



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**DISCURSOS EM MOSAICO: FORMAÇÃO LITERÁRIA, ESPAÇOS DE LEITURA E  
ALFABETIZAÇÃO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS E EM CONTEXTOS DA  
PRÁTICA**

**TESE**

**Fernanda de Araújo Frambach**

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Corsino

**Rio de Janeiro  
2021**

FERNANDA DE ARAÚJO FRAMBACH

**DISCURSOS EM MOSAICO: FORMAÇÃO LITERÁRIA, ESPAÇOS DE LEITURA E ALFABETIZAÇÃO NAS POLÍTICAS E EM CONTEXTOS DA PRÁTICA**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Linha de pesquisa: Currículo, Docência e Linguagem, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Corsino

**Rio de Janeiro**

**2021**

## CIP - Catalogação na Publicação

FF363d FRAMBACH, Fernanda de Araújo  
DISCURSOS EM MOSAICO: FORMAÇÃO LITERÁRIA,  
ESPAÇOS DE LEITURA E ALFABETIZAÇÃO NAS POLÍTICAS  
PÚBLICAS E EM CONTEXTOS DA PRÁTICA / Fernanda de  
Araújo FRAMBACH. -- Rio de Janeiro, 2021.  
365 f.

Orientador: Patrícia Corsino.  
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio  
de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós  
Graduação em Educação, 2021.

1. Alfabetização. 2. Formação Literária. 3. Espaços  
de Leitura. 4. Políticas Públicas. 5. Discursos. I.  
Corsino, Patrícia, orient. II. Título.



**Universidade Federal do Rio de Janeiro**  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
**ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE TESE**  
**DOUTOR EM EDUCAÇÃO**

Aos 23 dias do mês de fevereiro de **2021**, às 14 h, com base na Resolução CEPG nº 01/2020, reuniu-se em sessão remota e que foi gravada a Banca Examinadora da tese intitulada **"Discursos em mosaico: formação literária, espaços de leitura e alfabetização nas políticas públicas e em contexto da prática"**, de autoria da mestrandia **Fernanda de Araújo Frambach** (participação por videoconferência), candidata ao título de **Doutora em Educação**, turma **2017** do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A Banca Examinadora, constituída pela Professora orientadora Patricia Corsino (UFRJ - participação por videoconferência), Prof. Dr<sup>a</sup>. Ana Luiza Smolka (UNICAMP - participação por videoconferência), Prof. Dr<sup>a</sup> Cecilia Maria Aldiguere Goulart (UFF - participação por videoconferência), Prof. Dr. Edmir Perrotti (USP- participação por videoconferência) e Prof. Dr<sup>a</sup>. Daniela Patti do Amaral (UFRJ participação por videoconferência) considerou o trabalho:

( X ) Aprovado(a)                                ( ) Aprovado(a) com recomendações de reformulação  
( ) Reprovado(a)

Eu, NOME, Presidente da Banca, lavrei a presente Ata que segue por mim assinada no verso, representando todos os membros da Banca Examinadora e o candidato(a).

A Banca destaca a relevância da temática da tese, a originalidade da abordagem, a densidade da fundamentação teórico metodológica e as contribuições da pesquisa para o campo das políticas e das práticas educacionais. Recomenda a ampla divulgação do trabalho.

Continuação da Ata de Defesa da Tese de Doutorado de Fernanda de Araújo  
Frambach, realizada em 23 de fevereiro de 2021.

Prof. Dr<sup>a</sup> Patrícia Corsino (UFRJ)

Prof. Dr<sup>a</sup> Deniela Patti do Amaral (UFRJ)

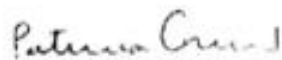
Prof. Dr<sup>a</sup> Ana Luiza Smolka (UNICAMP)

Prof. Dr<sup>a</sup> Cecilia Maria Alguiere Goulart (UFF)

Prof. Dr. Edmir Perrotti (USP)



Fernanda de Araújo Frambach – candidata



---

Patrícia Corsino  
Presidente da Banca

A Deus, com toda gratidão.

Para Sophia, minha filha, meu amor, que foi gestada e cresceu junto com esta tese.

Para todos os professores alfabetizadores com quem tive a honra de aprender e trabalhar.

Para minha família, razão de tudo.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por me mostrar que Ele é o Senhor do tempo e que os sonhos Dele para nós vida são sempre melhores que os nossos.

A meu marido, Paulo Sérgio Frambach, pelo incentivo constante, pelo ombro amigo nos momentos difíceis, pelos ouvidos atentos e pela compreensão por todo o tempo que deixou de me ter ao seu lado devido à dedicação às leituras e escrita, cuidando de nosso bem maior, Sophia, para que eu pudesse prosseguir.

A minha mãe Ivonete, por todos os momentos em que esteve orando, e mesmo sem entender a razão de tudo, torceu pelo meu sucesso por saber a importância disso para mim.

A meus familiares pelo apoio e carinho e aos amigos que me encorajaram nos momentos de angústia e cansaço.

A minha orientadora Patrícia Corsino, pela disposição para conversar, discutir, refletir... Minha admiração por você antecede ao Doutorado e suas palavras há muito fazem eco em mim. Obrigada pelo acolhimento, dedicação e carinho.

Às colegas do grupo de pesquisa pelo acolhimento e encontros. Suas vozes ecoam de alguma forma em cada página deste trabalho.

A cada participante da pesquisa que fez parte desse percurso. Ao professor Waldeck Carneiro pela disponibilidade para conversar e pelas referências. À Secretária de Educação de Niterói e ao Presidente do Conselho Regional de Biblioteconomia. À Coordenação de Promoção da Leitura da FME, na pessoa da professora Liliane Balonecker. Às gestoras, pedagogas, profissionais que atuam nos espaços de leitura das escolas pesquisadas e professoras alfabetizadoras que se disponibilizaram a participar deste trabalho mesmo diante das circunstâncias. As vozes de vocês me (trans)formaram e ecoarão através do tempo nesta tese e em minha vida.

Aos professores da banca examinadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Luiza B. Smolka, Prof. Dr. Edmir Perrotti, Prof. Dr<sup>a</sup> Cecília Goulart e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Daniella Patti pela disposição para a leitura e avaliação desta tese. À professora Ludmila Thomé de Andrade pelas preciosas observações feitas no Exame de Projeto. Às professoras suplentes Maria Fernanda Nunes e Daniela Guimarães pela disponibilidade de participação na avaliação desse trabalho. E a todos os professores do PPGE em Educação, da UFRJ, que tanto contribuíram para minha formação.

Por fim, dedico à memória do meu pai, que não teve tempo de testemunhar essa vitória, mas sei que estaria orgulhoso.

O pensamento volta continuamente ao princípio, regressa com minúcia à própria coisa. Este infatigável movimento de respiração é o modo de ser específico da contemplação. De fato, seguindo, na observação de um único objeto. Os seus vários níveis de sentido, ela recebe daí, quer o impulso para um arranque constantemente renovado, quer a justificação para a intermitência do seu ritmo. E não receia perder o ímpeto, tal como um mosaico não perde a sua majestade pelo fato de ser caprichosamente fragmentado.

Walter Benjamin

Enquanto todos se dispersam em si mesmos  
Ela foca  
A grandiosidade dos detalhes.

E foi olhando com cuidado para fora  
Que ela pode organizar o que estava dentro  
-das minúcias

Liliane Balonecker



## RESUMO

FRAMBACH, Fernanda de Araújo. Discursos em mosaico: formação literária, espaços de leitura e alfabetização nas políticas públicas e em contextos da prática. Rio de Janeiro, 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Este trabalho tem o objetivo de compreender como as políticas públicas inter-relacionam perspectivas de formação literária, constituição de espaços de leitura e alfabetização e como estas são atuadas no contexto das práticas escolares. Consideramos a hipótese de que as políticas públicas são ressignificadas a partir de uma pluralidade de leituras não apenas pela diversidade de leitores, como também pelo fato de que os textos políticos são resultado de múltiplas vozes, em decorrência de disputas e negociações que incorporam significados. A partir desta aposta, a pesquisa intencionou realizar a “abordagem da trajetória” de políticas de livro e leitura, implantação de bibliotecas e de alfabetização, consorciando as dimensões macro (nacional/global), meso (estado) e micro (municipal/escolas). O trabalho de análise discursiva, ancorado na perspectiva bakhtiniana, focalizou-se em alguns documentos legais bem como em textos e programas deles oriundos, com o intuito de observar os discursos e as concepções teóricas e metodológicas que balizam tais políticas. Para ampliar as análises documentais, incorporamos as vozes de atores que atuam no contexto de influência e de elaboração das políticas estudadas - autores de textos políticos, agentes públicos e representante de um conselho profissional - os quais apontam disputas discursivas e processos de interpretação das mesmas. E, partindo do pressuposto de que as políticas não são “implementadas”, mas são reinterpretadas e ressignificadas, buscamos compreender como as escolas lidam com as demandas destas e elaboram suas próprias políticas. Para isso, articulamos análises dos discursos a partir de entrevistas narrativas com profissionais de duas escolas do município de Niterói/RJ – diretoras, pedagogas, profissionais que atuam nos espaços de leitura e professoras alfabetizadoras – as quais revelam suas histórias e formações, suas concepções teóricas, seus anseios e atuações. Alguns conceitos fundamentais para a estruturação desse trabalho têm a ancoragem teórica em Bakhtin (2011, 2014), Benjamin (1994), Larrosa (2002, 2018); Freire (1987, 2009), Cândido (1995), Corsino (2010, 2014), Zilberman (2003, 2008), Soares (2011), Smolka (2003) Goulart (2003, 2017), Kramer (1999, 2002), Silva (2003) e Silva (1982). Em relação às análises de políticas públicas, o ciclo de políticas proposto por Ball, Bowe; Gold (1992) e demais estudos de Ball (1994, 2001, 2011, 2016) foram fundamentais. As análises apontam que as políticas e legislações voltadas para a alfabetização e a democratização do livro e leitura são resultados de disputas e acordos, revelando diferentes posições e intenções. Além disso, nos permitem argumentar que estas são refletidas e refratadas no contexto da prática de distintas maneiras a partir das concepções e perspectivas dos profissionais da educação, o que nos leva a reiterar a importância de as escolas se constituírem como espaços coletivos de reflexão sobre as políticas públicas, de socialização dos saberes e fazeres e de planejamento das práticas, a fim de que a alfabetização esteja ancorada numa perspectiva discursiva que considere os alunos como sujeitos que produzem o discurso, para que os espaços de leitura sejam valorizados como um recurso importante para a educação e para que a formação literária seja reconhecida como um direito (CANDIDO, 1995).

**Palavras-chave:** Alfabetização. Formação Literária. Espaços de Leitura. Políticas Públicas. Discursos.

## ABSTRACT

FRAMBACH, Fernanda de Araújo. Mosaic speeches: literary formation, reading and literacy spaces in public policies and in contexts of practice. Rio de Janeiro, 2021. Thesis (Doctorate in Education) - Faculty of Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

This study aims to understand how public policies interrelate perspectives of literary formation, constitution of spaces for reading and literacy and how they are acted in the context of school practices. We consider the hypothesis that public policies are reframed from a plurality of readings not only by the diversity of readers, but also by the fact that political texts are the result of multiple voices, as a result of disputes and negotiations that incorporate meanings. Based on this bet, the research intended to carry out the “trajectory approach” of book and reading policies, implantation of libraries and literacy, combining the macro (national / global), meso (state) and micro (municipal / schools) dimensions . The work of discursive analysis, anchored in the Bakhtinian perspective, focused on some legal documents as well as on texts and programs from them, in order to observe the speeches and theoretical and methodological concepts that guide such policies. To broaden the documentary analysis, we incorporate the voices of actors who act in the context of influence and the elaboration of the studied policies - authors of political texts, public agents and representative of a professional council - who point out discursive disputes and processes of interpretation of them. And, based on the assumption that policies are not “implemented”, but are reinterpreted and reframed, we seek to understand how schools deal with their demands and develop their own policies. For this, we articulate discourse analysis based on narrative interviews with professionals from two schools in the city of Niterói / RJ - principals, educators, professionals who work in the reading spaces and literacy teachers - who reveal their stories and backgrounds, their theoretical conceptions , their desires and actions. Some fundamental concepts for the structuring of this work are theoretically anchored in Bakhtin (2011, 2014), Benjamin (1994), Larrosa (2002, 2018); Freire (1987, 2009), Cândido (1995), Corsino (2010, 2014), Zilberman (2003, 2008), Soares (2011), Smolka (2003) Goulart (2003, 2017), Kramer (1999, 2002), Silva (2003) and Silva (1982). Regarding public policy analysis, the policy cycle proposed by Ball, Bowe; Gold (1992) and other Ball studies (1994, 2001, 2011, 2016) were fundamental. The analyzes show that the policies and legislation aimed at literacy and democratization of the books and reading are the result of disputes and agreements, revealing different positions and intentions. Furthermore, they allow us to argue that these are reflected and refracted in the context of practice in different ways based on the conceptions and perspectives of education professionals, which leads us to reiterate the importance of schools being constituted as collective spaces for reflection on public policies, socialization of knowledge and practices and planning of practices, so that literacy is anchored in a discursive perspective that considers students as subjects that produce discourse, so that reading spaces are valued as an important resource for education and for literary training to be recognized as a right (CANDIDO, 1995).

Keywords: Literacy. Literary Formation. Reading Spaces. Public policy. Speeches.

## RESUMEM

FRAMBACH, Fernanda de Araújo. Discursos mosaicos: espacios de formación literaria, lectura y alfabetización en políticas públicas y en contextos de práctica. Río de Janeiro, 2021. Tesis (Doctorado en Educación) - Facultad de Educación, Universidad Federal de Río de Janeiro, Río de Janeiro, 2021.

Este trabajo tiene como objetivo comprender cómo las políticas públicas interrelacionan perspectivas de formación literaria, constitución de espacios de lectura y alfabetización y cómo se actúan en el contexto de las prácticas escolares. Consideramos la hipótesis de que las políticas públicas se replantean a partir de una pluralidad de lecturas no solo por la diversidad de lectores, sino también por el hecho de que los textos políticos son el resultado de múltiples voces, producto de disputas y negociaciones que incorporan significados. A partir de esta apuesta, la investigación pretendía llevar a cabo el “enfoque de trayectoria” de las políticas del libro y la lectura, implantación de bibliotecas y alfabetización, combinando las dimensiones macro (nacional / global), meso (estatal) y micro (municipal / escolar) . El trabajo de análisis discursivo, anclado en la perspectiva bakhtiniana, se centró en algunos documentos legales así como en textos y programas a partir de ellos, con el fin de observar los discursos y conceptos teóricos y metodológicos que orientan dichas políticas. Para ampliar el análisis documental, incorporamos las voces de los actores que actúan en el contexto de influencia y elaboración de las políticas estudiadas --autores de textos políticos, agentes públicos y representante de un consejo profesional-- quienes señalan disputas discursivas y procesos de interpretación de las mismas. Y, partiendo del supuesto de que las políticas no se “implementan”, sino que se reinterpretan y reformulan, buscamos comprender cómo las escuelas abordan sus demandas y desarrollan sus propias políticas. Para ello, articulamos el análisis del discurso a partir de entrevistas narrativas con profesionales de dos escuelas de la ciudad de Niterói / RJ -directores, educadores, profesionales que trabajan en los espacios de lectura y alfabetizadores- quienes revelan sus historias y antecedentes, sus concepciones teóricas. , sus deseos y acciones. Algunos conceptos fundamentales para la estructuración de este trabajo están anclados teóricamente en Bakhtin (2011, 2014), Benjamin (1994), Larrosa (2002, 2018); Freire (1987, 2009), Cândido (1995), Corsino (2010, 2014), Zilberman (2003, 2008), Soares (2011), Smolka (2003) Goulart (2003, 2017), Kramer (1999, 2002), Silva (2003) y Silva (1982). En cuanto al análisis de políticas públicas, el ciclo de políticas propuesto por Ball, Bowe; Gold (1992) y otros estudios de Ball (1994, 2001, 2011, 2016) fueron fundamentales. Los análisis muestran que las políticas y legislaciones orientadas a la alfabetización y democratización del libro y la lectura son el resultado de disputas y acuerdos, revelando posiciones e intenciones diferentes. Además, nos permiten argumentar que estos se reflejan y refractan en el contexto de la práctica de diferentes formas a partir de las concepciones y perspectivas de los profesionales de la educación, lo que nos lleva a reiterar la importancia de que las escuelas se constituyan como espacios colectivos de reflexión sobre políticas públicas, socialización de saberes y prácticas y planificación de prácticas, para que la alfabetización se ancle en una perspectiva discursiva que considere a los estudiantes como sujetos productores de discurso, de manera que los espacios de lectura sean valorados como un recurso importante para la educación y el reconocimiento de la formación literaria como un derecho (CANDIDO, 1995).

**Palabras-clave:** Alfabetización. Formación literaria. Espacios de lectura. Políticas públicas. Discursos.

## LISTA DE IMAGENS

<b>Figura 1:</b> Mapa do município de Niterói/RJ.....	65
<b>Figura 2:</b> Mapa de Niterói destacando o bairro do Barreto.....	70
<b>Figura 3:</b> Fachada da Escola Gama. Foto de arquivo pessoal.....	72
<b>Figura 4:</b> Visão frontal da escola Delta. Acervo pessoal.....	74
<b>Figura 5:</b> Informações sobre a infraestrutura de escolas públicas e privadas país.....	148
<b>Figura 6:</b> Ficha de planejamento de aula proposta pelo Programa Tempo de Aprender.....	170
<b>Figura 7:</b> Sugestão de cartazes com textos do Programa Tempo de Aprender.....	171
<b>Figura 8:</b> Informações sobre a infraestrutura de escolas públicas e privadas do estado do Rio de Janeiro.....	183
<b>Figura 9:</b> Quadro comparativo sobre a infraestrutura de escolas públicas e privadas do estado do Rio de Janeiro.....	184
<b>Figura 10:</b> Informações sobre a infraestrutura de escolas públicas da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro.....	184
<b>Figura 11:</b> Informações sobre a infraestrutura de escolas públicas e privadas do município de Niterói.....	214
<b>Figura 12:</b> Comparação entre a infraestrutura de escolas públicas e privadas do município de Niterói.....	215
<b>Figura 13:</b> A leitura inscrita nos espaços da escola Gama, como pintura nas paredes.....	235
<b>Figura 14:</b> Exposição de trabalhos realizados a partir da literatura.....	235
<b>Figura 15:</b> Exemplo de Cantinhos de leitura da escola Delta.....	237
<b>Figura 16:</b> Cantinho de leitura em sala de aula da escola Gama.....	246
<b>Figura 17:</b> Espaço da biblioteca escolar da escola Gama. ....	253
<b>Figura 18 e 19:</b> Espaço da sala de leitura da escola Delta.....	255
<b>Figuras 20 e 21:</b> Organização da sala de leitura da escola Delta.....	256
<b>Figuras 22 e 23:</b> Organização da biblioteca escolar da escola Gama.....	258
<b>Figuras 24 e 25:</b> Alfabetário com os nomes dos alunos: Prática compartilhada pelas professoras Kátia e Ana, respectivamente.....	302
<b>Figuras 26 e 27:</b> Textos coletivos da turma da professora Kátia.....	306
<b>Figura 28 e 29:</b> Sacola da Leitura e do caderno de registros.....	320
<b>Figura 30:</b> Mosaico que representa a constituição da tese.....	336

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ALERJ – Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro  
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
BE – Biblioteca Escolar  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CFB – Conselho Federal de Biblioteconomia  
CIEP - Centros Integrados de Educação Pública  
CONBAIf – Congresso Brasileiro de Alfabetização  
CRB – Conselhos Regionais de Biblioteconomia  
CRB7 – Conselho Regional de Biblioteconomia da 7ª Região  
FAE - Fundação de Assistência ao Estudante  
FENAME - Fundação Nacional do Material Escolar  
FME - Fundação Municipal de Educação  
GEBE - Grupo de Estudos em Bibliotecas Escolares  
IFLA - International Federation of Library Associations and Institutions  
INAF - Indicador de Alfabetismo Funcional  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
INL - Instituto Nacional do Livro  
LBD 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
MEC – Ministério da Educação  
MPA - Movimento Popular de Alfabetização  
NIA - Núcleo Integrado de Alfabetização  
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais  
PEE - Programa Especial de Educação  
PELLLB/RJ - Plano Estadual de Livro, Leitura, Literatura e Bibliotecas  
PL - Projeto de Lei  
PNA – Política Nacional de Alfabetização  
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa  
PNBE -Programa Nacional da Biblioteca Escolar  
PNE -Plano Nacional de Educação  
PNLD- Programa Nacional do Livro e do Material Didático  
PNLL - Plano Nacional do Livro e Leitura  
PNSL - Programa Nacional de Salas de Leitura  
PPP – Projeto Político-pedagógico  
PROLER - Programa Nacional de Incentivo à Leitura  
SEBE/RJ - Sistema Estadual de Bibliotecas Escolares do Rio  
SEEDUC - Secretaria Estadual de Educação  
SEMECT – Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia  
UE - Unidades de Educação  
UMEI – Unidade Municipal de Educação Infantil  
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>1. PERCURSO PARA O DELINEAMENTO DA PESQUISA</b> .....	25
1.1. MEMORIAL.....	26
1.2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	30
1.2.1 <i>Banco de teses e dissertações da CAPES</i> .....	31
1.2.2 <i>Pesquisa na biblioteca eletrônica de periódicos científicos brasileiros SciELO</i> .....	34
1.2.3 <i>Pesquisa nos anais da ANPED</i> .....	35
1.2.4 <i>Pesquisa nos anais do CONBALF</i> .....	35
1.3. QUESTÕES DE ESTUDO E OBJETIVOS DA PESQUISA.....	40
<b>2 CAMINHOS DA PESQUISA: QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS</b> .....	43
2.1 A PESQUISA ANCORADA NOS PRINCÍPIOS BAKHTINIANOS.....	43
2.2 PERCURSO DE PESQUISA: DESCOBERTAS, ESCOLHAS E DECISÕES .....	47
2.3 A CONSTRUÇÃO DOS DADOS: PROCEDIMENTOS DE PESQUISA.....	51
2.4 OS SUJEITOS DE PESQUISA: HISTÓRIAS EM DIÁLOGO.....	60
2.5 O CONTEXTO DA PESQUISA.....	62
2.5.1 <i>O município de Niterói e sua rede municipal</i> .....	62
2.5.2 <i>As escolas</i> .....	67
<b>3 ALFABETIZAÇÃO, LEITURA, LITERATURA E ESPAÇOS DE LEITURA NAS ESCOLAS: CONCEPÇÕES E DISCURSOS EM PAUTA</b> .....	74
3.1 ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM .....	74
3.2 ALFABETIZAÇÃO E LEITURA: A FORMAÇÃO DO LEITOR.....	86
3.3 ENTRE LETRAMENTO, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO: A EXPERIÊNCIA LITERÁRIA.....	91
3.4 ESPAÇOS DE LEITURAS NA ESCOLA.....	106
3.4.1 <i>Biblioteca escolar e sala de leitura: um percurso histórico</i> .....	107
3.4.2 <i>Os espaços de leitura na escola: passado e presente</i> .....	118
3.4.3 <i>Os espaços de leitura nas escolas e a formação literária</i> .....	120
<b>4 POLÍTICAS, PROGRAMAS E LEGISLAÇÕES: A ALFABETIZAÇÃO, O LIVRO E A LEITURA EM QUESTÃO</b> .....	126
4.1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO E DE LIVRO E LEITURA E SUA ARTICULAÇÃO COM O CAMPO EDUCACIONAL NO BRASIL: A ESFERA FEDERAL.....	136
4.2 O ESTADO DO RIO DE JANEIRO E AS POLÍTICAS DE LIVRO E LEITURA.....	175
4.3 ALFABETIZAÇÃO, LIVRO E LEITURA NO CONTEXTO DO MUNICÍPIO DE NITERÓI .....	190
<b>5 REFLEXOS E REFRAÇÕES: O CONTEXTO DA PRÁTICA</b> .....	216
5.1 AS ESCOLAS COMO ELABORADORAS DE POLÍTICAS: ALFABETIZAÇÃO, FORMAÇÃO LITERÁRIA E ESPAÇOS DE LEITURA NOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS (PPP) DAS ESCOLAS.....	218

5.1.1	<i>“Mas somos uma escola, temos um documento que nos referencia, vocês tem que refletir o que está ali.” - Processos de elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas.....</i>	218
5.1.2	<i>– “É preciso ler com e para os sujeitos implicados nesse processo.” – Alfabetização, Formação Literária e Espaços de leitura nos PPP das escolas pesquisadas.....</i>	224
5.2	<b>A FORMAÇÃO LITERÁRIA NO CURRÍCULO E NA PRÁTICA.....</b>	230
5.2.1	<i>– “É um lugar que respira literatura, sabe?”- Perspectivas de leitura literária das escolas.....</i>	231
5.2.2	<i>– “Elas conhecem livros, eu acho que não é falta de acesso, é falta de vontade...”- Os professores e o trabalho com a leitura literária.....</i>	236
5.2.3	<i>– “Então, o meu projeto é esse, formar leitores.” - As práticas de leitura literária no cotidiano das escolas.....</i>	242
5.3	<b>OS ESPAÇOS DE LEITURA NAS ESCOLAS: ESPAÇOS, DISCURSOS E PRÁTICAS.....</b>	249
5.3.1	<i>– “Porque embora seja uma biblioteca, é um lugar de prazer.” - Disponibilização e organização dos espaços de leitura nas escolas.....</i>	249
5.3.2	<i>- “Então, assim, é uma contribuição de todo mundo!” - A constituição dos acervos dos espaços de leitura das escolas pesquisadas.....</i>	256
5.3.3	<i>– “A presença delas ali é fundamental para que a gente possa estar vivendo toda essa experiência que a gente tem vivido.” - Os profissionais que atuam nos espaços de leitura das escolas.....</i>	271
5.3.4	<i>– “Não era só chegar lá na sala, no espaço da biblioteca, ler o livro, tchau, todo mundo vai embora... Não!” Atividades realizadas nos espaços de leitura.....</i>	278
5.3.5	<i>– “Então foi fundamental para dar esse vigor todo que a gente pode dizer que a gente tem hoje lá..” - A importância atribuída aos espaços de leitura.....</i>	288
5.4	<b>O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS.....</b>	294
5.4.1	<i>– “Tem essa diversidade mesmo de concepções entre os professores.” - As perspectivas das escolas em relação à alfabetização.....</i>	295
5.4.2	<i>– “Eu não conseguiria ter uma prática em que não houvesse interação.” Práticas de alfabetização das professoras participantes: qual a diferença? .....</i>	301
5.4.3	<i>– “Você não sabe de nada! Você vai ver do que os pais vão gostar...” Aspectos que influenciam o trabalho na alfabetização.....</i>	308
5.4.4	<i>– “Ela pega uma literatura e dali ela trabalha tudo, ela alfabetiza com literatura!” - O lugar da literatura na prática das professoras alfabetizadoras.....</i>	314
	<b>(IN)CONCLUSÕES.....</b>	320
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	342
	<b>APÊNDICES.....</b>	356

## INTRODUÇÃO

*A arte existe porque a vida não basta.*  
Ferreira Gullar

A arte e a vida são polos indissociáveis da existência humana. Por isso, a estética é a experiência que acontece nas interações, pois se trata de considerar como um *eu* é levado a perceber a si próprio na categoria do *outro*. Para Bakhtin (2011), a estética se alicerça na construção das relações, o que corresponde a um ato responsivo: "eu devo responder com minha vida por aquilo que vivi e compreendi na arte, para que tudo o que foi vivido e compreendido não permaneça sem ação na vida" (p. 11). Desta forma, ciência, ética e estética são dimensões da experiência e, portanto, estão interligadas pela mutualidade de relações. Esta assertiva coaduna-se com o que é postulado por Vygotsky (2001), para quem a arte é o social em nós e incorpora os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser ao ciclo da vida, pois concentra os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade (p.315).

Por este prisma, podemos situar a literatura na dialogia entre arte e vida. Aprendemos com Bakhtin (2011) que esta é parte inalienável da cultura humana por ser uma cadeia que sujeitos e gêneros múltiplos povoam, entrecruzando-se de modo vivo, e por isso, é um espaço-tempo de valores expressivos que estabelece como eixo central a relação entre o *eu* e o *outro*. No texto literário, o outro está presente de forma assumida no discurso, uma vez que a ética literária se fundamenta na alteridade, seja do autor que abre seu discurso ao leitor, seja na presença de outras vozes como a do narrador e dos personagens que refletem inúmeras facetas, memórias e papéis. Assim, a literatura é, ao mesmo tempo, um trabalho ético e estético. A leitura literária desempenha, portanto, um importante papel na formação da alteridade e da vivência social. Zilberman (2008) afirma que "A leitura do texto literário constitui uma atividade sistematizadora, na medida em que permite ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade, sem perder de vista sua subjetividade e história." (p. 23).

Tais conceitos permitem aproximar a literatura e a educação e trazem desafios para as práticas escolares no que se refere à formação de leitores. Se pensarmos que não há educação fora da similitude entre o *eu* e o *outro*, podemos compreender que a instituição escolar tem um compromisso, para além da formação científica, com a formação ético-cultural e com a arte, e por isso a leitura e a escrita precisam estar presentes também em sua dimensão estética, a fim de auxiliar na constituição de sujeitos que possam lidar com as contradições que fundamentam a experiência humana. Nesta perspectiva, a leitura não é um simples reconhecimento de signos, mas uma resposta aberta a negociações e novas construções. A



partir dessa premissa, é possível pensar em um trabalho com a leitura literária que garanta o espaço para a prática dialógica (BAKHTIN, 2011), criando, assim, oportunidades para que alunos e professores possam ampliar suas referências textuais, discursivas e, também, de si, do outro, de mundo, da vida pulsante.

Não obstante, as práticas de leitura literária na escola podem ser apenas vivências ou transformarem-se em experiência, conforme conceito proposto por Walter Benjamin. Para este autor, vivemos um tempo de pobreza da experiência (Benjamin, 1994). Larrosa (2002), concordando com a perspectiva benjaminiana, denota que a leitura literária pode nos formar ou transformar, consistindo numa experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transpondo os limites de tempo e espaço, “de um dia para o outro ou no transcurso do tempo.” (LARROSA, 2002, p. 31). Desta forma, a leitura literária contribui para a humanização e o agir ético.

Convém pontuar que a leitura não acontece somente na instituição escolar, mas esta referenda o processo de ensinar e aprender e é por sua legitimidade que se torna um *lócus* importante, uma vez que muitos alunos têm apenas no período escolar o acesso a suportes, gêneros e práticas que poderão ampliar suas experiências leitoras.

As atividades com textos artísticos na escola vão inserindo o sujeito na esfera social da qual a literatura faz parte, o que representa o conhecimento de novos modos de compreender a vida, de organizá-la. Para Goulart (2003), “A escola, com auxílio da literatura, pode ser um espaço de abertura para outras vozes e dimensões do conhecimento para ampliar o mundo social plural dos sujeitos com múltiplos modos de apreender, discutir e sentir as faces da realidade.” (p. 47). Quando na escola se assume o compromisso de compartilhar a literatura, criam-se elos de coletividade, ampliando as possibilidades de interações das crianças consigo mesmas, com os outros e com a cultura, e por isso, este movimento precisa se iniciar desde a Educação Infantil. Mais ainda, se consideramos que o trabalho com o texto literário também favorece a entrada na cultura escrita pela palavra enquanto arte (CORSINO, 2014), imensas são suas contribuições no processo de alfabetização.

Ao observarmos a história da educação brasileira, podemos argumentar que a relação entre a escola e a literatura, especialmente nos anos iniciais, sempre foi permeada de caminhos e descaminhos, de diferentes concepções de linguagem e de ensino, o que culminou em propostas de trabalho que muitas vezes se constituíram em um “desserviço”, no que se refere tanto ao acesso quanto às práticas de leitura. Em relação ao acesso, Zilberman (2003) aponta como o livro didático por muito tempo se configurou o portador mais credenciado da

literatura, o que pode ter contribuído para a visão desta como um bem destinado a poucos, ou ainda, da literatura como mero instrumento de ensino, contradizendo a perspectiva de Antônio Candido (1995) que a compreende como um direito inalienável de todos.

Neste sentido, a proposição de políticas de livro e leitura torna-se fundamental, não apenas para o acesso a livros e obras literárias, mas também na promulgação de ações para a democratização da leitura. Quanto à difusão dos textos literários, não podemos desconsiderar algumas conquistas ao longo dos últimos anos, embora ainda tenhamos um caminho longo a percorrer. Destacam-se, por exemplo, políticas de incentivo à leitura realizadas pelo governo federal como o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER) e o Pró-Leitura na Formação do Professor, criados em 1992; o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), lançado em 2006<sup>1</sup>; a criação do Fundo Nacional Pró-Leitura (2011); a veiculação de diversas campanhas como “Quem lê viaja” (1997), “Tempo de Leitura” (2001) e “Viva Leitura” (2005); além de inúmeros projetos desenvolvidos nos sistemas estaduais e municipais de ensino. Evidencia-se também o investimento na distribuição de acervos por meio do Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE)<sup>2</sup>, instituído em 1997, e ações de formação continuada que investem em propostas de trabalho com as obras literárias<sup>3</sup>.

Há ainda a elaboração de documentos legais como a Lei Nº 12.244 de 24 de maio de 2010 que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país. Esta legislação previa que cada instituição de ensino pública e privada possua biblioteca escolar num prazo máximo de dez anos a partir da publicação da mesma. Contudo, se considerarmos os dados do Censo Escolar de 2019, veremos que estamos muito longe de atingir o que esta lei apregoa, tendo em vista que, de acordo com as notas estatísticas do INEP-MEC, apenas 62% das escolas de Ensino Fundamental dispõem de biblioteca e/ou sala de leitura nas escolas, percentual que cai 52% quando se considera a dependência administrativa pública<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Maiores informações disponíveis em: <http://www.cultura.gov.br/pnll>. Acesso em: 26 maio 2020.

<sup>2</sup> O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) foi criado com o objetivo de prover as escolas públicas das redes federal, estadual, municipal e do Distrito Federal, no âmbito da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio com o fornecimento de obras literárias e materiais de apoio para a Educação Básica. Este programa foi incorporado pelo Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) a partir de 2018. Maiores informações disponíveis em: <http://www.fnnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-apresentacao>. Acesso em: 26 maio 2019.

<sup>3</sup> Estas reflexões foram objeto de pesquisa e reflexão na dissertação de Mestrado, defendida em março de 2016, que teve como objetivo principal analisar as possíveis contribuições da proposta de formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no que se refere à formação de leitores no contexto escolar.

<sup>4</sup> Dados disponíveis em: [https://www.qedu.org.br/brasil/censo-escolar?year=2018&dependence=0&localization=0&education\\_stage=0&item](https://www.qedu.org.br/brasil/censo-escolar?year=2018&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item). Acesso em 05 out. 2020.

Importa salientar ainda que distribuir livros para as escolas, legislar sobre intenções, que muitas vezes não são efetivadas, ou construir/transformar salas de leituras e bibliotecas escolares são ações importantes, mas que por si só não garantem a formação de leitores, pois esta requer práticas pedagógicas intencionais e planejadas. Nas palavras de Petit (2008),

O gosto pela leitura não pode surgir da simples proximidade material com os livros. Um conhecimento, um patrimônio cultural, uma biblioteca, podem se tornar letra morta, se ninguém lhes der vida. Se a pessoa se sente pouco à vontade em aventurar-se na cultura letrada devido à sua origem social, ao seu distanciamento dos lugares do saber, a dimensão do encontro com um mediador, das trocas, das palavras “verdadeiras”, é essencial. (p. 154).

Isso nos leva a outra questão importante em relação à formação do leitor literário na escola: o trabalho que é realizado com os livros. Neste sentido, algumas questões podem ser levantadas: Os programas nos diversos âmbitos têm se constituído como políticas de formação de leitores? Os livros literários enviados para as escolas são utilizados? De que forma? Os alunos têm acesso a experiências estéticas a partir da literatura? De que maneira e com que frequência? Quais são as concepções de leitura que ancoram as práticas docentes? O que as crianças têm a dizer sobre as atividades (se existentes) vivenciadas?

Corsino (2014) defende que: “Para formar-se leitor é necessário, além de livros, congregar espaço e tempo. Espaço de relações e tempo de escuta, de diálogo.” (p. 248). Seguindo esta prerrogativa, não basta apenas possibilitar acesso aos livros, mas é preciso investir também em atividades planejadas, que socializem maneiras de ler e que também façam da leitura um diálogo entre arte e vida, uma formação literária que não apenas ensine formas de lidar com o livro literário, mas que possibilite às crianças, jovens e adultos se afetarem, construindo sua autonomia em relação à leitura e ampliando seus conhecimentos de si, do outro e do mundo.

Neste sentido, é necessário refletirmos sobre as concepções de leitura e literatura envolvidas nas práticas escolares; a seleção das obras disponibilizadas e/ou utilizadas nas escolas, considerando critérios que indicam a qualidade destas; a organização dos espaços de leitura e dos livros; as propostas e estratégias de leitura literária empreendidas nas salas de aula e em espaços como as salas de leitura e/ou bibliotecas escolares; as políticas de livro e leitura; as recepções, as interações e ações dos alunos com os textos literários, entre outras possibilidades. São várias questões que precisam ser consideradas e analisadas, o que demanda muitas observações e pesquisas. Neste trabalho, detivemo-nos em algumas, mais especialmente, no que acontece nos espaços de leitura escolares e em turmas do início do processo de alfabetização.

Compreendemos que em todos os ambientes da escola os materiais escritos, incluindo as obras literárias, devem estar presentes, e defendemos veementemente que a leitura literária seja uma proposta permanente no contexto escolar. Por isso, incentivamos que cada sala de aula possua um acervo à disposição de alunos e professores, bem como a realização de projetos e atividades que tenham os mesmos como componente fundamental. Contudo, referimo-nos aos “espaços de leitura” considerando os locais específicos para alocação de livros, leitura de distintos suportes e dinamização das atividades culturais e literárias. Neste sentido, é importante explicitar a concepção do termo “espaço” que assumimos, e para tal, recorreremos aos estudos de Michel de Certeau, articulados com a perspectiva bakhtiniana.

Certeau (1996), discutindo sobre os modos do sujeito se inserir no mundo, seja por meio da linguagem, das práticas comunicacionais ou de suas caminhadas pelas cidades, analisa também as questões relativas aos espaços e lugares, diferenciando-os a partir das apropriações pelos indivíduos. Para o autor, lugar é “[...] uma configuração instantânea de posições. Implica uma relação de estabilidade.” (1996, p. 201), isto é, seria a configuração espacial das coisas. Mais adiante, Certeau declara: “Um lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência” (1996, p. 201), ou seja, um conjunto de elementos que estão em locais específicos uns em relação aos outros, que podem ser delineados, nomeados e localizados no mapa. Distintamente, o espaço, para ele, configura-se como a prática do lugar, transformado a partir das ocupações, apropriações e vivências dos sujeitos em seus itinerários cotidianos, simbolizando o lugar a partir das suas interferências, tanto corporais quanto cognitivas: “Existe espaço sempre que se tomam em conta vetores de direção, quantidade de velocidades e a variável de tempo. [...] Em suma, o espaço é um lugar praticado.” (CERTEAU, 1996 p. 202). Nesta perspectiva, o espaço é vivenciado, relacional e socialmente construído, produzido pela experiência dinâmica e subjetiva dos indivíduos que se movem em um lugar e interagem com ele e entre si.

Para o autor francês, é possível entender o uso dos lugares e sua apropriação em espaços de vivência como um discurso, o que nos permite aproximar suas reflexões dos conceitos bakhtinianos. O filósofo russo, ao discutir sobre as relações dialógicas, apresenta as noções de espaço-tempo a partir dos conceitos de exotopia e cronotopia, enfatizando o princípio de alteridade e de inacabamento do sujeito, de pontos de vista posicionados nas interações. Esta abordagem opõe-se a uma concepção de espaço e tempo enquanto realidades absolutas, propondo que estas não são definidas no plano físico, mas por uma postura axiológica orientada por condições históricas e culturais, configuradas e reconfiguradas, e por

isso, produtoras de sentido. Portanto, advogamos que o espaço pode ser lido uma vez que é sógnico (BAKHTIN, 2011), ou seja, tem um caráter semiótico.

Perrotti (2015) aponta que “[...] os 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 os outros sujeitos.” (p. 134). Articulando esta afirmação com a proposição bakhtiniana de que a realidade material é sógnica, a maneira como os espaços de livro e leitura são organizados revelam concepções e práticas e “refletem e refratam, numa certa medida, uma outra realidade” (BAKHTIN, 2014a, p.31).

Nesta perspectiva, a organização do acervo pode convidar, instigar, favorecer ou restringir ações e interações. Como destaca Corsino (2014), “A forma como o acervo é disponibilizado na escola é importante para essa formação, pois permite que os livros sejam acessíveis e usados de diferentes maneiras, por mais leitores.” (p. 248). Além disso, as práticas pedagógicas desenvolvidas nestes espaços podem ser provocadoras de emoções e experiências estéticas, possibilitando a compreensão de si e do outro, ou podem se constituir como meros atos mecânicos de tarefas a serem cumpridas, culminando no silenciamento dos sujeitos e numa inadequada escolarização da leitura. A autora colabora com esta discussão, afirmando: “Nesse sentido, na relação livro e leitura vale o questionamento: o que os leitores fazem com os livros e o que os livros fazem com os leitores?” (CORSINO, 2008, p.29).

Por isso, os espaços de leitura precisam contar com profissionais que tenham formação e práticas condizentes com a função social destes importantes centros de formação humana para que a experiência estética seja proporcionada no contexto escolar. Concordamos, a esse respeito, mais uma vez, com a proposição de Corsino:

Leitores de literatura compartilham experiências tecidas de sentimentos. Essa possibilidade de identificação entre leitores de diferentes idades, tomando como referência a literatura, traz o compromisso do professor com a leitura. É preciso ter experiência com a leitura para ser um mediador de leitura (2014, p. 262).

Partimos do pressuposto que somente quando professores, bibliotecários e/ou outros profissionais que se dedicam ao trabalho mais sistemático com a leitura se reconhecerem como interlocutores na relação entre o livro e crianças, jovens e adultos, poderão cumprir o papel de abrir possibilidades de desenvolver o pensamento crítico discente, de ampliar suas visões de mundo. É no processo dialógico que o professor estabelece que se evidencia a concepção de aluno enquanto sujeito sócio-histórico, ser expressivo e falante, criador de textos e co-criador da obra artística (BAKHTIN, 2011).

Embora advogamos sobre a importância da formação literária para todas as idades e em todos os lugares, por compreendermos este como um processo cultural amplo e

ininterrupto, circunscrevemos esta pesquisa aos anos iniciais do processo de alfabetização por alguns motivos que expomos brevemente agora, mas que serão melhor discutidos posteriormente. Dialogando com Goulart (2017), concordamos que a alfabetização implica muito mais do que o conhecimento de letras, palavras e sons, e sim “[...] a constituição de sentidos e seus modos de produção. Sentidos que histórica e culturalmente se constituem na ação coletiva e individual dos sujeitos.” (p. 109). Desta forma, defendemos a alfabetização como um processo discursivo, que se dá no jogo das representações sociais, das trocas simbólicas, dos interesses, sendo permeada pelos usos, pelas funções e pelas experiências sociais da linguagem e de interação verbal. Tal pressuposto nos conduz a compreender que a leitura não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas como processo “que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo.” (FREIRE, 2009, p. 11). Portanto, só tem sentido aprender a leitura do texto se for para ampliar as formas de perceber o mundo e perceber-se nele, o que é uma das principais características da literatura. Argumentamos ainda que a formação literária tem uma grande importância neste processo, não apenas pelas relações com o texto escrito e ampliação dos conhecimentos linguísticos, mas também pelo desenvolvimento da curiosidade, do pensamento crítico das crianças e pela formação humana, ética e estética. Neste sentido, os espaços de leitura nas salas de aula e nas escolas são fundamentais e necessitam de atenção especial, desde sua organização, a constituição de um acervo de qualidade, até a proposição de atividades planejadas e interessantes com foco na leitura literária, especialmente para os pequenos leitores, bem como a proposição de políticas que garantam o acesso aos livros e a democratização da leitura (literária) em todas as etapas de ensino, mas especialmente no processo de alfabetização.

Portanto, calcados na concepção de que a escola pode ser um espaço importante de formação humana e que a literatura pode auxiliar nesta por se constituir, como afirma Antônio Cândido (1995), um direito, e por reconhecermos a importância de políticas públicas para a constituição dos espaços de leitura na escola, apresentamos como objetivo geral desta tese compreender como as políticas públicas relacionadas à formação literária, espaços de leitura e alfabetização são elaboradas e como estas são encenadas no contexto da prática nas escolas.

A intenção deste estudo foi construída em consonância com as discussões que vimos empreendendo na pesquisa “Infância, linguagem e escola: a leitura literária em questão”, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Corsino, desenvolvida no Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação (LEDUC) do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

No que se refere às questões teórico-metodológicas, é uma pesquisa qualitativa e se ancora na epistemologia proposta por Bakhtin (2011). Para este autor, o objeto de estudos das Ciências Humanas é o homem, ser expressivo e falante e o estudo dos fenômenos humanos se realiza a partir de interrogações e trocas, portanto *pele* e *no* diálogo. Tendo essas reflexões como base, propomos como procedimentos teórico-metodológicos a análise documental e a entrevista narrativa, pressupondo que são potenciais para permitir uma coerência com a perspectiva sócio-histórica de produção do conhecimento.

A análise documental se deteve sobre documentos legais de políticas públicas que visam à alfabetização, à democratização de acesso ao livro, à implementação de bibliotecas escolares, e principalmente, à formação de leitores literários nos âmbitos federal, estadual e municipal. Estas análises demandaram um olhar para o contexto da prática, a fim de ouvir os sujeitos destinatários e ao mesmo tempo participantes dos programas e políticas e de ver como estes atuam na (re)significação das políticas. Para isto, recorreremos às entrevistas narrativas com legisladores e agentes públicos que atuam como influenciadores e promotores de políticas públicas bem como com profissionais que atuam em espaços de leitura (bibliotecários e professores), com gestores de unidades de educação (diretores e pedagogos) e com professores alfabetizadores das escolas pesquisadas do município de Niterói/RJ.

Como principais referências teóricas, buscamos a articulação com autores que ancoram a concepção de linguagem que esta pesquisa assume, a saber, Bakhtin (2011, 2014), e Benjamin (1994) e Larrosa (2002, 2018). Incorporadas a estes referenciais teóricos, são importantes as considerações propostas por Freire (1987, 2009), Cândido (1995) e Compagnon (2009), os quais afirmam que as dimensões estéticas e éticas são constitutivas dos processos cognitivos e epistêmicos e que a experiência estética, incluindo a literatura, é fundamental para a construção de subjetividade e da formação humana. Como a pesquisa investigou o contexto escolar, autores como Corsino (2010, 2014), Zilberman (2003, 2008), Lajolo (1984; 2001; 2009), Soares (2011), Goulart (2003, 2017), Kramer (1999, 2002), Silva (2008, 2009, 2010), Coelho (2000), Colomer (2007) são referências importantes para as discussões no campo da leitura e literatura. Por conseguinte, também foram relevantes as reflexões sobre os espaços de leitura, em especial, a biblioteca escolar no contexto brasileiro, trazidas por Silva (2003), Campello (2013), Silva (1982), Pimentel (2001), Moraes et al. (2013), Corsino (2014) e Travassos (2018). Em relação às análises de políticas públicas, o ciclo de políticas proposto por Ball, Bowe; Gold (1992) e demais estudos de Ball (1994, 2001, 2011, 2016) foram fundamentais.

Assim, esta tese está organizada em seis capítulos:

No Capítulo 1, **Percurso para o delineamento da pesquisa**, trazemos um breve memorial, desde as memórias da alfabetização, a formação enquanto leitora, a relação com a biblioteca escolar; perpassando a experiência profissional e, por fim, a realização de pesquisas anteriores, como aspectos que forjaram a construção desta tese. Em seguida, apontamos os dados construídos pela revisão bibliográfica. Por fim, enfatizamos as questões de estudo e os objetivos da pesquisa.

No Capítulo 2, intitulado **Caminhos da pesquisa: questões teórico-metodológicas** desenvolvemos reflexões sobre a pesquisa ancorada nos princípios bakhtinianos e apresentamos os procedimentos para a construção dos dados, a saber, a análise de documentos e a entrevista narrativa. Também apresentamos brevemente o lócus onde se realiza a pesquisa: o município de Niterói, bem como as escolas participantes e o perfil dos entrevistados.

No Capítulo 3, **Alfabetização, leitura, literatura e espaços de leitura nas escolas**, apresentamos as concepções teóricas que fundamentam a pesquisa. As reflexões sobre a articulação entre as concepções de alfabetização e linguagem; sobre os aspectos fundamentais para a formação do leitor; a distinção entre letramento literário, educação literária e formação literária, com vistas à experiência literária são questões basilares tratadas neste capítulo. Também o estudo sobre biblioteca escolar e sala de leitura, apontando um percurso histórico; bem como discussões sobre a função, acervos, organização e profissionais que atuam nos espaços de leitura nas escolas para a formação literária são feitas neste capítulo.

O Capítulo 4, intitulado **Políticas, programas e legislações: a alfabetização, o livro e a leitura em questão** apresenta uma introdução sobre o processo de análises de políticas públicas de alfabetização, livro e leitura, ancorada no ciclo de políticas (BALL, BOWE, GOLD, 1992) em articulação com conceitos dos estudos propostos por Mikhail Bakhtin. Em seguida, algumas políticas públicas são analisadas em relação aos âmbitos federal, estadual e municipal, a partir da análise de documentos articulada com entrevistas narrativas.

O Capítulo 5, denominado **Reflexos e refrações: o contexto da prática** apresenta reflexões e análises desenvolvidas a partir de entrevistas narrativas com diretoras, pedagogas, profissionais que atuam nos espaços de leitura e professoras alfabetizadoras que atuam em duas escolas do município de Niterói, buscando compreender como as políticas de alfabetização, livro e leitura são encenadas no contexto da prática.

Por fim, nas **(In)conclusões Finais** são apresentadas algumas considerações e indicações de princípios e propostas para as políticas públicas e para as escolas.



## 1. PERCURSO PARA DELINEAMENTO DO INTERESSE DA PESQUISA

A vida é um fio,  
a memória é seu novelo.  
Enrolo – no novelo da memória –  
o vivido e o sonhado.  
Se desenrolo o novelo da memória,  
não sei se tudo foi real  
ou não passou de fantasia.

Bartolomeu Campos de Queiroz

Início este capítulo com as palavras do escritor Bartolomeu Campos de Queiroz que evidencia a importância da memória como parte fundamental da própria vida. Esta proposição apresentada de forma poética nos remete a um dos maiores teóricos do século XX, que muitas contribuições trouxe sobre este tema: Walter Benjamin. Sua obra, construída a partir de observação de fatos ocorridos, reminiscências do passado e reflexões narrativas sobre as experiências vividas apontam para uma filosofia ancorada da história e na linguagem. O autor, que buscava escapar do modo tradicional de ver a história como algo linear, propôs a produção de uma narrativa histórica, a partir das experiências que ficam marcadas na memória individual e coletiva. Para tal, é necessário selecionar e armazenar fatos, detalhes, lembranças, compondo uma coleção.

Não obstante, conforme a filosofia benjaminiana, toda vez que acessamos nossas coleções de fragmentos e dispomos determinados elementos, estamos produzindo uma narrativa diferente, dependendo do que queremos revelar de nossa identidade. Esta disposição só existe em função da vontade de contar, recontar e lembrar para percorrer novas sutilezas de nossas memórias. Para isso, escavamos os cacos, as ruínas das lembranças e formamos novos mosaicos. E este movimento nos conduz a uma compreensão particular e a um conjunto de sensações que nos permitem ler a vida de outro modo.

Este é, para mim, um movimento importante na reflexão e construção das questões e objetivos de uma pesquisa como a que aqui se apresenta. Por isso, proponho neste momento<sup>5</sup> articular minha individualidade e subjetividade, trazendo aspectos da minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica coadunada com a contextualização das motivações para o estudo que realizei. Ao fazê-lo, reconheço com Benjamim (2000, p 239) que: “quem pretende se

---

<sup>5</sup> Nesta parte do texto, assumo um discurso em primeira pessoa a fim de apresentar minha trajetória individual que forjou o interesse pelo estudo. Mas este percurso também é permeado por outras vozes que me constituíram como profissional e pesquisadora, incluindo o grupo de pesquisa que integro atualmente e que muito tem contribuído para minha formação acadêmica e enquanto pessoa.

aproximar do próprio passado soterrado deve agir como um homem que escava”. Por isso, ajo como uma escavadora das minhas próprias memórias.

## 1.1 MEMORIAL

Recordar sobre meu processo de alfabetização me remete aos primeiros rabiscos no papel de pão, questionando minha mãe sobre como escrevia meu nome, o dela e o do meu pai. Também me lembro dos olhos vivos que aprendiam a enxergar as letras do próprio nome e de palavras conhecidas como “mamãe”, “papai” e “vovó” nos rótulos e embalagens, e os primeiros ensaios de leitura nos livros de receita. Tudo virava material de escrita: as paredes, os livros de receitas e até a caderneta de vacinação! As histórias vinham contadas por minha mãe antes de dormir, pelos “Disquinhos de histórias” no toca-discos do meu pai, e por minha avó materna com seus jogos narrativos, parlendas e contos. Assim, meu adentramento ao “mundo letrado” se deu muito antes da inserção na escola.

Em relação ao período escolar, não guardo memórias dos anos na educação infantil, além dos retratos de família em festividades. Porém, recordo com vivacidade os primeiros dias na “alfabetização”. Reaviva em minha mente o momento de fazer uma “provinha” onde verificaram que eu já reconhecia várias sílabas e escrevia palavras e frases, o que me garantiu a passagem para uma turma e que era a “mais forte” da escola. Rememoro com carinho os dias passados bem na primeira carteira da fileira, junto da tia Rita, minha primeira professora, que tive a alegria de reencontrar muitos anos mais tarde para uma grata surpresa: ela se tornou a secretária do Colégio em que cursei a Formação de Professores e foi quem me entregou o diploma do Magistério. Uma grande emoção para nós duas...

O ano de alfabetização foi um momento marcante em minha vida e lembro-me de como era dedicada para aprender a ler e escrever. Gêneros não bastavam: eram bilhetes, cartas para toda a família e até recontos de histórias em forma de livros. Destaco o interesse pelos livros e histórias, o que construiu em mim um grande apreço por um lugar em que estes eram muitos e estavam à minha disposição: a biblioteca escolar.

Ao pensar nas primeiras impressões a respeito de uma biblioteca, as imagens que me surgem referem-se às idas constantes à biblioteca escolar, espaço preferido na infância. As horas do recreio passadas em meio a livros, gibis e enciclopédias; a carteirinha de “sócios” que dava direito aos empréstimos de livros; as aulas de leitura naquele espaço distinto, de estrutura circular com paredes de vidros que permitiam olhar para além dos muros da escola e imaginar outros lugares possíveis. Posteriormente, outra escola e outra biblioteca, com uma estrutura física semelhante, mas com experiências diferentes. Agora, a obrigação de ler os

livros indicados, de realizar empréstimos tutelados e de cumprir os “deveres” de leitura. Contudo, a felicidade de poder manusear e ler os materiais que eram da escola e não meus, devido a condições financeiras, preservava o prazer de frequentar aquele espaço mesmo durante as “aulas vagas”.

Com o passar do tempo, o espaço da biblioteca foi assumindo outros contornos. Não mais um espaço de leitura literária, mas sim de pesquisas em livros e enciclopédias, entregues pelo funcionário da Biblioteca Municipal de Teresópolis, que os acessava onde não podíamos ir e nos emprestava, com muitas recomendações, os compêndios de onde precisávamos copiar páginas e páginas, numa época em que a reprodução, além de cara, podia deteriorar as obras. E assim foi, por longo tempo, até a entrada na faculdade de Letras, após a mudança para Niterói para atuar como professora neste município.

Nesta fase da vida e da formação, novas experiências foram se acumulando e neste instante formam imagens reais e atuais: as primeiras pesquisas na biblioteca universitária, com a necessidade de entender códigos e arrumações para as quais não havia sido “educada”. E as idas, agora na “cidade grande”, a lugares de leitura como a Biblioteca Nacional, a Academia Brasileira de Letras, a outras bibliotecas universitárias e grandes feiras de livros. Experiências articuladas à minha formação acadêmica e ao fazer profissional que foi sendo forjado concomitantemente.

Nos caminhos percorridos na vida profissional, durante três anos (2014 a 2016) integrei a equipe de Coordenação de Promoção da Leitura da Fundação Municipal de Educação de Niterói. Na atuação nesta coordenação, tive a oportunidade de vivenciar momentos importantes como a coordenação de bibliotecários convocados do concurso público municipal em 2014. Por esta ocasião, principiamos algumas discussões a respeito dos encaminhamentos necessários para o cumprimento da legislação que determina a criação/adequação das bibliotecas escolares e desenvolvemos, entre outras ações, encontros de formação com profissionais que atuam nos espaços de leitura desta rede municipal. Neste processo, algumas das questões levantadas versavam sobre como a identidade e a formação destes sujeitos interfere nas experiências vivenciadas no contexto das unidades municipais de educação e sobre as condições e trabalhos desenvolvidos nestes locais. Posteriormente, voltei a atuar na Diretoria de 1º e 2º ciclos da Superintendência de Desenvolvimento de Ensino, acompanhando especialmente a trabalho desenvolvido nesta rede na alfabetização e em 2019, passei a integrar o Núcleo de Alfabetização da FME.

Além destas memórias sobre a constituição de minha identidade e formação, intrinsecamente articulada à literatura, e da atuação profissional, outro fator importante para a construção do interesse de pesquisa foi a discussão empreendida em minha dissertação de Mestrado, cujo objetivo principal foi identificar e analisar as contribuições da formação continuada no que diz respeito à formação de leitores no contexto escolar no município de Niterói. Nesta pesquisa, um dos objetivos específicos foi analisar os discursos de professores alfabetizadores participantes das formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa<sup>6</sup> no que tange às práticas de leitura literária, identificando possíveis contribuições desta em relação às concepções teóricas e propostas de atividades. Contudo, outros questionamentos sobre a formação de leitores no contexto escolar emergiram, mas não foi possível abarcá-los na pesquisa, uma vez que o objeto e o recorte já haviam sido delimitados e não havia como investigá-los no tempo definido para o término. Por isso, o desejo de pesquisar sobre o assunto, de averiguar as informações e de dialogar com as vozes docentes e discentes acerca dessas novas indagações permaneceram.

Com estas intenções de pesquisa, participei do processo seletivo para o Doutorado e iniciei a escrita do projeto de tese, o qual foi submetido ao exame, contando com a leitura atenta e sugestões muito pertinentes das professoras Dr<sup>a</sup>. Ludmila Thomé de Andrade e Dr<sup>a</sup> Daniela Patti. Na ocasião, um dos objetivos principais era acompanhar as ações para o cumprimento da Lei Nº 12.244, que dispõe sobre a implantação de bibliotecas escolares, tendo em vista que o prazo determinado por esta legislação coincidiria com o tempo previsto para o Doutorado. Contudo, considerando o contexto em que este dispositivo legal foi criado e principalmente, as condições políticas atuais, que têm incidido sobremaneira na educação com cortes no orçamento, definição de políticas contrárias ao que as pesquisas acadêmicas no campo têm apontado e total desconsideração com as políticas e programas educacionais oriundas de governos anteriores, optamos por redimensionar a pesquisa, considerando esta importante legislação, mas direcionando o olhar para as práticas no que tange à formação de leitores nos espaços de leitura escolares e nas turmas de alfabetização.

Seguindo por este caminho, ao considerar questões como disponibilização do acervo, organização e o trabalho que se faz com os livros e a literatura nas escolas e evidenciando o conceito de experiência estética, muitos questionamentos emergem.

---

<sup>6</sup> O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, dos estados e municípios com o objetivo de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Iniciado em 2012, o PNAIC tem como eixos estruturantes: a formação continuada de professores alfabetizadores; Materiais Didáticos e Pedagógicos; Avaliações; e Controle Social e Mobilização. Para maiores informações, consultar: < <http://pacto.mec.gov.br>>

No que tange aos espaços de leitura denominados bibliotecas escolares e/ou salas de leitura, algumas indagações são importantes e merecem uma investigação mais aprofundada, a começar pela própria dicotomia destes termos: O que determina a diferença entre “sala de leitura” e “biblioteca escolar”? Segundo o documento Censo Escolar da Educação Básica 2018 - Caderno de instruções (BRASIL, 2018a) denomina-se Biblioteca Escolar o 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. Conforme este documento, outra característica seria a organização e administração realizada por um profissional especializado – o bibliotecário. Quanto à denominada Sala de Leitura, esta se configuraria um espaço reservado aos alunos para consultas e leituras. Podemos, a princípio, questionar se esta descrição de biblioteca escolar não encerraria uma visão deste espaço apenas como o lugar de apoio para a busca de informações por meio da pesquisa escolar ou como local de empréstimo de acervo (quando este acontece) <sup>7</sup>, enquanto que a sala de leitura seria destinada apenas para os alunos lerem. Outra questão que emerge é saber se esta distinção é compreendida pela comunidade escolar. Além disso, entendendo que uma das principais diferenças seria a presença de um bibliotecário, consideramos importante conduzir o olhar para a dimensão educativa do trabalho deste profissional e discutir sobre sua formação, suas atribuições, a articulação dos seus fazeres com o projeto da escola e especialmente, sua atuação relacionada às atividades com as crianças e com a literatura.

Avançando nas proposições de pesquisa, levando-se em conta estas diferentes nomenclaturas em relação aos espaços destinados ao livro e leitura na escola, e ainda considerando-se o trabalho de profissionais responsáveis por sua condução (bibliotecários/professores) no município investigado, outras indagações se apresentam: que concepções e práticas ancoram as ações desenvolvidas nas bibliotecas escolares/salas de leitura? Como estas se articulam com os projetos políticos pedagógicos das unidades escolares? Como os profissionais planejam seu trabalho?

Concordando com a defesa de Kramer, Nunes e Corsino (2011) de que as políticas públicas devem viabilizar a formação do gosto, a valorização dos clássicos e a formação cultural de professores e gestores, e ainda, que as intenções do trabalho com crianças pequenas precisam se alicerçar em condições concretas em termos de espaço e tempo, cabe-

---

<sup>7</sup> Convém salientar que reconheço que uma biblioteca escolar deve ser também um lugar de acesso à informação, não apenas para os alunos, como também para os professores e demais integrantes da comunidade escolar, e por isso, advogo que gêneros diversos precisam constar neste espaço, especialmente o gênero informativo e acervos de pesquisa, além de acesso à internet. Contudo, nesta pesquisa, pretendo dar ênfase à importância de que os espaços de leitura na escola sejam também locais de vivência estética e de formação de leitores literários.

nos indagar: Como se dá o acesso das crianças aos livros literários? Que propostas são desenvolvidas? As crianças têm oportunidade de experimentar esteticamente a literatura? O que elas têm a dizer sobre as atividades (se existentes) vivenciadas?

Além disso, tendo em vista uma concepção de alfabetização ancorada na perspectiva discursiva, que reconhece a leitura como essencial para a vida em sociedade e a literatura como formativa e importante meio para vivenciar a alteridade, estabelecer interações diversas com o mundo e com a linguagem, convém refletirmos sobre como a leitura literária é apresentada às crianças nos anos iniciais do processo de aquisição da leitura e da escrita.

Não obstante, políticas públicas voltadas para o acesso ao livro e democratização da leitura têm sido elaboradas ao longo dos anos, muitas relacionadas à educação. Da mesma forma, sucessivas políticas de alfabetização e formação de professores alfabetizadores têm sido propostas, tendo a leitura literária como “mote”, ou ao contrário, menosprezando ou desabonando a potência da literatura nesse processo, o que nos conduz a indagar: que perspectivas ancoram estas políticas? Que abrangência estas assumem nas escolas? Estas são conhecidas, discutidas, analisadas individual e coletivamente? De que forma elas influenciam a constituição dos currículos escolares?

Portanto, todas estas questões podem ser resumidas da seguinte forma: como as políticas públicas inter-relacionam perspectivas de formação literária, constituição de espaços de leitura e alfabetização e como estas são ressignificadas e atuadas no contexto das práticas escolares?

Em decorrência destas indagações, realizei uma revisão bibliográfica sobre o campo a fim de identificar outras pesquisas que abordam de alguma forma o que é proposto neste trabalho, o que será discutido a seguir.

## 1.2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Tendo em vista os inúmeros questionamentos que construíram o interesse desta pesquisa, procurei, como um escavador mencionado por Benjamim (2000), fazer a revisão bibliográfica recorrendo ao banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), à biblioteca eletrônica de periódicos científicos brasileiros SciELO e aos anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Em decorrência das especificidades de cada banco de trabalhos científicos, os processos de pesquisa foram distintos.

Conforme os objetivos desta pesquisa, alguns termos se apresentaram como importantes, especialmente “alfabetização” e “espaços de leitura”. Contudo, são palavras que apresentam uma diversidade semântica, impossibilitando uma delimitação precisa. Ao pesquisar “espaços de leitura” no banco de teses e dissertações da CAPES, por exemplo, um número imenso de trabalhos foi apresentado como resultado, devido à recorrência dos vocábulos “espaços” e “leitura”. Quanto ao termo “alfabetização”, ressalto o crescimento constante e progressivo do número de pesquisas sobre alfabetização, principalmente a partir da década de 1980, em função do crescente número de programas de pós-graduação no Brasil, particularmente em áreas em que se passou a abordar a alfabetização ou temas correlatos, conforme sinalizam Soares; Maciel (2000) e Gatti (2001). Por isso, a opção de pesquisa foi utilizar o termo “bibliotecas escolares” e procurar no conteúdo dos trabalhos os que pudessem colaborar com as discussões empreendidas nesta tese.

A seguir, apresento um panorama geral a respeito dos trabalhos encontrados, no primeiro semestre de 2017, em cada um dos bancos de dados consultados, enfatizando as temáticas e referências bibliográficas mais recorrentes.

Cabe ainda informar que, tendo em vistas os rumos que a pesquisa foi tomando a partir da articulação com as questões relacionadas à alfabetização, foram necessárias outras pesquisas bibliográficas, mas estas não foram feitas nos mesmos moldes da anterior, uma vez que o tema exigiria uma pesquisa bastante ampla. Por isso, realizei a pesquisa de trabalhos envolvendo a formação literária no processo de alfabetização nos anais do Congresso Brasileiro de Alfabetização.

### ***1.2.1 Banco de teses e dissertações da CAPES***

A primeira investigação realizada foi no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Como este portal foi alterado e no momento só permitia a inserção de um termo para a busca, utilizei a palavra-chave “Bibliotecas Escolares”, obtendo 26.399 resultados, o que inviabilizaria a leitura dos resumos. Assim, para refinar a pesquisa, selecionei o item da plataforma para restringir os trabalhos publicados em Programa de Educação, obtendo o total de 7.889 trabalhos.

Contudo, as dissertações e teses se remetiam aos mais diversos temas neste campo, sendo necessária uma estratégia para distinguir os trabalhos que poderiam contribuir com a pesquisa. O recurso utilizado foi a leitura dos títulos, selecionando aqueles que poderiam ter alguma aproximação com as discussões pretendidas, para posteriormente analisar os resumos.

Além disso, cabe ressaltar que optei por não delimitar o ano, uma vez que na primeira página de resultados havia trabalhos anteriores ao período de dez anos, que a princípio, seria um marco temporal, mas que poderiam contribuir muito para situar-me no campo de estudos. Todavia, em função de o portal só disponibilizar os resumos após a implantação da Plataforma Sucupira, foi necessário realizar uma pesquisa fora deste.

A leitura dos títulos para a seleção dos resumos resultou num total de 47 trabalhos, sendo 38 dissertações de Mestrado e 9 teses de Doutorado. Após a leitura dos resumos, selecionei 14 trabalhos para ler integralmente e fazer as análises.

Entretanto, por se tratar de um assunto que não está restrito ao campo educacional, foi importante refinar novamente a pesquisa, examinando em outras áreas do conhecimento, a saber: Biblioteconomia, Ciências da informação e Letras (Linguística e Artes), recorrendo à mesma estratégia de ler os títulos dos trabalhos para selecionar pesquisas que seriam objeto de análise, buscando os resumos e posteriormente, os trabalhos completos.

Na área de ciências da informação, digitando a palavra-chave “Bibliotecas escolares”, obtive um total de 340 trabalhos. Ao proceder à leitura dos títulos, encontrei 30 trabalhos que poderiam se aproximar das questões de pesquisa, sendo 28 dissertações e 2 teses. Destes, após a leitura dos resumos, selecionei sete pesquisas para realizar a leitura integral.

Na área de Biblioteconomia, realizando o mesmo procedimento, cheguei ao resultado de 47 trabalhos, e destes, cinco dissertações foram articuladas com a pesquisa. Após a leitura dos resumos, selecionei dois para análise.

Ao refinar a pesquisa, selecionando os trabalhos publicados na área de Letras, Linguística e Artes, foram encontradas três dissertações, duas relacionadas à relevância deste espaço na formação do aluno leitor e uma apontando as ações realizadas em um contexto de pesquisa. Destes, selecionei um para leitura posterior. Por fim, encontrei uma dissertação de Mestrado intitulada “A biblioteca escolar nas teias do discurso eletrônico” na área de Psicologia, cujo conteúdo não se aproximou das intenções de pesquisa.

Os trabalhos analisados apontam para um crescimento de pesquisas sobre a temática após 2010, ano de publicação da Lei Nº 12.244. A partir da leitura das pesquisas foi possível apontar que três enfatizam as políticas e programas de leitura; quatro trabalhos discutem sobre a estrutura e organização de bibliotecas escolares em contextos distintos; cinco apontam para ações realizadas em bibliotecas de contextos específicos; cinco pesquisas detêm-se na atuação de profissionais nestes espaços; dois discutem a relação entre estes profissionais; e duas pesquisas apresentam um levantamento histórico e bibliográfico a respeito do tema.



Em relação às discussões que são recorrentes e às referências teóricas que as embasam, algumas observações foram possíveis também. As reflexões sobre leitura e formação do leitor aparecem em 13 trabalhos, fundamentadas especialmente em autores como Sônia Kramer, Paulo Freire, Eni Orlandi, Lev Vygotsky, Roger Chartier, Angela Kleiman e Teresa Colomer. Também há algumas discussões (4 trabalhos) sobre letramento ancoradas em Magda Soares, Angela Kleiman, Rildo Cosson, Cecília Goulart e Graça Paulino. A importância do trabalho com a Literatura é discutida em três trabalhos, embasados especialmente em Antônio Candido, Mikhail Bakhtin, Michelle Petit, Ítalo Calvino, Umberto Eco, Graça Paulino, Sônia Kramer, Marisa Lajolo e Regina Zilberman. Convém pontuar que doze trabalhos apresentam um percurso histórico do desenvolvimento da leitura e da biblioteca no país, embasados em autores como Roger Chartier, Emir Perrotti, Marisa Lajolo, Regina Zilberman, Eni Orlandi, Rubens Borba de Moraes, Diana Gonçalves Vidal, Luiz Milanesi, Maria Lúcia de Aranha, Maria Luiza Marcílio, Alberto Manguel, Waldeck Carneiro da Silva e Manoel Bonfim Lourenço Filho. Sete trabalhos abordam também políticas públicas de livro e leitura no país, mencionando-se programas como Programa Nacional de Biblioteca Escolar, Proler e Plano Nacional do Livro e Leitura e nove pesquisas mencionam a Lei nº 12.244. No que tange à Biblioteca Escolar, quatorze trabalhos discutem sobre sua importância como recurso pedagógico para a formação de leitores, espaço de acesso à cultura e informação, fundamentados em autores que aparecem com regularidade, especialmente Elizabeth Campello (doze trabalhos), Waldeck Carneiro da Silva (doze trabalhos) e Percival Lemes de Britto (seis trabalhos). Além disso, outros assuntos recorrentes são o fazer e a formação do bibliotecário (nove trabalhos), fundamentados em autores como José Teixeira Coelho Neto, Fernando Cesar Lima Leite e Fabrício José Nascimento da Silveira, bem como a formação e o fazer docente no espaço da biblioteca escolar, ancorados em autores como Ezequiel Theodoro da Silva, Marisa Lajolo e Regina Zilberman.

Por fim, convém pontuar que os instrumentos metodológicos escolhidos pelas pesquisas foram a análise documental (três trabalhos), o questionário (seis trabalhos), a observação participante (sete trabalhos), a pesquisa-intervenção (um trabalho) e a entrevista (duas pesquisas recorreram à entrevista narrativa e oito trabalhos realizaram entrevistas semiestruturadas). Esta última privilegiou os bibliotecários e professores que atuam nas bibliotecas e/ou espaços de leitura, e apenas dois trabalhos realizaram entrevistas com alunos, estes do Ensino Médio. Verifica-se, desta forma, uma lacuna no que se refere a ouvir os

principais destinatários das políticas de livro e leitura e para quem as ações realizadas no âmbito das bibliotecas escolares estão direcionadas: os discentes.

### ***1.2.2 Pesquisa na biblioteca eletrônica de periódicos científicos brasileiros SciELO***

Ao recorrer ao banco de periódicos científicos da biblioteca eletrônica SciELO, utilizando o método integrado, entrando com a palavra-chave “Bibliotecas escolares” e pesquisando no contexto regional, obtive um total de dezessete artigos, sendo nove trabalhos referentes a pesquisas no contexto brasileiro e oito no contexto internacional.

Dos nove artigos publicados no âmbito nacional, entre os anos de 1997 e 2016, dois trabalhos versam sobre o processo de implementação de bibliotecas escolares; três analisam as ações desenvolvidas em bibliotecas escolares de contextos distintos; um trabalho tem um viés mais histórico na constituição de Bibliotecas Públicas e Escolares; um trabalho versa sobre a utilização das ferramentas digitais pelas Bibliotecas escolares; e dois trabalhos discutem sobre a formação e atuação dos bibliotecários escolares. Em relação aos suportes nos quais estes trabalhos foram publicados, convém ressaltar que a maioria (6 trabalhos) estão na *Revista Perspectivas em Ciência da Informação*, publicação trimestral da Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais. Os demais trabalhos foram publicados em periódicos da área educacional, a saber, um na *Revista Lusófona de Educação*, publicação científica trianual do Instituto de Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Lisboa); um na *Revista Educação e Pesquisa*, publicação trimestral da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, e um trabalho está disponível na *Revista Transinformação*, com periodicidade quadrimestral, aberta a contribuições da comunidade científica nacional e internacional, editada pela Faculdade de Biblioteconomia, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

No que tange às pesquisas internacionais, cinco trabalhos discutem sobre a implementação e atuação nas bibliotecas escolares na Espanha; um trabalho discute sobre o mesmo tema, mas apresenta o contexto de Porto Rico; um trabalho discute sobre a formação e atuação de bibliotecários no México; e um trabalho apresenta dados de uma pesquisa realizada em Portugal a respeito da posição dos professores sobre indicadores de um modelo de autoavaliação das bibliotecas escolares. Quanto ao suporte onde foram publicados, três trabalhos estão em periódicos brasileiros (dois na *Revista Transinformação* e um na *Revista Perspectivas em Ciência da Informação*) e o restante em revistas internacionais: 4 trabalhos

na *Investigación Bibliotecológica: archivonomía, bibliotecología e información*, da Universidad Nacional Autónoma de México, e um artigo na *Revista Interamericana de Bibliotecología*, publicação trimestral da Universidad de Antioquia, na Colômbia.

Acerca da análise realizada a partir de artigos encontrados no Scielo, foi possível observar que um trabalho aborda a questão da formação e atuação do bibliotecário escolar; dois trabalhos investigam os processos de implantação de bibliotecas escolares em contextos específicos; três trabalhos têm um viés histórico; e um trabalho discute sobre o trabalho que é desenvolvido em bibliotecas escolares.

### ***1.2.3 Pesquisa nos anais da ANPED***

Para revisão dos trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, a busca foi feita nas últimas 10 reuniões nacionais, observando-se tanto os trabalhos quanto os pôsteres. Tendo em vista que a pesquisa neste portal não é realizada por meio de uma palavra-chave, a estratégia foi a leitura dos títulos e em seguida, dos resumos, para selecionar os trabalhos que poderiam contribuir para a reflexão a ser desenvolvida. Por isso, a busca não foi exclusivamente em relação à biblioteca escolar, mas procurei textos que discutissem sobre a literatura na escola com ênfase em seu caráter estético, bem como as ações que são desenvolvidas neste sentido. Outros trabalhos que podem contribuir com a pesquisa trazem discussões referentes às políticas de livro e leitura, a constituição dos acervos e a atuação dos profissionais nestes espaços.

Ao realizar o levantamento, encontrei 13 trabalhos e dois pôsteres. Evidencia-se a presença majoritária dos trabalhos no GT-10: Alfabetização, Leitura e Escrita (oito trabalhos). Nos GT 01, 02, 07, 12, 13, 20 e 24, encontramos um trabalho em cada.

Analisando os trabalhos encontrados no portal da ANPED e considerando o tema central da discussão empreendida nestes, é possível observar que cinco trabalhos abordam a escolarização da leitura; três trabalhos discutem sobre a constituição de espaços de leitura (bibliotecas escolares e salas de leitura) e ações desenvolvidas em contextos específicos; quatro discutem sobre as práticas docentes realizadas em salas de leitura/bibliotecas escolares; um trabalho apresenta discussões relacionadas à formação docente; um trabalho aborda as políticas públicas de livro e leitura; e um trabalho tem caráter mais histórico.

### ***1.2.4 Pesquisa nos anais da CONBALF***

Tendo em vista que no decorrer da pesquisa realizamos algumas alterações quanto às discussões empreendidas, circunscrevendo as análises ao campo da alfabetização, decidimos fazer também uma revisão de trabalhos que discutissem sobre a relação entre alfabetização, formação leitora/literária e espaços de leitura. Para isso, recorremos aos anais do CONBALF – Congresso Brasileiro de Alfabetização, que é um evento de natureza científica e pedagógica, com periodicidade bianual e vem sendo reconhecido como um dos principais espaços nacionais de debates neste campo. Para revisão dos trabalhos apresentados nos quatro eventos realizados (2013, 2015, 2017 e 2019) a estratégia foi a leitura dos títulos nos anais, selecionando os trabalhos que poderiam contribuir para as discussões empreendidas nesta pesquisa. No I CONBALF, cujo tema foi: “Os sentidos da alfabetização no Brasil: o que sabemos, o que fazemos e o que queremos?”, dos 142 trabalhos relacionados aos eixos pesquisados (Ensino Fundamental, Formação docente e Métodos e materiais didáticos para o ensino inicial de leitura e escrita, patrimônio e acervo escolar) realizamos a leitura de 10 trabalhos. No II CONBALF, que teve o tema “Políticas públicas de alfabetização”, selecionamos nove trabalhos para análise entre os 163 artigos e relatos apresentados. No III CONBALF, intitulado “Diálogos sobre alfabetização”, realizamos a leitura de oito dos 140 trabalhos. E No IV CONBALF, cujo tema foi “Qual alfabetização para qual tempo?”, encontramos 17 trabalhos que tinham relação com a pesquisa entre os 245 apresentados.

A análise dos trabalhos que foram lidos aponta que a maioria dos trabalhos trazem relatos de práticas relacionadas à utilização de livros literários pelos próprios autores (12 trabalhos) ou pesquisas que realizam análise de práticas docentes a partir de observações, estudos de caso e entrevistas com os professores, especialmente alfabetizadores (10 trabalhos). Outro tema recorrente foi a apresentação de pesquisas relacionadas à formação inicial e continuada de professores resultando em nove trabalhos. As políticas públicas de livro e leitura e formação continuada também foram objetos de estudos recorrentes nos trabalhos, em especial o PNAIC, com seis trabalhos discutindo sua influência no trabalho com a leitura literária, especialmente a proposição de constituição de “cantinhos de leitura” e a proposta da “leitura deleite”; mas também sete trabalhos discutiram sobre o PNBE e o PNLD, neste caso relacionado ao acervo Obras Complementares, analisando as políticas em si mas também a utilização dos livros em contextos específicos. Outros trabalhos versaram sobre análises de atividades específicas com livros de literatura infantil (dois trabalhos), análise de histórias e trajetórias de leitura (2 trabalhos) e um trouxe a análise de práticas desenvolvidas na biblioteca escolar com turmas do ciclo de alfabetização de uma rede de ensino.

No que tange às referências teóricas que embasaram os trabalhos e também as práticas (tendo em vista o grande número de relatos de experiências), observamos algumas citações recorrentes do campo da alfabetização e leitura como Magda Soares (em 25 trabalhos), Paulo Freire, Emília Ferreiro, Antônio Cândido, Isabel Solé, Cecília Goulart, Angela Kleiman, Fanny Abramovich, Lígia Cadermatori, Rildo Cosson, Marisa Lajolo, Regina Zilberman, Aparecida Paiva, Maria Zélia Versiani Machado, Wanderley Geraldi, Sonia Krammer, Eliana Yunes, Maria do Rosário Mortatti, Ana Luiza Smolka, Ezequiel Teodoro da Silva, Michele Petit, Luiz Percival Leme Brito, Luiz Antonio Marcuschi, Luiz Carlos Cagliari, Jorge Larrosa, além dos teóricos da linguagem Mikhail Bakhtin, Walter Benjamin e Lev Vygotsky.

A síntese das produções analisadas nos três bancos de dados é apresentada no quadro:

Quadro 1- Síntese do quantitativo de trabalhos lidos e analisados:

<b>Banco de dados</b>	<b>Quantidade de trabalhos encontrados</b>	<b>Quantidade de trabalhos analisados</b>
Banco de teses e dissertações da CAPES	86	19
Biblioteca eletrônica de periódicos científicos brasileiros SciELO	17	07
Anais da ANPED	21	15
Anais do CONBALF	690	44

A partir da leitura dos trabalhos apresentados, percebi a ênfase dada à questão da escolarização da literatura (12 trabalhos) e, conseqüentemente, à prática do professor (28 trabalhos), reconhecida como principal referência para a formação do aluno leitor. No que concerne à biblioteca escolar, a maioria dos trabalhos discute sobre sua importância e sobre a organização e funcionamento destas (23 trabalhos), bem como sobre a formação e atuação do bibliotecário (oito trabalhos), e duas pesquisas abordam a relação entre professores e bibliotecários. Contudo, importa salientar que apenas cinco trabalhos discutem sobre a importância da biblioteca escolar para a formação de leitores literários (ALONSO, 2007; BORTOLIN, 2010, ORNELLAS, 2014; PIMENTEL, 2011). Além disso, apenas quatro trabalhos (CASTRO, 2011; SANTOS, 2013; HONORATO, 2007) integram os alunos como sujeitos de pesquisa que apresentam suas impressões quanto às experiências vivenciadas nestes espaços de leitura, sendo dois estudos voltados para o Ensino Médio e dois para o Ensino Fundamental. A seguir, apresento um quadro organizativo com as temáticas mais recorrentes nas pesquisas:

Quadro 2- Temáticas mais presentes nos trabalhos analisados

<b>Temática</b>	<b>Recorrência</b>
A prática docente e a formação de leitores	28 trabalhos
Importância, organização e funcionamento da biblioteca escolar	23 trabalhos
Escolarização da literatura	15 trabalhos
Políticas públicas de livro e leitura/ literatura	14 trabalhos
Formação e atuação do bibliotecário	8 trabalhos
Formação docente e leitura literária	8 trabalhos
A biblioteca escolar e a formação de leitores literários	5 trabalhos
Relação entre professores e bibliotecários	2 trabalhos

A revisão bibliográfica realizada aponta algumas reflexões importantes. A primeira se refere ao crescimento exponencial de interesse pela discussão sobre BE a partir da promulgação da Lei 12.244/2010, mas a ênfase parece estar voltada para o cumprimento da mesma e para a organização deste espaço. Embora consideremos a importância desta discussão, argumentamos que não basta defender a instituição de bibliotecas escolares, mas é necessário discutir sobre como estas podem contribuir para a formação leitora (e literária) de crianças e adultos, alunos e professores. Também é expressivo o quantitativo de pesquisas que analisam as práticas docentes com a leitura literária, especialmente a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa iniciado em 2013, que também gerou um maior interesse por esta discussão no que tange aos processos de formação docente e a utilização de acervos disponibilizados pelo MEC como o PNLD obras Complementares e o PNBE.

Além disso, evidencia-se a relevância de ouvir as considerações não apenas dos profissionais que atuam nas bibliotecas escolares e salas de leitura, mas também dos principais destinatários desta política: os leitores, especialmente, os alunos. Ainda é possível argumentarmos que, apesar do quantitativo de trabalhos que discutem a relação entre literatura e o processo de ensino e aprendizagem, poucos trabalhos ressaltam a importância dos espaços de leitura (bibliotecas escolares e salas de leitura) para a promoção de experiências leitoras que contribuam para a formação literária, especialmente no processo de alfabetização. Por fim, entre os trabalhos que se voltaram para a análise de Redes Municipais de Educação específicas, apenas uma pesquisa focalizou o município de Niterói.

Dentre as pesquisas analisadas na revisão bibliográfica, evidenciamos algumas desenvolvidas no âmbito do nosso Grupo de Estudos e Pesquisa em Infância, Linguagem e Educação– GEPILE que integra o Laboratório de Estudos em Linguagem, Leitura, Escrita e Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que busca conhecer e analisar políticas de livro e leitura desenvolvidas em municípios do estado do Rio de Janeiro e suas implicações e apropriações em práticas de leitura literária desenvolvidas em instituições de ensino que

atendem à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. Alguns trabalhos deste grupo se propõem a levantar os programas e projetos de livro e leitura, considerando três eixos de análise: acervos, espaços de livro e leitura e mediações. Na perspectiva das implicações e apropriações, destacam-se dissertações e teses que desenvolvem estudos de casos em escolas públicas de modo a conhecer e analisar o lugar que a literatura ocupa na formação de crianças e professores. Dentre eles, citamos alguns que foram referência para esta tese.

A pesquisa de Pimentel (2011) teve como objeto o projeto de salas de leitura desenvolvido em escolas da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, analisando-o nos níveis macro (Secretaria Municipal de Educação), meso (Coordenadorias Regionais de Educação) e micro (sala de leitura polo). A intenção da autora foi refletir sobre composição e organização do acervo literário e dos espaços/ambientes de livro e leitura a partir de estudo de uma sala de leitura polo; refletir sobre o lugar que a literatura pode ocupar na escolarização da leitura; e compreender as estratégias para gestão e formação de professores.

O trabalho de Camasmie (2017) teve como objetivo compreender as aulas de Literatura dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II, analisando a proposta curricular da instituição e sua articulação com as aulas de Literatura e a prática docente das professoras responsáveis pelas aulas, considerando as orientações da coordenação pedagógica no que se refere à metodologia, aos objetivos, aos conteúdos, às atividades pedagógicas, ao corpus literário e aos critérios de seleção dele. A pesquisadora traz importantes considerações ao defender a formação literária como uma abordagem para aulas de Literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A pesquisa de Travassos (2018) parte da discussão que se coloca com a aprovação da Lei nº 12.244/10, que previa a universalização das bibliotecas escolares brasileiras até o ano de 2020. O 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 vivenciadas em duas salas de leitura de escolas públicas municipais da cidade do Rio de Janeiro, aponta questões fundamentais para se pensar políticas e práticas para salas de leitura e bibliotecas escolares.

Estes trabalhos, que foram mencionados por terem uma maior aproximação com as questões de estudo desta tese, somam-se a uma constelação de outros produzidos pelo GEPILE os quais investigam distintas práticas de leitura literária de/para crianças (bem como de/para jovens e adultos) de diferentes contextos; e constituições e trabalhos desenvolvidos em espaços de livro e leitura (creches, pré-escolas, escolas, bibliotecas públicas), trazendo

contribuições importantes para os estudos relacionados à leitura, literatura e educação. Portanto, esta pesquisa intenciona compor esta constelação, agregando discussões referentes a políticas públicas que articulam formação literária, espaços de leitura e alfabetização.

Desta forma, argumentamos que esta pesquisa pode contribuir com as discussões nestes campos, não apenas para o município em questão, mas para o contexto nacional no que se refere à importância das políticas públicas voltadas para a constituição de espaços de leitura escolares como locus de formação literária, cultural e social, e para a alfabetização, entendida como processo de formação e direito humano.

Assim, a leitura destes trabalhos e pesquisas, coadunada com minhas próprias vivências pessoais, acadêmicas e profissionais, fomentaram dúvidas, incertezas e questionamentos que impulsionaram o interesse pela investigação que se delineia nesta tese. Em decorrência destes percursos, apresento a seguir as questões e os objetivos da pesquisa.

### 1.3 QUESTÕES DE ESTUDO E OBJETIVOS DA PESQUISA

A partir da análise dos trabalhos encontrados na revisão bibliográfica, podemos inferir que houve um aumento significativo das pesquisas sobre as práticas e os espaços de leitura no ambiente escolar, muitas destas inseridas no campo das Ciências da Informação e Biblioteconomia (CAMPELLO et al., 2013), especialmente após a promulgação da Lei Nº 12.244, que propiciou o surgimento de outras políticas e leis nos estados, como no Rio de Janeiro, e em alguns municípios.

No que tange às propostas e legislações envolvendo a instituição de espaços de leitura nas escolas, denominadas bibliotecas escolares, salas de leitura ou outros nomes congêneres, estas são perceptíveis ao longo da história da educação do país e trazem consigo ideologias, concepções e intenções variadas. Isto porque são derivadas das necessidades encontradas na sociedade, mas são elaboradas por diferentes atores, com intenções (inclusive ideológicas e políticas) diversas, que muitas vezes refletem ideias de outros atores, mas pouco são discutidas com os principais envolvidos: a comunidade escolar. Por fim, embora a existência destes espaços possa ser considerada fundamental, o que se espera que estes sejam no ambiente escolar, quais as prioridades de trabalho, quem são os profissionais responsáveis pela organização e trabalho e o lugar dos mesmos nas concepções de trabalho pedagógico das escolas são questões que passam, na maioria dos casos, despercebidas nos documentos legais. Daí a necessidade de análise e reflexão das políticas públicas relativas a este tema.



No bojo destas reflexões, tendo em vista o município de Niterói, no qual resido e atuo profissionalmente, os seguintes questionamentos mobilizaram o interesse de pesquisa: Como os espaços de leitura (bibliotecas escolares/salas de leitura) são concebidos na rede municipal de educação de Niterói? Que aspectos ou intenções de trabalho nos mesmos são enfatizados? Estes estão inseridos nos Planos Políticos Pedagógicos das unidades escolares? Ainda tendo em vista que os espaços de leitura das escolas podem ter distintos enfoques, funcionando como centros culturais, espaços para pesquisa e informação e leitura, uma outra indagação possível é: As bibliotecas escolares/salas de leitura se configuram como espaços para a experiência de leitura literária? Como estes podem auxiliar os alunos que estão em processo inicial de alfabetização? Como colaboram para a formação de leitores (literários)?

Outra questão diz respeito à ampliação de propostas de formação continuada e discussões relativas ao processo de alfabetização articuladas ao acesso ao livro literário e às práticas docentes voltadas para a formação leitora. Neste sentido, outras indagações vão se formando: Quais são as perspectivas de trabalho no processo de alfabetização? O que embasa o trabalho docente nesta etapa do ensino e aprendizagem? A formação literária está presente? De que maneira? As proposições de atividades com a literatura estão presentes nos projetos das escolas? Como os espaços de leitura adentram estas propostas e práticas? Como as políticas de alfabetização, livro e leitura e espaços de leitura nas escolas se imbricam e são atuadas nas escolas?

Com a intenção de investigar estas questões, o *objetivo geral* desta pesquisa é: *Compreender como as políticas públicas relacionadas à formação literária, espaços de leitura e alfabetização são elaboradas e como estas são atuadas no contexto da prática de duas escolas no município de Niterói.*

Como *objetivos específicos*, elencam-se:

- Analisar documentos e legislações que propõem ações visando à democratização de acesso ao livro, especialmente a instalação de bibliotecas escolares, bem como políticas públicas de alfabetização no contexto escolar nos âmbitos nacional e estadual reconhecendo os atores envolvidos nas mesmas e analisando seus discursos.
- Contextualizar, no plano dessas políticas públicas, as ações realizadas na rede pública municipal de Niterói/RJ, abordando os caminhos, discussões e reflexões empreendidas.
- Compreender como as propostas para os espaços de leituras apontadas nos documentos são assumidos nas escolas, especialmente no que tange ao lugar da formação literária das crianças que se encontram no início do processo de aquisição da leitura e da escrita.

- Descrever e analisar os discursos que se produzem nas narrativas de legisladores, gestores e profissionais que atuam em salas de leitura e/ou bibliotecas escolares (professores, bibliotecários ou outros) e de professores alfabetizadores das escolas pesquisadas, objetivando articular essas vozes e os sentidos atribuídos às suas trajetórias de formação leitora e à alfabetização.
- Levantar, a partir das narrativas, possíveis caminhos de resignificação dos saberes e fazeres no que se refere à formação de leitores e à experiência estética a partir da leitura literária no contexto escolar.

Tendo em vista os objetivos propostos, é possível reconhecer que não se trata de uma questão simples, tanto no que se refere aos termos para designar os espaços de leitura das escolas, quanto no que tange às concepções que estão no cerne destas discussões, tais como alfabetização, leitura, literatura e formação. Porém, estão fundamentados na convicção de que analisar as relações que perpassam o trabalho realizado nas escolas, especialmente nos espaços de leitura, pode colaborar para a ampliação de conceitos acadêmicos que abordam a tarefa de alfabetizar e o trabalho com a leitura literária nos anos iniciais. Desta forma, a intenção desta tese não é apontar visões definitivas, mas contribuir com o debate neste campo e, quem sabe, originar outros questionamentos e pesquisas. Esta é, portanto, mais um fio que se estende nas complexas tessituras sobre a educação.

## 2 CAMINHOS DA PESQUISA: QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

*Vivo no universo das palavras do outro. E toda a minha vida consiste em conduzir-me nesse universo, em reagir às palavras do outro, a começar pela minha assimilação delas, para terminar pela assimilação das riquezas da cultura humana. A palavra do outro impõe ao homem a tarefa de compreender esta palavra.*

(BAKHTIN, 2014a, p. 383)

### 2.1 A PESQUISA ANCORADA NOS PRINCÍPIOS BAKHTINIANOS

Refletir sobre a perspectiva filosófica de Mikhail Bakhtin articulada ao campo educacional exige ao pesquisador desta área considerar não apenas a experiência deste autor que dedicou boa parte de sua vida ao magistério, portanto ao ensino e à aprendizagem, mas especialmente suas reflexões sobre o campo das ciências humanas e a filosofia da linguagem, destacando-se alguns conceitos basilares de seu pensamento que muito têm a contribuir para a Educação.

A primeira concepção bakhtiniana que podemos mencionar diz respeito ao conceito de alteridade, entendido pelo autor russo como o espaço da constituição das individualidades. Neste paradigma, é sempre o outro, ser vivo e falante, que dá ao *eu* uma completude provisória. Podemos advogar que este deveria ser o princípio fundante da ação educativa: esta não se dá fora da relação entre o eu e o outro.

Nesta perspectiva, a aproximação entre o eu e o outro se dá pelas relações dialógicas, entendidas por ele como relações de sentido que se estabelecem entre enunciados ou mesmo no interior de enunciados separados no tempo e no espaço, tendo como referência o todo da interação verbal e não somente a interação face a face:

*A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas. [...] Essas relações se situam no campo do discurso, pois este é por natureza dialógico e, por isto, tais relações devem ser estudadas pela metalinguística, que ultrapassa os limites da linguística e possui objeto autônomo e metas próprias. (BAKHTIN, 2011, p. 209).*

Daí a importância de entendermos o enunciado não apenas como uma unidade da língua, mas como uma unidade de interação social, que possui um autor cuja posição ela expressa (BAKHTIN, 2011, p. 210). Assim, o diálogo não é um mero reconhecimento de signos, mas é sempre uma resposta aberta a negociações e a novas construções, e que por isso necessita de deslocamentos “de uma posição para compreender a outra posição, e dela retornar enriquecido pelo embate produtivo do encontro de consciências equipolentes,

autônomas, mas não independentes das condições sócio-históricas de suas constituições.” (GERALDI, 2013, p. 16). Deslocando estes conceitos para a relação pedagógica, podemos entender que esta se constitui de diversas vozes, como experiência humana e não simplesmente numa relação com o conhecimento mediada apenas por um sujeito ético. Partindo desta posição, o maior desafio de uma educação seria garantir o reconhecimento do outro, o que se dá pelo diálogo entre professores e alunos e destes com o mundo.

Portanto, muito embora Bakhtin não tenha discutido explicitamente acerca da Educação e suas questões, seu pensamento desponta como interlocutor importante para a pedagogia, auxiliando-nos a pensar nos debates e desafios colocados pelos contextos educacionais a partir de seu contributo da valorização ao social, do outro, da cultura, da linguagem e da interação verbal. Da mesma forma, poderemos suscitá-lo como uma opção de enfrentamento teórico-metodológico na pesquisa em Educação, justamente por considerar a dialogicidade como princípio das relações humanas, norteadora da compreensão dessas por meio dos discursos produzidos na concretude dos contextos e a partir de um prisma histórico.

Nesta linha de pensamento, mais um aspecto importante da perspectiva bakhtiniana que se impõe para o pesquisador do campo educacional é a diferenciação que o autor faz entre ciências exatas e ciências humanas, argumentando que estas se distinguem principalmente na relação que estabelecem com seu objeto de estudo:

As ciências exatas são uma forma monológica de saber: o intelecto contempla uma coisa e emite um enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a coisa muda. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico. (BAKHTIN, 2011, p.400).

De acordo com Bakhtin, nas ciências exatas o pesquisador assume uma atitude contemplativa diante de seu objeto de estudo, observando-o e se expressando sobre este, que não tem voz. Neste paradigma, apenas o pesquisador é o sujeito, o que representaria uma forma monológica do conhecimento. Contrapondo-se a essa reificação e fragmentação imposto pelas ciências exatas, Bakhtin se dispõe a pensar a pesquisa como uma forma de compreender a própria condição do homem, apontando que “O objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado.” (BAKHTIN, 2011, p.395). Portanto, seu objeto é um ser produtor de discurso e é com seu este que lida o pesquisador, conforme salienta Amorin (2002):

A análise com o qual se torna possível uma leitura crítica dos textos em Ciências Humanas. Essa leitura analítica visa a identificar quais são as vozes que se deixam ouvir no texto, em que lugares é possível ouvi-las e quais são as vozes ausentes. Não

se trata de um trabalho de análise linguística ou literária, mas de uma tentativa de identificar os limites, os impasses e a riqueza do pensamento e do saber que são postos em cena no texto. Preocupação epistemológica, mas também ético-política, na medida em que alguns textos de pesquisa nos dão a perceber a relação entre o pesquisador e o seu outro num contexto cuja dimensão política se impõe a qualquer reflexão. (AMORIM, 2002, p. 8).

A contribuição de Mikhail Bakhtin para as pesquisas no campo educacional seria, sobretudo, sua cosmovisão de linguagem dialógica, introduzindo o discurso como social, situando a fala no contexto mais amplo do seu conteúdo ideológico, com significado e sentido<sup>8</sup>. Por isso, afirma que considerar o homem independente dos textos que cria significa situá-lo fora do âmbito das ciências humanas: “Onde não há texto, também não há objeto de estudo e de pensamento.” (BAKHTIN, 2011, p.307). Com base nesta premissa, a pesquisa envolve um encontro entre sujeitos que buscam produzir conhecimento sobre uma dada realidade e este acontece em um contexto marcado por um processo de alteridade mútua, que se consolida socialmente nas interações, nas palavras, nos signos. O objetivo da pesquisa é, portanto, compreender o outro, reconhecido como ser produtor de discursos (BAKHTIN, 2011) e a partir do diálogo que se estabelece e constitui a ambos, pesquisador e pesquisado, construir um saber inevitavelmente dialógico e alteritário.

Com base no pensamento bakhtiniano, é possível argumentarmos que o ato de pesquisar é um momento marcado pela excepcionalidade, isto é, um acontecimento único, irrepetível, e que deve ser entendido no âmbito de tal dimensão singular. Sob esta ótica, é descartável uma pretensa neutralidade, uma vez que o pesquisador também é afetado pelas circunstâncias e pelo contexto em que a pesquisa se desenrola.

Compreender seria então o verbo principal da pesquisa em ciências humanas, e consequentemente, na área educacional tratada aqui. Esta proposição coaduna-se com o pensamento de Bakhtin ao afirmar que “A compreensão é uma forma de diálogo... Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra.” (BAKHTIN, 2011, p. 132). Para o teórico russo, o estudo dos fenômenos humanos se realiza a partir de interrogações e trocas. O pesquisador que trabalha com estratégias metodológicas nesta perspectiva atua com a matéria-prima das vivências, das experiências, da cotidianidade e também analisa as estruturas e as instituições, mas entende-as como ação humana objetivada, ou seja, a

---

<sup>8</sup> Significado e sentido são termos relacionados aos estudos da significação, isto é, o ato de significar. O primeiro refere-se à definição “dicionarizada” de uma palavra ou grupo de palavras na construção de um enunciado, e por isso tem um caráter mais estático, pois são fruto de uma convenção social. Já o sentido está relacionado à utilização do significado em diversos contextos de produção de cada enunciado quando observamos aspectos como: quem disse o enunciado, em que circunstâncias, com que objetivo, e por isso tem um caráter flexível e dinâmico.

linguagem, os símbolos, as práticas, as relações e as coisas são inseparáveis. A pesquisa é, pois, uma relação entre sujeitos, numa perspectiva dialógica em que a interação é essencial para o estudo. A este respeito, Bakhtin salienta o valor da compreensão, construída a partir da interpretação dos sentidos construídos:

A compreensão dos enunciados integrais e das relações dialógicas entre eles é de índole inevitavelmente dialógica (inclusive a compreensão do pesquisador de ciências humanas); o entendedor (inclusive o pesquisador) se torna participante do diálogo ainda que seja em um nível especial (em função da tendência de interpretação e da pesquisa). (BAKHTIN, 2011, p. 332)

Freitas (2003) destaca que “O sujeito é percebido em sua singularidade, mas situado em sua relação com o contexto histórico-social, portanto, na pesquisa, o que acontece não é um encontro de psiques individuais, mas uma relação de texto e contextos.” (p. 29). Esta perspectiva implica nas características processuais e éticas do fazer pesquisa, que se reflete na relação pesquisador e pesquisado, no processo de construção e análise dos dados e na elaboração dos textos. Tal pensamento vai ao encontro da proposta de Bakhtin sobre a alteridade, segundo a qual *o quê* e *o como* se diz supõe sempre o outro em sua fundamental diversidade. Neste diálogo, não há uma última palavra, pois são discursos inacabados e é nessa correlação do eu e do outro que se dá a produção do saber.

Além disso, como aponta Amorim (2002) tendo como base os estudos bakhtinianos, o papel do pesquisador é tentar captar algo do modo como o outro se vê, para depois assumir plenamente seu lugar exterior e, a partir deste, configurar o que observa do que ele vê. Esta exotopia significa um desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior que permite, como propõe Bakhtin (2011), ver do sujeito algo que ele nunca pode ver. Compreendemos, a partir desta proposição, que do meu lugar enquanto pesquisadora e a partir dos meus valores, posso dar um sentido distinto para as ações do outro, tendo como pressuposto que cada um de nós ocupa um lugar singular e único, incorrendo, por isso, num ato responsável.

Assim, uma pesquisa na área educacional que pretende se pautar na análise/teoria do discurso bakhtiniana deve levar em conta a existência de uma relação indissolúvel entre linguagem, história e sujeito, e tal empreendimento precisa se dar de forma comprometida e responsável e não apenas para satisfazer a metodologias dominantes de uma época. Uma investigação nestes moldes deve compreender a produção de sentidos por meio da linguagem como substrato de relações discursivas empreendidas por sujeitos situados sócio-historicamente, incluindo pesquisadores, pesquisados e os leitores dos textos de pesquisa produzidos.

Desta forma, concordamos com Freitas (2007) ao afirmar que Bakhtin é uma referência importante justamente por opor-se a visões fragmentárias e dicotômicas. Esta autora aponta o pensamento do teórico russo como uma possibilidade de se repensar paradigmas para a pesquisa em Educação por considerá-lo um caminho significativo, uma forma outra de produzir conhecimento com uma visão mais integradora nas pesquisas no campo das ciências humanas. Isto porque, segundo ela, a abordagem teórica proposta pelo filósofo da linguagem “pode permitir o desenvolvimento de alternativas metodológicas que superem as dicotomias objetivo/subjetivo, externo/interno, social/individual”; ou seja, “um método de pesquisa mais compatível com o homem concreto e social, integrando a compreensão da realidade com uma análise racional e explicativa.” (2007, p. 7). Assentindo com sua posição, apresentamos a seguir os procedimentos metodológicos escolhidos para a realização da pesquisa articulados com esta perspectiva teórica.

## 2.2 PERCURSO DE PESQUISA: DESCOBERTAS, ESCOLHAS E DECISÕES

Para Mikhail Bakhtin, não é possível compreender o homem senão por meio de seus textos criados ou por criar. Nesse sentido, ele não pode ser estudado como um fenômeno da natureza, como objeto de uma explicação, produto de uma só consciência, de um só sujeito, mas deve ser também compreendido, o que supõe duas consciências, dois sujeitos, sendo este, portanto, um processo dialógico. Neste paradigma, questões formuladas para a pesquisa e as escolhas metodológicas não seriam estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientariam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico.

Esta proposição do autor russo foi uma realidade vivenciada no percurso do desenvolvimento desta tese. Apesar de logo no início ter traçado um caminho desejado, inclusive com uma projeção cronológica necessária a toda pesquisa, tanto a pesquisadora como o campo de estudos pretendido foram sendo envolvidos por acontecimentos históricos e pela complexidade da vida, levando à necessidade de não poucas reformulações, algumas envolvendo novos olhares sobre a realidade e outras que demandaram renúncias.

Para começar, logo após minha<sup>9</sup> inserção no Doutorado, precisamente no início do segundo semestre, uma experiência marcante e maravilhosa mudou os planos estabelecidos: a maternidade. Mesmo conseguindo concluir as disciplinas e passar pelo exame de projeto antes

---

<sup>9</sup> Neste momento, opto pelo discurso em primeira pessoa para narrar acontecimentos pessoais que marcaram a trajetória da pesquisa. Contudo, vale ressaltar a fundamental colaboração do grupo de pesquisa e da orientadora deste trabalho no momento narrado.

do nascimento de minha filha, o ano seguinte foi de dedicação praticamente exclusiva a esse novo papel: o de mãe. Ao retornar no terceiro ano, precisei de um empenho ainda maior para as leituras e análises de documentos, aliadas a entrevistas, conforme será melhor explicitado adiante. O ano seguinte (último do doutorado) já havia sido previsto como tempo para o trabalho de campo em duas escolas e o objetivo era acompanhar as práticas desenvolvidas nos espaços de leitura dessas unidades, especialmente nas atividades realizadas com os anos iniciais do ensino fundamental, bem como observar mais de perto algumas turmas de primeiro ano do ensino fundamental. Aliado a este trabalho de observação participante, estavam previstas entrevistas com alguns profissionais das escolas, especialmente com professores da Biblioteca Escolar/ sala de leitura e professores alfabetizadores.

Mais uma vez o acontecer histórico se impôs e pouco tempo após o início das aulas<sup>10</sup>, estas foram suspensas em função da necessidade de isolamento social imposta pela pandemia causada pelo Novo Coronavírus. Tal medida foi tomada em alinhamento às diretrizes do Ministério da Saúde e da Organização Mundial da Saúde (OMS) para tentar reduzir a velocidade de propagação da COVID-19 e também, com menos pacientes graves ao mesmo tempo, possibilitar que o sistema de saúde conseguisse lidar com a chegada de novos casos, uma vez que ainda não há, até o momento, uma vacina ou medicamento curativo. Assim, só foi possível um primeiro contato com as escolas para autorização da pesquisa, após cumprir os requisitos do Núcleo de Estágio e Pesquisa da FME, e três idas a uma delas antes da determinação de suspensão das aulas. Neste pouco tempo, foi possível fazer uma entrevista com a professora da Biblioteca Escolar.

Tendo em vista a proporção que a doença foi tomando no estado e no país, o período de distanciamento social e, conseqüentemente, de suspensão das aulas foi se prolongando, sem perspectiva de data para o retorno. Neste contexto, a realização de entrevistas por meio de videoconferências<sup>11</sup> surgiu como uma possibilidade, caso não fosse viável realizar a observação participante. Esta não foi uma decisão fácil! Ao contrário, o desapontamento e tristeza diante da impossibilidade de estar na escola para a conclusão da pesquisa foram imensos. Contudo, após algumas reflexões, decidimos que esta seria uma estratégia importante enquanto aguardávamos o desenrolar dos acontecimentos.

---

<sup>10</sup> As aulas na Rede Municipal de Niterói iniciaram-se no dia 06 de fevereiro e entraram em recesso de carnaval no período de 22 de fevereiro a 1 de março e retomando no dia 02 de março. No dia 16 de março iniciou-se o período de isolamento social com a suspensão das aulas, que perdura até o momento atual.

<sup>11</sup> A opção por entrevistas por videoconferências foi tomada com a intenção de minimizar a não possibilidade de um encontro presencial, mas ainda assim garantir uma possibilidade de diálogo, considerando os discursos verbais, mas também os não verbais, passíveis de serem reconhecidos em uma interação “face a face”, mesmo que através de um dispositivo tecnológico.



Qual não foi a surpresa diante da potência que este procedimento adquiriu. Iniciamos com as entrevistas com alguns profissionais que já estavam previstas e estas nos conduziram a outras, totalizando dez entrevistas narrativas (além das quatro já realizadas anteriormente) que trouxeram outros pontos de vista, outras reflexões e outras necessidades que não tinham sido pensadas. Mesmo tendo que enfrentar um estranhamento em relação à opção de buscar conhecer as práticas das professoras por meio de seus discursos, sem acompanhar o cotidiano da escola, foi possível analisar os enunciados de profissionais que assumem diferentes papéis na escola (docentes, responsáveis pelos espaços de leitura, pedagogas e gestoras), e a partir deles, conhecer aspectos das concepções e práticas que circulam nas mesmas.

Além disso, esta necessidade de rever os objetivos e procedimentos metodológicos após um percurso de pesquisa já realizado, possibilitou reafirmar a concepção de que os professores e demais profissionais da educação são sujeitos de discurso, produtores de conhecimento e que precisam ter espaço para falar sobre o que fazem. Neste sentido, a prática ganha uma dimensão de autoria que precisa passar por um dizer sobre ela. Isto porque a intenção não foi buscar um discurso autobiográfico, um “falar de si”, mas a possibilidade de encontrar um discurso permeado de saberes e fazeres que podem ser compartilhados com outros profissionais e levar a reflexões entre pares.

Outra consequência desta “mudança de rumo” não planejada foi a reflexão sobre o próprio processo de pesquisa, levando-me ao encontro das palavras de Bakhtin (2011, p. 319) quando este afirma que: “A investigação se torna interrogação e conversa, isto é, diálogo”. Isto porque os diálogos travados com os sujeitos me fizeram retornar às concepções teóricas que já embasavam a pesquisa, demonstrando uma inter-relação entre pesquisa de campo, leituras de fundamentação teórica e análises de materiais de pesquisa, etapas que se entrecruzaram no espaço-tempo do doutorado. Não somente devido a esse movimento, mas também por acreditar que teoria e prática, teoria e empiria não são duas faces da mesma moeda, mas sim elementos que se interconstituem, sem dicotomias ou separações, tomei a decisão de reelaborar o texto de pesquisa de forma que o referencial teórico também fosse permeado das vozes dos sujeitos entrevistados, evidenciando uma tessitura em que a teoria me ajudou a ver os dados e os dados me levaram a buscar a teoria, aprofundando-a.

Por isso, escolhi escrever capítulos temáticos, em que fui me apropriando das palavras dos autores juntamente com o diálogo com as situações e os discursos dos sujeitos da pesquisa, em consonância com a perspectiva de polifonia da teoria bakhtiniana. Neste sentido, o texto de pesquisa resulta de uma trama de vozes diferentes e plenas.

A linguagem, na concepção de Mikhail Bakhtin, é uma realidade intersubjetiva e essencialmente dialógica, em que o indivíduo é sempre atravessado pela coletividade. Ao discutir sobre os personagens dos romances de Dostoievski, o autor assevera que estes funcionam como seres autônomos, com visão de mundo, voz e posição próprias. Para ele, um autor está sempre na relação dialógica com os outros e, ao assumir uma perspectiva polifônica, sua voz é chamada à interação com as outras tantas vozes da sociedade em que se insere. Assumir este paradigma para escrever um texto de pesquisa significa compreender que este é um objeto heterogêneo, constituído por várias vozes, sendo ainda a reconfiguração de outros textos que lhe dão origem, dialogando com ele, retomando-o. Todavia, não significa assumir uma posição secundária enquanto autora. Ao contrário, Bakhtin (2014a) ressalta o ativismo do autor que tem um caráter dialógico especial e está diretamente vinculado à consciência ativa e isônoma do outro. Segundo ele, trata-se de um ativismo que estabelece uma relação dialógica entre a consciência criadora e a consciência recriada, e o autor participa do diálogo com direito à interlocução com outras vozes, atuando como um regente destas, dando o mesmo espaço e o mesmo valor a todas, numa interação sempre em aberto. Ao assumir este desafio, minha intenção é apresentar uma análise discursiva que mostra aprovações ou reprovações, adesões ou recusas, polêmicas e contratos, deslizamentos de sentido, apagamentos etc. Para tal, incorporo os enunciados dos sujeitos entrevistados, apresento-os enquanto discursos citados e enuncio as minhas contrapalavras a estes, para que outros sentidos possam ser produzidos tanto a partir dos discursos deles quanto do meu. Isto implicou num esforço para que minha voz não sufocasse as suas, permitindo que os leitores possam dialogar com os diferentes sentidos que foram produzidos, bem como produzir outros. Ao fazer isso, minha intenção é que este texto atue como uma força centrífuga, buscando a abertura, a diversidade, a heterogeneidade, desvelando o dialogismo constitutivo dos discursos, pois conforme Bakhtin, “A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão.” (2014a, p. 132). Portanto, os diferentes discursos estão imbricados a fim de constituírem uma constelação única e possibilitarem outras interpretações e ressignificações.

Ao pensar no processo do doutorado vivenciado e na constituição deste texto de pesquisa o entendemos como um “infatigável movimento de respiração” para compreendermos “os seus vários níveis de sentido” num “arranque constantemente renovado”, como aponta Walter Benjamin (2016, p. 16-17). Consoante o autor, é preciso

pensar num modo de interpretação que não somente valoriza, mas que apreende o fenômeno em seus estilhaços, ruínas, fragmentos, ou seja, em cada peça do mosaico que em si mesmo manifesta a totalidade da ideia. Segundo ele, em cada fragmento de pensamento há possibilidades de representação da ideia, o que nos remete à necessidade de ir fundo nos detalhes, nos pormenores, experimentando novas perspectivas e novos caminhos de investigação, de mostrar o que se esconde sob as aparências, de acentuar a necessidade de transcender o meramente visível e de dar voz àqueles que normalmente são calados ou invisibilizados. Desta forma, a pesquisa foi assumindo uma metodologia que se configurou como exercício de montagem de fragmentos, formando um mosaico de discursos, cuja percepção do todo só se chega ao final, mas ainda assim para convidar ao leitor a coproduzir a obra, ressemantizando-a e atribuindo-lhe novos sentidos, uma vez que não pressupõe uma verdade dada e consolidada, mas uma pesquisa que procura mostrar e se inserir no movimento histórico de reflexões sobre a educação.

### 2.3 A CONSTRUÇÃO DOS DADOS: PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Ancorada nesta perspectiva, entre tantos procedimentos possíveis, escolhemos a análise de documentos, entendendo-os como discursos que se materializam no texto e que passam a outro campo da existência (BAKHTIN, 2014a, p. 184). A partir da concepção bakhtiniana, os documentos, enquanto discursos escritos, são parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: “ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.” (BAKHTIN, 2014a, p. 128). Daí resulta a necessidade de não apenas depreender sua estrutura, mas perceber seu papel nas interações e desenvolvimento de uma ideologia, uma vez que “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.” (p. 99).

Isso implica em concordar com a proposição de que: “é absolutamente impossível uma diferenciação rigorosa dos princípios das formas composicionais e arquitetônicas” (BAKHTIN, 2014b, p. 25). Para o teórico da linguagem, as formas composicionais têm um caráter teleológico, utilitário e estão sujeitas a uma avaliação puramente técnica. Já as formas arquitetônicas referem-se aos valores morais, relacionadas aos aspectos da vida particular, social e histórica. No entanto, Bakhtin ressalta que “A forma arquitetônica determina a escolha da forma composicional”, e por isso, não podem ser estudadas separadamente (2014b, p.25). É a partir dessa premissa que a análise de documentos de políticas públicas, materiais destinados aos sujeitos envolvidos, fontes históricas entre outros pode ser um procedimento

metodológico importante no campo educacional, observando-se não apenas a estrutura dos textos, mas também buscando compreender os discursos implícitos nestes.

Convém pontuar que o conceito de documento ultrapassa a ideia de textos escritos e/ou impressos, mas há outras fontes tais como filmes, vídeos, fotografias, pôsteres etc. Esses documentos podem ser utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões. Independentemente dos suportes textuais, os documentos precisam ser reconhecidos como gêneros do discurso, isto é, “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2011, p.262).

No que se refere ao contexto de produção dos textos (BALL, BOWE, GOLD, 1992) estes são elaborados estando direcionados a interlocutores presumidos, isto é, aos sujeitos envolvidos de alguma forma no contexto e é a partir da imagem que se tem destes que os autores articulam seus discursos intencionalmente. Sobre isso, Bakhtin (2014a) sugere que:

Toda transmissão, particularmente sob forma escrita, tem seu fim específico [...]. Além disso, a transmissão leva em conta uma terceira pessoa – a pessoa a quem estão sendo transmitidas as enunciações citadas. Essa orientação para uma terceira pessoa é de primordial importância: ela reforça a influência das forças sociais organizadas sobre o modo de apreensão do discurso. (p. 152).

Por ter um leitor presumido e uma intenção discursiva, as escolhas das palavras não são aleatórias, pois “a vontade discursiva do falante/autor se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero do discurso” (BAKHTIN, 2011, p. 282). A estilística adotada é elaborada a partir da tomada de consciência do interlocutor e em função do gênero que corresponde às condições específicas do campo, pressupondo diferentes diretrizes de objetivos.

No que tange à análise documental, tendo em vista a intenção de analisar políticas públicas de livro e leitura e de alfabetização nos âmbitos federal, estadual e municipal, podemos compreender, conforme propõe Ball (1994) que a política deve ser entendida, simultaneamente, como discurso e como texto. Com base na perspectiva bakhtiniana, o discurso é entendido como “a língua em sua integridade concreta e viva” (2011, p. 181), ou seja, enquanto uso individual e concreto da língua no complexo processo da linguagem, fruto da interação entre os participantes do enunciado e os elementos históricos, sociais e linguísticos, e por isso, é uma forma de materialização da ideologia. O texto é, então, o espaço de concretização desse discurso, seja ele oral ou escrito, visto não como uma unidade fechada, mas como uma dimensão discursiva, considerando-o em suas múltiplas situações de interlocução, como resultado de trocas entre os sujeitos, situados em um contexto sócio-histórico. (GERALDI, 2003). A dimensão textual da política implica no fato de que todo texto é aberto a múltiplas interpretações, submetidas a várias influências. No que diz respeito à

dimensão discursiva, o autor afirma que nenhum discurso pode ser compreendido fora das relações materiais que o constituem, e por isso, investigá-los implica examinar as regras que o norteiam. Neste sentido, os documentos legais e normativos (textos primários), bem como comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais etc. (textos secundários) são entendidos também como discurso, que são contextuais, com múltiplas possibilidades de apreensões de sentidos e significados (BALL, 2016). Tal proposição coaduna-se com a perspectiva bakhtiniana de que esses documentos escritos são parte integrante de uma discussão ideológica complexa.

Considerando esta posição teórica, realizamos o levantamento de políticas públicas que visam à democratização de acesso ao livro, à implantação de bibliotecas escolares, à formação de leitores literários e a alfabetização. Tendo como referência as políticas elaboradas pelo governo federal e as propostas e projetos específicos do contexto estadual e municipal, buscamos analisar como estas vêm sendo realizadas, abordando os caminhos, discussões e reflexões bem como os processos de atuação (BALL, 2016) e resignificação.

Outro procedimento metodológico escolhido, alicerçado na perspectiva bakhtiniana, foi a entrevista, concebida aqui como uma produção da linguagem. De acordo com Freitas (2003), este instrumento subentende o contato entre duas ou mais pessoas, entrevistador e entrevistado(s), numa interação verbal e tem como objetivo a mútua compreensão. Não uma compreensão passiva, baseada no reconhecimento de um sinal, mas ativa, responsiva, que contém em si mesma o gérmen de uma resposta. Por esta característica, a entrevista aproxima-se do que propõe Bakhtin (2011) em relação ao enunciado, que para ele é a unidade real da comunicação discursiva, delimitada pela alternância dos sujeitos falantes. De acordo com ele, todo enunciado é elaborado para dirigir-se a alguém e está voltado para seu destinatário, ou seja, para o outro, que concorda ou discorda, adapta, repensa e elabora seu enunciado.

Portanto, a entrevista pode ser entendida como uma relação dialógica, uma vez que estabelece o sentido entre os enunciados na comunicação verbal e por este motivo, constitui uma relação entre sujeitos. Isto não significa, contudo, que essa dialogia seja sempre harmoniosa, consensual e desprovida de conflitos. Somos, segundo a perspectiva bakhtiniana, seres sociais que marcamos e somos marcados pelo contexto em que vivemos, mas cada um de nós tem um determinado horizonte social orientador de compreensão, o que nos permite uma leitura dos acontecimentos e do outro impregnada pelo lugar singular, exotópico, de onde cada um de nós nos situamos e a partir do qual dirigimos nosso olhar para a realidade. Nas palavras do autor,

Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele vê; devo colocar-me em seu lugar e depois, de volta a meu lugar, contemplar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento (BAKHTIN, 2011, p. 45).

Ao reconhecermos a entrevista desta forma, é necessário voltarmos os olhos para a distinção entre os modos de pensar os lugares dos sujeitos na pesquisa. Na perspectiva das ciências exatas criticada por Bakhtin, o pesquisado é colocado no lugar de um mero objeto da consciência de um “eu”, o pesquisador, que tudo enforma e comanda, e o que se produz é um conhecimento monológico. Ao contrário deste paradigma, a pesquisa em ciências humanas com ancoragem bakhtiniana pressupõe a libertação do indivíduo que se torna sujeito de sua própria consciência, “investido de iguais direitos no diálogo interativo com os demais falantes, outro eu a quem cabe autorrevelar-se livremente.” (BEZERRA, 2014, p. 193).

Como Amorim (2004), entendemos que o papel do pesquisador é tentar captar algo do modo como o outro se vê para depois assumir plenamente seu lugar exterior e, a partir deste lugar, configurar o que ele entende do que o entrevistado vê. Esta exotopia significa um desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior que permite, como propõe Bakhtin (2011), ver do sujeito algo que ele nunca pode ver. E no processo de análise dos discursos, o pesquisador é instado a assumir seu excedente de visão, conforme propõe o filósofo russo:

Urge que o excedente da minha visão complete o outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste. 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 retomado 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 e do meu sentimento. (BAKHTIN, 2011, p. 23).

Neste modelo, o conceito de polifonia, apresentado por Bakhtin em relação à prosa romanesca de Dostoievski, pode ser bastante significativo. Segundo Bezerra (2014),

A polifonia se define pela convivência e interação, [...] de uma multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis, vozes plenivalentes e consciências equipolentes, todas representantes de um determinado universo e marcadas pelas peculiaridades desse universo. Essas vozes e consciências não são objeto do discurso do autor, são sujeitos de seus próprios discursos. A consciência da personagem é a consciência do outro, não se objetifica, não se torna objeto da consciência do autor, não se fecha, está sempre aberta à interação com a minha e com outras consciências e só nessa interação revela e mantém sua individualidade. (p. 195).

Transpondo este conceito para a relação da investigação científica, o pesquisador está no lugar de autor, que precisa atuar como um regente do coro de vozes que participam deste processo dialógico. No entanto, é essencial que este reconheça seu ativismo especial que rege as vozes permitindo que estas se manifestem com autonomia e revelem “um outro eu para si”,

o que se mostra uma mudança radical da posição do autor/pesquisador em relação às pessoas representadas/pesquisadas. Ao se colocar neste lugar, o pesquisador não fala pelo pesquisado, reduzindo-o a seu objeto, mas deixa que ele fale, revele sua personalidade, suas opiniões e ideais, mostre sua visão de mundo e participe do diálogo.

Além disso, convém pontuar que os limites dos enunciados são marcados pela alternância dos sujeitos do discurso, isto é, um enunciado termina quando se dá a palavra ao outro: “cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui uma conclusibilidade específica” (BAKHTIN, 2011, p. 275). Desta forma, o falante diz tudo o que quer em determinado momento e a possibilidade de responder a este enunciado é um dos critérios de conclusibilidade. Disso decorre que o pesquisador não precisa temer o silêncio, que são vozes caladas, mas que estão em presença, pois este oportuniza aos entrevistados organizarem seus pensamentos e conduzirem ativamente a entrevista, legitimando-se assim como coautor, uma vez que ele pode, dentre outros atos, interferir, inclusive, no roteiro planejado. Daí que este não deve ser fechado nem inflexível. Neste panorama, o pesquisador precisa fugir da escuta autoritária, que tenta estabelecer o que o outro tem que dizer e só escuta o que quer ouvir.

Ancorada nestas proposições, o movimento escolhido foi a análise discursiva de narrativas, a partir de entrevistas com legisladores, representantes de conselhos profissionais, responsáveis por programas de leitura, profissionais que atuam nos espaços de leitura de unidades escolares da Rede Municipal de Educação de Niterói/RJ, gestores, pedagogos e professores regentes. A opção por este instrumento metodológico está no reconhecimento de que uma das características da entrevista é assegurar informações em maior profundidade a partir da perspectiva compreensiva que figura como ponto de partida para a análise da problemática de pesquisa e por isso não tem uma estrutura rígida. Neste sentido, os distintos discursos, as histórias narradas pelos profissionais que atuam nos diferentes espaços escolares são, ao mesmo tempo, método e objeto de pesquisa.

O movimento emancipador de ação que é proposto por este procedimento metodológico é um processo educacional de parceria. Segundo Connelly & Clandinin (2011), nesta modalidade, o pesquisador reúne histórias (orais ou escritas) e experiências dos participantes e escreve narrativas – textos de pesquisa - nos quais produz significados e estabelece relações (não causais) entre estas, chegando a unidades narrativas, isto é, núcleos temáticos que concatenam determinados grupos de histórias e sintetizam os múltiplos significados. Esta perspectiva dos autores articula-se com a perspectiva de pesquisa que assumimos ancorados no pensamento bakhtiniano:

Entendemos com Bakhtin (1992) o evento de pesquisa como um fragmento capaz de condensar uma unidade de sentido e assegurar o contexto enunciativo. Trata-se de recortes dos registros que, quando agrupados por afinidade, passam a compor categorias ou coleções, que possibilitam apreender e atribuir novos significados às situações registradas. (NUNES e CORSINO, 2019, p.107).

Assim, na análise das narrativas, o pesquisador busca captar os significados que os eventos narrados têm para os participantes e que são compartilhados, de alguma forma, com ele próprio. Por este motivo, um cuidado importante é a forma de trazer os eventos da entrevista no texto. Numa pesquisa que se propõe dialógica, a voz do pesquisado se estrutura tal qual a voz do pesquisador:

A voz do herói sobre si mesmo e o mundo é tão plena como a palavra comum do autor; não está subordinada a imagem objetificada do herói como uma de suas características mas tampouco serve de intérprete da voz do autor. Ela possui independência excepcional na estrutura da obra ao lado da palavra do autor, coadunando-se de modo especial com ela e com as vozes plenivalentes de outros heróis. (BAKHTIN, 2008, p. 5).

Portanto, o pesquisador não é apenas um narrador passivo, que renuncia à sua verdade e se limita a mostrar pontos de vista alheios, mas um autor participante, ativo, que interroga, responde, concorda, discorda, enfim, que cria relações dialógicas não apenas com os sujeitos participantes da pesquisa, mas com os leitores de seu texto, que também poderão dialogar com ele e com “a multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis e a autêntica polifonia de vozes plenivalentes” (BAKHTIN, 2008, p. 4).

Além disso, tendo em vista a intenção de que as reflexões emergjam da produção de narrativas, uma assunção importante relativa à necessidade destas é encontrada em Walter Benjamin. O autor alemão considera que a arte de narrar tornara-se cada vez mais rara, entrando em extinção na era moderna, desaparecendo no mundo atual a “faculdade de intercambiar experiências” (BENJAMIN, 1994, p.197) uma vez que algumas estruturas básicas para seu acontecimento não seriam mais possíveis na sociedade moderna capitalista. Tal fato contribuiu também para a escassez das experiências e o declínio de uma tradição, sustentada em uma memória comum que garantiria a existência de uma memória coletiva, coesa a um modo de vida e tempo compartilhados. Daí a importância de pensar a produção de narrativas como um retorno à arte de narrar (-se) e como produção de conhecimento.

As narrativas produzidas pelo pesquisador, por legisladores e agentes públicos, pelos profissionais, por meio das quais relatam e tecem significados sobre suas histórias pessoais e profissionais, tomam a palavra, dão voz às teorias implícitas sobre suas práticas pedagógicas e se tornam agentes de seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional são apresentadas por Nóvoa (1999), Kramer (1999), Tardif (2012) e outros como um caminho profícuo. Advogo



ainda, com base em Kramer (2003, p.53) que a narração não é apenas produto da voz, mas de tudo o que é aprendido na vida social e por isso as relações existentes entre os profissionais da escola, as elaborações dos seus projetos, o contato entre discentes e docentes, o olhar do professor em relação ao aluno, a escuta dos dizeres das crianças, a sensibilidade de percepção das relações envolvidas no cotidiano escolar e inúmeras outras atuações e vivências em torno da escola mostram o ensino visto como compartilhamento de conhecimentos e sendo produzido nas relações, portanto na linguagem. Nóvoa (1999) aponta que é necessário encontrar processos que

[...] valorizem a sistematização dos saberes próprios, a capacidade para transformar a experiência em conhecimento e a formalização de um saber profissional de referência. As abordagens autobiográficas (não apenas num sentido pessoal, mas geracional), as práticas de escrita pessoal e coletiva, o desenvolvimento de competências “dramáticas” e relacionais ou o estímulo a uma atitude de investigação, deveriam fazer parte de uma concepção abrangente de formação de professores. (NÓVOA, 1999, p. 11)

Para Tardif (2012), as experiências do cotidiano escolar nos dão base para a compreensão de aspectos que permeiam as atividades desenvolvidas neste contexto:

Os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. (TARDIF, 2012, p. 38-39)

Dessa forma, é possível perceber que essas vivências não são apenas aplicações de conhecimentos, mas um espaço de saberes específicos, com características próprias, proveniente da prática, que se dá na relação com os outros, especialmente com os alunos. É a partir deste jogo dialógico, ancorada em Benjamin (1994) e Bakhtin (2011, 2014) que intenciono construir uma compreensão sobre as produções de políticas e de documentos legais e analisar como estes são incorporados nas escolas, nas práticas desenvolvidas, especialmente no que tange à alfabetização e formação literária.

As entrevistas foram agendadas individualmente e estavam previstas, inicialmente, para serem realizadas com formuladores de políticas, responsáveis pela implementação de políticas de alfabetização, livro e leitura no município investigado e quatro profissionais que atuam nos espaços de leitura das escolas pesquisadas. Contudo, os primeiros diálogos foram apontando para a necessidade de inclusão de outros sujeitos que eram citados, reconhecidos como conhecedores de alguns detalhes importantes ou apontados como relevantes para o desenvolvimento do trabalho realizado nos espaços de leitura, pela atuação como gestores e pedagogos, ou pelo trabalho desenvolvido como docentes. Ao final, realizamos quatorze

entrevistas que foram gravadas em áudio e transcritas para a análise, totalizando mais de quinze horas de áudio e cento e cinquenta páginas de enunciados transcritos.

Para realizar as entrevistas, elaboramos roteiros que foram utilizados como orientadores das discussões (Apêndice C). No entanto, no início e no decorrer delas, ressaltamos que as questões elaboradas não precisavam ser seguidas linearmente, sem desvios ou alterações, mas que eram disparadoras de diálogos. Por isso, durante as entrevistas, as questões pensadas inicialmente foram reelaboradas, reorganizadas em novas ordens, conforme o momento narrado, e outras foram inseridas no fluxo dialógico. Este movimento se deu por nos colocarmos no lugar de interlocutora, participante do diálogo cujos enunciados são respostas responsivas, que têm como objetivo a compreensão do dizer do outro. Nas palavras de Bakhtin (2011):

Neste caso, o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo (...). Portanto, toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (...). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados. (p. 272).

Quanto ao processo de transcrição das entrevistas, a opção foi manter hesitações, pausas, falsos começos, sobreposições, por compreender que estas fazem parte do contexto extralinguístico. Esta proposição coaduna-se com Volochínov (2013), que propõe que “Consideraremos como elementos fundamentais, constitutivos da forma da enunciação, sobretudo o tom expressivo da palavra, quer dizer, a entonação, e também a seleção das palavras e finalmente, sua disposição no interior da enunciação.” (p. 174).

Ao selecionar e reunir trechos da entrevista neste texto da tese, eles passam a figurar como discurso citado: “O discurso citado é o discurso no discurso, a enunciação na enunciação, mas é, ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação” (BAKHTIN, 2014a, p.147). Contudo, ressaltamos que esta é apenas uma possibilidade de dialogar com os eventos discursivos aqui inseridos, posto que estes podem trazer outras respostas responsivas que sejam diferentes da minha compreensão e interpretação.

Importa ainda salientar que, ao incorporar os discursos dos entrevistados, entremeados de olhares, gestos, entonações diferentes, reflexões construídas no decorrer da elaboração das enunciações, torna-se impossível conseguir trazer todos os sentidos construídos, todas as respostas às enunciações outras, todos os discursos transcritos de mais quinze horas de diálogos. Por isso, neste momento, exerço o papel de tecelã, ao escolher trechos para

entretecer enunciados, alguns feitos em espaços-tempos distintos, articulados com reflexões teóricas, para compor, a partir desses fios discursivos, mas também de meu trabalho autoral, a análise de alguns aspectos possíveis.

A proposição de trazer enunciações que aconteceram em momentos diferentes tem como perspectiva a concepção bakhtiniana de que “Dois enunciados alheios confrontados, que não se conhecem e toquem levemente o mesmo tema (ideia), entram inevitavelmente em relações dialógicas entre si. Eles se tocam no território do tema comum, do pensamento comum.” (BAKHTIN, 2011, p. 320). Para isso, foi necessário um movimento de relativização, sendo importante um esforço para compreender os diversos sentidos atribuídos por diferentes sujeitos a um mesmo fenômeno, o que também implicou em aproximar-me deles e de seus discursos para reconhecer concepções, saberes e práticas em relação às principais questões que me interessavam. Por isso, busquei dirigir escuta aos seus discursos, dialogando com eles para compreendê-los e incorporar suas vozes no texto da pesquisa a partir do lugar que ocupo sem, contudo me confundir com os lugares ocupados por eles, com o desafio de trazer para o meu texto a pluralidade de vozes que encontrei no campo.

Além disso, os discursos dos sujeitos que contribuíram para esta pesquisa apontaram a necessidade de aprofundar outras concepções teóricas, analisar outros documentos, em especial aqueles produzidos no âmbito das escolas e ouvir outros sujeitos. No processo de entrevistas dos profissionais das escolas também foram sendo socializados registros como fotos, relatórios e trabalhos desenvolvidos com os alunos, portfólios e apresentações que ratificavam o que os discursos apontavam. Contudo, por não terem sido construídos numa observação participante e por envolverem autorizações de outros sujeitos, não foram utilizados nesta pesquisa, mas ainda sim ajudaram a construir as análises. Os registros fotográficos presentes neste trabalho foram feitos pela pesquisadora nos primeiros contatos com as escolas, mas também após as entrevistas, pois estas nos levaram ao desejo de visualizar aquilo que os sujeitos apontavam. Todavia, constituem-se como mais um discurso para a elaboração dos sentidos da pesquisa, sendo também enunciados a partir do olhar da pesquisadora em relação aos ambientes escolares, aos espaços e às práticas e interações mencionadas nos discursos orais. Portanto, são derivados de nossas escolhas e captados a partir de nossos pontos de vista, tratando-se, mais uma vez, de uma possibilidade de interpretação e compreensão e não a reprodução de uma realidade. Além disso, tendo em vista que alguns foram feitos num momento posterior ao que foi vivenciado e diante do contexto

em que foram produzidos (durante o período de suspensão das aulas)<sup>12</sup>, figuram como vestígios, ruínas, fragmentos de memória, relembrando termos postulados por Walter Benjamin, do que foi vivenciado nos poucos dias de aula do ano letivo.

Diante de uma imensa produção de impressões, análises e narrativas, que suscitaram as mais diversas observações, questionamentos e conclusões, foi necessário um esforço para selecionar os elementos constitutivos de uma análise interpretativa, estabelecendo nexos entre o material de pesquisa e os objetivos traçados. A partir da leitura sistemática e repetida, a fim de organizar e traduzir esses enunciados, recorremos a uma categorização conforme os aspectos mais relevantes dos discursos. Contudo, procuramos inspirar-nos na proposição de Kramer, Nunes e Corsino (2009a, p.22), compreendendo que:

Longe de pretender classificar todas as situações transcritas, como se fossem caixinhas ou gavetas onde os discursos seriam formatados, as categorias são uma das maneiras possíveis de organizar os achados da pesquisa, favorecendo a leitura e oferecendo ao pesquisador um dos recortes, de modo a poder ver, ler, interpretar, concluir, perceber convergências e afastamentos.

Ao reunir os diálogos e respostas dos entrevistados, que foram transcritos, consideramos que estes se configuram como textos, pois segundo Bakhtin, “Onde não há textos (escrito ou oral) não há objeto de pesquisa e pensamento.” (2011, p. 307). Estes foram organizados em eixos de abordagem, como peças de um mosaico no sentido benjaminiano, por reconhecermos que: “[...] reunidos por aquilo que têm em comum, os enunciados (em discurso direto ou indireto) favorecem a compreensão dos processos e a identificação de significados escondidos ou pouco visíveis. Oferecem outra possibilidade de leitura.” (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2009a).

## 2.4 OS SUJEITOS DE PESQUISA: HISTÓRIAS EM DIÁLOGO

Antes de trazer as vozes plenevalentes em diálogo, convém apresentar, mesmo que brevemente, quem são os sujeitos que contribuíram decisivamente para esta pesquisa com seus discursos, uma vez que, conforme a perspectiva bakhtiniana, “O homem entra no diálogo como voz integral. Participa dele não só com seus pensamentos, mas também com seu destino, com toda a sua individualidade”. (BAKHTIN, 2011, p. 349). Para isso, trago alguns dados referentes aos entrevistados a partir de um quadro:

---

<sup>12</sup> Realizamos uma visita exploratória nas duas escolas pesquisadas após a realização das entrevistas. Na escola Delta, encontramos nesta ocasião a professora Kátia, participante desta pesquisa, que além de nos mostrar alguns de seus trabalhos relatados, complementou com outras informações. Na escola Gama, já havíamos feito os registros fotográficos, mas retornamos para complementá-los, especialmente na sala de aula da professora Ana. Todavia, importa salientar que as duas escolas estavam “desfiguradas” de sua organização usual, tendo em vista o período de suspensão das aulas e a necessidade de higienização.

Quadro 5: Perfil dos entrevistados

Nome <sup>13</sup>	Idade	Formação	Atuação profissional (atual)	Tempo de atuação na função que exerce
Waldeck Carneiro	55 anos	Graduação em Biblioteconomia; Mestre e Doutor em Educação	Deputado estadual; professor universitário	6 anos; 30 anos
Flávia Monteiro	60 anos	Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais, Mestrado, Doutora do e Pós-Doutorado em Educação	Secretária Municipal de Educação de Niterói (2014-2020)	7 anos
Marcelo Marques	42 anos	Graduação em Biblioteconomia.	Bibliotecário / Presidente do Conselho Estadual de Biblioteconomia	3 anos
Liliane Balonecker	38 anos	Graduação em Letras. Mestre e doutora em Educação	Coordenadora de Promoção da Leitura da FSDE Niterói (2017-2020)	3 anos
Maria	57 anos	Graduação em Pedagogia	Diretora de escola	7 anos
Miriam	46 anos	Graduação em Pedagogia, especialização em Psicopedagogia, mestranda em educação	Diretora da escola	10 anos
Débora	41 anos	Graduação em Pedagogia, especialização em Gestão Educacional, Mestre em Educação	Pedagoga	16 anos
Marlene	48 anos	Graduação em Pedagogia	Pedagoga	13 anos
Juliana	50 anos	Graduação em Sociologia e Biblioteconomia. Mestre em Educação	Bibliotecária	8 anos
Lucia	64 anos	Curso Normal, graduação em Direito, Especialização em Educação Infantil	Professora readaptada na Biblioteca	2 anos
Marta	61 anos	Graduação em Artes e Letras. Mestrado em Educação e doutoranda em Educação	Professora readaptada na Sala de Leitura	7 anos
Fátima	40 anos	Normal Superior, especialização em Psicopedagogia Institucional	Professora readaptada na Sala de Leitura	4 anos
Ana	34 anos	Graduação em Pedagogia e História. Especialização em Gestão Estratégica de	Professora alfabetizadora (regente)	3 anos

<sup>13</sup> Os nomes dos quatro primeiros entrevistados apresentados no quadro correspondem a seus nomes reais, por se tratarem de pessoas identificáveis. Para garantir o anonimato, os participantes da pesquisa das escolas estão identificados com nomes fictícios. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), e estes estão arquivados, assim como as transcrições das entrevistas.

		peças e Educação Infantil		
Kátia	50 anos	Graduação em Pedagogia, Especialização em Educação Infantil e Orientação Pedagógica e Educacional	Professora alfabetizadora (regente)	16 anos

## 2.5 O CONTEXTO DA PESQUISA

### 2.5.1 O município de Niterói e sua rede municipal

Niterói é um município do estado do Rio de Janeiro, integrando a Região Metropolitana, com população estimada em 511.798 habitantes segundo o IBGE/2018 e com uma área de 133, 757 m<sup>2</sup>.

Seu nome tem origem tupi e significa “Água Escondida”. Foi fundada pelo cacique temiminó Araribóia, cuja estátua é um símbolo importante da cidade. Niterói possui uma rica história, tendo três marcos importantes: 1573, ano oficial de sua fundação; 1819, ano em que foi elevada à condição de “Vila Real da Praia Grande”, e 1835, ano que marca sua passagem à condição de cidade. A data oficial de sua fundação, estabelecida através da Deliberação n.º 106, de 10 de março de 1909, é 22 de novembro de 1573, marco que consta do Auto da Posse da Sesmaria, quando Araribóia teria recebido as terras em atendimento a uma petição que encaminhara ao governador-geral Mem de Sá. Foi capital estadual fluminense até a fusão entre os estados do Rio de Janeiro e da Guanabara em 1974.

Distante 15 km da cidade do Rio de Janeiro, possui como acessos a Ponte Rio–Niterói e Avenida do Contorno, ambos trechos da BR-101, a Alameda São Boaventura, trecho urbano da RJ-104, e a Avenida Everton Xavier, trecho urbano da RJ-108. Seus limites municipais são: São Gonçalo, Maricá, Oceano Atlântico e Baía de Guanabara.

De acordo com os dados da Organização das Nações Unidas divulgados em 2013, o município ostenta o mais elevado Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) do Rio de Janeiro e o sétimo maior entre os municípios do Brasil. Somente no setor de petróleo, a região responde por 70% do parque estadual, concentrando desde empresas de *offshore* a estaleiros. A cidade é o segundo maior empregador formal do Estado do Rio de Janeiro, embora ocupe o 5º lugar quanto ao número de habitantes, que correspondem a 4,11 % do total da população da Região Metropolitana do Rio de Janeiro.

O município possui cinquenta e dois bairros, divididos em cinco regiões de planejamento: Leste, Norte, Oceânica, Pendotiba e Praias da Baía. Para efeito de

planejamento político-administrativo, a cidade foi subdividida em 14 secretarias de administração regional: Barreto; Engenhoca; Fonseca; Icaraí; Ilha da Conceição; Ingá e Centro; Jurujuba; Largo da Batalha; Ponto Cem Réis e Adjacências; Região Oceânica; Rio do Ouro; São Francisco; Sapê, Badu e Matapaca; Tenente Jardim.



Figura 1: Mapa do município de Niterói/RJ.

Fonte: Leitura técnica da revisão do plano diretor de desenvolvimento urbano de Niterói: caderno de mapas Disponível em: [https://urbanismo.niteroi.rj.gov.br/wp-content/uploads/2015/10/diagnostico-tecnico-volume-3-3\\_caderno\\_de\\_mapas.pdf](https://urbanismo.niteroi.rj.gov.br/wp-content/uploads/2015/10/diagnostico-tecnico-volume-3-3_caderno_de_mapas.pdf)

Niterói é uma das cidades que mais recebe turistas no Estado do Rio de Janeiro, basicamente pelos seus centros culturais e históricos e por suas belas praias oceânicas, entre as quais se destacam as praias de Itacoatiara, Itaipu, Cambinhas e Piratininga. Também é mundialmente conhecida por possuir o Caminho Niemeyer, um complexo arquitetônico e um corredor de aparelhos culturais sob o projeto arquitetônico de Oscar Niemeyer, concentrado no Centro da cidade, mas com alguns edifícios em outros bairros, especialmente pela orla, sendo os mais conhecidos: o Museu de Arte Contemporânea de Niterói, o Memorial Roberto Silveira, a Fundação Oscar Niemeyer, o Teatro Popular de Niterói, a Praça Juscelino Kubitschek, o Museu Petrobras do Cinema Brasileiro e a Estação das Barcas de Charitas.

No que tange à educação, Niterói tem o melhor nível de alfabetização do estado do Rio de Janeiro. Possui importantes instituições de Educação como a Universidade Federal Fluminense, um campi do Colégio Pedro II, o Instituto Federal de Educação do Rio de Janeiro (IFRJ) e a Escola Técnica Estadual Henrique Lage. Na cidade também está localizada a primeira escola de Curso Normal da América Latina, umas das mais importantes da história do país que desde 1835 tem como principal função a formação de professores em nível médio e é atualmente denominada como Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho.

A cidade aparece na 13<sup>a</sup> posição segundo os indicadores sociais referentes à educação. Possui um total de 355 escolas, com uma predominância do ensino privado: são 216 escolas privadas e 139 são públicas (3 federais, 45 estaduais e 91 municipais). Atualmente, a rede municipal de educação de Niterói, administrada pela Fundação Municipal de Educação, conta com 49 Unidades de Educação (UEs), das quais 17 também possuem atendimento de Educação Infantil e 3 atendem exclusivamente o segundo segmento do Ensino Fundamental; 3 Unidades Escolares de Educação Integral (UETI); 43 Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs), das quais três atendem também ao Ensino Fundamental. Possui ainda 20 creches comunitárias, que são vinculadas à rede por meio de convênios e supervisionadas pelo Programa Criança na Creche.

O sistema educacional da rede municipal é organizado em ciclos, sendo formados da seguinte maneira: Educação Infantil; 1º ciclo (1º, 2º e 3º anos de escolaridade do Ensino Fundamental); 2º ciclo (4º e 5º anos de escolaridade); 3º ciclo (6º e 7º anos) e 4º ciclo (8º e 9º anos do Ensino Fundamental). Esta organização se mantém na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Segundo os dados do Mapa Estatístico da rede, referente a março de 2020, o corpo docente possui 3.048 professores. Quanto ao corpo discente, a rede atende a 29.362 alunos, sendo que 14.3677 alunos estão no primeiro segmento do Ensino Fundamental, e 2.768 alunos no primeiro ano do Ensino Fundamental, distribuídos em 129 grupos de referência (turmas).

No que tange aos processos de alfabetização da Rede Municipal de Niterói, a Diretoria de 1º e 2º ciclos, responsável pelo acompanhamento pedagógico das escolas em relação aos anos iniciais apresenta alguns dados relevantes para esta pesquisa. A partir da proposta do PNAIC de constituição de equipes de trabalho voltadas especificamente para planejar, acompanhar e realizar ações no âmbito do ciclo de alfabetização foi criado, em 2019, o Núcleo de Pesquisa e Formação em Alfabetização da Rede Municipal de Educação de Niterói, instituído por meio da Portaria (FME/SEMECT N° 9/2019). O objetivo deste Núcleo é fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes do Ensino Fundamental, por meio de ações como: realização de estudos e pesquisas com vistas ao fomento de ações que potencializem as experiências de alfabetização; a articulação do planejamento de encontros de formação destinados aos professores alfabetizadores e gestores do Ensino Fundamental; fortalecimento do debate intersetorial no âmbito da gestão municipal na execução de políticas públicas para a alfabetização; acompanhamento do processo de aprendizagem dos discentes; Articulação e monitoramento das ações referentes a Programas Federais, tais como o Programa Mais Alfabetização do governo federal.



Uma das primeiras ações deste Núcleo de Alfabetização foi buscar conhecer as concepções e práticas de alfabetização no município. Uma estratégia para isso foi solicitar, por meio de ofício circular, que as unidades escolares realizassem discussões na formação continuada realizada no dia 4 de fevereiro de 2019, tendo como tema central: O contexto da alfabetização nas escolas municipais. Tal proposição esteve também articulada com a necessidade de revisão dos Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Educação, iniciada nesse ano. Foi requerido que, a partir das reflexões empreendidas, as escolas encaminhassem um relatório à Diretoria de 1º e 2º Ciclos, considerando aspectos como: o que a escola compreendia como alfabetização; como esta discussão era feita com os professores; qual o lugar reconhecido pela unidade para as diferentes áreas do conhecimento; quem eram os autores com os quais a escola dialogava a respeito do(s) processo(s) de alfabetização; quais os métodos de alfabetização que vigoravam; como a escola dialogava com os instrumentos de avaliação externa e se reconhecia alguma contribuição desta; e que instrumentos internos de avaliação da alfabetização dos alunos a escola possuía. A partir do recebimento dos relatórios, foram elencadas categorias de análises para o estudo dos mesmos, a saber: Concepção/definição de alfabetização; utilização de métodos compactuados no coletivo; referências teóricas que ancoram o trabalho na alfabetização; reflexões sobre a avaliação externa e instrumentos de avaliação da escola; discussão sobre Referenciais Curriculares de Rede Municipal de Ensino de Niterói e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As análises geraram alguns dados importantes sobre a alfabetização nesta rede, fornecidos pela Diretoria de 1º e 2º ciclo para esta pesquisa.

Conforme a avaliação dos relatórios das escolas que enviaram (85% das escolas) foi observado que 26% delas conseguiram formular uma definição de alfabetização em que a aquisição ou desenvolvimento da leitura e da escrita estivesse presente; 74% das escolas apresentaram concepções vagas ou imprecisas ou não apresentaram concepções/definições sobre alfabetização nos relatórios. Cabe ressaltar ainda que algumas escolas apresentaram a perspectiva da Educação infantil como uma etapa preparatória para a alfabetização. No que se refere a concepções que embasam a prática alfabetizadora, 29% se referem ao letramento como uma referência importante, 8% apontam a perspectiva construtivista como basilar para a prática docente e 63% não deixaram claro quais concepções ancoram o trabalho de alfabetização. Em relação à utilização de algum método específico, 69% apontaram reflexões a este respeito: das 27 escolas que apresentaram, 24 afirmaram que não há uma abordagem metodológica instituída com os professores; e três escolas sinalizam que há uma perspectiva

pactuada no coletivo, sendo uma ancorada no método global e uma na perspectiva construtivista. Os discursos recorrentes a este respeito foram: “cada professor utiliza o método que acha melhor”, ou “o que vem dando mais certo”, e ainda, que não “há um método específico” e os professores fazem uma “mescla” entre vários. Entre as escolas que mencionaram os métodos mais predominantes, é possível inferir quais são os mais utilizados, a saber: silábico, alfabético, palavração, fônico e global. Três escolas sinalizaram que não indicam um método único, mas estabelecem princípios ou critérios para direcionar o ensino na alfabetização. Estes dados foram relevantes para escolha das escolas e análise dos dados.

Em relação aos espaços de leitura, um levantamento realizado pela Coordenação de Promoção da Leitura da Superintendência de Desenvolvimento de Ensino de Niterói em junho de 2020 constatou que 54 Unidades escolares possuem Salas de Leitura (33 Unidades de Ensino Fundamental – UEs, e 19 Unidades Municipais de Educação Infantil - UMEIs); 37 Unidades não possuem espaços adequados para alocar os acervos (38 UMEIs e 4 UEs); e 14 Unidades Escolares possuem bibliotecas, sendo que três destas foram criadas por decreto municipal (Decreto nº 11.091 de 06 de janeiro de 2012) e as demais foram organizadas nos anos de 2017 a 2020. Importa salientar que 22 salas de leitura possuem profissionais atuando<sup>14</sup> e as quatorze bibliotecas possuem bibliotecários concursados além de um professor auxiliar, readaptado ou não, portanto, em 32 escolas, estes espaços não contam com profissionais para organização dos acervos e realização de atividades de leitura e empréstimos. Além disso, de um total de 28 profissionais atuando, 16 são professores em regime de readaptação profissional e três são merendeiras.

Ademais, em um Relatório sobre as condições e utilização dos espaços de leitura nas UEs, feito em 2014<sup>15</sup> por este mesmo departamento, a partir de um questionário e da visitação a todas as Unidades de Ensino Fundamental desta Rede, com a intenção de conhecer os espaços, os acervos de leitura de que dispunham e a utilização destes no dia a dia das escolas, apresenta alguns dados relevantes. Quanto à organização dos espaços, verificou-se na época que a maioria das Unidades de Educação não possuía profissionais responsáveis pelo mesmo. Em relação às funções realizadas por estes profissionais, 13 eram responsáveis pela organização do acervo, 11 deles realizavam empréstimos para os alunos e apenas 09 dinamizavam atividades de leitura, muitas vezes em função do motivo de sua readaptação que

---

<sup>14</sup> Em algumas escolas há a presença de mais de um profissional atuando, e o critério é a lotação dos profissionais em regime de Readaptação.

<sup>15</sup> Segundo a Coordenação de Promoção da Leitura, este Relatório será atualizado e o questionário e roteiro de visitação aos espaços de leitura das Unidades Escolares da Rede estão sendo elaborados.

pressupunha o afastamento das atividades pedagógicas com alunos. Quanto à utilização do espaço, apenas 22 unidades afirmavam que havia dinamização de atividades frequentemente, com agendamentos, empréstimo de livros e/ou atividades promovidas pelos profissionais que lá atuavam. Quando questionados sobre o que inviabilizava ou dificultava a utilização do espaço, as duas razões principais apontadas foram o tamanho reduzido ou inadequação e/ou estrutura do local e a falta de um profissional responsável por catalogar, organizar e disponibilizar o acervo. Por fim, em relação às três Bibliotecas Escolares que já existiam na ocasião, apesar de contarem com bibliotecários, a utilização do espaço restringia-se principalmente ao empréstimo de livros e atividades esporádicas.

Estas informações foram fundamentais como um estudo exploratório sobre as condições e atuação das salas de leitura/bibliotecas escolares da rede municipal de Niterói, auxiliando para a indicação de escolas que têm se destacado na promoção de ações voltadas para a formação de leitores. Ressalta-se que a interlocução com a Coordenação de Promoção da Leitura da Fundação Municipal de Educação foi fundamental, especialmente em função da atuação da pesquisadora na Superintendência de Desenvolvimento de Ensino como formadora de professores nas áreas de promoção da leitura e alfabetização, o que tornava a maior parte das escolas da rede bastante familiares.

### ***2.5.2 As escolas***

De acordo com os motivos já explicitados, iniciamos o trabalho de pesquisa nas escolas no ano de 2020. Anteriormente, em contato com a Coordenação de Promoção da Leitura, solicitamos a indicação de uma escola, entre as que possuíam biblioteca escolar, que tivesse um trabalho reconhecido de formação literária. Contudo, no decorrer da pesquisa, a distinção entre biblioteca escolar e sala de leitura continuava suscitando questionamentos, em especial, se e até que ponto a denominação/constituição dos espaços de leitura das escolas influenciava o trabalho realizado nestes. Por isso, decidimos realizar a pesquisa em duas escolas: uma que possuísse uma biblioteca escolar e outra que tivesse a sala de leitura em funcionamento. Não obstante, tendo em vista que a pesquisa passou também a circunscrever as discussões sobre a formação leitora e sua relação com o processo de alfabetização, era necessário que as escolas atendessem aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Tendo por base os dados referentes aos espaços de leitura da rede, alguns outros critérios foram adotados para a escolha das duas escolas, entre eles: a presença de profissionais (bibliotecários e/ou professores); a utilização frequente e a realização de atividades de leitura nestes espaços; a participação em atividades literárias promovidas pela

FME. Além disso, tendo em vista a diversidade de contextos das escolas, desde a localização até a proposta pedagógica, consideramos coerente que as unidades a serem pesquisadas estivessem localizadas no mesmo bairro ou região, a fim de que questões como diferenças regionais e sociais não interferissem decisivamente nas conclusões da pesquisa. Assim, escolhemos duas escolas, uma com biblioteca escolar e outra com sala de leitura, que se encaixavam nos critérios mencionados anteriormente<sup>16</sup>, situadas no bairro Barreto.

O bairro do Barreto encontra-se localizado próximo ao limite com o município de São Gonçalo e também próximo à Avenida do Contorno. Este é cortado pela Rodovia Governador Mário Covas, conhecida popularmente como Rodovia BR-101.



Figura 2: Mapa de Niterói destacando o bairro do Barreto.  
Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Barreto\\_\(Niter%C3%B3i\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Barreto_(Niter%C3%B3i))

Os relatos históricos apontam que este bairro era uma antiga fazenda denominada de Caboró, fazendo-se referência ao frei José Barreto Coutinho de Azevedo Rangel, sobrenome que deu origem ao nome do bairro. Esta localidade correspondia a Niterói e São Gonçalo, mais precisamente ao bairro de Neves. Até meados do século XIX, a área era composta por chácaras. A partir de 1890, diversas indústrias começaram a se instalar na localidade, trazendo junto vilas operárias, começando assim seu processo de urbanização. Após os anos de 1970, diante da crise econômica, muitas fábricas tiveram que fechar as portas e algumas migraram para outros lugares. Atualmente, é um bairro residencial, possuindo desde pequenos barracões de classe média baixa até grandes apartamentos em condomínios de classe média alta. Na década de 1960, o bairro era famoso pelo seu carnaval e atualmente abriga a quadra da escola de samba Viradouro. Também antigo no bairro é o Estaleiro Renave, cuja construção reduziu drasticamente as dimensões da Praia do Barreto, que antes era a única da Região Norte e por isso, muito importante para o lazer dos moradores, mas que atualmente está descaracterizada e poluída. Até os anos 1960 possuía uma estação de barcas e vasta atividade pesqueira, reduzida

<sup>16</sup> No Bairro, havia duas outras escolas que poderia fazer parte da pesquisa, mas não se encaixavam nos critérios, uma por atender somente os anos finais do ensino fundamental e outra por não possuir profissionais atuando regularmente na sala de leitura.

hoje a uma pequena comunidade de pescadores. Nele também está localizado uma das unidades do Colégio Pedro II e a Escola Técnica Estadual Henrique Lage (ETEHL). No que tange à rede municipal, possui cinco escolas: três unidades de educação infantil, duas escolas que atendem aos anos iniciais e uma aos anos finais, das quais selecionamos duas para a pesquisa conforme critérios expostos anteriormente.

Após a escolha das duas escolas<sup>17</sup>, entramos em contato com o Núcleo de Estágios (NEST) da FME, departamento responsável pelas pesquisas acadêmicas na rede, apresentando os documentos exigidos. Em seguida, iniciamos a pesquisa na escola Gama, onde realizamos três visitas. Posteriormente, entramos em contato com a diretora da escola Delta, porém não foi possível iniciar o trabalho de campo em função da suspensão das aulas.

Convém pontuar que as escolas eram familiares à pesquisadora, por já ter atuado tanto no acompanhamento pedagógico como em processos de formação. Contudo, estas ações foram ocasionais. Ainda assim, foi necessário um grande esforço exotópico para o deslocamento do lugar de formadora e de membro da equipe técnico-pedagógica da FME para o lugar de pesquisadora.

Por fim, ressaltamos que a intenção não foi comparar o que é realizado nas duas escolas, pois ainda que estejam localizadas no mesmo bairro e atendam basicamente às classes populares, são contextos também distintos tendo em vista a diversidade de sujeitos que compõem a comunidade escolar e as práticas desenvolvidas. Portanto, nosso objetivo foi tecer reflexões sobre as aproximações, distanciamentos e contrastes observados entre as duas instituições, buscando compreender as concepções e práticas que as permeiam e que nos possibilitassem pensar sobre como as escolas fazem e ressignificam as políticas de alfabetização e de formação literária, a partir das narrativas de alguns de seus profissionais.

Para apresentar as escolas, intercalamos algumas impressões pessoais e dados estatísticos com as informações narradas pelos sujeitos da pesquisa.

A escola Gama localiza-se em uma comunidade do bairro chamada Buraco do Boi, cuja história, estudada com os docentes e discentes é apresentada pela pedagoga Débora:

Uma questão que nos incomodava e nos incomoda, acho que isso vai ser sempre, é a questão do nariz torcido que muitas pessoas têm pela escola pública, então já não espera muita coisa. Uma escola pública dentro de comunidade, as pessoas esperam menos ainda! E uma coisa que me incomodava bastante era a associação direta que se tinha e ainda se tem em relação ao nome Buraco do Boi, que está sempre ligada a questão da violência. Então eu propus ao grupo que a gente estudasse e na época não deu muito certo porque eu só consegui ir a uma aula, daquele curso História de Niterói. Lá eu ouvi umas histórias muito legais, levei, e tive dicas de sites para

---

<sup>17</sup> A fim de garantir o anonimato das escolas, estas são identificadas nesta pesquisa por nomes fictícios denominadas por letras do alfabeto grego: Delta e Gama.

pesquisar, dentro da história de Niterói, falando sobre a história do Barreto. Então a gente descobriu que ali havia duas grandes fazendas que eram pertencentes a dois irmãos cujo sobrenome era Barreto, por isso o nome do bairro, e que teve um irmão que por questões econômicas se sobressaiu mais do que o outro e era exatamente o irmão que era dono da parte onde fica a escola. E nos parece que, por dados históricos, pelos mapas antigos e pelos depoimentos de algumas pessoas a gente descobriu que bem ali naquele local onde é a escola, naquela parte da comunidade, ficava o matadouro, por isso o nome Buraco do Boi. Não tem a ver com a violência, que depois foi ocupando o espaço, mas tem a ver com a história do lugar. E lá na frente da escola, perto da secretaria, não sei se você já viu, tem uma peça que parece ser só figurativa, mas aquilo ali é uma parte do forno que pertencia ao abatedouro dos bois, a esse matadouro. (entrevista com a pedagoga Débora, 2020).



Figura 3: Fachada da Escola Gama. Foto de arquivo pessoal.

A escola Gama, que iniciou como uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) atende hoje também aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esta ocupa o prédio de um antigo CIEP abandonado, conforme nos relata a Diretora Maria:

Mas, o que eu sei é que o prédio estava abandonado lá na comunidade, o prédio foi abandonado durante 10 anos. E ele surgiu com o Programa Mais Infância, que é um projeto do governo federal e dentro do Projeto a prefeitura de Niterói municipalizou, reformou, para fazer ali uma escola de EI. Por isso foi dado o nome, é UMEI. Aí, foi todo reformado, climatizado, passou por toda uma reforma elétrica, mas foi preparada para receber primeiramente Educação Infantil. A comunidade estava tão acostumada com o abandono daquele prédio que eles não acreditavam no que eles estavam recebendo. Então, foram muitos anos, tiraram mais de 10 caminhões de lixo dali, colchões, material que eles iam descartando ali, então tinha muito lixo. Eles usavam lá em cima, a quadra para baile funk, usavam as partes de baixo para estacionamento. E alugavam salas! Aquelas salas, eles alugavam para moradores. Eu me surpreendi no ano passado com uma mãe que já é nossa lá desde que nós inauguramos, ela foi lá em cima comigo, aí ela passou diante de uma sala e disse: “Ih, tia, eu morei nessa sala!”. Eu falei: “como assim você morou nessa sala?”. “Morei aqui nessa sala!” (risos). Então, eles alugavam os espaços para as pessoas da comunidade. Quando aquele prédio foi reformado e eles foram sendo convidados a participar, a matricular os filhos, eles não acreditavam! Teve uma mãe que falou pra mim: “Me belisca pra eu ver se é verdade! Porque eu não estou acreditando...”. E nas primeiras semanas, eu e Regina, a diretora geral, nós andamos na comunidade convidando as pessoas para se matricularem, porque nós não tínhamos nem um número suficiente para a inauguração. Inauguramos com uma média de 70 crianças, né? Também já era a metade do ano, inaugurou... fechamos aquele ano de 2014 com somente educação infantil e uma média de 70 alunos, não mais do que isso. Porque nós ainda andamos na rua distribuindo panfletos, convidando as pessoas a

participarem, né? Aí quando chegou o ano de 2015, a proposta de fazer o espaço de Ensino Fundamental não aconteceu como previsto. Abriu só uma turma, e nisso a gente foi crescendo gradativamente. Hoje a gente está com 1º e 2º ciclos e nós temos 421 crianças. (entrevista com a diretora Maria, da escola Gama).

Apesar do início não ter sido fácil, hoje a escola é reconhecida como referência entre as unidades de educação do município e principalmente para a comunidade do Maruí Grande, onde está localizada, como é dito pela diretora: “Como a escola se tornou uma referência importante! Nossa, isso é inegável! O que é aquele espaço ali na vida das crianças, na vida dos pais que precisam trabalhar, até daqueles que não trabalham, porque tem todo um diferencial aquela escola ali naquela comunidade.” (entrevista com a diretora Maria, da escola Gama). Este relato é respaldado pela fala dos moradores da própria comunidade, conforme apontado no Projeto Político-pedagógico da escola:

A revitalização do espaço para funcionamento da creche atendeu ao interesse dos moradores da comunidade, uma vez que a necessidade de um local seguro para deixar suas crianças era uma reivindicação antiga. “Tem 15 anos ou mais que vinha lutando pela creche. A escola vai ser o cartão-postal da comunidade. É uma obra de primeira”, disse ele. Reforçado pelo depoimento da senhora Melissa Cândido, que comemorou a inauguração da escola à época, “Estou muito emocionada e feliz. É a primeira vez que minha filha de dois anos vai estudar, e acredito muito no desenvolvimento dela. Agora vou poder deixá-la em um local com segurança para poder estudar, porque antes ela ficava em outra cidade, e acabava atrapalhando bastante, porque eu estudo no Rio, ficava tudo muito distante”. (PPP da escola Gama, 2018).

Portanto, é uma escola com apenas cinco anos de existência e que ainda está construindo sua identidade, conforme o discurso da diretora Maria:

E nesse período que nós estamos lá, fez cinco anos em setembro, posso dizer que foram três equipes. Três identidades, podemos dizer assim. Porque quando nós chegamos, chegamos com só um professor de matrícula e todos os outros de contrato. Passamos ali um ano e meio mais ou menos, o contrato foi vencendo e foi sendo substituído. Aí tivemos outra leva de professores de contrato, e no ano passado, foram todos substituídos por professores de matrícula. Então, assim, nós estamos caminhando nesse processo, mas posso dizer para você que agora que estamos com uma equipe oficial, vamos dizer. [...] A gente está caminhando bem, é uma equipe que tem um entrosamento, uma empatia, isso tudo tem sido construído, no ano passado, esse ano. (entrevista com a diretora Maria, da escola Gama).

A escola tem um espaço amplo de quatro andares e possui uma estrutura com 16 salas de aula, sala de artes, sala de recursos e sala multimeios/brinquedoteca, além dos laboratórios de Informática e de Ciências. Conta ainda com Biblioteca Escolar, auditório, parquinho, refeitório e duas quadras poliesportivas. Todas as dependências da unidade são climatizadas e possuem condições de acessibilidade para alunos com necessidades especiais. Atende a 10 turmas de educação infantil e 10 turmas de Ensino Fundamental.

A escola Delta também fica no mesmo bairro, numa área mais central e residencial. Além de atender aos alunos da rua em que está localizada, também recebe estudantes

residentes no Morro dos Marítimos, Morro do Pires e Buraco do Boi, além de alunos oriundos de localidades vizinhas como Engenhoca e Largo do Barradas, e até mesmo de bairros próximos do município vizinho São Gonçalo.



Figura 4: Visão frontal da escola Delta. Acervo pessoal.

Apesar de ter mais tempo de funcionamento, tendo sido inaugurada em 20 de fevereiro de 2008, a constituição de sua história também é permeada por dificuldades, como é narrado pela diretora Miriam que atua na unidade desde sua inauguração:

A escola foi inaugurada em 2008. Quando ela foi inaugurada, o prédio, já tinha passado duas escolas por ele: a escola X e depois o Pedro II. Então, o formato do prédio é uma estrutura que o Estado construía que não era pra durar muito tempo, eles chamam bogobol ou pogobol, pela estrutura física dele. Então, era pra durar um tempo e depois eles iam demolir, só que isso não aconteceu, ficou, né? E aí a escola X ficou ali um bom tempo, até a prefeitura comprar aquele terreno ali do lado onde foi construída, eu não lembro o tempo exato ela ficou ali, e depois o Pedro II. E nesse meio tempo, o Pedro II passou para aquele Brizolão perto do Monsenhor Raeder. Aí o prédio ficou vazio. Então a prefeitura municipalizou e criou nossa escola. (entrevista com a diretora Miriam, da escola Delta, 2020).

Em função da construção do prédio, mesmo tendo passado por uma reforma no ano de 2010, com alterações importantes em sua estrutura física, como a substituição das “paredes móveis” por paredes de alvenaria e a inclusão de janelas, a colocação de pisos na parte interna e cimentação do pátio externo e construção de outras dependências, a escola possui pouco espaço e algumas salas pequenas. Além das oito salas de aula, possui sala de recursos e de reforço escolar, sala de direção, de equipe de articulação pedagógica e secretaria, e um pequeno pátio externo. Não possui quadra e a sala de leitura divide o espaço com o depósito de materiais esportivos, e por isso comporta apenas grupos pequenos de alunos. Além da falta de espaço em algumas dependências, outra questão apontada como prejudicial é a acústica, conforme salienta a diretora Miriam: “Mas a estrutura do prédio, não é concreto armado, então não tem vedação, então o barulho todo de fora vem pra dentro, e não sei a altura, o que que é, é uma coisa estranha. E é bem cansativo. Contar uma história dentro de um espaço desse, e eles ficam falando junto, né, a voz...”. (entrevista com a diretora Miriam, 2020).



Semelhantemente à escola Gama, a escola Delta foi concebida inicialmente para atender à Educação Infantil, porém apenas um ano após sua inauguração, passou a atender ao Ensino Fundamental, a princípio somente o 1º ciclo, como é apontado pela diretora Miriam:

Era dito que, por causa da ampliação de vagas para a Educação Infantil no Barreto era necessário ter mais uma unidade. Porque o Y não atendia a demanda da Educação Infantil no Barreto, aí criou-se a escola A, só com EI e uma turma de 1º ano do 1º ciclo. Aí quando foi em 2009, a fundação achou melhor ter o 1º ciclo e deixar a EI só com a UMEI Y porque tinha aberto a UMEI Z lá em cima do Marítimos, e que a demanda da Educação Infantil estava sendo atendida pelas duas UMEIs e queriam aumentar, deixar nossa escola só com o fundamental. Aí a partir de 2009 começou a ir terminando as turmas de Educação Infantil e passando tudo para fundamental. (entrevista com a Diretora Miriam, da escola Delta, 2020).

No final do ano de 2011, os pais dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental manifestaram o desejo de continuidade de seus filhos na escola, solicitando à FME a abertura de turmas do 2º ciclo a partir de 2012. Atualmente, são 16 turmas (10 do 1º ciclo e 6 do 2º ciclo), sendo 8 em cada turno. No que se refere ao corpo docente, todos os professores são de matrícula e a maioria já está na escola há algum tempo, como afirma a diretora:

A rotatividade lá... as pessoas para saírem é bem difícil, as pessoas que chegam não querem sair. As que saem, geralmente é por que... saíram duas mais porque com a segunda matrícula elas preferiram ir para Educação Infantil, aí elas pediram para sair por conta disso, porque elas preferiram trabalhar horário integral do que ter duas turmas. Então elas saíram, mas o pessoal é bem antigo, a maioria é bem antiga na escola. (entrevista com a diretora Miriam, da escola Delta, 2020).

Podemos observar algumas semelhanças e também diferenças nas duas escolas, tanto no que se refere às suas histórias, a constituição de suas identidades, como em relação a seus espaços e organizações. Nossa intenção inicial era a de acompanhar suas ações e práticas ao longo de um ano letivo. Todavia, devido às questões apontadas anteriormente que impediram as observações participantes, vamos conhecer o trabalho realizado nas mesmas bem como as concepções teóricas que o embasam e os modos como estas escolas ressignificam as políticas educacionais por meio dos discursos de alguns dos profissionais que atuam nelas e de outros sujeitos cujas vozes são trazidas à tona pelos discursos citados nas entrevistas.

As falas dos sujeitos de pesquisa também se intercalam com as concepções teóricas que ancoram nossas discussões e análises, dispostas no próximo capítulo e com as análises de documentos e discursos no capítulo posterior. Esperamos, assim, compor um mosaico com textos, fragmentos e memórias, como sugere Walter Benjamin, a partir de uma polifonia de vozes proposta por Mikhail Bakhtin, e a compreensão que delas temos, sem que isso se configure a única interpretação possível, porque esta também é marcada pelo inacabamento. Ao leitor, caberá compor outras escutas, leituras e análises...

### **3 ALFABETIZAÇÃO, LEITURA, LITERATURA E ESPAÇOS DE LEITURA NAS ESCOLAS: CONCEPÇÕES E DISCURSOS EM PAUTA**

Pois todo discurso concreto (enunciação) encontra aquele objeto para o qual está voltado sempre, por assim dizer, já desacreditado, contestado, avaliado, envolvido por sua névoa escura ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falam sobre ele.

(BAKHTIN, 2014b, p. 86).

Diante dos questionamentos levantados na fase da revisão de literatura que, aliados a experiências e inquietações pessoais, e ainda, às reflexões necessárias no momento atual da educação brasileira, forjaram a elaboração das questões de estudo e os objetivos desta tese torna-se primordial, neste momento, apresentar as concepções que ancoram a pesquisa e compõem o cerne da análise de dados e as discussões propostas, travando alguns diálogos como “discursos de outrem” que aqui consideramos como referências teóricas do campo da Linguagem, bem como da alfabetização, leitura, literatura e/o que discutem sobre os espaços de leitura escolares, que lançam luzes sobre esta pesquisa.

Antes de apontar algumas reflexões ancoradas em contribuições teóricas importantes, convém salientar que este capítulo está subdividido apenas com fins de organização, tendo em vista que são temáticas intimamente relacionadas e considerar esta articulação é fundamental para os objetivos propostos pela pesquisa.

#### **3.1 ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM**

A alfabetização tem ocupado, com cada vez mais destaque, os discursos no contexto atual, não apenas no campo educacional, como tema central de muitas pesquisas, mas também no cenário político e social. Neste âmbito, propagam-se estudos sérios, baseados em criteriosas investigações com ancoragem teórica e análise de práticas em diversos sistemas de ensino, mas também ideias que desconsideram a produção de conhecimento da área com a diversidade de abordagens deste campo e suas múltiplas perspectivas. Neste último caso, predominam enunciações que apontam a educação circunscrita apenas ao ensino dos princípios básicos do sistema alfabético, desconsiderando seu compromisso com a promoção de conhecimentos que possibilitem aos sujeitos utilizarem a leitura e a escrita como prática social nas distintas esferas que circulam.

Para iniciarmos uma reflexão, convém definirmos o que estamos entendendo como alfabetização. Comumente, os primeiros anos escolares são apontados como o período em que a criança é “introduzida” no mundo da leitura e escrita, sendo necessário ensinar-lhe a “decifração” do código, por vezes desconsiderando-se que ela já esteja imersa num mundo em

que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2011, p.261) e, nas sociedades letradas, imersas na linguagem escrita. Cagliari (2007) argumenta que a alfabetização iniciou no momento em que o sistema de escrita foi inventado. Talvez por essa razão, a aprendizagem inicial da leitura e escrita seja denominada de alfabetização. Batista (2011) argumenta que é possível distinguir duas grandes etapas: a primeira, que consistiria na alfabetização inicial, organizada em torno do processo de aprendizagem daquilo que nosso sistema de escrita representa, do funcionamento desse e do domínio do princípio alfabético; e a segunda, que asseguraria o desenvolvimento do processo de alfabetização com apropriações diversas tais como: questões ortográficas, regras de pontuação, capacidades de leitura, compreensão e produção de textos de diferentes gêneros discursivos com suas características e funções enunciativas, entre outras. Nessa perspectiva, não haveria uma “consolidação” do processo de alfabetização. Geraldi (2014), por sua vez, argumenta que “Somos ao mesmo tempo competentes e incompetentes leitores e produtores de textos, dependendo de nossos campos de atividade e de nossa circulação pelos diferentes campos de atividade.” (2014, p. 28).

Estes argumentos fazem ainda mais sentido ao recordarmos que, numa sociedade excludente como a nossa, embora tenhamos praticamente universalizado o acesso ao Ensino Fundamental, muitos sujeitos não conseguem percorrer as duas etapas. Não conseguem dar continuidade aos momentos iniciais de aprendizagem da leitura e da escrita, resultando em repetência, evasão, defasagem idade e série, educação de jovens e adultos, tornando-se o que tem sido denominado de analfabetos funcionais. Desta forma, um conceito amplo de alfabetização inclui todas estas especificidades e requer um olhar atento para os fazeres escolares. No entanto, defendemos que a ampliação da inserção das crianças em práticas sociais envolvendo a leitura e a escrita precisam estar presentes desde a educação infantil, não com foco na preparação ou promoção para o Ensino Fundamental, mas como possibilidade de ampliação de referências não apenas linguísticas, mas de conhecimento diversos da ciência, da arte, da vida, de si mesmo, do outro e do mundo; de experiências sociais com a linguagem escrita; de participação efetiva das crianças em práticas em que a linguagem escrita seja necessária para as interlocuções entre os sujeitos e seja também parte da curiosidade e do desejo de conhecer e de aprender. Nesta importante ampliação, cabe ao professor uma tarefa bem mais complexa e ampla do que propor uma sistematização do princípio alfabético para a turma, proposta que cabe aos anos iniciais do Ensino Fundamental e que precisa ser garantida, de forma significativa, a todas as crianças do país. Nesta via, entendemos a importante

função da literatura na formação das crianças que inclui também este amplo processo de alfabetização. Como afirma Corsino et alli (2020) em relação a princípios que orientariam as práticas de leitura e escrita na Educação Infantil:

A literatura é considerada um importante eixo do trabalho com a linguagem na Educação Infantil, pelo seu caráter humanizador, organizador, formativo, criativo, imaginativo. A leitura literária é um importante tempo-espaco de vivência da alteridade, de ampliação do universo de referência das crianças, seja ele linguístico ou da própria relação com o mundo; com o real e o imaginário, com o possível e o impossível. A literatura infantil de qualidade reúne três artes: da palavra, da imagem- por vias das ilustrações- e do *design* gráfico editorial que dá a materialidade à obra. A dimensão artística e criativa das linguagens verbal e visual e suas interlocuções possibilitam inúmeras ações e interpretações, ampliam as possibilidades de as crianças conhecerem e perceberem a si próprias, o outro e o mundo; fazem pensar e imaginar, provocam narrativas, argumentações, diálogos, brincadeiras e outras formas de expressão. (p.4).

Na história da educação brasileira, especialmente em relação aos anos iniciais, passamos por diferentes momentos, com preocupações, estudos e concepções distintas, conforme aponta Soares (2016). Segundo a autora, nas últimas décadas do século XIX, período de instituição da escola como o lugar da alfabetização, ler e escrever dependia de aprender os nomes das letras e depois, combinando consoantes e vogais, formavam-se as sílabas, depois palavras e finalmente, frases. O método de excelência era a soletração (b+a=BA), resultando numa aprendizagem centrada na grafia, como se letras fossem sons, ignorando que elas representam-no.

No início do século XX (até os anos 80), as discussões sobre os caminhos considerados mais eficientes para alfabetizar se intensificam e surgem os métodos fônicos e silábicos – métodos sintéticos, que partem da sílaba para a palavra, depois frases e textos, com foco na percepção auditiva. E simultaneamente, considerando-se a realidade psicológica da criança, partindo da compreensão da palavra escrita até chegar às sílabas e grafemas, entram em cena os métodos analíticos (palavração, sentencição, método global, etc.), com foco na percepção visual. Convém salientar que ambos se limitam à aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico da escrita, utilizando palavras e/ou textos artificiais, com rígido controle léxico, para composição e decomposição. Portanto, estão fundamentados em um mesmo paradigma pedagógico: a apropriação do sistema de escrita é considerada condição e pré-requisito para que o sujeito desenvolva habilidades de leitura e escrita, para posteriormente ler e produzir textos reais.

A partir dos anos de 1980, a predominância dos métodos sintéticos e analíticos é abalada com a introdução da epistemologia genética de Jean Piaget no Brasil, especialmente pela obra de Emília Ferreiro. Tais estudos, como foram adotados no país, argumentavam que

o ensino até então prevalecia sobre a aprendizagem e concebia a criança como ser passivo. O construtivismo propunha exatamente o contrário, ou seja, a prevalência da aprendizagem sobre o ensino. O foco, nesta vertente, passa a ser o aprendiz, argumentando que o processo de aprendizagem da língua escrita se dá por uma construção progressiva do princípio alfabético, a partir da interação com materiais reais de leitura e escrita (diferentes gêneros e portadores textuais). Por isso, o predomínio da leitura sobre o ensino/produção da escrita dos métodos anteriores é substituído pela escrita espontânea como potente para a apropriação do sistema alfabético. Consoante Soares (2016), a questão do método é superada pela questão da prática pedagógica de estímulo, acompanhamento e orientação.

Não podemos negar que o construtivismo tenha sido muito importante para a história da alfabetização por trazer a criança como sujeito ativo, que vivencia um “conflito cognitivo” no processo de aprendizagem, evidenciando as tentativas e hipóteses infantis relativas à escrita e por reconhecer o “erro” como fundamentalmente construtivo no processo. Contudo, sua influência na alfabetização teve algumas consequências indesejadas, conforme Smolka:

Contudo, ao invés de tomar o estudo de Ferreiro & Teberosky como contribuição para o entendimento dos processos de aquisição da escrita, tem-se reduzido o ensino da escrita à questão de correspondência grafo-sonora, categorizando crianças e turmas em termos de níveis de hipóteses, quando o processo de leitura e escrita abrange outros aspectos e outras dimensões. O conflito cognitivo apontado por Ferreiro não pode, sem dúvidas, ser ignorado. Mas o que também deve ser levado em consideração é que, entremeados nessa questão, estão os aspectos das funções e configurações da escrita, da dimensão simbólica e do processo de conceituação e elaboração das experiências, da metalinguagem, além do conflito social mencionado anteriormente. (SMOLKA, 2003, p. 63).

A perspectiva de compreender as funções e configurações da escrita no contexto social toma forma na educação brasileira com o advento do Letramento, o qual surge a partir de discussões relacionadas à distinção entre o domínio do princípio alfabético e seu uso efetivo e competente. Consoante Soares (2012), autora fundamental para a repercussão deste termo na educação brasileira, a palavra *Letramento* é uma tradução do termo inglês *literacy* (“condição de ser letrado”), ou *literate*, adjetivo que caracteriza a pessoa que domina a leitura e a escrita. Para a autora, está implícita neste conceito a ideia de que a escrita e a leitura trazem consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas tanto para o indivíduo quanto para o grupo social no qual ele está inserido. Contudo, devido à apropriação do termo no Brasil, nos anos 1990, estritamente relacionado ao campo da alfabetização, tal perspectiva culmina, muitas vezes, numa visão reducionista, sendo abusivamente utilizado e estreitamente relacionado à escrita alfabética e não aos usos e práticas da leitura e da escrita que marcam também a oralidade nas diferentes esferas sociais. Goulart (2014) salienta que, do

ponto de vista pedagógico, a problemática da adoção indiscriminada do termo se amplia, uma vez que há propostas que tentam compreender o “como” trabalhar com o letramento, isto é, como transformá-lo em conteúdo ou método. Segundo ela: “O termo entra no circuito escolar, em que tudo precisa se tornar conteúdo - didatizável e mensurável -, esvaziando-se muitas vezes do sentido cultural, socialmente referenciado”. (2014, p. 43). Além disso, evidencia que a dicotomia implícita nas expressões “alfabetizar letrando” e “letrar alfabetizando” divide as dimensões do ensinar e aprender a escrita:

Ao associar estas duas palavras –alfabetizar e letrar- estamos significando *alfabetizar* como a aprendizagem do sistema alfabético de escrita e *letrar* como a aprendizagem do sentido social da linguagem escrita. Desse modo, de um lado, ao se alfabetizar letrando, ensina-se o sistema alfabético da escrita na perspectiva do seu sentido social. Por outro lado, ao se letrar alfabetizando, parte-se do sentido social da escrita, na perspectiva do ensino do sistema alfabético da escrita. (GOULART, 2014, p. 40-41, grifo da autora).

Por esse motivo, Goulart (2014) sinaliza que a concepção destes termos como dois processos distintos determina uma cisão, ainda que sejam considerados indissociáveis, e ressalta a preocupante proliferação de tantos “letramentos” (adjetivados) no panorama de propostas educacionais, uma vez que “os conhecimentos e seus modos de organização, como a linguagem escrita, são objeto da cultura e não da escola.” (2014, p. 43).

Consideramos que apesar das diversas e muitas vezes equivocadas apreensões do termo e do conceito de letramento, não podemos negar sua contribuição para o campo educacional. Um provento relevante advindo dessa concepção e trazido à tona para ressaltar uma dimensão fundamental do processo de alfabetização que, de um modo geral, estava obscurecido, foi apontar o valor social da aprendizagem da leitura e da escrita. No entanto, concordamos com Goulart (2014) de que a dicotomização entre os termos alfabetização e letramento talvez esteja servindo para, mais uma vez, esvaziar o conteúdo do primeiro em seu sentido político, situado historicamente, além de “perpetuar as diferenças de conhecimentos que grupos sociais populares levam para a escola como insuficiências que acarretam dificuldades, que precisam ser compensadas.” (GOULART, 2014, p. 49).

No bojo dessas discussões sobre as práticas sociais da leitura e escrita, emergiu no campo educacional a perspectiva de trabalho com os gêneros discursivos, especialmente com a instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998, que idealizava o trabalho com a heterogeneidade textual. Mas, neste sentido, alguns equívocos também foram percebidos, pois o que passou a predominar foi o ensino do gênero pelo gênero, enfatizando apenas sua identificação e estrutura, e não promovendo uma imersão em práticas de produção dos gêneros em situações comunicativas, expressivas e significativas.

Nos anos 2000, ressurgiu no cenário da educação nacional a perspectiva do método fônico, especialmente após a publicação do livro *Alfabetização: método fônico*, escrito por Alessandra e Fernando Capovilla, autores com formação na área da Psicologia Experimental. A abordagem teórica apresentada por estes e outros autores estaria validada pelos resultados que países como França e Estados Unidos tiveram com a adoção do método. Para referendar sua posição, apresentam estudos de casos e de grupos quanto à sua utilização e sua suposta eficácia, afirmando que, para o desenvolvimento de um leitor crítico, é imprescindível que a criança possa inicialmente codificar e decodificar o sistema alfabético de sua língua materna. Portanto, o método pressupõe que a criança deva pronunciar isoladamente cada um dos fonemas de uma palavra, submetendo os aprendizes a textos limitados e artificiais, o que, em nossa opinião, deforma as competências de leitura e produção textual almejadas para sujeitos críticos, que aprendam a língua materna para se compreenderem e se expressarem nas diversas esferas sociais. Argumentam ainda que os Parâmetros Curriculares Nacionais não foram fundamentados em nenhum dado de pesquisa científica ou sobre resultados plausíveis quanto ao modo de ensinar a língua materna, questionando assim sua validade. Todavia, como dispõe Goulart (2014), trata-se de uma argumentação falaciosa, tendo em vista que “o discurso encobre a disputa que também existe em outros países sobre modos mais culturais e modos mais estritamente estruturais de ensinar a língua escrita, além de sonegar outras informações e desconsiderar as diferenças históricas de realidades político-sociais.” (p. 41).

No que tange ao contexto brasileiro atual, estas discussões e embates têm assumido um tom ainda mais enfático e preocupante, especialmente após a instituição de uma Política Nacional de Alfabetização que propõe um conceito por decreto<sup>18</sup>, defende a "priorização" da alfabetização das crianças já no primeiro ano do Ensino Fundamental, em dissonância com a idade prevista na Lei Nº 13005 que instituiu o Plano Nacional de Educação, e a utilização de conceitos de um único método baseado em algumas evidências das ciências cognitivas. Outra controvérsia está em envolver a Educação Infantil numa política pública de alfabetização, uma vez que colocam as crianças da primeira infância (termo que se refere a crianças de zero a seis anos de idade) e os professores dessa modalidade de ensino como públicos-alvo. Tal proposta ignora-se a liberdade do professor na escolha da metodologia mais adequada ao ensino de seus alunos, pois deixa clara a tentativa de impor um método pedagógico específico que não é um consenso entre especialistas do campo, condicionando sua adesão à assistência

---

<sup>18</sup> Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, o qual institui a Política Nacional de Alfabetização. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm)>.

federal. Tais disposições desrespeitam o que propõe a Constituição Federal (1988) em seu artigo 206, o qual estabelece que o ensino deva ter por base, entre outros princípios, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

Além disso, a tentativa de impor uma política nacional para a alfabetização com disposições autoritárias desconsidera que a responsabilidade de alfabetizar nossas crianças não é federal e sim majoritariamente municipal e parcialmente do setor privado, conforme o inciso V do artigo 11 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96.

Outra questão importante diz respeito ao modo como os professores são vistos por esta política. Embora sugira como diretriz a valorização docente, sem mencionar como esta se daria, aponta como ação para sua implementação o desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos para os quais os professores seriam “capacitados” para utilizarem, visto que não participariam da elaboração dos mesmos. Desta forma, ignora que estes são profissionais da educação, sujeitos produtores de conhecimentos e detentores de saberes e fazeres característicos de sua atuação. Este propósito se materializa a partir do curso a distância proposto pelo MEC intitulado Tempo de aprender, que será melhor analisado posteriormente. Nessa perspectiva, a formação é encarada como elemento estratégico para forjar a competência do professor, sendo este acompanhado do que Souza (2014) nomeia como “argumento da incompetência”, o qual pressupõe que a razão crucial para a baixa qualidade do ensino é justamente a incompetência dos mesmos, que precisam participar de “capacitações” para terem acesso aos saberes teóricos advindos das ciências a fim de sanar essas “deficiências” e desenvolver seu trabalho de maneira “eficaz”. Estas são declarações que requerem cuidados, pois estariam vinculadas à aceitação irrefletida de um argumento da incompetência docente, o que poderia abrir caminhos para um mercado de formação.

Se considerarmos as questões apresentadas até o momento e articularmos com os programas recentes no campo educacional voltados para a alfabetização tais como o PROFA<sup>19</sup>, Pró-letramento<sup>20</sup> e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)<sup>21</sup>,

---

<sup>19</sup> Programa lançado em 2000, posto em prática no início do ano de 2001, tendo a parceria das secretarias e diretorias de ensino até o final de 2002, quando o MEC finalizou seu apoio. O programa apresentou como principais pressupostos teóricos Emília Ferreiro, Ana Teberosky e Telma Weisz para analisar as novas concepções de alfabetização.

<sup>20</sup> O Pró-Letramento, lançado em 2005 e concluído em 2012, foi um curso de formação para professores que lecionavam do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, com ênfase em linguagem e em matemática, com carga de 120 horas cada um.

<sup>21</sup> O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental. Embora não tenha mais assistência do Governo Federal desde 2018, a proposta de formação docente permanece em ação no Estado do Rio de Janeiro por meio da UFRJ no ano de



observamos que estes não foram levados em conta, bem como toda produção de conhecimento tanto científicas (inúmeras pesquisas, dissertações e teses produzidas sobre estes) como do âmbito da prática docente.

Essas reflexões nos remetem a uma contundente e atual conclusão de Mortatti (2010), para quem a característica complexa e multifacetada do processo de alfabetização não é considerada no momento da elaboração das políticas públicas, como nos parece ser o caso:

Esse fenômeno, porém, não é exclusivo de nossos dias e pode ser observado desde o final do século XIX. Ao longo desses aproximadamente 130 anos de história da alfabetização, em decorrência do que se considerou a nova e a definitiva verdade científica sobre esse processo, pode-se constatar, em determinados momentos, a centralidade atribuída, no âmbito do que hoje denominamos “políticas públicas”, a um ou a alguns dos aspectos específicos da alfabetização, tendendo-se a reduzir esse processo a aspectos neutros e meramente técnicos, porque considerados correspondentes à verdade científica comprovada e inquestionável. Desconsidera-se, assim, que decorrem de opções e decisões relacionadas à determinada(s) teoria(s) educacional (is), fundamentada(s) em determinada(s) teoria(s) do conhecimento e integrantes de determinado(s) projeto(s) político(s) que lhe dá (dão) sustentação e motivação em determinado momento histórico. (p. 329).

As teorias do conhecimento a que Mortatti se refere podem ser relacionadas também às distintas teorias da Linguagem. De acordo com Travaglia (1997), a concepção de linguagem e de língua altera em muito o modo de estruturar o trabalho em termos de ensino e considera essa questão tão importante quanto a postura que se tem em relação à educação. Portanto, a maneira como se entende a linguagem define os caminhos do processo de ensino e aprendizagem, determinando o que, como e para que se ensina, e por isso, há de se buscar coerência entre a concepção de linguagem e a de mundo, tendo em vista que qualquer metodologia articula uma opção política, conforme postula Geraldi (2003).

Diferentes modos de se ver a linguagem vêm permeando a história dos estudos linguísticos, das quais destaco três mais comuns: a linguagem como expressão do pensamento; como instrumento de comunicação; e como forma de interação. Cada uma dessas concepções implica uma prática pedagógica específica e, conseqüentemente, uma maneira distinta de nos relacionarmos com a língua (GERALDI, 2003).

A concepção da Linguagem como expressão do pensamento, cuja origem remonta a tradição grega do século II a. C., está ancorada estritamente na relação psíquica entre linguagem e pensamento, caracterizando a primeira como algo individual, centrada na capacidade mental do indivíduo. Nessa tendência, segundo Travaglia (1997), o fenômeno linguístico é reduzido “a um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem

pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece” (p. 21). Esta compreensão de linguagem é denominada por Bakhtin (2014a) como “subjetivismo idealista”, no qual o fundamento da língua é o ato da fala como criação individual:

O psiquismo individual constitui a fonte da língua. As leis da criação linguística – sendo a língua uma evolução ininterrupta, uma criação contínua – são leis da psicologia individual, e são elas que devem ser estudadas pelo linguista e pelo filósofo da linguagem. Esclarecer o fenômeno linguístico significa reduzi-lo a um ato significativo (por vezes mesmo racional) de criação individual. O restante da tarefa do linguista não tem senão um caráter preliminar, construtivo, descritivo, classificatório, e limita-se simplesmente a preparar a explicação exaustiva do fato linguístico como proveniente de um ato de criação individual, ou então servia a finalidades práticas de aquisição de uma língua dada. (p. 74).

Tal perspectiva concebe a língua como simples sistema de normas, acabado, imutável, abstrato, baseado em “certo” e “errado”, privilegiando apenas a variedade dita padrão ou culta em detrimento de outras. Neste paradigma, o não saber pensar é a causa de as pessoas não conseguirem se expressar, o que resulta na lógica da necessidade de incorporação de regras a serem seguidas, estas situadas no domínio do estudo gramatical normativo ou tradicional. Além disso, nesta tendência, o discurso que se materializa no texto independe da situação de interação comunicativa, do interlocutor, dos objetivos, dos fenômenos sociais, culturais e históricos e não pode prescindir da linguagem do nosso cotidiano nem das criações artísticas. Consoante Koch (2002), “o texto é visto como um produto – lógico – do pensamento do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão “captar” essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel essencialmente passivo.” (p. 16).

O ensino escolar baseado nesta concepção estaria ancorado numa proposta de fazer os alunos decorarem listagem de regras, realizarem exercícios para memorização de classes gramaticais e regras ortográficas. No que se refere ao processo de alfabetização especificamente, o aluno apenas pode(ria) ter acesso ao texto após decorar os nomes das letras para posteriormente conseguirem associá-las aos sons, ou o contrário, na perspectiva do trabalho iniciado pelo aspecto fonético, lendo e produzindo em seguida palavras, frases e, após algum tempo, pequenos textos. O processo de ensino nesta visão está baseado na transmissão de conhecimentos e o aluno é um ser passivo diante de textos artificiais vistos como produto de informação.

A segunda concepção citada, a linguagem como instrumento de comunicação, divulgada especialmente a partir dos anos 20 do século XX, está intimamente vinculada ao Estruturalismo proposto por Ferdinand de Saussure, o qual pressupunha a língua como um sistema abstrato, homogêneo, um fato social, geral, virtual; à gramática gerativo-

transformacional de Noam Chomsky, que defendia um modelo de língua traçado com base em uma comunidade linguística homogênea, formada por falantes e ouvintes ideais; e à Teoria da Comunicação, postulada por Roman Jakobson (na década de 60), que compreendia a língua como um conjunto organizado de signos que, combinados por meio de regras, possibilita a um emissor transmitir uma mensagem a um receptor, considerando que ambos conhecem e dominam o código. Portanto, esta teoria não considera os interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e regras constituintes da língua.

Bakhtin (2014a) discorre sobre esta concepção de linguagem que denomina de “Objetivismo abstrato”, evidenciando que esta “situa-se, ao contrário, no sistema linguístico, a saber, o sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua.” (p. 79). Para o autor, esta linha de pensamento propõe que os “traços idênticos” (fonéticos, gramaticais e lexicais) para todas as enunciações garantiriam a “unicidade de uma dada língua e sua compreensão por todos os locutores de uma mesma comunidade”. Mas ele ressalta que, nesta perspectiva, o sistema linguístico “é completamente independente de todo ato de criação individual, de toda intenção ou desígnio. [...] A língua opõe-se ao indivíduo enquanto norma indestrutível, peremptória, que o indivíduo só pode aceitar como tal.” (p. 81). Portanto, as “leis linguísticas” são arbitrárias, privadas de uma justificação ideológica, como a linguagem artística, por exemplo, o que segundo ele constitui um dos erros mais grosseiros dessa vertente.

Assim, nessa abordagem, o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este conhecer o “código”. O “decodificador”, portanto, assume um papel passivo, uma vez que a informação deve ser recebida tal qual havia na mente do emissor. Nessa perspectiva, o ensino da leitura e escrita fica restrito ao processo interno de organização do código, privilegiando-se a forma, o aspecto material da língua, em detrimento do conteúdo, do significado e dos elementos extralinguísticos, tendendo ao ensino gramatical a partir da prática e da repetição. A esse respeito, podemos novamente recorrer ao que postula Bakhtin (2014a):

Enquanto uma forma linguística for apenas um sinal e for percebida pelo receptor somente como tal, ela não terá para ele nenhum valor linguístico. A pura “sinalidade” não existe, mesmo nas primeiras fases da aquisição da linguagem. Até mesmo ali, a forma é orientada pelo contexto, já constitui um signo, embora o comportamento de “sinalidade” e de identificação que lhe é correlata seja real. Assim, o elemento que torna a forma linguística um signo não é sua identidade como sinal, mas sua mobilidade específica; da mesma forma que aquilo que constitui a decodificação da forma linguística não é o reconhecimento do sinal, mas a compreensão da palavra no seu sentido particular, isto é, a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e sua situação precisos, uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo. (p. 97).

Bakhtin ressalta, no entanto, que não quer dizer que o componente de “sinalidade” e sua identificação não existam, e completamos, não significa que não devam ser ensinados. Mas o pensador russo evidencia que sua existência não é a única constituinte da língua, o que nos remete a pensar nas recentes propostas de alfabetização focalizadas apenas nas correspondências grafo-fônicas porque estas teriam o respaldo das ciências cognitivas.

Ana Luiza Smolka (2003), ao analisar o processo de aquisição da escrita nas crianças, dando relevo às práticas pedagógicas escolares, aponta reflexões cognatas, situando um ponto de vista que estaria relacionado com esta vertente:

Um ponto de vista seria o da “carência” ou da “incompetência”, quando se assume que a língua é um sistema que funciona com padrões fixos imutáveis. A essa concepção de língua, em geral, está associada uma concepção de aprendizagem da escrita que se baseia na repetição, no treino, na memorização (sem outra função a não ser treinar, copiar, memorizar e reproduzir a escrita). Desse ponto de vista, as crianças são consideradas “passivas” no seu aprendizado e suas primeiras tentativas de leitura e escrita não só são desprezadas como são reprimidas ou proibidas, pelo medo das crianças “aprenderem” (gravarem) errado. Nesse caso, ainda a leitura e a escrita das crianças são sempre avaliadas em relação a um suposto modelo “correto”, “adulto”, “final” de escrita (como se isso existisse). (p. 62).

Indo na contramão destes paradigmas, é urgente pensar sobre esse importante processo que não se encerra nos primeiros anos de ensino escolar, considerando-se uma outra concepção de linguagem. Uma possibilidade é olhar para o sujeito que aprende e para o sujeito que ensina, pensando a alfabetização como processo discursivo, tendo em vista o que aponta Paulo Freire: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção.” (FREIRE, 2003, p. 47). Sobre essa perspectiva, Ana Luiza Smolka argumenta:

Ora, isso nos revela então que a construção do conhecimento sobre a escrita (na escola e fora dela) se processa no jogo das representações sociais, das trocas simbólicas, dos interesses circunstanciais e políticos; é permeada pelos usos, pelas funções e pelas experiências sociais da linguagem e de interação verbal. Nesse processo, o papel do “outro” como constitutivo do conhecimento é da maior relevância e significado (o que o outro me diz ou deixa de me dizer é constitutivo do meu conhecimento). (SMOLKA, 2003, p. 61).

Esta proposta de ver a alfabetização está ancorada na terceira concepção de linguagem, formulada especialmente pelo Círculo de Bakhtin, que a compreende enquanto processo de interlocução. Ao contrário das concepções anteriores, esta situa a linguagem como um lugar de interação humana, mediada pela produção de sentidos entre os interlocutores, que são sujeitos que ocupam lugares sociais, em uma dada situação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Para Bakhtin (2014a):

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psico-fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada

através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (p. 127).

Geraldi (2003) destaca que, nessa vertente, o sujeito, ativo em sua produção linguística, emprega a linguagem não só para expressar o pensamento ou para transmitir conhecimentos, mas também para agir, atuar sobre o outro e sobre o mundo. A interação nesta perspectiva é efetivada por meio do texto, seja ele oral ou escrito, visto não mais como uma unidade fechada, acabada em si, mas como uma dimensão discursiva, considerando-o em suas múltiplas situações de interlocução, como resultado de trocas entre os sujeitos, situados em um contexto determinado.

O ensino da língua ancorada nesta concepção pretende não apenas levar o aluno ao conhecimento da gramática, mas, sobretudo, ao desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que o cerca e, em especial, sobre a utilização da língua como recurso para a interação social. Isso porque consoante Smolka, “A dimensão discursiva não desloca e não se descola do aspecto linguístico cognitivo, mas o permeia e o redimensiona” (SMOLKA, 2017, p.35). Com base nesta concepção, advogamos que os conhecimentos linguísticos fazem parte do processo de apropriação da língua escrita, mas sua aprendizagem não pode se dar fora da cultura e do contexto das interações discursivas, o que nos remete à visão de uma das professoras entrevistadas que se posiciona a este respeito:

É muito interessante que assim, através da fala de vocês eu me interessei em ler o livro da Smolka e recentemente também assisti uma *live* dela no GEPOLEI, então, assim, acho que o profissional tem que querer, a gente ter essa abertura pra entender isso, porque muitas vezes a gente tem um olhar muito superficial sobre aquilo. E não tenta se aprofundar tanto na essência daquilo que está sendo transmitido. E foi o que eu vi através do livro dela e da própria fala da Smolka que, assim, a alfabetização discursiva não desconsidera em hipótese nenhuma a sistematização, mas pelo contrário, ela vem pra somar, ela vem pra trazer à tona a necessidade de diálogo, de um novo olhar, pro meu aluno que de fato é importante. (entrevista com a professora Ana, da escola Gama, 2020).

A reflexão linguística nesta perspectiva é feita a partir da compreensão, da análise, da interpretação e da produção de textos verbais, considerando seu contexto de produção, as diferentes situações de comunicação, os gêneros e a intenção de quem os produz, o que não pressupõe abandonar o ensino gramatical, mas este é abordado de uma maneira contextualizada, de modo a fazer sentido ao aluno. No que tange ao processo de aquisição da leitura e escrita das crianças, Smolka (2003) aponta que:

Um terceiro ponto de vista (que abrange o segundo), da interação, da interdiscursividade, inclui o aspecto fundamentalmente social das funções, das condições e do funcionamento da escrita (para que, para quem, onde, como, por que). O que aparece também como relevante nesse terceiro ponto mencionado é a consideração da atividade mental da criança no processo de alfabetização não apenas cognitiva, no sentido da estruturação piagetiana, mas como atividade discursiva, que

implica a elaboração conceitual pela palavra. Assim, ganham força as funções interativa, instauradora e constituidora do conhecimento na/pela escrita. Nesse sentido, a alfabetização é um processo discursivo: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita. (mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita). Isso traz para as implicações pedagógicas os seus aspectos sociais e políticos. Pedagogicamente, as perguntas que se colocam, então, são: as crianças podem falar o que pensam *na escola*? *Podem escrever o que falam*? *Podem escrever como falam*? Quando? Por quê? (p. 63).

Desta feita, consideramos a perspectiva do discurso como potente para pensar a alfabetização e as possibilidades de práticas de ensino da leitura e da escrita. Dialogando mais uma vez com Goulart (2017), concordamos que o processo de alfabetização implica muito mais do que letras, palavras e sons, mas sim uma forma de interação com o outro:

A alfabetização implica, desde sua gênese, a constituição de sentidos e seus modos de produção. Sentidos que histórica e culturalmente se constituem na ação coletiva e individual dos sujeitos. Dos sujeitos com outros sujeitos. Dos sujeitos com outros tempos-espacos. Dos sujeitos com necessidades, gostos e desejos, seus e dos outros. (2017, p. 109).

Portanto, podemos argumentar que pensar no processo de alfabetização a partir de diferentes vertentes de linguagem nos conduz a refletir sobre como estas influenciam a visão da leitura e da escrita. Tendo em vista os objetivos desta pesquisa, vamos nos ater à primeira, num sentido mais amplo, para em seguida, pensarmos na perspectiva da leitura de literatura.

### 3.2 ALFABETIZAÇÃO E LEITURA: A FORMAÇÃO DO LEITOR

Conforme Paulo Freire (2009), a leitura não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas é um processo “que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo.” (p. 11). Mais adiante, profere uma enunciação que ficou célebre em relação a seu pensamento: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.” (idem).

Britto (2011), tendo como referência a postulação freireana, aponta que a definição de leitor pressupõe mais do que saber ler, mas implica uma atitude diante das coisas do mundo. Segundo ele: “O leitor não é leitor porque pode ler (ainda que isso seja condição determinante): ele se constitui quando, para além do texto, faz a leitura do mundo, para usar a consagrada expressão de Paulo Freire.”. (p. 11). Portanto, só tem sentido aprender a leitura do texto se for para ampliar as formas de perceber o mundo e perceber-se nele. Indo por este viés, a leitura não se limita ao ato de decifrar ou codificar os signos gráficos que “traduzem” a linguagem oral, conforme tem sido defendido por concepções baseadas em algumas correntes das ciências cognitivas, as quais propõem uma alfabetização ancorada apenas no ensino das

relações grafo-fonêmicas, mas envolve a compreensão, interpretação, a leitura das “entrelinhas” e o posicionamento crítico diante do que é lido.

Freire (2009) afirma ainda que “Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.” (p.11), o que nos leva a considerar que cada concepção de linguagem apresentada no subcapítulo anterior pressupõe uma maneira de entender e ensinar a leitura, conforme apresentaremos a seguir.

A concepção de leitura como expressão do pensamento, que entende o texto como representação do autor, supõe um leitor passivo, que se coloca fora do texto, que precisa ter acesso a textos modelares, portadores do uso correto da gramática, para desenvolver um modo de bem falar, para, posteriormente, conseguir bem escrever. As práticas de leitura nesta abordagem não estão preocupadas se os alunos realmente entendem o texto, desde que realizem a “leitura oral” com ritmo e expressividade. E, embora esta vertente remonte a tempos antigos, verificamos tais proposições em políticas educacionais que intentam até mesmo a leitura cronometrada, indicando quantas palavras por minuto as crianças precisam ler. Baseadas em estudos da Psicologia Cognitiva, estas circundam a leitura como apenas a capacidade de identificar automaticamente as palavras e defendem que a compreensão não é objeto, e sim, seu objetivo posterior. Portanto, a capacidade de “decodificar palavras” deveria ser avaliada de forma independente da construção de sentidos do texto lido.<sup>22</sup>

Na concepção de linguagem como instrumento de comunicação, em que a língua é vista como um código para transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor, a leitura só poderia assumir o papel de decodificação, em que o conhecimento vai do texto ao leitor. As propostas leitoras nesta perspectiva são voltadas para a retirada de informações dos textos, priorizando-se sua estrutura, e estes se tornam pretextos para o ensino de elementos morfossintáticos com o objetivo de que o aluno internalize, inconscientemente, os aspectos linguísticos da “norma culta”. Tal perspectiva já era criticada por Zilberman em 1982:

Sendo a entidade que recebe a incumbência de ensinar a ler, a escola tem interpretado esta tarefa de um modo mecânico e estático. Dota as crianças do instrumental necessário e automatiza seu uso, através de exercícios que ocupam o primeiro – mais dificilmente o segundo- ano do primeiro grau. Ler confunde-se, pois, com aquisição de um hábito e tem como consequência o acesso a um patamar do qual não mais torna nítido seu objeto direto: ler, mas ler o quê? (p. 17).

Ao pensarmos nestas propostas que ignoram o caráter interativo da língua, como apontado por Regina Zilberman, há alguns questionamentos que podemos considerar: Que

---

<sup>22</sup> Um dos defensores desta perspectiva é João Batista Araújo e Oliveira, conforme artigo publicado em: Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.13, n.48, p. 375-382, jul./set. 2005. São também pressupostos assumidos pela atual Política Nacional de Alfabetização.

leitor se pretende formar? Que leitura se objetiva? A mera transposição do texto escrito para a fala? Uma leitura rasa, que não adentra a compreensão crítica daquilo que se lê? Ao contrário, almejamos leitores que acessem textos com relativa frequência, compreendam o conteúdo destes, estabeleçam conexões com outros, tirem suas próprias conclusões e se coloquem de forma autônoma, crítica e reflexiva diante do que leem, conforme pressupõe a leitura na concepção de linguagem como interação.

Nesta vertente, que considera a língua como sistema ininterrupto, realizado através da interação verbal, social, estabelecido entre interlocutores, os modos de dizer dos sujeitos são efetivados pelas oportunidades contidas na língua e se realizam por meio dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2011). Assim, as práticas de leitura ancoradas nesta vertente pressupõem uma interação entre leitor, texto e autor, que são corresponsáveis pela construção dos significados dos textos e pela produção de sentidos. Isso implica em entender que o texto não é algo dado, mas sim “um trabalho de linguagem, trazendo na própria trama o processo da escrita e o processo da leitura, atravessados *de* e atravessando *a* História.” (LEITE, MARQUES, 1982, p. 38). Portanto, a leitura não está circunscrita à extração de informações, uma vez que implica tanto os conhecimentos prévios a ela quanto a compreensão que se constrói a partir de trocas de conhecimentos e informações advindas dos sujeitos participantes do discurso, por meio da discussão e do diálogo.

Entendemos que as concepções abordadas coexistem no ensino da leitura e, por vezes, muitos materiais teórico-metodológicos voltados para o professor mesclam estas vertentes, o que nos leva a advogar sobre a necessidade de que estes paradigmas sejam estudados e compreendidos, a fim de que o trabalho com a linguagem, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, efetivem-se de maneira consciente, pois consideramos que algumas práticas de ensino podem contribuir para a alfabetização e para a formação de leitores que extrapole os muros da escola.

Isto foi demonstrado numa séria pesquisa realizada por Bonamino e Oliveira (2015) com aproximadamente 17 mil alunos e 600 professores de 2º e 3º anos do Ensino Fundamental pertencentes às redes municipal, estadual, federal e privada das cidades do Rio de Janeiro - RJ, Belo Horizonte - MG, Campinas-SP e Campo Grande – MS. O objetivo deste estudo era discutir a associação entre práticas pedagógicas declaradas pelos professores e o aprendizado de diferentes habilidades de leitura. Utilizando-se da metodologia Modelos Lineares Hierárquicos, os dados foram coletados por meio de testes de leitura que focalizaram habilidades básicas, medindo a proficiência dos alunos em 2005, quando iniciaram o ano, e



em 2006, para verificar a aprendizagem escolar e o valor agregado pela escola. A pesquisa também coletou dados contextuais a partir das respostas dos professores a um questionário aplicado ao final de cada ano letivo, cujos itens tratavam das práticas de alfabetização declaradas pelos docentes. Também foram aplicados questionários a fim de identificar o nível educacional dos pais e os objetos de consumo presentes nas casas dos alunos. Após as análises dos dados, as autoras construíram dois grupos de escalas, um a respeito dos itens respondidos pelos alunos e outro pelos professores. No primeiro grupo, resultaram nas seguintes escalas de habilidades: processamento do código alfabético; localização de informações explícitas; integração de informações; e apreensão de aspectos discursivos dos textos. No segundo grupo, a partir das respostas dos professores, chegaram às seguintes escalas: estilo menos contextualizado de alfabetizar; estilo mais contextualizado de alfabetizar; leitura realizada pelo professor para os alunos; leitura silenciosa realizada pelos alunos; leitura realizada pelos alunos; atividades de cópia, ditado e caligrafia. As pesquisadoras concluíram que, enquanto algumas práticas demonstraram associação positiva com o aprendizado, outras demonstraram associação negativa e, segundo elas, apenas essa constatação já é de grande valia para uma priorização entre as práticas.

Os resultados desta investigação apontaram que quanto mais os professores enfatizaram as práticas de cópia, ditado e caligrafia, menos os seus alunos desenvolveram as habilidades de localização, integração e de apreensão de aspectos discursivos. As autoras afirmam que a opção por um ensino da língua pautado prioritariamente em letras e/ou sílabas (denominado, neste trabalho, como “estilo menos contextualizado de alfabetizar”) esteve associada a um menor aprendizado por parte dos alunos. Já as práticas de leitura silenciosa e de leitura em voz alta contribuíram de forma positiva e equivalente para o aprendizado do código alfabético, e os efeitos dessas duas práticas estão entre os mais altos alcançados em todos os modelos avaliados. Além disso, comparando este resultado ao de outra variável, como por exemplo, a que mede o nível socioeconômico, o efeito das práticas de leitura foi tão importante para explicar os resultados dos alunos quanto este, que é um fator consensualmente considerado de grande impacto no aprendizado escolar. As conclusões das pesquisadoras são muito consistentes e vão ao encontro do que temos defendido:

Ressaltamos que os resultados reforçam a ideia de que ler é ainda mais relevante quando “não se sabe ler”. Uma implicação pedagógica importante decorrente é a de que, ao que tudo indica, os professores deveriam introduzir as práticas de leitura mais cedo em suas salas de aula. Há fortes evidências de que quanto mais cedo a leitura acontece na escola, melhores serão os resultados dos alunos. Conforme Magda Soares (2009), é preciso reconhecer que o acesso inicial à língua escrita não se reduz a aprender a ler e escrever, no sentido de aprender a grafar e a decodificar palavras, isto é, não se reduz à alfabetização no sentido que é atribuído a essa

palavra. É parte integrante e principal do acesso ao mundo da escrita, mesmo do acesso inicial a esse mundo, aprender a fazer uso da leitura. Sendo assim, esperamos que os resultados apresentados anteriormente possam contribuir para desfazer um círculo vicioso comum na educação: o aluno não lê porque não sabe ler e não aprende a ler porque não lê. (OLIVEIRA, BONAMINO, 2015, p. 431).

Esse importante estudo contraria a visão defendida por concepções de alfabetização que preconizam que só é válido, ou mesmo possível, propor a leitura de textos aos alunos quando eles tiverem dominado a leitura de sílabas e de palavras isoladas, supondo que o conhecimento é adquirido de forma linear e gradativa. Em relação às implicações pedagógicas, demonstra que as práticas de alfabetização não deveriam priorizar o ensino das correspondências grafofônicas, isoladamente, mas aponta que as práticas de leitura (silenciosa e em voz alta) são altamente recomendáveis para o ensino das habilidades de apropriação do sistema alfabético e, conseqüentemente, da compreensão ampla dos textos, o que indica que estas deveriam ser introduzidas o mais cedo possível nas salas de aula.

Os resultados da pesquisa de Oliveira e Bonamino (2015) referendam o que Zilberman (1982) defende: o fato de alfabetizar o aluno para que este consiga ler não pressupõe que este se constitua como leitor. Segundo esta autora, as práticas de leitura vivenciadas na escola cumprem um papel decisivo neste sentido:

Assim como acontece com a alfabetização, a escola pode ou não ficar no meio do caminho, o que quer dizer: dar oportunidade para que sua tarefa se cumpra de modo global, transformando então o indivíduo habilitado à leitura em um leitor, ou não, o que pode reverter no seu contrário. Neste caso, a criança afasta-se de qualquer leitura, mas, sobretudo, dos livros, seja por ter sido alfabetizada de maneira insatisfatória, seja por rever na literatura experiências didáticas que deseja esquecer. (ZILBERMAN, 1982, p. 17).

Para Britto (2011), a formação do leitor no âmbito escolar corresponde aos processos pedagógicos que fazem com que o aluno alcance a condição de leitor, isto é, “que seja alguém que, de maneira crítica e autônoma, realize as atividades que caracterizam o leitor” (p. 11). Isso implica não apenas aprender o sistema de escrita, mas também, e principalmente, “incorporar um conjunto de atitudes e de referenciais que tornem significativo e pertinente o ato de ler.” (BRITTO, 2011, p.11). Neste sentido, o trabalho de formação do leitor na escola precisa se ancorar em dois pressupostos, o que constitui um grande desafio: respeitar o gosto conhecido dos alunos e, ao mesmo tempo, estimular a autonomia com base em outras experiências de leitura que são mais dirigidas, não totalmente livres. Assim, é necessário respeitar os gostos por determinados tipos de textos, porém proporcionando uma ampliação do repertório individual e coletivo, não apenas no que tange aos autores e títulos, mas também em relação aos diversos gêneros, com diferentes objetivos –para informar, instrumentalizar,

estudar, divertir-se, emocionar-se, etc. - tendo em vista a proposição de Britto (2011) de que “gosto se aprende, se muda, se cria, se ensina, se critica, se renova.”. (p. 22).

Portanto, a escola tem uma grande capacidade de contribuir para a formação de leitores como uma ação transformadora, de constituição de sujeitos sociais em uma perspectiva humanizadora. Neste sentido, a formação literária é uma possibilidade muito potente, como dissertaremos a seguir.

### 3.3 ENTRE LETRAMENTO, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO: A EXPERIÊNCIA LITERÁRIA

Segundo Bakhtin (2014b), o mundo da arte tem como centro o ser humano. Tudo nesse mundo adquire significância, sentido e valor apenas em correlação com o homem, com aquilo que é humano. Considerando, com base no filósofo da linguagem russo, que cada fenômeno cultural adquire sentido e significado a partir do contexto social, podemos compreender a literatura como uma criação ideológica.

Na concepção bakhtiniana, o valor estético não decorre da definição de uma forma acabada, mas de um processo axiológico e exotópico da nossa relação com o outro. Assim, o sentido estético se processa por meio do excedente de visão em relação à consciência do outro, que lhe dá forma e acabamento. Para o autor, não somente o artista (o autor-criador) lida com palavras, mas o leitor/ouvinte também participa da ação e por isso, também é criador (2014b, p.52). Para ele, “contemplar esteticamente significa submeter um objeto ao plano valorativo do *outro*.” (2014b, p.92, grifo do autor), o que nos provoca questionamentos sobre como se dá o processo de contemplação da obra literária no contexto escolar.

Esta forma de pensar a linguagem pode ser articulada com a concepção de Walter Benjamin, para quem há uma distinção entre vivência, que seria a simples reação que se esgota no momento da realização, e experiência, que é o vivido pensado, narrado e compartilhado, e que por isso assume um caráter histórico para além do tempo vivido. Nesta perspectiva, o conhecimento é pensado pelo filósofo alemão de modo não linear, nas reconfigurações da memória, movendo-se em uma constelação de ideias que somente pode existir na linguagem. Kramer, Jobim e Souza (1996) assim resumem essa postulação benjaminiana:

Vivência (reação a choques) e experiência (vivido que é pensado, narrado): na vivência, a ação se esgota no momento de sua realização (por isso é finita); na experiência, a ação é contada a um outro, compartilhada, se tornando infinita. Esse caráter histórico, de permanência, de ir além do tempo vivido e de ser coletiva constitui a experiência. (p. 15).

Assim, a teoria da linguagem baseada em Walter Benjamin se opõe a uma perspectiva instrumentalista, e que a considere como simples meio de comunicação, mas como uma tentativa de compreensão do mundo que não se expressa exclusivamente pela abstração conceitual, mas também por meio da experiência sensível. Além disso, suas reflexões sobre a modernidade e a infância nos ajudam a pensar a educação enquanto processo formativo, no qual o conhecimento se realiza como uma experiência de e na linguagem expressiva, que também advém da experiência com a literatura. A este respeito, uma passagem em que o autor aponta a importância da obra literária para as crianças é elucidativa:

Não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que as vai imaginando – a própria criança penetra nas coisas durante o contemplar, como a nuvem que se impregna do esplendor colorido desse mundo pictórico. Diante de seu livro ilustrado, a criança coloca em prática a arte dos taoístas consumados: vence a parede ilusória da superfície e, esgueirando-se por entre tecidos e bastidores coloridos, adentra um palco onde vive o conto maravilhoso. (...). Nesse mundo permeável, adornado de cores, em que a cada passo as coisas mudam de lugar, a criança é recebida como participante. Fantasiada com todas as cores que capta lendo e contemplando, a criança se vê em meio a uma mascarada e participa dela. Lendo - pois se encontraram as palavras apropriadas a esse baile de máscaras, palavras que revolteiam confusamente no meio da brincadeira como sonoros flocos de neve. (...). Ao elaborar histórias, crianças são cenógrafas que não se deixam censurar pelo “sentido”. (BENJAMIN, 2002, p. 69-70).

No entanto, esta experiência não acontece de forma fragmentada, desarticulada ou imposta, mas articulada à(s) cultura(s). A leitura literária desempenha um importante papel na formação da identidade e, ao mesmo tempo, da vivência social. A este respeito, Zilberman (2008) sustenta a posição de que “A leitura do texto literário constitui uma atividade sistematizadora, na medida em que permite ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade, sem perder de vista sua subjetividade e história.” (p. 23). Assim, considerando que a literatura afeta antes de tudo ao homem, ela pode humanizá-lo, colocando-o numa relação axiológica. Porém, apenas o contato com a obra artística, como a literatura, não é suficiente. Nas palavras de Bakhtin:

[...] só porque vemos ou ouvimos algo não quer dizer que já percebemos sua forma artística; é preciso fazer do que é visto, ouvido e pronunciado a expressão da nossa relação ativa e axiológica, é preciso ingressar como criador no que se vê, ouve e pronuncia, e desta forma, seu caráter de coisa: ela deixa de existir no nosso interior como um material percebido e organizado de modo cognitivo, transformando-se em uma atividade valorizante que penetra no conteúdo e o transforma. (BAKHTIN, 2014b, p. 59).

Pensar na importância da literatura para a formação humana nos permite defender que a escola tem um compromisso, para além da formação científica, com a formação ético-cultural e com a arte. Ademais, podemos acrescentar que tanto na educação como na literatura, o caminho de aproximação entre as palavras do eu e do outro, construindo uma

compreensão que não é um simples reconhecimento de signos, mas uma resposta aberta a negociações e novas construções, precisa se dar por uma prática dialógica. A partir dessa premissa, é necessário refletirmos sobre os desafios concernentes à formação de leitores (literários), a partir de práticas que possibilitem espaço para o diálogo e no qual os leitores na escola, especialmente as crianças em fase de alfabetização, tenham a oportunidade de ampliar suas referências textuais, discursivas, culturais e também sobre si própria e sobre o outro. Já que, como Bakhtin (2014a) assevera por meio da literatura podemos viver várias vidas.

Convém salientar que a escola não é o único lugar em que temos contatos com textos; entretanto, por referendar o processo de ensinar e aprender, esta é um campo importante, principalmente porque, conforme Coelho (2000), ela é hoje o espaço privilegiado (e às vezes, único) de contato com a literatura e a instituição que detém a responsabilidade (ou possibilidade) de formação de leitores.

Todavia, a relação entre a escola e a literatura, focalizando especialmente o ensino brasileiro, sempre foi permeada de caminhos e descaminhos, o que culminou em propostas de trabalho que muitas vezes se constituíram em um “desserviço” para esta formação, principalmente nos anos iniciais da alfabetização, período que interessa a esta pesquisa.

Ao dissertar sobre a difusão da literatura pela escola, Zilberman (2003b) traz uma perspectiva histórica da alfabetização das classes populares, que foi estabelecida a partir de um modelo capitalista, que evidenciava a necessidade de escolarizar as camadas populares com rapidez e eficácia. Logo, o ensino destinado aos estudantes provenientes de origens humildes que até então não sentiam falta da escrita e da leitura de textos, prescindia do contato com a literatura, o que, conforme a autora, colaborou para que esta permanecesse inatingível às camadas populares que passaram muito tempo fora da escola.

No que tange à presença do texto literário na escola, Zilberman (2003a) discorre sobre o livro didático, demonstrando como este atuava como seu portador mais credenciado. Segundo ela, desde quando os livros utilizados no período colonial eram importados da metrópole e mesmo após o estabelecimento da Imprensa Régia que passou a fornecer os “manuais de estudos”, a literatura contida nesses materiais pedagógicos eram histórias europeias destinadas ao ensino da moral e bons costumes. Posteriormente, afirma a autora, começam a surgir obras literárias nacionais, mas sempre numa íntima relação com a escola, uma vez que a obra literária era “miniaturizada” na condição de texto e o livro, enquanto a representação material da literatura, desaparecia, sendo substituído pelo próprio livro didático. Essa prática, que se perpetuou por muito tempo, conduzia a uma formação que não levava ao

livro e sim a “simulacros” (2003b, p. 259), o que representavam apenas parcialmente o conceito de literatura e pode ter colaborado para sua elitização, uma vez que esta era encarada na escola apenas como instrumento e o livro literário era destinado a poucos.

Ainda sobre a relação entre literatura e escola, Soares (2011) apresenta duas posições: o processo pelo qual “a escola toma para si a literatura infantil, escolariza-a, didatiza-a, pedagogiza-a, para atender a seus próprios fins” — faz dela uma literatura escolarizada (p. 17); e a produção de uma literatura destinada a crianças, para a escola, para os objetivos da escola, para ser consumida na escola, pelo público escolar — busca-se literatizar a escolarização. Neste último caso, a autora relembra o chamado *boom* da literatura infantil e juvenil não por acaso relacionado ao momento de democratização da escola brasileira.

No que se refere à escolarização da literatura, a autora aponta que a conceituação assume um sentido pejorativo, depreciativo, quando utilizado em relação a conhecimentos, saberes, produções culturais, como em “escolarização do conhecimento”, ou “da arte”, ou “da literatura” e nas expressões adjetivadas “conhecimento escolarizado”, “arte escolarizada”, “literatura escolarizada”, mas não em termos como “escolarização da criança”, “criança escolarizada”, quando há, na verdade, uma conotação positiva. Por esse motivo, ela argumenta que não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes, sendo isso o que constitui a própria instituição, em que o fluxo das tarefas e das ações é ordenado pelos procedimentos formalizados de ensino:

Portanto, não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize, e não se pode atribuir, em tese, como dito anteriormente, conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola. (SOARES, 2011, p. 21)

Soares (2011) ressalta que o problema é “a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendida que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o.” (p. 22). Para ela, a presença da literatura na escola deve conduzir às práticas que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar. Por isso, sua proposta não é “ensinar” a didatizar a leitura e sim, discutir como isso tem afastando os alunos de práticas sociais de leitura, os quais desenvolvem resistência ou aversão à literatura, acreditando que assim implicitamente se estará apontando como ela poderia ser adequadamente escolarizada.

Para empreender essa discussão, a autora situa que há três principais instâncias de escolarização da literatura em geral, e particularmente da literatura infantil: a biblioteca

escolar; a leitura e estudo de livros de literatura; e a leitura e o estudo de textos, em geral componente básico de aulas de Português. Após apresentar uma análise detida de textos literários que são “transportados” para livros didáticos de formas grotescas que descaracterizam o literário, a autora propõe que: “se é inevitável escolarizar a literatura infantil, que essa escolarização obedeça a critérios que preservem o literário, que propiciem à criança a vivência do literário, e não de uma distorção ou uma caricatura dele.” (p.42). Defende, ainda, que os textos (ou pseudotextos) propostos à leitura nos livros didáticos são seguidos de exercícios de “estudo do texto” como mais uma exigência para conduzir o aluno à sua análise, mas estes, em geral, centram-se nos conteúdos, nas informações que os mesmos veiculam, como mera localização de informações no texto, ou exercícios de metalinguagem (gramática, ortografia), ou ainda, para adestramentos moralizantes, e não levam à apreensão do que é fundamental neles, isto é, o reconhecimento de sua literariedade, dos recursos de expressão, do uso estético da linguagem e da possibilidade de provocar o leitor, de deslocá-lo e de (trans)formá-lo.

Nas últimas décadas, a discussão sobre a formação do leitor literário no contexto escolar reapareceu em documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) e na Base Nacional Comum Curricular (2017). A ênfase, no entanto, recai sobre a importância do uso eficiente da linguagem e o texto tem sido considerado como a “unidade básica do ensino”, podendo apresentar-se na forma oral ou escrita em uma infinidade de gêneros. Nestes documentos, observamos como referência os pressupostos teóricos de Gêneros do Discurso propostos por Mikhail Bakhtin, embora sejam anunciados como gêneros textuais. Essa mudança na nomenclatura carrega, no entanto, diferentes concepções. Optamos por assumir a terminologia Gêneros do Discurso, não apenas por ser o termo proposto nos textos de Bakhtin, mas também por reconhecermos que esta expressa o reconhecimento de uma experiência mais aprofundada, colocada em relações de contextualização com outros gêneros, ou relações intergenéricas conforme a conceituação bakhtiniana, presentes nas mesmas esferas sociais. Isso implica ler e analisar os textos não apenas em sua composição interna e sim, atentando para os contextos, para o que está também no extraverbal, para a compreensão do momento único da enunciação do discurso, a interdiscursividade e o que não é referido nestes documentos.

A partir das reflexões apresentadas, é possível identificarmos um aligeiramento do trabalho com a literatura na escola ao ser vista apenas como útil para o uso eficiente da língua, ou para reverter o fracasso escolar, localizado apenas no campo da leitura e da escrita. Indo na

contramão deste ponto de vista, argumentamos com Zilberman (1982) e outros pesquisadores sobre a importância das obras literárias na prática pedagógica, não como ferramenta, e sim “como um grande centro de força”, especialmente nas classes de alfabetização, para a formação de leitores críticos, tendo em vista que:

Se a literatura de ficção, na sua globalidade, que deflagra a experiência mais ampla da leitura, sua presença no âmbito do ensino provoca transformações radicais que, por isso mesmo, lhe são imprescindíveis. Além disso, ela é a condição de o ensino tornar-se satisfatório para seu principal interessado – a criança e o jovem, isto é, o aluno de modo geral. (ZILBERMAN, 1982, p. 22).

Porém, muitas são as perspectivas que envolvem o trabalho com a literatura na escola. Entre elas, podem citar o Letramento Literário, a Educação Literária e a formação Literária, sendo a última a posição que defendemos. Por isso, convém trazeremos algumas considerações sobre estas abordagens a fim de esclarecer nossa defesa.

O termo Letramento Literário foi usado pela primeira vez no Brasil por Graça Paulino em 1998, no trabalho encomendado para a ANPED cujo título foi: “Letramento literário: cânones estéticos e cânones literários”. Neste artigo, a autora declara que: “O letramento literário, como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas sociais de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela.” (PAULINO, 1998, p. 16). Posteriormente, o termo passou a ser incorporado mais efetivamente nas pesquisas a partir da criação do Grupo de Pesquisa do Letramento Literário - GPELL- em 2001, situado no Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)<sup>23</sup>. Desde então, o grupo tem realizado projetos, ações e eventos pensando no Letramento Literário como “os caminhos do livro e da leitura dentro e fora da escola” (PAIVA, 2004, p. 50). Portanto, o Letramento literário integraria o “plural” dos letramentos, sendo considerado um dos usos sociais da escrita: “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). Nesta perspectiva, trata-se de um processo contínuo de apropriação de um determinado repertório de textos, a saber, os literários, o que acontece em distintas esferas da sociedade, incluindo a escola.

Posteriormente, surge no cenário acadêmico, outra perspectiva de Letramento Literário, postulado especialmente por Miriam Hisae Yaegashi Zappone, da Universidade Estadual de Maringá, que o entende como “o conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária” (2008, p. 29). Na concepção defendida por ela, o letramento literário, que possui

---

<sup>23</sup> O GPELL desenvolve suas atividades nas áreas de pesquisa e ação educacional e organiza essas atividades em torno de projetos, tais como o evento Jogo do Livro, evento bianual que já está em sua XIII edição.



formas com maior ou menor prestígio, está associado a diferentes domínios da vida, pois ele implica em usos da escrita literária para objetivos específicos em contextos diferenciados.

Observamos, portanto, que tal como o termo Letramento, que não possui uma definição única, sua adjetivação no caso de Letramento Literário também assume abordagens distintas. Contudo, o que parece ser consenso nessa concepção é que a literatura, enquanto prática social, é apropriada pelo sujeito em diferentes espaços, incluindo a escola. Mas esse processo está separado da aprendizagem do sistema alfabético, circunscrito nesta visão à alfabetização. Assim, seria necessário primeiro aprender a ler para depois ter acesso ao texto literário, uma vez que o leitor precisaria “decifrá-lo” para compreendê-lo (COSSON, 2006).

Não podemos negar que a perspectiva do Letramento Literário trouxe contribuições para o campo educacional, tendo em vista que se refere à necessidade de se pensar uma abordagem sistemática e pedagogicamente orientada da literatura:

[...] a presença da literatura na escola não é gratuita. Ao contrário, ela tem um papel a cumprir no processo de formação do aluno que é de lhe oferecer um encontro único com a linguagem, uma forma de interação com a palavra que não é possível em outro lugar e sem a qual limitamos nossa capacidade de criar e viver o mundo e a nós mesmos. É por isso que a literatura precisa ser ensinada tal como os outros textos e saberes que compõem o currículo daquilo que chamamos educação. (COSSON, 2011, p. 290).

Todavia, assim como o termo Letramento foi apropriado de diversas maneiras e a necessidade de adoção do mesmo tem sido contestada, a concepção de Letramento Literário, a depender da perspectiva assumida, pode ter uma abordagem pragmática e restrita de leitura literária aos usos sociais. Partindo da definição de que o letramento seria o estado ou a condição de quem usa a linguagem escrita em diferentes situações, a adjetivação do termo com o “literário”, estaria relacionando esta condição letrada do sujeito aos usos da literatura nas esferas da vida social por onde ele circula. O que não necessariamente se relaciona a especificidade da leitura literária nos processos (trans) formativos do leitor.

Uma outra perspectiva relacionada à literatura na escola, que ora se aproxima, ora se distancia do letramento literário, é a educação literária. Camasmie (2017), que traz o histórico desta abordagem cunhada na Espanha pelo grupo coordenado por Teresa Colomer, apresenta-a como uma perspectiva que busca uma didática específica para o campo literário não submetida ao ensino da língua materna como, historicamente, a literatura entrou na escola. Tal abordagem “propõe que um leitor saiba como construir o significado do que lê segundo as instruções ofertadas pelo texto.” (p. 56). Segundo a pesquisadora, o objetivo de aprender literatura na escola no contexto espanhol passou de conhecer autores e obras relativas à história da literatura a procurar que os alunos lessem mais e melhor, tendo como proposta o

desenvolvimento de ações didáticas para proporcionar as possibilidades de interpretar mais finamente os textos literários, especialmente os de literatura infantil. Nessa perspectiva,

A compreensão da educação literária como uma aprendizagem de interpretação dos textos supõe, em primeiro lugar, a adesão afetiva por meio da autopercepção do leitor como pertencente a essa comunidade interpretativa e a aprendizagem das convenções que regem as formas literárias de maneira que se possa revelar o máximo de sentido. Em segundo lugar, ter como resultado uma prática educativa que se desenvolve por meio da recepção oral ou a leitura direta dos textos pelos aprendizes e as formas guiadas para ensinar a construir sentidos cada vez mais complexos. (CAMASMIE, 2017, p. 58).

Para a educação literária, o acesso aos textos (dentro do horário escolar, a partir de atividades orais ou escritas em torno das obras literárias) e a discussão sobre eles são um ponto central. Consoante Camasmie (2017), nesta abordagem: “As crianças, para aprofundarem suas leituras, precisam da ajuda de leitores mais experimentados que lhes deem pistas e caminhos para construir um sentido mais satisfatório do significado dos livros por meio da leitura guiada.” (p. 70). Portanto, a educação literária estaria mais preocupada com uma didática capaz de inserir as crianças na leitura literária, ampliando seu repertório de leituras e sua capacidade de ler textos cada vez mais complexos. É uma abordagem que diz respeito ao ensino da literatura na escola e que visa aprendizagens de competências específicas.

No Brasil, uma perspectiva que se aproxima em alguns aspectos da educação literária proposta na Espanha, com grande repercussão pela obra teórica de Tereza Colomer e que foi muito difundida especialmente em materiais formativos é a concepção de leitura compreensiva proposta por Isabel Solé (1998). De acordo com esta autora, na leitura e na interação com o texto podem ser trabalhados tanto o conteúdo quanto as estratégias fundamentais, definidas como procedimentos que o leitor deve utilizar para a compreensão, enfatizando que aprender a ler compreensivamente é uma condição necessária para poder aprender a partir dos textos escritos. As estratégias propostas por Solé (1998) são: definição de objetivos; atualização de conhecimentos prévios; previsão (antecipação); inferência; e verificação. Estas devem ser trabalhadas antes, durante e depois da leitura, tendo em vista a compreensão leitora que se definiria como a capacidade de o aluno entender e captar a estrutura e temática do texto, reconhecer os tópicos principais, conhecer as regras textuais e depreender as significações de palavras novas, fazendo inferências sobre o sentido do texto.

Concordamos com a proposição desta abordagem no que se refere à importância do processo de interação do leitor com o texto, pois este constitui o caminho que promoverá a compreensão e interpretação textual. Considerar a leitura como processo significa dizer que

esta não é uma atividade estática, mas uma ação dinâmica de ir e vir, auxiliando o leitor na interpretação satisfatória, impulsionando-o à prática de forma ativa.

Fica evidente a intenção pedagógica e as contribuições da educação literária para o ensino. Entretanto, esta abordagem também pouco se refere às questões formativas. A construção de sentidos do leitor, que muitas vezes extrapola às questões de mera compreensão do texto, por razões subjetivas e interdiscursivas que a leitura literária provoca, fica subsumida. O foco direcionado à compreensão, pode abnegar outros procedimentos como a interpretação e a reflexão crítica.

Convém salientar nossa assunção de que o ensino de procedimentos para guiar a leitura dos textos, especialmente no início da escolarização, bem como a utilização de estratégias para desenvolver uma compreensão leitora são importantes no processo de ensino da leitura. Porém, entendemos que este não deve ser o único objetivo almejado. Para além da compreensão, está a interpretação, entendida como a capacidade de o leitor expandir sua leitura, o que pode ser conseguido a partir de propostas em que os leitores autônomos e/ou ouvintes ativem os conhecimentos de mundo e, ao fazê-lo, estabeleçam a interpretação, produzam sentidos subjetivos, tirem conclusões, façam considerações, julguem, avaliem e realizem novas leituras, reformulando seus conceitos sobre o tema abordado, questionando ideias prévias e, talvez, pensando de outro modo. Concomitante ao processo de interpretação estaria a reflexão, sustentando o que Paulo Freire preconiza: a leitura como um ato crítico, reflexivo e consciente, ou seja,

A compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 2009, p.11).

Desta maneira, embora ponderando sobre as contribuições destas duas perspectivas – letramento literário e educação literária- argumentamos em favor da possibilidade de trabalho com a leitura na escola a partir de uma perspectiva de (trans)formação, o que pressupõe uma experiência, no sentido benjaminiano, com o texto literário. Por isso, preconizamos o termo formação literária, entendendo que esta se constitui a partir da experiência com a leitura.

Quando buscamos o significado do vocábulo *Formação* no dicionário encontramos a seguinte definição: “ato ou efeito de formar; ou maneira de constituição de uma mentalidade ou caráter”. Continuando a pesquisa, o termo *Formar* indica, entre outros, “dar forma a algo ou ter a forma de; educar; constituir; tomar forma”. Larrosa, a este respeito, preconiza que:

A ideia clássica de formação tem duas faces. Por um lado, formar significa dar forma e desenvolver um conjunto de disposições preexistentes. Por outro lado, significa levar ao homem à con-formidade em relação a um modelo ideal que foi fixado e assegurado de antemão. Minha aposta seria pensar a formação sem ter uma ideia prescritiva de seu desenvolvimento nem um modelo normativo de sua realização. Algo assim como um devir plural e criativo sem padrão e sem projeto, sem uma ideia prescritiva do seu itinerário e sem uma ideia normativa, autoritária e excludente de seu resultado, disso que os clássicos chamavam humanidade ou chegar a ser plenamente humano. (LARROSA, 2002, p. 135).

Uma intenção de formação que se dá de maneira excludente, que é dada de antemão, em que o sujeito “formado” mantém um papel passivo e precisa ser “com-formado” estaria mais próximo de uma prática com a leitura literária de cunho pragmático ou que intenciona a mera compreensão. Esta é colocada em cheque quando se pensa numa relação com o texto literário que pretende a (trans)formação do leitor, o que se dá pela experiência. O autor espanhol contribui para essa reflexão ao afirmar que não basta compreender um texto para que este seja realmente lido, uma vez que:

O texto tem que ter algo de incompreensível para mim, algo de ilegível. De todo modo, o decisivo, desde o ponto de vista da experiência, não é qual é o livro, mas o que nos passa com sua leitura. E aí que Steiner é certo. Um leitor que, após ler o livro, se olha no espelho e não nota nada, não lhe passa nada, é um leitor que não fez nenhuma experiência. Compreendeu o texto. Domina as estratégias de compreensão que os leitores têm que dominar. Seguramente é capaz de responder bem a todas as perguntas que lhe façam sobre o texto. Pode até ser que alcance as melhores qualificações em um exame [...]. Mas há um sentido, o único sentido que conta segundo Steiner, em que esse leitor é analfabeto. Talvez esse sentido, o único que conta, seja precisamente o da experiência. (LARROSA, 2011, p. 9).

Concordando com Jorge Larrosa, por mais importante que seja compreender um texto utilizando as estratégias necessárias que são desenvolvidas com o contato frequente com este numa perspectiva dialógica, reflexiva, se o leitor não duvida do que lê e de si mesmo, se ele não coloca em jogo as palavras do autor e a própria subjetividade, a leitura fica estagnada num nível superficial e, desta forma, não há interpretação crítica nem tão pouco (trans)formação. Podemos argumentar ainda que a vivência do ato de leitura não se torna experiência e o leitor não leva “rastros do vivido no momento da leitura para depois ou pra fora do momento imediato”, como almeja Kramer (2010, p. 114).

Portanto, Jorge Larrosa sustenta a tese de que além da prática de compreensão de textos, a leitura pode ser uma experiência de linguagem, de pensamento, em que esteja em jogo nossa sensibilidade. Deste ponto de vista, a leitura literária “pode ajudar-me a formar ou a transformar minha própria linguagem, a falar por mim mesmo, ou a escrever por mim mesmo, em primeira pessoa, com minhas próprias palavras.” (LARROSA, 2002, p. 11). Por isso, o autor traz duas abordagens: a leitura como formação e a formação como leitura.

No primeiro caso, a leitura como formação, pressupõe pensá-la como uma atividade cujo objetivo não é adquirir conhecimento, mas sim como algo que nos constitui, faz-nos ser o que somos. Segundo Larrosa,

Trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos de-forma ou nos transforma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos. A leitura, portanto, não é só um passatempo, um mecanismo de fuga do mundo real e do eu real. E não se reduz tampouco a um meio para adquirir conhecimentos. No primeiro caso, a leitura não nos afeta, dado que transcorre num espaço-tempo separado: no ócio, ou no instante que precede o sonho, ou no mundo da imaginação. Mas nem o ócio nem o sonho nem o imaginário se misturam com a subjetividade que comanda a realidade, posto que a “realidade” moderna, aquilo que nós entendemos por “real”, define-se justamente como o mundo sensato e diurno do trabalho e de toda vida social. Mas nem sempre foi assim. No segundo caso, a leitura tão pouco nos afeta dado que aquilo que sabemos se mantém exterior a nós. Se lemos para adquirir conhecimentos, depois da leitura sabemos algo que antes não sabíamos, temos algo que antes não tínhamos, mas nós somos os mesmos que antes, nada nos modificou. (LARROSA, 2002, p. 133).

No trecho destacado, podemos reconhecer duas abordagens da leitura (literária) na escola. A primeira está calcada no trabalho com a literatura como pretexto para o ensino voltado às questões da língua, como objeto de conhecimentos literários, seja por meio de estratégias para compreensão das obras no seu nível superficial, seja para enfatizar questões tidas como científicas, como a história da literatura, a estrutura narrativa, informações sobre clássicos, estilos de épocas e/ou autores, escolas ou correntes literárias, entre outras. A esse respeito, Bakhtin (2014b) salienta que: “na percepção não literária do romance pode-se abafar a forma e tornar ativo o conteúdo na sua orientação ético-prática, dedicada ao problema do conhecimento.” (p. 58). Seguindo esta proposta com a literatura, obtemos conhecimentos *sobre* ela, mas não somos transpassados *por* ela.

A outra abordagem diz respeito à visão da leitura como passatempo, o que podemos relacionar com propostas em que a presença literária se constitui uma mera estratégia para divertimento, adotando-se termos como *Leitura Deleite*, como se esta fosse sempre por prazer, desconsiderando sua perspectiva humanizadora. Conforme discutido em uma pesquisa anterior (FRAMBACH, 2016), este termo tem se expandido como um mote a ser compreendido e perseguido por figurar como estratégia formativa indicada em materiais e políticas de formação docente.<sup>24</sup> Por este motivo, consideramos relevante trazer mais uma vez essa discussão à tona para pensarmos na perspectiva da leitura como formação.

A defesa por trabalhar a literatura como fruição remonta aos anos 1980 quando autores como Geraldini (2003) propunham um movimento de reordenamento do ensino de linguagem

---

<sup>24</sup> A Dissertação do Mestrado apresentou uma reflexão de como a *Leitura Deleite* tem figurado como um termo recorrente em materiais de formação, especialmente nos documentos voltados para a formação de professores alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

em que se repensasse o *status* da leitura literária na esfera escolar. Esta reivindicação se opunha à abordagem do ensino da língua articulada à concepção de "Comunicação e Expressão" em vigor desde a década de 1970, na qual a literatura não era percebida como elemento de formação cultural e humanística, mas sim como objeto de estudo, servindo aos moldes mais tradicionais, como instrumental pedagógico voltado para a proficiência ou fluência ou, em última análise, para outras leituras consideradas mais importantes. Nesse sentido, Wanderlei Geraldi, Marisa Lajolo, Regina Zilberman e outros defendem que os professores deviam separar tempo para a simples leitura, em que os alunos escolhessem os livros para ler livremente, sem que se exigissem exercícios de "estudo do texto". Assim, a requisição do prazer, a partir do conceito de leitura como fruição, demonstrava a preocupação com a necessidade de se preservar um lugar diferenciado para a literatura, distinto dos discursos da ciência e da utilidade. No entanto, a visão da literatura como simples prazer, deleite, diversão pode culminar (em muitos casos isso se deu) num outro extremo: o ensino da literatura ser entendido como algo dispensável, conforme admoesta Compagnon (2009):

A recusa de qualquer outro poder da literatura além da recreação pode ter motivado o conceito degradado da leitura como simples prazer lúdico que se difundiu na escola do fim do século; mas, sobretudo, fazendo do menor uso da literatura uma traição, isso fazia com que, doravante se ensinasse não mais a se confiar nela, mas a desconfiar dela como de uma armadilha. (2009, p. 55).

Destarte, podemos inferir que a concepção de leitura como deleite pode restringir a literatura a uma única característica, desconsiderando que ela também tem a função de suscitar questionamentos, fomentar tensões, conflitos, sentidos e ajudar-nos a produzir compreensões sobre quem somos, quem podemos ser e sobre o mundo que nos cerca, independentemente da idade que tenhamos, conforme proposto por Corsino (2014):

A literatura, como arte, é morada dos sentimentos. Fruir a leitura significa não só ter prazer em ler. A literatura traz deslocamentos e conflitos: o que Vygotsky (1999) chama de 'curto-circuito' emocional, pode gerar riso, lágrima, medo, ternura, entre outros sentimentos. O texto literário traz conflitos de interesses, dramas, desfechos, surpreendendo leitores. O conteúdo afetivo manifesto na literatura se expressa na forma como o texto é estruturado, não sendo possível separar forma de conteúdo sem que haja prejuízo da experiência estética. (CORSINO, 2014, p. 259)

Este pensamento vai ao encontro do que Compagnon (2009) argumenta: "O próprio da literatura é a análise das relações sempre particulares que reúnem as crenças, a imaginação e a ação, o que faz com que ela encerre um saber insubstituível, circunstanciado e não resumível sobre a natureza humana, um saber de singularidades." (2009, p. 59). Por este motivo, o autor propõe que a literatura deve ser lida e estudada não como um instrumento de catarse, mas por oferecer meios de preservar e transmitir a experiência dos outros, que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida, e

por nos tornar sensíveis ao fato de que os outros são diferentes e, ao mesmo tempo, tão iguais a nós (COMPAGNON, 2009). Segundo ele: “Desta forma, em favor da leitura cria-se uma personalidade independente capaz de ir em direção ao outro.” (p. 63). Portanto, a literatura se constitui, nestes termos, uma experiência transformadora, como almeja Larrosa (2002).

Importa salientar que não consideramos que a leitura não possa proporcionar prazer, encantamento, mas concordamos com Compagnon para quem “A leitura pode divertir, mas como um jogo perigoso, não um lazer anódino”. (2009, p. 53). Nesta percepção a literatura precisa ser explorada em todas as suas potencialidades, como enfatizam Andrade e Corsino:

A dimensão da leitura como experiência está justamente na possibilidade de ir além do momento em que se realiza, podendo desempenhar importante papel na formação. A literatura, ao resgatar a experiência, ao trazer a história, ao apontar para o diferente e para a possibilidade de sua aceitação, ao revelar as desigualdades e injustiças, ao deixar aflorar os sentimentos e ao tratar a linguagem, traz as dimensões ética e estética da linguagem. Segundo Kramer (2000, p. 31), “trabalhar com linguagem, leitura e escrita, pode ensinar a utopia. Pode favorecer a ação numa perspectiva humanizadora, que convida à reflexão, a pensar sobre o sentido da vida individual e coletiva.” (ANDRADE; CORSINO, 2007, p. 89-90).

Kramer (2010) contribui para essa discussão ao salientar que a leitura pode ser fruição, divertimento, prática que informa, comunica, avisa, mas a autora adverte que nesse caso, pode se tratar apenas de vivência leitora. Por isso, aponta que, “para se constituir como formadora, a leitura e a escrita precisam se concretizar como experiência.” (p 114).

Portanto, as perspectivas que pressupõem a literatura como apenas pretexto para o ensino, enfatizam o ensino da leitura voltado para a aquisição de conhecimentos ou ainda ressaltam somente a possibilidade de a literatura proporcionar prazer não se coadunam com a proposição da leitura como formação. Retomando ao pensamento de Jorge Larrosa, para que esta aconteça, “é necessário que haja uma relação íntima entre o texto e a subjetividade.” (2002, p. 136). Tal relação, para ele, se dá pela experiência, esta entendida como: “[...] aquilo que nos passa. Não o que passa, senão o que nos passa”. (idem).

Todavia, o autor adverte que esta não é uma tarefa fácil no mundo moderno, uma vez que, conforme já advertia Walter Benjamin, vivemos num mundo pobre de experiências, no qual a arte de narrar está em decadência. Ele aponta, então, quatro razões cruciais para essa pobreza: o excesso de informação, o excesso de opinião, a falta de tempo e o excesso de trabalho. Acrescentamos que a escola não está inerte a esta condição moderna, ao contrário, estas razões parecem adentrar o cotidiano escolar cada vez mais precocemente e desde muito pequenas as crianças estão sendo bombardeadas de informações, cobranças, afazeres e tarefas que ignoram sua necessidade de viver um outro tempo. Assim, cada vez mais cedo estamos forjando “sujeitos ultrainformados, transbordantes de opiniões e superestimulados, mas

também, sujeitos cheios de vontade e hiperativos” (LARROSA, 2018, p. 24), e por esta condição, nada nos acontece. Para que esta situação se reverta, ele aponta alguns caminhos:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (2018, p. 25).

Observamos que estas ações são cada vez mais relevantes e necessárias não apenas na nossa vida particular, mas em espaços de coletividade, sendo um deles a escola. Destacamos desta enunciação especialmente o discurso sobre a necessidade da escuta, ação tão difícil nos dias de hoje e em especial no ambiente escolar, onde tudo acontece de forma acelerada, já pré-estabelecida, e tanto docentes quanto discentes, absorvidos pela informação, opinião, falta de tempo e excesso de trabalho, não se abrem para ouvir o outro. E justamente essa relação de escuta é o que define a outra face da leitura abordada por Larrosa: a formação como leitura. O autor espanhol formula da seguinte maneira sua proposição:

Na formação como leitura, o importante não é o texto, mas a relação com o texto. E essa relação tem uma condição essencial: que não seja de apropriação, mas de escuta. Ou, dito de outra maneira, que o outro permaneça como outro e não como “outro eu” ou como “outro a partir de mim mesmo”. (LARROSA, 2002, p. 30-31).

Indo por este viés, a experiência com a/da leitura acontece quando o leitor se coloca disponível para a (de/trans)formação. Desta feita, sua postura não é de quem se apropria daquilo que lê a partir do que sabe, convertendo o outro em uma variante de si mesmo, mas alguém que se coloca livre para ser outro, para ouvir o que não sabe, ou não quer, ou não precisa. Nas palavras do autor, é alguém que “está disposto a transformar-se em uma direção desconhecida.” (p. 31). Nesta formulação, o outro, que pode representar uma pessoa, mas também um texto, um autor, um livro, uma obra de arte, um acontecimento, uma prática de leitura, não se reduz à nossa medida, mas pode fomentar uma experiência de “[...] deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo.” (LARROSA, 2002, p. 31). Portanto, o modo como tomamos consciência de nós mesmos, como nos relacionamos com os outros, com o que chega do mundo exterior a nós, tudo isso faz parte do processo que nos constitui e nos faz pensar a formação como leitura.



Cabe-nos, portanto, indagar: há tempo e espaço, na contemporaneidade, para a experiência, e consequentemente, para a leitura como formação e a formação como leitura? Consideramos que sim. E argumentamos que, no ambiente escolar, isto é possível quando esta

[...] acontece nos momentos em que o lido se enraíza naqueles que leem e também quando os textos são comentados com os outros, na troca, no elogio, na crítica, no relato, em situações nas quais se fala de livros e histórias, contos, poemas ou personagens, compartilhando sentimentos e reflexões, plantando no ouvinte a coisa narrada, criando um solo comum de interlocutores. O que faz da leitura uma experiência é entrar nessa corrente em que há partilha, e tanto quem lê quanto quem propicia a leitura ao escrever aprendem, crescem, são desafiados, alterados. Importa a leitura literária de clássicos ou contemporâneos, nos variados gêneros textuais com dimensão artística. Não é o acúmulo de informações sobre clássicos, gêneros, estilos, escolas ou correntes literárias que torna a leitura uma experiência, mas sim a qualidade do texto literário e o modo de realização da leitura; se produz sentimentos ou reflexão para além do momento em que acontece (na grande temporalidade, como diz Bakhtin); se ajuda a compreender a história vivida antes ou contada nos livros. Uma leitura que contribui para a humanização e o agir ético. (KRAMER, 2010, p. 116).

Portanto, pensar a leitura literária como experiência e, consequentemente, como formação implica em compreender que esta é bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários. Também não é apenas um saber que se obtém sobre a literatura ou sobre as obras literárias, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transpondo os limites de tempo e espaço. A partir desse pressuposto, o ensino da literatura deveria objetivar a formação de leitores capazes de se inserir em uma comunidade linguística, operar com os instrumentos culturais e construir um sentido para si e para o mundo em que vivemos. Conforme postulam Andrade e Corsino:

Mas uma política que se articule em torno de uma proposta ético-política de educar com a literatura, como enfatiza Oswald (1997). “significa convidar a escola em, libertando-se de uma predileção por desenraizar a literatura do seio da cultura, inserindo-a numa abordagem colonizadora, abrir espaços para que a leitura possa ser escrita como prática de liberdade”. (ANDRADE; CORSINO, 2007, p. 90).

Para concluir esta reflexão, importa salientar que a formação literária, que se dá pela experiência com a leitura, é um verbo infinitivo. Isso porque, argumentamos, ela tem um princípio, mas não um fim. Pois, tal como não há uma consolidação do processo de alfabetização (GERALDI, 2014), estamos sempre num devir enquanto leitores. Assim, podemos localizar um início desta formação desde a concepção do sujeito<sup>25</sup>, mas, se consideramos como experiência o processo de leitura literária que engendra uma reflexão

---

<sup>25</sup> Muitas pesquisas afirmam que a leitura para o bebê no ventre é importante para seu desenvolvimento. Esta é uma ação estimulada pela Sociedade Brasileira de Pediatria, conforme pode ser observado inclusive na campanha “Receite um Livro”, disponível em: [https://www.sbp.com.br/fileadmin/user\\_upload/AF357-15FIS\\_CampanhaPrescrevaum\\_LIVRO\\_19x23\\_V12.pdf](https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/AF357-15FIS_CampanhaPrescrevaum_LIVRO_19x23_V12.pdf); Citamos aqui algumas reportagens a este respeito disponíveis em <https://unoeducacao.com/2019/03/04/leitura-na-primeira-infancia>; <https://bebe.abril.com.br/gravidez/importancia-da-leitura-para-os-bebes/>. Acesso em 08 out. 2020.

sentida sobre os aspectos fundamentais da vida humana e que por isso não fica circunscrita ao ato de ler, mas permite ao leitor entender a história, ser parte dela, continuá-la, estamos continuamente nos (trans)formando pela literatura.

### 3.4 ESPAÇOS DE LEITURAS NA ESCOLA

Pensar sobre a formação do leitor, em especial do leitor literário, e tendo em vista o papel da escola nesse processo, implica em refletir sobre muitas questões relevantes, como a concepção de leitura e literatura que envolve essa prática; a seleção das obras disponibilizadas e/ou utilizadas; a organização dos espaços de leitura e dos livros; as propostas de leitura literária; as políticas de livro e leitura nos âmbitos macro e micro (dos programas nacionais aos municipais) que são (re)significadas no contexto escolar; as recepções, as interações e ações dos alunos com os textos literários, entre outras possibilidades.

Neste momento, gostaríamos de refletir a partir da premissa apontada por Corsino (2014) ao evidenciar que “o encontro com o livro precisa acontecer e o espaço é um dos primeiros convites para esta união, podendo transformar-se em lugar: lugar de imaginar, lugar de pensar, lugar de dialogar, lugar de conhecer, lugar de se emocionar.” (p. 250). Assim, torna-se relevante pensar sobre os espaços de leitura nas escolas. Convém pontuarmos nossa defesa de que a leitura de diversos gêneros discursivos precisa estar presente no cotidiano escolar e que os materiais de leitura podem circular em diversos espaços na escola, especialmente na sala de aula. Isso porque advogamos que a leitura, incluindo a leitura literária precisa se constituir uma atividade diária, a fim de desenvolver a formação dos leitores. Perrotti (2015) defende a existência de estações de leitura como “instâncias de mediação e apropriação cultural, instâncias constituídas para dar forma objetiva ao direito à cultura letrada, prometido, mas não cumprido pela modernidade.” (p. 97). De acordo com este autor, os espaços de livro e leitura não são depósitos, mas lugares de trânsito, de trocas e circulação de ideias. Para tanto, o autor sugere:

Podem ser cantos nas próprias salas de aula. Podem também ser salas de leitura ou bibliotecas escolares; são válidas também estantes, caixas, armários, baús e tantos quanto forem os formatos que possam inventar. Podem ser instalações fixas ou circulantes ou, então, parte fixa, parte circulante. (PERROTTI, 2004, p. 14).

Na perspectiva de Perrotti (2004), as estações fixas de leitura compreendem as bibliotecas e salas de leitura, uma vez que são espaços destinados à guarda do acervo que não são móveis, embora este possa se deslocar delas. Contudo, estes espaços podem garantir livre acesso das crianças e professores, ou não, mantendo-se impenetráveis. Por isso, o autor afirma

que “Tudo depende das situações concretas, das lutas, das vontades, das prioridades, dos desejos e dos sonhos.” (2015, p. 132).

Entretanto, tendo em vista os objetivos desta pesquisa, enfatizamos neste momento a discussão referente aos espaços de leitura destinados exclusivamente para este fim, que se constituem “estações fixas”, os quais recebem diversas definições, sendo as mais conhecidas, biblioteca escolar e sala de leitura, embora também tragamos posteriormente algumas discussões sobre as estações móveis, como os denominados “cantinhos de leitura”. E logo de início, uma questão que se coloca é a distinção entre duas nomenclaturas para designar estes espaços “fixos”. O que determinaria a diferença entre os termos?

Recorrendo inicialmente ao documento Censo Escolar da Educação Básica 2018 - Caderno de instruções (BRASIL, 2018a), que objetiva orientar os responsáveis pela declaração e pelo acompanhamento da coleta do Censo Escolar, neste a biblioteca escolar é definida como o 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. Outra característica apontada seria a organização e administração realizada por um bibliotecário. O documento salienta que “Somente deve ser informada quando o espaço em que se encontra é de uso exclusivo para esse fim.” (p. 35). Quanto à denominada sala de leitura, esta é definida como um espaço reservado aos alunos para consultas, leituras e estudos e sinaliza que esta “não deve ser informada se estiver localizada dentro da biblioteca.” (idem). Portanto, podemos observar que mesmo neste documento orientador, as definições são dúbias, pois encerrariam espaços com estrutura e funções distintas, podendo inclusive um (sala de leitura) estar dentro do outro (biblioteca escolar), mas no momento de serem contabilizadas, isto é feito concomitantemente, sem distinção de quantas escolas possuem um o outro espaço.

Dada esta falta de esclarecimento, consideramos a necessidade de trazer um breve histórico da instituição destas duas definições, a fim de esclarecermos nossa defesa pelos espaços de leitura nas escolas e o que entendemos ser primordial no trabalho realizado por/nestes, especialmente passando pela instituição do termo sala de leitura no país, para em seguida expormos nossas reflexões no que tange à formação literária. Começaremos pela biblioteca escolar, sobre o que consideramos o desejável.

### ***3.4.1 Biblioteca escolar e sala de leitura: um percurso histórico***

No Brasil, a história da biblioteca é marcada pela colonização europeia e a forte influência das primeiras escolas, pertencentes a ordens religiosas, principalmente a dos

Jesuítas, mas também dos Franciscanos, Beneditinos e Carmelitas, que tiveram uma contribuição importante no processo de alfabetização e formação cultural do país, conforme indica Maroto (2009). A biblioteca oficial do país era a atual Biblioteca Nacional e Pública, do Rio de Janeiro, que se tornou do Estado em 1825, constituída dos livros do rei de Portugal Dom José I trazidos para o Brasil por Dom João VI, em 1807, quando da transferência da corte portuguesa para o Brasil.

A biblioteca escolar surge, pois, no contexto específico da educação religiosa. Onde podemos inferir que seu acervo era, predominantemente, de cunho religioso, tendo em vista que essa era uma questão importante para a obra jesuítica, ocorrendo de maneiras distintas: algumas vezes por meio dos livros trazidos pelos padres em suas bagagens; outras, por meio de remessas vindas da Europa enviadas por superiores, inclusive pelo Rei de Portugal; por meio de compras realizadas pelos próprios colégios que já se encontravam estabelecidos e dispunham de alguma renda; e ainda por meio doações, especialmente feitas por religiosos.

Em 1759, com a expulsão dos Jesuítas do Brasil pelo Marquês de Pombal, as bibliotecas ficaram abandonadas e tudo o que constituía seu acervo foi destinado a lugares não apropriados. Segundo Silva (2011), os livros retirados dos colégios ficaram amontoados em lugares impróprios, grande parte das obras foi roubada ou vendida como papel velho para embrulho e o restante foi, de fato, destruído.

Neste contexto surgem as bibliotecas particulares. Segundo Silva (2011), no início do século XVII, assim como havia a possibilidade de serem feitas encomendas de artigos da época como chapéus, tecidos etc., livros também podiam ser comprados, estabelecendo-se assim sua comercialização. Diante da falta de controle e pela extensão territorial do Brasil, havia a presença de obras proibidas pela censura que podiam ser facilmente encontradas em meio àquelas que possuíam permissão para circular no país.

No século XIX, localizamos dois marcos em relação à biblioteca escolar. A Reforma da Constituição de 1834, que descentralizou a educação pública no Brasil, previa que as províncias deveriam sozinhas se responsabilizar pela instrução primária e secundária. Neste cenário, o Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, que era equipado com bibliotecas, foi apresentado como modelo de instituição de ensino a ser copiado. Entretanto, devido à exiguidade de recursos, as escolas das províncias não tiveram a mesma estrutura. Outro marco datado do início de período republicano foi o surgimento dos Grupos Escolares, que possuíam espaços especializados como ginásio para esportes, sala dos professores e bibliotecas. Contudo, como lembra Viana (2014), o desenvolvimento das bibliotecas escolares se deveu

mais às ações de sujeitos específicos, como diretores de escolas e professores, do que propriamente aos esforços do poder público. Destacam-se também neste período o advento das Escolas Normais que, por serem concebidas como centros de inovação pedagógica e circulação de ideias fundamentais, tinham na biblioteca escolar um espaço importante na prática de formação de futuros professores. A importância das bibliotecas nas Escolas Normais e sua estrutura, bem como a influência destes espaços na formação dos estudantes são lembradas por uma das pessoas entrevistadas nesta pesquisa:

Eu comecei a ir assim, como uma questão, Ah! Nossa, por vontade própria ou como passatempo quando eu estava na Escola Normal, eu fiz o Magistério no Instituto de Educação na Tijuca, aqui no Rio. Então, quando eu descobri o prédio, que é um prédio antigo e foi a primeira escola normal no Rio, então é um prédio histórico, muito tradicional. Quando eu vi a biblioteca eu fiquei encantada porque só a estrutura dela, e o mobiliário era totalmente diferente, era tudo muito bonito, o chão de madeira, e aquele teto também de madeira, de recorte, o cimento da estrutura dele, então eu passei a ir mais porque eu queria mesmo, por vontade própria. (entrevista com a bibliotecária Juliana, da escola Gama, 2020).

É apenas a partir da década de 70 do século XIX que a biblioteca escolar, principalmente nas grandes escolas privadas com ênfase nas doutrinas católica e protestante, começa a adquirir a noção que tem hoje (SILVA, 2011). Contudo, convém salientar que estas eram voltadas principalmente para uma pequena elite que ia estudar na Europa. Além disso, a ideia de biblioteca estava amplamente concatenada à percepção religiosa.

Tal situação da biblioteca escolar permanece nesses moldes até o início do século XX, quando conquista um novo espaço, especialmente a partir de algumas reformas educacionais, em especial a Escola Nova, realizada por Fernando de Azevedo (1927-1930) e Anísio Teixeira (1931-1935) que legitimaram-na no sistema de ensino. Na proposta da Escola Nova, intenciona-se uma valorização educativa e o estímulo ao processo de ensino e aprendizagem, o que desloca a finalidade da biblioteca para a intensificação do gosto pela leitura. Em 1936, por meio de uma Portaria Ministerial, Gustavo Capanema determinou que nas bibliotecas escolares dos estabelecimentos de ensino fosse organizada uma seção “consagrada à cadeira de literatura” (BRASIL, 1936, p. 5.792), publicando uma relação de obras que deveriam constar em seus acervos, com o objetivo de auxiliar a organização desse espaço.

É interessante observar também que nas décadas de 1940/50 ocorre o discurso da importância da composição do acervo e da participação direta dos usuários discentes e dos pais na construção da biblioteca escolar por meio de ações pedagógicas. Conforme Silva:

No que se refere à composição do acervo, entende-se que a biblioteca escolar deve possuir materiais diversos de cunho bibliográfico ou não. Já no que tange a participação de alunos e pais acredita-se que são elementos chave para que a biblioteca escolar efetive suas produções de sentido. Por isso, pode-se afirmar que a década de 1950 é o marco para instalação das bibliotecas escolares no Brasil, tendo

Santa Catarina como referência para esse processo, uma vez que procurou instituir procedimentos legais e pedagógicos para consolidação das bibliotecas escolares. (2011, p. 497).

Apesar de algumas mudanças significativas, tendo como referência os séculos anteriores, Silva (2011) adverte que se tratava de ações locais isoladas e por isso foram perdendo força durante o transcurso histórico em virtude da falta de incentivo ou de mentalidade política e governamental continuada. Tanto que as décadas de 60 a 80 são caracterizadas por um silenciamento no que tange à biblioteca escolar. Isto pode ser observado no fato de que nem a Lei 4.024/1961 que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nem a Lei 5.692/1971 de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus apresentaram em seus textos qualquer menção sobre esta.

Somente a partir da década de 1990 surgem políticas tímidas objetivando o desenvolvimento da biblioteca escolar no Brasil. Observa-se neste período seu reconhecimento como espaço de aprendizado e de estímulo à leitura tanto na Lei de Diretrizes e bases da Educação 9394/96 como nos de 1997, os quais se constituíam em recomendações de normas para professores e escolas da Educação Básica. Segundo o PCN de Língua Portuguesa, por exemplo, dentre as condições para formação de leitores, “a escola deve dispor de uma biblioteca em que sejam colocados à disposição dos alunos, inclusive para empréstimo, textos de gêneros variados, materiais de consulta nas diversas áreas do conhecimento, almanaques, revistas, entre outros” (BRASIL, 1998a, p. 71).

Ainda em 1997 foi criado o PNBE, com o objetivo de “democratizar o acesso de alunos e professores à cultura, à informação e aos conhecimentos socialmente produzidos ao longo da história da humanidade, pela distribuição, às escolas, de acervos, obras de referência e de literatura infantil, juvenil e adulta.” (BRASIL, 2009, p. 10). No ano seguinte, as bibliotecas das escolas públicas de Ensino Fundamental passaram a receber coleções de livros de literatura, de pesquisa e obras de referência para seus acervos.

No ano de 2006, com a criação do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) a biblioteca escolar ganha espaço em mais um documento federal, uma vez que o objetivo principal deste era o de assegurar e democratizar o acesso à leitura, ao livro, à literatura e às bibliotecas a toda comunidade. No eixo estruturante deste documento denominado Democratização do acesso, entre os objetivos estava a implantação de novas bibliotecas de acesso público, estaduais, municipais e escolares e a criação e apoio a salas de leitura, bibliotecas circulantes e “pontos de leitura”. Além disso, figuravam como objetivos a formação continuada de profissionais da escola e da biblioteca e a dotação de acervos por

meio do PNBE. Entre os princípios norteadores está uma compreensão da biblioteca que podemos estender para a biblioteca escolar:

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 polo 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, 2010b, p. 22).

Convém pontuar que este Plano também não teve o desdobramento desejado, conforme analisaremos mais adiante. A ele, seguiram-se outros programas como a continuidade do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) e a instituição de programas de formação continuada, como o Pró-letramento, iniciado em 2007, que possuía um módulo de formação intitulado *Organização e Uso da Biblioteca Escolar e das Salas de Leitura*, no qual discutia a importância deste espaço, sua organização e possibilidades de uso. No material destinado à formação dos professores dos anos iniciais, afirma-se:

Em primeiro lugar, a biblioteca é por excelência o lugar de acesso a livros, coleções, periódicos, jornais, gibis. Enfim, aos mais variados tipos e alternativas de material impresso. Além disso, espaço com lápis e papel, para que um leitor inspirado tenha a chance de fazer os seus registros, copiar um poema que o fascinou, um título de romance para recomendar a um colega, ou simplesmente para escrever algo de seu interesse. Na verdade, todas essas alternativas podem ser uma ocasião singular para se fazer uso das práticas de leitura e de escrita que circulam socialmente: registrar, lembrar, seduzir, orientar. Não é assim que usamos a leitura e a escrita na vida? (BRASIL, 2008, p. 8).

Mais adiante, a partir da citação de obras e discursos de Paulo Freire e Cecília Meireles, o documento traz outra percepção da biblioteca escolar, a saber,

Um outro elemento fundamental para a compreensão deste espaço diz respeito ao acesso à cultura, aos bens simbólicos e materiais criados pelos mais distintos grupos sociais ao longo da história da humanidade. A biblioteca pode ser, portanto, um lugar em que se possa respirar cultura e também produzi-la. (BRASIL, 2008, p. 9).

Contudo, logo em seguida apresenta novamente a dicotomia, ao trazer sugestões de como “organizar e pensar nos usos da biblioteca e salas de leitura na sua escola.” (p. 10). Além disso, discorre sobre a realidade difícil dos espaços de leitura, reconhecendo que muitas vezes são feitas “adaptações e mudanças temporárias, para atender a prioridades”, declarando que “pode acontecer de não existir uma biblioteca escolar, ou de esta precisar ser desocupada, temporariamente, para ser utilizada como sala de aula.” (p.13), e apresenta como alternativas a formação um acervo a ser guardado em um armário na sala de aula ou ainda recorrer a bibliotecas públicas, fazendo visitas monitoradas para que os alunos possam fazer seus cadastros e tomar livros emprestados. Portanto, apesar de enfatizar a importância da

instituição de bibliotecas escolares, um documento elaborado pelo MEC para a formação de professores indica uma desresponsabilização, apontando ações paliativas que incidem novamente sobre professores e diretores escolares.

Neste breve histórico sobre a biblioteca escolar no Brasil, percebemos marcas de silêncios, contradições e improvisações, mas também fica latente ações de resistência pela sua permanência, consolidação e reconhecimento. Nos dias atuais, podemos citar a Lei Nº 12.244, de 2010, que regulamenta que toda instituição escolar do Brasil deve ter uma biblioteca com a presença e atuação de um bibliotecário, cujo prazo determinado para sua implementação estava previsto para 2020. Na referida lei, “considera-se biblioteca escolar a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura” (BRASIL, 2010a). Por seu turno, nas diretrizes da International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA), a biblioteca escolar é definida como “um espaço de aprendizagem físico e digital na escola onde a leitura, pesquisa, investigação, pensamento, imaginação e criatividade são fundamentais para o percurso dos alunos da informação ao conhecimento e para o seu crescimento pessoal, social e cultural.” (IFLA, 2015, p. 19). Nessa direção, a biblioteca escolar tem a função educativa de se constituir um instrumento de ensino e aprendizagem.

Além disso, nesta legislação, o bibliotecário é um profissional de importância reconhecida. Segundo as diretrizes propostas no manifesto da IFLA, “o bibliotecário escolar é responsável pelo espaço de aprendizagem físico e digital da escola onde a leitura, pesquisa, investigação, pensamento, imaginação e criatividade são fundamentais para o ensino e a aprendizagem” (2015, p.30).

Vale destacar que, observando os dados estatísticos do Censo escolar já mencionados, os quais apontam que mais de 48 % das escolas públicas de Ensino Fundamental não possuem bibliotecas e/ou salas de leitura, muitas das que existem funcionam precariamente com a falta de acervos, equipamentos e profissionais com formação adequada, conforme foi comprovado em um trabalho de revisão bibliográfica realizado por Campello (2013) cujo objetivo era o de conhecer as características de diagnósticos sobre as bibliotecas escolares brasileiras. Portanto, há ainda um longo percurso para atingir ao objetivo proposto por esta legislação.

Uma alternativa bastante recorrente para tentar garantir os espaços de leitura nas escolas, em substituição às bibliotecas, é a instituição de salas de leitura, o que se revela, em muitos casos, a opção de estados e municípios por um caminho mais econômico, tendo em vista que nesse modelo não se faz necessária a construção de novos espaços e a contratação



do profissional bibliotecário. Isso denota um descompasso entre a norma legal e ações efetivas e compromissadas com a implantação das bibliotecas escolares e deixa ver as incoerências dos discursos em favor da melhoria do ensino no país.

Contudo, para entender a opção por este espaço, é preciso voltar no tempo. Na década de 1980, com o início do processo de redemocratização do Brasil, a necessidade da formação de leitores entra na pauta das políticas públicas, embora não de forma prioritária e sistemática. De acordo com Paiva (2012):

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. (p. 13).

No ano de 1983, a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) era a responsável pela distribuição do livro didático, sendo substituída em 1984 pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que cria o Programa Nacional de Salas de Leitura (PNSL). Este propunha a construção de salas de leitura para, na sequência, receber acervos compostos e enviados pelo projeto, além de recursos para ambientá-las. Esta ação era realizada em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação e com universidades responsáveis pela capacitação dos professores. No primeiro triênio de existência do PNSL – 1984, 1985 e 1986 - foram entregues 4.131.049 títulos para 33.664 escolas.

A ideia inicial das salas de leitura não via a aplicação das suas atribuições em um espaço delimitado especificamente para esta finalidade, mas sim, a sua aplicabilidade também em ambientes alternativos como pátios e jardins. Conforme sinaliza Oliveira (1994), o que se viu foi “[...] ‘um pequeno festival de salas de leitura’ na região, entendendo-se por salas de leitura qualquer ambiente que pudesse receber uma estante, contendo dicionários da FENAME e títulos básicos contendo literatura brasileira editados pelo instituto.” (p. 120). Desta forma, não havia a obrigatoriedade da presença de bibliotecários para a realização deste procedimento e os alunos poderiam manusear os livros sem a presença deste profissional.

Neste mesmo período de vigência do PNSL, temos no Estado do Rio de Janeiro a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP)<sup>26</sup>, idealizados pelo educador Darcy Ribeiro, através do Programa Especial de Educação (PEE). Convém salientar que esta proposta de educação foi realizada em dois períodos: de 1983 a 1986, na primeira gestão de Leonel de Moura Brizola, que coincide com os primeiros anos do PNSL; e de 1991 a 1994, no segundo mandato deste governador.

---

<sup>26</sup> O Ciep Tancredo Neves, situado no bairro do Catete, foi a primeira unidade inaugurada, no dia 8 de maio de 1985.

Tendo em vista o objetivo de oferecer ensino público de qualidade em período integral aos alunos da rede estadual, os CIEP foram projetados de forma singular, com a autoria do projeto arquitetônico original de Oscar Niemayer que contava com um edifício principal, erguendo-se em três pavimentos, abrigando as salas de aula, centro médico, cozinha, refeitório, banheiros, áreas de apoio e recreação; um ginásio esportivo, que também poderia receber atividades artísticas e culturais; e um edifício destinado à biblioteca. Quanto a este espaço, no primeiro PEE, advertia-se que: “Longe de constituir mero depósito de livros, a Biblioteca é um centro ativo de aprendizagem. Nunca é vista como mero apêndice das unidades escolares, mas como um núcleo intimamente ligado ao esforço pedagógico dos professores.” (RIBEIRO, 1986, p. 124- 125). No mesmo documento, o autor declara o valor que atribui a este espaço:

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).

Portanto, na perspectiva de Darcy Ribeiro, a biblioteca escolar deveria ser um espaço atraente, com acervos variados, mas pela própria localização, em prédio externo, os alunos deveriam frequentar de forma espontânea. Também os professores deveriam se beneficiar deste, tanto para realizar estudos e pesquisas para preparação das aulas como para ter contato com livros de literatura. Além disso, a biblioteca deveria ser aberta para toda a comunidade escolar, a fim de fomentar a leitura também fora dos muros da escola.

No entanto, a questão da ausência do bibliotecário, tendo como pressuposto não violar a Lei nº 4.084 de junho de 1962, a qual dispõe sobre o exercício desta profissão, impulsionou a mudança de nomenclatura, passando-se a salas de leitura. Tanto que no primeiro bloco de Materiais de Apoio Didático, denominado *Falas ao Professor*, distribuído durante o Curso de Treinamento de Alfabetizadores dos CIEP, esse espaço já aparece com nova denominação: “Parte integrante dos CIEP, com significação tanto no plano educacional quanto no cultural, as Salas de Leitura a serem implantadas constituirão centros ativos de aprendizagem, nos quais os livros, em efetivo movimento, estarão associados a recursos plurissensoriais.” (1985, p. 31). Em outro trecho, fica clara a distinção que se faz entre as salas de leitura e as bibliotecas escolares:

As Salas de Leitura dos CIEP na concepção que as orienta, pretendem estar distantes tanto do que vêm sendo, tradicionalmente, as bibliotecas escolares – depósito de livros- como das salas de leitura existentes, a maioria delas locais procurados apenas por uns poucos que já descobriram a importância ou o prazer de ler. (idem).

Desta forma, a figura do profissional bibliotecário é substituída por um professor que participava de cursos de formação para exercerem esta função. Como aponta Travassos (2018), a estes professores “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.” (p. 101). Assim, as salas de leitura funcionaram nos CIEP na primeira gestão do governo Brizola, que foi sucedido por Moreira Franco, tendo seu vice-governador, Darcy Ribeiro, perdido a eleição.

O período de encerramento do primeiro PEE coincide com a alteração do PNSL, que em 1988, devido à grande demanda, passa a se denominar Programa Nacional Salas de Leitura/Bibliotecas Escolares, em parceria firmada entre a FAE, o Instituto Nacional do Livro (INL) e prefeituras municipais. Este programa, que vigorou até 1996, possibilitou a criação de cerca de 10.000 bibliotecas escolares em todo Brasil, embora tenha priorizado as redes municipais de ensino e teve como consequência a exclusão das escolas estaduais que só foram incluídas a partir de 1989, porém, em baixa escala.

Em 1991, Leonel Brizola retorna ao governo estadual, reeditando o Programa Especial de Educação e revitalizando a proposta dos CIEP, que fora abandonado na gestão de Moreira Franco. No documento *Centros Integrados de Educação Pública: uma nova escola* (1991), da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, as salas de leitura assumem um papel de protagonismo. Neste, destaca-se um trecho que se refere mais uma vez à distinção feita entre tal denominação e a biblioteca escolar, esta vista de forma negativa, retomando o material *Falas ao Professor* (1985):

A Sala de Leitura/TV/Vídeo deve levar em conta esta extensão, abrigando e promovendo a informação dos conhecimentos mais variados através de diferentes suportes (livro, vídeo, TV, rádio, etc.) num espaço outrora sacralizado como sede do conhecimento — a biblioteca — e que hoje vem assumindo um papel cada vez mais ativo e transformador. Dentro deste contexto, as Salas de Leitura/TV/Vídeo ultrapassam o conceito tradicional das bibliotecas escolares, uma vez que devem constituir-se em "centros ativos de aprendizagem, nos quais os livros, em efetivo movimento, estarão associados a recursos plurissensoriais". (1991, p. 66).

Neste sentido, podemos observar que a nomenclatura também se amplia, inserindo-se a proposta de trabalho com outros suportes como a televisão e o vídeo, além dos livros, garantindo o que permitiria aos usuários uma “livre circulação pela informação” a fim de levá-los “a entrar em contato com as mais diferentes manifestações do pensamento que circulem no tempo e no espaço pelo patrimônio cultural da humanidade, seja movidos pelo interesse específico ou pelo prazer do conhecimento.” (1991, p. 66). Cabe enfatizar que o

documento pressupunha a utilização destas outras mídias não como recepção passiva dos programas veiculados em canal aberto ou em sessões de vídeo, mas como “a oportunidade de ampliação do acesso à informação e a possibilidade de uma leitura crítica dos meios de comunicação de massa.” (p. 68). Contudo, ainda assim, o livro preserva um lugar de destaque, como é frisado em outro trecho do documento:

O livro, enquanto patrimônio cultural, exerce um papel de destaque nas Salas de Leitura/TV/Vídeo. O livro permite que o leitor caminhe no tempo e no espaço por toda a produção cultural acumulada, possibilita o contato com as mais variadas informações e correntes de pensamento, levando o leitor a refletir, a rever posições, a repensar o seu próprio pensamento. Nesta perspectiva, o livro se constitui no grande agente para o exercício de liberdade, para a fluidez do pensamento, para a problematização do homem e da vida, para o questionamento da ordem estabelecida e para a descoberta do novo (1991, p. 67).

Portanto, as Salas de Leitura, nesta proposta, tinham como objetivo difundir e ampliar os meios de aproximação dos bens culturais, nos quais os livros estariam associados a recursos audiovisuais. Contudo, a intenção não era apenas o acesso à produção cultural, mas que este espaço fosse também o lugar onde se produz cultura, onde se pudesse “ver, ouvir, ler, escrever, dramatizar histórias, debater, trocar experiências, escrever o projeto para a produção de um vídeo ou para um programa de rádio, enfim, um espaço também de criação.” (idem). Para isso, seria necessário o planejamento da equipe de Sala de Leitura/TV/Vídeo junto com o corpo docente, a fim de se definir uma dinâmica de trabalho para o atendimento dos alunos que permitisse consolidar o hábito e o prazer pela leitura, mas garantindo que este espaço não se constituísse uma sala de aula com os conteúdos a serem assimilados e com toda a noção de obrigatoriedade, conforme é enfatizado em outro trecho:

As Salas de Leitura não representarão, contudo, apêndices das unidades escolares; a atividade nelas desenvolvida estará intimamente ligada à dos professores. As Salas trabalharão com eles e não para eles ou isoladas deles. Queremos, com isso, dizer que as atividades da Sala de Leitura/TV/Vídeo não serão inseridas à grade curricular. Ela deve se caracterizar como espaço alternativo e complementar à sala de aula. (SEE-RJ,1991, p. 70).

Além disso, a proposta retomava o objetivo designado por Darcy Ribeiro de que este espaço atendesse não só aos alunos e aos professores, mas também à comunidade onde o CIEP estivesse inserido, constituindo-se, assim, em verdadeiros centros culturais de resgate e registro da memória local. Para tal, as Salas de Leitura/TV/Vídeo deveriam oferecer opções de horários para o atendimento de todos esses segmentos, sugerindo-se no documento que este acontecesse tanto durante o horário do funcionamento do CIEP, para atendimento à comunidade interna, como também nos fins de semana para à comunidade externa.

A proposta das Salas de leitura dos CIEP foi claramente estendida para a Rede Municipal do Rio de Janeiro, que antes possuía as Salas de Múltiplos Meios, como demonstra a

tese de Travassos (2018). Contudo, após o fim do segundo mandato de Brizola, em 1994, os CIEP foram gradativamente abandonados pelo poder público, ficando desacreditados pela população, entrando em processo de deteriorização nos anos seguintes, sofrendo com as condições sociais dos locais onde estavam inseridos e com a falta de investimentos financeiros e pedagógicos, como pode ser observado na história do prédio em que hoje funciona a escola Gama.

Apesar de sua extinção, a herança da proposta das salas de leitura ainda é percebida em diversos municípios não só do estado, mas do país, inclusive sendo reeditados, como é o caso do Programa Sala de Leitura da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, criado por meio da Resolução SE – 15, de 18/02/2009, ainda em vigor.

Contudo, embora permaneça a distinção entre as duas nomenclaturas, inclusive em documentos oficiais e nas estatísticas do Censo escolar, as providências para garantir os espaços de leitura nas escolas, independente do nome que receba, ainda são insuficientes. Como exemplo, podemos citar as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, que não faz nenhuma menção a estes espaços e a atual Base Nacional Comum Curricular, que em suas 470 páginas cita o espaço denominado biblioteca apenas duas vezes: A primeira, no item Linguagens/Língua Portuguesa/Ensino Fundamental/Habilidades, no quadro de habilidades a serem desenvolvidas do 3º ao 5º ano de escolaridade: “(EF35LP02) Selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula [...]” (BRASIL, CNE, 2017, p. 109). A segunda vez em que aparece a palavra no documento está inserida no item 4.4. A Área de Ciências Humanas, Ensino Fundamental - Anos Iniciais, que tem como foco a importância da valorização e a problematização das vivências e experiências dos alunos nos diferentes espaços educativos, entre eles, a biblioteca. (BRASIL, CNE, 2017, p. 355). No Plano Nacional de Educação em vigência (2014-2014) a biblioteca escolar é mencionada na Meta 6 que prevê como uma das estratégias para a produção das condições necessárias à ampliação da oferta de educação em tempo integral a ampliação e reestruturação das escolas públicas, incluindo este espaço.

Desta feita, podemos inferir o desprestígio que os espaços de livro e leitura, sejam denominados biblioteca escolar ou sala de leitura, assumem nos documentos mais atuais que regulamentam a educação em nosso país. Por isso, reconhecemos a necessidade de enfatizar a importância da instituição destes, argumentando sobre o que consideramos ser fundamental em sua estrutura e atuação no contexto escolar.

### 3.4.2 Os espaços de leitura na escola: passado e presente

*Ensino e biblioteca são instrumentos complementares (...); ensino e biblioteca não se excluem, se completam. Uma escola sem biblioteca é um instrumento imperfeito. A biblioteca sem ensino, ou seja, sem a tentativa de estimular, coordenar e organizar a leitura, será, por seu lado, instrumento vago e incerto.*

*(Lourenço Filho, 1944, p.3-4).*

Iniciamos este subcapítulo com o discurso de Lourenço Filho, datado da primeira metade do século XX, para mostrar que a luta pela instalação de bibliotecas escolares não é recente. Ezequiel Theodoro da Silva sinalizava, em 1982, que essa questão, ao invés de ser solucionada, agrava-se, o que demonstra uma contradição, tendo em vista que um dos objetivos fundamentais da escola seria a formação de leitores. No texto *Biblioteca escolar: da gênese à gestão*, Silva (1982) destaca que:

Diante desse quadro, a ausência de bibliotecas se configura como mais um item de uma “disfunção maior”, ou seja, do desrespeito e opressão que atualmente atingem e dificultam o trabalho consciente e transformador por parte dos educadores. Será que a presença de boas bibliotecas escolares, frequentadas por leitores assíduos e críticos, não seriam um incômodo ao atual regime? (1982, p. 135-136).

Corroborando com essa reflexão, Silva (2003) discorre sobre o indispensável papel social deste espaço, ponderando a necessidade de superar a situação de *Miséria da Biblioteca escolar*, conforme título de seu livro, e acentua que este problema é a um só tempo educacional, cultural, social e político. Ao relembrar a história da elaboração desta obra, que foi um desdobramento de sua dissertação empreendida em função de constatar o desprestígio que a biblioteca escolar tinha no curso de Biblioteconomia e no campo educacional, referendado pela pesquisa em livros de referência da didática nos cursos de Pedagogia de universidades do Estado do Rio de Janeiro, o autor aponta questões muito relevantes e atuais:

Então, o que me espanta é que quase 25 anos depois, constatar que o livro tem um conteúdo que é ainda muito atual. Isso é devastador! Isso significa que, 25 anos depois, os avanços na compreensão e na apropriação da Biblioteca Escolar como um elemento indispensável no processo pedagógico das escolas não é assim tão compartilhado, ou talvez até seja nos trabalhos acadêmicos hoje, mas concretamente, no contexto pedagógico, não parece tanto. [...] Então, são duas coisas importantes: a constatação que por um lado como autor, é claro que tem um componente de satisfação em verificar que uma obra escrita, produzida há 25 anos, ainda é útil. Mas por outro lado, é muito preocupante, porque do ponto de vista, digamos, do avanço no campo, a superação do livro, a defasagem, a obsolescência do livro indicaria que esse é um problema levantado há 30 anos que foi superado. Mas não é o caso. (Entrevista com Waldeck Carneiro, 2019).

O discurso do autor nos dias atuais retoma o que fora denunciado por ele sobre o silenciamento das autoridades responsáveis pela estruturação e funcionamento das bibliotecas escolares:

Tal fato pode ser compreendido sem espanto se articularmos a desatenção das nossas elites dirigentes quanto às bibliotecas escolares e à escola como um todo com a questão da hegemonia econômica e política. Tais elites só se dispõem a oferecer à grande maioria da população a cota de bens culturais suficientes para integrar os indivíduos no sistema produtivo que elas controlam. (2003, p. 17).

Tal visão é percebida e denunciada pela bibliotecária Juliana, ao afirmar que:

Porque é também uma questão política, né? De vontade, de querer. Tem escolas que realmente o espaço é complicado, teria que tirar uma sala de aula e aí, entre tirar uma sala de aula e fazer uma biblioteca, claro que vai permanecer a sala de aula. Então, tem essas questões. Mas também passa por uma questão política, de querer ou não ter aquele espaço diferenciado na escola. E eu acho que isso diferencia muito, na verdade. (Entrevista com a bibliotecária Juliana, da escola Gama, 2020).

Portanto, devemos celebrar a instituição de algumas políticas voltadas para o livro e a leitura e a luta histórica pela instituição das BE, que teve como um de seus resultados a Lei Nº 12.244/ 2010, conforme veremos adiante. Contudo, esta não é ainda uma realidade nas escolas e, diante do quadro político atual, mais do que lutar pela implantação desses espaços de leitura, talvez seja o momento de pensarmos numa redefinição do papel social da escola. Nossa defesa é que esta se reconheça como o lugar privilegiado para a formação de cidadãos que saibam utilizar criticamente o conhecimento construído nela a fim de analisarem a realidade e fazerem suas opções profissionais, culturais e políticas de maneira consciente e autônoma. Daí a potência que a biblioteca escolar pode ter não como depósito de um saber acumulado, mas sim como uma agência disseminadora de conhecimento e promotora da leitura, não só da palavra, mas do mundo, como almejava Paulo Freire.

Todavia, para muitos alunos e professores, a biblioteca configura-se apenas como o “coletivo de livros” o que determina sua visão como um espaço pouco representativo na instituição escolar. Tal fato torna-se especialmente preocupante quando os professores, que precisam se constituir e/ou se potencializarem como leitores e como formadores de leitores não reconhecem a potencialidade desses espaços, conforme é apontado pela professora Fátima:

Agora, está junto com a turma, na Sala de Leitura, sabendo o que está sendo trabalhado, não. As únicas que acompanham são as dos alunos especiais. Elas acompanham os alunos especiais, agora as professoras mesmo da turma, não. Pegar livro, às vezes acontece, mas elas me pedem, elas nunca vão lá, assim, elas me pedem: “Fátima, tem alguma história de chuva?”, por exemplo, tem alguma história de... [...] Mas elas me pedem, costumam me pedir, às vezes. O espaço não é muito acessado pelos professores. Tem bastante livros para pesquisa. Mas elas não se interessam não. (Entrevista com a professora Fátima, da escola Delta, 2020).

Por outro lado, com o advento da sociedade da informação, sua visão enquanto espaço para pesquisa escolar se modifica radicalmente. Para que a BE seja percebida de outra forma, é necessário que se configure como essencial à vida acadêmica e cultural da escola, e para isso precisa se inserir tanto no projeto pedagógico como no planejamento docente e, ainda, estar disponível e atuante para a formação leitora da comunidade em que está inserida, como nos parece ser o que acontece na escola Gama e é verbalizado pela diretora Maria:

[...] virou um templo aquela Biblioteca, porque as crianças desde os dois anos de idade até os de 12 frequentam assiduamente, uma vez por semana tem o horário delas, e fora disso as professoras encaminham para um trabalho de pesquisa, quando querem fazer um trabalho diferente elas usam o espaço da biblioteca. Então hoje, elas reconhecem a biblioteca como espaço importante para as atividades que elas desenvolvem. (Entrevista com a diretora Maria, da escola Gama, 2020).

As propostas realizadas pela escola Gama, que vão além de um horário fixo, que também é importante, mas que propõem “um trabalho diferente” do que realizado em sala de aula vão ao encontro do que Britto (2010) enfatiza como objetivo da BE: funcionar como um espaço em que os estudantes encontrem “possibilidades de estudo, de pesquisa, de descoberta, de questionamento dos temas e conteúdos que estão aprendendo.” e não um espaço em que reproduzam as mesmas vivências da sala de aula. Esta afirmação ressoa em Silva (1982):

Até mesmo uma boa biblioteca escolar, em condições ideais de funcionamento, ao invés de ser um espaço para a práxis crítica e criativa, pode transformar-se em mais um instrumento de um tipo de ensino já caduco, baseado na exposição dogmática, normativa e doutrinal do mestre. Ensino este que combina muito bem com a lógica da ideologia dominante. (p. 138).

Por isso, conforme o autor, a biblioteca escolar precisa garantir espaço, tempo e acervo condizentes com sua função de ser um complemento necessário, indispensável à formação tanto dos alunos, quanto dos professores e da comunidade escolar.

### ***3.4.3 Os espaços de leitura nas escolas e a formação literária***

Conforme discutido na seção anterior, os espaços de leitura são recursos importantes para a formação do leitor, mas também para sua formação para pesquisa e informações. Travassos (2018) discute sobre a necessidade de se pensar nos mesmos como espaços de aprendizagem planejada também voltada para a informação, apresentando as proposições trazidas do campo da biblioteconomia.

Discorrendo sobre o enfoque acadêmico dado à biblioteca escolar, Carvalho (2012) ressalta que, nos cursos de Biblioteconomia e Ciências da Informação, duas linhas teóricas se destacam: a Infoeducação e o Letramento Informacional. A primeira área de estudos coordenada na USP por Edmir Perrotti e Ivete Pieruccini, discute sobre os novos modos de



produzir/consumir informação, defende o conceito de “apropriação cultural” e propõe programas e projetos situados entre a informação e a educação. Outra linha, desenvolvida especialmente pelo Grupo de Estudos em Bibliotecas Escolares (GEBE) da UFMG, traz o conceito de Letramento Informacional, cujo cerne são “as estratégias coletivas de pesquisa escolar” (2012, p. 75). Nesta perspectiva, apoia-se em “conceitos e propostas como aprendizagem questionadora, aprender a aprender, interação comunicativa coletiva na biblioteca e põe ênfase na ação coletiva de aprendizagem que envolve a orientação de pesquisa direcionada a classes inteiras de alunos.”. (idem).

Contudo, a autora salienta que, apesar de ser necessário que o cidadão contemporâneo, desde a infância, desenvolva habilidades, competências e conhecimentos informacionais, os discursos especialmente da área de biblioteconomia têm resultado numa cisão entre a competência leitora e o comportamento informacional, como se “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.” (CARVALHO, 2012, p. 76). Aponta ainda que, nesta perspectiva, haveria a proposta de um encurtamento das atividades de leitura literária na biblioteca escolar, como se estas estivessem ocupando o lugar das atividades voltadas para a formação informacional. A pesquisadora traz à tona como contraponto a proposição de Antônio Candido (1995) que ressalta a função humanizadora da literatura, a fim de demonstrar a necessidade dos espaços de leitura se constituírem também como instâncias para a formação literária. Concordando com esta autora, argumentamos sobre o potencial que as bibliotecas escolares/salas de leitura possuem de serem lugares privilegiados para possibilitar aos alunos, professores e comunidade o contato com bens culturais, com obras de arte, principalmente as obras literárias, por seu potencial formativo. A este respeito, Carvalho (2012) mais uma vez colabora ao afirmar:

Desde cedo, não custa repetir, o texto e as ilustrações de qualidade e que explorem diversos recursos de expressão plástica – desenhos, fotografias, recortes, objetos tridimensionais fotografados, coloridos e P&B; feitos de aquarela, lápis de cor, nanquim, bordados, colagens, etc., além das produções digitais lidas na tela – estimulam o senso estético da criança e sugerem uma representação multifacetada do mundo. Em outras palavras, educam sem precisarem ser educativos, dogmáticos e moralizantes. (p. 82).

Para que as bibliotecas escolares e as salas de leitura assumam o papel de formação literária, alguns aspectos necessitam de atenção especial, como a organização do espaço que seja um convite à leitura, especialmente para as crianças. Isto pode ser pensado com a modelização de espaços destinados a esta atividade, com móveis ergonômicos e espaços com

tapetes, almofadas, pufs, sofás confortáveis para leituras, estantes baixas ou móveis para disposição do acervo que permitam a visualização das capas e títulos.

Outro fator importante é a constituição de um acervo literário de qualidade, ou seja, obras que articulem palavras, ilustrações e *design* editorial, em que haja uma integração entre a elaboração da linguagem, o tratamento dado ao tema, as ilustrações e o projeto gráfico, como propõem Andrade e Corsino (2007). Sobre este aspecto, Carvalho (2012) enfatiza a necessidade de os profissionais que atuam nos espaços de leitura, que muitas vezes não recebem em sua formação inicial fundamentos de leitura e arte para realizarem uma avaliação criteriosa dos livros de literatura infantil, participem de cursos e palestras com especialistas da área e frequentem livrarias, feiras e eventos, tendo em vista a possibilidade de aprimorarem o gosto e reconhecerem os critérios de qualidade. Também é possível se informar sobre obras que receberam prêmios como os da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil-FNLIJ; Prêmio Jabuti, Prêmio da Cátedra de Leitura, entre outros.

Entretanto, o aspecto que merece muito cuidado e atenção diz respeito às atividades que podem ser desenvolvidas nestes espaços junto às crianças em processo de alfabetização. Consideramos que a formação literária tem uma grande importância neste momento, por não apenas aproximar as crianças do texto escrito, mas também pelo desenvolvimento da curiosidade, do senso estético, da imaginação e do pensamento crítico das crianças. Neste sentido, as narrativas orais, a leitura em voz alta de livros de literatura realizadas com e para elas, a proposta de leituras individuais ou em grupos com o manuseio e empréstimo de obras literárias são relevantes para o adentramento aos mundos criados pela literatura.

No que tange à narração de histórias, quando estas são planejadas, escolhidas criteriosamente do repertório/acervo tendo em vista seus interlocutores, narrada ou lida em voz alta como uma *performance* expressiva, esta ação pode suscitar o desejo de ouvir mais histórias e também de lê-las nos livros, além de estimularem o desejo de contar as próprias histórias, recuperando a arte de narrar, como almejava Benjamin (1994).

Destarte, esta atividade pode ser feita utilizando apenas a voz, mas também investindo em outros recursos como a utilização de cenários, adereços, projeção de imagens ou leitura dramatizada com apoio de livros, estimulando a criatividade e a fantasia. As entonações e intenções do mediador também contribuem significativamente para a interação dos ouvintes com o texto, auxiliando-os a estabelecer relações e a atribuir sentidos para o que ouvem. Como sinaliza Corsino (2010), ouvir e contar histórias 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. (2010, p. 190).

Além da contação de história, é importante ler livros para as crianças. Uma prática não exclui a outra, muito pelo contrário, elas se complementam. Pensar na importância destas ações, que são movimentos distintos, conforme aponta Patrícia Corsino, requer um planejamento cuidadoso. Segundo esta autora, “contam-se histórias de muitas formas, usando diferentes recursos e leem-se histórias que estão nos livros.” (2010, p. 192). Além disso, ela ressalta que o mercado editorial tem investido nos projetos gráficos, articulando forma, conteúdo, texto verbal e ilustração. Por isso, é necessário pensar não apenas de como se dará a contação ou leitura, mas também em toda a organização e preparo necessários para permitir o compartilhamento coletivo dos sentidos construídos no momento da ação, bem como nas atividades que podem ser realizadas posteriormente. No que tange ao momento da ação, o leitor experiente precisa pensar em sua *performance*, uma vez que é ele quem empresta seus sentidos e sua voz para o texto, construindo espaços para o intercâmbio de experiências entre os sujeitos participantes. Nesta posição, ele não é somente um mediador, mas se constitui como um organizador do meio social educativo.

A leitura em voz alta pode ser feita por um leitor mais experiente que não necessariamente seria o bibliotecário ou o professor, mas pode também ser um aluno leitor, conforme analisado na tese de Travassos (2018) com os projetos de leitura de escolas municipais do município do Rio de Janeiro, como o intitulado *Historiamando*, ação em que alguns alunos se tornam leitores de histórias para outros menos experientes.

Outra atividade recorrente nestes espaços são as Rodas de Leitura. Esta atividade que evidencia a dimensão social da leitura caracteriza-se por possibilitar que os participantes ouçam a leitura ou leiam coletivamente um mesmo texto. Tendo em vista esta especificidade, é possível que os leitores e/ou ouvintes possam discutir sobre o texto, trocar os diferentes sentidos da leitura e debater sobre seus pontos de vista e impressões. A palavra “sentidos” aqui diz respeito não somente ao que é construído significativamente a partir do texto, mas também ao que foi experienciado, vivido por cada indivíduo diante deste.

Relembrando a pesquisa de Bonamino e Oliveira (2015), além da leitura em voz alta, outra modalidade muito potente para a formação dos leitores, especialmente nos anos iniciais é a leitura silenciosa. Esta permite que o leitor percorra um caminho de interpretação e construção de sentidos mais subjetivo do que na leitura coletivizada, embora ele nunca esteja sozinho, mas participando de uma cadeia enunciativa que conta com a presença também do autor, de outras leituras e da visão de mundo construída historicamente. Não obstante, nesta

circunstância, o leitor não precisa expor suas apreensões e sentimentos. Por isso, os espaços de leitura são fundamentais para permitir aos leitores, o acesso aos livros, especialmente os literários, a partir de escolhas pessoais, inclusive podendo tomá-los emprestados.

Uma variedade a partir da leitura silenciosa proposta por Travassos (2018) é a Roda de Comentários que consiste em possibilitar situações em que “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.” (p. 67). Segundo a pesquisadora, nesta proposta, o leitor deixa de ser apenas um receptor para assumir o lugar de produtor de ideias, contribuindo para “fazer circular a cultura” (SILVA apud TRAVASSOS, 2018, p. 68).

Ademais, as práticas de leitura literária oferecem também uma boa ocasião para escrever sobre os livros, a partir deles, com eles, possibilitando uma inter-relação entre leitura, fala e escrita, auxiliando ainda no domínio progressivo da língua. De acordo com Colomer:

Mas se ler literatura serve para aprender em geral, escrever literatura serve para dominar a expressão do discurso escrito; concretamente, escrever literatura – contos, poemas, narrativas feitas individual ou coletivamente – permite que as crianças compreendam e apreciem mais, tanto a estrutura ou a força expressiva de seus próprios textos, como a dos textos lidos. (2007, p. 162).

Porém, é necessário fazermos uma ressalva quanto à realização de atividades posteriores à leitura ou contação de histórias. Se por um lado pode ser interessante realizar conversas após estas, ou a proposição de ilustração das histórias, escritas literárias, recontos, dramatizações, produção de trabalho material para a exposição, ou até mesmo fichamentos, é preciso o cuidado para que estas propostas não se configurem como uma obrigatoriedade, que conduza à massificação e à competição, voltadas para o desempenho e não para a experiência (LARROSA, 2018). Conforme trecho retirado do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998b):

Práticas de leitura para as crianças têm um grande valor em si mesmas, não sendo sempre necessárias atividades subsequentes, como o desenho dos personagens, a resposta de perguntas sobre a leitura, dramatização das histórias, etc. Tais atividades só devem se realizar quando fizerem sentido e como parte de um projeto mais amplo. Caso contrário, pode-se oferecer uma ideia distorcida do que é ler. (p. 141).

Concluimos afirmando que estas e outras atividades como a leitura por capítulos, clubes de leitura, concursos de poesia, encontro com escritores, ilustradores e especialistas, feiras literárias, entre outras, são propostas potentes para a formação literária nos espaços de leitura, constituindo-se em experiências estéticas se forem planejadas com cuidado e atenção. Mas estas ações implicam em atribuir à literatura seu valor de arte e não como pretexto, como discutimos anteriormente. Convém ressaltar que estas atividades não são exclusivas das

escolas, muito menos das BE e salas de leitura, mas por concentrarem o maior quantitativo e diversidade de livros e outros materiais, bem como a presença (desejada) de leitores experientes, são potentes para possibilitar o encontro entre os leitores e as obras (literárias).

Nossa aposta é que as práticas de leitura, especialmente aquelas voltadas para a formação literária, podem colaborar para ampliar a voz dos cidadãos, favorecendo a identificação do sujeito aprendente, mas também dos docentes e profissionais diretamente engajados nestas atividades, como protagonistas, criadores e recriadores de práticas culturais, constituindo-se como leitores de palavras e também, leitores de mundo. Para tal, é necessário que os espaços de leitura sejam reconhecidos não como acessórios, mas sim como parte integrante e fundamental do processo de aprendizagem, mesmo diante das dificuldades que isso implica, como enuncia Juliana:

E também, independente disso, colocar a biblioteca como um organismo que pertence à escola, porque isso é uma coisa que eu vejo muito: a biblioteca a parte, como se não fosse um organismo da escola, mas lá é, e eu acho que cabe muito ao profissional que está na biblioteca, ele construir essa ponte. Não é fácil, porque existe, às vezes, um pouco de barreira por parte dos profissionais da escola, existe uma rejeição, ou às vezes até mesmo do professor da sala de leitura, ele está lá e a gente vem depois, existe também essa barreira. Mas é um trabalho de formiguinha, fazer essa construção, é possível quebrar essas barreiras sim. (entrevista com a Bibliotecária Juliana, da escola Delta, 2020).

Por isso, corroborando a fala da bibliotecária Juliana e também o que já pressupunha Silva (1982), concebemos os espaços de leitura das escolas como primordiais para atingir tão ambiciosos objetivos, de modo que: “Sua função básica é a transmissão da herança cultural às novas gerações de modo que elas tenham condições de reapropriar-se do passado, enfrentar os desafios do presente e projetar-se no futuro.” (SILVA, 1982, p. 141).

#### 4 POLÍTICAS, PROGRAMAS E LEGISLAÇÕES: A ALFABETIZAÇÃO, O LIVRO E A LEITURA EM QUESTÃO

Ler é inteirar-se de outras proposições, é confrontar-se com outros destinos, é transformar-se a partir da experiência vivenciada pelo outro e referendada pelo fruidor. Existe, pois, ação educativa maior do que esta de formar leitores?

Bartolomeu Campos de Queirós

A epígrafe que inicia este capítulo traz à tona a importância da leitura para a construção de uma sociedade democrática e justa, uma vez que contribui para a formação da identidade individual e coletiva ao propiciar o contato com novas ideias e realidades. Além disso, proporciona o acesso à cultura e aos conhecimentos produzidos pela humanidade, tendo potencial para ampliar a imaginação e criação, a empatia em relação ao outro, a visão de mundo e as possibilidades de expressão, compreensão e desenvolvimento do senso crítico.

Contudo, ao analisarmos os resultados de avaliações sobre a leitura em nosso país, muitos são os desafios. Um exemplo é a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, promovida pelo Instituto Pró-Livro, cujo objetivo principal é “identificar os hábitos dos brasileiros especificamente em relação à Literatura.” (BRASIL, 2020, p. 10)<sup>27</sup>. A última edição, divulgada em 2020, aponta que 52% da população, isto é, 100,4 milhões de pessoas são consideradas leitoras, declarando ter lido pelo menos um livro, inteiro ou em partes, nos três meses anteriores à pesquisa, o que representa uma piora significativa em relação à edição anterior (2015), quando o 56% dos entrevistados, ou 104,7 milhões declararam leitoras; o que significa uma diferença de mais de 4 milhões de pessoas. Não podemos esquecer que 48% da população, ou 92,7 milhões de brasileiros, são se identificaram nesta categoria.

Outros índices apontam para enormes desafios, como por exemplo, o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF, 2018) que revela que 29% da população é considerada analfabeta funcional<sup>28</sup> e 71% é classificada como funcionalmente alfabetizada, ou seja, corresponde aos grupos rudimentar, elementar e intermediário, isto é, que não conseguem imprimir significado e obter cognição total de um texto. Conforme esta pesquisa, 12% dos respondentes está no último grupo, denominado proficiente, ou seja, aqueles que possuem o domínio de habilidades para compreender e interpretar textos e resolver problemas envolvendo múltiplas etapas, operações e informações. Convém salientar que esta situação é resultado de processos históricos de exclusão escolar e não acesso aos bens culturais por parte

<sup>27</sup> Para maiores informações, consultar: [https://prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/09/5a\\_edicao\\_Retratos\\_da\\_Leitura\\_no\\_Brasil\\_IPL-compactado.pdf](https://prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/09/5a_edicao_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_IPL-compactado.pdf).

<sup>28</sup> Para maiores informações, consultar: <https://ipm.org.br/relatorios>. Acesso em: 25 set. 2020.

das classes populares e por isso, o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a alfabetização da população, bem como para a promoção do livro e da leitura, é fundamental.

Apesar dos problemas mencionados anteriormente, não podemos deixar de celebrar alguns ganhos nas últimas décadas, como a ampliação dos anos de escolaridade da população, a redução na taxa de analfabetismo e a evolução positiva das taxas de aprovação nos últimos anos, o que tem levado mais alunos a séries mais avançadas<sup>29</sup>.

Embora tenhamos muito que melhorar em relação aos indicadores educacionais, não podemos ignorar que estes dados têm forte correlação com a ampliação do universo de leitores no país. Conforme a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, o hábito de leitura é maior entre os estudantes. Destaca-se a importância das bibliotecas e salas de leitura<sup>30</sup> no que tange às principais formas de acesso à leitura, uma vez que grande parte dos livros lidos é emprestada nestes espaços (3º) e/ou distribuídos pelo governo ou escolas (7º); e são mencionadas também entre os principais lugares onde os entrevistados costumam ler (em 2º lugar aparece a sala de aula e o 3º lugar mais recorrente é a biblioteca). Além disso, a importância da escola na formação leitora pode ser percebida quando em primeiro lugar do item da pesquisa sobre a(s) pessoa(s) que influenciou(aram) o gosto pela leitura dos entrevistados (15% do total) figura “algum professor ou professora”, bem como na pergunta sobre quem indicou o último livro que estaria sendo lido pelos entrevistados (22%).

Por isso, defendemos que a leitura deve ser priorizada em políticas educacionais em todos os níveis do governo, tendo em vista não apenas estes dados estatísticos, mas também as reflexões de educadores e gestores escolares que compreendem sua importância para o desenvolvimento da aprendizagem e para o acesso às fontes de cultura e informação.

Convém pontuar que a instituição escolar não é o único lugar em que acontecem as experiências leitoras, no entanto, é onde o processo de ensinar e aprender a ler se realiza (majoritariamente). Além disso, muitos alunos têm apenas no período escolar a oportunidade de conviver com suportes, gêneros e práticas que poderão constituir-los enquanto leitores, mesmo após a saída deste espaço, o que referenda sua importância para a democratização da leitura. Todavia, somente oportunizar o acesso ao livro é insuficiente se o sujeito não se apropriar de práticas de leitura e não desenvolver de forma satisfatória as habilidades necessárias para entender, compreender e aprender. Como questiona Chartier (1999),

---

<sup>29</sup> Para maiores informações, consultar: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 25 set. 2020.

<sup>30</sup> Segundo o último censo escolar, 72,1% das escolas dos anos iniciais, 85,9% escolas dos anos finais, e 91,2 % das instituições de Ensino Médio do país possuem biblioteca ou sala de leitura.

[...] um livro existe sem leitor? Ele pode existir como objeto, mas sem leitor, o texto do qual ele é portador é apenas virtual. Será que o mundo do texto existe quando não há ninguém para dele se apossar, para inscrevê-lo na memória ou transformá-lo em experiência? (p. 154).

Dá a importância de ter espaços planejados e organizados na escola e dentro das salas de aula com o objetivo de promover diversas práticas de leitura dos alunos. Conforme assevera Soares (2008):

É função e obrigação da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária; a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição; a leitura que situações da vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real. (SOARES, 2008, p. 33).

A este respeito, Marisa Lajolo afirma que ler é essencial e que a leitura literária complementa a alfabetização:

É a literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discorre simbolicamente seus impasses, desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos. (LAJOLO, 2001, p. 37).

Concordamos com Lajolo ao afirmar que a literatura precisa estar no currículo escolar, e mesmo compreendendo que isto não está restrito a uma fase, ressaltamos que ela é um valioso suporte no processo de alfabetização, pois conforme sugere Coelho:

[...] estimulam o exercício da mente, a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente – condição sine qua non para a plena realidade do ser. (COELHO, 2010, P. 16).

Tendo em vista que as práticas leitoras e a democratização do acesso ao livro são fatores que podem contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem e para formação de leitores, especialmente no processo de alfabetização, a proposição de políticas voltadas para o incentivo à leitura nos âmbitos nacional, estadual e municipal é essencial. Importa, antes de tudo, explicitar o que compreendemos por política pública, uma vez que, de acordo com Sousa (2006), não existe uma única, mas diversas definições. A concepção que embasa esta pesquisa está fundamentada em Teixeira (2002), para quem as políticas:

São diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos. (p. 02).



Segundo Rasche (2009), as políticas públicas são entendidas como “um conjunto de diretrizes e orientações registradas em leis e outros instrumentos de governo, voltadas à coletividade” (p. 23), cujas bases precisamos conhecer para analisarmos melhor seus resultados. Neste trabalho, enfatizamos especialmente as políticas públicas de livro e leitura que estão em íntima relação com o campo educacional, e por isso, também podem ser consideradas políticas educacionais, além das políticas atuais no campo da alfabetização.

Outro aspecto relevante, conforme Stephen Ball e Richard Bowe (1992) é a natureza complexa e controversa das políticas, especialmente no que tange aos processos micropolíticos e à ação dos profissionais que lidam com estas no nível local. Os autores indicam a necessidade de articulação dos processos *macro* e *micro* na análise de políticas educacionais, pontuando que o contexto da prática é onde estas estão sujeitas à interpretação e, por isso, produzem efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na proposta original. Para eles, o ponto chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas”, mas estão sujeitas a serem recriadas.

Os autores propuseram um ciclo contínuo formado por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Posteriormente, Ball (1994) expandiu o ciclo de políticas acrescentando outros dois contextos ao referencial original: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Stephen Ball, em uma palestra proferida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro em novembro de 2009, afirma que:

Nós temos que assumir que as políticas são instáveis, não são claras, e geralmente contraditórias. Nós temos que pensar que o mundo das políticas não é linear, ao contrário, ele gira em círculos. Nós temos que pensar que na maioria dos casos as políticas são um campo de conflitos, um campo de lutas. E essas lutas são multifacetárias. Então são lutas sobre valores, lutas sobre interesses e lutas sobre os significados. [...] É muito importante não subestimar a importância e a sofisticação desse processo de traduzir um texto em uma prática. [...] Olhando o contexto da influência, contexto da produção do texto e contexto da prática... E cada uma dessas arenas tem confusão, tem flexibilidade e tem lutas. [...] A ideia de ter algum significado definitivo para qualquer política é impossível.<sup>31</sup>

Como afirma Stephen Ball, cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates. Podemos ampliar esta discussão afirmando que estes acontecem por meio da linguagem. Tal proposição nos permite

---

<sup>31</sup> Trecho da edição legendada da palestra de Stephen Ball proferida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro em Novembro de 2009, transmitida pelo <http://febfuerj.ning.com>. Disponível em : [ustream.tv/recorded/2522493](http://ustream.tv/recorded/2522493). Acesso em 25 set. 2019.

relacionar alguns conceitos deste campo, especialmente formulados pelo teórico Mikhail Bakhtin, que lançam luz sobre algumas possibilidades de análises.

Ball (2016) apresenta uma definição de política como

[...] um processo, tão diverso e repetidamente contestado e/ou sujeito a diferentes 'interpretações' conforme é encenado (colocado em cena, em atuação) (ao invés de implementado) de maneiras originais e criativas dentro das instituições e das salas de aula, mas de maneiras que são limitadas pelas possibilidades de discurso. (p. 13).

Por isso, mais adiante aponta que em seus estudos “o que se entende por política será tomado como textos e coisas (legislação e estratégias nacionais), mas também como processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados.” (idem). Aproximando esta perspectiva das concepções bakhtinianas, podemos dizer que as políticas públicas trazem clara e fortemente as “marcas de sujeitos”: sujeitos dos quais emanam e sujeitos para os quais se dirigem, ou seja, são sempre orientadas para um outro, manifestam-se sob forma de atuação com/sobre o sujeito, como uma atitude responsiva de gestores/políticos para seus cidadãos/eleitores. Portanto, na mesma medida em que emanam de negociações, as políticas públicas expõem uma intrínseca e constante reversibilidade de papéis, na cadeia ininterrupta de negociações materializadas no discurso e demandadas pelo viver em uma sociedade organizada.

No ciclo de políticas, o contexto de influência é onde normalmente as definições políticas são iniciadas. De acordo com Bowe, Ball e Gold (1992), “the first context, the context of influence, is where public policy is normally initiated. It is here that policy discourses are constructed. "It is here that interested parties struggle to influence the definition and social purposes of education, what it means to be educated” (p. 19). Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno dos partidos políticos, do governo, do processo legislativo, das agências multilaterais, dos governos de outros países cujas políticas são referência para o país em questão, além de alguns grupos e sujeitos que participam de comunidades epistêmicas.

Pensando nos diferentes atores que atuam na formação das políticas, podemos considerar que os sentidos das palavras somente são reconhecíveis na medida em que se compreende a vinculação dos discursos a uma dada formação ideológica. Os sentidos articulados não estão presentes somente nas palavras, mas na sua relação com a exterioridade social, nas condições em que são produzidos, nos discursos em que eles se sustentam e para onde estão direcionadas, ou seja, no lugar de onde e para quem se fala, uma vez que não existe discurso neutro, todo discurso é cercado e desenvolvido por uma rede de vozes e interesses circundantes. Como Bakhtin (2014a) enfatiza, a linguagem é socialmente

constituída por diferentes vozes, sendo marcada linguisticamente nas enunciações, como uma ferramenta semiótica que possibilita a compreensão dos atos responsivos dos sujeitos numa esfera específica de comunicação. Portanto, as relações dialógicas no campo político podem se transformar num campo de batalha de significados construídos pelos participantes do discurso. Neste quadro, as políticas são carregadas de tensões, sendo contraditórias, tendo em vista que se constituem a partir do lugar social que cada ser humano ocupa em uma comunidade discursiva. Conforme diz Bakhtin: “Todo discurso é orientado para a resposta e ele não pode esquivar-se à influência profunda do discurso da resposta antecipada.” (2014b, p. 89). Considerando como, na dinâmica discursiva, as vozes se inter-relacionam, o autor estabelece duas categorias para a palavra do outro:

A palavra de outrem se apresenta não mais na qualidade de informações, indicações, regras, modelos, etc. – ela procura definir as próprias bases da nossa atitude ideológica em relação ao mundo e de nosso comportamento, ela surge aqui como a palavra autoritária e como a palavra internamente persuasiva. [...] o conflito e as inter-relações dialógicas destas duas categorias da palavra determinam frequentemente a história da consciência ideológica individual. (2014b, p. 142).

Ao nos remetermos ao contexto de influência proposto por Stephen Ball, podemos compreender, articulando com a discussão empreendida por Mikhail Bakhtin, que cada indivíduo ou grupo social entra na disputa para influenciar e/ou determinar uma política, empreendendo ora um discurso autoritário, ora um discurso com intenção persuasiva. O discurso autoritário, nestes termos, seria aquele monológico, que procura impor-se em relação aos demais, sem possibilidades de questionamentos ou negociação de significados, com características hierárquicas marcadas. Nas palavras de Bakhtin, é um discurso que “se aproxima de nós, mas somente enquanto está no poder, pois fora dele torna-se coisa morta, uma relíquia.” (2014b, p. 144). Em contrapartida, o discurso internamente persuasivo apresenta-se aberto a negociações, possibilitando a expansão dos seus significados, e o discurso “se entrelaça estreitamente com a ‘nossa palavra’, pois a ‘nossa palavra’ se elabora gradual e lentamente a partir das palavras reconhecidas e assimiladas dos outros.” (BAKHTIN, 2014b, p. 145). Nos processos de constituição e atuação das políticas, podemos encontrar esses dois tipos de palavras, conforme veremos mais adiante.

Segundo Bowe, Ball e Gold (1992), o contexto de influência “has a symbiotic but none the less uneasy relation to the second context, the context of policy text production” (pg. 20). Consoante os autores, “policy is not done and finished at the legislative moment, it evolves in and through the texts that represent it, texts that represent it, texts have to be read in relation to the time and the particular site of their production” (p.21). Portanto, o contexto

de produção dos textos políticos, que pode ser considerado o poder central propriamente dito, mantém uma associação estreita com o contexto de influência. Para Mainardes (2006), os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares competem para controlar as representações da política. Partindo desse pressuposto, observa-se como a análise desses textos implica uma postura de desconstrução dos documentos que caracteriza toda produção política, mas são também marcados pelos vários sentidos autorizados.

Articulando esta proposição à concepção bakhtiniana de que o enunciado, seu estilo e sua composição são determinados pelo elemento semântico-objetual e por sua relação valorativa, sua visão de mundo, seus juízos de valor e emoções, bem como o objeto de seu discurso, desdobra-se também o entendimento de que o enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade de comunicação discursiva, como se este fosse uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (BAKHTIN, 2011). Cada enunciado é visto por Mikhail Bakhtin como uma atitude responsiva a outros enunciados e essa resposta define as bases da atitude ideológica em relação ao mundo, e como discutido anteriormente, também podem se constituir como palavra autoritária e/ou como palavra internamente persuasiva, suscitando outras respostas. Tendo em vista os documentos legais concebidos como discursos, a autoria dos mesmos, as concepções apresentadas e os recursos selecionados para sua produção têm um objetivo bem traçado a partir da valoração em relação ao leitor e à proposta que se quer concretizar.

Convém ressaltar que o contexto de produção, isto é, o momento sócio-histórico em que os textos são produzidos e os parâmetros seguidos podem influenciar a organização dos mesmos, bem como o ponto de vista representado e a imagem que se tem do interlocutor, ou seja, as valorações presentes no ato da enunciação:

Então, essas e outras valorações semelhantes, não importa que critério a dirige – ético, cognitivo, político ou outro – abarcam mais longe e mais extensamente o que se encontra no aspecto propriamente verbal, linguístico da enunciação: junto com a palavra abordam também a situação extraverbal da enunciação. Esses juízos e valorações se referem a uma certa totalidade, na qual a palavra diretamente entra em contato com o acontecimento da vida e se funde com ele em uma unidade indissolúvel. (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 77).

Para Bakhtin a palavra só pode ser considerada na sua inserção social, isto é, os discursos são inteiramente determinados pelas relações sociais e por isso estão sempre orientados pelo/para o outro e por este motivo nunca é totalmente autônomo. Suportado por uma intertextualidade, o discurso não é falado por uma única voz, mas por muitas, geradoras

de muitos textos que se entrecruzam no espaço e no tempo, e assim, provocam a palavra-resposta:

Todo enunciado – da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão). O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva (BAKHTIN, 2011, p.275).

Relacionando esta perspectiva à constituição dos textos políticos, podemos afirmar que sua base arquitetônica é polifônica, isto é, diversas vozes os constituem. Ainda que na estrutura composicional se explicita de forma monológica e até mesmo autoritária. Essa polifonia nos leva a perceber a impossibilidade de ler as palavras dos mesmos como se fossem signos neutros, transparentes, já que elas são afetadas pelos conflitos históricos e sociais e permanecem impregnados de suas vozes, seus valores e ideologias. Como enfatiza Bakhtin, tornado enunciado concreto, "as palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, ou seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos" (BAKHTIN, 2011, p. 295).

Na área das políticas públicas, todo enunciado concreto – sejam as demandas de determinados sujeitos ou de um coletivo, sejam as propostas dos gestores públicos, materializadas nas legislações e textos políticos - sempre tem duplo caráter, sendo resposta a outro, ao mesmo tempo em que se abre para novas respostas. Assim, os discursos vêm sempre marcados por uma atitude valorativa do enunciador, mas também por contrapalavras, não havendo possibilidade de não posicionamento. Os interlocutores dos textos políticos estão sempre em atitude responsiva, ainda que a resposta não se constitua em ato ou discurso imediato, entendendo-se que a compreensão responsiva se manifesta de diferentes modos, a depender das nuances da situação comunicativa em que locutor e interlocutor estão inseridos. Ball, Maguire e Braun (2016) dialogam com Bakhtin ao afirmarem:

Enquanto textos de políticas são normalmente escritos para serem autoritários e persuasivos, e são acumulativos e intertextuais, ao atuarem esses textos, os atores das políticas podem recorrer a uma variedade de recursos para fazer suas “leituras” e suas interpretações. Indivíduos trazem suas próprias experiências, seus ceticismos e suas críticas para aceitar o que eles veem/leem/são expostos e irão ler as políticas a partir das posições de suas identidades e subjetividades. (2016, p. 30).

As respostas aos textos políticos têm consequências reais. Essas são vivenciadas dentro do contexto da prática. De acordo com Ball, Bowe e Gold (1992), neste contexto é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde esta produz efeitos e consequências na política original:

[...]Professionals do not confront political texts as naive readers; they come with their own histories, experiences, values and purposes and interests are diverse. The

point is that the authors of political texts cannot control the meanings of their texts. Parts of texts will be rejected, selected out, ignored, deliberately misunderstood, responses may be frivolous etc. Also, interpretation is a matter of dispute. Different interpretations will be challenged, since they relate to different interests, one or the other interpretation will predominate, although minority deviations or interpretations may be important. (1992, p. 22).

Assim, concordando com os autores, consideramos que o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática e os demais sujeitos do processo educacional fazem para relacionar os textos à sua atuação. Isso envolve identificar resistências, acomodações, subterfúgios e conformismo, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas. Ao pensarmos nestas arenas, remetemo-nos às forças centrípetas e centrífugas discutidas por Bakhtin. Embora essa discussão, nos estudos do filósofo russo, seja feita quanto aos gêneros discursivos, podemos articulá-las ao campo das políticas. As forças centrípetas seriam as que pretendem a unificação e a centralização, as quais poderíamos relacionar ao que os textos políticos intencionam. Contudo, a leitura dos mesmos é também atravessada por discursos e ações que procuram se afastar das vozes dominantes, provocando um movimento de descentralização ocasionado por forças centrífugas. Para Bakhtin,

[...] a estratificação e o plurilinguismo ampliam-se e aprofundam-se na medida em que a língua está viva e desenvolvendo-se. Ao lado das forças centrípetas caminha o trabalho contínuo das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verbo-ideológica e da união caminham ininterruptos os processos de descentralização e desunificação (BAKHTIN, 2011, p. 82).

Portanto, com base neste autor, podemos compreender que há uma tensão entre as forças centrípetas e centrífugas, dividindo os conflitos de vozes sociais, gerando relações que podem ser díspares no modo com as políticas são lidas e estas não são determinadas como homogêneas ou globais, mas podem ser heterogêneas, visto que circulam em constante transformação como estão suscetíveis todas as práticas sociais. Assim, os sujeitos encontram sempre espaço nas lacunas da descontinuidade, nas tensões, na contradição das vozes sociais, estratégias para resistir à monologização. Tendo em vista que toda palavra é sempre a réplica à palavra de outrem e assume significação a partir dessa orientação exterior (BAKHTIN, 2011), os discursos não são neutros, mas estão submetidos a regras sociais.

Podemos articular o que se coloca em relação ao contexto da prática também com os conceitos bakhtinianos de reflexão e refração. Em suas discussões sobre a linguagem, Mikhail Bakhtin problematiza a concepção desta restrita a uma maneira de refletir o mundo. Por isso, o autor propõe a compreensão de que é característica do signo a reflexão e a refração, ou seja, um signo tem a possibilidade de dispersão, ressignificação e valoração a cada vez que é

enunciado. Desta maneira, ele é caracterizado por suas ressonâncias, não sendo possível o fechamento de sentido. Consoante o pensamento bakhtiniano, as enunciações refletem a experiência social com a qual formamos a nossa consciência e, a partir dela, comunicamo-nos com o mundo. Todavia, expressar nossas posições não se limita apenas a um trabalho de “denotação sígnica”, mas envolve, além da compreensão do outro, o nosso modo de compreender e elaborar a experiência. Dito de outra forma, apesar de participarmos de um mesmo meio social, manifestamos nossa singularidade na palavra proferida, recebemos os discursos e os refratamos a partir de juízos, gostos, escolhas e preferências que não são reduzidas a um “eu”, uma vez que esse é também um ‘nós’ proveniente do tecido social. Carlos Alberto Faraco, contribuindo com essa discussão, afirma que refratar “significa, aqui, que com nossos signos nós não somente descrevemos o mundo, mas construímos – na dinâmica da história e por decorrência do caráter sempre múltiplo e heterogêneo das experiências concretas dos grupos humanos – diversas interpretações desse mundo.” (FARACO, 2009, p. 51).

Ball (2016), ao descrever seu entendimento de política educacional, dispõe que esta “é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos.” (p. 13). Por isso, argumenta sobre a necessidade de observar a política em ação, analisando como as diferentes forças e sujeitos atuam. Para ele, “A atuação das políticas envolve processos criativos de interpretação e recontextualização, ou seja, a tradução dos textos em ação e as abstrações de ideias políticas em práticas contextualizadas – e esse processo envolve interpretações de interpretações.” (p. 14). Tal abordagem teórica pode ser relacionada com a refração bakhtiniana:

A refração é, desse modo, uma condição necessária do signo na concepção do Círculo de Bakhtin. Em outros termos, não é possível significar sem refratar. Isso porque as significações não estão dadas no signo em si, nem estão garantidas por um sistema semântico abstrato, único e atemporal, nem pela referência a um mundo dado uniforme e transparentemente, mas são construídas na dinâmica da história e estão marcadas pela diversidade de experiências dos grupos humanos, com suas inúmeras contradições e confrontos de valorações e interesses sociais. (FARACO, 2009, p. 51).

Relacionando as perspectivas de Stephen Ball e Mikhail Bakhtin, é possível compreendermos que a análise de políticas pautada na responsividade pode/deve nos conduzir a pensar sobre o processo de construção dos diálogos/discursos dos atores envolvidos na concepção e na recepção destas, uma vez que todos são responsáveis pela constituição de uma coletividade. Esta abordagem, portanto, assume que alunos, professores e demais profissionais das escolas, bem como os agentes públicos, gestores e legisladores exercem um papel ativo no processo de construção, interpretação e reinterpretação das políticas e, assim, o

que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de atuação e/ou recriação destas, bem como das condições para esta atuação, conduzindo-nos ao contexto dos resultados (efeitos) e das estratégias políticas para sua efetivação.

Podemos argumentar, então, que as políticas estão sempre em processo de vir a ser, sendo múltiplas as recontextualizações possíveis pelos diversos protagonistas envolvidos, em um constante processo de interpretação. Entendemos tais consensos como conflituosos, provisórios e contingentes, constituídos a partir dos processos de recontextualização. Conforme salienta Ball (2016), “A política não é ‘feita’ em um ponto do tempo; [...] é sempre um processo de tornar-se, mudando de fora para dentro e de dentro para fora.” (p. 15). Isso porque, de acordo com Bakhtin (2011), trata-se de uma condição de inacabamento permanente do sujeito, o vir-a-ser da condição do homem no mundo.

Efetivamente, encontramos no país legislações que propõem metas e estratégias para o fomento à leitura e à alfabetização em caráter permanente para curto, médio e longo prazo. Por isso, trazer à tona reflexões sobre as diversas políticas de distribuição de acervos e promoção da leitura, articuladas ao campo educacional mostra-se como um caminho profícuo nesta pesquisa. A seguir, propomos analisar alguns discursos veiculados em documentos, legislações e políticas, articulando-os a vozes de legisladores e agentes responsáveis por sua efetivação, apontando os desafios a serem enfrentados. Tendo em vista este, apresentamos algumas considerações e análises a partir das esferas federal, estadual e municipal, tendo como ancoragem para este trabalho as proposições de Stephen Ball para as análises das políticas, articuladas com as contribuições dos estudos de Linguagem de Bakhtin.

#### 4.1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO E DE LIVRO E LEITURA E SUA ARTICULAÇÃO COM O CAMPO EDUCACIONAL NO BRASIL: A ESFERA FEDERAL

As políticas públicas voltadas para a democratização do livro e leitura no país são bastante abrangentes, algumas relacionadas à gestão educacional e outras voltadas para a população como um todo. Além disso, algumas políticas voltadas para a alfabetização trazem a questão da leitura em seu bojo a partir de distintas perspectivas e propostas de ações. Analisamos algumas destas políticas mais recentes.

O último Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014, que estabelece as estratégias das políticas de educação para o Brasil pelos próximos dez anos (2014-2024), traz uma ênfase na leitura que não era observada em planos anteriores. No PNE 2001-2011, esta questão estava presente apenas em relação à distribuição e alocação de livros, como no



objetivo/Meta 14 que intencionava: “promover de literatura, textos científicos, obras básicas de referência, e livros didático-pedagógicos de apoio ao professor nas escolas de ensino fundamental.” (BRASIL, 2001, p. 61). Também previa entre os padrões mínimos nacionais de infraestrutura das instituições de Ensino Fundamental e Médio um espaço para bibliotecas, além de atualização e ampliação do acervo destas. Contudo, apenas traçava objetivos mensuráveis, deixando sua concretização sob a responsabilidade dos diferentes entes federados e não apresentava sanções para aqueles que não cumprissem o que foi determinado.

O PNE 2014-2024, embora não apresente nenhuma meta específica em relação à implantação de espaços de leitura, amplia o foco em relação à formação de leitores, lançando luz para uma questão até então pouco enfatizada nas políticas públicas: a formação dos mediadores de leitura, incluindo, além dos professores, os bibliotecários e agentes da comunidade. Esta ênfase é apresentada na Meta 7 que pretende fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, a partir da seguinte estratégia:

7.33: Promover, com especial ênfase, em consonância com as diretrizes do Plano Nacional do Livro e da Leitura, a formação de leitores e leitoras e a capacitação de professores e professoras, bibliotecários e bibliotecárias e agentes da comunidade para atuar como mediadores e mediadoras da leitura, de acordo com a especificidade das diferentes etapas do desenvolvimento e da aprendizagem. (BRASIL, 2014, P. 66-67).

O texto apresentado no PNE traz como referência o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL). Este foi apresentado pelo então ministro da Cultura Gilberto Gil e o ex-ministro da Educação Fernando Haddad, no dia 13 de maio de 2006, no encerramento do Fórum PNLL/Vivaleitura 2006/2008. Foi posteriormente instituído pela Portaria Interministerial Nº 1.442 de agosto de 2006 (BRASIL, 2006a), com o objetivo de assegurar a democratização do acesso ao livro, o fomento e a valorização da leitura e o fortalecimento da cadeia produtiva do livro como fator relevante para o incremento da produção intelectual e o desenvolvimento da economia nacional. O texto do PNLL foi aprovado pelo governo e pela ampla maioria dos militantes da leitura no Brasil após ser debatido e homologado em histórica reunião ampliada da então Câmara Setorial do Livro e Leitura, em 19 de dezembro de 2006. De acordo com o discurso veiculado, trata-se de:

[...] uma ação liderada pelo governo federal para converter esse tema em política pública mediante a concentração e articulação dos esforços desenvolvidos pelos diversos atores sociais: Estado, universidade, setor privado e demais organizações da sociedade civil que formam o chamado terceiro setor. Tem como objetivo central melhorar a realidade da leitura no país e, por isso, é construído e se desenvolve por meio de um processo que transcende a imediatez. (BRASIL, 2006b, p.5).

Além disso, o Plano objetivava “alcançar em longo prazo e com ação contínua e estrategicamente coerente, a fruição dos livros em todos os seus suportes técnicos, do prazer da literatura e da democratização do acesso à leitura” (BRASIL, 2006b, p.17). Para atingir tal meta, o PNLL foi estruturado a partir de quatro eixos estratégicos e vinte linhas de ação. Os eixos são: Democratização do acesso; Fomento à leitura e à formação de mediadores; Valorização institucional da leitura e incremento de seu valor simbólico; Desenvolvimento da economia do livro (BRASIL, 2006b). Suas linhas de ação apontam diretrizes para nortear políticas, programas, projetos e ações desenvolvidas no âmbito de ministérios, governos estaduais e municipais, empresas públicas e privadas, organizações da sociedade e todos os setores interessados. Além disso, propõe que os estados e municípios elaborem seus Planos de Livro e Leitura. Ao trazer esta proposição, o PNLL pode ser reconhecido como um texto “escrevível”, como sugere Ball (2016, p. 31): “Alguns textos oferecem possibilidades limitadas de interpretação. Ou seja, eles são ‘legíveis’, nos termos de Barthes. Outros se permitem ser sujeitos a leituras e releituras mais ativas, que envolvem uma ‘conclusão’ ou co-produção do texto. Esses são textos escrevíveis.”. Assim, o PNLL sugere que outros planos sejam escritos por outros sujeitos de outros contextos, adequando-o às diferentes realidades.

O texto do PNLL traz uma especial atenção à literatura e justifica esta ênfase pela contribuição para a formação vertical do leitor, dada as suas três funções que o documento atribui a Antônio Cândido: a capacidade de atender à necessidade de ficção e fantasia, sua natureza formativa e o potencial de oferecer ao leitor um conhecimento profundo do mundo (BRASIL, 2006b, p. 22). Sobre esta proposição, José Castilho Marques Neto (2016) afirma:

O PNLL é legítimo herdeiro dos movimentos pela formação de leitores plenos iniciados desde os idos da renovação da educação e da cultura nos movimentos pioneiros dos anos 1930. [...] Na dimensão do seu texto, em todas as suas diretrizes indutoras da política pública de leitura e escrita encontramos a marca da inclusão, da recepção e da diversidade, que é talvez a característica mais profunda desta nação, característica esta que também determinou as políticas sociais e, em particular, a política de cultura e de educação do país nos últimos anos. (p. 58).

Podemos inferir, portanto, que este documento é explicitamente polifônico, pois, além de ser interministerial, contou com a participação de diferentes atores, retoma outros discursos caros ao campo, sendo uma resposta a estes:

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como um enunciado a outros precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no seu sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição definida em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. (BAKHTIN, 2011, p. 297).

Outro aspecto que importa salientar é a relevância concedida às escolas como fator qualitativo para democratizar a leitura. Este discurso nos reporta também ao que está enunciado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que enfatizam a formação do leitor. De acordo com este documento, “Formar leitores é algo que requer condições favoráveis, não só em relação aos recursos materiais disponíveis, mas, principalmente, em relação ao uso que se faz deles nas práticas de leitura.” (BRASIL, 1998a, p. 71). No que tange aos recursos materiais, faz referência ao acervo das escolas e à importância da biblioteca escolar. Contudo, ressalta que não basta somente a existência desta com todos os recursos informacionais e materiais disponíveis para seu funcionamento, mas pressupõe que “A escola deve organizar-se em torno de uma política de formação de leitores, envolvendo toda a comunidade escolar.” (idem, p.72). Para isso, os PCN determinam o investimento em momentos regulares desta prática em sala de aula, a fim de que os alunos recebam “o incentivo à leitura que os ajudem a desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura” (BRASIL, 1998a, p.42). A fim de contribuir com esta ação, enumeram, dentre outros aspectos, a organização pedagógica de atividades de leitura e o acesso diário ao livro. Os Parâmetros Curriculares Língua Portuguesa (5ª a 8ª séries) abordam essa questão de forma mais específica ao trazer sugestões didáticas, mas ressaltam que esta é uma responsabilidade de todos os profissionais de ensino, uma vez que “Todo professor, não apenas o de Língua Portuguesa, é também professor de leitura.” (1998c, p.73).

Retornando ao PNLL, embora tenha deixado de ser referência efetiva para o governo federal nos últimos anos, não resta dúvida de que este se tornou um parâmetro para a concepção de programas e projetos da área. Neste sentido, podemos argumentar que este documento se constituiu, como assevera Bakhtin (2014b, p.146), como palavra persuasiva, que “[...] 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.” Entre os resultados deste Plano, podemos citar o investimento em bibliotecas públicas nos municípios brasileiros. Segundo Neto (2016), em 2003, quase 1.700 municípios não possuíam nenhuma biblioteca pública, número que caiu para aproximadamente 120, em 2016. Cabe ressaltar que houve também um movimento de mudança de mentalidade em relação ao lugar e ao modo de fazer das bibliotecas, com o investimento em Bibliotecas Parque, uma inspiração no projeto Colombiano adotados pelo Estado do Rio de Janeiro, logo após o PNLL. Também cresceu a quantidade de feiras e festivais de livro e leitura que hoje existem em várias cidades brasileiras, de diferentes regiões

e não somente nos grandes centros urbanos, como ocorria há poucos anos atrás. Além disso, graças a programas de apoio financeiro e iniciativas de instituições como a Diretoria do Livro e Leitura e do Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas do Ministério da Cultura, dos comitês do PROLER<sup>32</sup>, e de organizações da sociedade civil, foram implementados seminários e programas de formação de mediadores de leitura, tal como o investimento no programa Agentes de Leitura do Ministério da Cultura em muitas cidades a partir de 2009. Estas ações não podem escapar a uma análise minuciosa e objetiva se procuramos entender o crescimento de leitores no país, embora muita coisa ainda precise ser efetivada.

Contudo, muitas das ambições do PNLL clamam por efetivação, dentre elas a universalização da BE, vista neste documento não como um mero depósito de livros, mas como um dinâmico polo difusor de informação e cultura, centro de educação continuada, núcleo de lazer e entretenimento, o que pressupõe a necessidade de mediadores bem formados e de múltiplas estratégias e recursos. Esta pendência acarretou a elaboração da Lei nº 12.244, de 2010. Cabe descrever brevemente o processo de formulação desta legislação.

Segundo Souza (2017), a referida lei emergiu de um anseio da categoria profissional dos bibliotecários que se concretizou em projeto elaborado pelo Conselho Federal de Biblioteconomia e Conselhos Regionais de Biblioteconomia, para a instauração de uma rede de informação ativa, cujo objetivo era melhorar a qualidade no ensino público, orientando duas correntes de atores nesse processo: a sociedade de forma ampla com foco na formação do cidadão e o profissional bibliotecário como facilitador da informação. A este respeito, retomamos a proposição de Ball (2016) ao discutir como diferentes atores atuam no contexto de influência. Segundo o autor: “Em relação aos textos das políticas, existe um espaço substancial no qual agentes podem agir por interesse próprio e trabalham em direção à mudança discursiva de maneiras que privilegiem seus interesses e objetivos, mas que pode ser muito simples e muito ativista.” (BALL, 2016, p. 31).

Este propósito começou a ganhar legitimidade em 2000, quando um projeto foi apresentado pela Deputada Federal Esther Grossi, tendo substitutivo apresentado pelo Deputado Osmar Serraglio, membro da Comissão de Constituição, Justiça e Redação, da Câmara dos Deputados, no ano de 2001. A justificativa era que as bibliotecas brasileiras não tinham seus acervos renovados há muito tempo. Em 2003, o Deputado Lobbe Neto

---

<sup>32</sup> O Programa Nacional de Incentivo à Leitura – PROLER, criado em 1992, tem por finalidade contribuir para a ampliação do direito à leitura. Atua por meio de uma rede de Comitês sediados em secretarias de estados e municípios, fundações culturais ou educacionais, universidades e outras entidades públicas e privadas, coordenados por um Conselho Consultivo formado por gestores do Ministério da Cultura, do MEC, do Plano Nacional de Livro e Leitura e representantes dos Comitês.

apresentou o projeto de Lei Nº 1.831/2003 que, inicialmente, previa como diferenciais a sua aplicabilidade em cinco anos, além do mínimo de quatro títulos por aluno no acervo de cada escola. Este foi substituído pelo PL Nº 3.230, de 2004 de autoria da Deputada Vanessa Grazziotin, que era praticamente idêntico ao PL principal, salvo o Art. 4º, que limitava o mínimo de dois livros por aluno. Ao ser encaminhado para a Comissão de Educação e Cultura da Câmara, o texto recebeu duas emendas e duas subemendas, sendo uma das principais mudanças a obrigatoriedade de que o acervo em cada biblioteca tivesse, no mínimo, um título para cada aluno matriculado, além de facultar ao respectivo sistema de ensino a ampliação desse acervo conforme sua realidade, bem como divulgar orientações de guarda, preservação, organização e funcionamento das bibliotecas escolares. O Substitutivo modificou ainda o Art. 3º, consignando que caberia aos sistemas de ensino federal e estaduais desenvolverem esforços progressivos para que a universalização das bibliotecas escolares, nos termos previstos, fosse efetivada num prazo máximo de dez anos e não mais em cinco como previa o PL Nº 3.230 de 2004, além de ressaltar a regulamentação legal da profissão de bibliotecário. Cabe ressaltar o voto em separado do deputado Regis de Oliveira, o qual destacou que a proposta ia ao encontro da Lei Nº 10.753/03 que institui a Política Nacional do Livro, competindo “ao Poder Executivo implementar programas anuais para manutenção e atualização do acervo de bibliotecas públicas, universitárias e escolares, incluídas obras em Braille.” (Art. 7º). O Substitutivo da Comissão de Educação e Cultura ao Projeto de Lei Nº 3.230 de 2004 foi aprovado em 08 de abril de 2009.

Depois de ser aprovado no Congresso Nacional, o projeto seguiu para o Senado e foi aprovado sem emendas, tendo como relator o Senador Cristovam Buarque, sancionado e transformado na Lei Nº 12.244, de 24 de maio de 2010. A redação final desta lei dispõe:

Art. 1º As instituições de ensino públicas e privadas de todos os sistemas de ensino do País contarão com bibliotecas, nos termos desta Lei.

Art. 2º Para os fins desta Lei, considera-se biblioteca escolar a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura.

Parágrafo único. Será obrigatório um acervo de livros na biblioteca de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado, cabendo ao respectivo sistema de ensino determinar a ampliação deste acervo conforme sua realidade, bem como divulgar orientações de guarda, preservação, organização e funcionamento das bibliotecas escolares.

Art. 3º Os sistemas de ensino do País deverão desenvolver esforços progressivos para que a universalização das bibliotecas escolares, nos termos previstos nesta Lei, seja efetivada num prazo máximo de dez anos, respeitada a profissão de Bibliotecário, disciplinada pelas Leis nos 4.084, de 30 de junho de 1962, e 9.674, de 25 de junho de 1998.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2010a).

A importância desta legislação é inquestionável, uma vez que propõe a instituição de bibliotecas em todas as instituições de ensino do país, atingindo todas as etapas educacionais. No entanto, podemos observar que a mesma não aponta caminhos para sua implementação considerando a complexidade que envolve vários elementos, esferas, níveis e atores, e deixa a cargo dos sistemas de ensino essa organização. Também traz importantes contribuições ao requerer a aquisição de acervos com parâmetro no número de alunos, embora não aponte maiores especificações, restringindo-se ao termo “livro”, sem definir se o mesmo contempla a diversidade de gêneros textuais e de fontes de informação destinadas aos variados usos escolares, tais como: enciclopédias, dicionários, almanaques, atlas, e pode excluir outros materiais não impressos como documentos sonoros, visuais e digitais, que também precisam compor o acervo da biblioteca escolar. Questionamos, porém, o número irrisório de livros por aluno que foi de quatro, na proposta inicial do PL N° 3.230-2004, para um, coeficiente muito abaixo da proporção sugerida pela Associação Americana de Bibliotecas (USA) que é de dez livros por aluno e que deveria ainda ser aumentado nas escolas de matrícula reduzida.

Outra questão relevante diz respeito à profissão do bibliotecário, que segundo a lei deve ser “respeitada”, mas não indica como isto se dará. Apenas no que tange a este artigo, muitas reflexões precisam ser realizadas, envolvendo desde o currículo da Graduação em Biblioteconomia, que geralmente dá pouca (ou nenhuma ênfase) a atuação no ambiente escolar, passando por questões de carga horária de trabalho, descrição de suas atribuições e a forma como se dá sua inserção neste contexto profissional.

Além disso, com a disposição da Lei, seria necessária a contratação de 175 mil bibliotecários até 2020, o que acarretaria uma demanda imensa de profissionais em todo o país. Os efeitos desta legislação para a categoria são extremamente benéficos ao passo que criam postos de trabalho para estes profissionais. Contudo, tal proposição evidencia a necessidade eminente de formar um contingente cada vez mais crescente de bacharéis em biblioteconomia. Conforme Souza (2017), tal situação incitou o Sistema CFB/CRB a atuar efetivamente no sentido de constituir parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), a fim de ofertar cursos de graduação em biblioteconomia na modalidade à distância pelas universidades públicas que já possuem curso na modalidade presencial, aproveitando, assim, toda a estrutura já existente. Entretanto, considerando-se que, ao todo, apenas 41 cursos superiores de formação de bibliotecários funcionam no Brasil, dar conta da formação deste profissional para atender à demanda proveniente da lei parece-nos uma tarefa quase

impossível. Isso sem contar que nem sempre os profissionais formados tentam atuar no contexto educacional, especialmente em função dos salários e perspectivas de carreira.

Diante deste quadro, A Emenda nº 2, apresentada pelo Senador Paulo Paim ao Projeto de Lei da Câmara Nº 28, de 2012, que altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, objetivou modificar o substitutivo aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Esporte, admitindo que outro profissional da educação, com formação em nível superior, pudesse fazer o trabalho desde que tivesse capacitação específica em biblioteca escolar e atuasse sob a supervisão de um bibliotecário. Todavia, a proposição foi arquivada em 2018, ao final da legislatura, nos termos do § 1º do Art. 332 do Regimento Interno.

Ainda no que se refere à formação dos bibliotecários, o Plano Nacional de Educação 2014-2024 traz esta questão, apontando a necessidade de que estes profissionais participem de processos formativos que os auxiliem na importante tarefa de formar leitores. Contudo, a formação dos mediadores de leitura, que inclui também os professores e toda a comunidade escolar, é entendida não apenas como uma formação em nível de pós-graduação ou de encontros formativos nas áreas de atuação, considerando as necessidades e contextualizações dos sistemas de ensino, mas também a partir de um processo individual de pesquisa, conforme as seguintes estratégias referentes à Meta 16, que versa sobre a formação dos profissionais da educação básica:

16.3. Expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em libras e em braile, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação; (...)

16.6. Fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público. (BRASIL, 2014, p. 86-87).

Neste sentido, cabe pontuar a importância do Programa Nacional Biblioteca Escolar (PNBE), instituído em 1997. Desde sua criação, cuja estrutura foi sendo constantemente modificada, este tinha como objetivo prover as escolas públicas das redes federal, estadual, municipal no âmbito da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio com o fornecimento de obras literárias e materiais de apoio para as bibliotecas. No que se refere à formação docente, em 2003 o PNBE distribuiu, a partir de uma ação intitulada *Biblioteca do Professor*, dois livros para cada docente da rede pública das classes de alfabetização e de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, escolhidos via *internet* por eles, contendo livros de ficção e

de não ficção. Após a instituição do PNLL, no ano de 2007 esta ação passou a ser intitulada *PNBE Professor*, distribuindo livros para subsidiar teórica e metodologicamente os docentes da rede pública no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem nos respectivos campos disciplinares, áreas do conhecimento e etapas/modalidades da educação básica. Também passou a ser desenvolvido o PNBE Periódicos com a distribuição de revistas pedagógicas para auxiliar o trabalho do professor e do gestor escolar da rede pública.

Entretanto, nem sempre a predisposição explicitada nos discursos se consolida em ações efetivas, com recursos adequados e estruturação de suportes administrativos para dar concretude ao que é propagado. Apesar de sua importância para a composição de acervo das escolas e a dotação de acervo para o professor, o programa foi suspenso em 2014, último ano de funcionamento efetivo do PNBE no país. Apenas em 2018 foi lançado um edital que previa a aquisição de obras tanto para os alunos quanto para o acervo das escolas, passando este a integrar o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), mas o cronograma de aquisição sofreu uma série de atrasos e os livros somente começaram a chegar às escolas em abril de 2019, devido a entraves logísticos.

Retomando à aplicabilidade da Lei N° 12.244/10, outro fator complicador é a capacidade operacional de cada município, considerado o ente federado mais fraco, tendo em vista que muitos contam com realidades aquém das observadas nos grandes centros urbanos, os quais possuem sistemas de arrecadação consistentes e, alguns, até mesmo robustos. Em alguns casos, a ausência de recursos para investimentos na área social e, por consequência, na educação, contexto em que está inserida a BE, pode ser um aspecto que dificulta e até mesmo impede o cumprimento da lei.

Não obstante, a legislação não é clara ao indicar de forma incisiva e transparente o tipo de estrutura que a biblioteca escolar necessita ter para garantir sua função como centro de pesquisa e promoção da leitura e da cultura. Tal observação fica clara ao revisitarmos o artigo 2° da lei, que reflete a ausência de detalhamento de como deve ser este espaço, apresentando a biblioteca escolar como uma “coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura.”. A este respeito, convém salientar a importância da Resolução do Conselho Federal de Biblioteconomia N° 199/2018, a qual dispõe sobre os parâmetros a serem adotados para a estruturação e o funcionamento das bibliotecas escolares. Entre as medidas necessárias, aponta que as BE precisam: a) dispor de espaço físico exclusivo e suficiente para acomodar o acervo, os ambientes para serviços e atividades dos usuários e os serviços técnico



administrativos; b) possuir materiais informacionais atualizados e diversificados, que atendam às necessidades dos usuários; c) ter acervo organizado de acordo com as normas e padrões biblioteconômicos, permitindo que os materiais sejam encontrados com facilidade e rapidez; d) disponibilizar acesso a informações digitais (Internet); e) funcionar como espaço de aprendizagem; f) serem administradas por bibliotecários qualificados, apoiados por equipes adequadas em quantidade e qualificação para atenderem à comunidade; g) ter horário de atendimento adequado a toda comunidade escolar, de forma a estar disponível a seus usuários também em horários de intervalo, a fim de proporcionar acesso à informação de forma irrestrita. O documento apresenta ainda parâmetros para as bibliotecas escolares, definidos conforme referências legais e pedagógicas e padrões básicos de qualidade e acessibilidade, quanto ao espaço físico, acervo, serviços e atividades, pessoal e divulgação das orientações de guarda, preservação, organização e funcionamento. Neste sentido, podemos argumentar que a Resolução do CFB exerce um papel de interpretação, como “um processo de tomada de significado que relaciona o menor quadro ao maior (FULLAN, 2011, p. 8); isto é, prioridades institucionais e possibilidades para as necessidades políticas.” (BALL, 2016, p. 68). Porém, por não constarem na legislação federal, tais orientações podem não ser reconhecidas e seguidas pelos sistemas de ensino do país.

Todavia, num período próximo do prazo imposto pela Lei, os dados censitários apontam para o provável não cumprimento desta legislação. De acordo com o Censo Escolar de 2019, das 181.939 escolas brasileiras, apenas 37% possuem bibliotecas e 25% possuem salas de leitura. O levantamento aponta ainda uma diferença entre as escolas públicas e privadas: na rede pública, apenas 31% das escolas têm bibliotecas e 21% possuem salas de leitura, índice que atinge 57% nas escolas privadas do país, em relação às bibliotecas escolares e 39% no que se refere às salas de leitura.

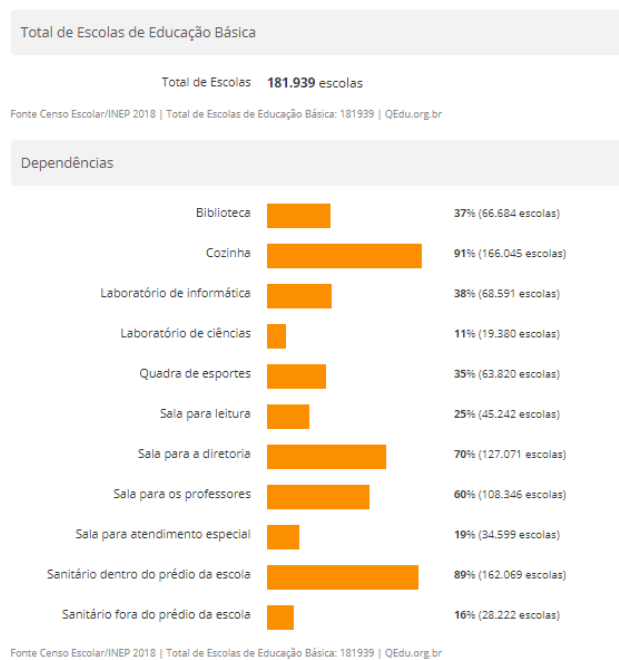


Figura 5: Informações sobre a infraestrutura de escolas públicas e privadas país.  
Fonte: adaptado de MEC/INEP, Censo Escolar 2018 por QEdu.

Com base em dados como estes, as deputadas federais Laura Carneiro e Carmen Zanotto propuseram o Projeto de Lei Nº 9.484/2018, o qual altera a Lei Nº 12.244, para dispor sobre uma nova definição de biblioteca escolar e criar o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE). Segundo elas, a simples criação das bibliotecas em todas as unidades escolares não garante a utilização ideal deste espaço como agente transformador na educação, uma vez que muitas escolas que já possuem bibliotecas ou salas de leitura, as subutilizam, deixando de fomentar o acesso ao livro e todo o suporte ao ensino na sala de aula que este pode fornecer. Por isso, o Projeto de Lei pretende:

- 1) Um novo conceito de biblioteca escolar, uma vez que a mesma não pode ser confundida com um simples acervo ou depósito estático de livros e materiais, como dispõe o art. 1º da Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010;
- 2) Criação do Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE) que terá, entre suas principais funções, dar condições efetivas para que os sistemas de ensino dos estados e municípios possam implantar esse equipamento cultural em todas as escolas do país. O SNBE possibilitará, também, uma maior integração na medida em que envidará esforços para conectar todas as bibliotecas escolares do país na rede mundial de computadores, de forma a facilitar o empréstimo de livros e publicações virtuais e troca de experiências entre as mesmas;
- 3) Ampliação do prazo de cumprimento para a universalização das bibliotecas escolares em todo o território nacional que passa a ser o da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que “aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências”. Assim, os sistemas de ensino terão até o ano de 2024 para cumprir esse dispositivo legal, sob pena de sofrerem sanções a serem definidas pelo órgão ou entidade do Poder Executivo Federal responsável pela implantação do Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE).<sup>33</sup>

33

Inteiro teor do projeto disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2167716>. Acesso em 08 out 2020.

A Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania opinou pela constitucionalidade, juridicidade e técnica legislativa do Projeto, encaminhando-o para elaboração da Redação Final no dia 04 de setembro de 2019. O projeto foi alterado na Comissão de Educação da Câmara, na qual a deputada Professora Dorinha Seabra Rezende apresentou uma emenda para estabelecer que metade da meta de um título para cada aluno matriculado deveria ser cumprida em 2020, além de propor a vinculação de parte dos recursos do Custo Aluno Qualidade inicial (CAQi) e do Custo Aluno Qualidade (CAQ)<sup>34</sup> para apoio do governo federal aos estados e municípios no esforço de universalização das bibliotecas escolares até 2024. Consideramos esta legislação muito pertinente, não apenas por ampliar o entendimento do que vem a ser a biblioteca escolar, mas também por propor a criação do Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares, o qual terá como função integrar todas elas à internet e estabelecer parâmetros mínimos funcionais para a instalação física destas, além de implementar uma política de acervo que contemple ações de ampliação, guarda, preservação, organização e funcionamento, o que poderá nortear ações do poder público a fim de possibilitar a universalização das BE. A última tramitação do projeto indica que a matéria está aguardando relatório da Comissão de Educação, Cultura e Esporte desde o dia 06 de novembro de 2019.

Como podemos observar as legislações que discutem sobre a democratização do livro e da leitura, especialmente os dispositivos legais que determinam a implantação de BE continuam sendo discutidas e reescritas por diferentes atores, num processo contínuo de palavras alheias tornadas palavras próprias, como “um eco de uma expressão individual alheia, que torna a palavra uma espécie de representante da plenitude do enunciado do outro como posição valorativa determinada.” (BAKHTIN, 2011, p. 295).

Além desta iniciativa, encontram-se ações como a campanha *Eu Quero Minha Biblioteca*<sup>35</sup>, empreendida virtualmente, a qual busca adesão popular com vistas ao cumprimento do que dispõe a Lei Nº 12.244/10. Na esfera acadêmica, destacamos o trabalho do Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar (GEBE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), instituído em 2010 e responsável pela LIBES (Literatura Brasileira em

---

<sup>34</sup> O CAQ é um parâmetro de financiamento da educação básica criado pelo Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014). O CAQi e o CAQ foram reconhecidos como instrumentos basilares para educação pública de qualidade no Brasil, sendo incluídos em quatro das doze estratégias da Meta 20 do novo PNE, que trata do financiamento da educação.

<sup>35</sup> A campanha busca compartilhar informações com gestores públicos e sociedade civil. Entre as linhas de ação estão: Atuar pela universalização de bibliotecas escolares; informar sobre como acessar recursos e a importância de construir orçamento para a implantação e manutenção de bibliotecas; e atuar junto à sociedade, divulgando a importância e os meios para a mobilização cidadã. Maiores informações, acessar: <http://www.euquerominhabiblioteca.org.br/>. Acesso em 08 out. 2020.

Biblioteca Escolar), que é atualmente, a maior Base de Dados de Documentos sobre Bibliotecas Escolares.

Não podemos ignorar que estes dispositivos legais têm impulsionado diversas ações em todo o país, tendo em vista que “cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva.” (BAKHTIN, 2011, p. 297). Um exemplo é a criação da Frente Parlamentar Mista do Livro, da Leitura e da Escrita, lançada na Câmara dos Deputados no dia 1º de setembro de 2019. Fruto da iniciativa da deputada federal Fernanda Melchionna, do deputado Waldenor Pereira e do senador Jean Paul Prates, alguns dos objetivos do colegiado é acompanhar e cobrar a implementação de políticas e legislações existentes; protestar contra a censura de conteúdos em livros proposta pelo governo atual; ressaltar a importância da leitura, expandindo o Plano Nacional do Livro e Leitura a estados e municípios; e trabalhar em conjunto com profissionais do campo educacional, por reconhecerem a promoção do livro e da leitura como um importante instrumento de resistência democrática.

Outros programas têm sido propostos como, por exemplo, o Pacto Nacional pela Alfabetização<sup>36</sup>, o qual apresentava como eixos estruturantes a formação de professores e o aumento do quantitativo de livros de literatura para as escolas. Por meio do PNBE<sup>37</sup>, além dos livros para as bibliotecas escolares, foram enviadas também obras complementares para os anos iniciais do Ensino Fundamental com o objetivo de acrescer o universo de referências culturais e, ao mesmo tempo, contribuir para aprofundar as práticas de leitura. A partir da intencionalidade de favorecer a criação/ampliação de uma biblioteca acessível a crianças e professores na própria sala de aula, foram distribuídos cinco acervos distintos, contendo 30 títulos diferentes destinados aos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental e cada turma deveria receber dois destes, acompanhados da publicação *Acervos Complementares* (BRASIL, 2012a). De acordo com este documento, a disponibilização das obras literárias objetivava contribuir para que os alunos tivessem contato com diversos materiais escritos que circulam na sociedade, favorecendo aprendizagens mais significativas. Além desse investimento, o

---

<sup>36</sup> O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal e solidário assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”. Em alguns estados, este programa ainda está em vigência, embora não com a mesma estrutura de quando foi lançado.

<sup>37</sup> O PNBE é um Programa que promove “o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência”. Esses livros são destinados às bibliotecas das escolas. As informações sobre o Programa são apresentadas nos cadernos formativos referentes à Unidade 2, direcionados para os professores que atuam nos três anos que compõem o ciclo de alfabetização.

PNAIC, encerrado no ano de 2019, enfatizou as ações de formação continuada de professores, proporcionando a formação leitora destes e reflexões em torno do trabalho com a literatura no contexto escolar, conforme apontamos em uma pesquisa anterior (FRAMBACH, 2016).

Ademais, legislações continuam sendo elaboradas, como o Projeto de Lei Nº 212/2016 da senadora Fátima Bezerra (PT-RN), sancionada como a Lei Nº 13.696 em 12 de julho de 2018, que institui a Política Nacional de Leitura e Escrita a ser implementada pela União, por intermédio do Ministério da Cultura e do Ministério da Educação, em cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios e com a participação da sociedade civil e de instituições privadas, nos termos que especifica. De acordo com o texto, a legislação tem o objetivo ser uma estratégia permanente para promover a universalização do direito de acesso ao livro e aos diversos suportes da leitura; à escrita; à literatura; e às bibliotecas públicas no Brasil, bem como a ampliação dos acervos físicos e digitais e das condições de acessibilidade. Propõe também o fortalecimento do Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas e a articulação com as demais políticas de estímulo à leitura, ao conhecimento, às tecnologias e ao desenvolvimento educacional, cultural e social do país. Outras intenções são promover a literatura e fomentar os processos de criação, formação, pesquisa, difusão e troca de conhecimento literário e acadêmico em território nacional e no exterior, para autores e escritores, por meio de prêmios, intercâmbios e bolsas. Por fim, outra disposição bastante importante está proposta em seu artigo 4º:

Art. 4º Para a consecução dos objetivos da Política Nacional de Leitura e Escrita, será elaborado, a cada decênio, o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), que estabelecerá metas e ações, nos termos de regulamento.

§ 1º O PNLL será elaborado nos 6 (seis) primeiros meses de mandato do chefe do Poder Executivo, com vigência para o decênio seguinte.

§ 2º O PNLL será elaborado em conjunto pelo Ministério da Cultura e pelo Ministério da Educação de forma participativa, assegurada a manifestação do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Conselho Nacional de Política Cultural (CNPC) e de representantes de secretarias estaduais, distritais e municipais de cultura e de educação, da sociedade civil e do setor privado.

§ 3º O PNLL deverá viabilizar a inclusão de pessoas com deficiência, observadas as condições de acessibilidade e o disposto em acordos, convenções e tratados internacionais que visem a facilitar o acesso de pessoas com deficiência a obras literárias. (BRASIL, 2018c).

Portanto, este documento legal intenta recuperar a relevância do Plano Nacional de Livro e Leitura para a consecução de projetos e programas elaborados pelo governo federal e, mesmo não fazendo menção ao PNLL de 2006, aponta a necessidade de que um Plano seja elaborado a cada decênio. A lei citada foi promulgada no final de 2018, tendo o início de sua vigência projetada para o ano 2019. Todavia, considerando o governo presidencial que assumiu o poder executivo, o qual apresenta uma agenda em relação à educação e à cultura

completamente distinta das anteriores, esta legislação não apresenta nenhum indício de cumprimento ou mesmo reformulação. O governo do presidente Jair Bolsonaro deveria ter elaborado até o mês de junho de 2019 um novo Plano Nacional de Livro e Leitura, mas o tema está parado nos ministérios da Educação e da Cidadania, que herdou as atribuições do extinto ministério da Cultura após a reforma ministerial do governo. Não obstante, em julho de 2019 foi publicado o decreto nº 9.930 que alterou o dispositivo anterior que versava sobre o Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL), tendo como uma das principais mudanças a extinção do Conselho Consultivo, composto por membros do colegiado setorial do Conselho Nacional de Política Cultural (CNPC) na área de Literatura, Livro e Leitura, consistindo na extinção do vínculo mais direto e crítico da direção do PNLL, ou seja, seu Conselho Diretivo e sua Secretaria Executiva, com a sociedade civil organizada em torno do tema.

Conforme se pode observar, apesar da existência de políticas e legislações voltadas para o acesso ao livro e leitura, muitas têm sofrido com as mudanças nos campos político e econômico, que além de periclitarem a consolidação destas, têm representado um retrocesso nos resultados conseguidos até então, o que nos impinge não apenas a acompanhar os rumos destas, mas também a nos posicionarmos e lutarmos por sua efetivação. E tal situação não fica restrita a estas, mas têm incidido sobre a Educação no sentido amplo e geral.

Um exemplo disso é a atual Política Nacional de Alfabetização. Instituída pelo Decreto Nº 9.765 de 11 de abril de 2019, esta se apresenta como uma proposta de “inserir o Brasil no rol de países que escolheram a ciência como fundamento na elaboração de suas políticas públicas de alfabetização, levando para a sala de aula os achados das ciências cognitivas.” (BRASIL, 2019b, p. 8). Para atingir tal objetivo, os legisladores e a equipe técnica do MEC anunciam que contam com “a colaboração de pesquisadores brasileiros e estrangeiros, especialistas em diversas áreas relacionadas à alfabetização.” (idem.). Entretanto, todas as citações e referências para abordar a questão da leitura (ênfase principal) e da escrita são de especialistas da área da Psicologia, mais especificamente da Neurociência. Mesmo considerando o necessário diálogo com as diversas áreas do conhecimento e a contribuição fundamental da Psicologia para o campo educacional, é interessante notar a ausência ou o silenciamento de pesquisadores na área da educação, e mais especificamente, da alfabetização, frente à volumosa produção na área, baseando sua proposta apenas em conhecimentos científicos de determinada área e que, portanto, detém a palavra autoritária (BAKHTIN, 2014b, p. 143). Desta maneira, apenas uma perspectiva é assumida de forma restrita, qual seja, a das ciências cognitivas, em estudos que se debruçam sobre os aspectos

fisiológicos e psicológicos do processo de aprendizagem, ou como aponta o documento, “que estudam a mente e sua relação com o cérebro” (BRASIL, 2019b, p. 20), excluindo a importância do aspecto relacional, linguístico e social, ou como declara Bakhtin (2014a p. 73): “a unicidade do meio social e a do contexto social imediato são condições absolutamente indispensáveis para que o complexo físico-psíquico-fisiológico que definimos possa ser vinculado à língua, à fala, possa tornar-se um fato de linguagem.”. Disso resulta uma total desqualificação das ciências humanas bem como dos estudos mais atuais no campo da alfabetização. Aos profissionais da educação e demais sujeitos sociais caberia apenas o “reconhecimento incondicional, e não absolutamente uma compreensão e assimilação livre em nossas próprias palavras.” (BAKHTIN, 2014b, p. 144).

Outra questão importante é a ênfase nas “evidências” que justificariam a necessidade de implementação da política proposta, sendo estas fundamentadas tanto em dados referentes aos indicadores de alfabetismo retirados de pesquisas como o Pnad<sup>38</sup> e o Inaf<sup>39</sup>, que são discursivamente manipulados, como em relatórios produzidos em outros países como Estados Unidos, Inglaterra, Israel, Finlândia e França, que possuem sistemas de ensino e realidades sociais completamente distintas da realidade brasileira, ou ainda relatórios produzidos nacionalmente como *Alfabetização Infantil: os novos caminhos*, da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, de 2003, e o relatório *Educação de qualidade: começando pelo começo*, elaborado pela Assembleia Legislativa do Ceará. Todavia, uma breve análise destes relatórios demonstra uma total aderência aos relatórios internacionais citados, além do fato de terem sido elaborados por políticos e legisladores sem a participação maciça das Universidades Públicas e dos profissionais da Educação. Tais documentos apontam para o fenômeno denunciado por Ball (2011) como “convergência de paradigmas”, isto é, a invocação de políticas com uma base de princípios e tecnologias comuns para a competitividade econômica, mecanismos operacionais idênticos e efeitos semelhantes, cuja ênfase tem resultado no desenvolvimento de uma linguagem de políticas comum que é articulada nos relatórios governamentais. Conforme o autor,

---

<sup>38</sup> Pesquisa Nacional por amostra de Domicílios, realizada anualmente pelo IBGE. . No documento, é apresentado um comparativo de 2012 a 2017, que indica um aumento da taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais, passando de 91,4% para 93%. Contudo, no texto, esta elevação é desconsiderada, enfatizando-se que não foi atingida a meta de 93,5%.

<sup>39</sup> Indicador de Alfabetismo funcional, do Instituto Paulo Montenegro. Apesar de o documento trazer um quadro comparativo dos níveis de alfabetismo no Brasil no período de 2001 a 2018, o qual mostra uma redução do analfabetismo de 12% em 2001 para 8% em 2018, além de queda no analfabetismo funcional de 39% para 29%, e do aumento do número de Alfabetizados funcionalmente de 61% em 2001 para 71% em 2018, estes dados que apresentam avanços significativos no campo são totalmente desconsiderados.

A educação tem um conjunto complexo de relações com e no seio dos processos de globalização. Todavia, quero sim afirmar que existe um processo de convergência das políticas educativas e de bem estar social em países que têm histórias políticas e de políticas de bem estar social bastante distintas. (BALL, 2001, p. 112).

No que tange à questão da leitura, o documento apresenta de início a alfabetização como o “ensino das habilidades de leitura e escrita em um sistema alfabético” (BRASIL, 2019b, p. 18), mas em seguida enuncia que: “com mais propriedade se há de falar em **literacia**, que consiste no ensino e na aprendizagem das habilidades de leitura e escrita, independentemente do sistema de escrita utilizado.” (Idem). Portanto, traz o termo **Literacia** para se referir ao processo de alfabetização, embora não mencione a origem do mesmo que, como já discutido, foi traduzido do inglês para se referir ao Letramento. Não obstante, a perspectiva diverge completamente dos usos e funções da leitura e escrita nas práticas sociais, consoante apregoam os defensores do Letramento, uma vez que nesta política, a alfabetização implica o ensino das correspondências grafema-fonema, devendo “ser ensinado de forma explícita e sistemática, numa ordem que deriva do mais simples para o mais complexo.” (ibidem), correlacionando-se claramente aos métodos tradicionais. Portanto, a definição coerente com esta perspectiva é a de que a alfabetização se dá num processo de “decodificar (leitura), isto é, a extrair de uma sequência de letras escritas a sua forma fonológica (ou pronúncia) e a codificar (escrita), isto é, a combinar em sinais gráficos (letras e grafemas) os sons produzidos na fala.” (BRASIL, 2019b, p. 19). Assim, para ensinar a ler deve-se recorrer a pseudopalavras, ou seja, “uma palavra nunca antes lida ou ouvida, que atenda às regras do código ortográfico.” (Idem), o que diverge completamente da perspectiva discursiva da alfabetização que vimos defendendo, a qual aponta que “O que faz da palavra uma palavra é sua significação.” (BAKHTIN, 2014a, p. 50). Segundo a perspectiva bakhtiniana,

É preciso fazer uma análise profunda e aguçada da palavra como signo social para compreender seu funcionamento como instrumento da consciência. É devido a esse papel excepcional de instrumento da consciência que a palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica, seja ela qual for. (idem).

Não obstante, esta proposta vincula-se a políticas nacionais de “educação para a literacia” destinada a população de países como Portugal, Espanha, Grécia, Romênia e Irlanda, numa tentativa de articulação ou “empréstimo de políticas” conforme denuncia Ball (2001). Em Portugal, por exemplo, no ano de 2018, foi proposto o Plano Nacional de Literacia de Adultos, contando com o apoio técnico da Associação Europeia para a Educação de Adultos, que compartilha um conjunto de ações, entre as quais, a constituição de Conselhos Consultivos, elaboração de relatórios técnicos e estudos de caso e organização de *workshops* internacionais para partilha de práticas.



Outra abordagem da PNA que se revela um retrocesso no campo educacional é a de que “A compreensão de textos, por sua vez, consiste num ato diverso do da leitura.” (BRASIL, 2019b, p. 19). Conforme os elaboradores desta política, a compreensão é um objetivo secundário, devendo o foco ser “na aprendizagem da decodificação e, posteriormente, da identificação automática de palavras e da fluência em leitura oral.” (Ibidem). Tal discurso contraria inclusive os dados apresentados para justificar a política, pois na medida em que apontam a necessidade de aumentar o nível de pessoas classificadas como proficientes conforme os dados do Inaf, ou seja, brasileiros que conseguem compreender e elaborar textos mais complexos e opinar acerca do estilo ou posicionamento do autor, propor a leitura como distinta da compreensão de textos, quanto mais da interpretação crítica que nem é mencionada, não parece ser uma estratégia adequada para a melhora pretendida.

Em relação ao termo Literacia defendido no documento, que se coaduna com a perspectiva de ensino da leitura, este é adjetivado de duas formas: Literacia Emergente e Literacia familiar. Consideramos necessárias algumas reflexões e questionamentos a respeito destas vertentes.

No que tange à Literacia Emergente, esta corresponderia ao “conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, desenvolvidos antes da alfabetização.” (BRASIL, 2019b, p. 22). Embora defenda que durante a primeira infância as crianças sejam introduzidas em diferentes práticas de linguagem, orais e escritas, e afirme que elas, tanto na pré-escola como na família, ouvem histórias lidas e contadas, cantam quadrinhas, recitam poemas e parlendas, identificam sinais gráficos nos contextos sociais e familiarizam-se com materiais impressos que podem possibilitar o reconhecimento de letras, seus nomes e sons, tentando representá-las por escrito, posteriormente defende que “As pesquisas mostram que é importantíssimo desenvolver certos conhecimentos e habilidades de leitura e escrita na pré-escola, pois favorece o processo de alfabetização formal da criança.” (Idem). Desta maneira, o documento evidencia a concepção de que a Educação Infantil teria a função de ser uma etapa preparatória, ou ainda, que o processo de alfabetização deve ser iniciado nesta etapa. Importa salientar que defendemos veementemente que a criança precisa, desde bebê, vivenciar práticas sociais de leitura e escrita, desde que estas se constituam num processo de significação e atribuição de sentidos para ela. Temos apontado a importância de que seja garantido às crianças o acesso a livros literários e a outros textos que favoreçam as relações entre o oralizado/escrito e a ilustração, o desenvolvimento das distintas “consciências” ou percepções do processo metalinguístico, tais como a fonológica, a

morfológica, a sintática e a semântica, bem como aprendam a fazer intertextualidades, interdiscursividades, comparações, analogias etc. Também consideramos que as práticas escolares ancoradas numa perspectiva discursiva permitem que as crianças sejam, desde bem pequenas, produtoras de textos, mesmo que ainda não consigam notacionar os mesmos. Porém, entendemos que estas ações precisam acontecer de forma lúdica, planejada, sem objetivar a sistematização *stricto sensu* dos conhecimentos do sistema alfabético, posição distinta ao que é vislumbrado neste documento ao propor que “é recomendável que sejam promovidas na educação infantil” (2019b, p. 31) onze variáveis<sup>40</sup> consideradas fundamentais para o sucesso na alfabetização, o que, a nosso ver, pode gerar práticas engessadas com a língua, colocando as crianças pequenas diante de exercícios enfadonhos de coordenação motora, repetição e memorização.

Já a necessidade da Literacia Familiar é justificada a partir da seguinte premissa:

O êxito das crianças na aprendizagem da leitura e da escrita está fortemente vinculado ao ambiente familiar e às práticas e experiências relacionadas à linguagem, à leitura e à escrita que elas vivenciam com seus pais, familiares e cuidadores, mesmo antes do ingresso no ensino formal. Esse conjunto de práticas e experiências recebe o nome de literacia familiar. (BRASIL, 2019b, p. 23).

Não restam dúvidas de que um ambiente familiar que oportuniza experiências com a leitura e a escrita, no qual se disponibilize materiais de qualidade e se desenvolvam práticas como a narração/leitura de histórias, o contato com livros ilustrados e dos mais diferentes gêneros, as conversas e jogos de linguagens favoreça a compreensão das crianças sobre a importância da leitura e da escrita, e mais, despertem nelas o desejo de aprender. Contudo, num país com grandes desigualdades sociais, que reverberam disparidades na educação e nas possibilidades de aquisição de bens culturais, como responsabilizar a família pela literacia familiar e pela literacia emergente das crianças? Que tipos de comportamentos essa exigência pode acarretar? Além disso, embora no documento conste que é necessário “Implementar programas e ações de literacia familiar como medidas preventivas do insucesso escolar”, objetivando, como acontece nos países cujos relatórios embasam a política, “encorajar pais ou cuidadores<sup>41</sup> a desempenharem um papel mais ativo no desenvolvimento da literacia das crianças em idade pré-escolar” (BRASIL, 2019b, p. 23), e apesar de dizer que “até mesmo

---

<sup>40</sup> Com base no relatório *Developing Early Literacy*, do National Early Literacy Panel, são apresentadas variáveis que não apenas se relacionam com o desempenho em leitura e escrita, mas são também concebidos como preditores “poderosos”. Entre elas estão o conhecimento do nome, das formas e sons das letras do alfabeto; habilidade de identificar e manipular unidades da língua como palavras, sílabas, rimas e fonemas; habilidade de nomear rapidamente uma sequência aleatória de letras ou dígitos; habilidade de escrever letras isoladas ou do próprio nome; prontidão para a leitura.

<sup>41</sup> Evidenciamos o termo “cuidadores” que, em nosso entender, aplica-se às outras pessoas que não os pais (biológicos?) que compõem a família, o que desconsidera outras organizações de família.

pais ou cuidadores não alfabetizados podem realizar práticas simples e eficazes de literacia familiar quando bem orientados.” (idem), o documento não apresenta nenhuma projeção do que será feito neste sentido, e até o momento a única ação neste sentido foi a elaboração do Programa Conta Pra Mim, com a publicação no site do MEC de um conjunto de materiais de orientações para as famílias, incluindo um guia, uma série de 40 vídeos instrucionais e livros para impressão. Consideramos ser necessário trazer algumas reflexões a este respeito.

Conforme a Portaria nº 421, de 23 de abril de 2020, o programa Conta pra mim integra a Política Nacional de Alfabetização e tem como objeto a efetivação do que é previsto em seu Art. 8º, IV bem como das disposições da Lei nº 13.257 de 8 de março de 2019, que na verdade é a lei que dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância promulgada em 2016. Embora a portaria que o institui tenha sido promulgada em maio de 2020, o lançamento do mesmo aconteceu no dia 05 de dezembro de 2019, passando a ser divulgado nas mídias a partir de então. Segundo o discurso veiculado na página do Ministério da Educação, sua formulação está baseada em estudos internacionais e tem uma forte relação com a economia:

A iniciativa do MEC segue a Curva de Heckman, obra do vencedor do Prêmio Nobel de Economia de 2000, James Heckman. O economista observa ser maior o retorno social quão mais cedo for feito o investimento em educação. Com isso, a iniciativa possui o intuito de elevar o desempenho social e escolar do Brasil.<sup>42</sup>

No momento de seu lançamento, foi informado que além do conteúdo virtual, o MEC destinaria R\$ 45 milhões para implantar o “Cantinho Conta pra Mim”, criando cerca de cinco mil espaços em creches, pré-escolas, museus e bibliotecas, até o fim de 2020, para receber as crianças e ensinar os pais a praticarem as técnicas de literacia em casa. Além disso, previa uma bolsa de incentivo para professores da rede pública estadual e municipal para trabalhem as atividades nesses locais, sendo responsáveis por oficinas para as famílias. Também seriam formados tutores em um curso semipresencial, realizado por técnicos da Secretaria de Alfabetização do MEC. Todavia, no inciso II do artigo 5º da portaria, relacionado aos princípios do programa, é previsto “o incentivo ao trabalho voluntário para a realização de atividades ou para a participação de projetos voltados à promoção das práticas de literacia familiar;” (BRASIL, 2020). Convém pontuar que em nenhum momento é prevista a participação de pesquisadores na área de alfabetização e literatura infantil na elaboração dos “cantinhos” e na formação de professores e/ou tutores, o que nos leva a inquirir sobre a perspectiva teórica implícita nestas ações. Por fim, o recurso também seria utilizado para a

---

<sup>42</sup> Informação disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/83281-mec-lanca-programa-counta-pra-mim-para-incentivar-a-leitura-de-criancas-no-ambiente-familiar> .

confeção de “kits de literacia”, com distribuição de livros, caderno de desenho, giz de cera e o guia de orientações para as famílias. Sobre os livros infantis, falaremos mais adiante.

Outro aspecto que merece reflexões diz respeito ao público-alvo, que seria prioritariamente as famílias em condição de vulnerabilidade socioeconômica, beneficiárias do Bolsa Família<sup>43</sup> com filhos entre 0 e 5 anos de idade. No entanto, muitas ações parecem ignorar quem compõe esse grupo. Para apresentar o programa, foi veiculada na televisão inicialmente uma propaganda que retratava uma família que residia numa casa de classe média alta, com lareira acesa em dezembro (verão brasileiro), árvore de natal repleta de presentes, lustre com pingentes de vidro e quartos de crianças repletos de brinquedos e livros, realidade bastante distante do público-alvo. Outro exemplo foi a estratégia para a divulgação do programa no país a partir de um itinerário de viagem do mascote do programa, um urso de pelúcia que não faz parte da fauna brasileira, vestido de roupas de inverno apesar de estarmos num país tropical e com fisionomia bastante semelhante a um personagem cinematográfico americano. Este mascote chamado Tito realizou em dezembro de 2019 e janeiro de 2020 visitas a nove capitais (Brasília, Belo Horizonte, São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre, Curitiba, Salvador, Recife e Fortaleza) e os locais escolhidos para isso foram *shoppings centers* por serem considerados “pontos onde crianças, acompanhadas de familiares ou amigos, circulam dia e noite”<sup>44</sup>, o que nos conduz a indagar: de quais crianças estão falando? Seriam as mesmas prioritariamente atendidas pelo programa de transferência de renda social? Após receber muitas críticas, a propaganda publicitária foi substituída, passando a apresentar uma casa um pouco mais simples, com atores mestiços, uma mãe costureira e a exemplificação de propostas do programa (leitura dialogada, dramatização, uso de recursos como fantasias e máscaras), mas que continua distante da realidade de muitas famílias.

O material de orientação para os pais é composto especialmente pelo Guia de Literacia Familiar, que segundo informações contidas no *site* do MEC, foi “elaborado com apoio de especialistas na área da alfabetização da primeira infância, reúne uma espécie de passo a passo, explicando as melhores técnicas”, sendo também exposto e exemplificado em vídeos. O documento está bastante coerente com a proposta da PNA, conforme se observa nas

---

<sup>43</sup> O Bolsa Família é um programa da Secretaria Nacional de Renda de Cidadania, que contribui para o combate à pobreza e à desigualdade no Brasil. Ele foi criado em outubro de 2003 e possui três eixos principais: complemento da renda; acesso a direitos; e articulação com outras ações a fim de estimular o desenvolvimento das famílias. Maiores informações, consultar: <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/acoes-e-programas/bolsa-familia>. Acesso em 08 nov. 2020.

<sup>44</sup> Informação disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/853>

primeiras páginas do documento: “As descobertas recentes nos campos da psicologia cognitiva, da pedagogia e da economia indicam com clareza o caminho a ser trilhado.” (2019c, p. 4). A consultoria técnica é feita por pesquisadores estrangeiros (Dra. Barbara Hanna Wasik — University of North Carolina at Chapel Hill e Dr<sup>a</sup>. Pascale Engel de Abreu — Université du Luxembourg) e os conteúdos não foram contextualizados para a realidade e diversidade brasileira. Tendo em vista essa articulação, os conteúdos do manual e, conseqüentemente, dos vídeos explicativos são expressos em uma linguagem técnica que pode ser de difícil assimilação para as famílias que não têm estudos, além de não levarem em conta as diferenças culturais e os saberes locais, podendo inclusive causar um efeito contrário indesejável, levando muitos pais a constatarem a distância que estão da escola.

Para tentar garantir a adesão ao programa, os autores trazem o argumento das diferenças de interação entre famílias ricas e pobres, baseando-se em estudos dos Estados Unidos. Apesar de apontar a importância do envolvimento das famílias no processo de aprendizagem das crianças, o que ratificamos, coloca a literacia familiar como um mecanismo de ascensão social: “Em um país como o Brasil, ainda marcado pela condição socioeconômica desfavorável de milhões de famílias, a Literacia Familiar é um instrumento poderoso para romper o ciclo da pobreza.” (2019c, p. 17). Desta maneira, embora reconheça a imensa desigualdade social brasileira, o discurso veiculado parece ignorar que para romper com anos de exclusão ao sistema educacional e aos bens culturais são necessárias políticas públicas com esta finalidade. Ao contrário, os elaboradores do programa jogam esta responsabilidade para a própria família, ao sugerir: “Mas, se eu não sei ler ou leio muito mal, como posso praticar a Leitura Dialogada?” Invente histórias com base nas ilustrações dos livros. Cultive o hábito de ler em voz alta. Procure uma escola próxima de sua casa e volte a estudar. E veja isso como um esforço pela sua família.” (2019c, p. 38). Tal proposição embora cite questões socioculturais das famílias, parece ignorar as condições estruturais que as sustentam. O “cultivo do hábito de ler” exige muito mais do que um conselho dado por um manual. Práticas de leitura são práticas sociais que se realizam entre sujeitos. Além de condições objetivas, como o acesso a materiais de leitura, há que se ter repertórios, conhecer o universo da literatura e das histórias infantis, além de ter tempo para se dedicar à leitura. Muitos pais não participaram ou participam de práticas de ouvir, contar e ler histórias, uma parcela considerável não tem fluência de leitura ou não é alfabetizado.

Além das questões relacionadas ao público a que seria destinado, outra que merece nossa atenção diz respeito à visão reducionista e equivocada da literatura. Já na apresentação do Guia, esta é reduzida ao ensino de conteúdos e comportamentos e ao contato com as letras:

Pela leitura, os pais ajudam seus filhos a se familiarizar com as letras, as palavras, os números e os livros, desenvolvendo habilidades que serão necessárias para o sucesso escolar. Os pais podem usar livros para lhes ensinar muitas coisas, como a vida em família, as celebrações e as tradições, os trabalhos dos adultos, o cuidado pelos outros e pela natureza. Os pais também podem ajudá-los a reconhecer letras e palavras em sua vida cotidiana, apontando para elas quando estão dentro e fora de casa. (BRASIL, 2019c, p. s/p.).

Portanto, o caráter literário das histórias infantis não é mencionado e as práticas de leitura estariam relacionadas à imposição de valores dos adultos, como verbalizado em outro trecho do documento:

As histórias infantis tendem a transmitir uma mensagem positiva, apresentando o valor das virtudes, dando conselhos ou ensinando regras de boa conduta. Essa habilidade permite entender que Chapeuzinho Vermelho não deveria conversar com estranhos; que Cachinhos Dourados não deveria entrar na casa dos outros sem ser convidada; e que Pedro não deveria mentir sobre o lobo.” (BRASIL, 2019c, p. 20).

A este respeito, reiteramos novamente que a literatura não tem como pressuposto a moralização das crianças ou o ensino de valores tidos como corretos por determinados grupos. A importância de uma obra literária está justamente na possibilidade de sua leitura provocar reflexões, conflitos e transformações a partir das (res)significações do que é ser humano, conforme há muito advertia Antônio Cândido:

A literatura pode formar, mas formar não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la pedagogicamente como um veículo da tríade famosa- o verdadeiro, o bom, o belo, definidos conforme os interesses de grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice de instrução moral e cívica, ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela- com altos e baixos, luzes e sombras. Ela não corrompe nem edifica, portanto, mas trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o mal, humaniza no sentido profundo, porque faz viver. (CÂNDIDO, 1995, p. 805).

Tal visão reducionista da literatura é encontrada em outro documento legal, a saber, no Edital do Programa Nacional do Livro e Material Didático – PNLD 2022, publicado em 21 de maio de 2020. Este dispositivo, que demonstra estar em total descompasso com a legislação educacional vigente (LBD 9394/96; DCNEI – CNE/CEB nº 05/2009; e BNCC – CNE/CP nº 02/2017) possui erros conceituais gravíssimos em relação à literatura infantil. Entre eles, podemos citar o inadequado detalhamento de categorias das obras literárias por faixa etárias, além de elencar características necessárias para que estes possam desenvolver “processos e habilidades” específicos; a distinção entre funções dos livros (uns para serem manipulados e outros para serem lidos); a total desinformação do que é ilustração e suas diferentes funções,

apontando como critérios para avaliação das obras características como “realistas”, “concretas”, “descritivas”, “com limites de cores”, entre outras; a incapacidade de distinguir corretamente gêneros literários de temas próprios de livros informativos; e ainda, a submissão da literatura a temas escolhidos arbitrariamente e voltados para o preparo para a alfabetização.

A literacia familiar materializada no Programa Conta pra Mim teria ainda a responsabilidade relacionada à aprendizagem do sistema de escrita. A interação das crianças com os livros, suas distintas leituras e a articulação ao que é importante para elas fica subjugado ao que é compreendido como Facilitadores da Alfabetização, descritos no documento como: 1) Desenvolvimento da linguagem oral (vocabulários; compreensão oral; familiaridade com as estruturas semânticas e com as estruturas gramaticais da língua); 2) Aquisição de conhecimentos variados sobre o mundo; 3) Consciência fonológica e consciência fonêmica; 4) Conhecimento alfabético; 5) Conhecimentos sobre a escrita; 6) Coordenação motora fina; 7) Funções executivas (habilidades relacionadas à capacidade de controlar comportamentos, pensamentos, emoções e impulsos inadequados - Controle Inibitório; de manter e operar informações na mente - Memória Operacional; e de enfrentar com criatividade situações e problemas inesperados e variados- Flexibilidade Cognitiva (BRASIL, 2019c, p. 22)). Portanto, embora aponte a importância da linguagem para estreitar os laços familiares, apresenta uma série de “dicas” que enfatizam a leitura como um pretexto para o desenvolvimento de aspectos que seriam facilitadores do processo de alfabetização e para “reforçar conhecimentos e habilidades adquiridos na escola” (idem, p. 36), o que necessita de uma série de conhecimentos que as famílias podem não possuir.

Importa salientar que o documento apresenta propostas pertinentes ao sugerir ações que vão desde o conhecimento do livro (capa, autor, editora), passando por questões de inferências, relações com conhecimento prévio e de mundo, chamando atenção para conceitos interdisciplinares que podem ser mencionados, até o entendimento diante da leitura, a criatividade e a relação da história com os anseios e sentimentos infantis. Enfatiza, ainda, que as sugestões precisam promover as relações dialógicas, como no trecho:

Leitura Dialogada, que consiste na conversa entre adultos e crianças antes, durante e depois da leitura em voz alta. A essência da Leitura Dialogada é que adultos e crianças, quando praticarem a leitura em voz alta, interajam por meio de perguntas e respostas. Leitura Dialogada não é o adulto somente lendo em voz alta e a criança apenas escutando! É uma leitura em bate-papo! (2019c, p. 35).

Chama a atenção também as orientações sobre a participação ativa das crianças, o tempo delas que precisa ser respeitado, sobre a necessidade de preparar a leitura e de observar os comportamentos da criança durante a mesma, e ainda, critérios coerentes de como escolher

os livros. Contudo, indagamos: quem o material intenta atingir teria condições de seguir as recomendações apenas por via de um manual e seus vídeos? Que ações são propostas para garantir o acesso aos livros? Tais orientações não seriam mais adequadas se fossem mediadas pela escola, num processo formativo entre escola e as famílias das crianças? À escola não poderia exercer também o papel de acesso ao livro por via de empréstimos e outras ações da biblioteca escolar/sala de leitura?

Outra estratégia de ação do Programa foi o lançamento de uma coleção de 40 livros de histórias em formato digital que podem ser baixados para impressão (inclusive para as crianças colorirem) ou ouvidos em plataformas de conteúdos em áudio para celulares, computadores e *Smart TVs*, assim como gravações de dez cantigas populares brasileiras cantadas e vinte vídeos animados com fábulas de Monteiro Lobato narradas pelo cantor e compositor Toquinho. Tal iniciativa, contudo, mais uma vez restringe seu acesso do material a uma parcela considerável de famílias brasileiras que não têm os aparelhos tecnológicos necessários, e além de tudo ignora a importância da materialidade do livro. Outra proposição referente a este material foi divulgada no dia 08 de agosto de 2020 com a integração entre esta política e o Programa Criança Feliz<sup>45</sup>, cuja principal ação é a visita domiciliar a gestantes e crianças de zero a três anos, mas que também atende crianças de até seis anos de idade que recebem o Benefício de Prestação Continuada. Segundo a definição deste programa, ele está alicerçado em quatro eixos: cognitivo, linguístico, motor e socioemocional. Com a integração das duas ações, o objetivo é que as famílias beneficiárias do programa do Ministério da Cidadania recebam os materiais produzidos para o Conta pra mim através de seus visitantes, os quais passariam por uma capacitação a distância para entregar o material e orientar as famílias sobre como usá-los. De acordo com informações do governo,

Ao levar orientações ao público do Criança Feliz, os visitantes também vão levar informações sobre a importância de os pais estimularem, por meio do vínculo familiar, as habilidades relacionadas à leitura, à escrita e à linguagem oral, como prevê o programa do Ministério da Educação. E, assim, melhorar o processo de alfabetização da criança.<sup>46</sup>

Mais uma vez, embora o programa tenha ações que poderiam ser interessantes, questionamos o objetivo desta proposta ao integrar o acesso aos livros à assistência social.

---

<sup>45</sup> Criança Feliz é um programa criado pelo governo federal brasileiro do então presidente Michel Temer, instituído de acordo com o decreto nº 8.869, de 5 de outubro de 2016. O programa tem como objetivo dar assistência médica e psicológica a crianças carentes na primeira infância, de 0 a 3 anos, mediante ao contexto das famílias atendidas pelo Programa Bolsa Família. Mais informações, consultar: <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/acoes-e-programas/crianca-feliz>. Acesso em 01 out. 2020.

<sup>46</sup> Informações disponíveis em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2020/08/parceria-entre-cidadania-e-mec-vai-estimular-o-desenvolvimento-infantil>. Acesso em 01 out. 2020.



Não obstante, questionamos como acontecerá a “capacitação” dos visitantes, termo este que refutamos (FRAMBACH, 2016) por carregar um sentido de que estes seriam incapazes, e reiteramos a importância da formação leitora, inclusive destes atores, o que consideramos um processo complexo para ser garantido em algumas horas de formação à distância. Por isso, entendemos que não se trata de um processo formativo, mas sim de uma estratégia para inculcar os propósitos do programa naqueles que serão responsáveis por suas ações.

No que tange aos livros literários, o programa apresenta uma coleção de 40 obras, divididas entre livros de ficção, sendo dezoito de contos de fada, três de fábulas e três de contos tradicionais brasileiros; livros de poesia, dos quais três são de poemas, dois de cantigas, um de trava-línguas, um de quadrinhas e um de parlendas; três produções apenas com imagens; três livros para bebês contendo somente imagens e palavras representando nomes, qualidades e ações; e três livros informativos. No que tange a autoria das obras, 29 são atribuídas a seis autores, sete são atribuídas à equipe da Secretaria de Alfabetização e quatro não apresentam autoria por serem compilações de textos de domínio público (parlendas, cantigas, trava-línguas). Todavia, apenas dois livros se referem a seus autores reais (Olavo Bilac e Francisca Júlia e Júlio César da Silva). Isso porque obras conhecidas, lidas e admiradas por milhões de pessoas em todo o mundo há séculos como os contos Chapeuzinho Vermelho, Cinderela, Branca de Neve, João e Maria e O alfaiate Valente dos Irmãos Grimm ou O gato de Botas de Charles Perrault, e O Patinho Feio e A Princesa e a ervilha de Hans Christian Andersen aparecem na coleção como sendo de autores brasileiros desconhecidos no contexto das pesquisas e produções de literatura infantil como Ricardo Moreira Figueiredo Filho, Adriana Araújo Figueiredo (responsável também pela revisão de textos), Rosana Mont’Alvernee e a dona da editora Marismar Borém, e ainda atribuída à “Equipe da Secretaria de Alfabetização”. Em uma coleção que pretende a formação leitora da população, o fato de sequer mencionar os autores das criações originais, ainda que as obras sejam recontos, torna-se um ato de usurpação e grave erro. Além disso, na ficha catalográfica é apontado que as obras passaram por uma supervisão técnica e de conteúdo do Secretário de Alfabetização Carlos Francisco de Paula Nadalim, o que teria ocasionado mudanças nos textos dos autores para adequação à ideologia que ancora o programa, conforme o discurso de Rosana Mont’Alvernee, a quem é atribuída a autoria de três livros da coleção, em uma entrevista relativa ao programa: “Quando sou eu a editora, eu troco ideias com os autores e chegamos a um denominador comum quanto à publicação. Como autora de três textos, como nesse caso

da coleção Conta Pra Mim, a edição fugiu ao meu alcance e algumas alterações foram feitas<sup>47</sup>. Portanto, a autora não reconhece como sua a versão final das obras.

O resultado destas adaptações é a simplificação e empobrecimento da linguagem, a ênfase em versões abreviadas de fábulas e contos de fadas clássicos com mensagens morais explícitas, decorrentes da visão estreita do Programa que ignora a importância do contato da criança com a linguagem literária em sua composição ética e estética para reduzir as obras literárias a um instrumento de moralização conforme discurso já citado do documento. Não obstante, a coleção possui uma homogeneidade de formato (todos os livros têm apenas 16 páginas) e de gêneros literários e os poucos que aparecem também são empobrecidos, como os livros destinados aos bebês que não possuem narrativas, mas somente palavras relacionadas aos campos semânticos escolhidos que muito se assemelham às cartilhas escolares sem nenhuma possibilidade de interação com as crianças. Semelhante leitura pode ser feita dos livros informativos que criam narrativas fictícias simplórias para trazer informações sobre temas como cobras, micróbios e água, o que nos recorda a discussão feita por Soares (2011) sobre a literalização da escolarização com a produção de uma literatura destinada a crianças com objetivos escolares, ao trazer uma roupagem tida como mais “lúdica” para abordar questões curriculares. Somente nestes três livros há uma representação afrodescendente a partir da personagem criada, embora a ilustração não represente as características físicas desta raça, restringindo-se a utilização da cor marrom para a pele nas ilustrações, e não há esta representação em relação aos indígenas e asiáticos.

Aliás, a questão da ilustração é outro ponto nefrálgico na análise destes materiais, posto que todos os livros foram ilustrados por uma única pessoa, Vanessa Alexandre. Disso decorre que toda a coleção possui apenas um tipo de ilustração, semelhante em todos os livros independentemente do gênero, que reproduzem vestimentas, gestos e traços que não são da maioria do povo brasileiro, inclusive em obras que deveriam trazer a diversidade da constituição deste nas obras relacionadas a manifestações de nossa cultura como parlendas, quadrinhas e contos populares. O processo de ilustração destes livros está em consonância com os critérios estabelecidos para avaliação de livros do PNLD Literário 2022 que propõe que estas sejam “realistas”, “concretas”, “descritivas”, “com limites de cores”, mas vai à contramão dos estudos da área que apontam que a ilustração também é um texto, capaz de propiciar leituras outras além do texto verbal. Consoante Andrade e Corsino (2007), um dos critérios que determinam a qualidade do livro infantil é justamente ilustração e o diálogo que

---

<sup>47</sup> Reportagem de Rubens Valente intitulada Políticas do livro Conta outra, em 19 set. 2020 <https://www.quatrocincoum.com.br/br/noticias/politicas-do-livro/conta-outra>. Acesso em 01 out. 2020.

esta estabelece com o texto verbal. As autoras admoestam que a ilustração é algo que vai além do texto escrito, pois é capaz de trazer por si só distintas leituras propositivas e criativas, abrindo-se para uma produção de sentidos que afeta e gera significados. Por esse motivo, elencam como elementos importantes:

A qualidade da apresentação dos componentes da ilustração – cenário, personagens, ação e outros –; organização da composição – planos, ângulos, luz, contraste, acabamento, uso de cores ou branco e preto e outros –; técnicas empregadas e sua adequação ao tema (guache, aquarela, gravura em metal, colagem, fotografia, massinha, imagens de síntese em computador, desenho e outros)”. (ANDRADE; CORSINO, 2007, p. 87).

Todavia, apesar de ter uma coleção de 40 obras, essas múltiplas possibilidades de técnicas e propostas de ilustrações não foram contempladas pelo Programa, mesmo diante do fato de encontrarmos no Brasil ilustradores consagrados, que são reconhecidos como autores também, muitos premiados nacional e internacionalmente. Além disso, chama a atenção que não há transparência no processo de execução deste programa, uma vez que não foi lançado nenhum edital para aquisição de serviços gráficos e editoriais nem tampouco encontramos a licitação para contratação da editora (Cora) responsável pela elaboração dos livros.

Outrossim, embora sejam retratadas como uma inovação, as orientações do Programa para as famílias são fomentadas há anos pelos estudiosos do campo da leitura e literatura bem como nos estudos voltados para a educação infantil e alfabetização, e várias delas são encontradas também em materiais já produzidos e que foram ignorados, como os cadernos do curso Leitura e Escrita na Educação Infantil, voltado para a formação de professoras da Educação Infantil, que busca um trabalho de qualidade com a linguagem oral e escrita em creches e pré-escolas e que possui também um caderno temático intitulado: *Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola*. Além disso, embora as sugestões sejam pertinentes, fica evidente que o documento tem um leitor presumido (BAKHTIN, 2014a) situado em um grupo social específico, pois os exemplos são muito próximos de situações e possibilidades das classes média e alta, como o exemplo do computador, das histórias sobre castelos e da proposta de pesquisa na *internet* ou a audição de audiobooks nas viagens de carro. Citamos aqui um trecho que retrata essa distinção: “Realize passeios que contribuam para ampliar o conhecimento de mundo de seu filho. Boas opções são levá-lo a jardins botânicos, zoológicos, planetários, museus, bibliotecas, livrarias, cinemas, teatros, exposições, etc. Fique atento à programação cultural de sua cidade!” (BRASIL, 2019c, p. 61). Embora seja um estímulo importante, é necessário garantir que estes dispositivos sejam acessíveis a todos, o que não é a realidade. Cabe ressaltar ainda que no documento é mencionado que as

práticas de literacia familiar podem ser desenvolvidas tanto em casa como fora dela, “nas comunidades e em bibliotecas”. Porém, mais uma vez não há nenhuma especificação de políticas para viabilizar as práticas de leitura nestes ambientes, em especial, nas bibliotecas (populares ou escolares) que não são citadas em nenhum documento do atual governo.

Por isso, reconhecemos um absoluto desprezo pelos estudos conceituais e práticos no campo da leitura, literatura infantil e da educação promovidos por anos no país. Estes apontam que as propostas de formação de leitura precisam ser abrangentes, articulando educação e cultura, com profissionais e professores bem formados, respeito à diversidade, compromisso com a formação leitora e seus mediadores de leitura, inclusive envolvendo as famílias. Além disso, lembramos que o Brasil possui documentos legislativos como o PNLL e a Lei Nº 13.696/ 2018 que institui a Política Nacional de Leitura e Escrita, os quais são fruto da participação e escuta de profissionais e agentes da leitura de todo o país, além de planos municipais de leitura existentes. Estes dispositivos legais enfatizam a necessidade de ações para as escolas, bibliotecas e centros culturais do país no que tange à democratização do livro e leitura e o atual governo deveria estar preocupado em implementá-los, como é o seu dever, por serem políticas de Estado e não de governos. A orientação destas legislações para a formação de leitores são claras e objetivas e envolvem a valorização dos profissionais, a necessidade de formação de mediadores de leitura e a importância de incorporar a biblioteca (inclusive com a implantação e manutenção das BE) nos hábitos de vida de todos os brasileiros, mas ainda clamam por sua efetivação, enquanto programas como o Conta pra Mim são elaborados paralelamente, sem considerar estes estudos e experiências.

Não obstante, este programa reitera a concepção de leitor apregoada na PNA e que incide na proposição de práticas pedagógicas. Conforme este documento, “Um bom leitor é aquele que identifica palavras com precisão, fluência e velocidade, dentro e fora de textos.” (2019b, p. 28). Destarte, a leitura é reduzida à correspondência grafofonêmica, sendo pré-requisito para a compreensão de textos, que deve ser antecedida pela consciência fonêmica, instrução fônica, fluência em leitura oral (com a indicação do número médio de palavras lidas com fluência por minuto a cada ano de escolaridade) e desenvolvimento de vocabulário. Por isso, não é de se estranhar que tal política não considere a importância da leitura literária no processo de alfabetização. Esta é mencionada apenas uma vez no documento:

Uma das práticas que têm maior impacto no futuro escolar da criança é a leitura compartilhada de histórias, ou leitura em voz alta feita pelo adulto para a criança; essa prática amplia o vocabulário, desenvolve a compreensão da linguagem oral, introduz padrões morfossintáticos, desperta a imaginação, incute o gosto pela leitura e estreita o vínculo familiar. (BRASIL, 2019b, p. 23).

Embora enumere de forma clara todos os benefícios das práticas de leitura literária, restringe essa possibilidade ao círculo familiar. Ignorando toda a potência da literatura para o processo de aprendizagem da leitura e escrita, esta é reduzida à função de “desenvolver o vocabulário indiretamente” (p. 34) e destinada apenas para a escrita das crianças mais velhas, com o objetivo de ajudar a “entender as diversas tipologias e gêneros textuais” (Idem).

Tal visão da aprendizagem da leitura é exemplificada e propagada em outra ação para promover a PNA: o Programa Tempo de aprender, que se propõe a ser:

Tempo de Aprender é um programa de alfabetização abrangente, cujo propósito é enfrentar as principais causas das deficiências da alfabetização no país. Entre elas, destacam-se: déficit na formação pedagógica e gerencial de docentes e gestores; falta de materiais e de recursos estruturados para alunos e professores; deficiências no acompanhamento da evolução dos alunos; e baixo incentivo ao desempenho de professores alfabetizadores e de gestores educacionais.”<sup>48</sup>.

Este programa está estruturado em quatro eixos: 1) a formação continuada de profissionais da alfabetização, cujas ações previstas são a formação prática para professores alfabetizadores e para gestores educacionais e ainda, intercâmbio de professores alfabetizadores para realizarem o curso “Alfabetização Baseada na Ciência — ABC”. Promovido pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto — FPCEUP e pelo Instituto Politécnico do Porto — IPP, que conciliaria conhecimento científico sobre literacia e práticas pedagógicas; 2) apoio pedagógico para a alfabetização, cujas ações são a constituição do Sistema On-line de Recursos para Alfabetização (SORA), desenvolvido pelo Laboratório de Tecnologia da Informação e Mídias Educacionais da Universidade Federal de Goiás, que dispõe de planejamentos de aula, atividades e avaliações formativas; apoio financeiro para assistentes de alfabetização e custeio para escolas, apresentado como um “aprimoramento do antigo Programa Mais Alfabetização”; e a reformulação do PNLD para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, que segundo o programa tem o “O objetivo é adequar as obras às evidências provenientes das ciências cognitivas o aprimoramento das avaliações da alfabetização”, mas que, como apontado anteriormente, está em desacordo com a legislação educacional vigente e possui erros conceituais graves; 3) Aprimoramento das avaliações de alfabetização, que propõe um estudo nacional de fluência oral para as escolas que participarem do programa, o “aperfeiçoamento das provas do Saeb voltadas à alfabetização”, a fim de contemplar o que é determinado na PNA como componentes essenciais para a alfabetização, e ainda, uma avaliação de impacto das ações do programa, realizado por amostragem entre as escolas que

---

<sup>48</sup> Informações disponíveis em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>. Acesso em 08 nov. 2020.

aderirem; 4) a valorização dos profissionais de alfabetização, que intenta a instituição de prêmio federal para profissionais de educação, cujo objetivo seria “melhorar a qualidade da aprendizagem, concedendo incentivos financeiros para professores, diretores e coordenadores pedagógicos que obtiverem bom desempenho em alfabetização.”.

Como se pode observar, este programa está alinhado com as diretrizes da Política Nacional de Alfabetização e cada eixo merece reflexões dos pesquisadores do campo educacional. Neste trabalho, traremos algumas breves considerações sobre a formação prática para professores alfabetizadores. Importa, contudo, salientar que são algumas discussões possíveis a partir da realização do mesmo pela pesquisadora e por uma das professoras entrevistadas que também iniciou o curso, mas que podem e devem ser ampliadas no campo dos estudos de alfabetização.

O curso de formação prática para professores alfabetizadores do programa Tempo de Aprender tem como público-alvo prioritário os professores do último ano da Educação Infantil e do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental e uma carga horária de trinta horas. Este é organizado em oito módulos: Módulo 1 – Introdução; Módulo 2 - Aprendendo a ouvir; Módulo 3 - Conhecimento alfabético; Módulo 4 – Fluência; Módulo 5 – Vocabulário; Módulo 6 – Compreensão; Módulo 7 - Produção de escrita; Módulo 8 – Avaliação.

Os conteúdos desta formação desconsideram todas as discussões empreendidas em outros programas de formação de professores alfabetizadores como o PNAIC, alegando que estes não apresentaram impactos relevantes e que um dos motivos teria sido o foco na formação docente: “Parte das críticas recebidas pelo programa se deu pela forma em que a formação continuada dos professores era recebida: diretamente pelas universidades públicas, sem necessariamente dialogar com as políticas já existentes das secretarias de educação.”<sup>49</sup> Contudo, em nenhum momento as secretarias de educação foram chamadas a participar da elaboração do mesmo, sem dizer que a adesão ao curso acontece de forma individual e não mais por intermédio destas, o que inviabiliza até mesmo saber qual o quantitativo de professores de cada município que realizaram o curso<sup>50</sup>.

Além disso, apresenta como um dos principais objetivos “proporcionar aos docentes a aquisição de conhecimentos, habilidades e estratégias que os auxiliem a lidar com os desafios

---

<sup>49</sup> Documento Educação Já! Política Nacional de Alfabetização pautada no Regime de Colaboração, elaborado pelo Movimento Todos pela Educação. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/pag/educacaoja-alfabetizacao>. Acesso em 28 de jul. 2020.

<sup>50</sup> Em outubro de 2020, as redes de ensino do Estado do Rio de Janeiro receberam um informativo da Secretaria de Educação do Estado informando que a mesma havia aderido ao Programa Tempo de Aprender e solicitando que as secretarias municipais que desejassem deveriam fazer a adesão até o dia 30 de outubro de 2020.

postos pelo ciclo de alfabetização.”, já que considera que uma das principais causas das deficiências da alfabetização no país é “o déficit na formação pedagógica e gerencial de docentes”, que precisam ter “acesso ao que há de mais eficaz em matéria de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.”<sup>51</sup>. E o que é considerado mais “eficaz” são os estudos da Psicologia Cognitiva, tendo em vista que o material do curso remete aos relatórios internacionais já mencionados, especialmente aos elaborados pela Florida Center for Reading Research, centro ligado à Florida State University. Mais uma vez, todos os estudos brasileiros sobre o campo da alfabetização e da leitura são desprezados. Os professores, por sua vez, são vistos como incompetentes, que precisam ser “capacitados”, adquirindo conhecimentos que não possuem, inclusive na avaliação de cada etapa do curso que apresenta questões de múltipla escolha cujas opções somente remetem à réplica linear do que foi apresentado no conteúdo de cada uma delas e em nenhum momento propõem a reflexão sobre a prática pedagógica dos participantes ou sugerem o aprofundamento das questões apresentadas.

Tal visão fica ainda mais evidente ao observarmos que cada módulo é subdividido em outros temas, denominadas estratégias, e para cada um delas é apresentada uma ficha com o planejamento da aula que foi exemplificada no vídeo e outros recursos adicionais como cartelas, fichas e textos artificiais voltados para o trabalho de consciência fonológica e “decodificação”. Ressalta-se desse material seu caráter prescritivo, como um passo a passo que indica inclusive o que os professores devem falar, o que devem fazer, os gestos que devem realizar e até mesmo o que as crianças devem responder ou repetir, embora aleguem que as estratégias podem ser adaptadas conforme o contexto de cada turma.

---

<sup>51</sup> Descrição do Programa no site do MEC: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>. Acesso em 28 jul. 2020.

## APRENDENDO A OUVIR

## Discriminação de Sons

## PREPARAÇÃO / MATERIAIS

• Diferentes sons, como de palmas, apitos e chocalhos.

## PROFESSOR EXPLICA E DEMONSTRA



*Vamos descobrir de onde veio o som e o que o produziu.*

Combine para que uma criança bata palmas apenas uma vez após você fechar os olhos.



*Vou fechar os olhos. Um som será emitido. Vou apontar para o local de onde veio o som e dizer o que o produziu.*

Feche os olhos e os tape com uma das mãos. A outra deverá estar livre para apontar. A criança voluntária bate palmas uma vez.



*De onde veio o som? O som veio de lá.*

Aponte para o local de onde veio o som.



*E o que produziu esse som?  
Foram mãos batendo palmas.*

Abra os olhos.

## PROFESSOR E ALUNOS PRATICAM JUNTOS



*Fechem os olhos, turma. Só abram os olhos quando eu disser.  
Quando vocês ouvirem o som, apontem para o local de onde ele vem.*



*Todos os alunos de olhos fechados.*

Vá silenciosamente para um canto da sala e sopra um apito.  
Observe os alunos apontando para o local de onde veio o som.



*Muito bem! O som veio da direção que vocês apontaram.  
Continuem de olhos fechados. Digam-me: o que fez esse som?*

Figura 6: Ficha de planejamento de aula proposta pelo Programa Tempo de Aprender

Fonte: <http://avamec.mec.gov.br/ava-mec->

[ws/instituicao/sealf/conteudo/modulo/1941/assets/downloads/AO\\_01\\_00\\_Discriminaca\\_de\\_sons.pdf](http://ws/instituicao/sealf/conteudo/modulo/1941/assets/downloads/AO_01_00_Discriminaca_de_sons.pdf)

Além do conteúdo escrito de cada módulo, um outro recurso importante para a imposição desta política são os vídeos que apresentam as estratégias descritas em cada um deles. Nestes, há uma simulação de aula conforme o tema dos módulos e dois “professores” jovens realizam as propostas tal quais estão descritas nas fichas, assemelhando-se a uma encenação. As crianças e as salas de aula se revezam nos vídeos e em nenhum momento é possível identificar de onde são. Chama ainda à atenção a organização das salas de aula: as crianças enfileiradas, as paredes vazias sem nenhuma exposição de materiais ou trabalhos realizados pelos alunos e não é possível identificar nenhum material pedagógico, a não ser uma pequena estante com alguns livros literários em uma das salas, mas que em nenhum momento são utilizados. Nestes vídeos, tal como pressuposto nas fichas de planejamento, as crianças apresentam uma atitude passiva, apenas repetindo o que é solicitado pelos professores, pois em nenhum momento são convidadas a participarem ativamente e não têm



oportunidade de apresentar seus conhecimentos prévios ou questionamentos. Um exemplo dessa proposta passiva de ensino é o vídeo da aula Identificação de Categorias (Módulo 5, aula 3) que propõe atividades para aprendizagem de classificação das palavras em categorias. Nesta aula, a professora segura figuras para serem colocadas em caixas conforme as categorias (animais, coisas e pessoas) que já são dadas por ela sem levantar os conhecimentos das crianças. A professora segue levantando as figuras e informando às crianças em qual caixa ela vai colocar cada uma, enquanto as crianças observam sentadas e caladas. Posteriormente, distribui cartões para os alunos com as palavras “Sim” e “Não” para que estes confirmem se as figuras apresentadas por ela são da categoria objeto (para isso têm que levantar a placa afirmativamente) ou não objeto (as crianças levantam a placa com a palavra não) e eles permanecem sentados e apenas levantam as placas, mudando-se apenas as caixas para as categorias. Este é apenas um exemplo das inúmeras propostas em que aos alunos cabe somente o papel de repetirem as respostas que não são construídas com eles, pois já são dadas de antemão pela professora.

O ensino do princípio alfabético, em consonância com o que pressupõe a PNA, é baseado apenas na correspondência grafofonêmica, com base na repetição. Para tentar imprimir um caráter lúdico ao ensino nestes moldes, propõe-se a utilização de personagens para a apresentação das letras, acompanhados de textos artificiais, acartilhados e apresentam palavras isoladas, descontextualizadas, focando-se exclusivamente na pronúncia das mesmas.

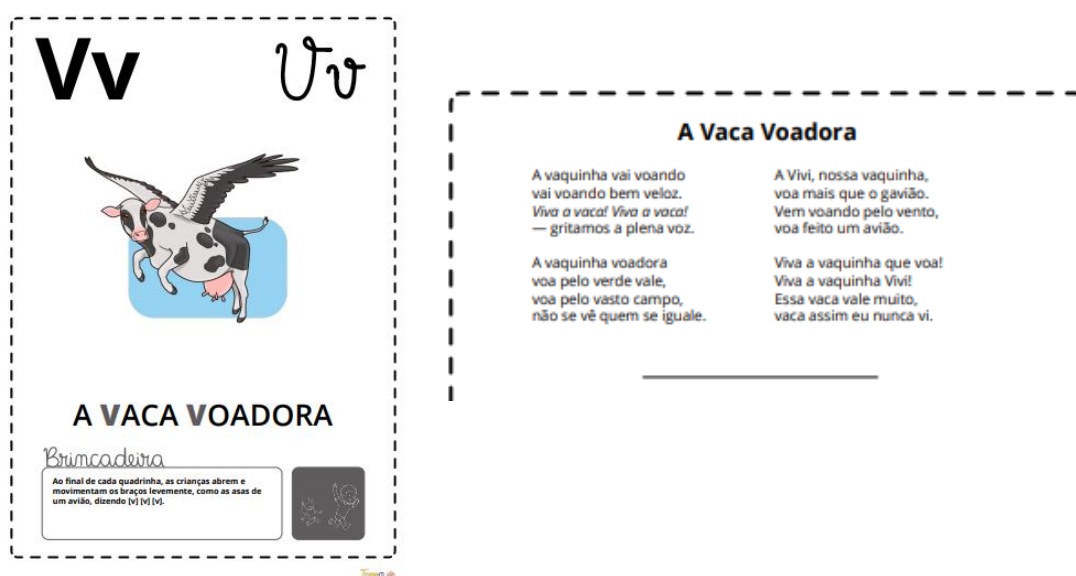


Figura 7: Sugestão de cartazes com textos do Programa Tempo de Aprender

Fonte: <http://avamec.mec.gov.br/ava-mec->

[ws/instituicao/sealf/conteudo/modulo/1941/assets/downloads/adicionais/CA\\_01\\_nomeacao\\_letras.pdf](http://ws/instituicao/sealf/conteudo/modulo/1941/assets/downloads/adicionais/CA_01_nomeacao_letras.pdf)

E embora considerem essas propostas como “atividades lúdicas”, descaracterizam os conhecimentos relativos à língua, como na apresentação do sinal gráfico til utilizado para indicar a nasalização das vogais como “uma cobrinha que assusta o som e faz ele sair pelo nariz”. Aliás, por considerar a leitura como um processo de decodificação, sugere-se a utilização de pseudopalavras, em consonância com os estudos de uma corrente da psicologia cognitiva. Em nenhum momento é proposta a utilização de textos que circulem na sociedade, a leitura de suportes diversos ou que as crianças tentem escrever. O que observamos é um pseudotrabalho com a linguagem, que ao invés de estimular o interesse em aprender a ler e escrever constitui-se num trabalho descontextualizado e sem significado para a criança, retomando concepções de linguagem e de ensino fundamentadas somente no aspecto estrutural da língua, retomando métodos já bastante contestados, como vimos anteriormente, e que traduzem práticas de alfabetização que precisam ser revistas, como assevera Abaurre:

[...] fica, assim, descartado o tratado como unidades linguísticas descontextualizadas, tais como sílabas, palavras, sentenças que só fazem sentido para quem a linguagem já constitui objeto de reflexão e análise. Da mesma forma fica prejudicado, porque ineficiente, o trabalho com metalinguagem como um objetivo em si mesmo, já que a metalinguagem só faz sentido após essa reflexão e análise. Fica igualmente descartada na chamada alfabetização a necessidade do tradicional período preparatório em que se treinam a discriminação visual e auditiva como se a criança não fosse capaz de distinguir objetivos e sons significativos para ela, ou em que se treina o comportamento motor de forma mecânica e sem sentido. (ABAURRE, 1998, p. 7).

No que tange às propostas relacionadas à leitura, convém ressaltar que o programa tem uma visão que consideramos limitada do que seja essa prática. Para os elaboradores deste curso, a leitura está restrita a decodificação, “ou seja, na associação automática da letra ao seu som.” (Módulo 3, aula 6). Nesta perspectiva, de que “ler uma palavra é diferente de reconhecer o seu significado.” (idem), a importância do contexto não só não é considerada, como é vista como um empecilho para o desenvolvimento da leitura, conforme é explicitado em outro trecho: “Bons leitores leem com velocidade, precisão e entonação adequada, e, se preciso, usam o contexto para ajudar a identificar o sentido das palavras. Maus leitores, porém, leem usando o contexto ou as figuras como pistas, pois não conseguem ler com velocidade, precisão e entonação adequada.” (idem). Portanto, não por acaso a proposição de atividades com os livros literários são escassos e quando aparecem, são sugestões em que a literatura é fragmentada e descontextualizada, servindo somente como pretexto. Um exemplo é o vídeo da aula 4 do módulo 5, cuja temática é a ampliação de vocabulário. O professor propõe que “conversem” sobre a palavra “encantador” e como ela pode ser utilizada nas frases. Ele então pede que as crianças repitam a palavra. Em seguida, pronuncia a seguinte

frase: “Na história, em um dia encantador, a mamãe pato leva seus filhotes para nadar no lago.” e em seguida, ele mesmo dá o significado da palavra no contexto da frase: “A palavra “encantador” quer dizer que era um dia bonito e agradável para a mamãe pato levar seus bebês para nadar. A palavra “encantador” quer dizer bom, bonito, agradável.”. No restante da aula, o professor vai dando outros exemplos do uso da palavra “encantador” e aos alunos cabe o papel de dizer “sim”, caso a palavra “encantador” esteja sendo usada corretamente, ou em exemplos que a palavra esteja fora do contexto, as crianças devem dizer “não”. Em nenhum momento é apresentada qualquer discussão ou interpretação da história que “teria sido lida” (uma vez que no vídeo isso não é mostrado). Desta forma, a estratégia sugere que esta “conversa” seja feita após uma leitura em voz alta, mas apenas para servir de pretexto para a atividade voltada para a ampliação do vocabulário. Além disso, chama a atenção que em nenhum momento as crianças são convidadas a refletirem sobre o vocábulo ou a construírem suas próprias frases utilizando-o, e apenas são instados a verificarem a utilização correta dele nas orações elaboradas pelo professor (que na verdade, já constam na ficha de planejamento referente a esta aula), apontando uma visão de utilização da literatura como pretexto, conforme discutimos em capítulo anterior.

Convém salientar ainda que o programa não ignora a necessidade de promover atividades de leitura por considerar que os alunos devem ser expostos a diferentes tipos de texto, citando inclusive a necessidade da leitura em voz alta e a importância do professor se constituir um modelo de leitura: “Leia em voz alta diariamente para seus alunos. Ao ouvirem bons modelos de leitura fluente, eles entenderão como a voz pode ajudar a dar sentido ao texto. Por isso, o auxílio de um adulto neste processo é essencial. A criança terá um modelo a seguir e saberá qual a entonação e o ritmo adequados.” (Módulo 4, aula 3). Contudo, esta prática é colocada a serviço da decodificação, servindo apenas para modelo de entonação e ritmo, sem mencionar a importância de que esta ação também possa contribuir para outras aprendizagens e experiências como a interpretação e a reflexão, a interação das crianças com os livros e a oportunidade de expressarem suas leituras e ressignificações a partir dos textos. Não obstante, embora afirme que “Para adquirir fluência na leitura oral, é fundamental ler muito.”, não apontam que textos podem ser utilizados e a leitura literária em nenhum momento é valorizada ou indicada. Os livros da estante de uma das salas de aula servem apenas para compor o cenário dos vídeos. Aliás, estes só são indicados após a confirmação de que as crianças conseguem ler palavras (inclusive com uma a contagem do número médio de palavras lidas por minuto) e frases isoladas.

A compreensão leitora é abordada no módulo 6 e sua definição muito se aproxima da concepção instrumental de leitura, sendo colocada como objetivo final desta: “Envolve extrair os significados, identificar as mensagens implícitas e explícitas, conhecer a intenção do autor e relacionar o texto às informações já sabidas.”. (Modulo 6, introdução). Neste módulo do curso são apresentadas estratégias para que os alunos aprendam a identificar os elementos da história (os personagens, os cenários, as ações); reconhecer a ideia principal e os elementos textuais; recontar os detalhes e explicar como eles apoiam a ideia principal; e discernir o que é importante para compreender a mensagem. (módulo 6, aula 5). Propostas com foco somente nas informações explícitas, no que está circunscrito ao texto. Tal visão objetivante também se reflete à concepção de trabalhos com gêneros e por isso a utilização da terminologia gêneros textuais é coerente: “Mais relacionados com a forma do que com o conteúdo, os gêneros vão auxiliar os estudantes a identificar as estruturas dos textos.” (Módulo 6, aula 6).

Até mesmo a proposta de recontagem de histórias, tão apreciada pelas crianças desde a mais tenra idade, é revestida de um caráter formal e objetivante, apresentada da seguinte forma: “A recontagem de histórias é uma ferramenta importante para o professor verificar, de forma muito simples e direta, a compreensão de seus alunos. A depender da profundidade e fidedignidade do relato, tem-se uma ótima avaliação do nível de compreensão.” (Módulo 6, aula 2). No vídeo desta aula, a professora afirma que irão ler uma história e depois contar para os colegas, com a finalidade de aprenderem como recontar uma história sem esquecer alguma parte importante. Em seguida, ela lê a fábula “A lebre e a tartaruga” e depois relembra em voz alta as partes principais da história, como se tivesse se preparando para recontá-la, o que faz em seguida sem a participação das crianças. Posteriormente, lê outra fábula, informando previamente que os alunos farão a recontagem, porém novamente faz perguntas para lembrar a história as quais as crianças apenas repetem as respostas dadas por ela. Após isso, escolhe um aluno para recontar a história, mas que declama a mesma, como se tivesse ensaiado previamente. Por fim, importa salientar que as histórias contadas para as crianças neste módulo são lidas a partir de fichas disponibilizadas no SORA e nenhum momento são utilizados livros literários.

Estas são apenas algumas considerações feitas a partir das observações da pesquisadora que realizou o curso. Todavia, é importante que esta política seja analisada ouvindo-se os professores e suas impressões a respeito dele, tendo em vista que os discursos explícitos e implícitos nesta podem influenciar a prática pedagógica. A professora alfabetizadora Ana, da escola Gama, apresenta sua avaliação do curso:

Eu me interessei em fazer o curso justamente para conhecer. É como eu falei, a gente não pode julgar algo sem a gente ter contato, sem a gente conhecer. A impressão que eu tive do curso Tempo de Aprender é, eu acho que ele foca muito em métodos, mas eu acho que são metodologias pouco concretas, acabam ficando muito soltas. São algumas práticas que eles trazem para o dia a dia da escola que eu acho que anda a contramão do que é proposto ou da própria realidade da educação pública hoje. Então, assim, eu acho ele um pouco esvaziado de sentido. Eu tive contato com ele, mas vejo que de fato eu não acho que ele contribuiu. E ele também, o que eu vejo, traz uma metodologia muito tradicional de alfabetização. Acho que a ideia de a gente, enquanto educador buscar novos conhecimentos é justamente para isso, para que você possa atender a um público que é atual, a educação hoje requer outra perspectiva, outra realidade, outra forma de olhar o aluno, com um complemento e participar dessa construção. Eu acho que é outra realidade, acho que realmente ele não leva em consideração hoje o que a educação necessita, não atende a essa realidade. E o que eu vejo também é que ele é mecânico, né? É muito padronizado. E eu acho que tudo o que é padronizado não tem tanto efeito, sabe? (Entrevista com a professora Ana, da escola Gama, 2020).

O discurso da docente aponta uma reflexão bastante fundamentada do que é pressuposto nesta política, revelando a importância de conhecê-la, mas de forma crítica, e salienta inúmeras questões relevantes como o não reconhecimento dos alunos como sujeitos que podem e devem ser considerados no processo de alfabetização e a tentativa de imposição de uma metodologia passiva, mecânica e padronizada, que muito se difere da perspectiva da linguagem como processo de interação e interlocução, o que é também apontado pela professora Kátia que procurou saber qual era a proposta do curso e decidiu não fazê-lo por se distanciar do que ela considera importante no processo de alfabetização:

Sei que aborda o método fônico, o qual é um método que já foi muito utilizado no Brasil, demonstrando um retrocesso em relação à alfabetização no Brasil, depois das pesquisas realizadas por Emília Ferreiro, que diz que a criança pensa, apresenta hipóteses sobre a escrita, além dos estudos de Magda Soares, que diz que é importante alfabetizarmos letrando, isto é, aprender a ler e escrever com diversos gêneros textuais e sabendo fazer uso social desses gêneros. (Professora Kátia, da escola Delta, 2020).

Todavia, os impactos desta proposta nas práticas alfabetizadoras de outros docentes, especialmente daqueles que não têm desenvolvido uma prática reflexiva sobre o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, podem não ser tão conscientes e na verdade podem ampliar e até justificar práticas tradicionais e descontextualizadas. Um exemplo disso foi a fala de uma professora da escola Delta ao afirmar que está fazendo o curso e que “Achou interessante e que pretende utilizar em suas aulas.” (Resposta de uma professora mencionada pela diretora Miriam, da escola Delta, 2020). Portanto, é imperioso que as escolas tenham conhecimento da realização deste curso por seus docentes a fim de analisarem de que maneira suas concepções e propostas estejam ou não influenciando o trabalho de alfabetização e para que seja objeto de discussões e reflexões coletivas.

Portanto, é muito significativo que a atual Política Nacional de Alfabetização e seus desdobramentos como os Programas Tempo de Aprender e Conta Pra Mim apontem estas concepções de leitura e alfabetização em total descompasso com o que têm sido pesquisado e discutido nos estudos da área, dando-nos um vislumbre não apenas da ausência de formulação de políticas emancipatórias voltadas para a alfabetização, o livro e a leitura, como também da falta de empenho para o cumprimento das legislações vigentes, como a lei que dispõe sobre a universalização das bibliotecas escolares e a Política Nacional de Leitura e Escrita, bem como de toda produção e experiência de anos de programas de formação dos professores alfabetizadores, especialmente aqueles capitaneados pelas universidades públicas.

Ao trazer essas considerações sobre as políticas de livro e leitura, bem como sua relação com o processo de alfabetização no âmbito nacional, importa salientar que programas e práticas exitosas já existem com exemplos locais e regionais em todos os recantos do país. Apenas nas oito edições do Prêmio Vivaleitura, que reconhece ações de formação de leitores, existem quase quinze mil projetos catalogados. É preciso, portanto, fortalecer estas iniciativas, garantindo os recursos necessários para torná-los de fato referências para o desenvolvimento das políticas culturais e educacionais em todo o território nacional.

Estudos e pesquisas apontam para a falta de continuidade dessas políticas e o pouco envolvimento da sociedade civil e demais atores sociais. Analisando especialmente o Plano Nacional de Educação em articulação com o Plano Nacional de Livro e Leitura, os Parâmetros Curriculares Nacionais e algumas legislações específicas, como a Lei Nº 12.244 que dispõe sobre a universalização da biblioteca escolar, é possível inferirmos que as metas e estratégias são distintas tanto no detalhamento quanto nas propostas para sua efetivação. Além disso, poucas ações são realizadas para atingi-las e os programas de distribuição de livros para as escolas são constantemente prejudicadas pelos cortes orçamentários que culminam na suspensão das compras de obras de literatura, consideradas menos prioritárias, e das obras destinadas aos professores, ou pior, atualmente se colocam como mecanismo para beneficiar o mercado editorial e aquisição de materiais que há muito tempo tentam adentrar nas escolas por via federal. Por fim, observamos que uma estratégia recorrente em todos estes documentos que é a formação dos profissionais que são responsáveis pela promoção da leitura nos contextos escolares, é ainda mais precária no país, resultando apenas em ações pontuais, destinadas a poucos e muitas vezes inconsistentes.

Não obstante, num momento em que o país tem enfrentado uma grave crise política que ameaça a democracia, com reflexos extremos na educação, muitos desmandos têm

colocado em perigo resultados que foram fruto de muita luta dos profissionais e militantes do campo da leitura e da alfabetização. Além disso, alguns objetivos de legislações e políticas, como o PNLL, que deveriam ser alcançados nunca saíram do papel em função da descontinuidade das propostas e mudanças políticas e encontram-se em perigo devido aos constantes ataques no âmbito da educação e da cultura. Outros se encontram dentro do período determinado para sua implementação, mas já apontam a inexistência de ações para cumprir o que está proposto e, por isso, precisam ser acompanhados de perto para garantir sua efetivação e qualidade.

#### 4.2 O ESTADO DO RIO DE JANEIRO E AS POLÍTICAS DE LIVRO E LEITURA

A Constituição Federal de 1988 reconhece o Brasil como uma República Federativa formada pela união indissolúvel dos estados e municípios e do Distrito Federal (art. 1º) e, no artigo 23, propõe o regime de colaboração entre os entes federativos, que é a forma pela qual nossa diversidade encontra meios de se articular em unidade. Assim, o termo “federativo” estabelecerá os direitos e deveres dos entes federados, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional. Isto implica a elaboração de políticas públicas que pressupõem o regime de colaboração entre estes, as quais conjugam as atribuições de cada um, compartilhando-as cooperativamente para eliminar antinomias no interior das e entre as competências, visando a fundamentos, objetivos e finalidades comuns. Esta estrutura pode ser reconhecida nas legislações e políticas de livro e leitura, muitas das quais pressupõem que suas disposições sejam implantadas em regime de colaboração, inclusive com a elaboração de outras legislações e propostas. Um exemplo atual é o inciso IX do Artigo 3º da Lei 13.696 de 12 de julho de 2018, que institui a Política Nacional de Leitura e Escrita, ao apresentar como um de seus objetivos: “incentivar a criação e a implantação de planos estaduais, distrital e municipais do livro e da leitura, em fortalecimento ao Sistema Nacional de Cultura.” (BRASIL, 2018c). Portanto, fica implícito neste artigo uma proposição persuasiva (BAKHTIN, 2014b) da necessidade de estados e municípios elaborarem seus Planos, “adaptando-se ao novo material, às novas circunstâncias, a se esclarecer mutuamente, com os novos contextos.” (idem, p. 146).

Em cumprimento a esta disposição, no Rio de Janeiro foi elaborado o Plano Estadual de Livro, Leitura, Literatura e Bibliotecas (PELLLB/RJ), publicado no Diário Oficial do Estado como a Lei Nº 8.246/2018. Baseado no Plano Nacional, ou como uma “atitude

responsiva a outros enunciados” (BAKHTIN, 2014b, p. 297), também tem como objetivos: democratizar o acesso ao livro; fomentar a leitura e formar mediadores; valorizar institucionalmente a leitura e incrementar o seu valor simbólico; desenvolver a economia do livro; e fomentar a criação e a produção literária.

Tal Plano iniciou com a formulação de um documento a partir da realização de algumas plenárias nas regiões do estado feitas pela Secretaria de Estado de Cultura, por intermédio da Superintendência de Leitura e Conhecimento e do Sistema Estadual de Bibliotecas, com o objetivo de receber demandas da sociedade civil. A primeira foi realizada na região do Médio Paraíba, em Volta Redonda no dia 24 de abril de 2017, quando mais de cem profissionais da área do livro e leitura, da educação, além de leitores e interessados na temática apresentaram suas contribuições após a apresentação inicial de Renata Costa, então Coordenadora do Sistema Estadual de Bibliotecas do Rio de Janeiro e por membros do Grupo de Trabalho do PELLB-RJ. Portanto, o Plano é um documento constituído por uma “multiplicidade de vozes plenivalentes no limite da obra.” (BAKHTIN, 2011, p. 39).

Este documento originou o Projeto de Lei Nº 4.243/2018, cujos autores foram os deputados André Lazoni e André Ceciliano, sendo este aprovado e sancionado como a Lei Nº 8.246/2018. Nesta, a leitura é compreendida como direito humano cultural inalienável e que por isso deve ser garantida a todo cidadão do Estado do Rio de Janeiro, inclusive às pessoas com deficiência e em cumprimento de pena privativa de liberdade, sendo vedada qualquer medida com o objetivo de impedir o seu exercício. Tal proposição não é mencionada no Plano Nacional, podendo ser reconhecida como uma contribuição importante de ampliação do direito ao livro e leitura no estado.

Uma das medidas apresentadas nesta legislação é a adoção de cláusulas de impedimento à participação de editoras que não ofertarem sua produção também em formatos acessíveis nos editais de compras de livros para o abastecimento ou atualização de acervos de bibliotecas em todos os níveis e modalidades de educação e de bibliotecas públicas. Além disso, determina a realização do Prêmio Fluminense de Literatura, com o objetivo de promover, estimular, fomentar e reconhecer as diversas produções literárias no estado.

Conforme o artigo 6º, a implementação dos programas, projetos e ações poderá ser realizada com a participação de instituições públicas ou privadas, mediante a celebração de instrumentos previstos em lei. Mas, o suporte técnico-operacional necessário ao seu gerenciamento é de competência de um órgão estadual que não é definido no texto legal, o qual tem também a incumbência de promover a Conferência Estadual de Livro, Leitura,



Literatura e Biblioteca a cada dois anos, ocasião em que deve ser realizada a revisão do plano. No que se refere à gestão do PELLB- RJ, esta será exercida por um Conselho Consultivo, composto por 16 membros titulares e igual número de suplentes, formado por representantes do Executivo (Secretarias de Estado de Cultura e de Estado de Educação), do Legislativo (ALERJ), de organizações da sociedade civil com atuação nas cadeias produtiva, criativa e mediadora do livro, da Academia Fluminense de Letras, das Instituições Públicas de Ensino Superior sediadas no estado, da Associação Estadual de Livrarias do Estado do Rio de Janeiro e do Conselho Regional de Biblioteconomia da 7ª Região e pelo órgão estadual competente.

Contudo, após a aprovação da lei na Câmara, esta foi encaminhada para a sanção do governador em exercício naquele momento, Francisco Dorneles, que vetou o artigo 7º, o qual previa um órgão estadual (que poderia ser Secretaria de Estado de Cultura ou Secretaria de Estado de Educação) como competente para dar suporte técnico-operacional necessário ao gerenciamento do PELLB/RJ. Além disso, vetou o artigo 11, no qual estava previsto que as despesas decorrentes da implementação do Plano deveriam correr por dotação orçamentária dos órgãos ou entidades executores das ações, projetos e programas. Tais vetos, comunicados no dia 10 de dezembro de 2018, que comprometeriam o cumprimento desta legislação, foram derrubados pela Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro no dia 01 de abril de 2019, fazendo com que a referida lei passasse a valer com o seu texto original.

O Plano estadual tem dado origem a outras ações como o Programa #juntospelaleitura, que é um movimento de motivação pela leitura no Estado. O lançamento aconteceu no vão principal do Prédio da Central do Brasil, no dia 11 de junho de 2019, data referencial para os 180 dias do atual Governo do Estado do Rio de Janeiro, com atividades artísticas e intervenções culturais. Este programa está ancorado em quatro ações coletivas ou individuais: libertação de livros (distribuição sistematizada e direcionada de livros de diversos gêneros pelo Estado); recebimento de doações de livros (que são higienizados, classificados e encaminhados a novos leitores); incentivo à leitura e educação (buscando parcerias com a sociedade civil, entidades públicas e privadas em prol de atividades que estimulem o acesso à leitura em todas as Bibliotecas Públicas do Estado, assim como nas Bibliotecas Comunitárias e Pontos de Leitura); e Remição de pena pela leitura (fortalecendo a parceria com a Secretaria Estadual de Administração Penitenciária e o Poder Judiciário no fornecimento dos títulos específicos aprovados para o programa de remição e disponibilização de outros títulos para a leitura dos cidadãos apenados, bem como ampliação do diálogo com o Sistema de

Atendimento aos Jovens Infratores DEGASE<sup>52</sup>). Tais ações são destinadas aos cidadãos que identifiquem a leitura como meio de transformação da realidade social; a empresas que se motivem a fortalecer ações de promoção de uma sociedade mais leitora; e a grupos, movimentos ou qualquer forma coletiva de organização com o objetivo de produzir a motivação para a leitura, pensando, executando e promovendo ações de políticas públicas em relação à difusão da leitura e da produção criativa do livro e da literatura. Conforme os autores do programa, o objetivo principal é “transformar territórios e pessoas em cidadãos mais leitores e criativos, respeitando o seu contexto e a realidade vivida.”<sup>53</sup>

O PELLB/RJ prevê ainda que as bibliotecas públicas, comunitárias e aquelas consideradas de relevante serviço público, deverão ser incluídas nas suas ações. Embora não esteja explicitamente apontado, podemos inferir que as bibliotecas escolares também estariam contempladas. Todavia, importa salientar que o estado já possuía, na ocasião da promulgação do Plano, uma legislação específica que trata sobre esta questão: a Lei Nº 7.383 de 14 de julho 2016, que dispõe sobre a obrigatoriedade da instalação de bibliotecas escolares em todas as unidades públicas e privadas de educação básica, no âmbito do estado do Rio de Janeiro, com base na Lei federal Nº 12.244/2010.

Decorrente do Projeto de Lei Nº 903/2015, de autoria do deputado Waldeck Carneiro e com a posterior inserção do deputado Flávio Serafini, esta legislação está baseada no que é estabelecido pela Lei Federal. Segundo o deputado Waldeck Carneiro:

O estado é um ente político administrativo intermediário, porque você não está legislando para o Brasil, mas tem várias áreas que são de competência municipal. Porque as pessoas não vivem na federação, não vivem no estado, as pessoas vivem nos municípios. Então, nesse sentido, muitas vezes, a lei estadual, mesmo que ela, digamos, concorra com uma legislação federal, ela serve por um lado, para ampliar a visibilidade da matéria e do tema para as autoridades estaduais, criar uma dinâmica de mobilização em torno de uma pauta que embora tratada na lei, como outras várias situações, como dizia o Edgar Morin, falava que tem a norma e tem a vida, a norma está lá, mas a vida segue. Então, havia uma lei federal, o que não quer dizer que os estados estejam todos mobilizados para cumpri-la, imagina... Então, muitas vezes a lei estadual cumpre esse papel de dar visibilidade, enfatizar, assim, dar instrumentos para o movimento político em torno daquele tema, e por outro lado, você pode também aproveitar a legislação estadual para não apenas fazer isso no tocante a uma lei federal que já exista, mas aproveitar para acrescentar algum dispositivo, para fazer uma aplicação específica para aquele ente federal que está legislando concorrentemente sobre a matéria. (Deputado Waldeck Carneiro da Silva, entrevista concedida em novembro de 2019).

---

<sup>52</sup> O Degase – Departamento Geral de Ações Socioeducativas é um órgão vinculado a Secretaria de Estado de Educação, que tem a responsabilidade de promover socioeducação no Estado do Rio de Janeiro, favorecendo a formação de pessoas autônomas, cidadãos solidários e profissionais competentes, possibilitando a construção de projetos de vida e a convivência familiar e comunitária. Maiores informações disponíveis em: <http://www.degase.rj.gov.br/instituicao/quem-somos>. Acesso em 08 nov. 2020.

<sup>53</sup> Para maiores informações, acessar: <http://cultura.rj.gov.br/juntos-pela-leitura-sera-lancado-na-central-do-brasil/>. Acesso em 08 nov. 2020.

A lei estadual ecoa e ressoa enunciados (BAKHTIN, 2011) da lei federal indicando, entre outras coisas, o acervo mínimo de um título para cada aluno matriculado. Mas, assim como apontado por Bakhtin, “A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação.” (2014a, p. 38), fundamentando lutas e disputas entre diferentes atores sociais. Tal fato pode ser reconhecido na seguinte enunciação:

Eu fui questionado sobre essa exigência de um título por aluno, como padrão de referência para montar a coleção. Porque eles são muito espertos, né? Disseram: “Não precisa ser um título, pode ser um exemplar.”. Eu falei: “Não! Um exemplar você não vai garantir a diversidade do acervo. Você pode comprar cem livros que estão vendendo ali no sebo por um real cada um e dizer... então, tem as sutilezas, mas se você conhece um pouco o tema, ajuda.” (Deputado Waldeck Carneiro da Silva, entrevista concedida em novembro de 2019).

Todavia, tal legislação apresenta algumas especificações importantes como o reconhecimento da biblioteca escolar não apenas como “coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura”, mas sinaliza que estes materiais precisam estar “reunidos em ambiente físico situado nas dependências da unidade escolar”, conforme especifica o artigo segundo. Outra contribuição relevante da legislação estadual está apontada em seu artigo terceiro que prevê: “Na biblioteca instalada deverá conter um terminal de computador a cada 100 (cem) alunos, com acesso à internet, para a realização de pesquisas complementares, obtenção de atualização dos exemplares disponibilizados fisicamente ou ainda qualquer outra informação essencial à conclusão do estudo realizado.” (RIO DE JANEIRO, 2016). Em tempos de inovação tecnológica, nos quais as informações se renovam e são compartilhadas com velocidade, disponibilizadas virtualmente, este artigo traz a necessidade de garantir aos alunos o acesso a suportes tecnológicos como fonte de informação e lazer. Estas disposições podem ser relacionadas ao que Ball (2016) discute sobre como as dimensões contextuais interferem na atuação das políticas, especialmente no que tange ao contexto material:

Além da estrutura e do *layout* dos edifícios, as formas que as escolas são equipadas internamente impactam nas atividades de ensino e aprendizagem e, portanto, nas atuações de políticas; nos dias de hoje, esse é especialmente o caso em relação ao fornecimento de TIC. Computador e acesso à internet podem agora ser aspectos da escolaridade tomados como certo, mas também é uma grande despesa em curso. (p. 54).

Ressalta-se ainda, no segundo parágrafo do primeiro artigo desta legislação, a definição das atribuições das direções das unidades escolares, no caso das instituições particulares, tais como a ampliação do acervo conforme suas realidades, bem como divulgação de orientações sobre guarda, preservação, organização e aquisição do acervo, e o

funcionamento da biblioteca escolar, o que não é previsto na lei federal quando esta aponta apenas as atribuições dos sistemas de ensino. Desta forma, fica apresentada de maneira clara a necessidade de adequação das instituições privadas ao que prevê a lei.

No que diz respeito à obrigatoriedade de bibliotecários para o devido funcionamento do estabelecimento, esta lei possui um artigo que também funciona como uma “interpretação” conforme defende Ball (2016), por se caracterizar como uma estratégia política para garantir o cumprimento da mesma. De acordo com um dos autores do documento:

No caso dessa nossa lei, você deve ter visto, que a gente acrescentou um parágrafo no artigo segundo. Você viu: a necessidade de funcionar sobre a supervisão de bibliotecário. Isso já foi um texto meu, “sobre a supervisão de bibliotecários”, já estou pensando nessa ideia que eu te falei aqui. Então, sobre a supervisão pode ser interpretado de diversas formas pelos gestores, entendeu? Pode ser uma supervisão permanente na Biblioteca, pode ser uma supervisão intermitente na Biblioteca, pode ser uma supervisão regional... então, vai depender de como isso vai se estruturar. (Deputado Waldeck Carneiro da Silva, entrevista concedida em novembro de 2019).

Anteriormente, ao ser questionado sobre o fato de que um dos impeditivos colocados por gestores para o não cumprimento da legislação que prevê a implantação de bibliotecas escolares seria a necessidade de alocação de bibliotecários, apontando não apenas a falta de profissionais, mas também os custos que esta imposição geraria aos cofres públicos, o deputado Waldeck Carneiro apresenta algumas considerações:

Então, por mais que seja importante reconhecer que há uma especificidade, há uma área e, portanto, é claro que é importante que haja profissionais com a formação adequada para dinamizar o trabalho nesses espaços, por outro lado, eu acho que a gente não precisa jogar o bebê fora com a água do banho. Onde que quero chegar? Eu mesmo, quando fui secretário de educação de Niterói na primeira vez, encontrei em várias escolas, espaços que eram denominados salas de leitura, porque a decisão do Darcy Ribeiro em relação aos CIEP fez, literalmente, escola, vários outros gestores: Opa! Isso é um caminho legal! Porque não precisa bibliotecário, essas coisas... Mas eu encontrei, em várias escolas, trabalhos feitos em salas de leitura notáveis, numa interação perfeita, estreita interação com o trabalho pedagógico da escola, a sala de leitura plenamente incorporada ao fazer pedagógico dos docentes. [...] E, você não pode desconsiderar essas experiências. E eu acho também que dependendo da forma de organização da gestão das bibliotecas, num determinado sistema de ensino, talvez se pudesse ter uma equipe de supervisão biblioteconômica que se responsabilizasse, que respondesse tecnicamente e atuasse, enfim, sobre um certo grupo de bibliotecas, e coordenasse trabalho dos diferentes agentes que atuam ali: o bibliotecário que esteja ali permanentemente, os professores que trabalhem ali, profissionais que estejam ali de apoio e tudo mais. Então, é uma forma também de você por um lado não criar dissidência, obstáculos para os gestores que não querem fazer, “não vou contratar dois mil bibliotecários, então não vou ter bibliotecas”, e ficam contornando... então, criar uma alternativa e ao mesmo tempo, isso seria um mecanismo para você não adotar um posicionamento sectário e com isso descartar. [...] Onde eu quero chegar: é preciso talvez construir um padrão de razoabilidade. Acho que o bibliotecário é um profissional fundamental no trabalho em biblioteca, quaisquer que sejam elas, portanto, é preciso valorizar esse curso de formação, valorizar esse profissional em nível superior, reconhecer a especificidade de saberes que eles desenvolvem como profissionais, mas ao mesmo tempo tentar dimensionar o que isso significa na hora de montar um sistema. (Deputado Waldeck Carneiro da Silva, entrevista concedida em novembro de 2019).

A enunciação de Waldeck Carneiro corrobora o que é apontado por Bakhtin (2011, p. 289), de que os discursos são “uma posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido” refletindo a “relação valorativa do falante com o objeto de seu discurso”. Sua vivência e formação enquanto bibliotecário, e suas experiências profissionais e políticas influenciam não apenas suas tomadas de posições, mas também a maneira como estas são materializadas em suas palavras no contexto de produção de um texto legislativo, que funcionará, neste caso, como palavra autoritária para a consecução do que está previsto na lei.

Importa salientar não ser esta a primeira lei que prevê a instalação de bibliotecas nos estabelecimentos de ensino públicos ou particulares do estado do Rio de Janeiro. Mesmo antes da promulgação da legislação federal de 2010, o estado contou com a Lei Nº 2.296 de 18 de julho de 1994, a qual propõe que: “Em todos os estabelecimentos de ensino, estaduais ou particulares, no Estado do Rio de Janeiro, deverá haver, pelo menos, uma biblioteca, tendo em seu acervo livros, no mínimo, relacionados com as disciplinas ministradas nesses estabelecimentos.” Todavia, não apresenta especificações sobre quem seriam os responsáveis pelo seu cumprimento, além de reduzir a biblioteca ao acervo de livros com conteúdos escolares. Por isso, apesar de sua importância, tal legislação precisava ser aperfeiçoada, o que nos parece ter sido feito com a Lei Nº 7.383/2016.

Apesar destas duas legislações, muitas escolas fluminenses, tal como acontece no restante do país, ainda não contam com este dispositivo. Conforme os dados do Censo Escolar de 2018, o estado do Rio de Janeiro possuía 11.242 escolas, entre públicas e privadas, representando 6,18% do total do país, conforme pode ser observado na figura abaixo:

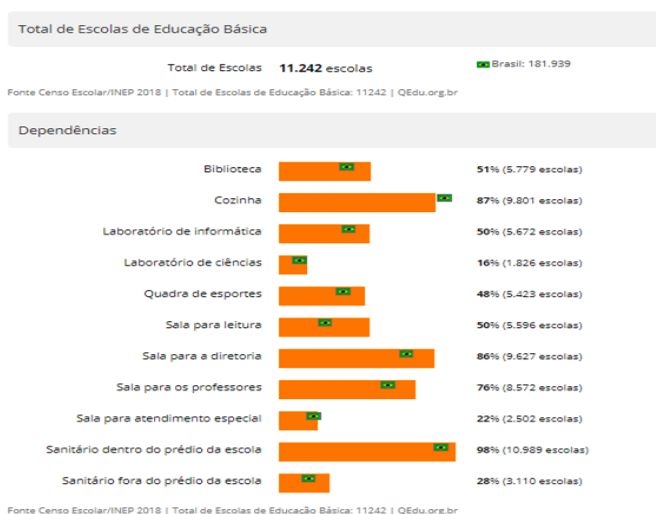


Figura 8: Informações sobre a infraestrutura de escolas públicas e privadas do estado do Rio de Janeiro. Fonte: adaptado de MEC/INEP, Censo Escolar 2018 por QEDu.

Conforme é apresentado nesta figura, o estado possui 5.779 bibliotecas escolares nas redes pública e privada de ensino, o que representa 51% do total. Ainda segundo os dados, em 5.596 escolas há salas de leitura, o que nos leva a inferir uma imprecisão das respostas a este item do censo ou a presença concomitante destes dois espaços. No que tange à esfera pública, o estado possui 6.548 instituições de ensino, entre federais, estaduais e municipais, ou seja, 58,25% do total de escolas. Destas, 46%, isto é, 2.984 possuem BE. A situação é um pouco melhor na esfera privada, pois das 4.694 escolas particulares, o que representa 41,75% das instituições de ensino, 60% destas possuem biblioteca escolar (2.795 escolas).

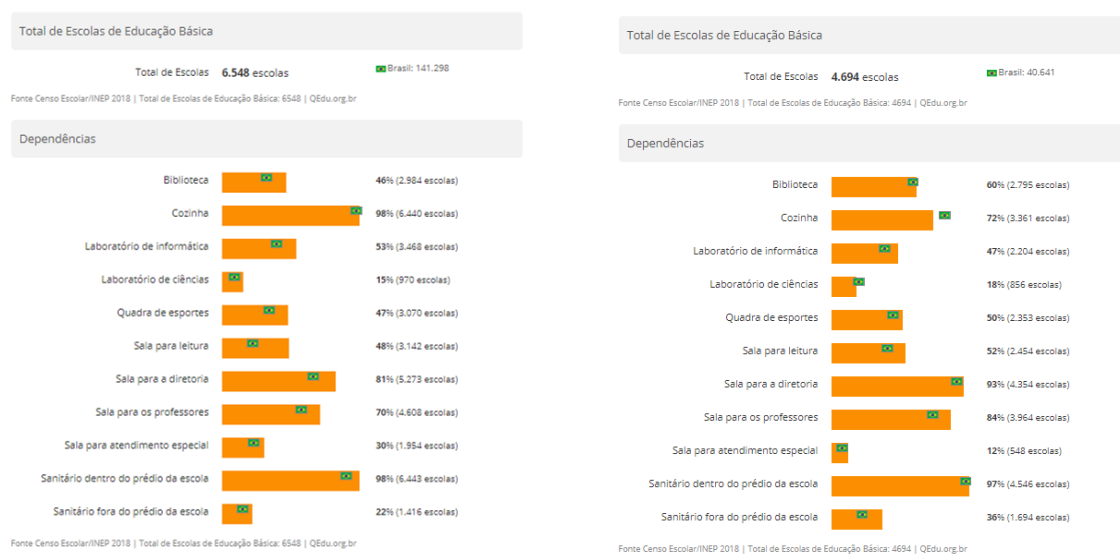


Figura 9: Quadro comparativo sobre a infraestrutura de escolas públicas e privadas do estado do Rio de Janeiro. Fonte: adaptado de MEC/INEP, Censo Escolar 2018 por QEdU e autora.

No que diz respeito apenas à Rede Estadual, das 1.288 escolas, 74% (956 escolas) apontam possuir bibliotecas escolares e 47% (610 escolas) possuem salas de leitura.

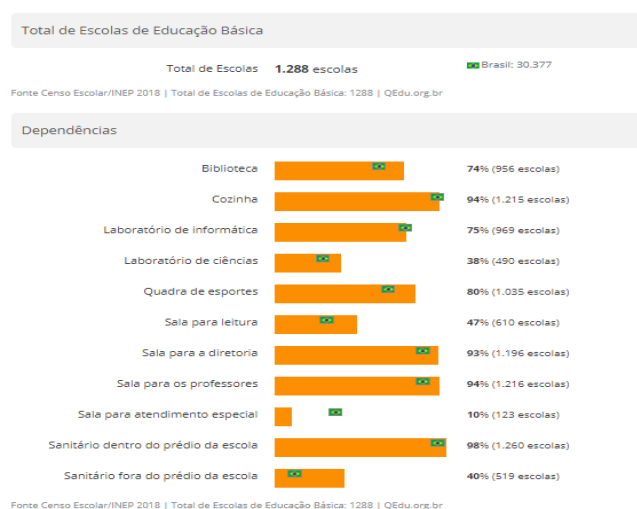


Figura 10: Informações sobre a infraestrutura de escolas públicas da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro. Fonte: adaptado de MEC/INEP, Censo Escolar 2018 por QEdU.

Todavia, não há informações precisas sobre o quantitativo de bibliotecários que atuam nas bibliotecas escolares da rede estadual, conforme é denunciado pelo Conselho Regional de Biblioteconomia da 7ª Região, uma vez que há mais de vinte anos não é feito um concurso para estes profissionais.

Estes dados deixam clara a importância de dispositivos legais que garantam o cumprimento do que está na legislação tanto federal quanto estadual. Tendo em vista essa necessidade, os deputados Flávio Serafini e Waldeck Carneiro propuseram o PL 597/2015 para a criação do Sistema Estadual de Bibliotecas Escolares do Rio (SEBE/RJ), cujo principal objetivo seria a integração entre as diversas bibliotecas da rede pública de ensino.

Com o objetivo de ouvir os responsáveis pela educação no estado, tanto da esfera pública como da iniciativa privada, bem como representantes de sindicatos e órgãos ligados ao tema sobre os encaminhamentos para o cumprimento das legislações que propõem a implementação de BE, e ainda aperfeiçoar o projeto de lei e cobrar a sua efetivação, a Comissão de Educação da Alerj e a Frente Parlamentar em Defesa das Bibliotecas e da Promoção do Livro e da Leitura realizaram no dia 14 de agosto de 2019, a audiência pública "A situação das bibliotecas escolares no Estado do Rio de Janeiro". Esta foi iniciada com uma fala do deputado Flávio Serafini, presidente da comissão de Educação, que ressaltou a importância da leitura para a educação, apresentando dados referentes às pesquisas sobre essa situação no país e evidenciando que uma das estratégias primordiais para reverter este quadro é a existência de políticas públicas e o fortalecimento da biblioteca escolar. Destacou que o PL que institui o SEBE é contemporâneo ao projeto que se tornou a Lei nº 7.383/2016, mas que o atual teve uma tramitação mais longa. Apontou ainda que o SEBE deve estar ancorado em dois eixos fundamentais: a composição de um acervo e integração deste como parte de uma política pública desenvolvida pela Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC), que deverá estabelecer um órgão central responsável pela coordenação do SEBE; e a composição de um corpo profissional bibliotecário, que possa trabalhar em conjunto com as equipes pedagógicas e a SEEDUC para a elaboração de uma política de acesso e estímulo à leitura e à cultura, contribuindo assim com a formação dos estudantes e da comunidade. Ele frisou que se trata de uma diretriz geral e não uma obrigatoriedade, já que isto poderia torná-la inconstitucional, enunciação que dialoga com o pressuposto de Ball (2016, p. 14) de que "As políticas raramente dizem-lhe exatamente o que fazer, elas raramente ditam ou determinam a prática, mas algumas mais do que outras estreitam a gama de respostas criativas." Essa questão foi dirimida pelo deputado Waldeck Carneiro na entrevista:

Aqui no legislativo nós não executamos, mas podemos através das leis, através de outros mecanismos também, mas especialmente através das leis, podemos, digamos, dar régua e compasso. Podemos dar diretrizes, podemos apontar as formas de organização, enfim... Tomando muito cuidado porque, principalmente no nosso caso, que somos da bancada de oposição, o cuidado é não incluir na lei algo que dê pretexto ao parlamento e ao próprio governador de dizer que nós invadimos as competências administrativas. Isso é algo muito interpretativo, mas de fato tem algumas competências que são próprias de quem está governando. Eu já governei e sei bem disso... Nesse caso até, eu me lembro que houve uma discussão de a lei dizer que fica instituído um sistema, isso foi discutido, porque digamos, havia uma tensão sobre dizer que o governo do estado fica autorizado a instituir, você percebe a diferença, uma lei com um caráter mais autorizativo e não impositivo. (Deputado Waldeck Carneiro da Silva, entrevista concedida em novembro de 2019).

O deputado Waldeck Carneiro, presidente da Frente Parlamentar das Bibliotecas e da Promoção do Livro e da Leitura da ALERJ, ressaltou a importância destas leis que acompanham seus estudos sobre as BE e originaram seu primeiro livro. Também apontou que o Plano Nacional de Educação cometeu um grave deslize por não ter fixado nenhuma meta relacionada a estes espaços e à promoção do livro e da leitura na escola de maneira clara, alertando sobre a necessidade de que o Plano Estadual de Educação, que está sendo elaborado para o período 2019-2029, tenha uma meta explícita a este respeito. Salientou ainda o caráter sistêmico do SEBE, que fixa as diretrizes, mas os aspectos para sua execução já estão previamente postos, necessitando apenas de organização dentro da estrutura da SEEDUC.

Outros representantes de Conselhos, Secretarias e da sociedade civil também participaram da audiência, levantando situações como a dificuldade que profissionais bibliotecários recém-formados têm para conseguir trabalho nestes espaços, uma vez que há poucos concursos na área e as escolas particulares não tem demonstrado interesse no cumprimento da legislação, ou aceitam somente estagiários; e os poucos que conseguem atuar, devido aos salários baixos, por não haver uma regulamentação do campo, acabam desistindo. Outra questão importante abordada foi a necessidade de interlocução com a UNDIME, inclusive com o agendamento de um fórum com os secretários de educação para estabelecer e fortalecer o diálogo e a conscientização a respeito da centralidade deste item na pauta de educação e as estratégias necessárias para o cumprimento das legislações e políticas de livro e leitura. Na audiência, também se discutiu sobre importância desta discussão no Plano Estadual de Educação, que atualmente autoriza as escolas a instalarem salas de leitura ou multimídias, mas não mencionam as bibliotecas escolares, neste sentido, foi considerada conveniente a remoção do termo Salas de Leitura para um alinhamento com os diplomas que determinam a implantação das BE.

O presidente do Conselho Regional de Biblioteconomia da 7ª região, Marcelo Marques, participou desta audiência e iniciou sua fala sinalizando a presença de estudantes da



rede municipal e estadual de São Gonçalo, ressaltando a ausência que a BE fez em sua formação, devido à sua importância para a educação escolar. Em posterior entrevista para esta pesquisa, este bibliotecário narrou:

A presença da biblioteca escolar na minha formação foi a ausência. Na minha formação, sou aluno de escola pública e no ensino primário numa escola com basicamente quatro turmas: não tinha pátio, não tinha quadra nem biblioteca escolar. Na época do Ensino Fundamental, do 5º ao 8º ano, também em escola pública, quatro salas, sem sala de leitura, sem biblioteca, nem nenhum equipamento desse tipo. Então o contato com a leitura e a literatura foi basicamente em casa e nas disciplinas. Antigamente não tinha muito recurso, o governo federal não disponibilizava e praticamente não tinha. O que tinha era dos professores. Não me lembro de ter a preocupação desse tipo. No ensino médio, também pouco contato. Eu estudei no Henrique Laje, na época, muito abandonado, e posteriormente fiz um supletivo à noite, também num colégio público e não tinha contato com esse material. (Bibliotecário Marcelo Marques, entrevista concedida em outubro de 2019).

Na audiência pública, Marcelo apresentou dados censitários referentes à situação das bibliotecas escolares no estado, evidenciando a ausência de informações consistentes sobre a presença de bibliotecários, mas declarou que a maioria não dispõe da presença deste profissional, conforme é observado em fiscalizações realizadas pelo CRB7, o que aponta a inoperância do que determina a legislação. Ressaltou ainda a inexistência de concursos para bibliotecários há mais de vinte anos no estado e o fato de que o cargo não está contemplado no Plano de Cargos e Carreiras da Educação Estadual. Assinalou que o município de Niterói, mesmo que timidamente, é a única rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro a promover a abertura de BE e a convocação de bibliotecários. Concluiu apontando a importância de mobilização para que projetos de lei como o que estava em discussão sejam aprovados e estendidos a todos os municípios fluminenses, garantindo recursos financeiros e humanos para sua efetivação.

Outra questão levantada neste encontro pela professora Silvânia Amaro, do Conselho Estadual de Educação, foi a necessidade de atualização da Deliberação CEE/RJ N° 316 DE 30/03/2010 que fixa normas para autorização e encerramento de funcionamento de instituições de ensino presencial da Educação Básica, em todos os níveis e modalidades, pois esta, ao dispor sobre as dependências que são fundamentais contempla somente a exigência de salas de leitura e/ou multimídias, o que precisará ser revisto. Cabe salientar que a questão passou a ser debatida após esta audiência pública pela Frente Parlamentar em Defesa do Livro e da Leitura, conforme salientou o presidente da mesma:

Aproveito para puxar uma outra linha de trabalho aqui na Assembleia que não é apenas a produção das leis, que é uma Frente Parlamentar que a gente instituiu, em defesa das bibliotecas, do livro e da leitura, e nessa frente parlamentar eu conversei com a professora que preside o Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro.

Ponderando com a Malvina, e nós vamos até marcar uma agenda específica, fazer uma audiência pública no Conselho Estadual de Educação sobre os processos de autorização de funcionamento de escolas. E de inclusão formal, por meio de deliberação do Conselho de Educação [...]. Enfim, a inclusão de pré-requisitos ou de condicionalidades no que diz respeito à montagem de bibliotecas, porque isso não está claro. Ou seja, as normas que hoje estão vigentes no âmbito do Conselho de Educação, que é o órgão normativo do sistema estadual de ensino no Rio de Janeiro, [...] Então, é muito importante que nas normas editadas por esse importante colegiado normativo do estado fique claro que não se pode autorizar o funcionamento de uma escola sem que ela disponha de biblioteca, nas condições estabelecidas pela legislação estadual ou por uma norma específica do Conselho. Estou dando esse exemplo porque sempre a biblioteca ocupou um lugar, ou um não lugar, ou um entrelugar que, monta a escola e depois a biblioteca a gente vai montando... Então, assim, nos registros oficiais da contabilização do número de bibliotecas numa determinada rede, muitas vezes, computava e continua computando três ou quatro armários numa sala de aula e aquilo é a biblioteca da escola, então o grau de improvisação ainda é grande. (Deputado Waldeck Carneiro da Silva, entrevista concedida em novembro de 2019).

Como podemos observar, as discussões nesta audiência pública não ficaram restritas ao momento, mas repercutiu em respostas, embasando outras discussões e ações, tendo em vista que “cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 297).

Por fim, outra questão discutida na audiência recaiu sobre a necessidade de revogação do anexo X da Resolução Nº 5.664 de 2018 que trata das atribuições do agente de leitura que são, na verdade, atribuições privativas do bibliotecário escolar previstas em lei. Essa discussão foi evidenciada pelo bibliotecário e presidente do CRB7 Marcelo na entrevista:

O termo sala de leitura ele veio em determinado momento para que não cumprisse a obrigatoriedade de ter um profissional da área. Para fugir de fiscalização, começou-se a usar o termo sala de leitura para o serviço de biblioteca. Então, na verdade, a sala de leitura é uma biblioteca, porém, por causa da formação do bibliotecário, na ausência dele, o trabalho técnico que também por lei só ele pode realizar, se outra pessoa está realizando esse trabalho está realizando o exercício ilegal da profissão. O que acontece... a sala de leitura, esse termo nasceu desse modo de fugir da obrigatoriedade de ter um profissional qualificado. Então, a sala de leitura, apesar de muitas vezes conseguir fazer um trabalho literário muito bom, com bons profissionais dedicados a isso, ela perde toda a complexidade que existe numa biblioteca. Porque, quando a gente consegue ter todo o acervo organizado e otimizado, isso facilita ao usuário, que no caso pode ser o professor ou o aluno, a enxergar esse universo de informações que tem na biblioteca. Então, na sala de leitura, por questões legais ou por questões técnicas, ela não consegue oferecer isso. Além de todos os outros conhecimentos que a área traz. A gente estuda o desenvolvimento de coleções, a representação temática de documentos, descritivas, então há uma riqueza do universo da biblioteconomia que vem agregar à questão pedagógica do colégio. O conhecimento da biblioteconomia é necessário. E a sala de leitura, apesar de ter toda a efetividade de uma biblioteca, é necessário que tenha esse conhecimento, para potencializar os recursos que tem e também permitir acesso a outros tipos de conexões. Dificilmente um profissional que não seja da área vai conseguir fazer essas conexões. E ainda tem a questão: se já está se fugindo da obrigação legal de ter um profissional ali, muito menos vai haver um investimento para que exista nesse espaço profissionais como bibliotecário ou técnico de biblioteconomia, ou professor para as atividades culturais. Se já se está precarizando antes, não colocando o profissional qualificado e que por lei tem que estar lá

primordialmente, outros investimentos não vão acontecer mesmo... (Presidente do CRB7, bibliotecário Marcelo Marques, entrevista concedida em 2019).

A discussão sobre a possibilidade de coexistência entre Salas de Leitura e Bibliotecas Escolares é um ponto nevrálgico desta discussão. Como apontado anteriormente e enfatizado nas falas do bibliotecário Marcelo e do deputado Waldeck, a nomenclatura Sala de Leitura surgiu como uma estratégia política, ou seja, como uma ação estabelecida para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política, conforme aponta Ball (1994). Esta questão foi também lembrada pelo deputado Waldeck, que apresenta um movimento exotópico (BAKHTIN, 2011) distinto:

É normal que a categoria adote posições que tenham cunho corporativo. Esse é um primeiro aspecto e não acho ilegítimo, ao contrário, mas o corporativismo, muitas vezes, se levado ao extremo, pode levar a efeitos colaterais delicados. Um exemplo interessante é o que aconteceu nos Centros Integrados de Educação Pública, os CIEPs do Rio de Janeiro. Na construção do projeto dos CIEPs, que como nós sabemos foi intelectualmente liderado por Darcy Ribeiro, houve uma tensão, específica sobre essa questão de ter bibliotecários nas bibliotecas dos CIEPs. Como se tinha o projeto de construir quinhentos, era um número considerável, cabalístico, então, conseqüentemente a rede estadual de educação teria que contratar no mínimo quinhentos profissionais, se não mais porque a biblioteca iria funcionar talvez, contratar os profissionais por 40 horas, por três turnos como ia ser, essas coisas. E, houve muita tensão na relação da equipe do Darcy Ribeiro e é possível que dele mesmo, indiretamente, com os representantes da categoria que faziam interlocução e apresentaram essa pauta. Tanto é assim que, num dado momento, para contornar essa situação, ele determinou que não houvesse bibliotecas nos CIEPs, mas Salas de Leitura, para escapar da obrigatoriedade, isso foi um estratagemma, um artifício. (Deputado Waldeck Carneiro da Silva, entrevista concedida em novembro de 2019).

Na enunciação de Waldeck Carneiro encontramos um ponto de vista distinto do que foi apontado no discurso de Marcelo Marques. Apesar de ambos reconhecerem que a denominação Sala de Leitura surgiu como um “artifício”, ou melhor, como uma estratégia política, conforme sinaliza Ball (1994), os dois sujeitos apontam razões diferentes para isso, de acordo seus excedentes de visão, isto é, cada um está “condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do (seu) lugar no mundo.” (BAKHTIN, 2011, p. 21). Enquanto Marcelo centraliza seu discurso na defesa do necessário conhecimento da biblioteconomia para os espaços de leitura nas escolas e, conseqüentemente, a presença do “profissional qualificado e que por lei tem que estar lá”, o professor Waldeck sinaliza que esta estratégia para dispensar o profissional teve origem numa tensão entre estes profissionais e os agentes na instituição de uma política, a partir de um “corporativismo levado ao extremo” que acarretou “efeitos colaterais delicados”. Também em decorrência das distintas posições e experiências, os discursos sobre a importância da denominação são difusos. Enquanto os profissionais da área biblioteconômica e agentes públicos “influenciados” pelos discursos destes defendem a substituição da nomenclatura, o deputado Waldeck aponta que a principal

preocupação não deve recair sobre o título e sim sobre o trabalho desenvolvido nestes espaços, recordando algumas experiências pessoais:

Por vezes, há casos e casos, mas por vezes a denominação talvez nem faça tanta diferença. Porque você perguntou sobre a diferença entre sala de leitura e biblioteca escolar. Eu vi várias salas de leitura na rede funcionando como bibliotecas plenas. Alguns espaços hoje, em muitos lugares, não são nem mais chamados de bibliotecas, são espaços como midiatecas, espaços que tem outros... [...] Portanto, eu acho que a questão do nome tem uma importância de demarcar um campo do ponto de vista do conhecimento, demarcar um espaço de atuação profissional, mas eu não sei, naturalmente não é o nome que modifica as práticas que se desenvolvem naqueles espaços, certamente não é o nome. Mas eu acho que cumpre mais o papel, como eu disse, de fortalecer um campo do conhecimento. [...] Tem algumas áreas que por problemas políticos, culturais, epistemológicos têm dificuldade de se afirmar claramente na sua especificidade. Mas em algumas áreas isso pode acontecer e talvez seja o caso da biblioteconomia. Por que do ponto de vista da formação do leitor, da promoção da leitura, do desenvolvimento do gosto pela leitura, a prática da leitura e tudo mais, professores também podem fazer esse trabalho, educadores em geral também podem fazer esse trabalho, inclusive bibliotecários. De preferência, se sua formação der um lastro melhor do que tem dado, eu acho. Então, às vezes fica pouco preciso, difuso, e por isso mesmo, cresce o discurso corporativo, claro, é natural, porque eu fiz um curso de graduação, me formei, vou pro campo e encontro um caboclo que não tem a minha formação, que negócio é esse? Vou lutar! E aí, no crescimento do discurso corporativo, muitas vezes acontece. (Deputado Waldeck Carneiro da Silva, entrevista concedida em novembro de 2019).

Podemos depreender destes discursos que a elaboração de documentos, a partir da influência de distintos atores sociais, e a atuação destes “são sempre mais do que apenas a implementação, elas reúnem dinâmicas contextuais, históricas e psicossociais em uma relação com os textos e os imperativos para produzir ação e atividades que são políticas.” (BALL, 2016, p. 103).

Em decorrência do debate empreendido com estes participantes na audiência pública, algumas alterações, emendas e proposições foram feitas, movimento considerado muito profícuo por um de seus promotores:

Isso é importante ser mencionado, porque, quem dera, todos os projetos de lei pudessem ser submetidos a algum tipo de escrutínio público popular antes de entrar em processo de votação. Em alguns casos isso acontece. Nesse caso aconteceu, nós conseguimos ter audiência pública, ter gente opinando e tudo mais, e aí você, depois tenta, com o substrato daquela audiência, colocar no texto da lei. Nesse caso funcionou razoavelmente bem. (Deputado Waldeck Carneiro da Silva, entrevista concedida em novembro de 2019).

Entre as medidas apresentadas para auxiliar no cumprimento da lei estava a inclusão de uma emenda na Lei Orçamentária Anual (LOA) que destine verba para a criação e manutenção de bibliotecas nas unidades de ensino do estado. Outra proposição importante foi a necessidade de incluir essa demanda no Plano Estadual de Educação. Além disso, foram solicitadas agendas com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNIDIME) e o Sindicato das Escolas Particulares (SINEP) para discussão sobre a

implantação das BE nas redes públicas e privadas. E ainda, conforme petição de bibliotecários que participaram da audiência, foi solicitada a revisão da Resolução Nº 5.664 que regulamenta a estrutura básica das Unidades Escolares da Rede Pública Estadual de Ensino a qual não menciona o enquadramento funcional do bibliotecário escolar, uma vez que este profissional está sendo substituído por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental que estão ficando sem função na secretaria do estado devido a municipalização das escolas de Ensino Fundamental com a não obrigatoriedade de atuação da Secretaria Estadual de Educação neste segmento, e sendo lotados como agentes de leitura.

Após a audiência pública, houve algumas ementas e aprimoramento no projeto, este foi aprovado e sancionado como a Lei Nº 8.522, no dia 10 de setembro de 2019. Desta feita, podemos argumentar que se trata de um documento polifônico, que é produto de hibridizações que o jogo político propicia e necessita (BALL, 1994). Este texto institui o Sistema Estadual de Bibliotecas do Estado do Rio de Janeiro, SEBE-RJ, vinculado à Secretaria de Estado de Educação – SEEDUC, com o objetivo de “integrar as bibliotecas escolares da rede pública estadual de ensino do Rio de Janeiro, observado, no que couber, o disposto na Lei nº 8.246, de 10 de dezembro de 2018.”. Além disso, apresenta a organização e as incumbências de cada instituição do Sistema, a saber, o Órgão Central, que é a própria SEEDUC, responsável pela dotação de recursos a fim de que as escolas da rede pública estadual implementem ou expandam suas bibliotecas; a Unidade Central de Execução, organizada dentro do Órgão Central e responsável por centralizar serviços que julgar necessários para o eficaz desempenho do SEBE-RJ; as Unidades Descentralizadas de Execução, que deverão ser compostas por um determinado número de escolas que funcionem em uma mesma área geográfica, com o objetivo de supervisionar o trabalho desenvolvido e promover a racionalização das atividades; e as Unidades Prestadoras de Serviço, que são as próprias bibliotecas escolares, instaladas ou expandidas nas escolas da rede pública estadual de ensino.

Esta legislação define que, além das Unidades Prestadoras, as Unidades Descentralizadas de Execução e a Unidade Central de Execução deverão ser geridas por profissionais bibliotecários, responsáveis pelo estabelecimento de políticas e metodologias de trabalho para o SEBE-RJ, pela supervisão das atividades das Unidades Prestadoras de Serviço bem como a garantia de interlocução permanente entre os discentes, docentes, funcionários e a comunidade do entorno, promovendo a integração entre as ações das BE e as atividades contidas na proposta pedagógica da escola. Portanto, esta lei representa uma grande vitória para esta classe, possibilitando não apenas a valorização profissional, mas também a abertura

de um campo de trabalho, e estabelecendo diretrizes entre as quais se destaca a necessária integração de seu trabalho à proposta pedagógica das escolas, numa atitude de parceria.

Outra conquista importante deste texto legal foi dispor que, a partir do exercício financeiro de 2020, a Lei Orçamentária Anual preveja um programa de trabalho específico para custear o SEBE-RJ no âmbito da dotação orçamentária fixada para a SEEDUC. Esta determinação possibilitará garantir recursos para a aquisição de acervo, equipamentos e demais itens, com vistas ao estabelecimento de uma atividade eficiente por parte do SEBE-RJ.

Portanto, a legislação que dispõe sobre a criação de um Sistema Estadual de Bibliotecas Escolares, em articulação com a Lei Nº 8.373/2016 que determina a implantação de BE e o Plano Estadual de Livro, Leitura, Literatura e Biblioteca representam avanços significativos no que se refere às políticas leitura no Estado do Rio de Janeiro. Todavia, como já discutido em relação às legislações deste gênero na esfera federal, somente a promulgação de leis e dispositivos não são suficientes para garantir seu cumprimento. É essencial um acompanhamento e cobrança ininterruptas para sua consecução, seguidas de uma articulação entre os governos estadual e municipais, além da elaboração de leis e políticas públicas que precisam ser acompanhadas no âmbito dos municípios, a fim de garantir que a leitura seja mesmo um direito estendido não apenas aos alunos, mas a todos os cidadãos.

#### 4.3 ALFABETIZAÇÃO, LIVRO E LEITURA NO CONTEXTO DO MUNICÍPIO DE NITERÓI

Discutir sobre as políticas de livro e leitura no município de Niterói implica em reconhecer sua estreita ligação com a constituição e atuação de seu sistema de ensino. Tendo em consideração os objetivos deste estudo, compreender como se desenvolveu o trabalho pedagógico realizado para o ensino inicial da leitura (e da escrita) no contexto do processo histórico e político de implantação da Rede Municipal de Educação é um estudo que entendemos ser necessário.

Goulart (2011) realizou uma pesquisa histórica que buscou compreender aspectos de como a alfabetização foi considerada na educação municipal de Niterói desde que esta rede começou a se estruturar em 1959. Conforme observado em documentos históricos,

De modo rudimentar, em espaços variados, cedido pela comunidade, como igrejas, clubes, entre outros, “as salas de aula” se formaram sem que houvesse preocupação com a figura do professor e sua profissionalização. Pessoas eram indicadas, em geral por políticos, para atuar nestes espaços, o que não se coaduna com o fato de Niterói ter um movimento expressivo de formação de professores em Escolas Normais, desde o final do século XIX. É somente na década de 70 do século XX que se observa uma atenção mais deliberada à organização do espaço físico das escolas,

que começam a ser construídas para esse fim, substituindo e muitas vezes convivendo com espaços improvisados. (GOULART, 2011, p. 284).

Conforme depreendemos deste trecho, a organização do sistema municipal de educação neste município, além de tardia, não foi planejada em consonância com as necessidades das classes populares, uma vez que, conforme documentos do INEP apresentados na pesquisa de Cecília Goulart, em 1953, dos municípios que compunham a então “Baixada da Guanabara”, Niterói era o único que não tinha escolas próprias nem dispensava dotação orçamentária para a educação de seus municípes. Desta forma, para atender ao preceito constitucional de obrigatoriedade e gratuidade do ensino de 1º grau, eram concedidas bolsas de estudos para que crianças e jovens frequentassem as escolas particulares presentes no território municipal, o que pode explicar o fato da expansão e presença majoritária de escolas privadas nesta cidade.

Se podemos dizer que as políticas públicas de livro e leitura em Niterói estão estreitamente articuladas com sua educação pública municipal, também é possível afirmar que a questão da alfabetização popular foi fundamental para a constituição desta Rede. Isto porque, somente com a instituição do Movimento Popular de Alfabetização (MPA) pelo Governador Roberto Silveira no Estado do Rio de Janeiro em 1959, é que a prefeitura de Niterói “criou” dez espaços cedidos pela comunidade. Contudo, como relata Goulart (2011), isto não acarretou maiores ônus para os cofres municipais, uma vez que as salas de aula podiam funcionar em espaços improvisados, cedidos pela comunidade como clubes e associações desportivas, igrejas, associação de moradores, sindicatos, fábricas e até em residências particulares. Além disso, os professores não possuíam vínculos empregatícios, o salário era baseado na quantidade de alunos e não era exigida formação específica para a docência, pois a pré-condição era que residissem nos locais das “escolas” ou próximo a elas. No que se refere aos discentes, estes na sua maioria eram os considerados problemáticos nas escolas estaduais (e privadas) ou os repetentes e alunos com dificuldades de aprendizagem.

Somente na década de 1970 se evidencia uma política de abertura de escolas efetivamente criadas pela Prefeitura municipal, passando-se a pensar em estruturar a rede física, substituindo as escolas com instalações precárias por outras mais bem equipadas, além da construção de prédios para esta finalidade. A partir de então se verifica uma preocupação com a ampliação do corpo docente, sendo este habilitado através da realização de concursos públicos (GOULART, 2011, p. 289). Também é neste período em que se elabora o primeiro Plano Municipal de Educação de Niterói, preparado para o período de 1977-1981, no qual constava um conjunto de diretrizes e ações para um funcionamento mais orgânico da rede.

Também neste período é observada uma preocupação com a formação continuada dos professores advindos do concurso, tendo em vista a demanda por classes de alfabetização. Todavia, a proposta principal foi o oferecimento de cursos cuja intenção era: “ao mesmo tempo em que se aprendia a utilização de um método, fazia-se o planejamento semanal, dia a dia.” (GOULART, 2011, p. 290). Estes não tinham a perspectiva de uma formação continuada com discussões teóricas e sim, o controle da prática com o estabelecimento de um método, neste caso o fônico, ou mais precisamente, “o método da Abelhinha”, também priorizado nas escolas particulares, uma vez que preenchia os anseios da necessidade da alfabetização por prometer a eficiência e a rapidez no processo de ensinar a ler e a escrever, mas completamente dissociado de uma reflexão sobre como as crianças aprendem bem como da realidade social destas e da função da escola. Considerando-se sua estrutura, podemos inferir que o ensino era reduzido aos conceitos desta proposta, não levando em conta a importância da leitura de forma sistemática e especialmente, ignorando a potência da leitura literária. Além disso, pressupunha uma incapacidade profissional docente, que precisava de materiais prontos para desenvolver seu trabalho, o qual era fiscalizado por meio do controle de seus cadernos de planos de aula. Neste sentido, conforme as palavras de Goulart (2011), “Os cursos apresentam um papel decisivo na organização da prática e do trabalho pedagógico, na constituição do professor como profissional e dos conhecimentos que os fundamentaram. Os cursos participam então, da produção histórica dos professores, legitimando certos modos de pensar e atuar na profissão.” (p. 291). Tal perspectiva pode ser articulada ao que Ball (2016) aponta em seus estudos sobre como “os professores se deslocam entre essas diferentes formas de política, esses diferentes profissionalismos e subjetividades e modalidades, em sua maior parte, com facilidade não reflexiva.” (p. 135). Ainda segundo este autor, “Algumas vezes parece que os professores não ‘fazem política’ - a política os faz.” (idem, p. 136).

Na década de 1980, a Secretaria Municipal de Educação (criada somente em 17 de julho de 1975, no contexto da fusão do antigo Estado do Rio de Janeiro com o Estado da Guanabara) passa a elaborar um conjunto de documentos relativos à alfabetização, tendo em vista criar estratégias para enfrentar os significativos índices de reprovação da 1ª para a 2ª série. Entretanto, chama a atenção que o foco destes documentos seja especialmente ligado à relação entre as crianças, os professores e as famílias; as dificuldades de aprendizagens dos alunos; e problemas médicos de variadas origens, especialmente os condicionados aos distúrbios da fala. Isso justifica o fato de que a maioria dos autores fossem profissionais da área da saúde, além das referências e conceitos com forte conotação médica, psicologizante e



patologizante. Como salienta Goulart (2011), “Os índices altos de repetência parecem ter gerado uma justificativa menos pedagógica e mais medicalizada para o enfrentamento do problema.” (p. 290). Desta forma, o insucesso da alfabetização é deslocado da ineficiência do método proposto para a criança, para o professor e para a família. Não podemos deixar de relacionar tais documentos da década de 80 de um município brasileiro com os documentos das políticas atuais que trazem as vozes dos “especialistas” de outras áreas que possuem “evidências científicas”, intentando o estatuto de “palavra autoritária” (BAKHTIN, 2014b, p. 143) os quais ignoram completamente as pesquisas no campo da alfabetização realizadas há décadas e principalmente, não propõem uma reflexão sobre as condições e as práticas de ensino. Mais uma vez, Cecília Goulart (2011) contribui com esta discussão, ao afirmar que: “A voz com ecos de cientificidade sobre o ensino, a aprendizagem, o desenvolvimento infantil e questões relacionadas a dificuldades e distúrbios parece sustentar e legitimar o modo como os documentos são elaborados e as indicações pedagógicas organizadas.” (p. 290 )

Apenas a partir da década de 90, uma perspectiva distinta de alfabetização para o município começa a ser pensada com a instauração do Núcleo Integrado de Alfabetização (NIA). Com a coordenação da professora Dr<sup>a</sup> Cecília Goulart em parceria com o Departamento de Educação da então Fundação Pública Municipal de Educação, foi formado um grupo de estudos com professores da rede, com encontros sistemáticos que contaram com a participação de 300 professores<sup>54</sup> e, a partir das discussões empreendidas, elaborou-se um Documento-proposta para a implantação do NIA, de cunho político-filosófico e que iniciava as discussões sobre a construção de conhecimento. Um texto polifônico que, além de ter sido construído a partir das diversas vozes dos professores participantes, também apresenta as vozes dos alunos nos exemplos de produções realizadas por eles. Na época, a Rede Municipal de Educação era composta por vinte e quatro escolas, com uma média inicial de matrícula na alfabetização de 2.500 alunos e uma reprovação média de 38,2% nesta classe. Além disso, como o breve histórico dos anos anteriores demonstrou, a proposta para o ensino da leitura e escrita baseava-se na repetição de métodos e instrumentos mecânicos que ignoravam a cultura e o saber linguístico dos alunos. Segundo o documento,

A proposta pedagógica do Núcleo Integrado de Alfabetização tem como desafio maior, além da superação do senso comum, que se limita a encarar a aprendizagem do aluno em seus aspectos metódicos e técnicos, uma mudança profunda na relação pedagógica dos sujeitos envolvidos no processo de alfabetização, exigindo para isso, uma visão de totalidade do processo educacional. (1992, p. 18).

---

<sup>54</sup> Informação retirada do Anexo I, Dados de Capacitação/atualização de Recursos Humanos, referentes às ações relativas ao período de 1990-1996, apresentadas no documento *Avaliação Continuada – A experiência de Niterói/RJ*, 1996, p. 22.

Portanto, este movimento foi bastante significativo para a história da alfabetização nas escolas públicas deste município. Ao apontar referenciais teóricos baseados nas contribuições das ciências naquele momento, o documento ressalta a necessidade de conceber a criança como um ser ativo, que permanentemente reflete sobre as pessoas, objetos e as relações do mundo e que, por isso, precisa estar em um ambiente propício à aprendizagem e envolvida em propostas de trabalho que respeitem seu processo de desenvolvimento, sua subjetividade e seu tempo de elaboração. Desta forma, o NIA apresentava um conceito de alfabetização amplo, numa perspectiva discursiva:

Alfabetização é um processo de aquisição de conhecimento, isto é, um processo de produção de significados sociais, que acontece de forma coletiva e individual, numa dinâmica de troca, com relevância para a aquisição da leitura e da escrita, de modo que amplie a participação da criança na sociedade, através do desenvolvimento dos seus conhecimentos, da sua autonomia e da sua subjetividade. (NIA, 1992, p. 20).

Esta concepção de alfabetização aponta como um dos pressupostos teórico-metodológicos a importância de a criança externar sua subjetividade nas várias linguagens, especialmente a partir da literatura. Assim, dentre os inúmeros exemplos de atividades pedagógicas e propostas de trabalho, o documento destaca a relevância das histórias da literatura infantil e aquelas criadas pelas crianças, que “proporcionam bons momentos para voos da imaginação, para discussão de valores e também de reflexão sobre a organização dos textos narrativos.” (1992, p. 58). Ao propor, pela primeira vez num documento oficial do município, o uso da literatura, os autores trazem uma crítica à prática convencional empreendida até aquele momento, de utilização de “textos com estruturas sintáticas simples e universo semântico reduzido com o objetivo que as crianças compreendam tudo que leem.” (p. 59), cujo desdobramento era somente fazer perguntas óbvias, buscando a moral nas histórias, práticas em que “Não se relativizam as situações e as atitudes dos personagens e não se discutem outras possibilidades de ação nas histórias. E a possibilidade de transformação. E os sentimentos humanos de raiva, de ciúme, de destruição e de inveja como ficam nas crianças?” (idem). Desta forma, este texto que intencionava ser uma referência para o trabalho na alfabetização desta rede traz importantes reflexões no campo da leitura e literatura, e sua possível articulação com outros campos do conhecimento, ao salientar que:

As histórias são bons momentos para cada um se entender, se rever e sonhar, pela possibilidade que trazem de identificação com os personagens, pelo desejo de se assemelhar a determinado personagem e por tantas outras razões. E as histórias nos levam a outros locais, cidades e países que podem ser buscados nos mapas... Podemos fazer mapas imaginários a partir de orientações da história... e as crianças vão ampliando seus conceitos de espaço, tempo e outros. (NIA, 1992, p. 59).

O documento do NIA (1992) também é um exemplo de palavra persuasiva que fomentou a construção de outros discursos, pois foi uma referência importante para a escrita do documento-proposta *Currículo e Avaliação*, resultado de um grupo de trabalho da Rede Pública Municipal de Educação de Niterói, lançado em 1994, cujo objetivo era construir um “Desenho Curricular de Base”. Definindo a linguagem como eixo da proposta, esta entendida “como processo histórico-produzido nas relações sociais – de constituição de sentidos.” (p. 23), apresenta a leitura e a escrita numa perspectiva discursiva, ao enunciar:

Ler e escrever são atos indicotomizáveis, segundo Paulo Freire. Precisamos pensar o conceito de leitura, para que não represente apenas uma decifração mecânica do código. Leitura pressupõe interpretação, ou seja, busca dos sentidos do texto (produto de atividade verbal), propiciando a criação e transformação do conhecimento. Ser um sujeito-leitor implica em dialogar, investigar, pesquisar, descobrir, interagir... com diversos tipos de textos. (NITERÓI, 1994, p. 43).

Esta citação nos remete a pensar no processo contínuo de disputas de discursos no campo educacional, ao relacionarmos tal discussão feita na rede municipal de Niterói na década de 90 que vai na contramão das propostas atuais para a alfabetização, as quais concebem a leitura como decodificação apartada do processo de interpretação, segundo o que é disposto na Política Nacional de Alfabetização, conforme discutido anteriormente.

Os dois documentos citados acima ancoraram a elaboração da Proposta Político-pedagógica da Fundação Pública Municipal de Educação de Niterói, apresentada no documento *Avaliação Continuada – A experiência de Niterói/RJ*, lançado em 1996. A partir deste movimento, compreendeu-se a necessidade de dar suporte ao professor por meio de ações complementares e de apoio. Entre as ações apontadas, damos relevo à preocupação com os espaços de leitura, uma vez que até este momento não havia na rede municipal nenhuma determinação ou orientação sobre a existência destes nas salas de aula e nas escolas. Conforme o documento,

Partindo do pressuposto que o domínio da leitura é fundamental na construção de uma sociedade democrática, foram sendo criadas e implementadas Salas de Leitura, visando atividades para incentivar nos alunos o amor pela leitura, a formulação de hipóteses sobre o sentido do texto e a elaboração de projetos a serem discutidos e avaliados pelas turmas. As estratégias utilizadas, a partir da contextualização da “leitura de mundo”, possibilitam a participação dos alunos nas decisões, no estabelecimento de regras e normas, com vistas à atitude disciplinar saudável, à participação interessada e à construção coletiva. (NITERÓI, 1996, p. 12).

Portanto, este é o primeiro documento oficial da Rede Municipal que aponta uma política de livro e leitura na esfera educacional, afirmando que “as escolas foram sendo dotadas de livros de literatura infanto-juvenil” (idem).

A partir de 1999, a Rede Municipal de Educação de Niterói elabora um novo documento orientador, a Proposta Pedagógica *Construindo a Escola do Nosso Tempo* (1999), tendo em vista a adoção do sistema de ciclos, justificada a partir dos resultados de uma análise acerca da avaliação continuada que, na prática, concretizou-se como progressão automática. Em função da distorção no nível de conhecimento projetado para cada série, decorrente da estratégia de avaliação para resolver a questão da distorção idade/série, a opção da equipe central da FME foi a reestruturação da Rede, organizando o ensino em ciclos<sup>55</sup>, entendendo que essa mudança exigiria um investimento coletivo e uma parceria real entre a Fundação e o corpo técnico-pedagógico-docente das escolas. Tendo como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais, a proposta desse documento expõe como pressupostos: 1) a correlação entre o conhecimento historicamente acumulado e os novos conhecimentos surgidos; 2) a sistematização da prática curricular, tendo como eixo as linguagens; 3) a inter-relação entre os conteúdos; 4) o trabalho com blocos de conteúdos.

No que tange às considerações teórico-metodológicas do ensino da Língua Portuguesa, assim como o quadro de conteúdos a serem trabalhados no 1º ciclo (alfabetização), é possível observar que a linguagem escrita é considerada o único caminho para o aprendizado da língua, deixando de lado a possibilidade de construção de sentidos culturais a partir de outras linguagens. Disto decorre uma prevalência de conteúdos relacionados à escrita e o pouco investimento nas práticas leitoras neste documento.

Tal proposta foi reformulada entre 2005 e 2008 por meio do documento *A Escola do nosso tempo* (2006), empreendida como base em duas portarias<sup>56</sup> que instituem a Proposta Pedagógica Escola de Cidadania, a qual pretendia aperfeiçoar a organização em ciclos: Portaria FME nº. 125/2008, que trata da regulamentação do funcionamento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental; e a Portaria FME nº132/2008, que delibera sobre as Diretrizes Curriculares.

Neste período, observa-se também um avanço em relação às políticas de livro e leitura com a criação do Programa Bibliotecas Populares de Niterói, em fevereiro de 2005, a partir da implantação gradativa de bibliotecas nos bairros da cidade. Este programa foi realizado por meio de parcerias que envolveram a Secretaria Municipal de Cultura, as administrações

---

<sup>55</sup> O Ensino Fundamental da rede municipal de Niterói até 1994 foi organizado em oito séries anuais. Entre 1995 e 1998, adotou-se o regime de Avaliação Continuada, com progressão contínua da 1ª à 8ª Série. O sistema de Ciclos foi implantado em 1999, e desde então o Ensino Fundamental possui 4 Ciclos: o primeiro o Ciclo compreende os três primeiros anos de escolaridades; o segundo Ciclo, o quarto e quinto anos de escolaridade; o terceiro Ciclo, o sexto e sétimo anos e o quarto Ciclo, o oitavo e o nono anos de escolaridade. Nessa configuração, a retenção acontece ao final de cada Ciclo.

<sup>56</sup> Estas são antecedidas pelo Decreto N ° 9820 /2006 que Institui o Sistema Municipal de Ensino de Niterói.

regionais, o Sindicato dos Bibliotecários do Rio de Janeiro, os cursos de Biblioteconomia do Estado, a Biblioteca Estadual de Niterói e a comunidade de livreiros do município. Conforme o discurso veiculado na página oficial da Fundação Municipal de Educação,

A Rede de Bibliotecas Populares de Niterói, constituída por bibliotecas públicas, tem como missão, além de ser o centro de informação local, contribuir para o desenvolvimento da vida sociocultural da cidade, fomentar o prazer pela leitura, estimulando a formação de leitores. Seu principal objetivo é atender, por meio de seus acervos e serviços, os diferentes interesses de leitura e informação das comunidades onde cada unidade está inserida, colaborando para ampliar e facilitar o acesso às variadas fontes e suportes documentais, de maneira democrática e gratuita.<sup>57</sup>

Em 2009, as diretrizes que orientavam o trabalho da rede municipal foram revistas, resultando no documento *Referencial Curricular para o Ensino Fundamental – Uma construção coletiva*<sup>58</sup>, publicado no ano seguinte e instituído pela Portaria FME Nº 087/2011, e especialmente pela Portaria Nº 085/2011. Este documento apresenta um breve histórico do processo de escrita e discussão do documento preliminar, alguns pressupostos em relação aos alunos, o embasamento teórico, reflexões sobre metodologia e avaliação, apontamentos sobre a organização curricular em ciclos na rede e a organização do documento, dispondo os conteúdos referentes a cada ano de escolaridade relacionados a três eixos: Linguagens, Tempo e espaço e Ciências e Desenvolvimento Sustentável. Em relação aos “conteúdos” referentes ao ensino da leitura e escrita, estes são apresentados no componente Língua Portuguesa.

No que tange às discussões sobre o processo de Alfabetização no documento, ressaltamos o fato de que, diferentemente dos referenciais anteriores que tinham uma influência significativa do documento-proposta do NIA, neste não se faz nenhuma referência. Além disso, a discussão sobre o processo de ensino inicial da leitura e escrita é reduzido a um único parágrafo em todo o texto:

Especificamente em relação à linguagem escrita, as crianças, nessa idade ou fase de desenvolvimento, que vivem numa sociedade letrada, têm as suas possibilidades de aprendizagem determinadas pelas experiências e pela qualidade das interações as quais se encontram expostas no meio sociocultural em que vivem ou frequentam. A fim de manter as condições que lhe darão segurança e confiança, e responder às singularidades no desenvolvimento do processo de apropriação da linguagem escrita, tomamos como ponto de partida a noção de linguagem como forma de interação social. Entretanto, o nosso foco é criar situações que possibilitem aos alunos oportunidades de vivenciar a escrita como forma de interação e, assim, contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências de uso da escrita em diferentes situações de comunicação. Nessa perspectiva, o processo de aquisição da linguagem escrita envolve caminhar no sentido da consolidação de uma prática pedagógica consistente e de qualidade, capaz de cumprir o desafio de alfabetizar-letrando, a qual propiciará ao aluno a apropriação da tecnologia da escrita, ao

<sup>57</sup> <http://www.educacaoniteroi.com.br/bibliotecas-populares-municipais/>

<sup>58</sup> Além dos Referenciais curriculares para o Ensino Fundamental, foram publicados também Os referenciais Curriculares para a Educação Infantil e para a Educação de Jovens e Adultos.

mesmo tempo em que vai se tornando usuário competente desse sistema. “(...) aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua e propriedade”. (SOARES, 1998, p. 39). (NITERÓI, 2010, p. 9).

Como podemos perceber neste enunciado, a concepção de alfabetização não é explicitada de forma clara, pois mescla teorias e formas de compreender o processo de aquisição da leitura e escrita distintas e até mesmo opostas como: apropriação da linguagem escrita ao lado da compreensão de linguagem como processo de interação; desenvolvimento de habilidades e competências, dependendo das situações de comunicação; a dicotomia entre alfabetização e letramento; e a perspectiva de aprender a ler e escrever como a aquisição de uma tecnologia para codificação e decodificação. Portanto, o documento não apresenta uma orientação teórico-metodológica consistente para orientar o trabalho nesta Rede. Tal fato culminou, em nossa compreensão, numa prática docente difusa nas escolas no que se refere à alfabetização, conforme os dados apresentados anteriormente após estudos do Núcleo de Pesquisas e Formação em Alfabetização de Niterói, o que também é apontado como uma discussão prioritária por ocasião da revisão dos Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Educação de Niterói iniciado em 2019 e em andamento no ano de 2021.

No que diz respeito às matrizes, que na verdade são uma relação de conteúdos a serem trabalhados nas distintas disciplinas, divididos por anos de escolaridade apesar da organização em ciclos, estas trazem outras questões no que se refere ao ensino da leitura e escrita. Um primeiro apontamento é o fato de que leitura, interpretação e produção textual são colocadas na mesma relação de conteúdos curriculares de Língua Portuguesa, ao lado de letras do alfabeto; relação grafema/fonema; encontros vocálicos; sinais de pontuação; acentos gráficos; concordância nominal e verbal etc. Portanto, a leitura e escrita são reduzidas a conteúdos, focalizando-se especialmente o ensino da estrutura da língua e não são vistas como práticas importantes que podem ancorar, de forma significativa, o ensino de normas e regras gramaticais. No que se refere às habilidades específicas, a leitura também aparece de forma mecanizada e pouco explícita, conforme pode ser depreendido de objetivos como: “identificar elementos que compõem a narrativa”; “identificar, diferenciar e nomear os portadores de textos”; “ler e interpretar textos”; “reconhecer a leitura como produção de significados”; “localizar informações explícitas em um texto”; “ler palavras, frases e pequenos textos”, entre outros. Portanto, a leitura é colocada num *status* de conteúdo, podendo gerar práticas mecanizadas, sem interlocução e produção conforme se depreende do uso de verbos como identificar, reconhecer, diferenciar e localizar. Além disso, o documento deixa várias lacunas

que poderiam ser apresentadas sob forma de questões: Que tipos de textos? Quais portadores? Quais palavras e frases? De que contexto? O que se entende como pequenos textos?

Convém pontuar que, na organização dos quadros das matrizes curriculares, há uma coluna em que são propostas “Algumas sugestões metodológicas”, que poderiam se constituir como uma possibilidade de ampliação do que se pretende nas habilidades específicas. Porém, apesar de citarem a “utilização sistemática das salas de leitura”; “Roda de leitura”, “leitura diária” e “histórias coletivas”, estas sugestões não apresentam descrições claras e específicas de que encaminhamentos são possíveis, podendo inclusive derivar práticas igualmente mecanizadas dependendo do tipo de leitura e proposta pedagógica que se desenvolva.

Cabe salientar que, apesar de não estarem explícitas nesta proposta, algumas ações complementares e de apoio também foram desenvolvidas para dar suporte aos professores e às escolas. Entre elas, destaca-se a aquisição de cerca de 120 mil livros, organizados por ano de escolaridade no ano de 2010. Foram propostos inúmeros projetos e programas para a Rede Municipal de Educação de Niterói, tais como: Reorientação de Aprendizagem; Sábados Intensivos; Aceleração da Aprendizagem; Matemática e Arte; Lego Zoom; Quartas Culturais; Férias Nota 10; ABC na Educação Científica; Espanhol na Rede e Enfrentamento da Violência Contra a Criança e o Adolescente, além de projetos do Governo Federal realizados na rede como Mais Educação e Escola Aberta. No âmbito da Alfabetização, destacou-se o Programa Alfa  $\alpha$ , realizado em parceria com o CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Este visava à redução da quantidade de alunos não alfabetizados ao final do 1º ciclo (3º ano do Ensino Fundamental) e esteve ancorado em duas vertentes: a formação dos docentes e acompanhamento do trabalho em sala de aula. Cerca de 300 professores e integrantes da equipe de articulação pedagógica realizaram a formação continuada e, em média, oito mil alunos deste segmento foram beneficiados em 2010.

Também nesta gestão destacou-se o programa Leitura em Foco que, apesar das críticas que podem ser feitas, constituiu-se como uma política de livro e leitura, desenvolvendo ações desde a Educação Infantil até o último ciclo do Ensino Fundamental, incluindo a Educação de Jovens e Adultos. O principal objetivo era oferecer o acesso a livros atuais e atraentes, aos alunos e professores, além de ampliar o acervo das bibliotecas populares, salas de leitura e de aula. O programa estruturou-se a partir de dois projetos: Magia de Ler, destinado às crianças de 1º e 2º ciclos (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental); e A Voz/vez do Leitor, atendendo aos alunos de 3º e 4º ciclos (6º ao 9º ano do Ensino Fundamental regular e Educação de Jovens e

Adultos). O projeto Magia de Ler, focalizado na formação de leitores e na diversidade das modalidades de leitura, incluía a distribuição de cinco livros por aluno (os professores receberam os mesmos, além de manual para auxiliar no trabalho) e mais 20 títulos para cada turma. Além disso, disponibilizou um amplo processo de formação docente para a realização de projetos de leitura, com remuneração para os professores participantes. Contudo, evidencia-se o fato deste projeto ter sido coordenado por uma única editora (Melhoramentos), com uma despesa vultosa de recursos públicos tanto para a aquisição de acervo que não contou com a escolha e/ou opinião dos professores e escolas, quanto para a formação continuada desenvolvida, que apesar de trazer discussões importantes sobre o uso da literatura no contexto escolar, estava ancorada na realização de sequências didáticas pré-estabelecidas. O outro projeto intitulado A Voz/Vez do Leitor, foi elaborado por docentes da rede que compunham a equipe técnico-pedagógica da FME, com a distribuição de livros nas unidades escolares. Entretanto, os alunos e professores do projeto participaram mais ativamente da elaboração deste, através da realização de rodas de leitura, escolha dos livros a serem comprados e apresentação de suas experiências de leitura por meio de diferentes linguagens como desenhos, dramatizações, esquetes, produções cinematográficas, entre outros. Com o objetivo de despertar o prazer de ler e contribuir para a construção da identidade e autonomia leitoras, além de ampliar os conhecimentos linguísticos, textuais e comunicacionais dos alunos, o projeto contou também com encontros com autores, passeios, apresentações e um evento de encerramento.

Em relação a estes programas de leitura, podemos argumentar que um se constituiu como um texto *readerly* (ou prescritivo), limitando o envolvimento dos professores, enquanto o outro era uma proposta *writerly* (ou escrevível), possibilitando tanto aos alunos quanto aos professores envolvidos atuarem como coautores na atuação desta política. (BALL, 1994). Ainda assim, convém pontuar que mesmo na proposta prescritiva estruturada, havia possibilidade de os professores recriarem ou “traduzirem” a política a partir de um processo interativo (BALL, 2016, p. 69), uma vez que o projeto Magia de Ler aconteceu por adesão voluntária dos docentes.

Ao final desta gestão municipal (2009-2012), outro passo importante foi dado em relação às políticas de livro e leitura. Trata-se Decreto nº 11.091/2012 que institui as bibliotecas escolares municipais. Decorrente de um projeto de lei do então vereador Waldeck Carneiro da Silva, atendendo ao teor da Lei Federal Nº 12.244/10 e sancionado pelo prefeito Jorge Roberto Silveira, este texto legal determinava que, num processo gradativo, observado o



prazo proposto na lei federal, as salas de leituras fossem transformadas em bibliotecas escolares vinculadas ao Sistema Municipal de Ensino, administrado pela Fundação Municipal de Educação, e no caso das unidades escolares em que não há salas de leitura, as BE deveria ser criadas. Os objetivos da instituição de Bibliotecas escolares no município compreendem:

- I - Incentivar e orientar as pesquisas escolares necessárias ao aprendizado;
- II - Possibilitar o acesso dos usuários aos livros e as novas tecnologias de informação para estimular a leitura;
- III - Proporcionar a criação e atualização de acervos mediante destinação de verbas federais, estaduais e municipais;
- IV - Criar e manter cadastros atualizados para propiciar cooperação e parcerias com outros sistemas;
- V - Promover a leitura e o Sistema Municipal de Bibliotecas por meio de convênios com entidades culturais. (NITERÓI, 2012).

Ademais, este decreto apresenta a estrutura orgânica mínima para a implantação de BE, a saber, um bibliotecário e um professor auxiliar de biblioteca, sendo vedada sua implantação sem essa observância. Contudo, não há nenhum outro documento que traga informações precisas de quem é este professor auxiliar, se poderia ser um docente da rede municipal ou se precisaria ser um profissional com formação específica para esta atuação. Por fim, esta legislação determinou a criação de três bibliotecas-piloto que deveriam ser parâmetros para implantação gradativa das demais: Biblioteca Escolar Municipal Heloneida Studart; Biblioteca Escolar Municipal Santos Dumont; e Biblioteca Escolar Municipal Paulo Freire. Todavia, este decreto não instaurou a criação de outras bibliotecas até o ano de 2017.

Ainda no que tange às bibliotecas escolares, em 2010 foi realizado V Concurso Público para provimento de profissionais na Rede Municipal de Educação, incluindo os bibliotecários. Dezenove profissionais foram aprovados, sendo três convocados para assumirem as bibliotecas-piloto em 2012 e os demais, convocados em fevereiro de 2014. Destes, oito profissionais tomaram posse, passando a integrar a Coordenação de Promoção da Leitura. A partir de então, esta passou a debruçar-se mais detidamente sobre o assunto, além de elaborar e propor uma organização de atendimento à rede municipal que contava então com 49 Unidades Municipais de Educação (atendimento ao Ensino Fundamental). Assim, uma bibliotecária foi lotada em uma das biblioteca-piloto, uma outra foi lotada em uma biblioteca popular, duas desistiram da vaga por questões pessoais, e quatro profissionais passaram a atender a um número específico de escolas. Contudo, esta foi uma proposição que não obteve êxito, uma vez que, em decorrência da carga horária semanal de vinte horas, os bibliotecários só conseguiam atuar em cada escola uma vez por semana e por isso não conseguiam organizar os espaços (que eram constantemente modificados pela utilização das comunidades escolares) nem manterem uma dinâmica de atuação.

Posteriormente, apenas dois bibliotecários permaneceram e passaram a atuar na Coordenação de Promoção da Leitura, estando lotados na Superintendência de Desenvolvimento de Ensino no ano de 2015. Neste período, estes profissionais, juntamente com as três docentes que compunham a coordenação, concentraram-se mais detidamente em pesquisar e analisar as legislações concernentes à implementação das bibliotecas escolares e elaboraram uma proposta de modelo de organização para as bibliotecas escolares/ salas de leitura, trazendo sugestões quanto à: catalogação; automação das bibliotecas; atividades e serviços das bibliotecas escolares; sinalização (externa e interna) na escola; otimização do espaço; formação, desenvolvimento e organização do acervo; processamento técnico; organização do espaço físico; além da elaboração de um regulamento interno com a apresentação de algumas legislações que apresentam as atribuições e funções de bibliotecários e professores que exercem suas atividades na bibliotecas/salas de leitura. Este documento foi elaborado pelos bibliotecários Marcelo Marques de Oliveira, Rosângela Soares e Jandira da Silva de Jesus, a professora Rosane Locatelli e pela autora desta tese durante o ano de 2015. Em 2016, após a saída dos bibliotecários da Coordenação de Promoção da Leitura para atuarem nas bibliotecas populares, a proposta foi apresentada e discutida com as bibliotecárias lotadas nas BE e encaminhada para as unidades escolares. Posteriormente, foi elaborado também um modelo de regulamento da biblioteca escolar, disponibilizado para as escolas.

Paralelamente a estas ações, a coordenação promoveu encontros de formação com os bibliotecários, tendo como ênfase o caráter pedagógico das atividades desenvolvidas na biblioteca e reflexões sobre literatura infantil e estratégias de formação de leitores. Além disso, foram realizados encontros mensais intitulados “*Diálogos com a Leitura*” com os profissionais que atuavam nas salas de leitura e outros interessados, para discutir propostas para utilização destes espaços. Também foi promovida uma formação continuada nos horários de planejamento nas unidades escolares, destacando sempre a importância dos espaços de livro e leitura e a inclusão destes no planejamento docente.

Ainda no ano de 2015, foi realizado no dia 17 de abril, na Câmara Municipal de Niterói, o 5º Fórum de bibliotecários do Rio de Janeiro, cujo tema foi a biblioteca escolar. O evento foi uma realização do CRB7, em parceria com a Prefeitura de Niterói e o Conselho Municipal de Cultura. Os palestrantes do evento destacaram a carência de recursos financeiros e humanos. Também se debateu a Lei Nº 12.244/2010, especialmente no que tange à carência de profissionais para seu cumprimento, uma discussão ainda muito necessária. Em relação a esta questão, destacamos a fala do presidente do CRB7, Marcelo Marques:

Em 2010 foi aprovada a lei e deu um prazo de 10 anos, período no qual se estimularia todo esse processo de oferta do curso de biblioteconomia, inclusive no ensino a distância. Hoje só está na esfera privada, tem mais de 10 cursos de biblioteconomia a distância e tinha um projeto, que foi até aprovado recentemente que possibilitaria isso na rede pública de ensino, a faculdade à distância, foi um curso formulado pelo CNPQ junto com as universidades, que seria gratuito nas faculdades públicas nessa área. Aqui no Rio de Janeiro, um dos parceiros seria o CEDERJ, e ia ter polos com o curso de biblioteconomia. Só que no Brasil as coisas funcionam lentamente, apesar da lei ser de 2010, só em 2019 conseguiu-se fazer essa oferta pública de faculdade com curso a distância de biblioteconomia. Isso seria uma das possibilidades de formação de mais bibliotecários e também da ampliação nas universidades públicas do curso, coisa que não houve, porque não teve esse planejamento para que chegássemos hoje com mais profissionais. Essa questão é muito complexa, porque se tem uma política pública e que não foi debatida amplamente com os bibliotecários e com a sociedade como um todo. Na minha visão, o que poderia se fazer é colocar alguns critérios, que foi até colocado na resolução do Conselho como parâmetro para a biblioteca escolar. Dava-se uma ideia de que um bibliotecário poderia supervisionar até quatro bibliotecas. Sendo que, está sendo revisto isso para ver se essa indicação do Conselho Federal de Biblioteconomia não é ilegal, porque uma resolução do Conselho não pode contrariar uma lei federal na qual diz que na biblioteca o gestor é o bibliotecário. (Bibliotecário Marcelo Marques, entrevista concedida em novembro de 2019).

A fala deste profissional, que ratifica não apenas os dados estatísticos como a preocupação de entidades e pesquisadores da área, reitera a necessidade de formação de profissionais para dar condições ao cumprimento da lei e as condições criadas para resolver este problema é ainda uma questão de difícil solução. Contudo, algumas possibilidades poderiam ser pensadas, como por exemplo, a sugestão de Marcelo:

Como nós sabemos que não tem a quantidade de profissionais para o número de escolas no país, que é infinitamente maior, eu acho que a gente poderia ter alguns critérios, e isso é uma questão pessoal. Entre eles, as capitais e as cidades com maiores portes, principalmente cidades como Niterói e São Gonçalo que são cidades que tem uma universidade com curso de biblioteconomia e muitos bibliotecários formados, essas seriam obrigadas a terem bibliotecários porque teriam um quantitativo de profissionais. De repente, nas cidades do interior, poderia se pensar algo parecido com essa gestão do profissional fora desse local. Isso é uma opinião pessoal em relação a essa questão matemática. Acho que poderia ser uma das saídas. (Bibliotecário Marcelo Marques, entrevista concedida em 2019).

Como podemos perceber, a enunciação do bibliotecário Marcelo corrobora o discurso do deputado Waldeck Carneiro apresentado na sessão anterior, que foi materializada no texto legal da Lei Estadual Nº 7.383/2016, a qual prevê no Parágrafo único do Artigo 2º que “As bibliotecas escolares de que trata esta lei funcionaram sob a *supervisão* de um Bibliotecário, devidamente formado em curso superior de graduação”. (grifo nosso).

As importantes reflexões apresentadas neste Fórum de bibliotecários reverberaram em outras ações. Também em 2015, o vereador Leonardo Giordano propôs o Projeto de Lei Nº 254/2015, para a implantação do Sistema Municipal de Bibliotecas Escolar no município de Niterói, com o objetivo de integrar as bibliotecas escolares da rede pública municipal de

ensino. Numa estrutura muito semelhante ao SEBE-RJ, propunha a seguinte organização: Órgão central, constituído pela Secretaria Municipal de Educação, cuja função seria dotar recursos para que as escolas possuam bibliotecas, com o objetivo de viabilizar a competência informacional do estudante da rede pública de ensino de Niterói; Unidade Central de Execução que constituiria a Coordenadoria Municipal do Sistema de Bibliotecas Escolares, responsável por estabelecer políticas e metodologias de trabalho para o SISBEM, bem como centralizar serviços que julgasse necessários para o eficaz desempenho do Sistema, sendo gerenciada por bibliotecários estatutários e um pedagogo estatutário, com carga horária e remuneração compatíveis com a função; Unidades Descentralizadas de Execução, denominadas de unidade-polo as quais seriam formadas por quatro escolas que funcionassem em uma mesma área geográfica, com o objetivo de supervisionar o trabalho desenvolvido; e Unidades de Prestação de Serviços constituídas pelas bibliotecas instaladas nas escolas da rede municipal de ensino. O PL propunha ainda que todas as novas unidades da rede pública de ensino de Niterói deveriam ter nos seus projetos arquitetônicos a biblioteca escolar, com o certificado da Unidade Central de Execução, que deveria estar de acordo com a Resolução 119/2011 do Conselho Federal de Biblioteconomia (CFB) e ainda, que cada escola municipal deveria aplicar pelo menos 10% das verbas enviadas pela Prefeitura Municipal de Niterói na manutenção do acervo de sua biblioteca, de acordo com a política de desenvolvimento de acervo do SISBEM. Contudo, o PL recebeu parecer contrário (Parecer CCJ N.º - 0107/2016) porque o autor teria usurpado “função administrativa típica, ditando previamente a prática de atos cuja competência é reservada à discricionariedade do Chefe do Poder Executivo”, tendo em vista que “para sua consecução, exigirá não só a reorganização dos serviços públicos municipais nesta seara, mas a própria criação dos encargos respectivos, geradores de aumento na despesa prevista ou, no mínimo, provocadores de realocação dos recursos orçamentários.”. Por isso, o projeto foi considerado inconstitucional, recomendando-se a interrupção de sua tramitação legislativa. Devido ao arquivamento, o mesmo vereador propôs o PL Nº 081/2016 que adiciona a ação Criação do Sistema de BE, Expansão e melhoria da Rede Física Escolar do Ensino Fundamental (Subfunção 361), o qual está em processo de tramitação.

Tendo em vista as eleições municipais de 2016, os bibliotecários da FME juntamente com o Sindicato dos Bibliotecários e do Conselho Regional de Biblioteconomia da 7ª Região criaram uma carta compromisso que foi disponibilizada aos candidatos, com sugestões para serem adicionadas no Plano Municipal de Educação de Niterói, entre elas as seguintes metas: a garantia do cumprimento da Lei Nº 12.244/2010, com a implantação de BE em todas as

unidades de ensino da Rede municipal; a garantia de um bibliotecário por unidade escolar através de concurso público para cargo efetivo na Rede Municipal de Educação; garantia de investimento anual para ampliação e manutenção do sistema de BE na Rede, visando sua atualização; e garantia de que os projetos arquitetônicos das novas escolas públicas ou privadas no município previssem BE com áreas destinadas ao acervo, à leitura e áreas de multiuso. A participação dos profissionais bibliotecários desta Rede também foi relevante na audiência pública do Plano Municipal de Educação de Niterói, quando estes entregaram uma carta ao prefeito em exercício e demais autoridades, reivindicando melhores condições de trabalho e de remuneração.

No dia 2 de agosto de 2016 foi sancionado o Plano Municipal de Educação de Niterói para o decênio 2016-2026, sob a Lei Nº 3.234/2016. Neste documento, que contém a proposta educacional do município com suas respectivas metas e estratégias, a implantação de BE é apresentada no item referente à Formação e valorização dos profissionais da educação, na meta 9 que propõem: Garantir o cumprimento da Lei Nº 12.244 (lei federal), que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país. As ações propostas são:

- 9.1. Implantação de bibliotecas em todas as unidades de ensino na rede municipal de educação.
- 9.2. Garantia de investimento anual para ampliação e manutenção de sistema de bibliotecas escolares na rede municipal de educação.
- 9.3. Promover o crescimento e a manutenção constante dos acervos das bibliotecas escolares da rede municipal de educação, visando sua atualização. (NITERÓI, 2016)

Ressalta-se a importância destes objetivos para as escolas não somente por proporem a implantação de BE, referendando o que está contemplado na meta 1 concernente ao Ensino Fundamental, que preconiza o ajuste de todas as unidades escolares em funcionamento aos padrões básicos de infraestrutura física, respeitando-se as adequações necessárias à criação espaços como de bibliotecas escolares, mas também no que tange à ampliação e manutenção dos acervos das mesmas. Contudo, este contexto material em relação aos espaços físicos emerge como uma importante implicação para seguir ou não a política (BALL, 2016, p. 53). Conforme a Secretária Municipal de Educação, Flávia Monteiro, quando questionada sobre os maiores desafios a serem enfrentados para a implantação de BE, esta declarou:

Primeiro, assim, nós não temos espaço físico em todas as unidades escolares. Nós temos unidades escolares que são muito pequenas. [...]. Então, eu acho que hoje, um dos grandes impeditivos é a questão do espaço físico. Para você universalizar. Por isso inclusive que a legislação já foi também revista e o prazo ampliado. Eu acho que você não pode prescindir da ideia de implantar biblioteca, mas agora... Nós, em Niterói, acho que a médio prazo, temos como atingir isso. Eu só penso nos municípios menores que não tem orçamento e escolas que... [...] Então, acho que para nós a questão do espaço físico é uma questão séria. (Secretária de Educação Flávia Monteiro, entrevista concedida em novembro de 2019).

Outra questão imposta pelo Plano Municipal de Educação diz respeito à meta 9.2, que se refere a um sistema de bibliotecas escolares que não possui regulamentação nesta rede, tendo em vista o arquivamento do projeto de lei que o propunha.

Além das metas relativas às Bibliotecas escolares, o Plano Municipal de Educação apresenta outras que podem ser vistas como políticas de livro e leitura para a população, merecendo destaque às ações propostas para as bibliotecas populares, especialmente a meta 7 atinente às políticas para a Gestão da educação e sistema municipal de ensino, que propõe “Ampliar o sistema de bibliotecas populares municipais, com atuação em rede”. Entre as ações previstas estão:

- 7.1. Ampliação de um sistema de bibliotecas públicas municipais.
- 7.2. Garantia de investimento anual para ampliação e manutenção de sistema de bibliotecas, com atuação em rede, em especial no tocante à atualização e diversificação do acervo.
- 7.3. Estabelecimento de uma política de acervo, em consonância com o Plano Municipal de Educação.
- 7.4. Fomento a práticas de pesquisa, disponibilizando o acesso ao acervo bibliográfico e ao material didático de apoio para os profissionais que atuam no ensino fundamental em Niterói.
- 7.5. Criação e ampliação de Bibliotecas Públicas Populares Municipais, bem como do enriquecimento dos acervos, com ampla divulgação nos diferentes espaços educacionais.
- 7.6. Disponibilização de materiais didáticos, de acervo bibliográfico e recursos pedagógicos que possibilitem uma melhor atuação dos profissionais da educação nas diferentes esferas educacionais.
- 7.7. Divulgação dos espaços físicos e virtuais de alocação dos acervos bibliográficos e dos materiais didáticos aos profissionais da educação que atuam nos diferentes níveis e modalidades de ensino. (NITERÓI, 2016).

Ressalta-se nestas metas uma vinculação entre as bibliotecas públicas e a educação, tendo em vista que três destas são destinadas aos profissionais da educação, especialmente no que se refere à disponibilização de materiais didáticos, acervos bibliográficos e recursos pedagógicos, tanto para auxiliar na prática docente como para fomentar a pesquisa. Embora não seja especificada nenhuma meta referente à formação literária, reconhecendo-se os objetivos do Programa Bibliotecas Populares e sua ênfase na promoção de ações para a formação neste âmbito, como empréstimos de um vasto acervo literário e promoção de atividades como saraus, encontros com autores e homenagens a escritores literários, depreendemos que um dos desdobramentos seria também a formação literária dos docentes.

A importância das bibliotecas populares é evidenciada em outras metas e ações, como no item VI- Cidade educadora: diversidade, intersetorialidade e transversalidade princípios norteadores, em que, na meta 2: “Educar para o respeito à diversidade, à solidariedade e à promoção da paz, combatendo toda forma de discriminação e violência” propõe como uma

das ações: “2.1. Implementação de linhas de fomento ao desenvolvimento de programas e projetos que visem à superação das desigualdades, transformando os atuais projetos desenvolvidos, tais como as Bibliotecas Populares e os Telecentros, em políticas públicas contínuas.”. No mesmo sentido, no item 6- Educação e cultura, na meta que pressupõe “Promover o desenvolvimento pessoal, social, ético e cultural de todos os habitantes da cidade.”, apresenta como ações:

- 1.1. Criação de espaços, equipamentos e serviços públicos de acesso à cultura, em todos os bairros da cidade.
- 1.2. Manutenção e ampliação das atividades, projetos e programas que visem ao incentivo e à democratização do acesso à leitura e aos bens culturais a toda população da cidade.
- 1.3. Consolidação do projeto de rede de Bibliotecas Populares Municipais.
- 1.4. Ampliação e manutenção da rede e do acervo, garantindo a democratização ao acesso à educação e cultura. (NITERÓI, 2016)

Tais metas apontam para a relevância que as Bibliotecas Populares assumem neste documento tendo em vista sua importância para toda a população do município no que tange ao fomento à leitura, bem como para algumas escolas localizadas em seus arredores que, por não terem bibliotecas escolares ou em função das atividades realizadas em parceria, acessam-nas frequentemente, conforme salienta Marcelo, responsável pela Unidade do Fonseca:

A nossa biblioteca tem uma questão geográfica importante porque ela tem quatro escolas no entorno, tem o CRAS<sup>59</sup> anexo e o posto de saúde. Então ela possibilita, com esses contatos, enriquecer nossas atividades culturais e possibilita levar a questão da leitura para outras atividades[...]. Especificamente em relação às escolas, principalmente em relação, às creches, às UMEIs, serve até de laboratório para minha militância. Ao mesmo tempo em que eu vou fazendo essas atividades, vai formando minha ideia de como a biblioteca pode ajudar a escola. Apesar de não ser o foco principal de uma biblioteca pública, a questão escolar, mas a nossa, como está muito próxima e muito no contexto, ela possibilita isso. Então, diariamente nós recebemos alunos das escolas de Ensino Fundamental e do ensino infantil, e a biblioteca com sua equipe, por integrar essas atividades à questão pedagógica do colégio, além de oferecer outras, não se prende apenas à questão pedagógica, mas nós realizamos... Participamos de alguns planejamentos nas escolas, já trouxemos a escola para realizar o planejamento na biblioteca, já tivemos parcerias em atividades voltadas para a leitura, como o Projeto Instituinte da escola DJ sobre a questão da leitura na escola; já participamos no desenvolvimento do planejamento da NAEI VP para homenagear Ruth Rocha e outros trabalhos em conjunto. Isso possibilita ver como a biblioteca pode dar esse suporte não somente aos alunos, do acesso aos livros, mas também contribuir com a política pedagógica do colégio. (Bibliotecário Marcelo Marques, entrevista concedida em novembro de 2019).

Contudo, estas metas demandarão um esforço amplo para serem cumpridas, especialmente as referentes à ampliação da rede de bibliotecas populares, uma vez que, apesar de possuir cinquenta e dois bairros, o município conta com apenas seis unidades.

---

<sup>59</sup> O CRAS é um Centro de Referência de Assistência Social, localizado prioritariamente em áreas de maior vulnerabilidade social, onde são oferecidos serviços de assistência social. O município de Niterói conta com 10 unidades.

Após a aprovação do Plano Municipal de Educação de Niterói, mesmo diante da sinalização de cumprimento da Lei Nº 12.244, apenas mais dez bibliotecas escolares foram implementadas, no período de 2017 a 2020. Como se pode observar, este é um processo gradual, conforme aponta a Coordenadora de Promoção da Leitura:

A partir da lei 12.244 de 2010, que trouxe essa exigência de que todas as unidades tivessem sua biblioteca, a gente começou a caminhar nesse sentido, de transformar as salas de leitura existentes em bibliotecas. Mas é um processo que envolve outras políticas, envolve uma questão orçamentária, então, infelizmente, a gente ainda não conseguiu implementar todas as bibliotecas. Neste período, quando nós assumimos aqui a gestão, nós tínhamos 3 já implementadas pelo governo anterior e fomos, implementamos mais quatro, transformamos, na verdade é uma transformação da Sala de Leitura em Biblioteca Escolar. Hoje nós temos ao total na rede, 7 bibliotecas, com a previsão de inauguramos 3 este ano<sup>60</sup> e no ano que vem, 10. Mas ainda não é suficiente. Nosso desejo é que todas as Salas de Leitura sejam transformadas em bibliotecas e aquelas escolas que infelizmente não tem espaço, que a gente encontre meios de que isso seja possível, essa realização. Nós tivemos um concurso nesse processo, chamamos 5 bibliotecários agora e estão muito animados para já chegarem à escola. Então a gente acredita em um trabalho não apenas de organização e de logística, de criar o espaço, mas também de pensar na manutenção desse espaço e na formação daquele profissional que lá está. (Professora Liliane Balonecker, Coordenação de Promoção da Leitura da FME/Niterói, entrevista concedida em novembro de 2019).

Em seu discurso, a professora Liliane aponta algumas questões necessárias superar para o cumprimento da lei federal e do decreto municipal, o que nos leva a proposição de Ball (2016) de que os textos legais não podem simplesmente ser implementados, pois “Eles têm de ser traduzidos a partir do texto para a ação – colocados ‘em prática’ em relação à história e ao contexto, com os recursos disponíveis.” (p. 14). Em outro momento, a professora Liliane aponta os desafios que precisam ser enfrentados:

Aqui na nossa coordenação nós identificamos a questão espacial, porque não pode ser qualquer espaço, um espaço muito pequeno, então a gente tem essa primeira questão que é o espaço na escola. Identificamos quais estariam aptas por já terem o espaço. A segunda questão é o profissional porque para ser biblioteca precisa do profissional bibliotecário, formado e concursado na rede. Então, essa é uma dificuldade também, pois convocamos cinco, mas não são suficientes para dar conta das 93 escolas que a gente tem. A outra questão é a atualização do acervo. Nossas salas de leitura, todas tem a exigência mínima que é um título por aluno. Todas estão bem além disso, mas a gente acredita que devemos oferecer aos alunos uma literatura de qualidade, um livro em bom estado, um livro atual também, que tenha sido publicado naquele ano, no ano anterior. O mobiliário também precisa ser adequado às crianças, àquele espaço, então tem a questão da aquisição do mobiliário. E tudo o que envolve orçamento... a gente acaba esbarrando, porque não depende só de nós, dependemos de instâncias superiores que acolham aquele projeto, que identifiquem essa urgência e libere o investimento. [...] Existe também a questão da compreensão da escola do que é esse espaço, porque quando a gente lida com compreensão, é preciso conversar, é preciso ir até a escola, que os profissionais venham até aqui, para que essa conversa seja produtiva e passem a compreender o que é um espaço de leitura, o que é uma sala de leitura, uma biblioteca, qual é o papel daquele profissional que ali está, dos professores também enquanto

---

<sup>60</sup> A entrevista foi concedida antes da inauguração de mais três bibliotecas escolares no ano de 2019. Em 2020, mais quatro bibliotecas escolares foram inauguradas, mesmo com a suspensão das aulas.



mediadores de leitura. Então, são essas questões, que a gente tem consciência delas e está trabalhando para que cada vez melhore. (Professora Liliane Balonecker, entrevista concedida em novembro de 2019).

Desta enunciação, podemos reconhecer tanto aspectos contextuais como as situações históricas que menciona Ball (2016), pois além das questões econômicas envolvendo orçamento para a aquisição de acervos e mobiliário e da convocação de bibliotecários concursados para atuarem nas BE, há como a professora menciona, a dependência de que o poder público identifique a importância de atuação desta política e ofereça os dispositivos necessários para sua realização.

Outro aspecto relevante é em relação ao espaço adequado para a implantação de bibliotecas em algumas escolas e a transformação de salas de leitura em BE conforme os padrões mínimos exigidos por documentos legais da área biblioteconômica, corroborando o discurso da Secretária de Educação mencionado acima. Tendo em vista a constituição desta Rede, que inicialmente foi concebida a partir de espaços improvisados conforme apontou a pesquisa de Goulart (2011) e posteriormente passou a construir prédios para esta finalidade ou adquirir outros para transformá-los em escolas, mas ainda sem considerar a necessidade de reservar ou projetar os espaços de leitura, garantir o cumprimento das legislações referentes à implantação de BE esbarra também neste problema contextual e histórico (BALL, 2016).

O discurso da professora Liliane evidencia também outro fator fundamental proposto por Ball (2016) sobre como as escolas encenam as políticas, ao afirmar que uma das questões a serem enfrentadas é a compreensão sobre “o que é um espaço de leitura, o que é uma sala de leitura, uma biblioteca, qual é o papel daquele profissional que ali está, dos professores também enquanto mediadores de leitura.”. Traz à tona a importância dos profissionais que atuam nestes espaços, pois além dos bibliotecários, as BE e algumas salas de leitura contam com professores. Sobre esta situação, a coordenadora complementa:

Quando foram criadas as bibliotecas aqui no município, a partir do decreto 1.191 de 2012, ele estabelece como estrutura orgânica mínima, já prevê a presença de um professor auxiliar de biblioteca. Nós acreditamos que seja muito importante ter um profissional com uma formação pedagógica ali naquele espaço. E nosso desejo seria que esse profissional passasse por uma seleção, aqueles profissionais que tem, não digo perfil, porque eu não gosto muito dessa palavra, mas aquele profissional que como nós duas, na escola, a gente já tinha aquele apego, aquele trabalho diferenciado com a literatura, então que não seja uma ida compulsória, por exemplo, mas que sejam profissionais que já tenham uma formação e o desejo de estarem ali, desenvolvendo bons projetos, bons trabalhos, professores contadores de histórias. Então, nosso desejo seria esse, que houvesse a presença desse professor e que fosse um professor selecionado para estar ali, com uma visão ampliada da literatura e não um profissional que às vezes, por estar impossibilitado de estar em sala de aula ou por estar com uma questão de saúde emocional, ele fosse colocado ali, de uma forma que não é a vontade dele, muitas vezes. Mas o que a gente tem aqui na rede são muitos profissionais readaptados, que atuam junto aos bibliotecários, naquelas

escolas que tem biblioteca ou nas salas de leitura, a gente tem um número elevado. É uma questão que a gente pensa e é importante discutir, mas por questões de falta de professores em sala de aula, muitas vezes não é possível. Nosso desejo é esse, nós acreditamos na presença do profissional bibliotecário, com seu conhecimento técnico e também na presença do professor, com sua formação pedagógica: os dois atuando juntos, planejando juntos inclusive. (Professora Liliane Balonecker, FME/Niterói, entrevista concedida em novembro de 2019).

A enunciação desta profissional ecoa as palavras do Deputado Waldeck Carneiro que, ao debater sobre as diferenças entre bibliotecas escolares e salas de leitura e argumentar sobre as possibilidades de atuação de diferentes profissionais neste espaço, afirma:

Porque uma coisa que eu falo no livro, e infelizmente ainda se repete, é o professor, por alguma razão, de saúde, não está mais em condições de exercer a docência, então vai para a biblioteca. Não é disso que eu estou falando. Estou falando de professores que, digamos, na sua trajetória profissional, no seu percurso de formação inclusive, porque alguns casos que eu citei aqui, as professoras buscaram se especializar na área de promoção da leitura...então, assim, acabam desenvolvendo... elas não dominam a técnica biblioteconômica, é verdade, mas em compensação se especializaram e se apropriaram de saberes que favorecem a interação da biblioteca com o conjunto do trabalho pedagógico, e tudo mais. [...] Acho que o bibliotecário é um profissional fundamental no trabalho em biblioteca, quaisquer que sejam elas, acho que portanto, é preciso valorizar esse curso de formação, valorizar esse profissional em nível superior, reconhecer a especificidade de saberes que eles desenvolvem como profissionais, mas ao mesmo tempo tentar dimensionar o que isso significa na hora de montar um sistema. (Deputado Waldeck Carneiro da Silva, entrevista concedida em novembro de 2019).

Tais enunciações nos remetem a pensar que “a atuação de políticas envolve processos criativos de interpretação e recontextualização – ou seja, a tradução de textos em ação e as abstrações de ideias políticas em práticas contextualizadas - e esse processo envolve ‘interpretações de interpretações’.” (BALL, 2016, p. 14). Desta forma, para que a implantação das bibliotecas escolares aconteça de forma que este espaço cumpra seu papel na formação de leitores-autores e contribua para a democratização do acesso à leitura e à cultura, e ainda possa ser reconhecida como um recurso importante no processo de alfabetização, as escolas têm um papel fundamental a desempenharem, o que é ressaltado pela professora Flávia, ao dimensionar a importância dos espaços de leitura, independentemente da nomenclatura:

Eu acho que são profundamente importantes, eles são fundamentais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Na realidade, eu gostaria que a gente destacasse o seguinte: eu acho importante é ter institucionalizado um trabalho de leitura. Eu acho que essa que é a importância, isso que a gente precisa. Porque a rede, por exemplo, tem salas de leitura muito boas, que a gente tem notícias de trabalhos muito bons. [...] Agora, mas do que um espaço dedicado ao acervo, a gente precisa ter, efetividade, um projeto pedagógico que dê a leitura uma centralidade. (Secretária de Educação Flávia Monteiro, entrevista concedida em outubro de 2019).

Ball afirma ainda que “Há uma complexa teia de interpretações, traduções, ‘leituras ativas’ e trabalho de ‘escrita’ ao redor das políticas” (p. 15), sendo estas também produzidas nas escolas e pelas autoridades locais. No caso da Coordenação de Promoção da Leitura da

Fundação Municipal de Educação de Niterói, responsável por desenvolver o Programa de Promoção da Leitura (Portaria Nº 126/2014), que tem como finalidade contribuir para a democratização do acesso à leitura e a formação de leitores-autores, algumas ações têm sido empreendidas com este objetivo, como contações de histórias nas escolas por professores e alunos; a divulgação de trabalhos autorais, como a realização de eventos literários com a participação de artistas e poetas da cidade, incluindo muitos profissionais da educação; e a realização do Concurso de Incentivo à Leitura-poesia, que está em sua 19ª edição. Esta proposta elege a cada ano um tema ou homenageia um autor de literatura que serve de inspiração para a escrita de poesias por alunos e profissionais da Rede.

No entanto, cabe ressaltar que esta Coordenação não é a única responsável pela promoção da leitura. No âmbito da Secretaria de Educação, destaca-se a política de Projetos Instituintes, conforme destaca a secretária:

Eu acho que no campo da leitura, algo que ajudou muito as escolas foi o Projeto Instituinte. Porque o Projeto Instituinte, ele vai ao encontro, ele busca consolidar o espaço de autonomia. Você vai desenvolver aquele projeto que você acha pertinente na sua unidade escolar. E nós temos assistido, presenciado o desenvolvimento de projetos muito interessantes. [...] Então, o Instituinte, eu acho que ele veio ao encontro disso. Ele fomenta, ele faz com que a escola pare. E todos os projetos, você vai ter uma dimensão de leitura, qualquer que seja. Então, eu acho que assim, ao mesmo tempo você dá autonomia, porque Piaget já nos ensinava isso, a autonomia é importante, que você construa, e a escola tem que construir também sua autonomia. (Secretária de Educação Flávia Monteiro, entrevista concedida em outubro de 2019).

Os Projetos Instituintes são uma política implementada na rede a partir de 2013 pela Secretaria Municipal de Educação, que tem entre seus objetivos apoiar projetos educacionais de aperfeiçoamento pedagógico formulados por profissionais das unidades municipais que objetivem a melhoria da qualidade da Educação Básica, o protagonismo das instituições e dos profissionais envolvidos no contexto socioeducacional de Niterói. Anualmente, a SEMECT lança um edital para inscrição de projetos que possuam sólida fundamentação teórica e coerência metodológica, elaborados em consonância com os Referenciais Curriculares da Rede Municipal e que privilegiem, entre outros temas, a alfabetização, leitura e letramento. Os projetos aprovados recebem recursos financeiros disponibilizados para execução dos mesmos, custeando materiais de consumo de uso exclusivo para o projeto proposto e pagamento de serviços de terceiros também relacionados a ele. Conforme apontado na fala da secretária municipal, os projetos englobam a leitura independentemente da temática preponderante, em maior ou menor grau. Além disso, convém pontuar que uma parte considerável de escolas elaboram projetos em que a leitura e a literatura são a tônica. No ano

de 2019, por exemplo, dos 64 Projetos Instituintes aprovados, 22 trazem estes termos em seus títulos e, conseqüentemente, nas propostas de trabalho.

Ainda no âmbito da SEMECT, a subsecretaria de Projetos Especiais, responsável pelas Bibliotecas Populares, desenvolve também o Projeto Trilhas da Leitura, visitando locais públicos com uma biblioteca móvel e realizando atividades de contação de histórias, apresentações musicais, gincanas e oficinas para crianças e adultos. A Secretaria Municipal de Cultura também desenvolve trabalhos potentes para a promoção do livro e da leitura como a administração de salas e espaços culturais que promovem saraus, lançamentos e divulgação de livros de autores da cidade, exposições, encontros, peças teatrais e outros.

Como se pode observar, muitas ações são empreendidas para a promoção da leitura na cidade, envolvendo diferentes atores. Contudo, algumas são pontuais e podem deixar de existir dependendo da gestão política. Neste sentido, embora sejam louváveis as propostas realizadas, é fundamental que estas sejam acompanhadas de elaboração e cumprimento de dispositivos legais. Por isso, insistimos no cumprimento às legislações que determinam a implantação de bibliotecas populares e nas escolas do município, caminho ainda longo a percorrer, conforme podemos observar nos dados censitários.

O sistema de Ensino municipal é composto por 355 escolas, e destas, 52% possuem bibliotecas escolares e 58% possuem salas de leitura.

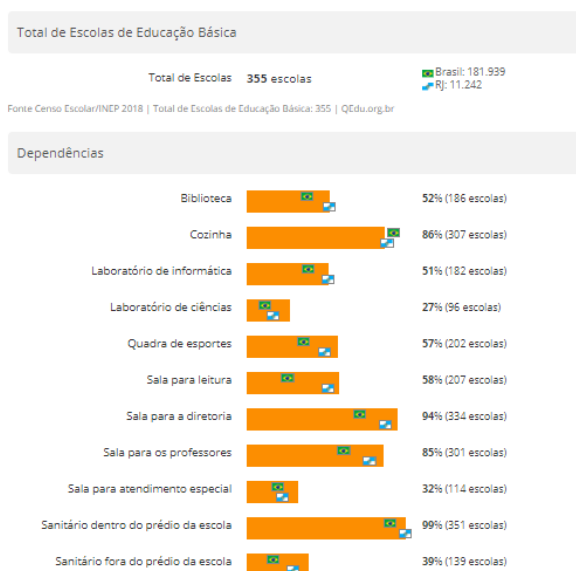


Figura 11: Informações sobre a infraestrutura de escolas públicas e privadas do município de Niterói.  
Fonte: adaptado de MEC/INEP, Censo Escolar 2018 por QEdu.

Contudo, chama a atenção a disparidade entre as redes pública e privada: são 139 escolas públicas, sendo 3 federais, 45 estaduais e 91 municipais em relação à 216 escolas privadas. Tal fato pode ser relacionado à estruturação da rede municipal que tardiamente

começou a ser formada e, para atender ao preceito constitucional de obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Fundamental, eram concedidas bolsas de estudos para que alunos frequentassem as escolas particulares. Esta disparidade também pode ser observada em relação à presença das bibliotecas escolares, especialmente na comparação entre a rede privada e a rede municipal.

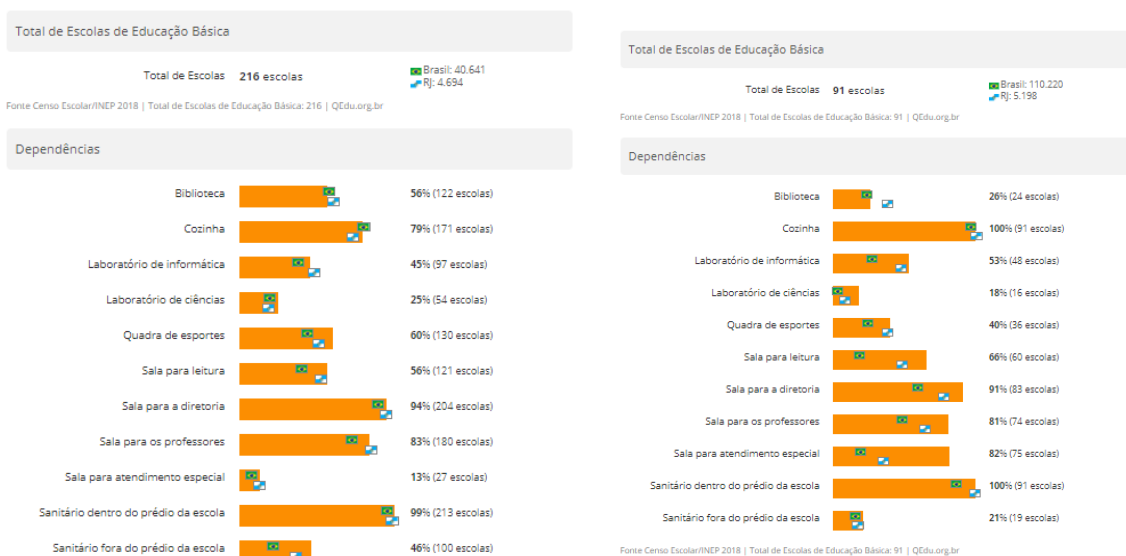


Figura 12: Comparação entre a infraestrutura de escolas públicas e privadas do município de Niterói. Fonte: adaptado de MEC/INEP, Censo Escolar 2018 por QEDu.

Conforme observado nos dados censitários, 26% (24 escolas) da Rede municipal possui biblioteca escolar, mas estes diferem das informações apresentadas pela Coordenação de Promoção da Leitura, que evidencia a existência de quatorze, o que representa uma proporção de 15%. Esta disparidade pode estar relacionada ao modo como às escolas respondem o Censo Escolar. No entanto, o mesmo pode acontecer em relação aos dados das escolas particulares, conforme apontado pelo presidente do CRB7 na audiência pública sobre o tema realizado na ALERJ. Outro fator relevante em relação à rede municipal é o fato de que 66% possuem sala de leitura. Tendo em vista que a proposta é a transformação de SL em BE, o que vem acontecendo paulatinamente, muitas escolas sequer possuem este espaço, conforme salientou a Coordenadora de Promoção da Leitura.

Assim, depreende-se da análise dessas informações que, além de estar com a parte estrutural relativamente defasada, o município carece de política de contratação também para o material humano representado na figura do profissional bibliotecário envolvido no processo de cumprimento da Lei Nº 12.244/10, bem como na definição dos professores assistentes de

biblioteca conforme o Decreto Municipal. Contudo, as expectativas a este respeito são otimistas, consoante o discurso da secretária de educação:

Eu acho que nosso estado não enfrenta problemas no que diz respeito à formação de Bibliotecários. Talvez para o interior. Aqui nós tivemos, não sei te falar de cabeça quantos profissionais fizeram o concurso, e nós já chamamos um número, mas eles não vieram. Nós ainda temos banco. Acho que em Niterói não teremos problema de contratação de bibliotecários. Até para o ano que vem eu pretendo chamar, ver quantos tem no banco, para gente fechar em vinte unidades. Agora, de qualquer forma, eu acho que a gente precisa avançar e consolidar cada vez mais o trabalho de leitura, porque a biblioteca só terá sentido se o trabalho com a leitura for efetivo. (Secretária de Educação Flávia Monteiro, entrevista concedida em outubro de 2019).

Portanto, apesar dos avanços, entre eles, a inclusão da perspectiva de cumprimento da lei federal no Plano Municipal de Educação e no Programa Educar Melhor da atual gestão da Prefeitura Municipal, ainda há um caminho longo a percorrer não apenas para cumprir as legislações, mas para garantir aos alunos da rede, e por extensão, às comunidades escolares, a democratização do acesso ao livro e à informação, bem como oportunidades para ampliação da vivência cultural e a formação literária. Além disso, argumentamos que é necessário que as políticas relativas à democratização do livro, da leitura e da literatura, a instauração de BE e as propostas voltadas para a educação, especialmente no que se refere ao processo de alfabetização dos alunos da rede municipal estejam alinhadas, possibilitando a articulação de suas ações, pois como salienta a Secretária Flavia Monteiro: “A biblioteca, quando bem utilizada, quando potencializada, ela pode fomentar o interesse pela leitura e ajudar também no processo de alfabetização dessas crianças. Então, eu acho que ela é muito importante.” (entrevista concedida em 2019). Essa fundamental inter-relação é também apontada no discurso da Coordenadora de Promoção da Leitura, Liliane Balonecker:

Embora eu reconheça que a literatura não deva servir como pretexto para o ensino de...nada, ela inexoravelmente vai ampliar não só a leitura de mundo, mas a leitura dos signos, das palavras, das frases, das linhas e das entrelinhas. Então, sem dúvida alguma, a literatura influencia na alfabetização. E também, pensando no interesse, no que vai levar o aluno a querer ler e escrever. Quando uma história é bem contada, um livro é bem lido, cria na criança aquele encantamento, aquela vontade de ir até o livro e tentar entender o que ele está dizendo, não apenas o texto, mas as ilustrações, ler as imagens. Então, sem dúvida, a literatura vai trabalhar esse interesse do aluno, essa vontade de ler. Mais do que uma imposição, “você precisa aprender a ler”, “você precisa ser alfabetizado”, ele vai querer ser alfabetizado para ter acesso às histórias, às narrativas, ao encantamento. (Professora Liliane Balonecker, entrevista concedida em novembro de 2019).

Por fim, encerrando este capítulo no qual intentamos compreender as trajetórias de políticas de livro e leitura e alfabetização, ressaltamos que este movimento pressupõe um alargamento de olhar. Desta forma, buscamos uma articulação entre diferentes esferas administrativas, tentando consorciar as dimensões macro (nacional/global), meso (estado) e micro (local/municipal), para compreender, como advoga Ball (1998, p. 359) as “relações de

mudanças entre eles e nas suas interpenetrações”. Temos consciência de que as relações entre as políticas estudadas e o contexto global, evidenciando as influências internacionais na formulação de políticas não se destacam tanto, pois apontamos apenas algumas articulações das agendas políticas do governo atual, especialmente no que se refere à alfabetização, como pressupostos voltados para performatividade e adequação ao mercado. Salientarmos que assim como proposto pelo autor (BALL; BOWE, GOLD, 1992; BALL, 1994; BALL, 2016) e reafirmado por pesquisadores do campo de políticas educacionais (MAINARDES, 2006; LOPES; MACEDO, 2011), os contextos propostos pelo ciclo de políticas “são intimamente ligados e inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e envolve disputas e embates.” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 157). Ou seja, os contextos de influência, de produção de texto político, da prática, de resultados e de estratégia política são um ciclo contínuo e não hierarquizado. Contudo, neste capítulo intentamos uma apresentação separadamente para fins de sistematização das análises realizadas até aqui.

Destarte, consideramos que os sujeitos entrevistados, cujos discursos foram dispostos até o momento, assumem responsabilidades diante de outros e por sua vez, também atuam. Isso corrobora para o entendimento de que as políticas são processos diversos, efetivadas por diferentes interpretações, por processos discursivos que são complexamente configurados, e que os textos políticos não são simplesmente implementados, mas são traduzidos em ações, colocados em prática, a partir da história, do contexto e dos recursos disponíveis. Conforme dispõe Ball (1994, p. 10-11), “A prática é sofisticada, contingente, completa e instável”, para que “a política estará aberta à erosão e ao dano pela ação, os agentes incorporados daquelas pessoas que são seu objeto.”.

Sobre este aspecto, argumentamos que mais importante do que avaliar se e como as políticas educacionais são “implementadas” ou o quão bem ou mal são realizadas na prática, propomo-nos a compreender e documentar as maneiras pelas quais as escolas lidam com essas múltiplas e por vezes contraditórias políticas e discursos, e mais ainda, entender como as escolas fazem políticas, ou nas palavras de Ball (2016), tentar vislumbrar “as diversas maneiras que elas criativamente trabalham para fabricar e forjar práticas fora dos textos de política e ideias de políticas em função das suas realidades situadas – um processo de recontextualização que produz algum grau de heterogeneidade na prática.” (p. 198). Dentro de nossas limitações, esses processos foram investigados em duas escolas do município de Niterói e serão abordadas no capítulo seguinte.

## 5. REFLEXOS E REFRAÇÕES: O CONTEXTO DA PRÁTICA

O signo não é somente uma parte da realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante. (BAKHTIN, 2014a, p. 93).

Considerando as diversas e complexas maneiras pelas quais as políticas fazem ou não sentido, são colocadas em ação nas escolas ou são ignoradas, a continuidade deste trabalho pressupunha compreender, a partir da observação participante, como os textos políticos são interpretados, reconstruídos e como as políticas de alfabetização, livro e leitura e a “implementação” de bibliotecas escolares são traduzidas (BALL, 2016) no contexto da prática, ou seja, como estas propostas são refletidas e refratadas (BAKHTIN, 2014a) nas unidades escolares, considerando a complexidade dos ambientes e os distintos papéis na atuação política. Todavia, em decorrência dos acontecimentos históricos vivenciados, e podemos dizer, sem precedentes, não foi possível acompanhar esse processo em *loco*. Contudo, o fizemos por meio dos discursos dos sujeitos de pesquisa que atuam em diferentes papéis nas escolas pesquisadas, os quais narraram suas práticas, emitiram suas opiniões, trouxeram à tona discursos de outros sujeitos com os quais se relacionam e deixaram entrever suas concepções teóricas, seus anseios e expectativas.

É a partir desses discursos, que são fragmentos de práticas dispostas como mais algumas peças no mosaico, e que possibilitam de ir do particular para o geral, do local para o universal, do individual para o coletivo, que continuamos esta pesquisa. Isso porque entendemos que os valores e reflexões que são produzidos e partilhados no coletivo e as relações entre diferentes contextos se inter-relacionam de diferentes formas e possuem uma potência de produzirem novos significados, novas reflexões para os diferentes sujeitos envolvidos: a pesquisadora, os sujeitos entrevistados de cada escola, as equipes gestoras e os possíveis leitores deste texto de pesquisa.

Assim, damos continuidade às discussões realizadas até aqui, com a abordagem de alguns construtos teóricos e análises de documentos incorporando as narrativas de um conjunto diversificado de atores políticos, tecidos em textos e práticas de atuação política no contexto das duas escolas participantes da pesquisa. Todavia, antes de trazermos algumas reflexões sobre esses discursos e práticas, precisamos fazer algumas ressalvas.

A primeira se refere à forma de apontar as análises sobre como as escolas ressignificam e fazem políticas sem, contudo, esquecermo-nos de que estas são e fazem parte de contextos distintos. Como aponta Ball (2016):



No centro da atuação da política está a escola- mas a escola não é nem uma entidade simples nem coerente. Há uma necessidade de compreender as escolas como muito mais diferenciadas e frouxamente montadas do que é frequentemente o caso. As escolas não são uma peça só. Elas são redes precárias de grupos diferentes e sobrepostos de pessoas, de artefatos e de práticas. Escolas são compostas de coleções de diferentes professores, gestores, assistentes pedagógicos, orientadores, administradores, estudantes, pais, governadores e outros que habitam várias maneiras de ser com diferentes formas de “formação”, histórias discursivas, visões epistemológicas de mundo e compromissos “profissionais”. (BALL, 2016, p. 201).

Desta maneira, reconhecemos que as duas escolas pesquisadas são diferentes entre si e comportam diferentes visões, concepções e discursos. Além disso, também são produtos de seus contextos (identidades profissionais, aspirações dos pais, diversidade de alunos) bem como são influenciadas por aspectos como a localização da escola, sua construção, seus espaços e seu ambiente circundante. Mais uma vez citando Ball (2016), compreendemos que “Há um contexto social e uma materialidade para a política.” (p. 201). Portanto, nossa intenção não é de comparar as duas escolas, mas sim apontar aproximações e distanciamentos nas formas como estas ressignificam as políticas de alfabetização, formação literária e implementação e atuação de espaços de leitura.

Outro aspecto que importa salientar é que nossas leituras, análises de documentos das políticas e das escolas e a entrevistas com os dez profissionais que atuam nestas, juntamente com as entrevistas com elaboradores de políticas e outros profissionais ligados aos contextos de elaboração e influência das políticas e ainda, aqueles responsáveis no âmbito de outros órgãos para a efetivação de algumas determinações legais, forneceu-nos uma grande quantidade de materiais de pesquisa. Entretanto, muitos outros indivíduos que trabalham nas escolas e ainda outros sujeitos dos demais contextos não participaram desta pesquisa, ocasionando lacunas ou omissões que talvez pudessem nos conduzir a outras trajetórias, concepções e discursos e nos levar a outros achados de pesquisa e a outras análises e conclusões. Porém, temos consciência que só podemos lidar com os discursos travados e as análises provisórias, desejosos de que estas provoquem outros questionamentos e estudos.

Ressaltamos ainda que esses dados poderiam gerar muitas outras reflexões que gostaríamos de perseguir, algumas que não fomos capazes de abordar, outros pontos de análises que não tivemos condições de discutir por não conseguirmos observar nas escolas pelas impossibilidades de estar no campo. Desta maneira, trazemos algumas categorias de análises, que apresentaremos a seguir, conscientes de que estas são incompletas e que nossas reflexões são provisórias.

Diante de tantas possibilidades de leituras e interpretações a partir das análises dos documentos das escolas e das entrevistas narrativas com os profissionais destas, surgiu um questionamento: Como organizar categorias de análises de forma a levar-nos ao encontro de possíveis respostas e indagações para os objetivos da tese? Sobre esta questão, recorremos a Corsino (2015), para quem pensar na montagem das partes que compõem o material construído numa pesquisa também traz, a partir do pensamento benjaminiano a ideia de mosaico, onde cada peça ao ser virada muda a composição da figura inicial. Assim, o acabamento que daremos aos dados, 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). Portanto, tendo como foco os discursos, concepções e práticas em relação às políticas de alfabetização, formação literária e espaços de leitura nas escolas (bibliotecas e salas de leitura), percebemos cinco grandes coleções de eventos de pesquisa que atravessam as duas escolas:

- *As escolas como elaboradoras de políticas: alfabetização, formação literária e espaços de leitura nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas;*
- *A formação literária no currículo e no discurso de professoras sobre a prática;*
- *Os espaços de leitura nas escolas: espaços, discursos e práticas;*
- *O processo de alfabetização: concepções e práticas narradas;*

Essas categorias, que são modos de olhar os dados e organizar mais algumas peças deste mosaico, serão por sua vez divididas em subcategorias compostas por diferentes eventos. Seguimos, então, a partir do questionamento: O que atravessa as narrativas desse conjunto diversificado de atores, tecidos em textos e práticas da atuação política nas escolas, partindo das categorias e subcategorias elencadas?

## 5.1 AS ESCOLAS COMO ELABORADORAS DE POLÍTICAS: ALFABETIZAÇÃO, FORMAÇÃO LITERÁRIA E ESPAÇOS DE LEITURA NOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS (PPP) DAS ESCOLAS

### 5.1.1 *“Mas somos uma escola, temos um documento que nos referencia, vocês tem que refletir o que está ali.” - Processos de elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas*

Tendo em vista que as escolas não apenas “implementam” políticas, mas também elaboram e ressignificam-nas, podemos compreender a importância da constituição dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), por serem documentos em que estão definidos concepções, objetivos e perspectivas de trabalho das escolas.

A instituição do Projeto Político-pedagógico pelas escolas teve seu início com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (n. ° 9.394/96) que em seu artigo 12 determina que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. E no seu artigo 13, inciso primeiro, determina que: “Os docentes incumbir-se-ão de: participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”. Todavia, a elaboração do Projeto Pedagógico precisa ser compreendida não somente como uma norma inserida dentro da legislação, mas como um direito de usufruir a liberdade que autoriza ao coletivo da escola a estabelecer as ações fundamentais para o trabalho da instituição com vistas a formação de cidadãos, conforme define Ana Maria Eynng (2002):

Projeto porque faz uma projeção da intencionalidade educativa para futura operacionalização [...], político porque define uma posição do grupo, supõe uma proposta coletiva, consciente, fundamentada e contextualizada para a formação do cidadão [...], pedagógica porque define a intencionalidade formativa, expressa uma proposta de intervenção formativa. (p.26).

Nesta perspectiva, o Projeto Político-pedagógico tem a intenção de ir em busca da organização da escola de maneira geral, mas garantindo o respeito aos princípios do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e a participação da comunidade escolar. Além disso, um preceito fundante é possibilitar que o contexto e a história de cada escola seja o alicerce deste documento, o que demanda uma reflexão sobre tudo aquilo que é primordial à instituição educacional. Conforme Gadotti (1998):

Um projeto necessita sempre rever o instituído para, a partir dele, instituir outra coisa. Tornar-se instituinte. Um projeto político-pedagógico não nega o instituído da escola que é a sua história, que é o conjunto dos seus currículos, dos seus métodos, o conjunto dos seus atores internos e externos e o seu modo de vida. Um projeto sempre confronta esse instituído com o instituinte. (p. 16).

Ainda segundo este autor, o projeto pedagógico da escola pode ser considerado como um momento importante de renovação da escola, tendo em vista que:

Projetar significa “lançar-se para frente”, antever um futuro diferente do presente. Projeto pressupõe uma ação intencionada com um sentido definido, explícito, sobre o que se quer inovar. Nesse processo podem-se distinguir dois momentos: a) o momento da concepção do projeto; b) o momento da institucionalização ou implementação do projeto. Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (GADOTTI, 1998, p. 19).

A partir dessa premissa, podemos argumentar que um projeto político-pedagógico exige um trabalho permanente e democrático no que diz respeito à tomada de decisões e o

envolvimento de todos. Destarte, aponta para a necessidade constante de autoavaliação do trabalho realizado, com vistas a sugerir as mudanças necessárias, conforme salienta Ferreira (2009, p. 1): “fazer o PPP implica planejamento de todas as atividades no âmbito escolar, execução das ações previstas, avaliação do processo e retomada. Isso somente é possível se instituída a prática do registro e da reflexão sobre ele”.

Indo por este viés e tendo em vista os objetivos desta pesquisa, antes de analisarmos como a alfabetização, a formação literária e os espaços de leitura estão presentes nestes documentos, buscamos conhecer os PPP das escolas investigadas, analisando suas estruturas e também ouvir relatos de como foi o processo de elaboração destes documentos, o que abordaremos em seguida.

A elaboração dos PPP das escolas está previsto na legislação municipal, a saber, na Portaria FME 087/2011 que institui na Rede Municipal de Ensino, as *Diretrizes e os Referenciais Curriculares e Didáticos: Uma Construção Coletiva, para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental Regular e a Educação de Jovens e Adultos*. Neste documento, em seu artigo 21, inciso I, este é apresentado como:

I – No Projeto Político-Pedagógico da Unidade de Educação que registra concepções, finalidades, intenções, metas, objetivos, processos avaliativos e formas de mediação e organização do trabalho pedagógico, construído para um período plurianual, podendo passar por revisões e/ou alterações sempre que necessário. (NITERÓI, 2011).

Além deste artigo, o PPP é mencionado no Art. 16 que determina o que compete à direção da Unidade de Educação, no Art. 17 que se refere às atribuições dos pedagogos; e no Art. 24 que aponta o Conselho de Avaliação e Planejamento da Unidade de Educação (CAP-UE) como instância responsável por elaborar, implementar, acompanhar e avaliar o Projeto Político-pedagógico, instaurando a participação dos docentes no processo de elaboração deste documento. Além disso, o art. 22 aponta que as reuniões semanais de avaliação e planejamento devem ter como um dos objetivos a elaboração, implementação e acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico. E ainda, os artigos 26 e 31 determinam que os processos de avaliação devem estar em consonância com o PPP e o art. 52 aponta a possibilidade de adequações do Calendário Escolar elaborado pela FME ao PPP da escola, desde que aprovadas pelo órgão central.

Contudo, embora haja esta legislação que determina a elaboração dos PPP das escolas, não há um modelo ou documento orientador que proponha a estrutura destes, ficando a cargo das escolas e suas equipes de articulação pedagógica viabilizar essa construção e elaborarem os documentos destes. Outrossim, apesar desta legislação apontar que este documento seja

construído para um período plurianual, não há uma periodicidade estabelecida e a reelaboração e/ou reescrita destes pelas escolas acontece de acordo com a necessidade de cada uma, em caso de o PPP não estar condizente ou precisar ser revistos em função das avaliações e reflexões da comunidade escolar, como aponta a pedagoga Débora no caso da escola Gama: “O processo de reescrita se dá por conta da drástica mudança no quadro de professores, pela ampliação na oferta de turmas do Ensino Fundamental, chegando ao 2º ciclo, e por conta da reelaboração dos Referenciais Curriculares da Rede.” (Entrevista com a pedagoga Débora, da escola Gama, 2020). A enunciação desta profissional ressalta a vinculação do PPP das escolas a outros documentos legais, como é o caso dos Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Niterói, e também a legislações vigentes que precisam ser consideradas na elaboração dos PPP, como se observa nos documentos das escolas:

Desenvolver um trabalho educacional contemplando a proposta curricular da rede municipal de Niterói em consonância com demais legislação atuais. (PPP da escola Delta, 2017, p. 34).

Os Eixos Temáticos de Estudo e Pesquisa presentes no Referencial Curricular para a Rede de Ensino de Niterói constituíssem em nosso ponto de partida na escolha dos conhecimentos, das competências e das habilidades a serem desenvolvidas na unidade escolar. Porém, coletivamente compreendemos que as políticas públicas federais desenvolvidas para os segmentos atendidos em nossa unidade são as linhas gerais que referendam nosso trabalho. (PPP da escola Gama, 2017, p. 11).

Mas, tendo em vista que os referenciais curriculares para a rede municipal de educação do município estão em processo de reelaboração/reescrita em 2020, as escolas precisarão reescrever os seus PPP em breve.

Portanto, em decorrência das escolas terem liberdade para a estruturação dos seus Projetos Políticos-Pedagógicos, e para isso precisarem buscar suas próprias referências teóricas, estes documentos variam de escola para escola. Analisando os PPP das escolas Delta e Gama, é possível encontrar alguns pontos em comum e outros em que se diferenciam, assim como os processos de elaboração também foram diversos, conforme veremos.

O PPP da escola Gama está dividido em quatro partes: 1) Marco referencial (subdividido em marco situacional, que apresenta informações sobre o contexto local em que a escola está inserida e breve histórico da fundação da escola; marco doutrinal ou filosófico, que apresenta os pilares do trabalho realizado na escola; e o marco operativo, que aponta questões mais específicas do planejamento de trabalho da escola); 2) Diagnóstico, que traz considerações sobre a dimensão e as necessidades sociais da comunidade onde a escola está inserida, como estas interferem no trabalho e ainda, perspectivas de como a atuação da escola pode contribuir para o desenvolvimento dos sujeitos e da comunidade, além de apresentar

dados quantitativos da evolução da unidade no período de 2014 a 2017 em número de alunos e quantitativo de funcionários; 3) Programação, com a apresentação dos projetos de trabalho anuais, a metodologia de trabalho, a indicação de como se dá a coleta e sistematização de dados para a (auto)avaliação; e 4) Referências bibliográficas que embasaram a elaboração do documento. No que se refere ao processo de escrita do PPP, este aconteceu num movimento coletivo, conforme é enunciado pela pedagoga Débora e pela diretora Maria:

A estrutura do PPP é baseada em lei. Qual é a proposta, o objetivo, mas nós fomos traçando nosso caminho com as pesquisas, com os estudos, nas reuniões com a participação dos pais, porque tem a participação dos pais também, né? (entrevista com a diretora Maria, da escola Gama, 2020).

Ele foi entregue no início de 2017, se não me falha a memória, porque 2015 foi quando eu entrei, e aí a gente fez todo um movimento para escrevê-lo, mas assim, tinha que ter alguma experiência, minimamente construída para poder escrever. Era um grupo majoritariamente de professores contratados, e nós começamos essa escrita em 2016. Em relação à legislação, tem um material que foi distribuído nas escolas que se chama Política de Formação de Leitores e foi um pouco esse material que nos ajudou a pensar. (entrevista com a pedagoga Débora, da escola Gama, 2020)

Consoante às narrativas, a escrita do PPP na escola Gama se deu num processo coletivo de leitura e estudos teóricos, discussões e reflexões, envolvendo não somente a equipe de articulação pedagógica<sup>61</sup>, mas também os professores e pais e/ou responsáveis. Do que se pode perceber destas enunciações, foi um movimento tranquilo e o documento retrata os ideais e concepções da escola e reflete sobre a prática pedagógica cotidiana. Em virtude da mudança no quadro de professores (em 2019, todos os docentes passaram a ser de matrícula, determinando uma renovação dos profissionais) e ainda, dos novos Referenciais da Rede, está prevista a reescrita deste PPP.

O Projeto Político-Pedagógico da escola Delta está dividido nas seguintes partes: 1) A escola que somos (subdividida em: identificação da instituição; breve histórico da fundação da escola; biografia do patrono; informações sobre o município de Niterói e sobre o bairro em que a escola está localizada; aspectos da identidade da comunidade escolar; apresentação da estrutura física, do quadro de profissionais e da organização e funcionamento da escola e dos principais eventos propostos ao longo dos anos letivos.); 2) A escola que queremos ser (subdividida em marco referencial, que por sua vez aponta os marcos situacional, doutrinal e operativo); e metas administrativas e pedagógicas; 3) Estudos que embasam as ações e práticas pedagógicas (subdividida em educação: direito, princípios e valores; aprendizagem e

---

<sup>61</sup> Na rede municipal de Niterói, conforme a Portaria nº 087/2011, em seu Art. 15: “A Equipe de Articulação Pedagógica (EAP) de cada Unidade de Educação deverá ser constituída pelo Diretor, Diretor-Adjunto, Pedagogo, Orientador Educacional e/ou Supervisor Educacional, Secretário Escolar e Professor Coordenador de turno, conforme a modulação do quadro profissional da Unidade.”.

ensino; currículo; linguagem e alfabetização; mídias e tecnologia; inclusão escolar; avaliação; organização escolar em ciclos).

No que tange ao processo de construção dos PPP, as narrativas dos profissionais entrevistados também apontam para uma construção coletiva, envolvendo principalmente a equipe de articulação pedagógica e os professores, mas também apresenta discursos dos pais e responsáveis bem como as vozes dos alunos. Contudo, algumas enunciações apontam que o processo foi um pouco mais conflituoso, como pode ser observado no trecho da entrevista com a professora Kátia:

A gente estava fazendo o PPP da escola, o Projeto Político-pedagógico, a gente estava reformulando, e pediram para escrever junto com outras duas professoras a parte de linguagem. E aí eu comecei a falar sobre isso, citando esses autores, e algumas professoras que eu nem imaginava, porque na minha cabeça ninguém vai fazer uma aula do jeito que eu, sem interação, na minha cabeça, só que elas botaram o capuz e depois elas vieram falar: “Porque você sabe que a gente não faz rodinha, você sabe que a gente não faz isso, sabe que a gente coloca as crianças enfileiradas...””, e vieram falar como se eu estivesse falando do meu trabalho direto para elas. E eu falei: “Mas eu só falei por causa do PPP! Não pra dizer o que você tem que fazer! Não me importa a sua sala! Eu não estou mandando você fazer rodinha! Aí eu descobri uma coisa que eu não sabia... isso, entendeu? (entrevista com a professora Kátia, da escola Delta, 2020).

A enunciação da professora Kátia revela que, assim como no contexto de elaboração de políticas mais amplas (como as analisadas no capítulo anterior), a construção das políticas na escola como a escrita de um PPP também é marcada por lutas e disputas discursivas, pois revelam as concepções e práticas dos sujeitos envolvidos e ainda refletem discursos e imposições externas, como pode ser observado no relato da pedagoga Marlene:

Isso ficou muito claro quando a gente fez a revisão do PPP. “O que é qualidade, vocês falam em ensino de qualidade, mas o que é ensino de qualidade?” Uma falou assim: “É tudo o que é o melhor.”. E eu falei: “Mas o que é o melhor?”. Uma outra falou assim: “Não, é tudo o que funciona.” Aí quando uma falou isso, funciona.... Eu provoquei: “mas o que é ‘Funciona’?”. É uma máquina?”. Aí uma falou: “É o que dá resultado, quando vem as avaliações externas...”. O mesmo de sempre. Então, assim, vai tudo pro lado da funcionalidade. (entrevista com a pedagoga Marlene, da escola Delta, 2020).

A discussão mencionada pela pedagoga nos remete a pensar na complexidade deste documento, pois, por ser um instrumento de construção coletiva, torna difícil a tarefa do grupo docente de articular suas concepções e perspectivas com as normas e diretrizes governamentais, satisfazer as necessidades da comunidade e executar o próprio projeto, o resultado é que este documento pode ser apenas uma forma de atender a uma demanda burocrática, como se observa nos discursos citados das professoras na enunciação da pedagoga Marlene:

Inclusive as meninas chegaram a dizer na revisão do PPP que a alfabetização tem várias caras e eu fiquei muito preocupada com isso! Falei: “Mas somos uma escola,

temos um documento que nos referencia, vocês têm que refletir o que está ali.”  
“Sim, a gente acredita nisso, mas trabalha de outra maneira.” (entrevista com a pedagoga Marlene, da escola Delta, 2020).

Desta forma, consideramos que o Projeto Político-Pedagógico é, tal como os outros documentos políticos, uma arena de disputas e está sujeito a ressignificações e diferentes contrapalavras, principalmente, quando posto em prática. Por isso, argumentamos que o mesmo deve ser visto como algo pensado constantemente e não simplesmente no momento de sua elaboração, o que demanda um tempo para que as ideias sejam discutidas, organizadas, escritas e colocadas em prática em consonância com os objetivos que se pretende atingir. Daí que os projetos político-pedagógicos das escolas são sempre processos inconclusos, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola.

### ***5.1.2 – “É preciso ler com e para os sujeitos implicados nesse processo.” – Alfabetização, Formação Literária e Espaços de leitura nos PPP das escolas pesquisadas***

Tendo em vista que o Projeto Político-Pedagógico da escola é um documento construído coletivamente e que seu objetivo seria refletir a proposta educacional da escola, apontando o que esta idealiza, quais suas metas e objetivos e quais os possíveis caminhos para atingi-los, buscamos analisar como a alfabetização, a formação literária e os espaços de leitura se apresentam nos documentos das escolas pesquisadas. Vamos iniciar com a alfabetização.

No PPP da escola Gama, que é mais enxuto (19 páginas) e foi elaborado no início do funcionamento da escola, a qual atenderia à educação infantil (por isso denominada UMEI), a palavra alfabetização é mencionada cinco vezes no corpo do texto. Destas, uma citação está relacionada ao trabalho com a formação literária e as outras quatro são relacionadas “como questões centrais de cada grupo de referência para o desenvolvimento cotidiano do trabalho pedagógico.”, a saber, como objetivo de início da aprendizagem sistematizada de conceitos básicos para o processo de alfabetização no GREI 5 e início, sistematização e consolidação do processo de alfabetização nos 1º, 2º e 3º anos, respectivamente.

Ressalta-se do PPP desta escola a preocupação com a transição entre a educação infantil e a alfabetização, como se verifica no trecho: “Um grande desafio intrínseco a nossa unidade é o desenvolvimento de um trabalho integrado entre a Educação Infantil e o 1º Ciclo do Ensino Fundamental, evitando rupturas entre os segmentos e promovendo um trabalho cada vez mais contínuo.” (PPP da escola Gama, 2017). Todavia, aponta que este é um grande desafio em função de questões estruturais: “Mas destacamos que a estrutura organizacional muito prejudica essa ação, uma vez que a Educação Infantil é oferecida em horário integral e



o Ensino Fundamental em horário parcial, não havendo espaços de integração entre alunos e professores do mesmo segmento.”. Para tentar minimizar esses impactos e propor um trabalho mais unificado, o Projeto Político-pedagógico aponta um fio condutor para o trabalho de toda a escola, conforme marco filosófico:

Partindo-se desta perspectiva, como forma de integrar os dois segmentos ofertados por nossa UMEI, estruturamos o trabalho pedagógico dos grupos de referência na forma de projetos temáticos, tendo como pressupostos de planejamento "Brincar" e a "Literatura Infantil". Entendemos que por meio desses pressupostos é possível construir um currículo que privilegie a infância e o letramento em todas as faixas etárias que são oferecidos partindo das relações estabelecidas pelas crianças entre si e com os adultos, e delas com o ambiente escolar. (PPP escola Gama, 2017, p. 5).

No documento da escola Delta, o termo “alfabetização” aparece oito vezes no corpo do texto e o termo “alfabetizar” consta duas vezes. Todavia, há um subcapítulo inteiro destinado a essa discussão no capítulo referente aos estudos que embasam as ações e práticas pedagógicas da instituição. Antes, porém, de tratar do processo de alfabetização em si, o documento traz considerações sobre a aprendizagem e ensino, apontando, tal como observado no PPP da escola Gama, a importância da brincadeira para o desenvolvimento das crianças:

Crianças estas que não saíram da infância por passarem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Cabe-nos, como educadores, fazer da escola um lugar em que o prazer pela descoberta, por meio da brincadeira, não se torne apenas lembrança para estes estudantes. Lembramos que a brincadeira é capaz de englobar a dimensão cultural do processo de constituição do conhecimento e da formação humana, que muitas vezes, muitas aulas expositivas das mais variadas ciências não dariam conta de proporcionar. (PPP da escola Delta, 2017, p. 38).

Em seguida, a escola Delta aponta como uma das referências teóricas Lev Vygotsky para pensar na importância da dimensão da interação social no processo de aprendizagem. Com base neste autor, no documento é observado o discurso de que “a linguagem tem papel de destaque na determinação de como esta criança vai aprender a pensar, uma vez que as formas mais avançadas de pensamento são transmitidas às crianças através de palavras.” (PPP da escola Delta, p. 39), e ressalta que o trabalho pedagógico pautado nesta perspectiva precisa compreender que “O foco não se encontra em medir o que já se sabe, mas em provocar o que se pode aprender e está em vias de se aprender.” (idem). O embasamento nesta perspectiva teórica determina a necessidade de rever práticas pedagógicas, conforme outro trecho:

Essa é uma perspectiva que muda a configuração da escola, da forma de lidar com o conhecimento e até de qual conhecimento se prioriza. Altera a percepção sobre o papel do professor, que deixa de ser o transmissor dos conteúdos a esperar que todos os alunos saibam, tornando-se um dos sujeitos dos processos de aprendizagem do grupo, um dos mediadores entre a criança e a cultura na qual está inserida. (PPP da escola Delta, 2017, p. 39).

Por fim, após elencarem algumas características que as situações de aprendizagem devem contemplar como serem significativas e desafiantes; estimularem o coletivo, as

construções e as formulações em grupo, a democracia e a cidadania; desenvolverem a autonomia dos alunos; contemplarem as diferenças entre os estudantes e as relações de afeto, entre outras, os autores do documento afirmam que esta abordagem teórica é a que deve embasar o trabalho a ser realizado na escola:

Em resumo, as práticas de aprendizagem e ensino na escola devem ser fundamentadas em uma perspectiva sócio-histórica, compreendendo que o processo de construção de conhecimentos se efetiva por meio da interação da criança – sujeito cognoscente – com o objeto, ou seja, a partir do mundo em que vive e da realidade imediata que a cerca. (PPP da escola Delta, 2017, p. 38).

Posteriormente, o documento traz a concepção de Linguagem assumida pela escola:

Quando nos referimos ao termo “linguagens” estamos ampliando o seu conceito para as mais variadas formas - artes, pintura, música, fotografia, cinema, corpórea, tecnológica, oral, escrita - pois são o conjunto de ações que servem como forma de intercâmbio para as mais diversas maneiras de relacionamento entre os seres humanos. Além disso, as linguagens servem como meio de reorganização do pensamento, da memória, da atenção, da percepção, enfim, de todo o processo de constituição da consciência, permitindo a compreensão de ideias e sentimentos e, conseqüentemente, o acesso à cultura. (PPP da escola Delta, 2017, p. 44).

Em relação à Linguagem, podemos observar no documento a preocupação de que as crianças tenham acesso às suas diferenciadas formas e manifestações, com destaque para as atividades lúdicas que seriam também uma maneira de a escola continuar “mantendo alguns aspectos da Educação Infantil, como tempos e espaços para que ocorram brincadeiras de faz-de-conta, jogos e brincadeiras da cultura brasileira, pois sabemos que a criança vivencia, experimenta e apreende o mundo por meio de diferentes formas de interação com o outro e com os objetos.” (PPP da escola Delta, 2017, p. 45).

No que tange especificamente ao processo de alfabetização, o documento aponta como referências teóricas: Emília Ferreiro, Esther Pillar Grossi, Cecília Goulart, Paulo Freire e Magda Soares. Citam também Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald (1999) que apresenta uma breve síntese de teorias que embasaram métodos e práticas do ensino em geral e em particular da língua. Refere-se ainda aos estudos sobre alfabetização e letramento como processos distintos, e embora não apresentem um discurso direto de que assumem esta perspectiva, é possível reconhecermos a adesão dos autores a esta perspectiva dicotômica:

Hoje, após anos de disputas entre nomenclaturas, de experiências que corroboram uma lógica ou outra, a tendência entre educadores/pesquisadores da área é assumir o conceito e a prática de alfabetizar letrando. A apropriação dos sujeitos no mundo da leitura e escrita se dá por ambas as frentes, tanto pelo ensino da técnica quanto pela inserção no mundo letrado mais amplo. (PPP da escola Delta, 2017, p. 48).

Posteriormente, trazem à discussão outras questões relacionadas ao processo de alfabetização como a organização dos recursos materiais utilizados, as possibilidades de trabalho para o desenvolvimento das funções motoras e os usos das letras cursiva e bastão,

bem como o acesso a suportes de leitura significativos. Em seguida, são elencados procedimentos que devem orientar as práticas, tais como: a garantia da expressão oral em várias situações; a escrita espontânea em variados momentos do processo de aprendizagem da língua; a atenção individualizada de acordo com os níveis de aprendizagem; o respeito aos processos individuais de elaboração sobre a língua evitando correções diretas; a ampliação do processo de aprendizagem através de temas gerais de estudo; a priorização da produção espontânea sobre a cópia ou exercícios padronizados; a elaboração própria individual sobre a língua e a percepção sobre a forma convencional de escrita e leitura; a produção de textos escritos mediada pela participação e registros de parceiros mais experientes; a garantia de momentos de apresentação de produções dos estudantes para estimular o prazer de ler e escrever, entre outros. Por fim, o documento conclui que:

Portanto, as situações didáticas propostas em sala de aula devem estar voltadas para a reflexão sobre o sistema de escrita e a correspondência fonológica, além da função social desempenhada pela escrita. Essas situações devem proporcionar ao aluno ler e escrever compreendendo o que a escrita representa. Ao lado disso, as crianças devem ser encorajadas a pensar, discutir, a conversar e especialmente, a raciocinar sobre a escrita compreendendo e se apropriando dos usos e convenções da linguagem escrita nas suas mais diversas funções. (PPP da escola Delta, 2017, p. 49).

Como podemos perceber, a perspectiva de alfabetização apresentada no documento do PPP da escola Delta reflete distintas concepções, desde uma visão mais tradicional de correspondência fonológica e discussão do uso de letra cursiva ou não, passando pela perspectiva construtivista ao enfatizar os “níveis de aprendizagem da língua” e a escrita espontânea, ressoando os pressupostos do letramento como a distinção entre a aprendizagem da “técnica de escrita” e seus usos e funções, mas ainda alicerçada numa visão sócio-interacionista ao enfatizar a dimensão da interação social no processo de aprendizagem e a linguagem como constitutiva dos sujeitos. Tal hibridismo de perspectivas teóricas pode ser uma maneira de refletir e refratar os diversos modos de trabalho docente no ciclo de alfabetização desta unidade de ensino.

A escola Delta traz ainda no seu PPP o pressuposto de que a literatura deve orientar a prática de alfabetização, conforme o seguinte trecho:

Por isso, no processo de alfabetizar/letrar é preciso garantir primeiro e sempre o acesso a suportes de leitura significativos, dentre os quais a literatura é o mais relevante. É preciso ler com e para os sujeitos implicados nesse processo, garantir acesso constante e de qualidade a livros de literatura de toda ordem. Lembrando que a literatura e a poesia não devem ser material didático de ensino. Literatura é fruição, é prazer. Tornar a literatura ponto de aula, material para avaliar a leitura, é empobrecê-la, é afastar o aprendiz justamente daquilo que se pretende aproximá-lo. (PPP da escola Delta, 2017, p. 48).

Mais adiante, a formação literária aparece também com um papel de destaque no documento, tendo em vista que dos 21 procedimentos que orientam as práticas de trabalho com a linguagem, especialmente no processo de alfabetização, onze estão relacionados ao livro e à literatura, como:

- ✓ Ter a literatura como elemento cotidiano;
- ✓ Criar situações de leitura individual, coletiva e compartilhada;
- ✓ Tornar o livro material acessível a toda comunidade escolar;
- ✓ Trabalhar a criação coletiva de textos literários e informativos;
- ✓ Estimular a criação individual de textos literários e informativos;
- ✓ Utilizar prioritariamente textos informativos como suporte para estudo da língua;
- ✓ Ter o suporte da Sala de Leitura como local um ambiente saudável e acolhedor de perspectivas possíveis para o aperfeiçoamento da leitura e escrita;
- ✓ Diminuir a distância entre o livro, o leitor e o acesso ao ato de ler.
- ✓ Incentivar a escuta de textos, apreciando a leitura e a contação de histórias, feita pelo professor e por outros colegas;
- ✓ Desenvolver o senso crítico, a estética da sensibilidade, valorizando a leveza e a delicadeza da poesia.
- ✓ Realizar jogos e brincadeiras com a linguagem; (PPP da escola Delta, 2017, p. 49).

Portanto, podemos observar que a formação literária é reconhecida como um recurso potente para o desenvolvimento da leitura e da escrita, devendo ter um papel de destaque na prática pedagógica, conforme este documento que foi construído coletivamente pelos profissionais da escola e cujo propósito é apontar os caminhos de trabalho da instituição.

O papel de destaque dado à literatura também é um dos pilares do Projeto Político-pedagógico da escola Gama. Ancorado na perspectiva vigotskiana para pensar o ensino, o trabalho pedagógico dos grupos de referência é proposto a partir de projetos temáticos, tendo como pressupostos de planejamento o "Brincar" e a "Literatura Infantil", com a intenção de “construir um currículo que privilegie a infância e o letramento em todas as faixas etárias que são oferecidos partindo das relações estabelecidas pelas crianças entre si e com os adultos, e delas com o ambiente escolar.” (PPP da escola Gama, 1997, p. 5). Neste contexto, a Literatura Infantil é reconhecida como um importante elemento representante da cultura, capaz de condensar conhecimento, arte, arte e fruição, desde a educação infantil e perpassando todos os anos do Ensino fundamental. Conforme o documento desta escola,

Desta forma, a Literatura Infantil confirma-se como estruturante de toda a prática pedagógica de nossa UMEI, uma vez que a Leitura Literária é uma constante forma de trabalho utilizada por nossos docentes, o livro é um objeto recorrente no desenvolvimento dos conhecimentos construídos por nossas crianças, e a produção é valorizada por meio de textos coletivos elaborados pelos grupos, nos quais nos grupos mais novos o docente personifica o escriba evoluindo até a produção individual dos mais experientes na escrita. Buscamos utilizar o livro para além da estratégia didática de facilitador, em nossa realidade ele constitui-se como elemento representante da cultura, condensando conhecimento, arte e fruição para a formação

de nossos alunos enquanto sujeitos ativos, críticos e participante da vida social. (PPP da escola Gama, 2017, p. 6).

O PPP da escola aponta que as práticas cotidianas envolvendo a formação literária são reconhecidas como oportunidades formativas de conhecimentos científicos, sociais e afetivos, possibilitando a socialização e o desenvolvimento das potencialidades dos alunos e neste sentido, “os momentos de diálogo na rodinha e da leitura literária são momentos pedagógicos de desenvolvimento da oralidade, reconhecimento da função social da escrita e da fruição artísticas.” (PPP da escola Gama, 2017, p. 7).

Além do trabalho sistemático com a leitura literária, o documento desta instituição elenca entre atividades permanentes relacionadas a festividades realizadas pela escola o Circuito Literário que acontece internamente e a Feira Literária como uma das comemorações abertas a toda a comunidade:

Nossa UMEI já tradicionalizou a realização de uma Feira Literária como proposta para a Mostra de Trabalhos, intitulada FLiJ [...]. Este ano será nossa 3ª edição e deverá acontecer em novembro. Tendo como pano de fundo a Literatura Infantil, cada turma irá apresentar um conjunto de trabalhos, incluindo um livro produzido por ela, sobre as temáticas estudadas ao longo do ano. Será uma oportunidade única de cada turma apresentar suas construções, seus saberes desenvolvidos e de apresentarmos aos pais/responsáveis as aprendizagens construídas. (PPP da escola Gama, 2017, p. 17).

A intenção de incluir a Feira Literária como evento anual aponta para a importância de propiciar espaços de exposição dos trabalhos realizados ao longo do ano, incluindo a produção de livros pelas crianças, enfatizando assim uma proposta de leitura literária conjugada com a proposta de escrita literária, além de ser uma possibilidade de expandir a leitura para toda a comunidade.

Se a leitura literária aparece com destaque nos documentos dos Projetos Político-pedagógico das duas escolas, o mesmo não acontece em relação aos espaços de leitura e por motivos diferentes. No caso da escola Gama, a biblioteca aparece apenas no trecho em que se enumera as dependências da escola, uma vez que no momento da elaboração do documento este espaço não possuía profissionais atuando e somente foi inaugurada em 2018.

No PPP da escola Delta, há cinco menções diferentes à sala de leitura. A primeira está na descrição dos espaços físicos da escola, onde este é apresentado como “Sala pequena, apesar dos esforços para adequá-la, pois o espaço é dividido com armários de materiais diversos e etc.” (PPP da escola Delta, 1997, p. 17). Também é mencionada no item “Recursos Humanos” que traz a relação de profissionais que atuam na escola, onde se afirma que a escola possui duas professoras readaptadas, uma em cada turno. A sala de leitura é mencionada também na parte relacionada ao que a escola considera que as situações de

aprendizagem devem propiciar, neste caso, “Utilizar diversos espaços e recursos como vídeo, laboratório de informática, sala de leitura, jogos etc.” (PPP da escola Delta, 1997, p. 40), bem como é elencada entre os procedimentos que devem orientar o trabalho: “Ter o suporte da sala de leitura como um ambiente saudável e acolhedor de perspectivas possíveis para o aperfeiçoamento da leitura e escrita.” (p. 49). Por fim, chama a atenção que a sala de leitura apareça como uma das reivindicações dos alunos de uma turma do 5º ano enviada à direção em forma de carta, incluída no documento como exemplo de registro da participação dos alunos no processo de revisão do PPP: “Professora e diretora, nós, alunos do GR5C gostaríamos de pedir que nos fosse garantido os seguintes direitos: [...] Ir à sala de leitura semanalmente como as outras turmas.” (PPP da escola Delta, 1997, p. 30).

Observamos, portanto, que as questões relativas à alfabetização, formação literária e espaços de leitura aparecem de formas distintas nos dois documentos, que enfatizam ou não cada um. Todavia, alguns aspectos são semelhantes, como a vinculação à perspectiva vigotskiana para pensar o processo de ensino e a importância da interação social, da brincadeira, da linguagem e da compreensão do professor como mediador entre a criança, a cultura e os conhecimentos. Além disso, a leitura literária é mencionada como uma prática fundamental para o processo de alfabetização e como um recurso importante para o desenvolvimento das crianças.

Mas, tendo em vista que tal como os documentos e legislações políticas dos âmbitos federal, estadual e municipal são passíveis de interpretações, adoções e rejeições, o mesmo pode acontecer com os projetos político-pedagógicos das escolas. Nos próximos subcapítulos analisamos os discursos dos profissionais das escolas visando compreender como os documentos são ressignificados na prática. Ressaltamos, no entanto, que a disposição dos temas não pressupõe um ordem de importância, mas na verdade em muitos momentos estão imbricados. Esta organização é uma das opções possíveis de dispor as peças do mosaico, mas outras composições poderiam ser possíveis.

## 5.2 - A FORMAÇÃO LITERÁRIA NO CURRÍCULO E NA PRÁTICA

Temos defendido que a literatura promove o encontro do sujeito com o outro, com os discursos dos outros e isso possibilita uma experiência alteritária, uma ampliação da nossa visão de mundo, uma abertura que nos humaniza. Concordamos com Antônio Candido que este é um

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o

próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensíveis e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 1995, p. 249).

Tendo em vista todas as múltiplas aprendizagens que a literatura pode propiciar, argumentamos sobre a importância do trabalho intencional e sistematizado com a leitura literária na escola, esta entendida como “aquela que questiona a significação, que busca o sentido, que persegue o valor mutante e mutável da palavra, que é dirigida pelo estético, que despreza o literal e valoriza o subjacente, o implícito, que se surpreende com a originalidade e a força criativa, que identifica no texto a condição humana.” (SOARES, 2009, p. 22).

Considerando que a qualidade das interações entre a obra literária, sua materialidade, seus textos verbais e visuais e as crianças é um aspecto fundamental para a formação literária, uma vez que a liberdade de viver as palavras e as imagens e de aprender a lê-las está também relacionada ao olhar, à escuta e à voz de um leitor mais experiente, compreender como o trabalho com a literatura se realiza na escola nos convida a repensar o fazer pedagógico, voltado especialmente para o processo de formação de leitores autônomos e críticos.

Não obstante, sabemos que muitas são as perspectivas que envolvem o trabalho com a literatura na escola. No que se refere às instituições pesquisadas, observamos na subcategoria anterior que as propostas envolvendo a literatura têm um espaço importante nos projetos políticos pedagógicos. Nesta categoria, buscamos analisar, por meio dos discursos dos profissionais da educação dessas escolas, como estas proposições são traduzidas no cotidiano, quais as concepções que fundamentam as ações voltadas para a formação literária e que práticas são realizadas com este objetivo.

### ***5.2.1 – “É um lugar que respira literatura, sabe?” Perspectivas de leitura literária das escolas***

Nesta subcategoria, procuramos compreender como a formação literária é percebida nas escolas e que lugar ela assume nas práticas pedagógicas, a partir dos relatos das entrevistadas. Todavia, reiteramos que são possibilidades de análises a partir do que elas apontaram sobre as concepções e ações que se desenvolvem no contexto escolar.

Em seu PPP, a formação literária é apontada com um dos pilares do trabalho na escola Gama e os discursos a seguir reiteram a importância que lhe é atribuída, destacando os esforços para que os objetivos escritos neste documento sejam efetivados:

A nossa forma de trabalho, a nossa forma de ver, de reconhecer esse espaço da leitura, da literatura, a gente não vai dar esse passo atrás, a gente continua seguindo.

Nosso viés lá é a leitura e a literatura, então é um espaço que a leitura está viva nas crianças, crianças a partir de dois anos de idade. De dois a doze anos. Então, a gente tem muito orgulho de ter avançado o que a gente avançou e vai continuar nesse caminho! Então, isso é muito latente em mim, porque eu acredito que é o que dá o embasamento para a criança buscar a estrutura dela de leitura, de texto, né? Então, é uma coisa que eu acredito! E nessa caminhada eu encontrei Débora, que é outra defensora da questão da literatura no processo de alfabetização, então foi um casamento. (entrevista com a diretora Maria, da escola Gama, 2020).

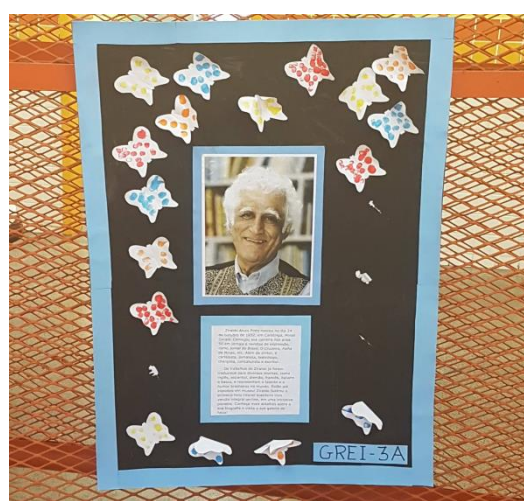
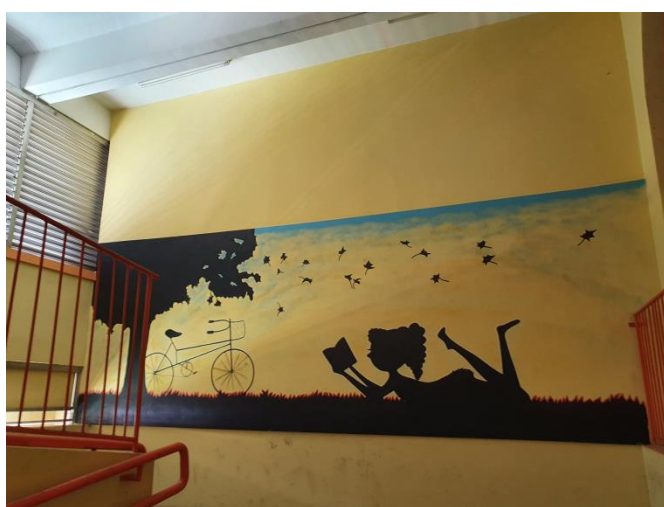
E eu falei desde a minha primeira apresentação que eu apostava na leitura. Apostava num trabalho literário. E na hora de organizar pedagogicamente as ações da escola, eu propus que ao longo daquele ano de 2015 a gente trabalhasse com a história local, até para conhecer porque ninguém era dali, propus que a gente trabalhasse com o tema brinquedos e brincadeiras, [...] e que nós tivéssemos no fim do ano uma grande feira literária, que eu julgava que deveria ser o maior evento pedagógico da escola. E que não era pra ninguém um mês antes correr para ter trabalho para apresentar naquela feira, mas que deveria ser uma construção do ano e aqueles melhores trabalhos julgados pelos alunos e pelos professores de serem dignos de fazer parte da feira literária seriam. Então, assim, nós fomos construindo essa proposta pedagógica. [...] E aí, a leitura literária ocupa um lugar central. [...]. Então, foi assim que eu comecei. (entrevista com a pedagoga Débora, da escola Gama, 2020).

Nas enunciações acima, é possível compreender que ter a leitura literária como um fio condutor do trabalho pedagógico de toda a escola, desde a educação infantil, foi um objetivo proposto já nos primeiros planejamentos pedagógicos da escola pela diretora e pela pedagoga, por acreditarem na potência da literatura para o processo educacional. Apontam também para a importância da gestão no encaminhamento das ações voltadas para este fim, indicando caminhos para sua efetivação, conforme observamos na fala da pedagoga Débora no planejamento para as ações do ano letivo de 2015, como a realização da feira literária (que se tornou uma atividade literária permanente da escola, como veremos adiante), mas advertindo que esta seria o resultado de todo um trabalho realizado em torno da literatura ao longo do ano. A enunciação da diretora Maria sugere que, apesar de ser inicialmente uma defesa pessoal dela e da pedagoga, o coletivo da escola também assumiu esta perspectiva ao evidenciar: “a gente avançou e vai continuar nesse caminho!”, discurso reiterado pela pedagoga Débora quando afirma que “a leitura literária ocupa um lugar central” no trabalho pedagógico da escola, o que é corroborado pela bibliotecária Juliana quando esta narra como foi sua chegada nesta escola:

Então eu fui pra lá, e eu não consegui sair mais porque eu me encantei! A UMEI Gama, desde o primeiro dia que eu entrei, eu falo para Maria e para todos lá, é um lugar que respira literatura, sabe? Respira leitura, literatura, você vê isso desde o momento que você pisa na escola, a organização da escola, o *design* todo, as pinturas que têm nas paredes com as frases de escritores, os trabalhos que as professoras fazem, os eventos que a escola faz, né? Os eventos são realmente, todos voltados! Pode ser uma festa junina, uma coisa temática, mas sempre tem a literatura ali permeando, e isso me encantou muito. (entrevista com a bibliotecária Juliana, da escola Gama, 2020).



Juliana ressalta que a literatura na escola Gama também está inscrita nos espaços físicos, tanto na decoração externa desta como na exposição permanente de trabalhos dos alunos a partir das leituras realizadas, o que nos remete a pensar que os discursos sobre a importância da formação literária contidos no documento da escola ganham materialidade, podendo ser lidos também pelos alunos e pela comunidade. Além disso, os sujeitos apontam que o uso das obras literárias na escola Gama está ligado tanto ao espaço da biblioteca escolar quanto ao espaço da sala de aula e não se configura como um pretexto ou um recurso para “animar” a leitura, como se fosse um serviço extra que a escola presta, mas é reconhecido como um fator de identidade da escola e de seu objetivo central de formar leitores.



Figuras 13: A leitura inscrita nos espaços da escola Gama, como pintura nas paredes. Figura 14: Exposição de trabalhos realizados a partir da literatura. Acervo pessoal.

Como mencionado anteriormente, o trabalho voltado para a formação literária também é apontado no projeto Político-pedagógico da escola Delta, contudo não assume o mesmo lugar de destaque nas práticas pedagógicas, como podemos inferir nas enunciações a seguir:

Olha, eu vejo mais individual. Marta até tenta às vezes fazer algo com todas as turmas, ela tenta fazer, mas eu acho que as professoras usam muito pouco a literatura, sabe? As regentes, elas poderiam usar mais, não sei... Porque elas estão dentro de sala, não sei bem o que elas colocam como prioridade, né? Às vezes, elas até têm vontade de fazer, mas acham que não vai dar tempo porque tem muitos conteúdos, aí querem dar os conteúdos e acabam esquecendo um pouco a literatura. Eu acho que a escola poderia usar mais, as professoras. (entrevista com a diretora Miriam, da escola Delta, 2020).

Mas, é muita crítica, eu acho muito difícil trabalhar com professor. Mas do que com aluno, tem hora. E eu noto que a pedagoga, toda vez que ela vai sugerir alguma atividade, uma história, uma proposta muito interessante, eu não vejo muito interesse em alguns professores. Talvez por falta de tempo, porque você tem o serviço de casa, a maioria trabalha em dois períodos, eu entendo isso. Mas se a gente aceitou esse compromisso de educar, a gente tem que fazer mais e enxergar mais longe. (entrevista com a professora Marta, da sala de leitura da escola Delta, 2020).

Os discursos anteriores sugerem que, apesar de no PPP da escola a presença da literatura ser reconhecida como um caminho profícuo para orientar as práticas de trabalho com a linguagem, a preocupação em dar conta dos “conteúdos” acabam impedindo o trabalho mais sistemático das obras literárias em sala de aula e este fica muito restrito à sala de leitura, responsável por grande parte das propostas voltadas para a formação literária conforme o relato pela pedagoga Marlene:

Eu acho que esse trabalho de utilização desses livros fica muito restrito a sala de leitura. Tipo assim, na sala de leitura há o momento de empréstimo, né? Onde eles vão saindo, de 5 em 5, se organizam pra ir à sala de leitura fazer o trabalho com a Marta: é o que é feito lá que é levado para sala. Não é que elas não utilizem, mas é que eu não vejo um trabalho, não em todas porque cada uma tem um trabalho, não surge dali da sala. Por exemplo, se nós vamos ler “Ou isto ou aquilo”, de Cecília Meireles, então é porque a Marta trabalhou lá, então veio de lá para a sala. (entrevista com a pedagoga Marlene, da escola Delta, 2020).

Contudo, é possível observar um empenho, especialmente da equipe de articulação pedagógica da escola para que a literatura esteja presente, como mencionado no discurso de Marta sobre as tentativas da pedagoga para “sugerir alguma atividade, uma história, uma proposta muito interessante”, mesmo não gerando muito interesse no corpo docente, e como podemos visualizar no seguinte discurso da diretora Miriam, corroborado por Fátima:

A escola tem um acervo enorme de livros ali, e as crianças, eu vejo... Eu comprei uma estante para todas as salas, aí naquela época que o PNBE mandava um monte de caixas de literatura, eu botei em todas as salas aqueles livros porque a sala de leitura estava cheia, aí eu combinei com as meninas: o que vocês acham de a gente colocar nas salas? “Ah, tudo bem!”. Aí comprei uma estante grande, tipo revestido, que os livros ficam de frente, de aramado e em cada sala tem uma estante dessas com os livros. Eu vejo, tem criança que quando chega de manhã, às vezes eu fico com turma quando o professor chega atrasado, eu vejo que eles vão direitinho lá na estante, pegam o livro, sentam na cadeira e ficam lendo lá, até a hora do professor chegar. E se não tivesse a estante? Eles não iam ler porque o professor não ia deixar ir na Sala de Leitura às vezes na hora que o professor chama, pra não perder o *ba be bi bo bu*, aí deixa de ler um livro para ficar dando atividade chata, que não tem sentido para ele. (entrevista com a diretora Miriam, da escola Delta, 2020).

Esse ano eu fiz uma doação da sala de leitura, porque como chegaram livros novos, o que que eu fiz: tirei alguns livros que já estão mais... que eles acabam usando[...] aí eu doe para as turmas. As crianças têm acesso na própria sala, isso tem. Isso geralmente tem na entrada, quando elas estão esperando os alunos entrarem, aí elas deixam meio que livre, os alunos vão pegando o livrinho para ler, dentro da própria sala. (entrevista com a professora Fátima, da sala de leitura da escola Delta, 2020)

Do discurso da diretora Miriam e da professora Fátima podemos depreender que somente disponibilizar um acervo não é suficiente para garantir um trabalho consciente e sistematizado com a leitura. Todavia, apontam como isso é importante para os alunos, relatando o fascínio destes pelos livros, mesmo que precisem encontrar brechas para acessá-los de forma livre. Neste caso, apesar de considerarmos fundamental a disponibilização de obras literárias e outros materiais de leitura para as crianças, especialmente num espaço

dentro da sala de aula, fica claro no discurso da diretora Miriam que o mesmo pode acabar sendo restringido ao lugar de “cantinho”, termo que neste caso denota um desprestígio, visto que assumem um lugar periférico na prática docente, pois não é um recurso utilizado no processo de ensino e aprendizagem, ficando restrito ao interesse dos alunos.



Figura 15: Exemplo de “Cantinho de leitura” da escola Delta. Acervo pessoal

Tendo em vista que não foi possível realizarmos a observação participante e ainda considerando o fato de que entrevistamos apenas alguns profissionais da escola, não nos é possível afirmar que os professores não realizem o trabalho com a literatura em sala de aula. Todavia, a partir das entrevistas, podemos argumentar que se este acontece, mas que alguns não possuem a mesma visibilidade do que outros. Além disso, alguns discursos apontam para experiências vivenciadas pelos sujeitos participantes no interior da escola que nos permitem fazer algumas inferências e reflexões, como a situação relatada pela pedagoga Marlene:

Por exemplo, uma vez eu falei para as meninas: vamos fazer uma interpretação de texto. Aí elas abriram o livro didático. Aí eu falei: Não, vamos pegar lá na sala de leitura o texto da Cecília Meireles, “Ou isso ou aquilo”, olha só que legal, você vai pegar o livro da Cecília Meireles e vai...” Eu falando com a professora tradicional, porque você vai ler o livro da Cecília. “Qual é a diferença, Marlene, de ler no livro da Cecília e na cartilha onde está o texto “ou isso ou aquilo?” Eu falei: tem diferença! “Não, não tem.”, ela respondeu. (entrevista com a pedagoga Marlene, da escola Delta, 2020).

A fala da pedagoga nos remete a pensar que muitos docentes ainda utilizam o livro didático como material central no processo de aprendizagem da leitura e escrita, figurando como um importante recurso da prática docente, mesmo que este não supra as especificidades, a diversidade e as características de cada turma e muito menos de cada aluno. Além disso, recorda-nos a discussão apregoada por Zilberman (2003a) de como na história da educação o livro didático tem atuado como portador mais credenciado da obra literária, que é

“miniaturizada” na condição de texto e o livro, enquanto a representação material da literatura, desaparece, sendo substituído pelo próprio livro didático. No mesmo sentido, Soares (2011) adverte que os textos propostos à leitura nos livros didáticos geralmente são seguidos de exercícios de “estudo” como mais uma exigência para conduzir o aluno à sua análise, porém com ênfase nos conteúdos, nas informações que os mesmos veiculam, como mera localização de informações ou exercícios de metalinguagem (gramática, ortografia) e não conduzem o aluno a pensar no reconhecimento de sua literariedade, dos recursos expressivos, do uso estético da linguagem, o que para a autora seria o mais importante.

Tais práticas, consideramos, podem dificultar a aproximação do leitor com o objeto-livro e, com isso, distanciar as crianças da leitura literária enquanto experiência e formação. Práticas de leitura centradas na mera utilização da literatura, dificilmente envolvem os leitores de forma mais efetiva com o texto, dificilmente levam a uma interpretação crítica, autoral, autônoma. O contato com a diversidade de autores, gêneros, estilos presentes na produção literária fica subsumida ou secundarizada. Além disso, ao não privilegiarem uma análise dos gêneros e a recriação da realidade, a interpretação de analogias, comparações e metáforas, que são fundamentais para a constituição de leitores literários, destituem a literatura de sua potência formativa também no campo linguístico, das diferentes formas de dizer e de pensar o mundo. Por isso, reafirmamos a necessidade de que os alunos tenham contato direto com as obras literárias, pois desta maneira terão a oportunidade não somente a manusear o livro e reconhecer suas formas, mas também de articular texto e imagem, fruir o texto no seu tempo e com a liberdade de ir e voltar nas páginas, ao seu modo. Temos defendido que a constituição de leitores passa por esta liberdade, daí a importância de organizar espaços, tempos e acervos a fim de garantir o contato das crianças com o universo literário, cabendo aos professores atuarem como interlocutores e promotores da leitura tanto na sala de aula como em outros espaços, como as salas de leitura e bibliotecas.

### ***5.2.2 – “Elas conhecem livros, eu acho que não é falta de acesso, é falta de vontade...”- Os professores e o trabalho com a leitura literária***

Ponderamos que o trabalho sistemático que objetive a formação literária requer não apenas que esta intenção esteja descrita em documentos de políticas públicas e nos projetos político-pedagógicos das escolas, mas conforme temos afirmado, além do acesso aos livros é necessário que os estudantes tenham experiências significativas a partir de práticas dialógicas de encontros com a linguagem literária. Neste sentido, o professor e demais mediadores de

leitura desempenham um papel fundamental ao trazer a literatura de forma significativa e planejada, além de auxiliá-los para terem o domínio da prática leitora.

Segundo Lajolo (1994, p. 108) “um professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê.”. Riter (2009) traz algumas reflexões sobre as práticas docentes no que tange à formação leitora/literária e argumenta que estes precisam adotar três características. A primeira seria o professor como contador de histórias. Consoante o autor, os professores precisariam estar atentos a alguns aspectos relacionados ao ato de narrar, como a escolha das histórias, que sejam do conhecimento e do gosto deles, para conseguirem fazer uma boa condução dessa atividade. A segunda seria a importância de o professor ser também um agente de promoção dos espaços de leitura, realizando ações como guiar os alunos na biblioteca escolar (ou salas de leitura), apresentando-os como local de estudo, pesquisa, descobertas e prazer, e desconstruindo visões equivocadas destes espaços. A terceira característica importante para se constituir como mediador na escola seria os professores atuarem como orientadores de leitura, indicando livros de acordo com o gosto e a especificidade de cada aluno, o que reforça a necessidade dele se constituir também como leitor e conhecedor de livros literários. (RITER, 2009). Todavia, para que possa preencher estes requisitos, torna-se fundamental sua formação e experiência enquanto leitor. No que tange à formação, Foucambert (1994) traz importantes advertências:

A formação inicial e continuada de cada professor deve tender a torná-lo um perito em literatura infantil, alguém que conhece o que é publicado nessa área, dispõe dos meios para analisar essas produções, sabe apresentá-las, reflete sobre seu poder de exclusão em relação a todas as crianças que não pertencem às classes médias. Isso porque, certamente, o aumento do número de leitores não passa pela generalização pura e simples do atual modelo de leitor; passa sim, pela diversificação das práticas de leitura e, portanto, pela evolução dos aspectos dos escritos disponíveis. É inconcebível que professores, cuja missão é precisamente abrir caminhos para a democratização da leitura, não se engajem totalmente numa reflexão sobre o livro para crianças e jovens: não se pode separar o que é oferecido para ler do aprendizado da leitura propriamente dito. (FOUCAMBERT, 1994, p 36-37).

Conforme o autor, é fundamental que o professor reconheça sua responsabilidade em promover a leitura no cotidiano escolar a partir de práticas diversificadas e significativas, o que nos conduz a argumentar que a reflexividade acerca das implicações da literatura (infantil) na aprendizagem da leitura e da escrita no contexto da coletividade na escola constitui-se como processo de desenvolvimento profissional. Além disso, podemos pensar que a trajetória de leitura literária do professor é variável importante que pode influenciar suas práticas pedagógicas e suas opções didáticas no desempenho de sua função como agente que intenta a formação de leitores. A formação literária do professor pode acontecer tanto em sua

formação inicial e continuada como no decorrer de sua atuação profissional. Os relatos dos professores sobre suas histórias de leitura trazem algumas reflexões neste sentido:

Por ser de uma família humilde, a gente não tinha livro assim, em casa, meus pais eram pessoas muito humildes. Mas minha mãe sempre fez tudo para que a gente estudasse. [...] Mais tarde eu me mudei, era maiorzinha, eu me mudei para um bairro próximo do Centro e fui estudar no Centro da cidade. E descobri a biblioteca do município, nem era da escola, porque a escola nem tinha. Como eu já estava assim, no antigo ginásio que descobri a importância da leitura, e tinha que fazer pesquisa, eu descobri a biblioteca. E aí eu me encantei! Ali eu li tudo o que eu pude, eu tinha que ir ali, porque era um fascínio pra mim, eu ia na biblioteca quase todos os dias... (entrevista com a professora Lúcia, da biblioteca escolar da escola Gama, 2020).

Eu nunca fui uma criança e nem uma pessoa com estímulo de leitura. E é uma coisa que eu sinto falta, sabe? Porque, em relação a ler livros grandes, eu vou falar a verdade pra você, não vou mentir não, eu não aprecio não, pegar pra ler. Agora, se você me der um livro infantil, eu quero ler, eu gosto de ler para entender a história e aquela história tem que me envolver primeiro pra depois envolver as crianças. (entrevista com a professora Fátima, da sala de leitura da escola Delta, 2020).

Apesar de não ter sala de leitura, eu estudei em escola pública o 1º ano do Fundamental, mas a gente lia muito livro porque os pais tinham que comprar livro, né? E minha mãe, a gente tinha uma condição de comprar, mas uma classe média baixa, mas minha mãe podia comprar e a escola mandava comprar livro, mesmo sendo pública. A gente tinha que ler esses livros sim, então eu li muitos livros indicados pela escola [...] e isso me estimulou, agora eu estou lembrando. (entrevista com a professora Kátia, da escola Delta, 2020).

Eu lia desde pequena. Lia tudo que tinha na frente. [...] Eu trabalhava pra pagar meus estudos. Mas, livro eu sempre comprei. Não sei pra que tem tanto livro. Porque eu adoro, adoro, adoro. Tem livro aqui em todos os lugares. (entrevista com a professora Marta, da sala de leitura da escola Delta, 2020).

Eu como estudante de escola pública não tive muitas oportunidades neste aspecto, a minha escola não tinha uma biblioteca, nós não tínhamos com tanta facilidade esse acesso. Eu vim ter contato com literatura na própria universidade e por gostar e procurar isso. Eu lembro que eu ia muito pra biblioteca da UERJ, que é uma biblioteca gigante, então foi ali que eu me encontrei. Então, assim, é o que eu tento transmitir para as crianças, que eles tenham esse contato, porque foi uma oportunidade que eu não tive enquanto estudante, mas que fui ter depois de muitos anos na universidade. Então eu acho que é rico, trazer isso pra criança e mostrar que existe uma outra realidade através da literatura, onde você conhece novas realidades e tem novas perspectivas. (entrevista com a professora Ana, da escola Gama, 2020).

Para falar um pouco também como isso vem em mim, eu sempre trabalhei com essa ideia da importância da literatura. Mas eu também precisei crescer muito, aprender muito até chegar nesse caminho até ali. Então, desde a minha formação no CESPEB em 2010, como eu falei, e com as formações na própria rede de Niterói, eu fui aprendendo a importância da literatura no processo de alfabetização. (entrevista com a diretora Maria, da escola Gama, 2020).

Eu acho que eu me tornei leitora quando eu me tornei professora da Educação Infantil. Quando eu passei a ter acesso a Literatura infantil. Na verdade, eu sempre gostei muito de ler e estudar, e no primário, ginásio, na nossa época, ler era quase um castigo. [...] Quando eu tive acesso à Educação Infantil, isso foi quando eu entrei na rede e comecei a trabalhar na UMEI IM, e vi o interesse das crianças pela literatura, por esses livros infantis, eu falei: gente, esse é o segredo, pra começar uma alfabetização, e dali eu fui embora, entendeu? Inclusive no meu trabalho, elas até falam isso pra mim: “Marlene, você é toda Educação Infantil!”. Por quê?

“Porque você gosta de contar histórias, dramatizar, ler.” Eu nunca parei pra pensar nisso que você me perguntou! Nunca parei pra pensar... (entrevista com a pedagoga Marlene, da escola Delta, 2020).

Ao narrarem suas próprias histórias de vida e de leitura, as professoras contam que também tiveram dificuldades de terem acesso aos livros, principalmente de literatura, mesmo algumas apontando que gostavam de ler. As professoras Lúcia e Ana reiteram que não tinham acesso a espaços de leitura na escola nos anos iniciais e revelam o fascínio de quando os conheceram, uma nos anos finais do Ensino Fundamental e outra somente na faculdade. As professoras Marlene e Kátia narram que, quando tinham o contato com obras literárias na escola, era por meio de uma prática tutelada, “obrigatória” em função de uma didática escolar mais voltada para o ensino da escrita e onde, conforme apontado por Zilberman (2003b), a literatura estava presente apenas como instrumento, acessório ou mesmo castigo, embora no caso de Kátia essa experiência tenha sido significativas para sua formação leitora.

Ao reconhecermos que, conforme aponta Tardif (2008), as fontes de aquisição dos saberes dos professores se referem igualmente às experiências do presente e as do passado e que conhecimentos adquiridos no contexto da sua vida pessoal, assim como em toda a sua trajetória educacional são decisivos na constituição de sua identidade profissional, podemos justificar a característica temporal dos saberes dos professores, inclusive em relação àqueles referentes à formação literária. Este fato pode ser observado nas falas de Ana, Marta, Marlene e Maria, ao evidenciarem o quanto os processos de formação e atuação profissional foram relevantes para sua constituição enquanto leitoras e formadoras de alunos leitores, mesmo que isso não tenha feito parte de sua infância. Essas considerações evidenciam que os encontros de formação dentro e fora da escola podem se constituir num espaço/tempo de formação literária e de reflexão sobre o trabalho com as obras literárias na escola, de forma a envolver toda comunidade escolar. Estes espaços formativos, que têm a escola como *locus*, podem garantir, ainda, a oportunidade para que os professores possam dizer de si, narrar suas histórias, socializar seus saberes e experiências.

Conforme relata a pedagoga Marlene, muitas são as questões que dificultam o trabalho com a literatura na escola:

Elas conhecem livros, eu acho que não é falta de acesso, é falta de vontade, “vou fazer assim.” ... É muito do querer fazer diferente. [...] Eu inclusive fiz uma roda de leitura com elas, eu particularmente nunca vi uma roda de leitura. Então, eu acho que é uma questão de hábito, não sei exatamente. [...] Porque cada uma tem uma forma de trabalhar, o pensar é diferente. Aí eu falo assim: a gente pode escolher um tema para a Ciranda da Leitura. Aí a gente vai escrever. “Não, não, eu já tenho o meu projeto pra Ciranda da Leitura”. Aí Kátia já tem o projeto dela, Luzia já tem o projeto dela... entendeu? É tudo muito individual, cada uma no seu espaço, a seu modo. (entrevista com a pedagoga Marlene, da escola Delta, 2020).

A enunciação da pedagoga Marlene aponta que mesmo diante do acesso aos livros e de projetos da escola como a Ciranda da Leitura, há uma resistência a práticas coletivas com este intuito. Neste sentido, observamos a importância da reflexão e da discussão do coletivo da escola para a valorização de práticas que garantam o lugar da literatura na escola, conforme sinaliza a diretora Miriam:

Tem muita gente ainda assim, muito fechada para a questão dos conteúdos do currículo, eu acho. E a literatura não entra. E quando entra, é porque o professor gosta e sabe que trabalhar a partir dali ele pode trabalhar um monte de coisas, tipo Kátia faz, Kátia consegue. Tem professor muito tradicional, muito tradicional. Eu acho que, formação com elas, sabe, sempre, sobre isso, das pedagogas estarem fazendo algumas formações, de trabalhos diferentes, principalmente de leitura. (entrevista com a diretora Miriam, da escola Delta).

Por isso, o acompanhamento da gestão escolar, a proposição de espaços de discussão e a constante revisitação e condução dos objetivos que constam nos projetos político-pedagógicos se torna fundamental, como vemos na fala da diretora Maria:

E desde o princípio, não foi uma coisa difícilima, porque nós tínhamos no meio do grupo aqueles que já reconheciam a importância da literatura, e tinha aqueles que foram se envolvendo naquilo. E a gente consegue observar nesse caminhar aquele professor que lá no começo não acreditava, não investia e hoje ele é um leitor assíduo, um leitor que estimula as crianças e se reconhece também. Foram se constituindo como leitor. É muito bacana você ver isso! Tanto aqueles que já saíram que às vezes eles deixam até relatos pra gente e falam do quanto aprenderam, do quanto cresceram ali como profissional, e tanto os que estão lá, os que chegaram no ano passado. Agora, quanto ao trabalho com a literatura, eu posso dizer que nós já avançamos muito, já conquistamos muito dos professores, os professores se tornando leitores, então... posso dizer pra você que não foi simples, mas também não foi dos piores não porque a gente está conseguindo ver resultados. Vamos dizer que 95% dos professores que... agora já mudou um pouco a visão. (entrevista com a professora Maria, da escola Gama, 2020).

O discurso da diretora Maria aponta que este é um processo contínuo de convencimento, formação, construção. Em sua fala destaca as mudanças ocorridas na própria constituição dos professores como leitores, o que foi decorrente das propostas demandadas pela atividade profissional, ou seja, docentes que se tornaram leitores a partir do trabalho realizado com os alunos proposto pela escola. Todavia, para que esse processo acontecesse, foram necessárias algumas estratégias, como relatado por ela:

Nós temos um grupo de WhatsApp, e na medida em que as turmas vão fazendo as atividades na Biblioteca, aquela foto, as imagens vão circulando no grupo, na página da escola então, isso vai dando um sinal para o professor que ele precisa sair do conforto dele: “Peraí, estão fazendo...”. Eu lembro de uma turma que pouco participava das atividades literárias. Então, no momento que eu sinalizei para a professora que eu não via a participação da turma dela no nosso grupo de WhatsApp, as coisas mudaram, porque ela percebeu que precisava realmente mostrar o que ela estava fazendo. Não que ela não fizesse, mas ela passou a fazer e mostrar. Então, isso mostra e ao mesmo tempo vai formando um círculo, porque você vai se sentindo valorizada, no momento em que você recebe um elogio, que você ouve: “gostei do que você fez! Vamos trocar! Você fez isso, eu quero fazer



também...”. Eu acho que foi isso que deu um vigor nessa turma, nessa equipe, que eu vou falar pra você, é uma equipe que dá orgulho na gente! Eu fico feliz de tê-los! Claro que tem alguns que precisam melhorar e a gente dá essa cutucadinha, como a gente deu nessa professora. Isso foi uma coisa que eu aprendi como gestora, a gente precisa às vezes colocar o dedo na ferida, dói, arde, a pessoa sente, mas depois a pessoa volta e fala: “Obrigada! Eu precisava disso!”. Então, esse grupo está um pouco disso, a gente vai lá, mete o dedo na ferida, mostra o que a gente quer, como deve ser e as coisas vão melhorando... Eu acho que sou um pouco ativista, mas acho que tem que ser... (entrevista com a diretora Maria, da escola Gama, 2020).

A enunciação de Maria aponta para a importância de que a gestão escolar não se restrinja a um trabalho meramente burocrático, que sabemos ser necessário na escola, mas mostra como o envolvimento da direção com o trabalho pedagógico fez a diferença nesta escola a fim de que os pressupostos de ação pedagógica de seu PPP saíssem do papel, mesmo sendo necessário, às vezes, ter uma postura mais firme com alguns professores com o objetivo de contribuir para sua atuação e formação. No caso desta escola, a utilização de um grupo de mensagens foi uma estratégia importante não apenas para dar visibilidade ao trabalho realizado nos espaços escolares, mas também funciona como um espaço coletivo de valorização do que é feito e para acompanhamento do que está sendo desenvolvido com as turmas, inclusive no espaço da biblioteca escolar.

Este é um esforço não apenas da gestão, mas também das profissionais que atuam nos espaços de leitura (bibliotecas/salas de leitura) a fim de garantir que estes também sejam importantes tanto para o projeto de formação literária da escola como dos próprios professores, como podemos inferir do discurso da bibliotecária Juliana:

Colocar a biblioteca como um organismo que pertence à escola, porque isso é uma coisa que eu vejo muito: a biblioteca à parte, como se não fosse um organismo da escola, mas lá é, e eu acho que cabe muito ao profissional que está na biblioteca, ele construir essa ponte. Não é fácil, porque existe às vezes um pouco de barreira por parte dos profissionais da escola, existe uma rejeição [...]. Mas é um trabalho de formiguinha, fazer essa construção, é possível quebrar essas barreiras sim. (entrevista com a bibliotecária Juliana, da escola Gama, 2020).

Ancorados nesta reflexão, reiteramos a necessidade de que as escolas invistam em estratégias de formação e de acompanhamento pedagógico que proporcionem trocas e registrem experiências com práticas de leitura, tendo em vista a consolidação de um fazer específico a partir das vozes dos professores. Argumentamos que momentos planejados de formação literária também dos professores são potenciais para a vivência da alteridade, evidenciando a possibilidade de se conceber novas práticas pedagógicas na esfera escolar. A este respeito, citamos as palavras de Corsino (2014):

Leitores de literatura compartilham experiências tecidas de sentimentos. Essa possibilidade de identificação entre leitores de diferentes idades, tomando como referência a literatura, traz o compromisso do professor com a leitura. É preciso ter experiência com a leitura para ser um mediador de leitura. (p. 262).

### 5.2.3 – “Então, o meu projeto é esse, formar leitores.”- *As práticas de leitura literária no cotidiano das escolas*

A partir das leituras dos projetos político-pedagógicos das escolas pesquisadas e das entrevistas com profissionais das mesmas, foi possível observar propostas e práticas envolvendo a leitura literária no cotidiano escolar que ora se aproximam, ora se distanciam, ou possuem destaques diferenciados. Neste momento, analisamos algumas destas ações, trazendo nossas leituras e reflexões a respeito. Para iniciar, vejamos uma atividade compartilhada pelas duas escolas:

E as professoras são muito produtivas aqui! Eu vejo nelas, o que me encanta é que eu vejo nelas uma garra, uma vontade de fazer e elas fazem mesmo, elas vêm aqui com as crianças, elas contam histórias aqui. Às vezes elas vêm, trazem os livros delas para contar aqui. E tem uma maleta viajante que às vezes elas trabalham e trazem pra cá pra contarem o que leu. É muito legal! (entrevista com a professora Lúcia, da escola Gama, 2020).

E a gente trabalha também com a mala viajante com o 1º ano. [...] Aí eu faço a capa da mala, tudo bonitinho, coloco o nome da escola, aí eles levam; eu vou pela chamada da pasta de empréstimo de livros. [...] Eles escolhem o livrinho e levam emprestado para a semana seguinte; e vai um caderno meia pauta. [...] Nesse caderno vai na frente uma explicaçãozinha, aí vai um estojinho com giz de cera, lápis, uma borracha e uma apontador. Aí, assim, é muito legal essa participação dos pais, essa devolutiva. (entrevista com a professora Fátima, da sala de leitura da escola Delta, 2020).

Esse horário eu também reservo uma parte do horário pra elas escutarem histórias, que eles leram, eles contarem pra mim. (entrevista com a professora Marta, da sala de leitura da escola Delta, 2020).

A proposta da mala ou maleta viajante, realizada em ambas as escolas, intenciona a formação de leitores mesmo antes a Educação Infantil. Esta prática é realizada em outras unidades escolares do município, em que os alunos levam para casa uma pasta ou sacola com um livro de literatura infantil para ler com sua família. Além da leitura, em algumas versões da proposta, o aluno precisa fazer um registro, escrito e/ou em desenho, em um caderno que também acompanha a “mala”. Nas instituições pesquisadas, embora as propostas sejam semelhantes, o que as diferencia é o fato de que na escola Gama este projeto é desenvolvido pelas professoras regentes com todas as turmas, enquanto que na escola Delta, esta proposta é feita pela sala de leitura contemplando somente as turmas de 1º ano do Ensino Fundamental. Não obstante, esta proposição pode se considerada uma estratégia para democratização da leitura e do livro uma vez que, diferentemente de políticas públicas como o programa Conta pra Mim, a escola se torna uma ponte entre livros, a maioria de qualidade estética reconhecida, e as famílias, sugerindo momentos de leitura e de escrita que são significativos e

podem aproximar as crianças de seus parentes, em gestos lúdicos, afetivos, de prazer e de conhecimento, tal como Corsino, Nunes e Kramer (2010) preconizam:

A inserção social na cultura escrita significa oportunidades que crianças e adultos têm de experiências significativas com a escrita. O processo, longe de ser mecânico ou linear, é dinâmico, complexo, fragmentado e, sobretudo, vivo e rico, com personagens, aventuras, enredos em desfechos alegres ou tristes, situações engraçadas, irônicas, angustiadas, sofridas. Textos narrados em prosa ou recitados em verso. (CORSINO; NUNES; KRAMER, 2010, p. 24).

Não obstante, ao propor que as crianças e famílias façam registros (desenhados ou escritos) em um caderno que depois circula na escola e nas casas dos outros alunos como na escola Delta, ou ainda que sejam compartilhadas com os outros colegas, o que também acontece na escola Gama, esta proposta de partilha é uma forma potente de formação literária, como aponta Sônia Kramer (2010):

[...] acontece nos momentos em que o lido se enraíza naqueles que leem e também quando os textos são comentados com os outros, na troca, no elogio, na crítica, no relato, em situações nas quais se fala de livros e histórias, contos, poemas ou personagens, compartilhando sentimentos e reflexões, plantando no ouvinte a coisa narrada, criando um solo comum de interlocutores. O que faz da leitura uma experiência é entrar nessa corrente em que há partilha, e tanto quem lê quanto quem propicia a leitura ao escrever aprendem, crescem, são desafiados, alterados. (p. 116).

Outra estratégia que podemos assinalar como importante para o acesso das crianças aos livros literários, compartilhada pelas duas escolas embora com encaminhamentos distintos, é a proposição de que as salas de aula possuam “cantinhos de leitura”. Devemos lembrar que constituição destes foi uma proposta de grande ênfase em programas de formação continuada de professores nos últimos anos, como o PNAIC, mas que em muitas escolas não surtiram o efeito desejado, o que nos leva a ponderar sobre a provisoriedade das ações vinculadas aos programas, que em alguns casos são apenas o cumprimento de tarefas quando não resultam de uma reflexão crítica de suas propostas (FRAMBACH, 2016). Apesar desses espaços se constituírem de maneiras diferentes e por distintas motivações, a constituição destes corroboram o que Corsino (2014) propõe ao afirmar que “A forma como o acervo é disponibilizado na escola é importante para essa formação, pois permite que os livros sejam acessíveis e usados de diferentes maneiras, por mais leitores.” (p. 248).

Conforme apresentado anteriormente, na escola Delta há um esforço da gestão para garantir que cada sala tenha uma estante com livros, porém nos relatos da diretora Miriam e da professora Fátima, a maioria dos professores não utiliza esse acervo para realizar propostas, como reitera a pedagoga Marlene: “Que eu saiba, eu não vejo. Por exemplo, vamos fazer uma roda de leitura, vamos na estante pra gente ver, escolham alguns livros, eu Marlene, nunca vi. A roda de leitura se restringe à sala de leitura.” (entrevista, mês, 2020). Porém,

podemos inferir que a criação destas estações móveis de leitura (PERROTTI, 2015) tem propiciado alguns resultados, na medida em que os alunos têm acesso aos acervos nas salas e reconheceram neles a oportunidade de entrar em contato com as obras, nos tempos de intervalo, seja individualmente ou em pequenos grupos.

Na escola Gama, os cantinhos de leitura são organizados pelos professores e assumem características próprias em função disso. Geralmente, os livros podem ser acessados pelos alunos em momentos livres, mas também são utilizados pelos professores para propor atividades voltadas à formação literária como as rodas de leitura, consoante aponta Maria:

E nas salas delas também, nas salas de aula tem os cantinhos da leitura. Então, são rodas de leitura diariamente nas salas, são as crianças tendo acesso aos livros e você vê: professores que antes não tinham essa prática, não acreditavam nesse potencial, hoje eles investem. (entrevista com a diretora Maria, da escola Gama, 2020).



Figura 16: Cantinho de leitura em sala de aula da escola Gama. Acervo pessoal.

Assim, a proposta de cada sala de aula ter seu acervo literário não é algo isolado, pois também está relacionada a outras práticas, tanto dentro do contexto de cada turma como integrada a propostas mais amplas que envolvem toda a escola, como é o caso da feira literária, conforme podemos depreender da enunciação da pedagoga Débora:

E assim, no nosso caso, nós já tínhamos um trabalho de leitura, que ao final de 2015, 2016, a gente fazendo uma avaliação, no último CapCi e no primeiro CapUe a gente avaliou que o trabalho foi positivo, que a feira literária deveria ser consolidada como maior evento pedagógico, como maior atividade da escola e que esse trabalho deveria ser diário: cada sala deveria ter seu cantinho da leitura, que as crianças deveriam ter esse contato, que as professoras deveriam ler, que nós deveríamos participar dos eventos... e, que, isso foi uma ideia que eu levei pro grupo em 2015, não só as crianças e os professores serem consumidores de leitura, diárias, mas que os professores pudessem fazer com que as crianças também se enxergassem como produtoras de texto. E aí veio na organização primeira, e graças a Deus a gente consegue manter isso, que é cada turma tem que obrigatoriamente para a feira literária preparar esse material expositivo, que é recolhimento de uma atividade ou conjunto de atividades do ano, e escrever um livro, seja ele individual ou coletivo. Então essa coisa de escrever o nome e de a gente ter um momento dos autógrafos, isso é uma coisa que eu sempre valorizei e sempre incentivei que cada turma tivesse o seu. (entrevista com a pedagoga Débora, da escola Gama, 2020).

A pedagoga Débora aponta como as atividades relacionadas ao mundo da literatura estão presentes nas práticas cotidianas, mas não somente a leitura individual, pois a proposição da feira literária é feita *para* e *com* os alunos. Deste discurso, destacamos a proposta da articulação entre leitura e escrita literária, como uma estratégia importante para que as crianças e os professores se constituam também como autores de literatura a partir de suas escritas individuais e coletivas, perfazendo um movimento que se realiza como uma experiência de linguagem, indo ao encontro do que Bakhtin(2014) sugere:

[...] é preciso fazer do que é visto, ouvido e pronunciado a expressão da nossa relação ativa e axiológica, é preciso ingressar como criador no que se vê, ouve e pronuncia, e desta forma, seu caráter de coisa: ela deixa de existir no nosso interior como um material percebido e organizado de modo cognitivo, transformando-se em uma atividade valorizante que penetra no conteúdo e o transforma. (p. 59).

Nas duas escolas, as feiras literárias, embora sejam organizadas e propostas de formas diferentes, assumem um importante papel na formação literária de toda comunidade escolar, pois a literatura circula de forma significativa e evidencia o seu potencial criador a partir da exposição dos trabalhos dos alunos:

Eu acho que no ano passado a gente encontrou o formato que pra gente é o ideal de feira literária, porque até então todas as edições da feira que começou em 2015, que a gente gentilmente chama de FLIJ, elas aconteciam no espaço da sala de aula que era também uma forma dos pais conhecerem a sala das crianças, as produções que não só as elencadas para a feira literária, como era o espaço das crianças. E aí, conforme a escola foi crescendo a gente viu que esse não era um formato bacana até por conta da participação dos pais. [...] Então, assim, o fato de ser no pátio, você garante público pra todo mundo. E a gente garante que o trabalho da escola fique inteiro porque todo mundo está vendo tudo. Da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. (entrevista com a pedagoga Débora, da escola Gama, 2020).

Observamos no relato que, apesar de a realização da feira literária ser uma proposição desde o primeiro ano da escola Gama, o formato desta foi sendo adaptado e a disposição no espaço foi ganhando outros formatos com o objetivo de que este evento fosse uma oportunidade de formação para toda a comunidade e de garantir a exposição e apreciação dos trabalhos dos alunos e suas apresentações preparadas para este fim. A importância deste evento para a escola pode ser evidenciada a partir da proposição de que a Feira aconteça mesmo diante do contexto da pandemia, na modalidade virtual, conforme informações disponibilizadas pela pedagoga Débora. Para isso, a FLIJ – VIRT está planejada para acontecer, manhã, tarde e noite dos dias 26, 27 e 28 de janeiro de 2021, prevendo encontros com escritores, ilustradores, lançamento de livros das crianças, sarau, contação de histórias, oficina de haicais e atividades de formação continuada para os professores. Além disso, nas reuniões de planejamento a equipe pedagógica estava discutido, à época da entrevista, sobre

as possibilidades de construção de livros, exposições e vídeos com as crianças, e estudam sobre como construir e-books e animações.

A realização da feira literária também é compartilhada pela escola Delta, embora receba outro nome. E apesar de ser um movimento de formação literária instituído há algum tempo, com exposições de trabalhos e apresentações dos alunos, as dificuldades para sua organização e necessidade de adaptações também são necessárias, como nos relatos abaixo:

A gente faz um trabalho muito legal com a Ciranda da Leitura, com muito trabalho, e assim, todos os anos. E esse ano [...] sem ninguém na secretaria, tendo que dar conta de um monte de coisas, então eu falei: vamos fazer uma coisa bem simples. Fizemos bem simples, cada professor fez em sua sala de aula, os pais vieram, os pais adoraram, amaram, mas não foi aquele evento, porque nossas festas acabam virando eventos e também isso é meio chato, parece que perde um pouco e dá trabalho! (entrevista com a diretora Miriam, da escola Delta, 2020).

Sobre a feira, é... mas ela pensou em fazer uma coisa mais nossa, igual foi no final do ano. A gente já não foi lá pra trás fazer, a gente fez na escola, foi muito bom, ali na frente, cada professor fazendo. Até abrimos pra comunidade, pros pais irem, mas sem ser uma festa separada. Saindo do dia a dia, das aulas pra mostrar aquilo que se faz. (entrevista com a professora Marta, da sala de leitura da escola Delta, 2020).

Cabe pontuar que a escola Delta não possui um espaço amplo para atividades como a Ciranda da Leitura, sendo necessário articular com a escola ao lado a utilização da quadra para a realização de eventos como estes, o que por vezes se torna um grande problema. Contudo, a escola buscou alternativas para que este evento literário, já consolidado no projeto da escola, pudesse se realizar adaptando seu formato ao espaço disponível, garantindo que os alunos pudessem expor suas leituras e fazer as apresentações.

Ao propiciar a participação ativa das crianças nas feiras literárias, as profissionais entrevistadas apontam a relevância disso para seu processo de aprendizagem, especialmente, como afirma Carvalho, “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, 2012, p. 71). Desta forma, estes eventos se constituem como oportunidades para os alunos apresentarem suas produções, suas experiências com a literatura, narrando em seus trabalhos aquilo que foi vivido na e pela literatura ao longo do ano, e ainda se constituem como espaços de formação literária para as famílias. Todavia, tais eventos que acontecem regularmente nas escolas pesquisadas são iniciativas individuais e não há uma proposição em nível de rede que promova as ações e trabalhos realizados em torno da formação literária. Ressaltamos a relevância de que eventos literários como as feiras literárias realizadas pelas escolas pesquisadas tivessem sua abrangência ampliada, possibilitando a valorização de um trabalho coletivo das escolas municipais, podendo inclusive incentivar outros trabalhos potentes de

formação literária. Além disso, no caso de serem eventos abertos, poderiam servir como espaço de formação, interação e multiplicação dos conhecimentos e estratégias alcançados, possibilitando compartilhar experiências tanto com os professores de outras escolas como com a comunidade em geral.

Outras ações e práticas com a leitura literária vão surgindo do próprio cotidiano das escolas e não constam dos PPP. Um exemplo disso foi relatado pela professora Marta:

O ano passado foi muito legal, no final do ano, eu fiz uma atividade, o sarau da amizade, que surgiu... porque eu chego lá e se eu sinto alguma coisa, eu mudo meu planejamento. Tinha uma turma muito braba, muito levada, até saiu no fim do ano. Aí peguei aquele livro Bolsa Amarela, [...] e vimos que tinha cartas de uma pra outra pessoa. E ali, lendo as cartas, eu pedi pra elas escreverem, e depois pra elas lerem umas pras outras. E aí saiu um sarau e eu comecei a fazer pra escola toda. Eu chamei todos os professores, todas as merendeiras, o pessoal da limpeza. Uma (pessoa) da limpeza deu um show, falou uma poesia de cor, foi a única que falou a poesia decorada e interpretando. Então, o meu projeto é esse, formar leitores. (entrevista com a professora Marta, da sala de leitura da escola Delta, 2020).

O relato da professora Marta reitera a necessidade e importância do envolvimento de todos da escola nos eventos literários. A escolha de um livro, considerado um clássico da literatura infantil brasileira, “A bolsa Amarela”, de Lygia Bojunga Nunes, foi também determinante para que a ação ganhasse a proporção que ganhou. Trata-se de uma obra literária que dialoga com as crianças e seus desejos e que faz isso de forma criativa e bem articulada. A literatura foi capaz de congrega os que exercem diferentes funções na escola e que são muitas vezes invisibilizados. A fala “uma pessoa da limpeza deu um show” evidencia o improvável se tornando possível pela literatura. Quantas crianças ao assistirem aquele “show” passaram a ver a profissional de serviços gerais de forma diferente, quantas puderam se identificar com ela e entender que a literatura é para todos e não para alguns.

O circuito literário foi outra proposição, construída com e para os alunos na escola Gama, relatada pela professora Lúcia:

O circuito literário é, eles transitam pela escola, um indo na sala do outro para ver o que o outro produziu, de literatura, de coisas assim ligadas à leitura, eles vão ver o trabalho do colega, uma turma visita a outra, e é muito bacana. (entrevista com a professora Lúcia, da biblioteca escolar da escola Gama, 2020).

Mesmo diante do contexto de suspensão das aulas presenciais, as propostas voltadas para a formação de leitores literários tanto de professores quanto dos alunos e da comunidade em geral assume um papel central no trabalho da escola Gama. Como exemplos podemos citar a realização de *lives*, tendo como assunto a literatura e as atividades que têm esse propósito como a gravação e disponibilização quinzenal de vídeos com leituras dramatizadas para as crianças, com indicações de leitura realizada pela bibliotecária Juliana e, ainda, a

criação de um espaço de atividade “ao vivo” na plataforma *Microsoft Teams* que acontece semanalmente. Para esse espaço são convidados todos os alunos do Ensino Fundamental que possam participar, e o objetivo é ler textos literários com as crianças e conversar com elas sobre eles, além de realizar oficinas de desenho passo a passo. Esta atividade é dinamizada pela bibliotecária e pela professora Heloísa Carreiro (UERJ/FFP) com seu grupo de pesquisa Coletivo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação Infantil da Faculdade de Formação de professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

Os resultados do trabalho de formação literária na escola Gama, integrando o que acontece nas salas de aula, como as ações desenvolvidas na biblioteca escolar e as propostas voltadas para a leitura literária na instituição como um todo, que possuem uma regularidade por serem parte fundante do projeto de escola são exemplificados na fala de Juliana:

E é engraçado que, como tem uma continuidade né, as crianças vão até o 5º ano, e as professoras incentivam a questão literária desde pequenininhos, e eles vão tendo essa continuidade, pela construção que as pedagogas e a escola mesmo faz. Então, quando eu pego turmas de 4º e 5º ano que são crianças maiores, elas vêm com uma linguagem muito característica de criança que está sendo estimulada desde cedo na literatura. Isso é muito interessante! Eles já vêm com uma vontade de estar ali e aquela conversa diferenciada de quem realmente sabe o que está fazendo. Isso é muito bom! É um diferencial que tem numa escola pública! Que às vezes, eu que trabalhei tanto tempo numa escola particular, e eu acho que num lugar assim, com esse estímulo, não deixa nada a desejar, nada, a uma escola particular, por exemplo. (entrevista com a bibliotecária Juliana, da escola Gama, 2020).

Este processo de formação também é percebido pela professora Ana, que destaca sua importância na transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental:

Eu acho que existe um interesse maior por parte deles. E uma autonomia, até a própria bagagem da Educação Infantil, essa transição, eles já vêm com um repertório de conhecimentos por ter essa formação literária lá. Então, eles fazem essa transição, essa ponte, a todo o momento estão lançando a mão de um livro, então esse convívio já na Educação Infantil é um ponto precursor para um Ensino Fundamental consolidado. (entrevista com a professora Ana, da escola Gama, 2020).

A enunciação de Ana aponta para um trabalho integrado e contínuo nesta escola, cuja transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental se dá sem rupturas, o que não é realidade de todas as unidades como, por exemplo, da escola Delta. Neste sentido, consideramos importante a proposição de princípios de trabalho instituídos no âmbito municipal a fim de que as práticas que visam à formação literária aconteçam em todas as unidades de Educação Infantil. Todavia, importa salientar a necessidade de que estas tenham continuidade no Ensino Fundamental, garantindo a continuidade, a progressão na formação leitora dos alunos. O que vemos em muitos casos, no entanto, uma descontinuidade e até mesmo um rompimento com práticas mais voltadas para a leitura literária enquanto ampliação das referências das crianças e do mundo simbólico delas. As ações valorizadas acabam sendo



a sistematização dos conhecimentos relativos à linguagem e a adoção de práticas tradicionais de ensino que desconsideram a importância da promoção da leitura literária enquanto possibilidade ampla de formação do sujeito, de humanização e não apenas como pretexto para atividades sistemáticas voltadas para a alfabetização no sentido estrito.

Outrossim, reiteramos a importância de que as escolas, tais como a Gama e a Delta, invistam cada vez mais na elaboração e promoção de práticas e eventos voltados para a literatura, inclusive abrindo-os para a comunidade, e assim permitam que os alunos, professores, funcionários e familiares possam expandir suas leituras e, ao fazê-lo, estabeleçam novas interpretações, extraiam outros sentidos do que leem, tirem conclusões, façam considerações, avaliem e realizem cada vez mais novas leituras, literárias e de mundo.

### 5.3 OS ESPAÇOS DE LEITURA NAS ESCOLAS: ESPAÇOS, DISCURSOS E PRÁTICAS NARRADAS

Como vimos argumentando neste trabalho, os espaços de leitura e sua organização atuam como um ambiente motivador para o ato de ler. Para que isso se efetive, consideramos que estes precisam ter um acervo de livros além de outros materiais de leitura organizados em um espaço distinto da sala de aula, possibilitando às crianças manipularem e lerem livros, além de poder levá-los para casa, para que toda a comunidade tenha acesso a esses bens culturais. Portanto, os espaços de leitura nas escolas precisam atuar como espaços de aprendizagens diversas, o que aponta para a necessidade de que sejam organizados de acordo com propósito e que proponham ações efetivas de democratização da leitura, em especial, as experiências literárias.

Indo por este viés, dispomos como categorias de análises das entrevistas realizadas questões relacionadas à disponibilização e organização dos espaços de leitura das escolas, a constituição e organização dos acervos, a lotação de profissionais que ali atuam, as atividades realizadas nestes e a importância atribuída pelos professores regentes a estes locais e sua participação nas atividades realizadas nestes ambientes. Vamos abordar, a seguir, cada uma destas categorias.

#### ***5.3.1 – “Porque embora seja uma biblioteca, é um lugar de prazer.” - Disponibilização e organização dos espaços de leitura nas escolas***

Ao nos referirmos aos espaços de leitura neste subcapítulo, reiteramos que nossa aposta é que toda a escola pode e deve se constituir como lugar em que a leitura e a escrita sejam práticas vivas e necessárias, que estejam presentes e visíveis, desde os murais até as

estações móveis como os cantinhos de leitura das salas de aula. Todavia, aqui nos ateremos aos espaços denominados biblioteca escolar e sala de leitura, buscando analisar como estes se estruturam e se organizam nas escolas pesquisadas. Para tal, reiteramos nossa compreensão de espaço como base em Certeau (1996), que o diferencia de lugar tal como o fez Travassos (2018). Para o autor, o termo lugar está vinculado a uma relação de estabilidade, ou seja, à configuração espacial das coisas, enquanto que o espaço configura-se um lugar praticado, transformado a partir das ocupações, apropriações e vivências dos sujeitos. Desta forma, o espaço é um lugar vivenciado, relacional e socialmente construído pelos sujeitos que interagem com ele e entre si, e por isso pode ser compreendido como um discurso. Tal proposição de Certeau aproxima-se da perspectiva bakhtiniana de que o espaço, assim como o tempo, são produtores de sentido, e por isso advogamos que o espaço pode ser lido uma vez que é sóico (BAKHTIN, 2011), ou seja, tem um caráter semiótico.

Perrotti (2015), ao dissertar sobre esse tema afirma que “[...] os 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 os outros sujeitos.” (p. 134). Apoiamo-nos nestes autores para afirmar que a maneira como os espaços do livro são concebidos, estruturados e organizados revela concepções e práticas, “refletem e refratam, numa certa medida, uma outra realidade” (BAKHTIN, 2014a, p.31), podendo favorecer ou dificultar ações e interações com a literatura na escola, conforme pode ser observado em relação aos espaços de leitura das escolas pesquisadas.

A biblioteca escolar da escola Gama possui um espaço amplo e adequado, tendo em vista que, por estar localizada num prédio construído como CIEP, este já fazia parte da estrutura, que como visto em capítulo anterior, tinha-o como parte integrante da proposta educacional, concebida não como um mero depósito de livros, mas como um polo difusor da cultura para a comunidade. Desta forma, foi construído no andar superior do prédio, próximo à quadra, ocupando um bom espaço e com uma localização que permite a abertura para toda a comunidade, em horário expandido, sem prejudicar a rotina das aulas. Todavia, este espaço não era utilizado anteriormente em função da falta de profissionais para sua dinamização, o que mudou a partir da inauguração dele como biblioteca escolar:

Porque, assim, a gente tinha o espaço da biblioteca, mas ainda não tínhamos pessoas, a gente nem ocupava. [...] Todos os outros da escola a gente ocupa, tem um horário de visitação, têm pessoas que nos ajudam a operacionalizar, e a biblioteca, a partir da inauguração, ela vem funcionando 100%. Eu acredito que a escola ter ganho pessoal para a biblioteca foi em função da existência já do espaço, porque todo espaço de CIEP foi pensado com um local, algumas no térreo, no nosso caso lá no 4º andar, já foi pensado para se ter uma biblioteca, ampla, porque não é uma

salinha, não é uma sala de leitura, é um espaço mesmo de uma biblioteca. (Entrevista com a pedagoga Débora, da escola Gama, 2020).

A enunciação da pedagoga aponta o fato de a existência do espaço ser um critério preponderante para a lotação de profissionais, especialmente a bibliotecária Juliana, que é uma das razões para ser denominado biblioteca escolar, conforme a concepção política. Todavia, a pedagoga Débora relaciona este termo não à presença deste profissional, mas ao tamanho e à estrutura do lugar. Outra questão que pode ser inferida deste discurso é a importância de profissionais para dinamizá-lo, uma vez que o espaço já existia na escola, mas só passou a ser ocupado com a chegada dos bibliotecários.



Figura 17: Espaço da biblioteca escolar da escola Gama. Acervo pessoal.

Cabe ressaltar que esta escola é uma das poucas unidades escolares do município que possuem bibliotecas escolares, o que evidencia a falta de esforço político para a implementação das mesmas, alegando o problema de espaço. Mas esta falta de esforço também se reflete na manutenção, como descrito pela professora Lúcia:

*Lúcia:* As mesas, geralmente elas ficam assim, espalhadas, porque as prateleiras estão rachando. Para evitar que as crianças se machuquem, a gente coloca os livros na mesa para que eles possam... porque eles manuseiam os livros das prateleiras e para evitar problemas de machucar uma criança, a gente colocou as cadeiras assim e colocamos os livros ali pra eles manusearem a vontade e lá eles não podem mexer. E colocamos os mais interessantes para cá, lá não, lá ninguém vai, ninguém pode mexer, para evitar exatamente...

*Pesquisadora:* E a manutenção?

*Lúcia:* A gente já pediu e eles estão... providenciando, mas já tem bastante tempo que está assim e a gente já está preocupada porque tem crianças que não querem saber: “Ah, não pode mexer... eu quero ir lá!” E aí fica difícil, né? É muito preocupante. Por exemplo, uma prateleira que caiu ali, a criança tinha acabado de sair. Ela saiu, partiu ao meio eu fui colocar os livros que estavam lá, os mesmos livros [...]. Eles sentam ali pra ver os livros, o garoto estava sentado, acabaram de sair, fui colocar os livros, pronto, aí eu fico preocupada com essas coisas. (entrevista com a professora da biblioteca escolar da escola Gama, 2020).

Desta forma, não somente as concepções pessoais e técnicas dos profissionais que atuam nestes espaços são levados em consideração para a organização e utilização dos

espaços, mas questões de infraestrutura e manutenção, que não são de competência da escola, também interferem na prática destes lugares. Todavia, mais do que uma questão de manutenção, a própria disponibilização do espaço de leitura é um problema para grande parte das unidades escolares do município, como é o caso da escola Delta, cuja existência de uma sala de leitura provém de um enorme esforço da própria instituição:

Aí houve uma reforma no prédio e o que a gente fez: vamos aproveitar essa sala, porque a sala era muito apertadinha para ser sala de aula. Aí a gente pensou o seguinte: pelo número de turmas vai dar pra gente eliminar essa sala aqui e a gente pode fazer uma sala de leitura. Havia a necessidade de ter um espaço maior para sala de leitura, mas a prefeitura só consegue nos dizer o seguinte: a prioridade é sala de aula. Eu não posso tirar uma turma para acomodar uma sala de leitura. Aí fica aquele espaço dividindo com Educação Física. Porque o sonho é assim: quando fizer a quadra, esse material esportivo que fica ali, porque a gente não tem um outro espaço pra guardar, a gente vai fazer uma sala de material próximo a quadra pra poder desocupar aquele espaço ali. Porque como a gente tem medo de o material sumir, porque o material de Educação Física é um material caro, qualquer um mexe, e ali a gente acha que está mais nos nossos olhos, mas acaba atrapalhando a sala de leitura, né? Fica com o espaço um pouco restrito, e eu acredito que há sempre a reclamação delas e nossa também, porque incomoda a gente não poder fazer nada além porque eu dependo de um outro espaço pra passar o que está ali pra outro espaço. (entrevista com a diretora Miriam, da escola Delta, 2020).

A enunciação da diretora aponta novamente para a necessidade de que a gestão municipal encontre alternativas para a questão dos espaços de leitura das escolas, inclusive tendo em vista o cumprimento da legislação que institui a implantação de bibliotecas escolares, conforme analisada anteriormente. Mesmo entendendo que são necessárias as salas de aula, o que podemos inferir é que as bibliotecas escolares não são reconhecidas como fundamentais nas escolas, assim como as quadras esportivas no caso da escola Delta, e que por isso não há um esforço para implementar bibliotecas nas escolas que precisam de espaço. Além disso, cabe lembrar que a estrutura do prédio foi pensada para ser provisória e mesmo com a realização de obras para uma melhor adequação, ainda assim não houve um planejamento para a instituição deste espaço de leitura.



Figuras 18 e 19: Espaço da sala de leitura da escola Delta. Acervo pessoal.

Todavia, a escola reconhece a necessidade de garantir espaço destinado à organização de acervos e materiais de leitura bem como à realização de atividades de promoção da literatura, pensando em estratégias possíveis, ainda que não sejam as mais adequadas, para garantir a existência de uma sala de leitura, mesmo que esta não possa desempenhar todo seu potencial, como se observa nos relatos:

E o espaço também limita o trabalho. A minha esperança é que a gente algum dia consiga um outro espaço para colocar o material de educação física pra ali ficar um espaço maior pra elas poderem trabalhar com uma turma inteira, né? (Entrevista com a diretora Miriam, da escola Delta, 2020).

Cabem 10 dos maiores e 15 dos menores (alunos). E assim mesmo não é confortável, porque a minha sala é dividida com a sala do professor de Educação Física. E eu já consegui muito, porque eram só 2 metros por 2 metros. Todo dia... Agora chegou um professor novo lá de Educação Física e eu achei interessante que ele falou assim: “Mas essa sala devia ser toda pra você!”. Eu disse: Mas eu também quero. (entrevista com a professora de sala de leitura Marta, da escola Delta, 2020).

Tinha de ser um espaço maior. Tem a mesa, que eu faço trabalho com eles, mas eu gosto muito mais do chão, e tem a mesa minha e de Marta, então, ocupa muito espaço. Esses dias mesmo foi uma turma pra lá, antes da pandemia, e a sala ficou lotada, e eu falei: vou ter que ver o que eu vou fazer nessa sala. Eu pensei em dividir uma turma em três, dividir em três horários, mas aí ficaria muito cansativo pra mim! Entendeu? Porque imagina se eu contar a mesma história três vezes?! (entrevista com a professora da sala de leitura Fátima, da escola Delta, 2020).

Podemos observar nos discursos acima que a necessidade de espaço adequado para a sala de leitura, ou para que esta se constitua como uma biblioteca escolar, não é apenas uma questão burocrática, mas interfere diretamente na disponibilização do acervo bem como na proposição das atividades de promoção da leitura. Independentemente dessa questão, os profissionais que atuam nesta sala de leitura empreendem todos os esforços para que este seja um espaço aprazível para as crianças, como se infere do discurso de uma das professoras:

Eu faço muita coisa: empréstimo de livro, mas que não é toda semana, eu procuro revezar; contação de histórias, brincadeira com fantoches, criação de história com fantoches e dedoches que tem disponível, tem fantasia pra eles criarem histórias, pra eles brincarem. E eu sempre ali, interagindo com eles, não deixando eles muito soltos não, porque se não vira meio que bagunça e parece que não tem uma pessoa para comandar o trabalho. (Entrevista com a professora Fátima, da sala de leitura da escola Delta, 2020).

Mesmo diante da falta de espaço, a sala de leitura da escola Delta possui uma organização estética e funcional que mobiliza as relações entre os leitores e as leituras. Além das estantes que são de metal, onde os livros são dispostos sem dar muita visibilidade às capas, e outras cuja estrutura permite expor os livros em destaque, possui uma mesa para a realização de atividades, uma esteira para que as crianças possam sentar e/ou deitar livremente no chão, e ainda almofadas, pufes e um teatro de fantoches. Além dos livros, a sala de leitura possui dedoches, fantoches, fantasias, brinquedos, jogos e materiais de artes.

Observamos também uma flexibilidade na organização do espaço conforme a atividade a ser realizada, como a retirada da mesa para receber autores e a colocação de cadeiras como plateia ou a locomoção de uma televisão em um carrinho para a projeção de filmes. Entretanto, embora esta organização favoreça a proposição de manuseio livre, que as crianças possam se deitar nas almofadas e pufs para ler, não há mobiliário adequado para a realização de pesquisas, por exemplo, e a mesa de trabalho e outra que é utilizada para atividades com os alunos ocupam bastante espaço, que em decorrência do espaço ser dividido com armários para guarda do material de Educação Física, fica ainda mais reduzido, impedindo que uma turma inteira seja atendida ao mesmo tempo. Cabe às professoras da sala de leitura dispor o espaço da melhor forma possível, além de organizar e catalogar o acervo.



Figuras 20 e 21: Organização da sala de leitura da escola Delta. Acervo pessoal.

O mesmo esforço para tornar o espaço de leitura um lugar aprazível, confortável e acessível a todos, a fim de oportunizar diferentes vivências e interações é reconhecido na organização da biblioteca escolar da escola Gama, conforme o discurso da professora Lúcia:

Porque embora seja uma biblioteca, é um lugar de prazer. Então, eu deixo eles à vontade. Eu sempre tenho aqui colchonetes para atender às crianças que têm dificuldades, os especiais, a gente faz um cantinho; tenho travesseiro guardado, lençóis, a gente forra e coloca eles deitados; e os outros às vezes querem ficar também, então eu espalho colchas, trouxe um pano que eu usava na outra escola para forrar o chão, e eles deitam, ficam à vontade lendo, sabe? Eu deixo eles bem confortáveis, depois que eu conto as histórias, eles ficam sentados e ouvem as histórias, depois eu deixo eles à vontade, o chão forradinho, eles deitam e ficam. Até os grandes, que são do Fundamental, eles pegam os colchonetes, deitam no cantinho, sabe? Eu acho bacana! Porque são meninos, assim, o GR3, que já estão grandes, tem um que inclusive estão defasados (distorção), já podiam estar mais adiantados, mas eles estão descobrindo essa coisa de ter uma biblioteca na escola. Então, eles ficam assim pra professora: “hoje não é nosso dia de ir pra biblioteca? Professora, olha, hoje a gente tem que ir para a biblioteca!” (Entrevista com a professora Lúcia, da biblioteca escolar da escola Gama, 2020).

A enunciação de Lúcia retrata a preocupação dos profissionais deste espaço em propiciar um ambiente que contribua para a experiência de leitura dos alunos, desde os menores até os maiores, tornando-se também inclusivo para os alunos com necessidades

especiais. Desta forma, buscam que a biblioteca perca o ar de sacralidade e se torne um espaço de constituição de leitores conforme salienta Pimentel (2011): “Nesse espaço a criança [...] brinca com os livros e também brinca de ser leitor. Com isso, ela também se forma leitor.” (p. 124). A professora Lúcia não apenas reconhece a importância como também faz questão de registrar essas vivências, mesmo diante dos problemas, como relata para a pesquisadora mostrando os registros fotográficos de seu acervo pessoal:

*Lúcia:* Olha os maiores, eles compartilhando a leitura! A gente tem os cantinhos, sabe? Agora estamos esperando resolver esse problema da água (infiltrações), porque aqui é um cantinho, mas entrando água, a gente está esperando. Quando está seco, a gente tira e coloca. Aqui são as almofadas que a gente espalha pra eles ficarem bem à vontade. Aqui eles já estão...a gente tem uns joguinhos, para, cansou do livro, tem opção. Aqui estou lendo pra eles. E isso é muito bom. Aqui o quebra-cabeças. Aqui era um GREI2, com os livrinhos sentados, eles adoram sentar com os livros. Essa aqui é a Rayane que é uma cadeirante, a gente tira ela da cadeira e coloca junto com os coleguinhas e eles leem pra ela. Aí eu procuro registrar porque é bom que a gente vai olhando, vai revendo e fazendo, assim, uma autoavaliação do trabalho, como é que foi, se foi legal... e a gente vai fazendo tudo o que é necessário. Aqui, olha, esse é um dia livre: eu coloco assim as cadeiras, coloco um pano que eu trouxe da minha casa, essa colcha, e eles ficam à vontade. É uma biblioteca? É! Mas eu não vou colocar uma formalidade... O importante é que eles tenham o espaço como um espaço de prazer. (entrevista com a professora Lúcia, da biblioteca escolar da escola Gama, 2020).

O discurso de Lúcia nos remete a pensar na importância do registro do que é feito nos espaços de leitura, que além de ser uma forma de autoavaliação, também são narrativas visuais das experiências vivenciadas. A este respeito, ressaltamos a importância de se dar visibilidade ao que é desenvolvido nestes espaços, não somente para compartilhar os fazeres e experiências, mas também para que estes momentos se constituam memórias do cotidiano das escolas, sendo socializados não somente com os professores nos grupos de mensagens, mas também com os alunos e toda a comunidade escolar. Cabe ressaltar que as profissionais que atuam neste espaço têm também participado de eventos em que apresentam suas práticas, socializando o que realizam no mesmo.



Figuras 22 e 23: Organização da biblioteca escolar da escola Gama. Acervo pessoal.

Além da organização do espaço que possibilita aos alunos lerem de diferentes maneiras (sentados nas cadeiras, deitados nas colchas ou nas almofadas), este conta com um acervo disponibilizado de acordo com os interesses dos alunos e elementos como acessórios para dramatizações, teatro de fantoches, jogos e materiais de artes, que possibilitam que as crianças se relacionem entre si e com a leitura, corroborando o que Corsino, Travassos e Vilela (2017) assinalam ao observarem que é importante que estes espaços conjuguem os livros a outros elementos:

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 (p. 39).

Portanto, podemos inferir que, independentemente do espaço físico destinado à biblioteca escolar e à sala de leitura, as duas escolas valorizam a organização dos espaços, intervindo neles de modo consciente para que estes possam favorecer interlocuções, permitir o acesso dos alunos aos livros e outros materiais e contribuir para que eles elaborem sentidos a partir das experiências de leitura ali vivenciadas. Desta forma, ratificam a afirmativa de Perrotti: “cantos e salas de leitura, bibliotecas (físicas ou virtuais) são instâncias discursivas portadoras de sentidos. Significam” (PERROTTI, 2015, P. 133). Por isso, argumentamos que o trabalho desenvolvido pelos profissionais que atuam nestes espaços inicia na concepção e organização desses lugares, atuando neles para que se constituam como lugares praticados, apropriados, vivenciados, no sentido de espaço certoniano. Além disso, como Perrotti (2015) esclarece, este trabalho “é mais que um ato funcional. É decisão ética, política, própria de todo e qualquer ato educativo” (p. 143).

### ***5.3.2 - “Então, assim, é uma contribuição de todo mundo!” - A constituição dos acervos dos espaços de leitura das escolas pesquisadas***

Percival Lemes de Britto (2016), ao escrever sobre a importância da biblioteca para a formação do leitor no âmbito escolar, inicia pontuando que este comumente é reconhecido como um espaço de livros, periódicos e documentos organizados segundo critérios de classificação para empréstimos e consultas. Todavia, o autor aponta que os tempos mudaram e que a multiplicação de produções intelectuais impossibilita pensar nos dias de hoje em biblioteca completa. Por isso, ele afirma que:

A biblioteca moderna se organiza de muitas formas, em função de sua finalidade, do lugar que ocupa, do público a que pretende atender. Mas, de todo modo, continua sendo o lugar de encontrar conhecimento em textos escritos e, pela leitura, fazer



indagações sobre as coisas da vida, sobre o mundo. E, quanto mais a biblioteca prover o tipo de leitura que importa a seus usuários e organizar-se em função disso, mais apropriada será. E, quanto mais propositiva for, antecipando-se ao leitor e ampliando suas possibilidades, mais formativa será. (BRITTO, 2015, p. 79).

Estendemos a proposição do autor para pensar os acervos das bibliotecas escolares e salas de leitura e procuramos compreender como os acervos das escolas pesquisadas são constituídos e que critérios são utilizados para sua disposição e organização, entendendo que estes, assim como a organização do espaço, podem contribuir para aproximações dos leitores. Iniciamos pela composição dos acervos.

Nas escolas pesquisadas, encontramos nos espaços de leitura uma boa variedade de livros, dos quais a maioria é de literatura infantil e juvenil, mas também possuem livros informativos, livros de literatura para adultos, dicionários e enciclopédias, além de obras teóricas e de referência na área da Educação para os professores. Também é possível encontrar, mesmo que em número menor, gibis, revistas e jornais. Os espaços possuem ainda DVDs (ainda que os aparelhos televisores não fiquem nestes) que podem ser emprestados. Em ambas as escolas, há computadores nos espaços, mas estes são de uso dos profissionais que atuam neles e a utilização pelos alunos depende de suas mediações. Todavia, ressalta-se que as instituições contam com laboratórios de informática, que podem ser acessados pelos alunos acompanhados de outros profissionais, inclusive dos responsáveis pelos espaços de leitura. Apesar da diversidade de acervos, é possível perceber que os livros de literatura infantil são destaque nas duas escolas, tendo maior visibilidade não apenas no quantitativo, mas também nas formas como eles são organizados e expostos, além de serem protagonistas nas atividades realizadas, como veremos posteriormente.

No que se refere ao modo como os livros chegam a estes espaços, duas maneiras se destacam: a doação e o recebimento de livros de programas governamentais- federal, especialmente o PNLD e municipal. Em relação à doação, as origens também são diversas nas duas escolas, como se pode apreender dos discursos:

Quando eu entrei, era o acervo assim, mais antigo, e muita coisa basicamente era fornecido pela Fundação, então era praticamente a mesma coisa que tinha em outras escolas. Mas, como eu falo, lá a gente respira literatura. Então, quando o nosso salário bate na conta a gente corre pra livraria e compra. Não tem jeito, esse bichinho que fica ali, esse comichão. Então, eu compro muita coisa, a professora que está comigo, a Lúcia também compra, a gente olha e: Acho que isso aqui vai ser legal, vai ser bom... A Maria contribui demais, a diretora, ela está sempre comprando. E com recursos nossos, né? [...] Aí o que nós fazemos? Passamos a colocar uns carimbinhos para dizer o que é doação e quem doou, porque as professoras também doam muito lá, tanto a infantil quanto a literatura de adulto, porque tem uma parte da literatura de adulto que é muito boa, muito rica. Então, nós doamos bastante, compramos. Teve um projeto que a prefeitura apoiou que nós recebemos mais de 100 livros desse projeto, e a pedagoga também compra, as

pedagogas compram... Então, assim, é uma contribuição de todo mundo. E os alunos também doam, por incrível que pareça! Eles chegam e dizem: “Ah, tia, eu estou com livros lá em casa, que eu já li, eu posso doar?”. Aí eu sempre friso: está direitinho, está bom, você acha que seu amiguinho ia gostar de ler? Pode trazer! Fica à vontade! Então, isso é muito bom. O acervo basicamente é de doação, nosso, de nós da escola, dos professores, dos funcionários, alguns alunos, acredito que agora seja, assim, 70%. 70% de doação. (entrevista com a bibliotecária Juliana, da escola Gama, 2020).

**Lúcia:** Quando eu cheguei aqui já tinha muitos, mas a gente ganhou doações, a Maria compra, a Débora compra e traz, eu compro, Juliana... A gente faz, assim, “Ah, eu achei legal esse livro, vou comprar e vou levar!”. Então, eu compro livro, Juliana compra livros, os professores doam livros, nós temos muitas doações... pais doam livros. E o acervo foi aumentando. Ganhamos também aquela estante de histórias que está maravilhosa, nós estamos catalogando para saber o que tem, para se alguém levar a gente saber onde está.

**Pesquisadora:** Esta estante veio de onde?

**Lúcia:** veio da Fundação. Foi um encontro que teve lá e a gente ganhou essa estante. Fizemos um curso... Aí a gente tem um acervo aqui muito bom. (entrevista com a professora Lúcia da biblioteca escolar da escola Gama, 2020).

Tem muita doação também de livros. Mas eu agora estou até pondo: só quero livro infantil e de história porque tem gente no final do ano que manda um monte de livro que... Mas, eu tenho muita doação de professoras que os filhos estudam em escola particular e tem muitos livros. Da fundação não temos recebido. [...] Tem uns livros que a gente recebeu da Biblioteca Nacional, nós fomos buscar, vários livros, mas muito pesados... Eles gostam porque tem paisagens, tem do Jardim Botânico. Mas nós fomos buscar, foi até o Marcelo que me avisou dessa doação que estava tendo. (entrevista com a professora Marta, da sala de leitura da escola Delta, 2020).

As enunciações das profissionais que atuam nos espaços de leitura reiteram a denúncia de Silva (1982) na década de 1980 que em grande parte das bibliotecas escolares, e no caso do município de Niterói podemos estender para as salas de leitura, os acervos são compostos por doações. Embora seja uma forma legítima de formação de coleções, as doações nem sempre são adequadas à finalidade da biblioteca escolar/sala de leitura. Receber doações exige critérios de seleção, inclusive para recusa e descarte porque alguns livros podem não contemplar as necessidades dos leitores. Podemos ver esta preocupação nos discursos da professora Marta para os pais e professores, e na enunciação da bibliotecária Juliana para os alunos. Nestes casos, além do recebimento de obras em bom estado e de acordo com a necessidade local (no caso dos livros de literatura infantil solicitados pela professora Marta), há também um processo de formação e valorização do espaço e dos livros, levando aos doadores a entenderem qual deve ser o propósito deste ato.

Ressalta-se também a contribuição dos professores ao doarem livros para os espaços de leitura, o que nos leva a inferir que estes fazem parte dos seus contextos familiares e pessoais. Além disso, chama a atenção a aquisição de livros com a finalidade de compor o acervo da biblioteca da escola Gama tanto pela bibliotecária e pela professora da biblioteca, quanto pela diretora e pela pedagoga, que compram livros com recursos próprios. São atitudes

que evidenciam o comprometimento em atualizar os acervos com livros que consideram adequados aos leitores e/ou que poderão promover atividades de leitura literária. Por um lado isso evidencia o valor dado à literatura nesta instituição, mas, por outro, mostra a falta de políticas públicas para renovação constante dos acervos.

Outra forma de aquisição de acervos para os espaços é através de doações externas, como apontado pela professora Marta em relação à Biblioteca Nacional, que disponibiliza em algumas ocasiões doações de seus acervos, mas com a necessidade de seleção e retirada no local, o que neste caso foi realizado por esta docente. Cabe salientar que esta doação foi possível graças à informação de outro bibliotecário, não consistindo, portanto, numa política pública. O mesmo pode ser inferido dos discursos da professora Lúcia e da bibliotecária Juliana ao mencionarem um acervo de 100 livros infantis, além de diferentes adereços para contação de histórias e material de apoio para os professores recebidos pela escola por meio do projeto Estante de Histórias, desenvolvido pela VR Projetos Culturais e Sociais, cuja iniciativa beneficia apenas algumas escolas através da Lei de Incentivo à Cultura.

Além do processo de doação, a formação de acervos dos espaços de leitura das escolas é formado em grande parte pelo recebimento de programas federais, como o PNAIC há alguns anos e, atualmente, do PNLD como podemos observar nos discursos a seguir:

Lá na escola X nós estamos recebendo mais rápido, está vindo mais rápido lá, da Gama está vindo aos poucos, mas estamos recebendo sim, e o acervo que está vindo do MEC tem sido nos últimos anos muito bom. Mas nós, nos três últimos anos, ficamos sem receber. De dois a três anos sem receber nada e aí no ano passado veio uma lista para escolhermos, professores e profissionais, e nós bibliotecários, para escolher os livros. E aí eu fiz a escolhas e passei para a direção, isso na escola X, porque lá na Gama já tinha sido feito quando eu entrei e aí nós estamos recebendo. E o acervo está sendo muito bom, os autores são muito bons, o conteúdo dos livros também é bem rico, então também está vindo por esse lado, por esse caminho do MEC. (entrevista com a bibliotecária Juliana, da escola Gama, 2020).

Esse do MEC vem de lá, passa pela Fundação? Se mandar é pouca coisa, não é coisa que se repete. Porque o próprio livro, ele se gasta, né? E tem livros que, tem um livro lá que sumiu da escola, é um livro ótimo, você abre ele, aqueles livros que se abrem, tinha dois, sumiu um! Entendeu? Então, tem umas coisas assim que a gente não entende. E eles adoram. Ele tem uns monstros... E nem podia levar para casa: “Ah, não pode!”. (entrevista com a professora Marta, de sala de leitura da escola Delta, 2020).

Livros novos que são os que chegaram ano passado, os que mandaram, não sei se você soube disso, uma listagem pra gente escolher quais livros a gente queria receber, do MEC, aí chegou ano passado e eu arrumei tudinho. (entrevista com a professora Fátima, da escola Delta, 2020).

Os discursos apontam para a importância do PNLD Literário para a constituição de acervos das escolas, mas trazem consigo algumas questões para reflexão. A fala da bibliotecária Juliana sinaliza os problemas de logística de distribuição dos acervos para as

unidades. Além disso, ressalta que a escola ficou mais de quatro anos sem receber livros literários, o que se deu em função da paralisação do PNBE no período de 2014 a 2018, que foi encerrado e incorporado ao PNLD em 2017, mas com a inserção da avaliação dos livros literários apenas em 2018 e problemas na assinatura de contratos com as editoras, iniciando, por isso, as entregas dos livros somente a partir do segundo semestre de 2019, processo ainda em andamento. Este longo tempo sem atualização do acervo impediu que autores e editoras novas ficassem sem oportunidade de circular em meio ao público escolar e com isso os alunos perdem a chance de ter contato com obras produzidas recentemente.

Já a enunciação da professora Marta ressalta a importância da adequação de números de livros e a necessidade de reposição, uma vez que, quando os livros destas políticas públicas são usados de fato, eles se desgastam e precisam ser repostos, e tendo em vista ainda que muitos desaparecem dos acervos, conforme o exemplo citado pela professora.

A professora Fátima e a bibliotecária Juliana apontam para uma mudança significativa na escolha dos livros que compõem os acervos das escolas, ao se referirem ao edital do PNLD 2018 que pela primeira vez deu a chance de professores e gestores escolherem as obras que iriam não apenas para o acervo das bibliotecas escolares, tendo como referência os alunos de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental e os alunos do Ensino Médio, mas também acervos para as salas de aula de creches, pré-escolas e do ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental). Outra mudança significativa foi a previsão de que alunos do 4º e 5º anos do Fundamental iriam receber dois títulos, um por semestre, os quais devolveriam ao final do ano. Tal proposta foi muito comemorada porque a criança levaria o livro para casa, podendo ler com os familiares e assim, ampliar o número de leitores de uma única obra. Conforme o Informe nº 38 - Escolha PNLD literário 2018:

Pela primeira vez as escolas realizarão escolha de obras literárias! O prazo para registro da escolha do PNLD Literário será do dia 18/10/2018 ao dia 31/10/2018. Realizarão a escolha as escolas com alunado na Educação Infantil (creche e pré-escola), nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e no Ensino Médio constantes do censo escolar de 2017, cuja rede de ensino tenha aderido formalmente ao Programa. As instituições federais e as redes municipais e estaduais de ensino que ainda não aderiram às obras literárias terão até o dia 17/10/2018 para formalizar a adesão no sistema PDDE Interativo. Fique atento ao prazo! Também participam da escolha as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público que atendam à Educação Infantil. Para a creche, pré-escola e do 1º ao 3º ano do ensino fundamental a escolha será de acervos para sala de aula. Já para o 4º e 5º ano do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio a escolha será de acervos para a biblioteca e de 02 (dois) livros para cada aluno.<sup>62</sup>

---

<sup>62</sup> Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/12103-guia-pnld-literario-2018>

A escolha do PNLD Literário 2018 pelas escolas foi realizada diretamente no Sistema PDDE interativo. Os professores e gestores selecionaram 35 opções de títulos para acervos de sala de aula, e as escolas que possuíam turmas dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, puderam escolher 50 títulos para a biblioteca escolar, além de dois livros literários para cada aluno, indicando duas opções de editoras diferentes. Vale ressaltar que a escolha foi a partir de uma lista já previamente selecionada e, para as escolas realizarem suas escolhas, foi disponibilizado o Guia PNLD Literário 2018. Conforme apresentação do próprio documento:

Este material que agora está sendo disponibilizado constitui o primeiro conjunto de obras literárias disponibilizadas no novo formato do PNLD. Cada uma dessas obras foi analisada por professores(as) de diferentes trajetórias, dentro das áreas de Letras e de Educação, com destaque para professores(as) da Educação Básica. Neste guia, você encontra os materiais aprovados para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em suas duas categorias, cada qual abarcando respectivos temas, consoantes ao preconizado pela Base Nacional Comum Curricular. (BRASIL, 2018d, p. 1).

A intenção desta publicação seria auxiliar os professores na tarefa de realizar uma escolha qualificada dos livros literários para compor os acervos das escolas, informando que as obras foram avaliadas e aprovadas por uma equipe de especialistas das áreas de Letras e de Educação. A este respeito ponderamos que a qualidade dos livros não apresentou uma uniformidade, como havia nos acervos distribuídos no âmbito do PNBE. Embora os avaliadores tenham sido, na sua maioria, mestres e doutores, a abertura para avaliadores que não eram especialistas em literatura infantil culminou na escolha de obras que não seriam aprovadas pelos avaliadores com experiência na área. Um fator que também contribuiu para isso foi a listagem de temas consoantes a BNCC e o material de apoio, que provocaram um descompasso, já que não se pode fechar a literatura a temas específicos e nem a fichas de atividades pré-estabelecidas. No guia, são explicitados os critérios que foram utilizados:

Para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as obras podem continuar estimulando a escuta/leitura de textos em suas potencialidades multissemióticas; porém, devem também expandir, paulatinamente, o repertório de gêneros literários e de temas, possibilitando que os (as) estudantes entrem em contato com textos que rompam com seu universo de expectativa, representando um desafio em relação às leituras anteriores. [...] Isso posto, a avaliação pedagógica das obras literárias deste PNLD 2018 - Literário incidu em quatro dimensões, aplicadas às obras inscritas em qualquer um dos níveis de ensino recobertos por esta edição do Programa: 1.1. Qualidade do texto verbal e do texto visual; 1.2. Adequação de categoria, de tema e de gênero literário; 1.3. Projeto gráfico-editorial; 1.4. Qualidade do material de apoio. (BRASIL, 2018d, p. 5-6).

Como podemos observar, os critérios empregados destacam a avaliação da dimensão estética e literária de mais de mil obras inscritas neste PNLD, enfatizando a necessidade de “respeitar critérios de adequação linguística, de isenção de preconceitos, moralismos ou estereótipos que não contribuem para a experiência estética do (a) jovem leitor (a), bem como

a adequação a itens relacionados à inscrição da obra neste Programa.” (BRASIL, 2018d, p. 6). Contudo, o documento ressalta a adesão das obras destinadas à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental à BNCC, possibilitando a vinculação das obras a uma perspectiva utilitarista das mesmas, especialmente por propor possíveis usos destas por meio do material de apoio, ainda que ressalte a diversidade das obras avaliadas e selecionadas no Guia e as múltiplas possibilidades de leituras:

Talvez você pode pensar que agora os livros estão todos presos às questões enunciadas. Contudo, sabemos que a literatura é arte. Como arte que é, não se deixa prender, amarrar, encaixar. Seguindo essa perspectiva, neste Guia, existem obras com diferentes peculiaridades, e a criança, ao acessá-las, terá a possibilidade de entrar em contato com múltiplas produções estéticas e culturais, de diferentes autorias e que re(a)presentam diversas realidades. (BRASIL, 2018d, p. 2).

Após o texto introdutório, cujo objetivo é fornecer elementos para que as escolas desenvolvessem “um movimento de análise e de discussão, por meio do qual se chegue a uma escolha consensual e bem fundamentada para que os livros literários selecionados possam, efetivamente, contribuir para a melhoria das práticas de leitura literária na escola” (p. 10), o Guia apresenta as seguintes informações das obras literárias aprovadas no Edital PNLD 2018 Literário, a partir dos dados cadastrados na inscrição pelas editoras e do resultado da avaliação pedagógica: Código da Coleção; Título da Coleção; Título do Volume; Categoria; Temas; Gêneros; Autoria; Editora; Edição; Ano da Edição; Número da Edição; Número de Páginas; Resenha da Obra Literária; Disponibilidade do Material de Apoio ao Professor (Digital); Disponibilidade do Material de Apoio ao Professor (Audiovisual). Já as resenhas teriam o objetivo de fornecer informações sobre cada uma das obras aprovadas, principalmente por considerar que muitas poderiam ser desconhecidas pelos professores. Segundo o discurso veiculado: “Assim, espera-se que as resenhas possam contribuir para debates e reflexões nas escolas e privilegiem escolhas que considerem os contextos, as singularidades e os participantes desse processo, oportunizando também a inclusão de novas obras no acervo literário das escolas.” (BRASIL, 2018d, p. 4).

O documento do PNLD Literário 2018 enfatiza, ainda, em vários trechos, a necessidade de que a escolha das obras leve em consideração, além dos aspectos inerentes ao livro literário, “o contexto da escola, seu Projeto Político-pedagógico, o perfil dos (as) estudantes e as demandas mais emergentes em relação ao trabalho com o texto literário na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.” (p. 9). Esta preocupação está relacionada à intenção de que os livros possam ser realmente incorporados à prática pedagógica: “Espera-se que você, professor(a), possa usufruir da melhor maneira

possível em sua(s) turma(s), nas suas aulas e projetos de leitura; e, que para além dos critérios que selecionaram esse material, você faça sua escolha, utilize seus referenciais e mobilize seus(uas) alunos(as) a ler Literatura na escola.” (p. 18). Para isso, ressalta a importância da mediação docente:

Como essas obras são destinadas às crianças, constituem-se em materiais que podem ser interpretados de forma relativamente autônoma por seu público-alvo. Contudo, é pertinente lembrar que a mediação do (a) professor(a) no processo de leitura de várias dessas obras é imprescindível. Assim, você, enquanto mediador (a), será o (a) responsável por incentivar a apropriação das obras por meio de práticas leitoras que provoquem o desejo de ler, ouvir ou contar. (BRASIL, 2018d, p. 2).

Embora seja nossa constante defesa que os livros das políticas de leitura sejam realmente utilizados, o que nos parece ser o caso das escolas investigadas, argumentamos que a escolha das obras literárias por parte dos professores, ainda que configure um avanço, precisa ser acompanhado de reflexões a respeito do que é literatura e de qual seja sua função, a fim de que esta seleção não seja balizada por uma perspectiva utilitarista dos livros, vinculados a uma visão de literatura como pretexto para o ensino de conhecimentos das diferentes áreas curriculares. Além disso, consideramos que este processo precisa ser investigado, a fim de compreender como ele acontece e que profissionais estão envolvidos, isto é, se todos os professores participam da seleção ou se esta fica somente a cargo da direção ou, ainda, se a tarefa é destinada a alguns profissionais específicos, como é apontado pela bibliotecária Juliana que teria sido a pessoa responsável pelas escolhas em outra escola do município em que atua.

Outrossim, compreendemos a necessidade de realização de pesquisas para analisar como foi a escolha das obras, tendo em vista que esta foi realizada por meio de um guia e os livros que eram desconhecidos pelos professores foram avaliados somente com base nas informações constantes no documento, em especial nas pequenas resenhas, fotografias das capas, títulos e nomes dos autores. Neste sentido, consideramos importante pesquisar sobre que aspectos foram mais influentes para a escolha das obras diante da diversidade de títulos (no caso dos anos iniciais, eram 400 títulos disponíveis). Não obstante, seria necessário investigar se as escolhas dos professores foram respeitadas e contempladas, bem como se a possibilidade destes selecionarem as obras, caso esta realmente tenha sido a realidade, resultaram numa melhor utilização das obras recebidas. Tendo em vista o atraso no recebimento dos livros, tais questões não puderam ser abarcadas neste trabalho, como fica evidenciado na informação dada pela pedagoga Débora ao ser questionada sobre a chegada dos livros na escola Gama:

Estamos recebendo à conta gotas. Dos poucos títulos que chegaram, nenhum é referente ao que estava previsto aos alunos do 4º e 5º ano. Nós fizemos a escolha conforme o regulamento previa e seguimos rigorosamente ao que nos foi solicitado. A escolha também envolveu a Educação Infantil. Teríamos um incremento substancial de títulos novos. (entrevista com a pedagoga Débora, da escola Gama, 2020).

No que se refere ao PNLD literário, podemos reafirmar sua importância para a composição de acervo das escolas. Todavia, consideramos que os acervos de obras destinadas pelo programa não possuem livros suficientes para que as escolas possam prover as necessidades de leitura e para que alunos e professores possam fazer muitas escolhas. Isso porque consideramos que o número de alunos deveria ser levado em conta na determinação da quantidade de livros. Como vimos, a legislação vigente sobre bibliotecas escolares no país determina a correspondência de um livro por aluno, enquanto a Associação Americana de Bibliotecas sugere que as escolas que tenham entre 200 a 999 alunos possuam um acervo entre seis e dez mil livros. Cabe ressaltar ainda que a escola recebe um único exemplar de cada título, o que impede um trabalho mais específico com determinada obra, isso quando ela permanece no acervo e não desaparece, conforme relatado pela professora Marta. Desta forma, concordamos com Corrêa, Lucia e Junqueira (2016) ao afirmarem que a distribuição efetivada por programas como o PNBE e o atual PNLD Literário “[...] auxilia na composição do acervo, tanto no que se refere à quantidade quanto à qualidade, todavia não atende às necessidades específicas da escola, tampouco parece dialogar diretamente com planos de leitura inerentes ao seu projeto político-pedagógico.” (p. 136). Esta situação pode ser confirmada com a enunciação da professora Lúcia, da escola Gama, ao relatar as dificuldades que teve em relação ao acervo para trabalhar o projeto Calendário Poético em 2019:

Esse ano, eu falei com ela, eu gostaria de participar mais dessa escolha (dos autores a serem trabalhados), desse processo de escolha, até porque... eu, mexendo aqui, eu sei o que tem de acervo com mais facilidade. Entre esses daqui (mostra o calendário poético de 2019) a maioria a gente teve que pegar em outra biblioteca porque não tínhamos aqui. Então precisamos recorrer a outras bibliotecas. Sorte que Juliana trabalha em outra... São bacanas, são importantes, são! Mas vamos priorizar o que a gente tem, porque fica mais fácil! [...] Se alguma criança quiser levar pra casa pode levar... Então, assim, a Roseana (Murray) tem bastante aqui, ela tem uma história com a escola, com a Débora, ela é uma gracinha, ela já é de casa. Mas quando chegou na Cecília (Meireles), dezembro, cadê Cecília? Não tem Cecília. Aí já ficou complicado! Mas falei: vou trabalhar Cecília. Não tinha livro, só tinha um que tinha um poema de Cecília Meireles, então fui pra *internet*. Eu li Cecília pra eles no celular. Eu não ia deixar de trabalhar Cecília maravilhosa em dezembro, estava no calendário, vamos trabalhar Cecília! (entrevista com a professora Lúcia, da biblioteca escolar da escola Gama, 2020).

A situação narrada por esta professora aponta para a indispensabilidade, prevista na constituição referente às bibliotecas escolares, de que os sistemas de ensino também invistam



na aquisição de livros, possibilitando que alunos, professores, profissionais que atuam nos espaços de leitura, pais e responsáveis, e especialistas em literatura (que muitas vezes compõem os departamentos responsáveis pela promoção da leitura nos municípios) participem do processo de escolha e compra de livros para as escolas. Cabe ressaltar que esta necessidade é pontuada no inciso III do Art. 2º do decreto nº 11.091/2012 que institui as bibliotecas escolares municipais, qual seja: “Proporcionar a criação e atualização de acervos mediante destinação de verbas federais, estaduais e municipais.”. Contudo, esta ainda não é uma realidade no município investigado, como afirma a bibliotecária Juliana:

A Liliane tenta, mas a gente sabe como é difícil, a gente sabe que o último lugar que vai ser atendido vai ser a biblioteca, a realidade é essa. Se for escolher: “Ah, vamos colocar livros na biblioteca ou vamos trocar uma lâmpada não sei aonde?”. Não teria que ser “ou” “ou”, teria que ser “e” “e”: “Vamos fazer isso e vamos fazer aquilo.”. Mas sempre o “ou” entra na história e a biblioteca sai perdendo. Então, como assim, realmente eu não fico esperando e a diretora também não, então eu compro e basicamente é isso. (entrevista com a bibliotecária Juliana, da escola Gama, 2020).

A enunciação de Juliana nos conduz a argumentar que o investimento em livros para as escolas não deve recair sobre uma pessoa da sede administrativa ou sobre os profissionais da escola, embora estes possam contribuir, mas deve se tornar uma política pública. Ao questionarmos sobre este aspecto, a secretária de educação apontou a política dos Projetos Instituintes implementada na rede a partir de 2013, como uma forma de incentivar o trabalho com a leitura na escola e a aquisição de livros, tendo em vista que os projetos das escolas aprovados recebem recursos financeiros para execução dos mesmos, custeando materiais de consumo de uso exclusivo para o projeto proposto e pagamento de serviços de terceiros também relacionados a ele. Embora seja uma política interessante que oportuniza a autonomia das escolas, e tendo em vista que uma parte considerável elabora projetos em que a leitura e a literatura são a tônica, esta não pode ser considerada, a nosso ver, uma alternativa para composição de acervos literários das unidades escolares, por ocasionar situações como a que foi relatada pela professora Marta da escola Delta:

No ano passado eu fiz um projeto, a gente ganhou 3 mil reais pra comprar livros pra lá, mas fiquei até meio aborrecida que o dinheiro não foi todo pra livro. Eu fiz as contas para os livros e atendeu outras coisas da escola, mas eu acho que a gente merecia porque compraram uns livros muito baratos com encadernação muito ruim... (entrevista com a professora Marta, da sala de leitura da escola Delta, 2020).

Esta situação vivenciada na escola Delta pode ser estendida a outras unidades que, embora recebam recursos financeiros para seus Projetos Instituintes, não há nenhuma determinação de que estes tenham que ser destinados à aquisição de livros, nem garante que todas as escolas elaborem seus projetos relacionados à leitura literária. Além disso, não há nenhuma orientação no que tange à escolha dos acervos, que podem ser de qualidade ou não,

caso a preferência seja por adquirir livros de menor custo devido a outras necessidades que as escolas tenham. Por isso, reiteramos que os sistemas de ensino precisam garantir condições para que as escolas façam aquisições de livros, incluindo os literários, de acordo com suas necessidades. A este respeito, Corrêa, Lucia e Junqueira (2016) defendem que:

Uma alternativa para a aquisição de livros mais significativos para as bibliotecas escolares seriam listas de livros premiados, autores e ilustradores renomados, que têm produzido textos de qualidade literária que vão ao encontro das necessidades formativas e de desenvolvimento das crianças. Essa instância de legitimação pode, assim como a escola, sinalizar o que deve ser lido, uma vez que a leitura crítica é feita por profissionais que levam em consideração o modo com a obra formada esteticamente, por capa, paratextos, cores, materiais utilizados e linguagem. (CORRÊA; LUCIA; JUNQUEIRA, 2016, p. 129-130).

Além da aquisição de acervos, convém apontar algumas questões referentes à organização e disposição dos livros, por compreendermos que isso pode provocar nos leitores o desejo da experiência com eles. Todavia, não é uma questão simples, pois envolve a presença, formação e atribuição dos profissionais que atuam nos espaços, bem como suas propostas e perspectivas de trabalho. Esta reflexão nos lembra o texto de Benjamin (2009) intitulado *Desempacotando a minha biblioteca*, no qual o autor se refere ao trabalho para colocar os livros na estante e envolvê-los no “suave tédio da ordem”, mas que na verdade revela “o relacionamento de um colecionador com seus pertences, uma ideia sobre a arte de colecionar mais do que a coleção em si.” (p. 227). Aproximando a experiência relatada por Benjamin dos profissionais responsáveis por organizar os espaços de leitura das escolas, podemos argumentar que estes atuam também como colecionadores, que vão aos poucos inserindo novas obras, numa constante tensão entre a ordem e a desordem, tendo em vista que cada elemento novo que entra na coleção, bem como cada proposta ou situações adversas e não previstas suscitam novas arrumações. Por isso, convém analisarmos os critérios de organização e disposição dos acervos nos espaços de leitura das escolas pesquisadas, concordando com Corsino, Vilela e Travassos(2017, p. 19): “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”

Iniciamos esta discussão recordando que em 2015 foi elaborada uma proposta de organização para as BE/ salas de leitura da rede municipal de Niterói pela equipe da Coordenação de Promoção da Leitura, incluindo três bibliotecários que à época estavam lotados na mesma, e esta foi apresentada e discutida com as bibliotecárias lotadas nas escolas e encaminhada para as unidades escolares no ano de 2016. O documento trazia entre outras coisas, sugestões quanto à formação e desenvolvimento do acervo (armazenamento, seleção,

aquisição, desbaste e descarte); organização do acervo; processamento técnico (seleção, identificação, registro, classificação); e organização do espaço físico. Conforme o documento:

Com a intenção de organização dos espaços de leitura das Unidades Escolares, a partir de discussões com diretores, professores e bibliotecários escolares, observou-se a necessidade em nossa rede do estabelecimento de regras gerais que possam ser utilizadas em todas as Unidades. Desta forma, a Equipe da Coordenação de Promoção da Leitura, buscando um caminho a ser seguido para normatizar o funcionamento das bibliotecas escolares/salas de leitura, elaborou este documento que tem como objetivo auxiliar neste trabalho. Para tal, foram elencados nove tópicos considerados essenciais, que estão dispostos neste documento. Trata-se de orientações de ordem técnica, seguindo as indicações, normatizações e pesquisa na área da biblioteconomia, aliadas às proposições pedagógicas considerando-se as características destes espaços no contexto escolar. Por fim, argumentamos que estas orientações precisam ser analisadas e discutidas em cada unidade escolar a fim de garantir que a efetivação desta proposta esteja consorciada com a autonomia pedagógica de cada UE/UMEI. Estas foram propostas, avaliadas e revisadas pelos bibliotecários escolares de nossa rede e por professores que atuam na FME. (NITERÓI, 2016, p. 1).

O documento propõe algumas ações para sinalização dos espaços de leitura, incluindo a externa, a interna, de uso dos espaços e sinalização temática, sugerindo que “cada estante deve ter, em local de fácil visualização, a relação dos assuntos utilizados para a distribuição dos livros. Alguns destaques ajudam na localização dos livros mais procurados, por exemplo: literatura brasileira, literatura infantil, obras de referência.” (2016, p. 3). No item relacionado à identificação, sugere-se que os livros sejam carimbados com o nome da biblioteca ou sala de leitura, ou ainda, com o nome da escola, e em seguida sejam registrados, com um carimbo e com registro automático em sistema digital ou em um livro específico para este fim. No que se refere à classificação, a orientação dada no documento sugere duas opções:

A Classificação Decimal de Dewey (CDD). Por sua simplicidade e pela sua utilização nas Bibliotecas Estaduais e nas Bibliotecas Populares do Município, este sistema é considerado bastante eficiente. No caso de a biblioteca possuir um computador com um software que facilite a classificação do acervo, esta será feita automaticamente pelo próprio programa. Classificação por cor. Outra forma de classificação do acervo é o uso de fitas coloridas para identificação dos gêneros/assuntos, como também a sinalização nas estantes, facilitando assim o acesso ao estudante.

Em que pese as possibilidades de questionar os critérios elencados no documento, este foi enviado às unidades escolares e o que a pesquisa evidenciou é que não há uma padronização da organização do acervo nas duas escolas pesquisadas, conforme podemos observar nas entrevistas com as professoras Fátima, Marta, Lúcia e a bibliotecária Juliana:

Esse ano agora que passou, chegaram umas caixas de livros. E, o que acontece, eles são divididos assim: Literatura infantil, a gente fez etiqueta para prateleira, literatura juvenil. Então é dividido assim: Literatura Infantil, Literatura Juvenil, livros para professores de pesquisa, livros novos, literatura africana, literatura indígena, parte de alguns autores, separados por alguns autores, mas são pouquinhos. Essa organização foi criada por nós, foi assim que a gente criou a organização. (entrevista com a professora Fátima, da sala de leitura da escola Delta, 2020).

Foi um movimento. O acervo tinha algumas coisas catalogadas, mas eu não sabia onde estavam as fichas, nunca achei a notificação. Eu faço uma catalogação que eu posso fazer, eu faço por diário, eu tenho umas fichas por turma, e agora até bolamos uma ficha que dá pra quatro anos, não sei quantos anos, mas para todos os anos dos alunos. Mas aí eles adoram: “Olha, que legal, você pegou tantos livros, ou o que ouve com você ano passado?”. Então já dá uma visão deles. [...] Tentei colocar, uma coisa que é importante você colocar aí, é que eu tentei colocar, ver se eu fazia pelo Windows ou pelo Excel, uma tabela que eu pudesse fazer a entrada e a saída, porque eu não sei, para eu saber se um livro... tenho que olhar em todas as fichas. Ia ter, há um tempo atrás, apareceu um bibliotecário lá, muito bom, o Marcelo. Eles falaram, chamei a coordenação lá porque foi uma outra bibliotecária, que foi naquelas reuniões, ela falou que eu não podia colocar um sistema ali, porque tinha que ser um bibliotecário ou um auxiliar de bibliotecário. Eu acho estranho porque eu não ia fazer aquele esquema que eles fazem, mas os alunos... Às vezes eu anoto, tem livros que eles gostam eu anoto no meu caderninho, faço a ficha de espera do livro para eles. Tem uns livros que eles adoram e então eu... mas é difícil. (entrevista com a professora Marta, da sala de leitura da escola Delta, 2020).

A parte técnica, por exemplo, eu faço de catalogar, de classificar, a gente tem uma base, eu insiro na base, isso é por quê? Eu penso que ninguém é insubstituível. Então, se eu não estou ali, eu quero que as pessoas que estejam, que frequentam, elas possam ter o material, que elas possam saber o que tem ali. Ainda que seja uma coisa que a gente faz aos poucos, por parte, porque senão também sobrecarrega, porque a gente tem muito trabalho, graças a Deus, a gente tem muito trabalho, é uma coisa que ainda está caminhando. Porque tem horário que eu fico sozinha, e eu sempre privilegio o atendimento, eu nunca deixo de atender uma turma ou uma pessoa só que seja porque eu estou fazendo aquele trabalho técnico. Então, o trabalho técnico é muito importante, mas o atendimento, a pessoa ter a sua demanda atendida, sua pesquisa ou o que for, isso é primordial pra mim. O trabalho técnico, como eu falei, é o de catalogação, classificação, aí fizemos uma classificação voltada mais para o entendimento, por cores e tal, para que qualquer pessoa possa compreender. (entrevista com a bibliotecária Juliana, da escola Gama, 2020).

As mesas, geralmente elas ficam assim, espalhadas, porque as prateleiras estão rachando, para evitar que as crianças se machuquem, colocamos os livros para que eles possam... porque eles manuseiam os livros das prateleiras e para evitar problemas de machucar uma criança, a gente colocou as cadeiras assim e colocamos os livros ali pra eles manusearem à vontade e lá eles não podem mexer. E colocamos os mais interessantes pra cá, lá não, lá ninguém vai, ninguém pode mexer. (entrevista com a professora Lúcia, da biblioteca escolar da escola Gama, 2020).

As enunciações das profissionais apontam diversas reflexões, a começar pelas diferenças entre a organização realizada pela bibliotecária Juliana com base em critérios técnicos aliados à necessidade da escola, que realiza também as ações de catalogação e classificação, e a organização a partir de critérios elaborados pelas próprias professoras da sala de leitura, consoante a fala da professora Fátima.

Apesar de haver uma orientação da Coordenação de Promoção da Leitura, na escola Delta esta é ressignificada, pois as professoras criam possibilidades para subclassificação dos livros, inventando outras e encontrando novas “ordens”, no sentido benjaminiano, para organizar os acervos. Assim, os livros são separados conforme o público prioritário a que se destinariam (crianças, juvenis e adultos/professores), mas também são considerados outros

aspectos como temática preponderante (africana, indígena), a autoria e o destaque para livros recém-chegados, indicados com etiquetas nas estantes ou dispostos em estantes em formato de mostruários. Processo semelhante acontece na escola Gama que, apesar de contar com o trabalho da bibliotecária, organiza e dispõe o acervo levando em conta não apenas critérios técnicos, mas também opções dos profissionais e conforme a necessidade do público atendido, o que corrobora a proposição de Perrotti: “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, 2015, p. 138). A organização desta biblioteca escolar também destaca os livros conforme o público a que se destina, colocando de um lado as obras destinadas aos adultos (com as prateleiras distintas para livros informativos, teóricos e de literatura, e estes, por sua vez são separados por gêneros como poesia, biografia e narrativas) e do outro as obras de literatura infantil e juvenil, que são também separados por temas como folclore, autores conhecidos de literatura infantil, pelos títulos dos livros e as “novidades”. E além dessa escola ter feito tais escolhas conscientes para a disposição dos acervos, outras situações também resultaram na “desordem” do espaço, como o problema com as prateleiras das estantes que determinaram a localização dos livros nas mesas e em cestos, como relata a professora Lúcia. Ainda assim, estes não são colocados aleatoriamente, mas obedecem a organizações móveis, que são constantemente refeitas pelo manuseio constante dos alunos. E aquilo que poderia ser considerado um transtorno, acabou sendo uma forma de aproximar os livros e os alunos, que agora tem mais liberdade e espaço para o manuseio, favorecendo inclusive as escolhas para os empréstimos.

Na escola Gama, em função da bibliotecária ter participado da elaboração da norma técnica sugerida pela Coordenação de Promoção da Leitura, há a utilização de um padrão, próximo ao que é proposto no documento, entendido como um facilitador, o que não acontece na escola Delta. Tal fato pode ser relacionado ao acesso e discussão do documento elaborado, pois apesar de ser coerente e trazer orientações que muitas vezes já são feitas nas escolas, este não foi discutido com os professores que atuam nas salas de leitura e bibliotecas escolares, e muitos profissionais sequer tiveram acesso a ele, como pode ser verificado em outros trechos das entrevistas com as professoras readaptadas:

Em relação à organização dos livros na sala de leitura, você está perguntando se a gente usa algum documento elaborado pela Coordenação de Promoção da Leitura, eu te digo que não. A gente que arruma os livros do jeito que a gente acha melhor para os alunos terem acesso. E eu não tive acesso nenhum a ele não. (entrevista com a professora Fátima, da sala de leitura da escola Delta, 2020).

Você me perguntou se eu tive acesso ao livro da sala de leitura. Quem faz essa parte é a Juliana, que pega e registra os livros, que vê, coloca ano, registra na base. A Juliana que faz esse trabalho. Eu cuido mais de colocar os bolsinhos, colocar o nome do livro, a data, o autor. O resto do registro no computador quem faz é a Juliana. (entrevista com a professora Lúcia, da biblioteca escolar da escola Gama, 2020).

Outro aspecto revelado nas enunciações desses profissionais e que merece atenção é a necessidade de registro e acompanhamento das entradas e saídas das obras. Novamente a presença de uma profissional técnica para realizar esta tarefa na escola Gama faz muita diferença, pois ela não apenas realiza a classificação com base em conhecimentos técnicos como também faz o registro das obras. Todavia, este trabalho não é somente da bibliotecária, pois a professora readaptada também participa desta ação, realizando os procedimentos de catalogação nos livros, a fim de acompanhar os empréstimos. Em contrapartida, a bibliotecária não se limita a esta tarefa burocrática, mas necessária, afirmando que privilegia sempre o atendimento ao público. Já a professora Marta, da escola Delta, relata as dificuldades que enfrenta para fazer o registro das obras existentes na sala de leitura e seus esforços para realizar a tarefa da melhor maneira possível. Também aponta como um dos impedimentos a distinção das atribuições relativas aos profissionais que atuam nos espaços de leitura das escolas (professor readaptado e bibliotecário), apontando que não pode realizar o cadastro das obras como gostaria por um impedimento burocrático. Todavia, fica evidente que esta professora busca outras formas de fazer o registro manualmente em um livro, além de elaborar estratégias para acompanhar a formação literária dos alunos, como as fichas e o caderno com lista de espera pelos livros mais procurados. Assim, sua fala evidencia a necessidade de o trabalho de registro, classificação e organização dos espaços de leitura seguir critérios técnicos, sendo supervisionado por um bibliotecário ou garantir que os professores readaptados destinados a ocuparem essa função passem por uma formação que os capacite para realizar esta tarefa.

Para concluir este tópico, relembramos as palavras de Soares (2011) ao afirmar que a biblioteca escolar, o que estendemos para as salas de leitura, também são instâncias de escolarização da literatura. A autora aponta como estratégias para isso “o próprio estabelecimento de um local escolar de guarda e de acesso à literatura”; “a organização do espaço e do tempo de acesso aos livros e de leitura”; e “a seleção dos livros” (SOARES, 2011, p. 23). Corroborando o pressuposto de Magda Soares, reafirmamos que a organização do espaço e a disponibilização dos acervos não são aspectos irrelevantes, mas ao contrário, são discursos que suscitam contrapalavras por revelarem a importância destes espaços de leitura

para as instituições e para as redes de ensino. Além disso, são questões que podem atrair ou repelir os leitores e facilitar ou dificultar o trabalho de promoção da leitura na escola.

### ***5.3.3 – “A presença delas ali é fundamental para que a gente possa estar vivendo toda essa experiência que a gente tem vivido.” - Os profissionais que atuam nos espaços de leitura das escolas***

Pensar na organização dos espaços de leitura das escolas e na organização, catalogação e disposição dos acervos, e mais ainda, nas atividades desenvolvidas nas bibliotecas escolares e salas de leitura nos leva a refletir sobre a necessidade da presença de leitores mais experientes que possam viabilizar encontros plurais e múltiplos com a leitura, em especial, a literária. Além disso, como discutido anteriormente, uma das distinções oficiais para denominação dos espaços (biblioteca escolar/sala de leitura) diz respeito à presença ou não de um bibliotecário. Mas somente a presença deste profissional que agrega conhecimentos técnicos para a organização dos acervos e do espaço, pode não ser suficiente para a biblioteca escolar cumprir seu papel na promoção da leitura. A diretora e a pedagoga da escola Gama apontam alguns aspectos importantes para a reflexão a este respeito:

Com certeza que para dar esse vigor todo, alimentar essa nossa proposta de trabalho com a leitura literária, claro que a biblioteca deu um gás, assim, imenso. É fundamental a gente ter biblioteca funcionando e ter as duas lá, tanto a bibliotecária quanto a professora readaptada. Que é uma professora que ama o que faz, que acredita na literatura e gosta de gêneros textuais, de poesia, de crônica, está sempre trazendo novidades, pesquisas, então isso é importante também. Porque é ela quem está, ela tem mais tempo ali do que a bibliotecária, é ela quem dá gás nisso. Mas a bibliotecária, o papel dela é fundamental, porque está ali também com seu conhecimento acadêmico, com as pesquisas dela, está sempre ali. Elas, vou dizer pra você, que elas são em grande parte os nossos olhos! Porque eu não posso estar envolvida o tempo todo com a biblioteca, mas eu sei que elas estão lá, que está acontecendo, e a gente tem esse trabalho de confiança, de saber que elas estão dando conta... Então, assim, a presença delas ali é fundamental, fundamental para que a gente possa estar vivendo toda essa experiência que a gente tem vivido. (entrevista com a diretora Maria, da escola Gama, 2020).

E aí quando a gente descobriu que a biblioteca seria inaugurada, veio para nós também uma grande preocupação. Primeiro, pelas pessoas que ocupariam esse lugar e de que maneira ter esse espaço funcionando estaria integrado na nossa rotina que já existia, esse trabalho e esse compromisso com a leitura, principalmente a leitura literária. Aí eu me lembro que quando a Lúcia e a Juliana chegaram à escola, nós fizemos uma reunião, [...] já coloquei pra elas qual era nossa proposta de trabalho, nossa intenção. Aí também elas foram agregando ideias, foram colocando... (entrevista com a pedagoga Débora, da escola Gama, 2020).

As enunciações acima destacam a fundamental importância dos profissionais que atuam nos espaços de leitura, mas também desvelam as preocupações e necessárias articulações que precisam ser feitas. A fala da diretora Maria aponta a relação estabelecida entre a gestão escolar e as profissionais para que o trabalho na biblioteca acontecesse

efetivamente. Mas para isso, como podemos observar na fala da pedagoga, foi fundamental um alinhamento entre os conhecimentos e propostas das profissionais com o projeto pedagógico da escola. Neste sentido, a recepção das profissionais pela equipe de articulação pedagógica, com o objetivo de discutir a condução do trabalho neste espaço, mas ao mesmo tempo garantindo a autonomia e a escuta da bibliotecária e da professora da biblioteca parece ter conduzido a uma relação de confiança e de trabalho essencial para que este espaço estivesse não só integrado ao planejamento da escola como também à perspectiva de trabalho com a literatura. Importa salientar que são duas profissionais com funções diferentes e a relação entre elas também é um aspecto importante para a condução do trabalho desenvolvido nesta biblioteca, como é apontado por Juliana:

E eu também dei a sorte de nas duas unidades trabalhar com pessoas, com professoras muito dedicadas e muito inseridas nesse contexto, sabe? Com muita vontade de estar ali, de fazer um trabalho, então eu dei muita sorte! E essa é uma das coisas que eu valorizo que é a professora que está na biblioteca ou na sala de leitura, que eu acho muito importante, porque não é só o meu trabalho que entra tecnicamente, até porque, digamos assim, o bibliotecário não tem essa obrigação de desenvolver atividades na biblioteca escolar, dentre as atividades que são listadas para a profissão, não está incluída essa. [...] Como eu falei, eu dei a sorte de estar com pessoas que são de escola, que vieram de escola pública ou particular, mas que sempre estiveram em sala de aula. Porque esse trabalho, essa presença do professor que traz o trabalho dele, que traz a bagagem dele de sala de aula, eu acho muito importante. Ele dá uma visão diferente e ele também tem a questão pedagógica que eu não tenho. Por mais que eu tenha feito pós, mestrado em Educação e fiz Magistério, mas na sala de aula é ele, e quando ele chega na sala de leitura ou na biblioteca, ele vem com uma experiência muito grande. Ele já vem com muito tempo de formação e de experiência. E, aí eu posso trazer a minha experiência também. Então, eu tive a felicidade de ter profissionais junto comigo que estão ali realmente juntos, que estamos fazendo um trabalho integrado muito bom. (Entrevista com a bibliotecária Juliana, da escola Gama, 2020).

Juliana traz à luz uma questão polêmica referente à formação e atribuições do bibliotecário. A bibliotecária afirma não possuir a formação e a experiência para realizar atividades de promoção da leitura no espaço da biblioteca que ela relaciona a uma função “pedagógica”, e por isso, valoriza tanto a parceria com professores que teriam essa atribuição. Em outro trecho, Juliana narra o seguinte sobre sua formação:

Só que na UFF, eu não sei agora, mas como eu me formei há quase 20 anos, na época não havia nenhuma disciplina de Biblioteca Escolar ou nada que desse um encaminhamento para Biblioteca Escolar, não tinha nada que falasse sobre isso. Era um curso muito técnico e voltado para o que a gente faz: catalogação, classificação, era um curso muito forte nessa parte, de catalogação e classificação. (Entrevista com a bibliotecária Juliana, da escola Gama, 2020).

A vivência desta bibliotecária corrobora a discussão empreendida por Silva (2003) na década de 1980, e apesar deste tempo, parece não ter mudado muito:

Os cursos de graduação em Biblioteconomia parecem ser, ainda, extremamente tecnicistas e precisam ser profundamente questionados. Que subsídios eles oferecem



ao profissional que vai atuar no aparelho escolar brasileiro? Que possibilidades de ação e reflexão proporcionam ao futuro bibliotecário escolar, a fim de que ele possa desenvolver, na sua práxis profissional, uma postura crítica em relação ao sistema escolar, à escola, ao papel da biblioteca escolar e à sua própria prática? (SILVA, 2003, p. 65).

Consoante o autor, cujo discurso é referendado por Juliana, a formação oferecida pelos cursos de Biblioteconomia no país durante muito tempo, e em alguns casos isso permanece, é insuficiente para a preparação dos profissionais que atuam na biblioteca escolar, o que pode incorrer para que muitos não compreendam o caráter educativo de sua ação e, conseqüentemente, sua condição de educador.

No que se refere às atribuições dos bibliotecários, cabe recuperarmos o artigo terceiro da Lei 12.244/2010 que discorre sobre a presença deste profissional como parte indispensável para o objetivo de universalizar a criação de bibliotecas nas escolas. Embora a lei reconheça o trabalho do bibliotecário, não aponta claramente qual deveria ser o trabalho desenvolvido por este profissional no ambiente escolar. Desta forma, a legislação que regulamenta as atribuições do bibliotecário remonta à década de 1960 e tem um foco estritamente voltado para as questões relacionadas ao trabalho técnico. Todavia, os anexos da Lei nº 3067/2013 que institui os cargos de provimento efetivo do quadro permanente da Fundação Municipal de Educação de Niterói<sup>63</sup>, por exemplo, aponta outras funções mais relacionadas a este contexto, como no anexo VI relativo à descrição de cargos que elenca entre as atribuições típicas do profissional bibliotecário: “elaborar e executar programas de incentivo ao hábito da leitura junto à população e aos alunos da Rede Municipal de Ensino” e “atender às solicitações dos leitores e demais interessados, indicando bibliografias e orientando-os em suas pesquisas”. Outra atribuição direcionada a este profissional seria assessorar tecnicamente o trabalho das salas de leitura das unidades escolares, mas não aponta como este trabalho seria realizado. Desta forma, tais atribuições, por estarem vinculadas a uma dimensão pedagógica, exigem do bibliotecário em atuação na rede a realização de atividades para as quais pode não ter a formação suficiente, o que demanda da parte do órgão responsável pelas bibliotecas escolares do município este acompanhamento e formação continuada.

Ao mencionar a parceria estabelecida com professores no âmbito das duas bibliotecas escolares em que atua, que também contribuiriam para sua formação profissional aliada a um “perfil” que afirma possuir, a bibliotecária Juliana acentua um outro aspecto relevante e bastante controverso no que diz respeito aos profissionais que atuam nos espaços de leitura

---

<sup>63</sup> Disponível em: [http://www.niteroi.rj.gov.br/downloads/do/2013/12\\_Dez/18.pdf](http://www.niteroi.rj.gov.br/downloads/do/2013/12_Dez/18.pdf)

das escolas municipais de Niterói. Conforme o Decreto nº 11.091/2012 que institui as bibliotecas escolares municipais, a estrutura orgânica mínima destas deveria ser composta, além do profissional bibliotecário, por um professor auxiliar de biblioteca, sendo vedada sua implantação sem a observância desta estrutura. Todavia, não existe este cargo legalmente instituído no quadro permanente da FME, o que já se coloca como uma incoerência desta legislação. Além disso, o que aconteceu no município desde a sanção deste decreto foi uma inconsistência em relação aos profissionais que atuam nos espaços de leitura, principalmente nas salas de leitura na ausência de bibliotecas. Como apresentado em capítulo anterior, a FME implantou as salas de leitura com professores do quadro efetivo que eram deslocados para este espaço, geralmente por indicação das gestoras das escolas, sendo estas coordenadas por um departamento do órgão central. Tal possibilidade era garantida pela Lei nº 963, de 29/08/1991, que previa entre as atribuições típicas do professor I a atuação em salas de leitura, o que não é mais disposto na legislação atual de 2013, pois a partir da atualização desta lei, não há menção da atuação de professores neste espaço. As portarias FME 087/2011 que institui a Proposta Pedagógica desta rede e FME N° 085/2011 que institui na Rede Municipal de Ensino, as Diretrizes e os Referenciais Curriculares e Didáticos também não mencionam o trabalho a ser realizado nestes espaços de leitura. Portanto, apesar de estar presente em grande parte das unidades escolares que não possuem biblioteca escolar, não há nenhuma normatização relacionada ao trabalho desenvolvido nas salas de leitura nem em relação aos profissionais que lá atuam.

Além disso, os dados estatísticos referentes à lotação de profissionais apontam que grande parte dos espaços de leitura das escolas são geridos por professores readaptados, ou seja, profissionais com redução de carga horária ou cometimento de encargos diversos daqueles que exerce, respeitadas as atribuições de série e de classes a que pertence. Estes profissionais, quando atuam nas salas de leitura, acabam desempenhando tanto o trabalho que seria atribuição do profissional bibliotecário, como catalogação, registro e classificação de livros e outros materiais do acervo bibliográfico quanto a promoção de atividades de leitura. Tal situação pode incorrer na inoperância desses espaços, visto que muitos podem não possuir habilidades e conhecimentos técnicos específicos para o exercício das ações projetadas. Outro aspecto relevante está relacionado ao modo como estes profissionais são alocados, pois em muitos casos não lhes são oferecidas outras opções e eles são compelidos a estarem em um local de trabalho que não raro lhes é estranho. Convém pontuar que isto não é uma regra e que o fato de ser um profissional readaptado não implica necessariamente que ele não possa

realizar um bom trabalho nas salas de leitura. Todavia, este fato nos sinaliza a necessidade de reflexão a respeito, a começar pela necessidade de ouvir o que estes profissionais têm a dizer sobre esse processo, que nem sempre é fácil, como nos narra a professora Lúcia:

Estou na rede desde 1997. Tem então 23 anos que estou na rede. Infelizmente eu tive que me readaptar, em finalzinho de 2018 eu me readaptei, porque estou com sérios problemas de saúde, um negócio físico, né? Infelizmente a cabeça está ótima, mas o físico não responde. Eu tenho uma série de problemas nas articulações, tenho fibromialgia. Problemas físicos que me afastaram da sala de aula. No início eu fiquei muito arrasada, fiquei mesmo! [...] Então, eu estou felicíssima, porque meu maior medo de me readaptar era cair numa área burocrática e ficar afastada. Tanto que eu levei cinco anos segurando, na terceira vez a médica disse: “Olha, é a última vez que eu lhe dou o papel! Eu já disse pra você que não tem condições mais de estar numa sala de aula.”. E Educação Infantil é horário integral. Ela dizia que eu não tinha condições. Mas eu dizia: “mas, doutora, a cabeça está boa!” E ela dizia: “Mas você sabe que está se sacrificando...”. Eu chorei muito! Mas aí, o pessoal lá da Fundação, o NASS foi maravilhoso comigo, sabe? E me deram um atendimento ótimo! Eu dizia que não queria sair, que eu ia ficar mais doente ainda. E elas: “Não, vou arrumar um lugar bom pra você.”. Então, quando ela me conseguiu a biblioteca, eu falei: “Estou dentro agora!”. Porque aqui eu faço o trabalho pedagógico com eles. (Entrevista com a professora Lúcia da biblioteca da escola Gama, 2020).

A enunciação de Lúcia demonstra que a readaptação em muitos casos é um processo difícil, pois o profissional que está com problemas de saúde pode estar fragilizado e a destinação para outra área de atuação fora da docência pode ser uma questão a mais nesta situação, o que também foi vivenciado pela professora Marta, da escola Delta:

Eu comecei nessa escola e eu tinha 15 turmas. Dois anos, quase três, aí perdi a voz. Fiquei desesperada, tirei licença e voltava. Aí um médico de lá da perícia que me orientou. Eu ficava com culpa de estar recebendo e não estar trabalhando. Aí ele me orientou essa readaptação. Já trabalhava lá na escola três anos, eu trabalhava em Artes. Fui concursada 12 anos atrás, acho que foi 2007 que eu entrei. Primeiro passei pela secretaria, mas não dou muito certo com papel não... e aí eu não me adaptei. Eu gosto muito de atender público, mas eu não gosto de trabalho de secretaria. Eu saí do Ministério Público que eu era secretária, passei, podia estar com um salário melhor, mas não gostei, não é meu perfil. Aí ela disse: “Tem a sala de leitura, você fica lá!” Aí, pronto! Vi livro, falei: “Que bom!”. Estou conseguindo. Pra mim é muito bom que eu estou conseguindo contato.. pra mim isso é essencial. (entrevista com a professora Marta, da sala de leitura da escola Delta, 2020).

Como é possível observar nos casos destas duas profissionais, a destinação delas após a readaptação nas salas de leitura foi importante, uma vez que ambas não escolheram passar por esta situação, mas isso ocorreu em função de problemas de saúde ocasionados pelo próprio exercício laboral da docência. Além disso, por não se identificarem com o trabalho burocrático, ambas ficaram satisfeitas por estarem num espaço em que podem ainda desempenhar um trabalho pedagógico de formação leitora e se identificaram imediatamente com o espaço em que foram alocadas, no caso da professora Lúcia, mesmo tendo que mudar de escola, e no caso da professora Marta, permanecendo na mesma unidade, mas em outra função. Processo distinto ocorreu com a professora Fátima, como ela mesma aponta:

E foi aí que eu me encontrei, lá na escola. Passei por outra antes, mas não havia me encontrado não. Passei pela escola W, aí eu conversei com a diretora quando eu fui para lá, para ela não me colocar na sala de aula, porque eu já não estava bem, já tinha vindo de um processo que eu passei na escola Y, que eu tive depressão. Aí ela falou que ia me colocar na sala de leitura, mas era uma sala de leitura que não tinha uma mesa, uma sala de leitura que só tinha os livros e um armário e aí era muito difícil até de eu ficar ali com as crianças. Aí ela pedia para eu segurar a turma, por exemplo, a professora vai chegar tal horário, professora está em planejamento, você pode segurar a turma contando uma história? Entendeu? Pode fazer uma atividade em relação a essa história? Meu trabalho nessa escola era assim. Já na Delta, é diferente, é mais ativo, do jeito que eu gosto, eu tenho liberdade para trabalhar. (entrevista com a professora Fátima, da sala de leitura da escola Delta, 2020).

A professora Fátima aponta em sua fala outras questões relativas a este processo de alocação dos professores readaptados na sala de leitura, ao revelar que na primeira escola em que isso aconteceu foi uma organização interna da diretora em função de um pedido seu. Este arranjo acabou não sendo favorável, devido às condições da servidora, mas também em razão da estrutura do espaço e ainda mais em decorrência do trabalho que lhe foi solicitado a fazer, pois por não haver uma diretriz normativa das funções do profissional que atua nas salas de leitura, seu trabalho era reduzido à substituição de professores regentes. Esta passou a realmente ver sentido na atuação na sala da leitura somente quando foi alocada na escola Delta, que segundo ela lhe proporciona liberdade para desenvolver seu trabalho.

Embora as três professoras entrevistadas enunciem a satisfação em trabalhar nas salas de leitura das escolas, salientamos que isto pode não ser a realidade de todos os profissionais readaptados que são deslocados para esta função. Além disso, embora demonstrem interesse e entusiasmo pela promoção da leitura nas escolas, somente isso pode não ser suficiente para desempenharem a função de dinamizar o trabalho nestes espaços. Assim, argumentamos que é fundamental investir em ações de formação destes profissionais, não apenas para lhes garantir os conhecimentos e habilidades necessárias à função, mas também como forma de promover a autoestima destes atores sociais, desenvolvendo seu sentimento de pertença a estes espaços como também proporcionando subsídios para a melhoria de seu desempenho nestes locais. Todavia, isto nem sempre é garantido, como enuncia a professora Lúcia ao ser questionada sobre a preparação para o trabalho a ser desenvolvido na nova função com a readaptação: Se eu participei de alguma formação, infelizmente não. Juliana que me dá as coordenadas, me explica direitinho... não tive nenhum encontro, nenhuma reunião para ver como funciona não. Infelizmente ainda não participei não, provavelmente ainda terei. Quando, ainda não sei.” (entrevista com a professora Lúcia, da biblioteca escolar da escola Gama, 2020).

A atuação de professores readaptados nos espaços de leitura também nos leva a pensar em como esta condição influencia o trabalho realizado nos mesmos. Um aspecto

mencionado nas entrevistas diz respeito à carga horária destes profissionais, que influi diretamente na utilização dos espaços pela escola, como é apontado pela diretora Miriam:

A Marta tem um pouco de limitação para poder flexibilizar os horários, os horários dela ela não consegue fazer sozinha, eu que tenho que fazer os horários para ela pegar as turmas. A questão da carga horária da Marta, por exemplo, é muito pequena, ela é professor II, e ainda tem essa questão do planejamento externo, então é pouco tempo na escola para fazer um trabalho legal. Pouco tempo. Já a Fátima tem um tempo maior, mas o número de licenças é grande, praticamente ela não está bem, então ela fica dias de BIM<sup>64</sup>, muitos dias de BIM, e a sala fica fechada. Então quando a pessoa retorna, o trabalho tem que retornar praticamente do zero, até dar continuidade, é difícil. Então, assim, é muito complicado nessa questão. (entrevista com a diretora Miriam, da escola Delta, 2020).

A enunciação desta diretora nos remete a uma questão apontada por Silva (2003) como um dos fatores denominados por ele como “intrabibliotecários” que atrapalham o uso da biblioteca escolar, e aqui estendemos para as salas de leitura, que são provocados pela própria estrutura de funcionamento e pelo profissional que neles atuam:

Horários inflexíveis e sem conexão com os das outras atividades escolares frequentemente tornam-se incompatíveis com a disponibilidade do aluno e do professor. Em certos casos, o horário de funcionamento da biblioteca escolar é absolutamente irregular, variando de acordo com as necessidades do profissional que nela trabalha. Isso inviabiliza uma relação de confiança entre ela e o usuário que, muitas vezes, precisa urgentemente consultá-la e a encontra fechada, sem a menor justificativa. Dessa forma, como contar, de fato, com a biblioteca escolar? (SILVA, 2003, p. 60).

Além da carga horária, a própria condição física dos profissionais influencia no trabalho que é realizado nas salas de leitura, limitando não apenas as possibilidades de atividades a serem realizadas, como também a atuação dos professores em função das restrições a que estão suscetíveis, como é apresentado na enunciação da diretora Miriam:

E além do mais, por exemplo, a Fátima, um dos pontos que ela tem é que ela não pode pegar uma turma inteira. Mesmo que ali o espaço fosse maior, ela não poderia fazer um trabalho com uma turma inteira, ela tem essa restrição lá do psicólogo do DASS, não pode pegar grupos grandes, então no caso dela, nem adiantaria uma sala grande porque ela continuaria fazendo com grupos pequenos, porque ela não consegue. Então teria que ter um profissional que auxiliasse e que não fosse readaptado. E o que acontece é que a Fundação, por ter carência de funcionários, eles dão prioridade a um professor que não esteja readaptado para turma, acha que sala de leitura não é um trabalho importante. Já começa pela sede, entendeu? De não valorizar esse trabalho. Aí na sala de leitura só pode ficar readaptado, você vê que todos os readaptados, ou a maioria vai pra sala de leitura, não é? Difícilmente tem alguém de matrícula. Aí se você tem uma pessoa readaptada ou com redução de carga horária, como é que vai fazer um ótimo trabalho? E alguns têm problemas específicos mesmo, se a pessoa está readaptada é porque tem problema de saúde, aí falta, tem as licenças médicas, tem problemas pra lidar com grupo grande... (entrevista com a diretora Miriam, da escola Delta).

---

<sup>64</sup> BIM refere-se ao Boletim de inspeção médica, que determina a necessidade de afastamento das atividades laborais.

A enunciação desta gestora escolar sugere questões muito importantes para trazermos à reflexão, pois além de apontar o complexo processo que é a alocação de profissionais readaptados nas salas de leitura, acaba desvelando o desprestígio que o sistema de ensino destina a estes espaços. Aqui cabe ressaltar que não desconsideramos a possibilidade de que estes professores estejam desempenhando suas funções laborais nestes ambientes. Todavia, reiteramos que eles não devem ser os únicos responsáveis pelo trabalho desenvolvido nos espaços de leitura das escolas se estes forem vistos realmente como fundamentais tanto para a formação de alunos leitores, criativos e críticos, que saibam lidar com as fontes de informação, como para a elevação cultural e de consciência crítica da população.

Além de garantir a presença de profissionais com formação e experiências adequadas ao importante trabalho desenvolvido nas bibliotecas e salas de leitura, consideramos ser fundamental que este trabalho seja acompanhado pelos órgãos responsáveis, visando a constante melhoria dos serviços prestados nestes espaços com vistas a estes elevados objetivos. E ainda, é necessário que os profissionais que neles atuam, os quais são responsáveis por duas ações fundamentais – a organização do espaço e disponibilização do acervo e a promoção de atividades de leitura – ganhem destaque e reconhecimento, traduzido em suficientes condições de trabalho e formação.

#### ***5.3.4 – “Não era só chegar lá na sala, no espaço da biblioteca, ler o livro, tchau, todo mundo vai embora... Não!” - Atividades realizadas nos espaços de leitura***

Como enfatizamos anteriormente, além de um espaço convidativo e um acervo de qualidade e bem organizado, é preciso garantir que as bibliotecas escolares e salas de leitura sejam realmente espaços que promovam o encontro entre os leitores e os livros, e por isso, a proposição de atividades de leitura nestes ambientes é fundamental. A este respeito, relembramos o que é aludido por Soares (2011) de que os espaços de leitura são instâncias de escolarização da literatura a partir das estratégias de socialização da leitura e a determinação de rituais de leitura desde as fichas que é preciso preencher até como se deve ler e em que posição esta ação deve acontecer. E reafirmamos sua declaração de que “É preciso escolarizar adequadamente a literatura (como, aliás, qualquer outro conhecimento).” (2011, p. 25).

Nos casos das duas escolas pesquisadas é possível observarmos propostas similares, com maior ou menor ênfase, algumas muito comuns em outras escolas também e outras bastante distintas como verão nesta subcategoria. Contudo, mesmo as atividades que são similares apresentam características distintas conforme o contexto.

Um atravessamento que podemos observar nas duas instituições escolares é a importância dada aos empréstimos de acervos, em que elas procuram garantir que pelo menos uma vez ao mês os alunos tenham oportunidade de pegar livros para levarem para casa, como fica evidenciado nas enunciações a seguir:

E aí ficou: uma semana eu conto, outra semana o professor faz atividade, na outra semana eu conto e no final do mês é livre para que os alunos cheguem aqui e façam o que quiserem: manusearem os livros, pegar, mexer, explorar à vontade. Se eles tiverem a fim de ouvir uma história, eu conto, porque eu gosto, eu vou e conto. Ou escolhem no início o livro pra levar e depois ficam à vontade, ou assim, eu faço uma contação. Então, tem a semana que eu conto história, tem a semana que é dos professores virem aqui fazer uma atividade com eles ou não, fica livre, e se ela não quiser e me pedir, eu conto história ou ela deixa os alunos à vontade. (entrevista com a professora Lúcia da biblioteca da escola Gama, 2020).

Mas também deixamos livres para que eles possam perceber: eles querem ir na prateleira, eles querem ir na estante, quer pegar a cestinha, quer ler, eles também ficam livres para essa escolha. Porque é muito importante eles terem essa opção, não só terem sempre o trabalho direcionado, ter essa liberdade de escolher, e isso funciona super bem. Para esses pequeninhos, eles adoram porque a gente faz uma coisa diferente. (entrevista com a bibliotecária Juliana, da escola Gama, 2020).

Então, assim, tenho um planejamento fixo que é de formar leitores, eles levam livros e ficam uma semana e na outra semana, e aí eles cobram. Às vezes eu mudei a atividade, alguma coisa e eles: “Professora, eu não devolvi o meu livro.” Tem um que é autista... eles gostam muito, tem que trocar... ele chega: “É quinta-feira, o dia de trocar!”. Então, eles têm isso... eu acho tão legal! (entrevista com a professora Marta, da sala de leitura da escola Delta, 2020).

As enunciações permitem-nos perceber a importância que é dada pelas profissionais de garantir que os alunos possam ter acesso às obras de forma mais livre em alguns momentos, mas também possibilitar que os livros escolhidos de forma autônoma possam ser lidos fora da escola. Consideramos este movimento de extrema importância, especialmente levando-se em conta que muitos alunos não possuem condições de adquirir este bem cultural e neste sentido, a escola desempenha um importante papel de democratização da leitura. Além disso, ao disponibilizar um ambiente com inúmeras possibilidades de escolhas (mesmo para os alunos que possuem livros em casa) e de diálogos neste processo de decisão de que livro ler e/ou levar emprestado, é oportunizado aos estudantes ocuparem um lugar ativo diante da leitura, constituindo-se, desta forma, numa importante estratégia pedagógica. Conforme nos alerta Pennac (1993), a escola precisa entender que “dar a ler” é diferente de preferir, pois segundo ele, os alunos desenvolvem o gosto pela leitura lendo o que preferem, e a proposição de ditar livros e títulos para que os eles leiam pode não ser suficiente e até afastar os leitores dos livros por se constituir uma imposição. Portanto, eles também precisam fazer suas escolhas de forma espontânea.

Outrossim, os discursos das professoras trazem à tona a importância da organização do espaço e disponibilização das obras como um movimento intencional para favorecer diferentes experiências das crianças com os livros, como escolhas a partir de critérios distintos (título; capa; projeto gráfico; temas; experiência anterior com a obra; relação da obra com outros recursos como filmes, séries, autores; indicação de outros leitores), negociações, acordos, registros e formas de ler. Este movimento também é primordial para a sua constituição enquanto leitores, pois como afirma Corsino (2010): “Em cada texto que lê, o sujeito-leitor aumenta seu acervo podendo fazer novas leituras de si mesmo, do outro e do mundo”. Continuando sua reflexão, a autora ressalta 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).

Todavia, a proposição de liberdade de escolha não prescinde a ação dos mediadores de leitura, sejam os profissionais que atuam nas bibliotecas e salas de leitura, sejam os professores regentes. As possibilidades de seleção, leitura livre e empréstimos podem se configurar importantes possibilidades de intervenção, com conversas, propostas de compartilhamento das leituras, reflexões e observações que podem ser feitas a cada livro lido. Alguns exemplos destas intervenções são exemplificadas pelas professoras entrevistadas:

Eles leem e contam pra mim se gostaram ou não gostaram. Outros são sinceros: “Olha, professora, só li um pedacinho! Deu preguiça...” Tudo bem! Que pegue outro. Não vou forçar: “Ah, porque não leu?” Eu também faço isso! Tem muitos livros que eu começo e depois: ah, vou deixar pra lá...vou ler depois, ou não leio mesmo. Então eu falo pra eles: “Leiam! Leiam porque é importante, porque vocês vão ampliar o horizonte de vocês, o vocabulário.”. (entrevista com a professora Lúcia da biblioteca da escola Gama, 2020).

E também tem um projeto que é meu, acho que mais da Marta atriz e professora de artes, eu também formo contadores, pequenos contadores, e eles adoram! Eu faço um trabalho que é pra que as crianças gostem de ler. Então, eu faço um horário que eu recebo os alunos. Esse horário eu também reservo uma parte para elas escutarem histórias, que eles leram, eles contam para mim. E aí eu vou, eles contam para mim, depois eles contam para outra turma, no final do ano sempre tem uma atividade que eles fazem, eles vão fazendo o ano inteiro. E tento fazer outra coisa: pedir que eles peçam os pais para lerem, para estreitar esse laço afetivo que eu acho que a literatura e a história podem nos dar. Tem livro que ficou, tem avós que pedem pra eles pegarem livro ou deixar mais tempo para elas lerem os livros. É interessante isso... (entrevista com a professora Marta, da sala de leitura da escola Delta, 2020).

Ao proporcionarem espaços para que os alunos falem das experiências com os livros emprestados, de forma espontânea, como pequenas conversas, ou propostas intencionalmente planejadas como parte de um projeto, as professoras possibilitam que eles ampliem as leituras realizadas. Ao mesmo tempo, como fica evidente no discurso da professora Lúcia, não são ações de controle, pois permitem que os alunos compartilhem suas vivências, inclusive de não



efetivarem a leitura, reconhecendo um movimento que até mesmos leitores experientes realizam: “Eu também faço isso! Tem muitos livros que eu começo e depois: ah, vou deixar pra lá... vou ler depois, ou não leio mesmo.” Neste aspecto, o discurso de Lúcia nos remete imediatamente ao livro de Daniel Pennac intitulado *Como um Romance* (1993) no qual ele discute os direitos imprescritíveis do leitor, buscando exatamente quebrar o estigma da leitura metódica que dita uma forma padrão a ser seguida. Segundo o autor, a leitura é um bem pertencente ao leitor e por isso mesmo ele tem todo direito de reivindicar seu prazer ao longo das páginas. Consoante Pennac, é direito do leitor pular páginas, ou não terminar o livro. É direito do leitor ler trechos aleatórios a hora que quiser, reler o livro e é direito dele também não ler o livro, se assim desejar. (1993, p. 139). O autor afirma ainda que outro passo para promover o encontro do leitor com o livro é deixar de lado as cobranças - perguntas posteriores à leitura para sondar o aluno e comprovar a aprendizagem, garantindo o que ele denomina “gratuidade”, ou seja, a possibilidade de o aluno tecer comentários sobre o livro que leu, ou conforme o discurso de Marta, possibilitando que os alunos recontem as histórias que leram e ouviram para ela e também para outros alunos. Desta forma, corrobora o que Brandão e Rosa (2010) ressaltam sobre a importância dessa proposta pela “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 os alunos a perceberem a necessidade de interagir ativamente com o texto, pensar sobre ele, indagá-lo, senti-lo. Todavia, é preciso não perder de vista outro direito do leitor proposto por Pennac (1993), qual seja, o de calar-se após a leitura de um livro e só falar dele se assim o escolher, e geralmente o faz sem precisar que lhe imponham esta função.

Outra importante contribuição relacionada à possibilidade de os alunos fazerem os empréstimos também é veiculada no discurso da professora Marta, ao relatar que alguns familiares solicitam que as crianças peguem livros ou façam a renovação do empréstimo das obras para que eles possam fazer a leitura. Esta enunciação denota não somente que a intenção de que os livros emprestados na escola sejam lidos em casa e possam “estreitar esse laço afetivo que eu acho que a literatura e a história podem nos dar” está sendo atingida, mas também sugere que a escola pode e deve se constituir um polo de disseminação da leitura, especialmente para comunidades menos favorecidas, indicando ainda que esta poderia investir em ações para a democratização dos livros para os pais e responsáveis. Para tanto, seria preciso não apenas garantir um acervo suficiente como também o funcionamento dos espaços de leitura com horários para atendimento da comunidade.

Se a ação de empréstimos de livros é fundamental, como vimos, para a democratização da leitura no espaço escolar e fora dele, ainda assim esta não é a única proposta possível. Na verdade, tal ênfase neste trabalho das bibliotecas escolares acaba incorrendo numa imagem distorcida desta como direcionada apenas a esta função, como foi verbalizado pela diretora Miriam:

Eu acho que a sala de leitura é mais interessante do que biblioteca, na minha cabeça, porque quando fala biblioteca eu penso só em empréstimo de livro, o aluno vai lá, pega e leva? Não sei se eu estou falando errado, mas é o que está na minha cabeça, o que eu penso. A sala de leitura não, já vejo como um espaço onde os alunos podem participar de atividades diferenciadas ali, a respeito de alguma leitura que eles façam, às vezes a partir da leitura eles fazem dramatizações, que eu vejo que elas fazem, elas fazem com fantoche e além disso fazem artes plásticas. (entrevista com a diretora Miriam, da escola Delta, 2020).

Miriam enuncia uma imagem de espaço escolar de leitura que pode ser comum a muitos de nós, reforçando que “as representações que as pessoas têm da biblioteca estão, em geral, impregnadas pelas suas experiências enquanto usuários.”, conforme preconiza Silva (2003). Além disso, aponta para necessidade de que as bibliotecas escolares também assumam um importante papel, que historicamente passou a ser relacionado às salas de leitura: a promoção da leitura literária. Argumentamos que esta pode ser vivida esteticamente nestes espaços, aliando-se os livros a outras experiências como a brincadeira e expressão artística. Como veremos nos discursos a seguir, estas proposições têm sido desenvolvidas nas escolas pesquisadas, com maior ou menor ênfase:

Eu faço muita coisa: empréstimo de livro, mas que não é toda semana, eu procuro revezar: empréstimo de livros, contação de histórias, brincadeira com fantoches, criação de história com fantoches e dedoches que tem disponível, tem fantasia para eles criarem histórias, para eles brincarem. E eu sempre ali, interagindo com eles, não deixando eles muito soltos não, porque se não vira meio que bagunça e parece que não tem uma pessoa para comandar o trabalho. (entrevista com a professora Fátima, da sala de leitura da escola Delta).

A Lúcia teve muito hesito com as rodas de leitura: distribuía os textos para as crianças ou ia passando um livro, porque infelizmente nós não temos muitos livros com os títulos, mais de um exemplar, são poucos os títulos que a gente tem nessa condição. Mas ano passado a Lúcia fez isso e deu super certo! Os alunos do Fundamental adoraram...Ela sempre dava um panorama de quem eram o escritor ou escritora, o que já tinha produzido, onde nasceu, se estava vivo ou se já é morto, e contextualizava a obra que ela ia ler para as crianças. Então, assim, o debate foi bem bacana. Aí nessa avaliação que a gente fez esse ano, nessa reunião, a gente viu que essa era uma ação que deveria permanecer. Não era só chegar lá na sala, no espaço da biblioteca, ler o livro, tchau, todo mundo vai embora. Mas conversar sobre a obra, sobre o escritor... (entrevista com a pedagoga Débora, da escola Gama, 2020).

Esse projeto que a gente faz é o seguinte: a gente trabalha o autor por algumas semanas, para quando a gente for, por exemplo, receber essa autora, a turma já sabe o que ela fala, já sabe o conteúdo do que ela escreve, conhece a linha, o caminho que ela segue, então fica muito mais rico, fica uma troca. Se for o caso do autor não puder ir, enfim, a gente sempre tem uma culminância, alguma coisa. Ano passado que a gente homenageou a Roseana Murray, a Lúcia trabalhou o ABC das frutas,

então foi muito legal. Para cada turma, ela foi fazendo uma coisa diferente: então ela fez uma salada de frutas, e sempre pegando o livro, e no outro dia ela montou, fez com papéis uma fruteira, colocou vários tipos de frutas e foi muito interessante, porque as crianças puderam fazer aquela experiência viva ali, a partir da obra da autora. (entrevista com a bibliotecária Juliana, da escola Gama, 2020).

Porque aqui a gente faz roda de leitura, faz encontro de poesias, temos o poeta do mês, que a gente não abre mão, que eles amam. Ano passado a gente trabalhou esse calendário poético, então a gente fazia a contação com eles, depois fazia uma conversa, o que que eles acharam, eles conversam, eles falam o que mais gostaram da poesia, eles fazem o desenho da poesia, transportam isso para o desenho, e é bonito, fica lindo, fazem pinturas... A gente trabalha aqui assim, bem diversificado. Ano passado a gente trabalhou da Roseana Murray um livro que as poesias eram todas sobre frutas. Então, aquilo rendeu: a gente trouxe fruta pra cá, ilustramos, sabe? Manuseamos e trabalhamos toda essa parte sensorial e depois... porque tem criança que às vezes nem conhecem determinadas frutas. [...] e aquilo ficou... eles amaram! (entrevista com a professora Lúcia da biblioteca da escola Gama, 2020).

As enunciações acima apontam uma diversidade de propostas que são desenvolvidas nestes espaços de leitura, desde a leitura de livros e poemas até a transposição da obra literária para atividades artísticas e sensoriais. O trabalho mencionado na escola Delta demonstra uma variação entre propostas mais estruturadas, elaboradas e desenvolvidas pelas professoras da sala de leitura, mas também atividades mais livres, onde os alunos são os protagonistas e elas assumem o lugar de observação e interação, embora possamos perceber uma preocupação da professora Fátima de que essa maior liberdade dos alunos seja confundida com indisciplina.

No caso da escola Gama, as três profissionais entrevistadas dão ênfase ao projeto intitulado Calendário Poético, o que poderia ser um indício da importância que este assume na condução do trabalho realizado neste espaço. Além disso, elas destacam ser uma proposta planejada, que vai desde a apresentação dos autores trabalhados, incluindo as características de suas obras, até a vinculação com conteúdos relacionados aos conhecimentos escolares, mas também aos contextos pessoais dos alunos, no caso narrado, o conhecimento sobre as frutas, o que corrobora a proposição de Corsino (2010) ao defender que o adulto/mediador é “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). Todavia, apesar da condução do projeto pelas profissionais, aos alunos também é garantida uma participação ativa, citando-se especialmente a roda de leitura e de comentários relativos aos livros e autores. Tal perspectiva nos remete ao que Travassos (2010) advoga que deva ser a ênfase do trabalho desenvolvido com os textos literários:

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). (TRAVASSOS, 2018, p. 235).

A importância da participação dos alunos não está circunscrita ao momento das rodas de leitura e demais atividades nos espaços de leitura destas escolas, mas estes são também co-planejadores das ações, como podemos depreender dos discursos seguintes:

E teve uma situação interessante que acabou virando uma atividade, porque lá na nossa biblioteca, nas paredes e no teto tem umas frases. E eles queriam saber: de que livro é essa frase? Mas que autor é esse? Esse autor, ele é da onde? E eles ficavam perguntando... Então a Lúcia propôs: “Ah, é? Então vocês vão pesquisar. Eu quero ver quem é que vai me trazer a pesquisa mais completa no nosso próximo encontro! E isso virou assim, tipo uma gincana, porque eles adoraram, e fez com que estimulasse, porque eles vinham com informações que a gente mesmo não conhecia sobre aquele autor, eles passaram a conhecer outros autores e isso estimulou bastante. Então são algumas atividades que a gente programa e outras atividades que partem dali, do nosso dia a dia, da nossa convivência mesmo. (entrevista com a bibliotecária Juliana, da escola Gama, 2020).

Tem alunos aqui que eram do GR2 que construíram pequenas reflexões poéticas, esse foi o nome que eu dei, e eu expus lá embaixo que a gente fez do setor da biblioteca, no estande. Eles resolveram fazer pesquisas sobre os autores. Porque eles perguntam assim: “Quem é fulano, professora? Quem é não sei quem?” E eu falo: “Se eu for parar para explicar para vocês todos os autores que tem aqui vou ter que parar o trabalho. Acho muito interessante vocês querem saber quem são, então, vão na *internet* e vocês pesquisam, escrevem e trazem pra cá para ler para seus colegas. Já pensou como vai ser legal ouvir as coisas novas que vocês pesquisaram?”. E eles começaram a fazer, a buscar, fazer as pesquisas, escrever e traziam para os colegas. Aí eu fui, deu tempo de organizar e eu expus lá, pesquisa espontânea, deles falando sobre os autores. E eles diziam assim: “Que legal, a professora colocou aqui!”. E isso é incentivo. (entrevista com a professora Lúcia, da biblioteca da escola Gama).

Segundo Bakhtin (2011), é na relação com a alteridade que os sujeitos se constituem e se alteram constantemente, num processo que se consolida socialmente, a partir das interações, das palavras, dos signos. Podemos inferir que na interação verbal que se estabeleceu no momento em que os alunos questionavam sobre os autores das frases impressas no espaço e em diálogo com a palavra do outro, neste caso a professora Lúcia, que acolheu o interesse, mas não deu respostas e sim devolveu contrapalavras, as crianças levantaram hipóteses, negociaram sentidos, apresentaram réplicas, posicionaram-se, buscaram respostas, num movimento dialógico que ampliou a compreensão sobre os autores, sobre eles próprios, a cultura, o mundo. Neste sentido, podemos afirmar que este foi um movimento formativo e de construção de conhecimentos para além do tempo e espaço imediato, mas que transcendeu os muros da escola num movimento de busca, pesquisa, e depois, exposição das aprendizagens coletivas construídas.

A fala da professora Fátima também demonstra uma busca por ouvir os alunos na sala de leitura. Embora num movimento que parte desta docente, os alunos são consultados sobre suas preferências e interesses no que tange a este espaço:

Pros maiores, por exemplo, pro 4º ano, ainda gosto de ler, gosto da contação de histórias. Eu perguntei pra eles antes da pandemia: “Vocês preferem pegar livros, ou vocês preferem histórias?”. Eu quis ouvir deles, porque eles já são meio que pré-adolescentes. Aí eles disseram que queriam ouvir histórias e eu até gostei. Para o 5º ano já é mais empréstimo de livros, porque eles já não têm mais interesse, pra falar a verdade, em contação de histórias. E aí eu também levo atividades que eu busco na internet, não vou mentir. *Internet* é uma ferramenta de pesquisa, né? (entrevista com a professora Fátima, da sala de leitura da escola Delta, 2020).

Ressaltamos a importância desse movimento de ouvir os alunos, suas preferências e desejos para planejar o que seria desenvolvido para cada turma ou ano de escolaridade neste espaço. Tal preocupação aponta para um essencial movimento exotópico (BAKHTIN, 2011) de considerar as vozes dos alunos como equipotentes, dando-lhes um lugar de participação e autoria, em momentos planejados como este relatado pela professora Fátima, ou em outras situações cotidianas, como o relato da professora Marta já mencionado sobre como surgiu a proposta de realização de um sarau que contemplou toda a escola (p. 246).

A experiência trazida pela professora Fátima nos conduz ao pensamento de Corsino (2010) que ouvir e contar histórias que nos aconteceram e que aconteceram com o outro, reais ou imaginárias, ajuda a formar nossas subjetividades e, aos nos reconhecermos e nos estranharmos no outro, faz-nos intercambiar experiências. No mesmo sentido, Yunes (2009) declara que não há ato de leitura que não se dê na interação leitor/texto, pessoa/mundo. Ao pensarmos na importância que um projeto gestado na relação estabelecida com um grupo de alunos, em função de estes terem sido ouvidos e considerados, e que foi se ampliando para toda a escola, incluindo outros profissionais muitas vezes invisíveis para o planejamento pedagógico, e mais ainda, para crianças que também são invisibilizadas pelos comportamentos que refletem suas condições pessoais, podemos reafirmar o caráter humanizador que a literatura tem e como ela pode estabelecer possibilidades e experiências outras, que são por si só formadoras, indo além do mundo que cada um conhece.

Outras ações realizadas pelos espaços de leitura que são fundamentais para a ampliação das experiências leitoras dos alunos são exemplificadas nas falas das professoras Fátima e Marta:

Já levei alguns autores pra eles, tipo a Liliane, já levei um colega meu, um conhecido meu pra fazer um trabalho na quadra. Já levei uma colega minha chamada Vanuza pra fazer uma contação de histórias vestida de boneca. E é isso, eu sempre procuro levar alguém. (entrevista com a professora Fátima, da sala de leitura da escola Delta, 2020).

Trago gente para contar histórias, várias amigas minhas que escrevem, eu pergunto: “Tem alguma história aí?”. E tem professoras, onde eu descubro alguém que conte. [...] Outro projeto que eu tenho é levar todo ano eles na biblioteca municipal que tem ali do lado. Quando dá assim, meio do ano. [...] É ótimo, porque a gente vai a pé, volta a pé. Ano passado eu participei lá no Centro Cultural do Banco do Brasil, se

participasse de um curso ia sortear um passeio no Centro Cultural, e eu não ganhei? Foi ótimo, com os professores, duas turmas até. (entrevista com a professora Marta, da sala de leitura da escola Delta, 2020).

Segundo Bajour (2012, p. 84), em muitas escolas os bibliotecários são gestores de experiências culturais relacionadas à leitura, afirmação em que podemos incluir, como pode ser observado nas enunciações anteriores, os professores que atuam nas salas de leitura. Assim, estes profissionais convidam autores e contadores de histórias para a escola, organizam projetos literários, conduzem visitas a bibliotecas, centros culturais etc., experiências que podem ter efeitos marcantes na formação literária e artística dos alunos. E tendo em vista, como ressalta Edmir Perrotti na entrevista já citada, que o que distingue o leitor das elites do leitor das massas é que o primeiro tem um circuito de trocas, participando do comércio simbólico da escrita, da produção à recepção, tendo acesso ao que é publicado, e informando-se sobre os autores, enquanto que a criança da escola pública muitas vezes não tem livros em casa e só lê o que o professor pede, esta preocupação de levar autores para conversar com os alunos, propor atividades culturais e de contação de histórias e articular programas com outras bibliotecas são estratégias fundamentais para inserir as crianças no contexto literário e para sua formação leitora.

Todavia, mesmo valorizando esta preocupação que as profissionais das duas escolas demonstram, e considerando, como apontado em outros trechos das entrevistas, que a escola Gama também desenvolve ações semelhantes, argumentamos que esta responsabilidade não deve recair somente sobre elas. Isso porque uma ação de tamanha relevância não pode ficar restrita ao contato pessoal destas pessoas que podem ou não conhecer autores, conseguir estabelecer contatos com bibliotecas ou centros culturais e ter condições de levar contadores de histórias ou outras atividades culturais para as escolas. Advogamos que os sistemas de ensino precisam tomar para si esta responsabilidade, de viabilizar tais experiências para todas as escolas e para todos os alunos, levando em conta o trabalho desenvolvido em cada unidade pelos profissionais que atuam nos espaços de leitura e o contexto de cada uma delas.

Para concluir esta subcategoria, que intencionou analisar as atividades desenvolvidas nos espaços de leitura das escolas pesquisadas, e em consonância com os objetivos desta pesquisa, convém destacar as propostas desenvolvidas especificamente com os alunos que estão no processo de alfabetização. Para tal, apresentamos mais algumas narrativas:

A gente sempre procura primeiro contar a história de acordo com o entendimento deles, lógico, mas eles ficam numa atenção! É muito bonitinho. E assim, aí de quem falar: “psiu... psiu”. Eles já têm esse comportamento e é isso que a gente quer também: mostrar e cultivar esse comportamento deles ali, para dar atenção na hora da leitura, da literatura, para que eles possam compreender e isso é importante. Não

é só: faz silêncio porque está na biblioteca simplesmente...não! Na biblioteca pode fazer bagunça, eu não acho que tem que ficar em silêncio, mas é o momento de tudo: é o momento da diversão da “bagunça”, é o momento da diversão da literatura, são os momentos diferentes e eles conseguem compreender, e isso ajuda muito no processo! As professoras dão esse retorno. [...] Então, a professora da UMEI, ela fica nesses horários, a gente também pensa nos projetos de acordo com a faixa de idade e também os projetos a gente procura desenvolver com a professora. A gente mostra: olha, vamos fazer aqui um Soletrando, o que que você acha? Dá pra fazer? Mas como eles são pequenininhos, a gente faz um trabalho mais delicado nesse sentido. (entrevista com a bibliotecária Juliana, da escola Gama, 2020).

Então, eu quero fazer um trabalho... eu disse para Juliana que vou priorizar o GR1 e GR2, porque o GR3 e o GR4 já estão habituados a vir e ler, mexer nos livros, eles já podem pegar os livros, sentar e ler. (entrevista com a professora Lúcia, da biblioteca da escola Gama, 2020).

Tendo em vista que as professoras regentes já desenvolvem vários projetos de leitura no âmbito das salas de aula, não há, até o momento, uma ação direcionada especificamente às turmas do ciclo de alfabetização. Conforme a fala das profissionais destacadas nestes trechos, as especificidades do trabalho realizado com as turmas deste ciclo estão mais relacionadas aos comportamentos leitores no contexto da biblioteca e na adequação das atividades para as crianças desta faixa etária no momento da leitura e contação de histórias, por exemplo. Além disso, tendo em vista a articulação entre os trabalhos realizados neste espaço e na sala de aula, as atividades e projetos são discutidos com as professoras regentes, com o objetivo de estarem em consonância com a proposta pedagógica da escola como um todo. Uma situação diferente pode ser visualizada na escola Delta, conforme a enunciação a seguir:

E a gente trabalha com a mala viajante, com o 1º ano. Aí eu faço a capa da mala, tudo bonitinho, coloco o nome da escola, aí eles levam; eu vou pela chamada da pasta de empréstimo de livros, porque a gente tem uma pasta por turma tudo direitinho. Eles escolhem o livrinho e levam emprestado pra semana que vem; e vai um caderno meia pauta. Nesse caderno meia pauta, eles não sabem escrever ainda, né? Porque eles estão no primeiro ano, mas alguns escrevem letrinhas. Então são os pais que escrevem. Porque a gente quer saber como é que foi a experiência do pai com o filho, entendeu? Aí, assim, é muito legal essa participação dos pais, essa devolutiva. Se eu pudesse, eu faria... Na verdade, eu queria fazer até com o terceiro ano, mas aí teria que ver essa questão de verbas, essas coisas, e eu fico meio sem graça de pedir, entendeu? Já vejo a dificuldade que é pra comprar pra duas turmas de 1º ano. Então, tem coisa que a gente aproveita... Então fica só pro primeiro ano mesmo, mas eu queria fazer até com o terceiro ano. E aí, o terceiro ano e o segundo, eles já escreveriam. O segundo ano escreveria do jeitinho deles, mas já escreveria. Agora, o terceiro ano escreveria já bem mais adiantado, eu diria, mas... é o que tem pra hoje. São duas maletas por turma, uma pra menino e uma pra menina. E eles ficam muito felizes quando levam, muito felizes mesmo, aquilo é tudo na vida deles. (entrevista com a professora Fátima, da sala de leitura da escola Delta, 2020).

Torna-se relevante o fato de que o projeto citado pela professora Fátima não é inédito, ao contrário é desenvolvido em muitas escolas, podendo receber outras denominações. Cabe enfatizar novamente que esta proposta conjuga o empréstimo de livros com uma atividade de leitura em família, constituindo-se numa importante estratégia de democratização dos livros,

favorecendo que os familiares também possam ter acesso a este bem cultural, que muitos valorizam como mencionado em outro momento neste texto pela professora Marta. Contudo, consideramos que vale a pena ressaltar que este tipo de proposta geralmente é realizada no âmbito das salas de aulas, sendo os professores regentes responsáveis por viabilizar esta estratégia bem como socializar as leituras e anotações dos cadernos. Além disso, esta pode ser um importante instrumento para acompanhar o desenvolvimento do comportamento leitor dos alunos e sua influência no processo de alfabetização. Todavia, a iniciativa foi tomada pelas professoras da sala de leitura, o que pode indicar não apenas a importância do trabalho desenvolvido neste espaço, mas também a necessidade de a escola repensar suas estratégias para a formação de leitores, neste caso específico, de leitores literários.

Por fim, para finalizar esta subcategoria de análise que se propôs discutir as práticas com os livros nos espaços de leitura das escolas investigadas, compreendemos que todas elas (empréstimos de livros, exploração livre do acervo, rodas de leitura, contação de histórias, visitas a bibliotecas e centros culturais, conversas com autores, projetos literários, apresentação e exposição de trabalhos, entre outros) são fundamentais para aproximar as crianças da literatura, proporcionando-lhes experiências que podem converter-se na formação de leitores. Entretanto, ressaltamos que estas precisam ser continuamente problematizadas a fim de que não se configurem atividades soltas, burocráticas, mas que sejam contínuas e garantidas para todas as crianças, especialmente para os alunos das classes populares.

### ***5.3.5 – “Então foi fundamental para dar esse vigor todo que a gente pode dizer que a gente tem hoje lá.” - A importância atribuída aos espaços de leitura.***

Para concluir as reflexões relativas aos espaços de leitura das escolas pesquisadas, uma abordagem que não estava prevista anteriormente, mas que ficou muito evidente nas entrevistas refere-se à importância que é atribuída a eles pelos alunos, professores e gestão escolar. Desta forma, decidimos trazer algumas reflexões a este respeito, que na verdade são possibilidades de interpretação das enunciações dos profissionais entrevistados.

Conforme mencionado na primeira subcategoria de análise, quando a escola Gama escreveu seu projeto político-pedagógico, a biblioteca escolar ainda não existia enquanto espaço vivenciado, pois apesar de ter um lugar com livros, este não possuía profissionais atuando lá. Todavia, desde sua inauguração, a biblioteca escolar passou a estar completamente integrada à formação literária que é um dos pilares deste projeto pedagógico, como podemos observar no discurso da diretora Maria:



Mas eu sei dizer pra você que a gente tem muito orgulho do trabalho que a gente faz com a literatura, essa biblioteca foi um ganho enorme. Nós já tínhamos a biblioteca, mas ela ficava mais fechada, não tinha acesso, por falta de profissionais, porque ficava lá e o professor que quisesse levar levava, os professores tinham acesso, mais era pouco, não era tanto como agora, que tem os professores lá que vão receber, que vão fazer a roda de leitura, a dramatização. Então foi fundamental para dar esse vigor todo que a gente pode dizer que a gente tem hoje lá. (entrevista com a diretora Maria, da escola Gama, 2020).

No entanto, cabe ressaltar que, apesar de contar com a presença dos profissionais que lá atuam e da estrutura do espaço da biblioteca escolar, somente estes fatores não são suficientes para garantir a frequência e principalmente, o envolvimento dos professores e a valorização dos alunos. Apesar de serem fundamentais, há um trabalho constante da bibliotecária Juliana e da professora readaptada Lúcia para que os alunos reconheçam a importância deste espaço em sua formação, a ponto de cuidarem dele e inclusive reivindicarem seu direito de lá estar, bem como um acompanhamento da gestão escolar para que a biblioteca esteja articulada com o fazer pedagógico da escola, como podemos inferir das enunciações a seguir:

Eles cobram dos professores: “Professora, hoje é nosso dia!” Eles mexem em carteiras, deixam tudo... Aí eu digo: “olha, vamos arrumar!”. Aí eles ajudam, colocam as coisas no lugar. Então, eles têm um apreço muito grande pela biblioteca! Eles são cuidadosos, sabe? Com os livros. Se você olhar, os livros estão usados, mas estão intactos, não estão rasgados, não estão riscados, raramente tem uma criança que arranca uma folha, é muito, muito raro. Até os pequenininhos tomam cuidado, sabe? (entrevista com a professora Lúcia, da biblioteca da escola Gama, 2020).

A Maria, a diretora, ela está sempre muito de olho nisso, se as turmas estão indo, como está o trabalho, se está desenvolvendo. Porque, assim, na UMEI o dia a dia é muito corrido, são muitas atividades e às vezes eu sei que passa. Ah, a professora passou o horário, estava na sala desenvolvendo, mas deu o horário, a gente vai lá, cata a turma: “Vão bora!”. As crianças já sabem que elas têm, então elas cobram: “Tia, hoje não é o dia?”. E quando encontram a gente na escola, pergunta, e isso é muito bom, porque a gente já vê que está marcando uma presença. (entrevista com a bibliotecária Juliana, da escola Gama, 2020).

Além do trabalho desenvolvido pelas profissionais que atuam na biblioteca escolar e do acompanhamento da gestão, outras estratégias são importantes para garantir que este espaço assuma um lugar importante no trabalho pedagógico da escola, como a participação da bibliotecária Juliana e da professora Lúcia nas reuniões de planejamento:

Mas eu também procuro estar nas reuniões de planejamento, porque é importante que a gente saiba o que a escola está fazendo, o que está sendo proposto e que a gente marque o nosso território ali, como a biblioteca, que a gente consiga fazer essa inserção. [...] O retorno está sendo muito legal, muito satisfatório. É uma contribuição que a gente faz, por isso que a gente sempre tenta integrar, e sempre a gente se coloca a disposição dos professores e da escola, para que qualquer atividade que tenha, a gente esteja ali, para ser um material pra turma vir. (entrevista com a bibliotecária Juliana, da escola Gama, 2020).

Uma outra estratégia para garantir o envolvimento dos professores regentes com o trabalho desenvolvido neste espaço de leitura foi a proposta de que estes não apenas acompanhassem os alunos nas idas à biblioteca, mas eles foram instados a também realizarem propostas de leitura ou outras atividades neste ambiente, como nos narra a professora Lúcia:

O professor chegava aqui, sentava e deixava. Aí eu pensei: opa, vamos fazer diferente. Então eu pensei, eles têm que participar, e falei: “Olha, eu estou ficando exausta, vocês têm que deixar o professor buscar alguma coisa aqui também na biblioteca.”. E aí ficou: uma semana eu conto, outra semana o professor faz atividade, na outra semana eu conto e no final do mês é livre para que os alunos cheguem aqui e façam o que quiserem: manusearem os livros, pegar, mexer, explorar à vontade. Então, quando a professora chega aqui e diz: “Olha, Lucimar, eu não preparei nada não, não tenho nada pra fazer, vou deixar eles à vontade então...” aí eu: “querem ouvir uma história?”. Eles: “Queremos!”, Ah, então eu vou contar uma história ou leio. Mas, é bom, muito bom! (entrevista com a professora Lúcia da biblioteca da escola Gama, 2020).

Em sua enunciação, Lúcia revela que havia antes uma ideia de que as atividades realizadas no espaço de leitura deveriam recair unicamente sobre as profissionais que lá atuam, percepção que é compartilhada em muitas escolas. Todavia, revela que uma simples proposta, que foi discutida inicialmente com a gestão e depois compartilhada com o corpo docente, fez toda a diferença, apontando para os professores que eles também podem realizar atividades neste espaço, inclusive quando da ausência eventual de uma delas. Também é possível perceber que não se trata de uma imposição inflexível, mas a articulação existente entre as profissionais e as professoras regentes permite inclusive alterar a ordem da organização temporal do funcionamento do espaço em função de uma solicitação dos docentes ou por solicitação dos alunos, caso a professora Lúcia perceba essa necessidade. Esta integração possibilitada pela articulação dos profissionais da unidade que participam juntos dos planejamentos coletivos e estão conscientes dos objetivos da instituição em relação à formação leitora, aliada ao posicionamento das profissionais que atuam na biblioteca influenciam a formação leitora dos próprios professores, que reconhecem este espaço também para o acesso a acervos possíveis e necessários para serem trabalhados em sala de aula, como podemos observar nos fragmento de entrevistas a seguir:

Elas pegam muito aqui, muito. Eu vou te mostrar! O que tem de professora... (Mostra o controle de empréstimo). Olha só, o quanto de material... Alunos e professores. Professora Sandra, olha, ela pegou aqui todos esses livros para fazer um trabalho com eles, que ficou lindo e foi exposto na feira literária. Elas vêm aqui muito, muito mesmo. Toda vez que elas vêm com os alunos, geralmente elas pegam também para fazer atividades com eles lá. Esse ano, tudo isso que está dobradinho aqui foram livros emprestados. Olha quantos livros a gente emprestou! (entrevista com a professora Lúcia, da biblioteca da escola Gama, 2020).

Porque quando a gente faz uma atividade, elas também falam: “Ah, isso aqui é legal, isso aqui eu estou dando, eu queria falar um pouco mais sobre esse assunto, então você me empresta o livro, vamos fazer...”. Então, isso é muito legal! A gente está

sempre ali tentando essa integração. (entrevista com a bibliotecária Juliana, da escola Gama, 2020).

Entretanto, cabe pontuar que embora nesta escola a articulação entre o que é desenvolvido em sala de aula e o que é realizado na biblioteca escolar ocorra de forma satisfatória, ainda assim o cotidiano escolar pode interferir na organização proposta, sendo fundamental o olhar cuidadoso e o acompanhamento constante das profissionais que atuam neste espaço de leitura para garantir que estas conquistas não se percam:

Aqui a biblioteca flui de uma forma maravilhosa, o movimento aqui é frequente, sabe? Raro um professor que não demonstra interesse em trazer os alunos. A maioria tem essa frequência, traz sempre, a gente tem um horário que a gente vai controlando. Quando eu vejo que um professor esqueceu, sei aqueles que são mais distraídos, eu desço, vou lá e: “Olha, está no seu horário.”. Vou mesmo, porque eu acho que a biblioteca vai formar esses leitores, de pequenos, porque eles vão criar esse hábito de ter o livro junto deles. (entrevista com a professora Lúcia da biblioteca da escola Gama, 2020).

Consideramos, portanto, que na biblioteca da escola Gama, várias ações para a circulação do livro e para o compartilhamento da leitura que partem dela envolvem e atingem os professores igualmente. Por isso, entendemos que esta tem conseguido se constituir como um espaço necessário, indispensável à formação tanto dos alunos, quanto dos professores e da comunidade escolar, contribuindo assim para atingir um objetivo claro da escola de atuar como um centro de transformação para a comunidade a partir da formação de leitores.

Na escola Delta, apesar de o espaço da sala de leitura ser mencionado no Projeto Político-Pedagógico como importante para propiciar situações de aprendizagem significativas, sendo elencada entre os procedimentos que devem orientar o trabalho voltado para o aperfeiçoamento da leitura e escrita, a escola têm encontrado algumas dificuldades para garantir que este espaço assim se constitua e para que o trabalho das professoras que lá atuam possa ser acompanhado, como relata a diretora Miriam:

Eu acho que elas ficam muito sozinhas. A gente até tenta ajudar, mas a gente não dá conta de tudo, né? Eu falo mesmo, não estou dando conta de cuidar do estrutural, das relações humanas, mais os alunos e mais o pedagógico. Aí eu acho que elas ficam um pouco desassistidas, porque eu não consigo dar conta. A diretora adjunta ainda fica mais no pedagógico, tenta socorrer às vezes Marta com ideias, porque ela tem muitas ideias de pedagógico, e tenta ajudar elas. Com alguma atividade que elas poderiam fazer lá na sala de leitura, coisa que deveria ser o pedagogo a fazer isso, de ser esse elo, sabe? Aí eu vejo que elas ficam um pouco desassistidas. (entrevista com a diretora Miriam, da escola Delta, 2020).

A enunciação da diretora Miriam traz algumas reflexões relevantes, não apenas em relação ao trabalho de gestão que precisa dar conta de muitos aspectos relacionados ao dia a dia da escola, mas também sobre a importância da parceria com outros profissionais, como a diretora adjunta que acompanha mais a parte pedagógica. Além disso, evidencia a importância

de que os pedagogos compreendam a sala de leitura (e as bibliotecas escolares) como sendo também um lugar pedagógico, que precisa de acompanhamento tanto quanto as salas de aula. Não obstante, traz à tona a necessidade de que os espaços de leitura das escolas sejam acompanhados pela gestão central, haja vista que somente a gestão da escola pode não ser suficiente para dar o suporte necessário a fim de que este espaço desenvolva seu papel formador como desejado. Consideramos que o trabalho realizado nas salas de leitura precisa não somente ser acompanhado, mas estar articulado com o projeto pedagógico das escolas constituindo-se como mais uma referência e auxílio ao trabalho docente, o que não nos parece ser o caso na escola Delta, de acordo com os discursos a seguir:

Marta tenta às vezes fazer alguns trabalhos assim, que atendam as turmas lá na sala de leitura, e eu vejo alguns professores tendo resistência de liberar alunos, às vezes junta assim, ela fez um sarau no ano passado e queria colocar cada grupo de alunos para estar apresentando algumas coisas; e ela precisava que esses alunos sássem algumas vezes da sala, e quando ela ia buscar as crianças, três ou quatro de cada turma, tinha professora que não deixava: “Não, vai me atrapalhar porque eu tenho aula pra dar.” Assim, umas coisas, que não são flexíveis! O que é mais importante para o aluno? Estar na sala de leitura fazendo isso ou estar aqui fazendo MMC? Sabe? De a gente ver o que naquele momento é mais importante, ou de ver com a professora da sala de leitura: olha só, será que pode ser nesse horário? E combinar: “Vai pegar na semana que vem, então eu vou passar esse conteúdo mais cedo, porque a hora que você pegar não vai demorar tanto.” E ter essa conversa. E os professores não tem a paciência e acabam, às vezes: “Ah, não! Não quero essa atividade na minha sala...”. E é a criança que perde. E o professor também perde, porque ter um aluno leitor em sala de aula é muito, poxa vida... aí perde, porque acaba... (entrevista com a diretora Miriam, da escola Delta, 2020).

As professoras, vamos dizer assim, brigam muito quando chega a hora da sala de leitura porque as crianças têm que sair da sala, perder um conteúdo pra ir buscar livro. Elas aceitam porque entendem a importância. Aí as crianças vão lá, selecionam os livros, participam das atividades que Marta planejou e voltam para a sala. (entrevista com a pedagoga Marlene da escola Delta, 2020).

Houve uma exigência das professoras para que tivesse horário. Mas tem hora que eu chego lá e as professoras não querem soltar os alunos: “Estou fazendo uma atividade que não dá...”. Eu entendo! É muito complicado isso, esse espaço, porque se eu fosse com a turma toda, às vezes eu vou, mas eu nem posso porque eu sou afastada por voz, e também não tem lugar! (entrevista com a professora Marta, da sala de leitura da escola Delta, 2020).

O planejamento é individual, não é discutido. Eu sinto falta disso, sabe? Porque eu acho que a sala de leitura ainda não é vista como um ambiente ajudador mesmo, da escola, como um local de ajuda para a sala de aula. Porque no momento que eles estão lendo, estão vendo palavras ali, então na sala de aula também. Quem lê mais escreve melhor, não é assim? Então eu vejo que elas não ligam muito não, sabe? [...] Eu não vejo uma satisfação nelas. Não vejo mesmo, um interesse, de saber o que eu estou fazendo e perguntar o que eu estou fazendo. E pedir pra trabalhar junto, tipo: “Fátima, estou trabalhando sobre os índios, você conta uma história? Faz uma atividade sobre isso?”. Muito difícil disso acontecer, muito difícil. (entrevista com a professora Fátima, da sala de leitura da escola Delta, 2020).

As enunciações acima nos conduzem a pensar que, embora a leitura seja percebida como fundamental para o desenvolvimento dos alunos, o que fica evidente na análise do PPP

desta escola, e que a sala de leitura pode ser um espaço importante para esta vivência, não somente com o empréstimo de livros, mas também das experiências com a literatura e outras formas de expressão estética, muitas vezes os momentos para que os alunos tenham esse acesso é visto como algo desnecessário, pois estariam tirando o tempo de práticas tidas como mais relevantes. Conforme os enunciados da diretora e da pedagoga da escola, que são referendados pelas professoras da sala de leitura, muitos docentes são resistentes para “liberarem” os alunos a fim de que possam participar das atividades neste espaço por considerarem que eles estariam perdendo um “conteúdo” escolar tido como mais importante. Uma questão que pode influenciar esta resistência é o fato de que a sala de leitura não comporta uma turma inteira, sendo necessário que pequenos grupos de alunos saiam das salas de aulas em momentos diferentes. Concordamos que este possa ser um dificultador, todavia argumentamos que este não pode ser um impeditivo para o trabalho realizado neste espaço de leitura, sendo necessária uma maior integração entre o que é realizado nos dois ambientes. Para isso, uma estratégia poderia ser o planejamento coletivo das propostas a serem desenvolvidas na sala de leitura em articulação com o que está sendo desenvolvido em sala de aula, para que o primeiro ambiente seja reconhecido como uma complementação do segundo, e não como um adendo, que por isso pode ser dispensado.

Não obstante, embora a questão do espaço seja um aspecto relevante em relação aos momentos de atividades com os alunos, outros discursos apontam que este não é acessado pelos professores nem mesmo para a utilização dos acervos, como podemos observar:

Olha bem, tem uma professora que lê muito de lá, tem uma que era professora contratada que usou muitos livros pra professor que tem lá e ela estudou lá. Não é tanto como eu gostaria, não... Às vezes elas me perguntam: “Tem tal livro?”. Eu vou lá, eu procuro, se eu tiver eu arrumo. É menor, entendeu. [...] E quando chegam livros novos também eu mostro pra elas, entendeu? (entrevista com a professora Marta da sala de leitura da escola Delta, 2020).

Não tem interesse não, vou falar a verdade. Pegar livro, às vezes acontece, mas elas me pedem, elas nunca vão lá: “Fátima, tem alguma história de chuva?”, por exemplo, tem alguma história de... [...] O espaço não é muito acessado pelos professores. Tem bastantes livros para pesquisa. Mas elas não se interessam não. (entrevista com a professora Fátima, da sala de leitura da escola Delta, 2020).

Estes discursos revelam que, apesar do espaço ter acervos para pesquisa e estudos dos professores e também livros literários, poucas professoras recorrem a estes materiais, e quando o fazem, não vão pessoalmente procurá-los, mas delegam esta tarefa para as professoras readaptadas. Além disso, parece-nos que a proposta de utilização da literatura está relacionada a um pretexto para trabalhar conteúdos e não para propiciar momentos de leitura com outras obras literárias diferentes daquelas presentes nos cantinhos de leitura das salas.

Desta forma, argumentamos sobre a necessidade de se repensar o lugar que a sala de leitura realmente ocupa na proposta de trabalho desta escola, de forma a tornar as palavras alheias presentes no PPP em palavras próprias, a fim de que este espaço que tanto propõe projetos individuais como também se integra àqueles que acontecem na escola, assuma um lugar de fundamental relevância para toda a comunidade escolar, sendo gestada em conjunto por todos os profissionais que nela atuam.

Por fim, ao olhar para essas enunciações, recordamos a proposição do pensamento bakhtiniano que nos atenta para a importância do outro em nossa constituição enquanto sujeitos. Argumentamos que as práticas oferecidas pelos espaços de leitura das escolas, suas organizações e os trabalhos realizados pelos profissionais que neles atuam podem ser preponderantes não somente para o projeto da escola em relação à formação leitora, especialmente a literária, mas também para a interlocução entre os profissionais da educação, os alunos e suas múltiplas leituras.

#### 5.4 - O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS NARRADAS

Conforme discutimos anteriormente, em seus projetos político-pedagógico, as escolas pesquisadas abordam as concepções de alfabetização de maneiras distintas. Porém, uma assunção que é comum às duas é a aproximação à perspectiva vigotskiana para pensar o processo de ensino e a necessidade da interação social, da linguagem e da importância do professor como mediador entre a criança, a cultura e os conhecimentos acumulados historicamente. Nesta categoria de análise, buscamos compreender de que maneira os discursos referentes à alfabetização tanto de documentos legais como os PPP das escolas são (re)significados no contexto da prática. Todavia, mais uma vez trazemos possibilidades de análises por via dos discursos de diretoras, pedagogas e professoras, que por sua vez trazem discursos citados de outros, mas que apontam uma visão parcial do tema estudado. Iniciamos pelas enunciações que nos possibilitam inferir perspectivas e concepções de alfabetização que circulam nas escolas. Em seguida, olhamos para as práticas de duas professoras que foram indicadas pelas equipes gestoras para participarem da pesquisa por desenvolverem um trabalho que consideram diferenciado, e buscamos compreender em que medida o que elas fazem em sala de aula se distingue de outras práticas. Posteriormente, evidenciamos alguns aspectos que, segundo os sujeitos participantes, podem interferir na forma como a escola e seus professores compreendem e trabalham na alfabetização. Por fim, discutimos sobre como

a formação literária é assumida no processo de alfabetização, trazendo luz especialmente para as práticas das professoras entrevistadas em contraponto com outras vivenciadas nas escolas.

#### ***5.4.1 – “Tem essa diversidade mesmo de concepções entre os professores.” - As perspectivas das escolas em relação à alfabetização***

A história da alfabetização no Brasil sempre foi marcada por constantes disputas no âmbito político e educacional. A cada período histórico, (re)surgem diferentes perspectivas para o trabalho de alfabetizar e métodos são elaborados e aplicados, uns com base no fator biológico da criança, outros enfatizam o contexto social e cultural em que esta encontra-se inserida, e outros ainda estão pautados em discursos científicos que muitas vezes desconhecem o que é vivenciado na escola, conforme abordamos no terceiro capítulo. Além disso, políticas públicas suscitam discussões e resultam no anseio por encontrar respostas para alguns questionamentos tais como: que método possui maior eficácia no processo de alfabetização? Qual a melhor forma de trazer para a sala de aula o conhecimento necessário para este processo partindo do contexto no qual o educando está inserido? Como articular a aprendizagem dos conteúdos, muitos exigidos em documentos legais e políticas de avaliações, e ao mesmo tempo partir dos conhecimentos prévios que os estudantes possuem, aumentando a probabilidade de se obter um resultado efetivo? Se estas questões se impõem a partir dos conhecimentos acadêmicos e propostas políticas, cabe ressaltarmos que as disputas de compreensões e práticas reverberam no contexto escolar.

Além disso, é necessário considerar que a face mais visível do processo de ensino e aprendizagem inicial da leitura e escrita se manifesta na relação específica que se estabelece entre professor e alunos na sala de aula. É no nível didático-pedagógico que se pode melhor apreender e compreender as concretizações de determinados projetos em disputa, configurados por meio de políticas públicas em determinado momento histórico. Não obstante, ao reconhecermos que a escola é formada por sujeitos, com histórias, processos formativos, concepções políticas e de vida distintas, não é de se estranhar que diferentes concepções e perspectivas coexistam e, por vezes, também entrem em conflito no interior das instituições escolares. Tal situação torna-se ainda mais complexa ao enfatizarmos a necessidade de se garantir o princípio constitucional do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e ao mesmo tempo refletirmos sobre a importância da garantia aos direitos dos alunos, de modo que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita aconteça de forma significativa e estes sejam compreendidos como sujeitos e não como objetos de aprendizagem. Então, como conjugar esses direitos, sem que um sobrepuje o outro?

Conforme temos discutido nesta pesquisa, uma maneira de apontar concepções e caminhos para o trabalho com a leitura e a escrita no contexto escolar são os documentos das políticas públicas, incluindo os projetos pedagógicos das escolas. Mas, de que forma estes revelam suas perspectivas no que tange ao processo de alfabetização? E até que ponto estes discursos deixam de ser palavras alheias e se tornam palavras próprias, fundantes da ação de mediar a aprendizagem da linguagem escrita? E que influências têm estes documentos legais nos discursos e práticas docentes? Como as perspectivas de alfabetização são refletidas e refratadas nas escolas pesquisadas? A partir desse momento, buscamos responder a algumas destas questões, principiando pela escola Gama.

Retomando ao PPP desta unidade escolar, recordamos que não há uma discussão específica sobre a perspectiva que baliza o processo de alfabetização, mas existem princípios que nos conduzem a algumas possibilidades, como por exemplo, a vinculação à perspectiva sócio-histórica e cultural de Lev Vygotsky. Além disso, tendo em vista as práticas cotidianas, é possível inferirmos que há uma tentativa de aproximação com a perspectiva discursiva de alfabetização, conforme podemos depreender da enunciação da professora Ana que nos relata como foi sua inserção nesta escola:

Eu fui muito bem recebida na unidade, eles têm uma proposta muito bacana no ramo da alfabetização, alfabetização discursiva, tema no qual eu me aprofundei depois que comecei a lecionar, e a gente vai fazendo outras descobertas ao longo da nossa vivência, da nossa prática docente, e foi uma escola que eu acabei abraçando, o tema, e por gostar do campo da alfabetização, eu acho que ali casou tudo muito bem. (entrevista com a professora Ana, da escola Gama, 2020).

Em outro trecho da entrevista, a professora Ana reitera essa perspectiva de trabalho da escola, apontando que reconhece nesta unidade uma tentativa de distanciamento de uma prática tradicional e a proposição de uma abordagem pautada na dialogia:

Eu acho que existe uma diferença de você trabalhar numa escola assim, porque você tem essa abertura, de não trabalhar de uma forma conteudista, mas de levar em consideração esses aspectos, porque ao mesmo tempo a gente tem uma política de alfabetização que vai completamente na contramão disso, e eu sinto muito essa questão de às vezes a gente ter uma prática e ao mesmo tempo ser obrigado a atender a algumas demandas que vão na contramão desse processo. Então, nesse momento de retomada eu acho que é importante você estar numa escola que tem essa abertura, que te dá essa abertura para você trabalhar através do diálogo e poder pensar em outros aspectos que não sejam só os conteúdos convencionais, eu acho que a própria educação ela vai mudar nesse sentido, depois de toda essa pandemia, enfim... Acho que é importante você ter um espaço aberto de diálogo, ter um grupo que abrace isso e que não veja a educação de uma forma tradicional. (entrevista com a professora Ana, da escola Gama, 2020).

A professora Ana nos permite inferir que a escola valoriza a autonomia docente, o que ela denomina como “abertura”, mas ao mesmo tempo reconhece que esta tem feito um esforço de resistir a imposições de documentos como a Política de Nacional de Alfabetização



mencionada por ela, que traz uma abordagem conteudista, enunciando que esta assunção seria uma perspectiva do “grupo que abrace isso e que não veja a educação de uma forma tradicional”. Portanto, embora esta concepção não conste do documento de forma explícita, alguns princípios fundantes do projeto pedagógico reverberam perspectivas de trabalho que integram uma concepção discursiva da alfabetização, como por exemplo, a ênfase que é dada na formação literária e que a professora Ana reconhece como um diferencial em sua prática a partir de sua atuação nesta escola, como fica evidente em seu discurso:

*Pesquisadora:* O que você poderia apontar como diferença de práticas anteriores e a partir do aprofundamento da perspectiva discursiva?

*Ana:* eu acho que no meu dia a dia o que mudou foi o uso constante de literatura, de livros. Não que eu não usasse, mas a prática discursiva te traz uma, como eu posso dizer, você passa a selecionar mais, ter um olhar mais cuidadoso na seleção desses materiais, aquilo que de fato enriquece, a qualidade desse material. Então, eu acho que isso me trouxe a prática discursiva em si, trouxe esse olhar um pouco mais cuidadoso para a literatura. (entrevista com a professora Ana, da escola Gama, 2020).

Outro aspecto importante evidenciado pela professora Ana, que reitera o que é proposto no PPP da escola Gama é a preocupação com a transição entre educação infantil e anos iniciais, conforme podemos observar:

Esse período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, eu acho que exige um encadeamento aí. Eu acho que a gente não pode abandonar completamente as práticas da Educação Infantil, e ao mesmo tempo lançar para as crianças esse novo desafio que é a sistematização. (entrevista com a professora Ana, da escola Gama, 2020).

Um grande desafio intrínseco a nossa unidade é o desenvolvimento de um trabalho integrado entre a Educação Infantil e o 1º Ciclo do Ensino Fundamental, evitando rupturas entre os segmentos e promovendo um trabalho cada vez mais contínuo. (PPP da escola Gama, 2017, p. 13).

Neste sentido, as práticas que fundamentam a Educação Infantil, tendo como pressupostos de planejamento "Brincar" e a "Literatura Infantil" são reconhecidas como fundantes para a construção de um currículo que privilegie a infância e a linguagem em todas as faixas etárias atendidas pela escola, partindo das relações estabelecidas pelas crianças entre si e com os adultos, e delas com o ambiente escolar. Na fala da professora é possível inferir que a escola Gama busca um trabalho coletivo mais coeso, com aspectos ancorados numa perspectiva discursiva e dialógica de ensino em ambas as etapas de ensino ofertadas. Além disso, convém pontuar que a equipe pedagógica da escola vem se constituindo enquanto grupo mais recentemente (com o fim dos contratos e lotação de professores de matrícula em 2019), o que incide sobre a lotação dos professores nas turmas. Todavia, há um investimento na garantia de momentos de formação continuada, com reflexões, aprofundamento teórico e planejamento pedagógico coletivos, como reconhece Ana:

Comparando as escolas pelas quais eu passei ao longo da vida, eu acho que a Gama foca muito nisso, nessa questão da formação continuada, da busca de novas formas, novas metodologias ou trazendo considerações atuais nos cursos de formação. Mas, eu vejo que existe essa necessidade enquanto educador, acho que o que a gente vê às vezes é uma educação estagnada há um tempo muito aquém do que é a nossa demanda hoje. (entrevista com a professora Ana, da escola Gama, 2020).

A escola Delta, por sua vez, possui um corpo docente que está estabelecido há mais tempo do que a escola Gama, o que também influencia na escolha dos docentes que atuam nos anos iniciais do ciclo de alfabetização, conforme é descrito pela diretora Miriam:

Assim, a gente tenta deixar o profissional que tem mais perfil para aquele ano de escolaridade, porque não é um ano fácil, né? Para alguns é fácil, mas outros não querem o primeiro ano: “Ah! Não me dá turma de 1º ano não, porque eu não quero, prefiro os maiores”. Então a gente tenta respeitar a vontade do profissional. Porque para o 1º ano o profissional tem que ter um perfil. Então, assim, lá na escola as pessoas que geralmente pegam o 1º ano pega no 1º e no 2º, elas acompanham a turma também. Geralmente elas pedem isso, né? Então, cada uma trabalha de uma maneira, não é muito homogêneo entre elas não, sabe? (entrevista com a diretora Miriam, da escola Delta, 2020).

Consoante o discurso de Miriam, dois critérios são considerados para a determinação dos professores que atuam no processo de alfabetização: o interesse dos docentes (aqueles que desejam ou não atuar nos dois primeiros anos) e um determinado “perfil” docente considerado apropriado para o ensino da leitura e da escrita. Todavia, não fica evidente o que consistiria esse perfil, tendo em vista que como a diretora declara, “cada uma trabalha de uma maneira, não é muito homogêneo entre elas não.”. A este respeito, problematizamos se existiria um perfil ideal do professor alfabetizador. Consideramos que é necessário levar em conta que além de os docentes serem constituídos por distintas histórias e trajetórias, são várias as formas de interação entre professor-aluno assim como são várias as metodologias possíveis e que os professores também vão se transformando. Neste sentido, a nosso ver, seria impossível tentar enquadrar um perfil de professor alfabetizador.

Além disso, apesar do discurso de que há um perfil a ser observado para ser professora alfabetizadora e tendo em vista que não há uma prática homogênea, o que está implícito como característica marcante para isso? Não obstante, embora sejam reconhecidas certas características para atuação nos anos iniciais da alfabetização, o critério para a lotação nas turmas é flexível e subjetivo, mudando conforme a necessidade da gestão escolar

Ano passado, é que, por exemplo, a Kátia queria acompanhar, mas os pais [...] não queriam. Aí eu conversei com a minha adjunta para colocar ela só no 1º ano, porque ela é uma ótima alfabetizadora, ela faz um trabalho muito legal para 1º ano, muito interessante mesmo. Mas só que quando chega no 2º, ela fica ainda como se estivesse no primeiro e não trabalha as coisas mais... As crianças ficam muito meio Educação Infantil no 2º ano, ela trabalha muita pintura, continua fazendo rodinha no 2º ano. Aí quando chega no 3º, os professores reclamam muito porque as crianças não sabem sentar na cadeira, não sabem copiar do quadro no caderno um textinho de quatro linhas no caderno, ficam um tempão pra copiar porque ficam só fazendo

atividade com folha... Então, a gente achou, desses 10 anos a gente pensou, vamos deixar ela no 1º ano e no 2º a gente dá pra uma outra professora. [...] E talvez a outra pessoa começa a preparar as crianças para outros ritmos. Como abrir o livro, como pegar o caderno para escrever alguma coisa, porque ela fica muito na questão de folha, folha, folha, ela trabalha muito a parte artística das crianças, as crianças pintam muito, ela trabalha essa coisa da motricidade de forma muito legal, coisas que outros professores, até de Artes da escola trabalha muito menos do que ela. (entrevista com a diretora Miriam, da escola Delta, 2020).

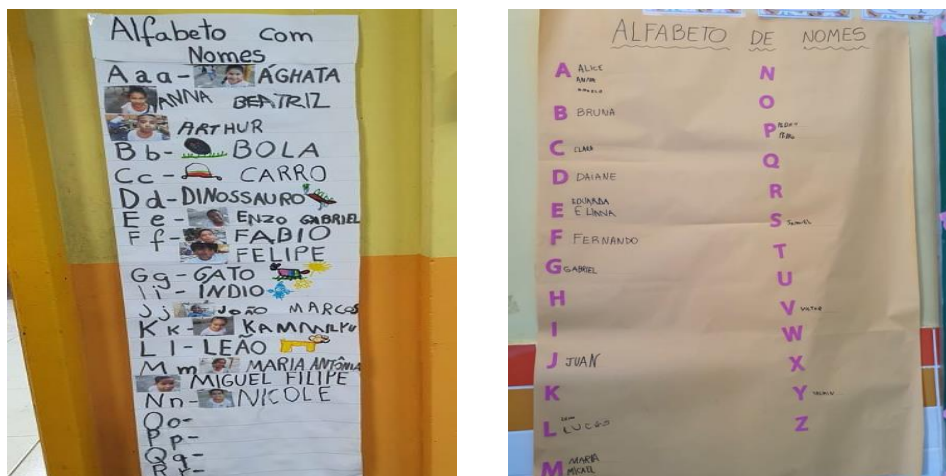
Esta enunciação aponta que, apesar de o trabalho da professora Kátia ser considerado de qualidade, a articulação do mesmo às práticas da Educação Infantil é avaliada de forma negativa pelos pais e por alguns professores da escola, tendo determinado a não possibilidade de esta professora seguir com a turma para o segundo ano. Práticas como a realização de rodas de conversa, atividades artísticas e realização de propostas não padronizadas, pautadas na interdiscursividade e na autoria infantil são preteridas a ações pedagógicas e cristalizadas, como cópia do quadro, utilização de livros didáticos, realização de atividades no caderno e comportamentos como sentar nas cadeiras. Tal fato nos remete ao que foi postulado por Smolka na década de 80:

A escola não concebe a possibilidade dessa escrita e as próprias crianças desconhecem sua capacidade de elaboração, pois inibem suas tentativas, baseadas que estão nas restrições –implícitas ou explícitas– dos adultos. De modo geral, a escola não tem considerado a alfabetização como um processo de construção do conhecimento nem como um processo discursivo, dialógico. Com isso, a escola reduz a dimensão da linguagem, limita as possibilidades de escritura, restringe os espaços de elaboração e interlocução pela imposição de um só modo de fazer e dizer as coisas. Mas esta imposição acaba sendo, de fato, limitada e ilusória. (SMOLKA, 2003, p. 76).

Em decorrência de o trabalho desta professora ser uma prática distinta das demais, o que se busca não é uma reflexão sobre as ações padronizadas, mas a estratégia é interromper o trabalho realizado nas turmas de 1º ano, para as quais seriam “permitidas” ações mais dialógicas e lúdicas próximas à Educação Infantil, entregando-as para professores que teriam a tarefa de “preparar as crianças para outros ritmos”. O que vemos neste caso é uma ruptura que acontece não entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, mas entre anos de escolaridade de um mesmo ciclo, interrompendo-se uma proposta de trabalho em função da avaliação dos pares. Tal fato pode estar relacionado à opção da escola de não ter uma perspectiva pactuada no coletivo, onde cada professor realiza o trabalho de forma isolada:

Eu acho que o trabalho lá não é compactuado, por quê? Primeiro a Kátia tem um estilo de trabalho e tem outra visão. Elas são mais tradicionais. E uma das coisas que eu disse também no parecer sobre alfabetização que foi enviado para a Fundação ano passado foi exatamente sobre isso, não existe receita para alfabetização, mas têm objetivos, existem princípios... E o que eu vejo é que esses objetivos e princípios, eles se diferenciam na prática. [...] Eu não gosto de usar esse termo não, mas existe uma massificação, digamos assim. Uma atividade descontextualizada. Um exemplo: a Kátia coloca o alfabetário com o nome das crianças. As outras professoras, ao

invés de escrever, por exemplo, M de Marcia, não, é M de mamute, ninguém nunca viu um mamute, mas a Márcia todo mundo viu, entendeu? (entrevista com a pedagoga Marlene, da escola Delta, 2020).



Figuras 24 e 25: Alfabetário com os nomes dos alunos: Prática compartilhada pelas professoras Kátia e Ana, respectivamente.

A fala da pedagoga Marlene sugere que, apesar de a escola possuir um projeto político-pedagógico construído coletivamente, que prevê um trabalho tendo como pressupostos, entre outros, a garantia da expressão oral em várias situações; a escrita espontânea em variados momentos do processo de aprendizagem da língua; a atenção individualizada de acordo com os níveis de aprendizagem da língua; o respeito aos processos individuais de elaboração sobre a língua; a priorização da produção espontânea sobre a cópia ou exercícios padronizados; a elaboração própria individual sobre a língua e a percepção sobre a forma convencional de escrita e leitura; a produção de textos escritos mediada pela participação e registros de parceiros mais experientes, as perspectivas de alfabetização de alguns professores se distinguem bastante, resultando numa dicotomia de práticas ditas “tradicionais” e outras que buscam não reduzir o aprendizado da linguagem ao sistema de escrita. Todavia, ainda assim é possível reconhecermos uma “mescla” de concepções, pois embora em determinados casos a base da prática docente seja uma perspectiva mais alinhada com os métodos convencionais, algumas propostas são compartilhadas como, por exemplo, a produção de textos coletivos e de alfabetário com os nomes dos alunos, conforme observamos na visita exploratória à escola durante o período de suspensão das aulas. Tal fato nos permite afirmar que distintas perspectivas de alfabetização coexistem no contexto de uma mesma escola, mesmo que isto não seja explícito, como reconhece a professora Kátia:

Então, tem professoras que estão junto comigo e tem professoras que não, entendeu? Algumas querem fazer um trabalho junto comigo, e aí a gente troca bastante, e tem outras que não. Exatamente. Tem essa diversidade mesmo de concepções entre os professores. Se a gente for falar de outros assuntos, tem muita polêmica. (entrevista com a professora Kátia, da escola Delta, 2020).

Portanto, podemos inferir que assim como ocorre em relação à elaboração de documentos legais relacionados à alfabetização, os quais denotam disputas entre concepções e discursos, o mesmo acontece no contexto da prática, em que visões de mundo e de escola e perspectivas relacionadas ao processo de alfabetização coexistem e buscam conquistar espaços e adesões. Convém ressaltar que, embora estejamos apontando tais aspectos em relação aos anos iniciais, o mesmo ocorre nos outros anos de escolaridade, em que é possível encontrar práticas mais tradicionais e outras mais inovadoras, a partir das perspectivas e atuações dos diferentes professores.

#### ***5.4.2 – “Eu não conseguiria ter uma prática em que não houvesse interação.” - Práticas de alfabetização das professoras participantes: qual a diferença?***

Como apontado anteriormente no capítulo referente às opções metodológicas, nossa intenção era acompanhar algumas turmas do primeiro ano do primeiro ciclo do Ensino Fundamental ao longo de um ano letivo, e para isso já havíamos solicitado que as equipes gestoras indicassem professores nas unidades escolares pesquisadas que realizassem um trabalho diferenciado e que consideravam de qualidade no processo de alfabetização. Ainda naquele momento, quando não fazíamos ideia de que uma pandemia aconteceria ocasionando a interrupção das aulas pelo restante do ano letivo, as professoras Ana e Kátia haviam sido mencionadas como possíveis sujeitos de pesquisa. Desde então, algumas questões emergiam: O que seria considerado como trabalho de qualidade pelas gestoras e pedagogas? Em que medida o trabalho destas docentes se diferenciam dos demais a ponto de serem consideradas para a indicação de participação na pesquisa? A partir do momento em que a observação participante não foi possível e passamos a ter como dados para análise os discursos destas professoras que foram entrevistadas, outras questões surgiram: Como as próprias professoras avaliam o seu trabalho? O que fundamenta suas práticas? Como elas se veem em relação a outras práticas na escola? Para tentar responder responsivamente a estas perguntas, buscamos algumas compreensões em seus discursos, constituindo-se, mais uma vez, como possibilidades de interpretações e análises.

Ao ser questionada sobre como considera ser sua prática, a professora Ana declara:

Então, de um tempo pra cá, de alguns anos pra cá a gente já vem percebendo uma necessidade de mudança nesse cenário de alfabetização por conta de uma nova perspectiva, de uma nova realidade. Eu acho que o mundo contemporâneo exige isso de nós não só como professores, mas como do nosso discente, no nosso caso as crianças, um novo olhar. O que eu procuro, o que eu busco muito na minha prática é tentar trazer um contexto, contextualizar o processo de alfabetização dos meus

alunos. Eu tento buscar dentro da vivência deles, dentro dos conhecimentos prévios deles. (entrevista com a professora Ana, da escola Gama, 2020).

A enunciação desta docente coaduna-se com o que é proposto pela perspectiva discursiva da alfabetização em relação à necessidade de compreender o aluno como um sujeito histórico-cultural, interativo e interdiscursivo, portanto, no processo de alfabetização é preciso “trazer o contexto” e “considerar os conhecimentos prévios” das crianças. Como aponta Smolka (2003): “como atividade discursiva, que implica a elaboração conceitual pela palavra. Assim, ganham força as funções interativa, instauradora e constituidora do conhecimento na/pela escrita.” (p. 63).

Todavia, embora Ana reconheça que sua prática está alicerçada nesta perspectiva, traz algumas reflexões sobre a aceitação desta abordagem por outros docentes da escola por não se constituir como um método de alfabetização:

Uma coisa que eu conto muito é que eu não defendo uma prática única, acho que por isso essa abertura da alfabetização discursiva, e eu sinto que há alguns profissionais que são algumas vezes arredios nesse processo de aceitação, mas eu acho fundamental a gente conhecer e buscar através dela, extrair o melhor de cada um para nossa prática no dia a dia. Então eu parto muito com meus alunos de músicas, de cantigas, de poemas, tentando a partir disso trazer para vivência deles uma consciência que eu digo que parte um pouco do fono-viso-articulatório também. Eu não trabalho o método em si porque eu tenho alguns pontos que eu discordo, uma prática muito mecânica, mas eu acho que ao mesmo tempo eu não desconsidero totalmente. Então eu tento trazer pra eles essa consciência da língua e consolidando por meio de atividades que partam do contexto deles. E dentro daquilo que eles se interessam porque eu acho que o processo de assimilação também vem daí, nós enquanto adultos mesmo, a gente geralmente aprende ou tem mais facilidade com aquilo que nos interessa, né? Então porque não partir do interesse deles, né? (entrevista com a professora Ana, da escola Gama, 2020).

O discurso de Ana nos conduz a pensar que trabalhar numa perspectiva discursiva não pressupõe o abandono do ensino de questões relativas à língua, mas ressalta a importância de que este trabalho aconteça de forma contextualizada, ecoando as palavras de Gontijo (2009, p. 11): “uma prática sociocultural em que se desenvolve a formação da consciência crítica, as capacidades de produção de textos orais e escritos, os conhecimentos sobre o sistema de escrita da língua portuguesa, incluindo a compreensão das relações entre sons e letras e sons.” As palavras de Ana ecoam também o discurso de Corais (2018) ao postular que:

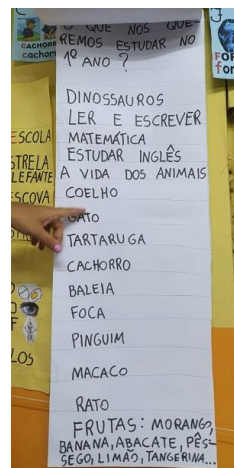
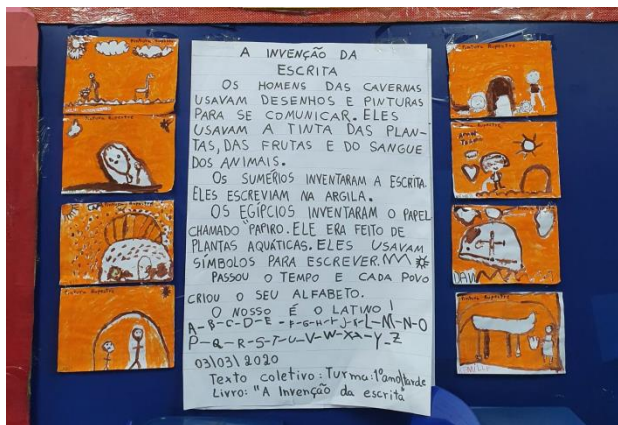
Não basta pensar no sujeito que aprende a partir de suas capacidades cognitivas para desenvolver processos, ou habilidades fonológicas para memorizar relações fonema-grafema, é necessário saber quem é esse sujeito que aprende, com quem e como aprende, como se constitui a partir de sua palavra em um processo que envolve escritura, a relação com o outro – professor, pais, amigos de sala de aula. Saber o que se pretende e o que se compreende por alfabetização. (CORAIS, 2018, p. 117).

Ana aponta a importância de o ensino da linguagem escrita ser realizado num ambiente discursivo, no qual os conhecimentos, inclusive das relações grafofônicas que fazem

parte do processo de apropriação da língua escrita, possam estar presentes, possibilitando, assim, o desenvolvimento de capacidades linguísticas, cognitivas, de valores, dentre outras, como afirma Goulart (2011). Para que isto aconteça, é fundamental uma metodologia de alfabetização que envolva os saberes e as falas das crianças, reafirmando o dialogismo como princípio da linguagem, como aprendemos com Mikhail Bakhtin e conforme podemos também reconhecer na prática docente da professora Kátia:

Eu considero a minha prática uma alfabetização significativa, como eu digo, porque eu trabalho de acordo com os interesses das crianças. Então, desde o início do ano, eu pergunto a elas quais são os temas que elas gostariam de estudar, no primeiro ano. Então, elas falam uma lista de temas que elas gostariam de estudar e eu anoto, desde o início do ano eu sempre faço texto coletivo com eles. Então, eles vão relatando e eu vou anotando quais os temas, só que eu escrevo palavras, né? Então elas falam: dinossauro, elas querem aprender sobre o gato, cachorro, a baleia. Então, eu já sei que são temas de interesse delas. E também surgem outros temas ao longo do ano, e claro que a gente vai instigando outros, que são relacionados às áreas de Ciências, História e Geografia. Eu vou escrevendo na frente delas e elas já vão vendo a função da escrita. [...] Existe bastante interação, bastante interlocução. Eu não conseguiria ter uma prática em que não houvesse interação. Eu acho que todo mundo deveria ter uma prática assim, então eu fico até na dúvida. Se ainda tem gente que faz de forma diferente. Porque eu acho que não tem como. (entrevista com a professora Kátia, da escola Delta, 2020).

O discurso da professora Kátia nos remete ao pensamento bakhtiniano de que aprendemos por meio da interação, nas trocas enunciativas com os outros. Por isso, o ensino ancorado nesta perspectiva, “não tem como ser diferente do que Katia enuncia. A prática docente desta professora aponta a necessidade de aprender a ouvir as crianças com sensibilidade e responsabilidade.



Figuras 26 e 27: Textos coletivos da turma da professora Kátia

Podemos observar nos registros o que a professora Katia relatou como parte de sua prática de alfabetização: a presença da voz das crianças nos textos.

As professoras apontam caminhos para o trabalho a ser realizado com, por e para as crianças. E neste processo, articulam o sentido social e relacional da escrita. Kátia mostra que parte das indagações e interesses das crianças para fazer articulações mais amplas com o conhecimento científico e cultural, “instigando outros” temas, exercendo um papel de articuladora das aprendizagens. Seu relato nos remete à visão educacional de Freire (1987):

Escutar é obviamente algo que vai além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta, sua redução ao que o outro fala. [...] Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz a sua posição com desenvoltura. Precisamente porque escuta, sua fala discordante, em sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária. (p. 135).

Katia destaca que tal perspectiva não é assumida por muitos docentes. Isto porque não representa um método de trabalho esquematizado, com um passo a passo. Este é um ponto abordado por Smolka (2003, p. 31), que alude a distinção entre a tarefa de ensinar e a relação de ensino. Conforme a autora, “Ou seja, da forma como tem sido vista na escola, a tarefa de ensinar adquire algumas características (é linear, unilateral, estática) porque, do lugar em que o professor se coloca (e é colocado), ele se apodera (não se apropria) do conhecimento.” Ainda conforme Smolka, a relação de ensino se constitui nas interações pessoais, o que no caso da professora Kátia é visto como um outro “método” de alfabetização, conforme enuncia a diretora Miriam:

Porque ela pra alfabetizar é ótima, as crianças, quando chega em julho, já sabem ler, juntar as palavras, eles já conseguem ler a frase, ela tem um método de alfabetização muito legal, que não é um método tradicional não. E as outras professoras tentam pegar um pouco disso, porque as outras já são mais tradicionais, mas não querem ser tradicionais, né? Então elas aprendem muito com Kátia. [...] O pessoal quer fazer um trabalho meio flexível assim, mais tradicional, mas também com brincadeiras, e o de Kátia é totalmente diferente. E ela já tem isso traçado, ela tem os objetivos daquele trabalho ali e se ela não consegue fazer ela fica nervosa [...] Porque ela tem um cronograma do que fazer e é bem interessante o trabalho dela. [...] E aí ela faz um trabalho interdisciplinar maravilhoso, muito bom, ela tem um trabalho muito legal. De leitura. Ela não tem assim: “O que que eu vou fazer hoje?”. Porque tem professor que “O que que eu vou dar hoje”, chega assim na sala pra dar aula. Ela não, ela já tem tudo planejado, do que ela vai fazer e sem a gente cobrar, sem a gente estar em cima. (entrevista com a diretora Miriam, da escola Delta, 2020).

A enunciação da diretora Miriam em relação ao trabalho desenvolvido pela professora Kátia ressalta ainda uma outra necessidade importante: o planejamento. Isto porque no trabalho pautado na perspectiva discursiva, este se torna uma necessidade fundamental a fim de organizar os elementos necessários ao sucesso do processo de ensinar, sem contudo se sobrepor ao ritmo da turma ou do aluno.



Segundo o que foi possível inferir das narrativas, as práticas de escuta das crianças das professoras Kátia e Ana reforçam o que é postulado por Goulart e Souza (2015, p. 9): “Considerando-se o importante papel das crianças e de seus conhecimentos nos processos de ensino e aprendizagem, precisamos construir uma metodologia de alfabetização que valorize as falas das crianças e os seus saberes como pontos de partida da prática pedagógica.”. Isso porque, uma prática discursiva em alfabetização não pode deixar de considerar que nesse processo estão envolvidos sujeitos que se constituem e agem na palavra. Conforme assinala Corais (2017):

Pensem no trabalho realizado pela professora alfabetizadora. Sua tarefa é, a todo tempo, atravessada pela relação com a linguagem. É ela sua fonte fundamental de trabalho e seu universo, das palavras, dos textos orais e escritos, lidos, contados, enunciados que se movimentam com seus alunos. (2017, p. 115).

As narrativas das professoras trazem, ainda, que a garantia do direito à palavra das crianças não se dá somente por sua participação oral, mas também pelo reconhecimento do seu discurso escrito como unidade de trabalho para o ensino da linguagem escrita:

E no final do ano letivo alguns já estavam produzindo pequenos textos, assim, com autonomia, e algo que a gente às vezes vê turma do 5º ano com essa necessidade, de autoconstrução, que sabe pensar e não sabe colocar isso no papel. E às vezes a gente vê também muitos de nós na universidade enfrentando isso. (entrevista com a professora Ana, da escola Gama, 2020).

Eu trabalho muito com essa relação do texto coletivo e eu vou falar uma coisa: porque na Educação Infantil eu também trabalhei assim, e as práticas da Educação Infantil eu levei para o Fundamental. [...] E eles, depois de fevereiro, em março eles já começam a escrever no cartaz e isso eu achei importantíssimo, porque eles ficam empolgados, todos eles querem escrever: “eu, eu, eu!”, é muito empolgante. (entrevista com a professora Kátia, da escola Delta, 2020).

Conceber o aluno como produtor de texto é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e leitores. Conforme Ana Luiza Smolka (2003) propõe, a criança aprende a ouvir e a compreender o outro pela leitura; aprende a dizer sua palavra pela escrita, mesmo que ainda esteja se apropriando do sistema de escrita. Para ela, “a escrita não é apenas ‘objeto de conhecimento’ na escola. Como forma de linguagem, ela é constitutiva do conhecimento na interação.” (p. 45). Contudo, na maioria das vezes a escola, ao invés de valorizar/aproveitar a riqueza das relações dialógicas que vão acontecendo no processo de alfabetização, está focada apenas no “ensino” que geralmente não vem acompanhado da aprendizagem. Tal fato poderia, a nosso ver, explicar o estranhamento de algumas pessoas a um modo de trabalho que se distingue das práticas tradicionais comumente encontradas nas salas de aula, como é narrado pela professora Kátia:

E eu acho que tem gente que estranha. Tem gente que me acha meio maluquinha. Chegou uma professora assistente de alfabetização, aí eu estou lá cantando junto

com a turma, as crianças em roda, e cantando a música da Bia Bedran, e ela olhando com uma cara assim, sabe? “É que na outra turma não é assim, na outra turma é muito mais silencioso, as crianças ficam sentadas uma atrás da outra...” E também eu não fico sentada na cadeira, né? Eu não sento! Eu fico o tempo inteiro lá atendendo as crianças. Aí eu fui pedir pra ela ajudar a ir nas mesas para ouvir a leitura e ela: “Mas você não chama elas pra ir na sua mesa?”. Eu falei: não, eu prefiro ir até elas. E aí ela ficou estranhando, porque às vezes as pessoas estranham essa interação toda, eu fico pedindo para eles falarem, tem os combinados da sala, né? Tem que saber a hora de falar para a gente não falar junto, mas tem gente que estranha isso... (entrevista com a professora Kátia, da escola Delta, 2020).

O relato da professora Kátia e o discurso citado da assistente de alfabetização<sup>65</sup> que evoca para narrar a experiência vivida por ela aponta mais uma vez para as práticas educacionais instituídas. O Programa Tempo de Apende, como vimos e os próprios vídeos do programa mostram, concebe as crianças como sujeitos passivos, que devem ficar sentadas uma atrás da outra repetindo aquilo que o professor lhe oferece como conhecimento. Não há menção a interação, nem a cooperação entre as crianças, o silêncio e a ordem parecem imperar até que as falas dos alunos sejam autorizadas. Um programa que não pressupõe as palavras próprias das crianças, mas a reprodução das palavras alheias do professor.

No relato de Kátia, a assistente de alfabetização estranha a forma dela trabalhar e a reação ao trabalho diferenciado por ela desenvolvido nos remete mais uma vez ao pensamento de Smolka (2003) quando esta afirma que:

A alfabetização, na escola, reduz-se a um processo individualista e solitário, que configura um determinado tipo de sujeito e produz a “ilusão da autonomia” (“autônomo” é aquele que entende o que a professora diz; aquele que realiza, sozinho, as tarefas; é aquele que “não precisa perguntar”; é aquele que “não precisa dos outros”. Revela-se o mito da autossuficiência que, além de camuflar a cooperação, aponta e culpa os “fracos e incompetentes”. (SMOLKA, 2003, p. 50).

Ao refletirmos sobre estas questões, outras nos vêm à mente: Como minimizar estes estranhamentos, de forma que a interação entre as crianças possa ser reconhecida como um importante recurso para o ensino e aprendizagem? De que forma a escola pode buscar refletir não apenas sobre as indicações das políticas públicas, mas também reconhecer como estas refletem e refratam nos cotidianos escolares? Uma estratégia possível é apresentada por Ana:

Esse ano foi muito interessante porque a gente tem três turmas de alfabetização, e houve uma abertura, acho que pelo resultado, dos demais profissionais de a gente trazer um pouco para o diálogo isso: quais são os desafios que você está enfrentando, o que a gente pode ajudar? Porque eu acho que essa parceria, essa troca é importante! No nosso trabalho como um todo. Então, eu percebi que ao ver o resultado desse trabalho você vê pessoas interessadas por conhecer, querer e desejar ter um outro olhar. E a formação na escola, ela traz muitos pontos importantes para

---

<sup>65</sup> Assistente de alfabetização é um dos atores do Programa Mais Alfabetização, instituído pela Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, apontado como estratégia do Ministério da Educação diante dos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA. A função do assistente seria o apoio e a realização de atividades de acompanhamento pedagógico sob a coordenação e supervisão do professor alfabetizador, conforme orientações da secretaria de educação e da gestão escolar.

o debate. Só que eu vejo que às vezes, por parte dos profissionais, eles ficam um pouco, como que eu posso dizer, não concedem muito essa abertura por achar que a pesquisa está muito distante da nossa realidade. Então eu acho que a prática é importante pra isso, também, na escola, e conciliar a teoria com a prática é fundamental. (entrevista com a professora Ana, da escola Gama, 2020).

A enunciação de Ana reafirma a importância dos momentos formativos. Contudo, apesar de reconhecermos a validade de processos individuais de formação continuada, que acontecem por adesões particulares, concordamos com Antônio Nóvoa sobre a necessidade da formação continuada de todos os seus profissionais e não somente de professores representantes, uma vez que, para ele, projetos de formação que se articulam em torno de indivíduos tendem ao fracasso porque não fortalecem os projetos coletivos das escolas. Ao propormos o compartilhamento de saberes e experiências produzidos pelo grupo em seu local de trabalho corroboramos a aposta desse autor:

Assim, é importante que se caminhe para a promoção da organização de espaços de aprendizagem entre pares, de trocas e partilhas. Não se trata apenas de uma simples colaboração, mas da possibilidade de inscrever os princípios do coletivo e da coletividade na cultura profissional dos docentes. (NÓVOA, 2009, p. 231).

Contudo, cabe ressaltar que este não é um processo simples. Na escola Delta, por exemplo, ainda há um trabalho a ser realizado no que se refere aos processos de formação, pois embora haja um discurso homogeneizado dessa importância, muitas vezes os professores não demonstram interesse por estes momentos ou ainda são resistentes às trocas entre pares que poderiam gerar reflexões e modificações da prática, como enunciam Kátia e Marlene:

É importante estar sempre lendo. E as formações continuadas também são fundamentais. Mas tem gente que não quer saber, porque apesar de, ela nega, ela não quer. Eu percebi isso, quando a gente fala alguma coisa é como se você tivesse falando contra, né? Não está falando contra, a gente só está somando, acrescentando, não é para ninguém fazer igual. Compartilhando... E a gente está sempre se modificando. (entrevista com a professora Kátia, da escola Delta, 2020).

E eu estou nessa luta aí... Inclusive essa formação que teve o ano passado com a Débora, sobre alfabetização discursiva, elas participaram, inclusive as que eu julgo tradicionais. A diretora adjunta fez a pergunta de novo que eu já tinha feito: “Olha, gente, vai ter de novo... para quem tem dúvida, e para quem não conseguiu fazer no ano passado. Aí uma ou outra ficou interessada e as outras: “Ah, não, isso aí eu já sei”. E eu falei: “Mas vocês já leram sobre? Eu também estou aprendendo...”. (entrevista com a pedagoga Marlene, da escola Delta, 2020).

Desta forma, consideramos que apesar da dificuldade de instituir momentos de estudos, aprofundamento teórico, compartilhamento de saberes e fazeres e planejamento coletivo das práticas, somente desta forma será possível às escolas pensarem novos caminhos de atuação no processo de alfabetização, como argumenta a professora Ana:

Acho que quando a gente gosta do que faz e tem aquele compromisso, porque eu sinto muito isso, uma necessidade muito grande de transmitir pra eles aquilo que muitas vezes eu não tive contato, e a gente busca a todo momento conhecer e trazer

novas considerações, trazer um olhar novo, eu acho que parte por esse caminho mesmo, acho que não tem segredo. Às vezes a gente vê gente perguntando, alguns profissionais: “Mas como é que é isso? E tal?”. Eu acho que não existe uma receita, não existe um segredo, a Alfabetização Discursiva está aí pra apontar isso também, não existe um roteiro. A gente só precisa conhecer cada um deles e buscar o que cada um precisa, né? Trabalhar as individualidades. (entrevista com a professora Ana, da escola Gama, 2020).

Tal como enuncia Ana, a alfabetização numa perspectiva discursiva não aponta uma receita, não é um método, “não existe um roteiro”. Todavia, como afirmou a pedagoga Marlene, a alfabetização precisa ter princípios e estes devem ser compartilhados. Para isso, argumentamos que a formação continuada é um pilar importante na construção do projeto das escolas, para ampliar as potencialidades individuais e coletivas, criar vínculos profissionais e pessoais e pensar em outras possibilidades de ensinar a leitura e a escrita.

#### ***5.4.3 – “Você não sabe de nada! Você vai ver do que os pais vão gostar...” - Aspectos que influenciam o trabalho na alfabetização***

Como vimos na subcategoria anterior, diferentes concepções e práticas em relação ao ensino da leitura e da escrita parecem coexistirem nas escolas. Ainda que algumas propostas tenham como horizonte um trabalho mais dialógico, os relatos indicam que outras são mais conservadoras. Daí nos perguntamos: Mesmo diante de tantas pesquisas, discussões e programas de formação continuada (federais, municipais e desenvolvidos pelas próprias escolas), por que este fato é recorrente? Que aspectos influenciam e/ou interferem no trabalho desenvolvido especialmente na alfabetização? São questões de difíceis respostas e estas não são conclusivas nem unânimes. Todavia, a partir dos discursos das profissionais entrevistadas, é possível entrever algumas questões para reflexão.

Um aspecto que foi apontado pelas professoras e que já foi mencionado anteriormente na fala da diretora Miriam da escola Delta como um dos motivos para a organização das turmas é a avaliação e interferência dos pais. Vejamos mais alguns discursos que suscitam esta questão. Iniciemos com a narrativa da professora Ana, da escola Gama:

Recentemente o que eu tenho ouvido muito dos pais é assim, querendo uma nova forma. Tem muitos pais que chegam pra mim e falam: “Ah, me disseram que você trabalha de uma outra forma, e eu vejo que meu filho não se enquadra a um modelo pré-formado...”. Então eu acho que o diferente vai... e muito mais do que aqueles pais que cobram o convencional, o tradicional, uma coisa que até tem me surpreendido são esses pais que me dizem isso. Eles falam: “Me disseram que você não trabalha de uma forma tradicional, você trabalha diferente e é o que meu filho precisa...”. Eu acho que os anos foram passando e a gente vê essa abertura por parte deles também... [...] Então, assim, eu acho que os pais também estão interessados por conta disso, de ver esse resultado das crianças e é muito bacana. (entrevista com a professora Ana, da escola Gama, 2020).

Ana observa uma “abertura” por parte dos pais a uma nova prática no processo de alfabetização, mesmo aqueles que antes cobravam o “tradicional”. Tal fato pode ser explicado não apenas por verem “o resultado das crianças”, mas por compreenderem a forma distinta de trabalho da escola, tendo em vista que, conforme as entrevistas, há uma relação de proximidade com as famílias, não apenas em reuniões pedagógicas onde são apresentadas as formas de atuação dos professores, mas por também participarem das tomadas de decisões, como a elaboração do projeto político-pedagógico da escola e dos planos de curso anuais. Entretanto, podemos depreender da fala desta docente que sua prática pedagógica é distinta em relação a outros professores da mesma escola, uma vez que os pais reconhecem que esta docente “trabalha diferente e é o que meu filho precisa...”. Isto nos faz pensar que, mesmo numa escola que busca trabalhar numa outra perspectiva, a autonomia dos professores e suas concepções e experiências interferem na atuação, necessitando de um trabalho contínuo de formação e compartilhamento de saberes e fazeres, mas também um contato próximo com as famílias para explicitar a proposta coletiva da escola. Pois “os resultados das crianças”, ou seja, o fato de estarem lendo e escrevendo com autonomia pode não ser um fator decisivo para avaliação do trabalho docente, como podemos depreender dos relatos a seguir:

Olha, eu nunca tive problemas em relação aos pais porque os pais veem que as crianças aprendem. Aprendem muito rápido. Eu só percebi problemas depois que esse governo entrou. Vou falar a verdade para você, porque os pais começaram a... Eu nunca tive problemas em relação a letra também, maiúscula e manuscrita, porque os pais veem que as crianças avançam muito rápido. Mas, quando entrou esse governo, começou na campanha, eu vi que os pais começaram a questionar certas coisas que não questionavam antes. E são as mesmas falas: “Não, porque antigamente a gente trabalhava com famílias silábicas, com...” Começaram a questionar algumas coisas que eles não questionavam antes, “antigamente era melhor, e não sei o que...”. E não tinha isso antes, não tinha, e é sempre a mesma fala, do que falavam na campanha, um discurso pronto, e eu achei isso muito ruim. (entrevista com a professora Kátia, da escola Delta, 2020).

E eu vejo também que elas atendem muito as expectativas dos pais que são tradicionais, porque é muito difícil, porque a Karla alfabetiza sim, elas alfabetizam sim, mas no final das contas os pais dão mais créditos a um trabalho tradicional do que um trabalho mais na linha do de Kátia, mais construtivista se é que eu posso dizer isso. [...] Tinha uma mãe questionando que tinha mais segurança no uso de um livro didático que sistematiza o conhecimento do que na maneira que Kátia alfabetizou o filho dela. Kátia levou quatro meses, as aulas começaram em fevereiro, quando foi em abril ele começou a ler e foi, e em agosto ele já estava alfabético. Ela questionou porque ela começou a comparar onde o mais velho estudou, numa escola tradicional usando o livro didático, naquela escolarização que a gente tanto fala, e ela: “É muito mais fácil! Muito mais fácil fazer uma alfabetização pela silabação do que de uma outra maneira.”. Aí eu fui no quadro, falei para todos os pais, coloquei um “CA” sozinho, aí eu falei: me diz o que que é “CA”? Aí ela: “CA é CA”. Aí eu falei: não! E coloquei um acento agudo: “Ah, aí é cá” (faz o gesto de aproximação) Perguntei: modificou? “Modificou sim.” E se eu escrever aqui: “Vem”? “Aí já virou uma frase... eu fui mostrando pra ela como é importante contextualizar. Mais ainda assim, isso é nítido, inclusive as meninas que são tradicionais usam esse argumento pra derrubar o meu, tipo assim: a clientela da escola está mudando, os pais... porque

também tem uma outra coisa: para as professoras, é mais fácil o que está pronto. (entrevista com a pedagoga Marlene, da escola Delta, 2020).

O discurso da professora Kátia revela que ela passou a ter seu trabalho questionado mesmo diante da aprendizagem das crianças, o que não acontecia antes. Conforme narrou, tal fato se deu a partir da campanha eleitoral para o governo federal, ressoando discursos veiculados sobre a educação que questionavam (e continuam questionando) práticas consideradas “construtivistas”, mesmo desconhecendo as teorias que embasam esta concepção e englobando todas as demais perspectivas que não se enquadram na teoria defendida pelos governantes no poder.

A situação narrada pela pedagoga complementa esta reflexão ao relatar uma situação em que uma mãe interpela a escola no que tange ao uso do livro didático como instrumento primordial no processo de alfabetização, questionando o trabalho da professora por este motivo, mesmo diante da aprendizagem de seu filho, o que nos leva a pensar nos discursos veiculados sobre os processos de alfabetização e em suas propostas em políticas públicas como a PNA, apontando que estas podem encontrar ressonância nos discursos das famílias. Sua enunciação demonstra também a importância de garantir espaços nas escolas em que os pais sejam convidados a refletirem sobre outras perspectivas, como podemos observar na intervenção feita por esta pedagoga. Todavia, ao mencionar que as professoras que optam por uma perspectiva mais tradicional de ensino utilizam este argumento da mudança de concepção dos pais para referendar suas práticas demonstram como propostas como o “Tempo de Aprender” podem ser atuadas no cotidiano escolar sem reflexão, como podemos visualizar em outro relato de Marlene:

As perguntas da interpretação você já sabe como é: Joãozinho foi à feira. Pergunta: onde Joãozinho foi? São perguntas previsíveis, não é uma assim: “Por que você acha que Joãozinho foi à feira?”. Que abra a possibilidade pra criança opinar, emitir um juízo de valor. Esse estilo de trabalho de emitir o juízo de valor é o de Kátia, o estilo “Joãozinho foi à feira. Onde foi Joãozinho?” é das tradicionais. E por quê? Porque as avaliações são assim. Então, eu fujo para o que é previsível porque a avaliação externa é assim: “Marlene, você não sabe de nada! Você vai ver do que os pais vão gostar...” (entrevista com a pedagoga Marlene, da escola Delta, 2020).

Neste relato é exemplificada uma forma de abordagem da leitura e interpretação de textos que costuma ser uma atividade pedagógica muito recorrente nas escolas, conforme discutimos com base em Geraldi (2013) sobre as concepções de linguagem e sua inter-relação com as perspectivas de ensino da língua materna. Neste exemplo, também podemos reconhecer uma compreensão da linguagem muito semelhante ao que está sendo proposto nas atuais políticas públicas para a alfabetização, as quais fazem uma cisão entre leitura para a retirada de informações explícitas, argumentando-se que os pais “vão gostar” por

reconhecerem uma prática que muitos também vivenciaram enquanto estudantes, e uma compreensão leitora que busca ampliar o olhar dos alunos e trazê-los para interagir, pensar sobre o texto a partir de intervenções que os colocam com desafios diante do que leram. Além disso, o trecho da entrevista com a pedagoga Marlene aponta que outro aspecto que influencia o trabalho realizado pelas professoras consideradas mais tradicionais é a preocupação com os resultados das avaliações externas, como foi ressaltado por ela em outro momento:

Outra coisa, elas atendem muito... “Olha, Marlene, não tem como fugir do tradicional porque as avaliações externas vão chegar, a ANA vai chegar, a avaliação nacional da alfabetização e pode ter ditado, sabe, pode ter...”. E a Kátia não considera nenhuma dessas coisas. Ela considera o que a criança já traz, ela contextualiza absolutamente tudo. [...] Tudo é muito, como vou dizer, passa pela funcionalidade. (entrevista com a pedagoga Marlene, da escola Delta, 2020).

A Avaliação Nacional da Alfabetização<sup>66</sup> e as avaliações da alfabetização que lhe antecederam são fundamentadas no reconhecimento das unidades menores da língua, expondo as crianças a fragmentos de sons e letras em palavras isoladas e frases descontextualizadas. Valorizam os componentes grafofônicos e deixam de lado o significado do contexto. Pouco espaço é concedido para a produção textual e quando esta é proposta, ocorre de forma também descontextualizada daquilo que as crianças estão desenvolvendo em sala de aula ou do que é de seu interesse. Neste sentido, concordamos com Schwartz (2009) para quem uma avaliação da alfabetização que se pretende diagnóstica e pedagógica deveria estar fundamentada aspectos que “[...] reflitam diversas dimensões do processo de alfabetização e a complexidade que envolve a aprendizagem da escrita para além de um processo de codificação e decodificação de sinais gráficos” (p. 5). Gontijo (2012), ao discutir sobre as avaliações externas como a Provinha Brasil que antecedeu a ANA, ressalta que:

A criança que é submetida ao teste faz um trabalho de identificação das unidades fonéticas em palavras e de reconhecimento das formas lexicais (palavras) e gramaticais (decodificação de frases e pequenos textos). Desse modo, ela age sobre a língua de uso cotidiano como se ela fosse uma língua morta [...]. As capacidades e habilidades avaliadas na Provinha Brasil, infelizmente, buscam o silenciamento de contrapalavras dos leitores, vistos como receptores passivos de informações. [...] é importante questionar como o instrumento pedagógico, e, portanto, educativo, poderá contribuir para a formação de leitores e escritores. (GONTIJO, 2012, p. 620).

---

<sup>66</sup> A Avaliação Nacional da Alfabetização, instituída em 2013, compunha o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) para avaliar anualmente os níveis de alfabetização em língua portuguesa e matemática e as condições de oferta do ciclo de alfabetização das redes públicas. Passavam pela avaliação todos os estudantes do terceiro ano do ensino fundamental matriculados nas escolas públicas no ano da aplicação. Em junho de 2018, foi anunciada a extinção da ANA e sua incorporação aos testes ao Saeb, que é realizado a cada dois anos, instituindo-se que a avaliação da alfabetização seria no 2º ano do ensino fundamental. Todavia, em 2019, a avaliação não foi realizada, apresentando-se como prerrogativa para o “adiamento” da avaliação externa para as turmas de Alfabetização o momento de implementação da BNCC. A previsão é que esta seja realizada em 2021.

Outro aspecto apontado nas entrevistas como um fator que interfere no trabalho desenvolvido são os documentos legais, como a BNCC, conforme pondera Marlene:

Então, assim, é uma resistência muito grande, são anos tentando desconstruir isso, inclusive com essa revisão do referencial de Niterói eu escutei uma coisa que eu quase me joguei da ponte. Eu perguntei: existe uma ponte entre o nosso referencial de Niterói e a BNCC? E uma falou assim: “Nossa, a gente estava precisando de alguma coisa assim mesmo, bem amarradinho! Porque os livros já vêm com os objetivos da BNCC...”. Olha! Eu respirei fundo... e falei: “Vocês preferem assim?” Aí a que falou, as outras cabeças fizeram assim (sinal de aprovação) e: “Realmente assim fica mais amarrado.”. O que eu não entendo é por quê? É uma coisa fácil, é porque não dá trabalho? Assim, o que eu quero falar, eu vou voltar na mesma tecla daquilo que a gente estava falando, eu não sei o porquê para elas é tão difícil rever as coisas. Eu acho que a base nacional, pelo menos lá na escola, quando eu toco no assunto, eu sou engolida pela base. Porque, na verdade a base, principalmente em alfabetização, ela veio pra... eu me sinto muitas vezes calada pela base, sufocada pela base, [...] eu me sinto num xeque-mate. Porque as meninas usam, não sei... Inclusive comentei com a Karla e ela disse: “É...Mas quem quiser fazer diferente, vai fazer diferente.”. (entrevista com a pedagoga Marlene, da escola Delta, 2020).

Mais uma vez, a enunciação da pedagoga Marlene, que traz consigo o discurso citado de outras docentes, inclusive da professora Kátia, fazem-nos refletir sobre as distintas formas que os documentos legais são ressignificados e atuados na prática, ora com adesões, ora com táticas para seu não cumprimento, como verbalizado pela professora Kátia: “Mas quem quiser fazer diferente, vai fazer diferente.” Enfatiza, porém, que há um processo maior de aprovação à BNCC do que de reflexão em relação a esta, especialmente em função de o documento trazer uma lista de competências e habilidades consideradas como a formação ideal que, por sua vez, está presente em materiais instrucionais como os livros didáticos que padronizam o trabalho do professor em sala de aula. No que se refere à forma como a alfabetização é vista neste documento, complementamos o pensamento da pedagoga Marlene com algumas ponderações. A BNCC, ao tratar do processo de alfabetização, afirma que:

Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua. (BRASIL, 2017b, p. 87- 88).

Esta definição de alfabetização traz como referência uma perspectiva linguística redutora. Ignora a dimensão semiótica da linguagem escrita e propõe uma concepção de aprendizagem da leitura da escrita mecanicista. Pressupõe, assim, uma aprendizagem da língua escrita também mecânica, que não provoca o penetrar dos leitores na corrente de comunicação verbal, nos enunciados que dialogam entre si, como nos alerta Bakhtin (2011)



em sua teoria da enunciação. Fica evidente uma adesão a uma orientação do pensamento filosófico-linguístico que Bakhtin (2014a) denominou objetivo abstrato, o qual compreende o sistema linguístico- das formas fonéticas, gramaticais e lexicais – independentes dos atos de fala e das significações ideológicas. Uma visão refutada por Bakhtin há décadas. Portanto, consideramos um retrocesso tal documento afirmar que conhecer a “mecânica” ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, “[...] perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc.” (2017, p. 90), ignorando que esse processo complexo precisa ser conduzido pelos significados e sentidos que as palavras adquirem em diferentes contextos e para diferentes grupos, indivíduos etc. Além disso, ao dicotomizar o ato de ler em pronúncia e compreensão, como se linguagem escrita fosse a representação da linguagem oral, acabam por não levar em conta as diferentes naturezas e funções e processos de aquisição/desenvolvimento da linguagem escrita. Cabe pontuar que, apesar das incoerências apresentadas neste documento, ele ainda abre algumas possibilidades de reinterpretação e autonomia, o que não verificamos na PNA. Esta, no entanto, ainda é pouco conhecida pelos professores, pedagogos e diretores das escolas pesquisadas. Todavia, ao observarmos a adesão irrestrita à BNCC por parte dos professores conforme enunciado pela pedagoga Marlene, reiteramos mais uma vez a importância de que estes documentos sejam analisados, discutidos coletivamente, para se refletir sobre as incoerências.

Por fim, sabemos que este não é um processo simples, tal como não é lidar com a cobrança e avaliação dos pais, os quais reverberam discursos outros sem a devida reflexão, nem com a interferência que as avaliações externas (federais, mas também municipais) acabem tendo na prática docente. Além disso, temos consciência de que estes são apenas alguns aspectos que interferem na atuação docente para a alfabetização das classes populares. Outras poderiam ser discutidas, como a formação inicial dos professores, as questões estruturais que interferem na proposição de algumas ações, as dificuldades de orientação e acompanhamento das equipes gestoras em todos os âmbitos, entre outros. Todavia, advogamos que tais aspectos não podem ser imobilizadores e que é necessário um esforço coletivo para pensar outras formas de caminhar, inserindo alguns princípios importantes neste processo como veremos uma possibilidade no subcapítulo a seguir, a fim de tornar a alfabetização das crianças mais significativa.

#### **5.4.4 – “Ela pega uma literatura e dali ela trabalha tudo, ela alfabetiza com literatura!” - O lugar da literatura na prática das professoras alfabetizadoras**

Conforme temos discutido nesta pesquisa, diferentes perspectivas de trabalho para a aprendizagem da leitura e da escrita coexistem e se inter-relacionam nos cotidianos escolares. Estas estão ou não fundamentadas em princípios como o direito à expressão das crianças e a escuta de seus discursos, a participação ativa delas nas atividades e tomadas de decisões, especialmente enquanto produtoras de texto e a garantia do direito à brincadeira, à fabulação, ao trabalho estético com a linguagem por meio da literatura. A seguir, enfatizamos mais uma vez a importância da formação literária no processo de alfabetização, tomando como referência as práticas relatadas pelas professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa, que são reconhecidas por seu trabalho diferenciado a este respeito.

Iniciamos estas reflexões com o que é apontado nos discursos da diretora e da pedagoga da escola Gama:

A gente tem muito claro esse trabalho da alfabetização com a leitura literária, nós sempre tivemos dificuldade com um professor que abraçasse a causa, entendeu? A gente sempre precisou estar em cima: “E aí, como você está fazendo com os livros? Eles estão lendo?”. Usar o texto literário como um recurso para alfabetizar. No ano passado que recebemos uma professora alfabetizadora que ela já tem uma proposta diferente, valoriza os textos, trabalha mais com a literatura, usa mais a literatura para alfabetizar, então a gente já está conseguindo ver um outro perfil lá de alfabetização na nossa escola. (entrevista com a diretora Maria, da escola Gama, 2020).

É uma pena que no Fundamental isso ainda esteja muito pequeno, porque os professores, na sua maioria, hoje menos, mas naquela época, 2015, 2016 e 2017, ainda um grupo majoritariamente com uma educação muito tradicional. Então, ainda a leitura, mesmo a leitura literária continua funcionando mais como um pretexto do que uma leitura de fruição, de construção de sentidos. (entrevista com a pedagoga Débora, da escola Gama, 2020).

As enunciações de Maria e Débora nos conduzem a reiterar que o trabalho com a literatura nos anos iniciais da alfabetização precisa ser repensado, investindo-se em um planejamento coerente com as obras literárias no contexto escolar, de forma que as interações com estas sejam compreendidas como formas significativas de construção de conhecimentos, expansão de ideias e do senso crítico dos educandos e não como simples pretexto. Uma possibilidade seria garantir que os professores tenham acesso a processos de formação docente que possibilitem, além do contato com aportes teóricos que os auxiliem a redimensionar o olhar para suas práticas de leitura e o conhecimento das obras literárias (especialmente de literatura infantil, no caso das escolas pesquisadas) e critérios para a avaliação da qualidade destas, também a sua formação enquanto leitores literários, processo este que, como podemos depreender do discurso da diretora Maria, é contínuo e ininterrupto.

Este investimento realizado na escola Gama já é reconhecido por professores que lá atuam, como um diferencial presente não somente no projeto político-pedagógico, mas como uma orientação para a educação nesta instituição, conforme é aludido por Ana:

A questão da literatura, ela parte do dia a dia da criança e você passa a utilizar as palavras dentro de um contexto e você tem a oportunidade de enriquecer mais o vocabulário deles, a partir do momento que você extrai a leitura a partir de um determinado contexto. Pra mim, enquanto profissional, eu acho que enriquece um pouco a minha prática e a Gama vem complementar isso, por ser uma área que eu me interesse, e não ter tido esse contato, essa experiência anterior, eu acho que isso funciona como um a mais. (entrevista com a professora Ana, da escola Gama, 2020).

A fala de Ana reafirma como os textos literários influenciam positivamente no aprendizado, mesmo num momento inicial da aquisição da leitura e da escrita, uma vez que possibilita a contextualização do ensino dos aspectos estruturais da língua, a ampliação dos conhecimentos linguísticos e, principalmente, uma prática discursiva, pois como aponta Smolka: “[...] a literatura infantil, como uma forma essencialmente lúdica da linguagem escrita, constitui importante elemento mediador no processo de aquisição da escrita.” (2003, p. 22). O mesmo ideal é reconhecido na prática da professora Kátia pela diretora Miriam e pela pedagoga Marlene, que verbalizam algumas considerações a este respeito:

Ela pega uma literatura e dali ela trabalha tudo, ela alfabetiza com literatura, e é difícil. Menina bonita do laço de fita, ela faz um trabalho com esse livro de meses, e faz atividades de todos os tipos que você possa imaginar! Mas isso vai do professor, e dá trabalho, dá trabalho... para fazer uma coisa diferente dá trabalho. Quando faz isso faz parte da sua vida, você tira de letra, mas quando você trabalha... (entrevista com a diretora Miriam, da escola Delta, 2020).

A Kátia utiliza, com certeza, principalmente a literatura que tem a ver com cultura africana, com certeza ela utiliza sim. Muito, muito mesmo, mas sempre voltado pra isso, porque o perfil dos alunos dela é formado de negros, para ver se melhora a autoestima porque muitos se acham feios, acham que não são capazes de aprender porque o pai e a mãe é analfabeto e são pobres ou alguém falou isso pra eles: “Você é pobre, não vai aprender...”. Tem dificuldades, entendeu? Ela trabalha demais, demais. (entrevista com a pedagoga Marlene, da escola Delta, 2020).

A enunciação da diretora Miriam sobre as práticas de leitura literária realizadas pela professora Kátia nos leva a considerar que os livros literários não são utilizados esporadicamente ou conforme solicitação da escola, mas fazem parte da sua perspectiva de ensino. Ao mencionar que um mesmo livro (Menina Bonita do Laço de Fita, de Ana Maria Machado) foi utilizado durante um período de tempo e de forma contextualizada, desenvolvendo “atividades de todos os tipos que você possa imaginar!” nos remete a pensar que nesta turma o livro não funciona como um pretexto para ensino de questões relativas à língua (somente), mas como contexto para uma gama de aprendizagens, discussões e atividades, o que nos reporta para a experiência relatada por Ana Luiza Smolka em sua tese de

Doutorado a qual deu origem ao livro que é uma referência para a alfabetização como processo discursivo:

Buscando, então, transformar algumas condições e procedimentos de ensino nas escolas, começamos a usar, como uma das formas de articulação das atividades e de constituição da interdiscursividade, a literatura infantil. Além da literatura, procurávamos implementar as várias formas de linguagem (plástica, corporal, etc.) possíveis e viáveis nas situações escolares. E por que a utilização da literatura? Porque a literatura, como discurso escrito, revela, registra e trabalha formas e normas do discurso social; ao mesmo tempo, instaura e amplia o espaço interdiscursivo, na medida em que inclui outros interlocutores - de outros lugares, de outros tempos - criando novas condições e novas possibilidades de trocas de saberes, convocando os ouvintes/leitores a participarem como protagonistas no diálogo que estabelece. (SMOLKA, 2003, p. 80).

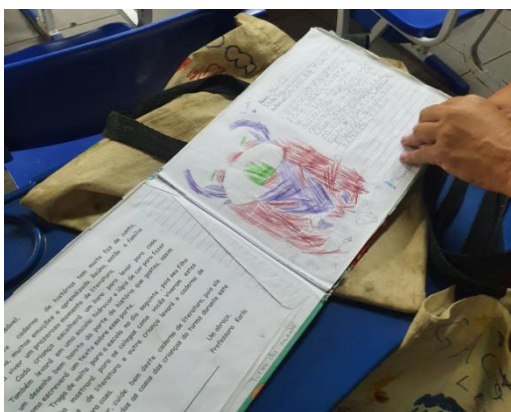
A literatura neste contexto surge como estratégia para a discussão de valores considerados relevantes para o grupo, especialmente no que tange à identidade. A literatura, por seu valor simbólico, pode contribuir muito para reflexões que rompam com uma visão construída sobre o pilar da desigualdade e se solidifique sobre uma base de valorização da diversidade. A identificação com narrativas próximas de sua realidade e com personagens que vivem problemáticas semelhantes às suas leva os leitores infantis a refletirem sobre o seu papel social e contribui para a afirmação de sua identidade. O outro que se anuncia nas linhas e entrelinhas do texto literário, em seus diferentes gêneros, tecido em papel e tinta, entra em diálogo com o eu (leitor) de carne e osso numa troca singular entre o narrado e o vivido. Se considerarmos que uma das funções da escola é ajudar os alunos a fazerem a leitura do mundo e que quando o lemos, buscamos o sentido não apenas da nossa existência, mas da existência do outro, oportunizar aos alunos leituras que possam ser disparadoras de debates que ajudem a combater preconceitos e a elevar sua autoestima, como em relação aos afrodescendentes e negros conforme o exemplo, é uma necessidade fundamental. Cabe ressaltar que advogamos pela presença da diversidade e pela necessária preocupação em disponibilizar às crianças, desde a Educação Infantil, histórias e poemas das mais diversas culturas, na busca de romper com silenciamentos e preconceitos propagados por tanto tempo.

Além desses aspectos apontados nas enunciações da diretora Miriam e da pedagoga Marlene em relação ao trabalho de formação literária realizado pela professora Kátia, outras questões podem ser apontadas a partir de seu próprio depoimento:

Tem a contação de história que é uma leitura deleite e tem a Sacola da Leitura que é uma sacola que eles levam para casa, aí eles escrevem sobre a parte que mais gostaram naquele caderno pautado e contam uns para os outros, todo dia um aluno leva um na sacola da leitura. A gente pode trabalhar essa leitura todo dia, mas também usar o livro em projetos interdisciplinares. Eu fiz um projeto sobre as princesas do mundo. Eu trabalhei a diversidade de princesas, então eu trabalhei com os contos de fadas. E assim, o filme A Bela e a Fera, ele tinha estreado, então eles estavam falando muito na Bela e a Fera. E a gente fez muitas atividades da Bela e a

Fera, tanto atividade de aquisição da escrita alfabética como eles criaram um livro e a gente fez um teatro. O teatro foi muito legal, a partir do livro. A gente trabalhou a diversidade de princesas, então eles viram que tem princesa negra, aí eu trabalhei com um livro Omo-Oba, contos de princesas. Então, essas princesas são orixás femininos, aí já entra a polêmica, está vendo? E eu trabalhei essas princesas: viram como tem princesas negras? E aí eles já estavam escrevendo, então eles fizeram um texto, cada um falando de uma princesa, e também fizeram a pintura delas e desenharam. E eles escreveram textos já, eles já começam a ler e escrever. [...] Então eu vou trabalhando esses livros literários de acordo com o projeto trabalhado. E trabalhou também com gráficos, os contos de fadas preferidos, trabalhei de forma interdisciplinar mesmo, ou com as áreas do conhecimento sociocultural, com a área que eu falo que é de culturas. A gente vai trabalhando com pesquisa, dessa forma interdisciplinar. (entrevista com a professora Kátia, da escola Delta, 2020).

A enunciação da professora Kátia inicia trazendo um termo bastante comum no contexto pedagógico, propagado especialmente a partir de programas de formação continuada, que é “leitura deleite” conforme já abordado nesta pesquisa. Em seguida, menciona o projeto Sacola de Leitura, proposta análoga à que realizada pela sala de leitura, mas que também propõe para sua turma.



Figuras 28 e 29: Sacola da Leitura e caderno de registros das crianças

Posteriormente, relata como a leitura literária está presente na sua prática diária para além desses momentos de fruição, mas também como suporte e disparador de projetos interdisciplinares. Todavia, embora seja a organizadora e mediadora do trabalho, ela está atenta para os discursos e vivências das crianças e suas relações extraescolares. Daí que suas falas a respeito de um filme a levaram a trabalhar com livros clássicos de contos de fadas, que por sua vez foram incorrendo em ampliações e outras possibilidades de leituras e discussões. Não se tratou de algo pronto, imposto pela professora, mas a partir das relações de ensino e da escuta das crianças outras possibilidades foram se apresentando, permitindo as propostas interdisciplinares e a abordagem de questões relacionadas à “aquisição da escrita alfabética”, como ela mesma aponta. Além disso, as crianças não somente ouviram as leituras, mas discutiram-nas, como a “diversidade de tipos de princesas” e os debates relativos à cultura

africana. Porém, o trabalho não esteve restrito à leitura interpretativa, mas os alunos foram instados ao lugar de autores, realizando pesquisas relativas ao tema, produzindo um teatro e escrevendo e ilustrando seus próprios textos, os quais foram organizados em forma de livro coletivo. Tal relato nos remete mais uma vez ao que é postulado por Smolka (2003, p. 80):

Mas trabalhar com a literatura infantil na escola implica, além de conhecer e considerar o caráter originalmente pedagógico, ético e pragmático desse gênero como produtor cultural (Zilberman, 1982a, 1982b), forjar e constituir a dimensão lúdica e estética, fantástica e maravilhosa dos textos e das atividades de leitura e de escritura com as crianças; implica trabalhar não só a leitura, mas a autoria do texto escrito. (p. 80).

Por fim, destacamos que esta prática só é possível por uma abertura de Kátia ao discurso do outro, tanto das crianças como dos autores que estão presentes na sua sala de aula. A partir de suas próprias leituras dos livros literários, outras oportunidades de abordagens vão se mostrando e estas são discutidas com os alunos. Tal observação se refere, a nosso ver, não como algo relacionado somente à formação leitora da professora, mas como horizonte, possibilidade de trabalho pedagógico e experiência docente. O mesmo podemos reconhecer no discurso da professora Ana, ao relembrar sua história de leitura:

Como eu disse, foi mais uma busca minha mesmo, não foi através da escola. Foi porque eu gostava e fui buscando [...]. E hoje vejo essa necessidade de a gente mostrar, apresentar aquilo que às vezes a gente não teve tanta oportunidade enquanto era aluno. (entrevista com a professora Ana, da escola Gama, 2020).

Embora as histórias de formação enquanto leitores seja um aspecto a ser observado, apontando a necessidade de que a escola se torne um espaço para que os professores tenham experiências literárias no sentido larrosiano, que as toquem, as perpassa e as transforme, as práticas docentes de Ana e Kátia sugerem que o fundamental é que a literatura seja assumida como um recurso importante para o ensino da leitura e da escrita, pressupondo o planejamento de atividades significativas a partir dela, que tenham as crianças como coautoras.

Os discursos analisados nesta subcategoria, os quais revelam vislumbres das práticas dessas professoras, mas que poderiam se somar às de outras docentes dos demais anos de escolaridade das escolas pesquisadas e que também foram citadas pelas diretoras, pedagogas e profissionais que atuam nos espaços de leitura, reafirmam nossa defesa de que a literatura é indispensável ao processo de alfabetização. Isto porque ela aguça a imaginação da criança, desperta a curiosidade, provoca emoções e sentimentos, abre um leque de possibilidades ao desenvolvimento cultural da criança, além de ser um convite ao conhecimento da linguagem escrita. Mas, reiteramos que para cumprir sua função formadora e transformadora, não pode se converter em “súditia pedagógica” do ensino, como nos diz Zilberman (2012).

Compreendemos que, apesar de ainda não ser uma perspectiva unânime de trabalho, os relatos evidenciaram que a formação literária está presente em muitas práticas pedagógicas como as de Kátia, Ana e tantas outras, sendo objetivada enquanto projetos políticos de escolas como a Gama e a Delta e precisa se constituir, mais do que um discurso de documentos legais, em políticas públicas de qualidade, com a democratização do livro e da leitura, a começar pelo contexto escolar. Por isso, encerramos esta discussão afirmando nossa adesão ao pensamento de Bartolomeu Campos de Queirós, desejando como ele que a formação literária seja um direito garantido a todos as crianças:

Liberdade, espontaneidade, afetividade e fantasia são elementos que fundam a infância. Tais substâncias são também pertinentes à construção literária. Daí, a literatura ser próxima da criança. Possibilitar aos mais jovens acesso ao texto literário é garantir a presença de tais elementos, que inauguram a vida, como essenciais para o seu crescimento. Nesse sentido é indispensável a presença da literatura em todos os espaços por onde circula a infância. Todas as atividades que têm a literatura como objeto central serão promovidas para fazer do País uma sociedade leitora. O apoio de todos que assim compreendem a função literária, a proposição é indispensável. Se é um projeto literário é também uma ação política por sonhar um País mais digno. (QUEIRÓS, 2009, p. 2).

## 6 (IN)CONCLUSÕES

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. (...) Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação.

Mikhail Bakhtin (2011, p. 410)

Trago mais uma vez a voz de Mikhail Bakhtin na epígrafe deste capítulo que denomino (In)conclusões porque suas palavras traduzem alguns sentimentos neste momento de escrever as considerações finais que são apenas um fechamento, no que concerne à discussão aqui travada à luz da perspectiva bakhtiniana de pesquisa. As palavras finais deste trabalho, portanto, não apontam para o fato de que tudo já foi dito a respeito das abrangentes questões que tentamos abarcar. Ao contrário, as peças do complexo mosaico aqui dispostas dialogam com outros estudos já realizados, atualizando alguns sentidos, na mesma medida em que se revelam uma abertura para novas reflexões a partir de muitas outras discussões que poderão vir após esta.

Neste último capítulo, retomamos as principais questões do estudo com o objetivo de mostrar algumas conclusões provisórias a que pudemos chegar após o estudo realizado e de fazer um fechamento para a discussão no âmbito desta enunciação apenas. Para isso, trazemos algumas outras perguntas: O que foi possível refletir, aprender, ressignificar a partir desta pesquisa? O que foi possível construir nesse percurso? Quais foram as compreensões que se/nos alteraram? O que podemos deixar como indícios para outras investigações? Com a intenção de respondê-las, retornamos a alguns pontos e apresentamos algumas respostas responsivamente construídas.

Mesmo considerando que uma pesquisa resulta de propostas e planos de roteiro para sua construção, questões outras vão se entremeando a partir das vivências históricas e do próprio processo de investigação. Durante o processo de sua escrita, os pensamentos, as escolhas metodológicas, os objetivos e hipóteses, e o trabalho analítico foram se alterando, novos rumos se tornam evidentes e diferentes caminhos se apresentaram enquanto outros precisaram ser deixados de lado, o que por vezes foi um processo inquietante. O próprio ato de escrever foi parte desse processo ininterrupto, de ir e vir, sendo necessário algumas vezes parar para “retomar o folego”, como aponta Walter Benjamin (2016). No processo de tomada



de decisões sobre o que incluir, o que excluir, que abordagens destacar e até mesmo como construir os capítulos nos confrontamos com temas e questões que agora nos parecem ter tomado outras dimensões que não tinham no princípio. Da mesma forma, deixamos de lado algumas ideias que já não nos parecem ser tão importantes como eram antes... Ao final, consideramos que cada peça deste mosaico que foi se formando é tão importante como a soma das partes, e argumentamos que este é uma peça final a ser lida e reconstruída.

Nosso ponto de partida foi a intenção de acompanhar o cumprimento da legislação que institui a implantação das bibliotecas escolares no país, tendo como pressuposto de que este espaço não é somente um lugar de livros, mas de compartilhamento de práticas sociais, culturais e educativas que envolvem a leitura e os sujeitos que estão na escola. Entre estas práticas, pensamos em analisar a contribuição das bibliotecas escolares e também das salas de leitura (que em grande parte das escolas se confundem) para a formação literária dos alunos. Posteriormente, chegamos à conclusão de que havia a necessidade de delimitar o campo de estudos e optamos por circunscrever as observações ao processo de alfabetização. Desta forma, o objetivo passou a ser buscar compreender como o trabalho desenvolvido nos espaços de leitura das escolas contribuía para a formação literária e, ao mesmo tempo, para o processo de alfabetização. Neste momento do estudo, a revisão bibliográfica nos ajudou a levantar algumas questões e possibilidades de escolhas metodológicas, entre elas a análise dos documentos legais relacionados às políticas de livro e leitura, bem como as políticas de alfabetização. Estas análises, por sua vez, foram nos apontando outras perspectivas, que se confirmaram após as necessárias mudanças em relação à pesquisa de campo, tendo em vista não ser possível realizar a observação participante devido o momento de pandemia Covid-19.

Ao final, o objetivo central passou a ser: ***Compreender como as políticas públicas relacionadas à formação literária, espaços de leitura e alfabetização são elaboradas e como estas são atuadas no contexto da prática de duas escolas do município de Niterói.*** Para atingi-lo, buscamos respostas para algumas questões, entre as quais: Como as políticas de alfabetização, livro e leitura e espaços de leitura são elaboradas? Como estes campos se inter-relacionam? Quem são os atores que as influenciam? Que concepções estão presentes nos textos legais? E como estas políticas são colocadas em prática? Tendo em vista a necessidade de restringir o estudo a um contexto específico, o município de Niterói, entendendo que partimos dele para trazer reflexões sobre tantos outros, elencamos mais indagações: Como os espaços de leitura (bibliotecas escolares/salas de leitura) são concebidos na rede municipal de educação de Niterói? Que aspectos ou intenções de trabalho são enfatizados nestes espaços?

Como estes estão inseridos nos Projetos Político-Pedagógicos das unidades escolares? Ainda tendo em vista que os espaços de leitura das escolas podem ter distintos enfoques, funcionando como centros culturais, espaços para pesquisa e informação e leitura, perguntamo-nos também: As bibliotecas escolares/salas de leitura se configuram como espaços para as experiências de/com a leitura literária? Como estes espaços podem auxiliar as crianças que estão em processo inicial de alfabetização? Como colaboram para a formação de leitores (literários)? Por fim, em virtude dos rumos que o trabalho foi tomando, ligando-se especialmente ao campo da alfabetização, passamos a inquirir: Quais são as perspectivas de trabalho no processo de alfabetização no contexto investigado? O que embasa o trabalho docente nesta etapa do ensino e aprendizagem? A formação literária está presente? De que maneira? Com base em que concepções? As proposições de atividades com a literatura constam nos projetos das escolas? Estas são desenvolvidas no cotidiano escolar? De que forma? Sabemos que estas não são perguntas fáceis de responder nem determinam respostas únicas, mas elas foram importantes para dar os contornos necessários a este estudo. Tais questões, juntamente a trajetória pessoal e de formação que ajudaram a forjar os interesses pela pesquisa foram apresentadas no primeiro capítulo desta tese.

Em seguida, no segundo capítulo, descrevemos os caminhos para o estudo e escrita da tese, apontando sua ancoragem bakhtiniana para pensar a pesquisa em Educação baseada em seus pressupostos em relação às Ciências Humanas. Por isso, compreendemos a pesquisa como um encontro entre sujeitos que buscam produzir conhecimento sobre uma dada realidade a partir de um processo de alteridade mútua, que se consolida socialmente por meio da linguagem, o que justifica os fundamentos da escolha metodológica. Neste capítulo detalhamos alguns acontecimentos que ocorreram no processo do Doutorado, os quais determinaram as mudanças de rumo, e como chegamos aos dois movimentos que compuseram a construção dos dados: a análise de documentos e as entrevistas narrativas. Também apresentamos o contexto da pesquisa, trazendo informações sobre o município de Niterói/RJ, os critérios para a escolha das escolas, a contextualização das mesmas e informações sobre os sujeitos de pesquisa que participaram das entrevistas narrativas.

Aqui retomamos a ideia de mosaico para pensar no processo metodológico, com base em Walter Benjamin, que nos remeteu à compreensão de que em cada fragmento de pensamento há possibilidades de representação das ideias, levando-nos a considerar os detalhes, os pormenores, e a ouvir as vozes de diferentes agentes envolvidos na elaboração, tradução e atuação das políticas analisadas. Neste sentido, cada discurso que compôs o todo

desta pesquisa revelou suas particularidades e ganhou novas significações no desenho que se produziu nas relações. Esses sentidos são compostos a partir da assunção da perspectiva bakhtiniana de que os discursos, sejam eles escritos como aqueles presentes nos documentos e legislações, sejam verbalizados oralmente, como as enunciações proferidas nas entrevistas narrativas, são parte integrante de uma discussão ideológica, o que resulta na necessidade de não apenas depreender sua estrutura, mas ressaltar o contexto de produção e buscar compreender os sentidos implícitos nas interações. Todos estes discursos ajudaram a compor este texto polifônico e estão imbricados a fim de constituírem uma peça única, que possibilita outras leituras, interpretações, ressignificações e composições.

Além dos discursos que foram mais especificamente abordados na análise dos dados, no terceiro capítulo dispomos as referências teóricas que nos ajudaram a desempacotar “o como e o quê” das políticas e de suas ressignificações na prática. Desta forma, apresentamos os pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa bem como as análises, discutindo sobre concepções de alfabetização e linguagem; sobre os aspectos fundamentais para a formação do leitor; e sobre a distinção entre letramento literário, educação literária e formação literária, com vistas à experiência literária. Também abordamos as definições de biblioteca escolar e sala de leitura, apontando um percurso histórico e refletimos sobre a função, acervos, organização e profissionais que atuam nos espaços de leitura das escolas com vistas à formação literária. Todavia, a partir dos rumos que a pesquisa foi tomando, o “método” que foi se impondo passou a envolver uma interação contínua entre dados e teorias. Por isso, utilizamos os aportes teóricos para pensar sobre as políticas públicas analisadas bem como para compreender os discursos que apontam como estas são atuadas nas escolas pesquisadas, ao mesmo tempo em que os sujeitos também “dialogaram” com as referências teóricas, demonstrando uma inter-relação entre pesquisa de campo, leituras de fundamentação teórica e análises de materiais de pesquisa, etapas que se entrecruzaram no espaço-tempo do doutorado.

A seguir, trazemos um discurso visual dessa construção, que é também o relato do desenvolvimento do nosso pensamento durante as análises, entrevistas e escrita.

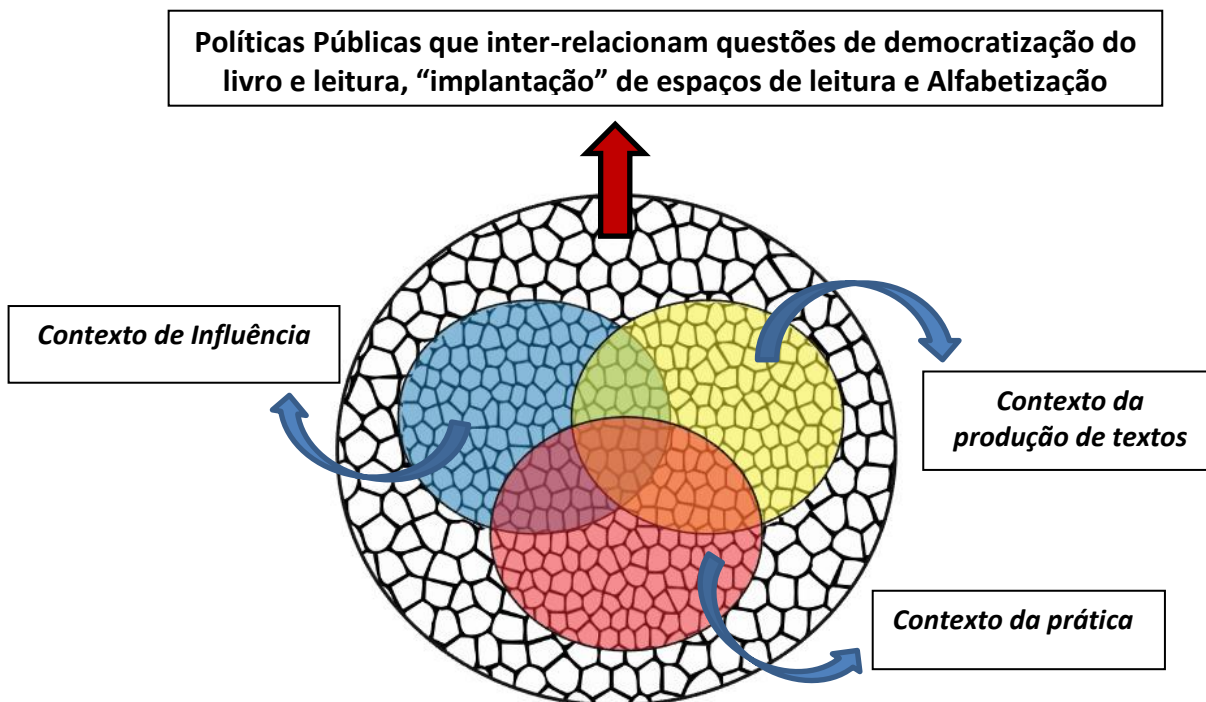


Figura 23: Mosaico que representa a constituição da tese

O círculo foi pensado como forma de representação das políticas por não possuir uma delimitação precisa de onde ele se inicia e onde termina, o que nos leva ao pensamento bakhtiniano de que não há uma palavra adâmica, mas os discursos são formados a partir de outros que lhe antecederam e dão origem a outros que lhes sucedem (BAKHTIN, 2011). Desta forma, o círculo maior representa as políticas analisadas, que inter-relacionam questões sobre a democratização do livro e da leitura, a implementação de bibliotecas escolares, que pareamos com a instituição de salas de leitura nas escolas, e sobre a alfabetização. No centro deste, estão outros três círculos que nos remetem aos principais contextos das políticas públicas apontados por Ball (1992, 1994), que não estão distantes, mas se tocam interseccionam-se e interferem uns nos outros. As peças do mosaico simbolizam os discursos presentes em cada contexto, desde os atores que influenciam a elaboração das políticas, as concepções e discursos inerentes aos documentos das políticas e as enunciações dos sujeitos que atuam no contexto da prática que colaboraram com esta pesquisa, que por sua vez ressoam discursos de outros sujeitos, como os alunos, seus pares, os pais e responsáveis e a sociedade em geral. Cabe ressaltar que alguns destes sujeitos estão na interseção das políticas, por considerarmos que atuam em mais de um deles e até mesmo nos três. Os espaços entre os círculos, nesta figura representada por várias cores, referem-se às análises que realizamos, embasados nos construtos teóricos que elencamos, mas também apontam as lacunas que poderão ser preenchidas pelos distintos leitores da tese.

Todavia, salientamos novamente que esta ilustração não é abrangente ou acabada. É apenas uma espécie de “mapa mental”, decorrente do hábito de tentar esboçar no papel um

fluxo do que foi este movimento, tal como acontece com o pensamento sobre a atuação de políticas, em constante dinâmica.

Após apresentarmos concepções teóricas caras ao nosso estudo, nossa intenção foi analisar algumas políticas e propostas referentes à democratização do livro, da leitura e da literatura bem como da alfabetização que se encontram em íntima relação no campo educacional. A alternativa para tentar atingir este objetivo foi recorrer aos estudos de Ball (1992; 1994; 2011; 2016) reconhecendo-o como um referencial analítico possível. E assim, tendo em vista que este autor compreende a “política como texto”, baseado na teoria literária que aponta para uma pluralidade de leituras não apenas pela diversidade de leitores, como também pelo fato de que os textos políticos são resultado de múltiplas vozes, reconhecendo a “política como discurso” em decorrência de disputas e negociações que incorporam significados e utilizam palavras e proposições de determinados sujeitos, é possível articular suas ideias a concepção de linguagem propostas por Mikhail Bakhtin. Desta forma, conceitos bakhtinianos relacionados a discurso, exotopia, palavras alheias e próprias, discurso autoritário e discurso persuasivo, forças centrípetas e centrífugas, reflexo e refração, entre outros, também nos ajudaram a olhar para essas políticas.

Outra assunção importante tomada nesta pesquisa foi a tentativa de realizar a “abordagem da trajetória” de políticas de livro e leitura, implantação de bibliotecas bem como de alfabetização, tentando como sugere Ball (2011) captar “as formas pelas quais as políticas evoluem, se modificam e decaem ao longo do tempo e do espaço, assim como as suas incoerências. Aqui, a formulação de políticas é compreendida como um processo que ocorre em arenas de luta por sentido; ela é a “política do discurso.” (p. 38). E sendo discurso, a política “é um elo na cadeia da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 289). Assim, procuramos compreender o desenvolvimento, a formação e a realização dessas políticas do contexto de influência até as práticas e efeitos, detendo-nos, especialmente, no contexto de produção de textos políticos (BALL, BOWE, GOLD, 1992; BALL, 1994), analisando textos primários, como legislações específicas, mas também textos secundários ou de recontextualização (BALL, 2016). A estas leituras críticas foram incorporadas vozes de autores de textos políticos, agentes públicos e representante de um conselho profissional, as quais apontam disputas discursivas e processos de interpretação das políticas.

Para tentar compreender as trajetórias de políticas que articulam questões relacionadas à democratização do livro e leitura, espaços de leitura nas escolas e a alfabetização, buscamos analisar algumas delas consorciando as dimensões macro (nacional/global), meso (estado) e

micro (local/municipal/escolas), a fim de entender as “relações de mudanças entre eles [os contextos] e nas suas interpenetrações” (BALL, 1998, p. 359). Para tal, elencamos algumas que consideramos importante analisar não apenas sua estrutura, mais entendendo as concepções oriundas de seus influenciadores e elaboradores, a ideia de leitor presumido que elas apontam bem como os mecanismos e estratégias utilizadas para tentar colocá-las em prática ou apagá-las.

O contexto de influência, conforme propõe Ball; Bowe e Gold (1992) é aquele em que as “políticas públicas normalmente se iniciam, [...] [onde] os discursos políticos são construídos” (p. 19). Neste, são estabelecidos os princípios básicos que orientam as políticas, a partir de discursos de diferentes atores, o que o torna uma arena de disputas por hegemonia. No que se refere às políticas de livro, leitura e também de alfabetização analisadas, podemos observar essas disputas discursivas, que são também balizadas por concepções, experiências e ambições pessoais. Um exemplo disso é o Plano Nacional de Livro e Leitura, elaborado em 2006, “assinado” por um ator do campo educacional (professor, então ministro da Educação) e por um intelectual e artista (então ministro da Cultura), que, no entanto ressoa os discursos de outros atores, como representantes de toda a cadeia produtiva do livro – editores, livreiros, distribuidores, gráficas, fabricantes de papel, escritores, administradores, gestores públicos e outros profissionais do livro – bem como educadores, bibliotecários, universidades, especialistas em livro e leitura, organizações da sociedade, empresas públicas e privadas, governos estaduais, prefeituras e interessados em geral. Não obstante, outras políticas e iniciativas também contribuíram para a elaboração do Plano, como o PNLD, o PNBE, o Fórum da Câmara Setorial do Livro, Leitura e Literatura, o Projeto Fome de Livro, o Programa de Formação do Aluno e do Professor Leitor, o Vivaleitura e o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER). Desta forma, o PNLL é compreendido como um exemplo de documento polifônico e por isso mesmo, como um texto híbrido decorrente de sua produção em meio a negociações e acordos entre diferentes posições. Contudo, apesar dessa bricolagem, reconhecemos sua potência, por apresentar-se como um texto *writerly* (BALL, 2016/ escrevíveis), envolvendo seus leitores enquanto coautores e propondo que outros textos fossem escritos, como no caso dos planos estaduais e municipais.

Outro exemplo de diferentes atores agindo na produção de políticas pode ser percebido nas legislações voltadas para a implementação de bibliotecas escolares, nas esferas federal, estadual e municipal, no caso das políticas analisadas neste estudo. Em especial, destacamos a influência dos profissionais bibliotecários que se articularam para a elaboração da lei federal

Nº 12.244/2010; das leis estaduais Nº 7.383/2016 e Nº 8.522/2019 e de outros dispositivos ou inclusão de seus interesses e objetivos como no Plano Municipal de Educação de Niterói. Não foi nossa intenção avaliar esta influência, apenas destacar como ela foi decisiva para a produção destes textos legais.

Contudo, destacamos com base em Ball e Maguire (2011) que “Políticas são construídas dentro e ao redor de discursos específicos, que são eles mesmos conjuntos de ‘práticas que sistematicamente produzem os objetos dos quais falam’.” (p. 176). E por serem produtos discursivos de alguns indivíduos, determinados por alguns pontos de vista entre vários, são apenas parciais. Em relação a estas legislações especificamente, chama-nos a atenção o fato de os profissionais da educação não terem apresentado um protagonismo, embora a implantação de bibliotecas escolares, por exemplo, atinja diretamente a instituição escolar. Tal fato nos remete mais uma vez à proposição destes autores ao afirmarem que, na elaboração de políticas, os atores são posicionados e constituídos de formas diferentes dentro de discursos distintos, resultando no fato de que diferentes valores, fins e propósitos operam dentro dos mesmos. Tal visão nos remete à concepção bakhtiniana de que a linguagem como fenômeno sócio-histórico, e por isso ideológico, é empregada para reafirmar ou estabelecer poderes, tendo em vista que existe um “confronto de interesses sociais no limite de uma só e mesma comunidade semiótica.” (BAKHTIN, 2014a, p. 47). Portanto, não há neutralidade, uma vez que estes são sempre marcados pela valoração de uma dada ideologia. Assim, os discursos ou não-discursos (silenciados) apresentam um projeto (intenção de dizer), um autor (sujeito) e uma execução (realização por parte do sujeito de sua intenção), o que carrega sua intenção de resposta, pois o sujeito do discurso “não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas drible o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma execução, etc.” (BAKHTIN, 2011, p. 272).

Desta feita, apontamos que os profissionais bibliotecários vêm empreendendo lutas discursivas para (re)afirmarem a importância de sua atuação, inclusive com a materialização de seus discursos em textos legais, como os mencionados. Contudo, consideramos que se esses não forem dialógicos com outros profissionais, especialmente os da educação, dificilmente tais leis obterão respostas satisfatórias. Isso imprime analisar como a determinação de implantação de bibliotecas escolares tem sido ignorada e ainda, como estas são encaradas no contexto da prática, por exemplo.

Ainda em relação ao contexto de influência, importa recuperar a atual Política Nacional de Alfabetização. Tal fato já chama a atenção, pois se trata de uma medida inédita

impor um dispositivo legal para determinar como será “executado” o processo de ensino da leitura e escrita, pressupondo-se como um discurso extremamente autoritário. Posteriormente, foi lançado um documento secundário (BALL, 2016) com o objetivo de “interpretar” o decreto, ou conforme o discurso veiculado, se constituir num “guia explicativo que detalha a política” (BRASIL, 2019b), bem como outros programas que intencionam “traduzir” as concepções desta política para a prática, como o programa Tempo de Aprender, voltado para o alinhamento dos professores por meio de um processo de formação continuada e o Programa Conta pra Mim, destinado especialmente às famílias, mas que trazem implicações no campo da leitura, da literatura e da educação, os quais analisamos nesta pesquisa. Chama a atenção nestes documentos uma tentativa de adesão ou “convergência política” por meio de uma “concepção única de políticas para a competitividade econômica, ou seja, o crescente abandono ou marginalização (não no que se refere à retórica) dos propósitos sociais da educação.” (BALL, 2001, p. 100), ancorada em relatórios internacionais, especialmente das áreas da psicologia cognitiva e da neurociência, que desconsideram não somente a produção científica do campo educacional brasileiro como também que o processo de políticas é infligido “pelo contexto, pela história e pela necessidade”. (BALL, 2016, p. 99).

Dando continuidade a esta tentativa de sistematização, tomamos como referência o contexto de produção de textos políticos. Consoante Ball, Bowe e Gold (1992), estes são a “representação da política” (p. 21). Por isso, são produzidos também em meio a negociações e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política, o que pode ser percebido nas análises dos documentos legais, as quais demonstram como pareceres e ementas, bem como legislações derivadas de outras ou que propõem alterações de teor ou de prazo constituem-se na materialização destas disputas discursivas.

Outro aspecto interessante de observar diz respeito à organização das enunciações nos textos políticos, que mesmo em muitos casos não fazendo menção, são palavras alheias, “cheias de ecos de outros enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 294) tornadas palavras próprias, que atuam “como expressão de certa posição valorativa do homem individual” (Idem), ou seja, passam por um processo de assimilação, reelaboração e reacentuação (idem, p. 295). Um exemplo é a Lei Estadual nº 7.383/2016 que, em grande medida, é a palavra de autoridade da Lei nº 12.244, reescrita a partir do lugar axiológico dos autores, entre eles, o deputado Waldeck Carneiro da Silva, que se constituiu nos lugares de bibliotecário, professor, gestor e legislador. Outro exemplo foi a tentativa de um vereador para implantar o Sistema Municipal



de Bibliotecas Escolares do Município de Niterói, que apesar de em muitos pontos remeter ao SEBE/RJ, instituído pela Lei nº 8.522/2019, possui alguns enunciados que determinaram sua avaliação como inconstitucional. Ainda como exemplo, podemos citar a Política Nacional de Leitura e Escrita, instituída pela Lei nº 13.696/2018, que recupera pressupostos do Plano Nacional de Livro e Leitura de 2006, o qual também serviu de base para o Plano Estadual do Livro, Leitura, Literatura e Bibliotecas do Rio de Janeiro e se reflete nos documentos municipais relacionados aos espaços de leitura, como as escolas e bibliotecas populares.

No que tange ao contexto do município de Niterói, observamos como a constituição de sua rede municipal sofreu grande influência de outras políticas públicas, especialmente relacionadas à alfabetização como o Movimento Popular de Alfabetização. Além disso, como aponta Goulart (2011), algumas políticas e documentos que remontam a história desta rede, em especial no que se refere à formação de professores, reverbera até os dias de hoje, como por exemplo, no ensino da leitura e escrita, preponderantemente, pautado nos métodos tradicionais. Todavia, outros textos como o Documento-proposta do Núcleo Integrado de Alfabetização também tiveram uma grande influência na elaboração de outras legislações na rede municipal, especialmente nos referenciais para a organização curricular. O mesmo podemos pensar em relação às políticas de democratização do livro e da leitura no município que têm uma ligação estreita com o campo educacional e que foram sendo elaboradas, “implementadas” e reelaboradas no decorrer dos anos, muitas vezes numa intercorrência devido às mudanças político-partidárias. Não obstante, outras propostas ainda não foram consolidadas, mesmo existindo legislações municipais que as demandam, como por exemplo, a instituição de bibliotecas nas escolas da rede municipal.

Assim, podemos argumentar, com base em Ball (2016, p.31) que alguns textos políticos não são apenas legíveis, mas tornam-se escrevíveis, tanto no contexto da prática como no próprio contexto de produção de textos. E tomando como prerrogativa que os contextos são inter-relacionados, podemos sugerir que este fato também pode ser reconhecido como resultado das políticas maiores, ou ainda, como estratégias políticas.

Destarte, os textos políticos pressupõem uma compreensão ativamente responsiva, como réplicas do diálogo implícito entre os formuladores, os agentes que atuam no contexto de influência e aqueles para quem os textos são dirigidos. Todavia, conforme Ball, Bowe e Gold salientam, “as respostas a esses textos têm consequências reais” (p.21), podendo ser recriados a cada leitura, nas quais também interferem as histórias, experiências, valores e propósitos dos interlocutores e que determinam as respostas a esses textos. As enunciações de

alguns sujeitos entrevistados evidenciam como as distintas vivências, experiências e valores são importantes não somente para a atuação profissional como também na forma como eles leem, respondem e buscam influenciar a produção de textos políticos, como no caso do bibliotecário Marcelo Marques e do deputado e professor Waldeck Carneiro; nos modos de interpretar as políticas, no caso da Secretária de Educação Flávia Monteiro; e ainda, nas maneiras de traduzir as políticas em ação, “usando táticas como conversas, reuniões (cursos), planos, eventos” (BALL, 2016) bem como a produção de materiais, conforme a Coordenação de Promoção da Leitura de Niterói, atualmente sob a responsabilidade da professora Liliane Balonecker. Desta maneira, os distintos discursos presentes nas políticas de alfabetização e de livro e leitura são influenciados, (re)escritos e ressignificados de formas distintas, a partir das relações vivenciadas e estabelecidas. Tal proposição pode ser reconhecida no pensamento bakhtiniano de que as palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, e por isso, estão repletas das palavras dos outros. (BAKHTIN, 2008, p. 223).

É preciso salientar que muitas são as variáveis que podem afetar a atuação das políticas educacionais, desde problemas dentro da própria política, como o fato de não serem claras ou coerentes, por não serem razoáveis devido a questões como infraestrutura, formação necessária, ou por não respeitarem a competência e a experiência de quem está, como dizem, “no chão da escola”. Nesta perspectiva, concordamos com Ball (2016) de que as políticas chamam atores de políticas, ou seja, elas produzem sujeitos de políticas, que no caso educacional são os gestores públicos, os profissionais que atuam nas escolas, os pais, os alunos e toda a comunidade escolar. Tal fato nos leva a reconhecermos, com base em Ball (2016) que há uma diferença entre “implementação” de políticas e atuação de políticas, o que nos conduziu a analisar o contexto da prática, pesquisando como as escolas fazem as políticas.

Convém salientar que a intenção não era avaliar como as políticas de livro, leitura, espaços de leitura nas escolas e de alfabetização são “implementadas” ou avaliar o quão bem elas são realizadas na prática, mas nosso objetivo foi se constituindo de forma a compreender como as escolas lidam com as demandas dessas e outras políticas múltiplas, muitas vezes opacas e contraditórias, e as distintas maneiras de elas criarem suas próprias políticas e forjarem práticas fora dos textos políticos em função de suas realidades situadas, num processo de recontextualização que produz uma heterogeneidade de ações, mesmo dentro de uma mesma escola. Partimos do pressuposto de que a atuação da política não é um processo simples e racional e seus resultados não são fáceis de perceber fora das origens das políticas.

Para seguir neste propósito, realizamos entrevistas narrativas com os profissionais que atuam nas escolas pesquisadas (nesta tese denominadas Delta e Gama), os quais narraram suas práticas, emitiram suas opiniões, trouxeram à tona discursos de outros sujeitos com os quais se relacionam e deixaram entrever suas histórias e formações, suas concepções teóricas, seus anseios e expectativas, apontando-nos que estes são elaboradores de sentidos que podem ressignificar as políticas ou utilizá-las como argumentos para justificar seus fazeres. Apresentamos, a seguir, algumas conclusões a que chegamos após as análises dos discursos destes sujeitos, ressaltando novamente que são algumas possibilidades de compreensões, resumindo o que apresentamos no quinto capítulo.

Reafirmando que as escolas não “implementam” políticas, mas elaboram as suas próprias, consideramos um movimento importante para isso a constituição de seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP). No caso do município investigado, apesar de existir determinações legais em relação à produção destes documentos, não há uma orientação específica de como devem ser construídos, resultando em “modelos” diferentes como podemos observar na leitura dos PPP das escolas pesquisadas. Além disso, embora tenham sido elaborados coletivamente nos dois casos, apresentaram processos distintos. Concluimos que, tal como acontece com outros documentos políticos, a construção dos PPP das escolas também é uma arena de disputas e está sujeito a ressignificações e diferentes contrapalavras.

Buscamos, em seguida, analisar como a alfabetização, a formação literária e os espaços de leitura se apresentam nos documentos dos PPP das escolas pesquisadas. No que tange à formação literária, esta possui um papel central em ambos os documentos, diferenciando-se na forma como é abordada. Em relação aos espaços de leitura, sua presença também é distinta em função do momento de construção do documento. Todavia, embora as questões relativas à alfabetização, formação literária e espaços de leitura apareçam de formas distintas nos dois Projetos Político-pedagógicos, alguns aspectos são semelhantes, como a vinculação à perspectiva vigotskiana para pensar o processo de ensino e a importância da interação social, da brincadeira e da linguagem, além da compreensão do professor como mediador entre a criança, a cultura e os conhecimentos.

Cientes de que os PPP também são documentos ressignificados na prática, buscamos analisar, por meio dos discursos dos profissionais da educação dessas escolas, como as proposições neles contidas são traduzidas no cotidiano. As análises apontam a importância do acompanhamento da equipe gestora para a consolidação das propostas relacionadas à formação literária nas escolas. Ainda nos apontam que as histórias de formação

leitora/literária podem influenciar o trabalho pedagógico relacionado à formação literária, porém não são determinantes. Neste sentido, os discursos apontam que este é um processo contínuo de convencimento, formação, construção, e que a escola pode também se constituir em um espaço para a constituição dos professores enquanto leitores literários.

No que se refere à leitura literária no cotidiano das escolas, foi possível observar práticas que ora se aproximam, ora se distanciam, ou possuem destaques diferenciados. Um exemplo de proposta compartilhada pelas duas instituições é a Mala/Maleta Viajante, em que os alunos levam para casa uma pasta ou sacola com um livro de literatura infantil para ler com sua família, além de um caderno para registros. Outra estratégia que podemos apontar como importante para o acesso das crianças aos livros literários, compartilhada pelas duas escolas, embora com encaminhamentos distintos, é a proposição de que as salas de aula possuam “cantinhos de leitura”. Outra proposta voltada para a formação leitora nas duas escolas é a realização de feiras literárias, embora sejam organizadas de formas diferentes. Estas assumem um caráter especial e constam como principais eventos das duas escolas. Além destas propostas mencionadas, outras ações e práticas com a leitura literária vão surgindo do próprio cotidiano das escolas e, por isso, não constam nos PPP.

Os espaços de leitura, que neste caso nos referimos às “estações fixas” (PERROTTI, 2014), recebem denominações diferentes nas duas escolas e funcionam de maneiras distintas. A escola Gama possui uma biblioteca escolar ampla e conta com a coordenação de uma bibliotecária e o trabalho de uma professora readaptada. Já a escola Delta possuiu uma sala de leitura, constituída por um espaço pequeno dividido com o “depósito” de materiais de Educação Física, e sua dinamização é feita por duas professoras readaptadas. Todavia, ambas refletem o não investimento da gestão municipal nestes espaços, seja na transformação da sala de leitura em biblioteca na escola Delta, seja na manutenção da BE da escola Gama. Apesar das questões estruturais que ambas as unidades enfrentam, é possível observar o esforço das profissionais que atuam neles, as quais valorizam a organização, intervindo nos espaços de modo consciente para torna-los aprazíveis, confortáveis e acessíveis a todos, a fim de oportunizar diferentes vivências e interações entre as crianças e os livros.

Quanto à constituição dos acervos dos espaços de leitura das escolas pesquisadas, novamente encontramos semelhanças. Em ambos há uma boa variedade de livros, dos quais a maioria é de literatura infantil e juvenil, mas também possuem livros informativos, livros de literatura para adultos, dicionários e enciclopédias, além de obras teóricas e de referência na área da Educação para os professores, bem como gibis, revistas e jornais e outros materiais

para empréstimos. No que se refere ao modo como os livros chegam a estes espaços, duas maneiras se destacam nas duas escolas: a doação (especialmente dos professores e demais profissionais, mas também recebem doações externas) e o recebimento de acervos de programas municipais e, principalmente, de programas do governo federal, especialmente o PNLD. No caso desta política pública, apesar de reconhecermos sua importância, consideramos que os acervos de obras destinadas pelo programa não possuem livros suficientes para que as escolas possam prover as necessidades de leitura e para que alunos e professores possam fazer muitas escolhas. Além disso, ressaltamos a necessidade de que a gestão municipal também se responsabilize pela ampliação dos acervos destes espaços de leitura das escolas.

Um ponto importante diz respeito à organização dos acervos nas escolas. Apesar da existência de um modelo de organização para as bibliotecas escolares/ salas de leitura da rede municipal de Niterói elaborado pela equipe da Coordenação de Promoção da Leitura, este não é conhecido pelos professores que atuam nos espaços de leitura investigados, e por isso não há uma padronização da organização nas duas escolas. As professoras criam possibilidades para subclassificação dos livros, inventando outras e encontrando novas “ordens”, no sentido benjaminiano, para organizar os acervos. Os critérios para a organização estabelecidos no documento são conhecidos apenas pela bibliotecária da escola Gama, pelo fato de esta ter participado da sua elaboração, o que nos leva a questionar como o trabalho realizado nos espaços de leitura da rede é acompanhado e/ou orientado pela Coordenação responsável.

Outra questão relativa aos espaços de leitura destas escolas, mas que também revelam aspectos de outras unidades da rede, diz respeito aos profissionais que neles atuam. Como discutido nesta tese, uma das distinções oficiais para denominação dos espaços (biblioteca escolar/sala de leitura) diz respeito à presença ou não de um bibliotecário. Na maior parte das escolas que possuem salas de leitura, os profissionais responsáveis por elas são professores readaptados, ou seja, profissionais com redução de carga horária ou cometimento de encargos diversos daqueles que exerce. Disto resulta que o trabalho realizado nestes espaços muitas vezes fica comprometido em função do horário de trabalho destes profissionais ou devido às restrições de atuação em função do motivo de sua readaptação. E ainda no caso da presença dos bibliotecários, há questões relativas às funções destes, uma vez que há divergências legais entre o que propõe a legislação que regulamenta as atribuições deste profissional e os documentos municipais, como a descrição de cargos provimento efetivo do quadro permanente da Fundação Municipal de Educação. Em ambos os casos, verificamos a

importância de se investir em ações de formação destes profissionais para lhes garantir os conhecimentos e habilidades necessárias à função, além de propor estratégias para que estes espaços possam ter condições de funcionar adequadamente.

Algumas atividades realizadas nos espaços de leitura também são semelhantes nas duas escolas, e intuímos que reflita, em grande parte, o que acontece em outras bibliotecas e salas de leitura do município e de todo o país. Entre elas, destacamos o empréstimo de livros, a leitura e contação de histórias aliadas a outras experiências como a roda de conversas, a brincadeira (dramatizações, uso de dedoches e fantoches, jogos etc.) e a expressão artística. Outras são mais específicas de cada escola, como o Calendário Poético trabalhado na escola Gama e o projeto de contadores de histórias da escola Delta. Um atravessamento que podemos observar no trabalho realizado nos espaços de leitura das duas escolas diz respeito ao reconhecimento dos alunos como co-planejadores das ações, sendo possível depreender dos relatos várias delas que surgiram da escuta atenta de seus interesses, curiosidades e vivências. Além disso, foi possível reconhecer a preocupação dos profissionais que atuam nestes espaços em convidar autores e contadores de histórias para a escola. Por fim, consideramos que, apesar dos esforços empreendidos, a valorização destes espaços é distinta nas duas instituições.

No que tange ao processo de alfabetização, buscamos compreender de que maneira os discursos referentes a ele, tanto nas políticas públicas como nos PPP das escolas são (re)significados no contexto da prática. Iniciamos pelas enunciações que nos possibilitam inferir perspectivas e concepções de alfabetização que circulam nas escolas. Observamos que apesar do investimento no estudo e na prática voltada para uma perspectiva discursiva, as perspectivas de alfabetização de alguns professores se distinguem bastante, resultando numa dicotomia de práticas ditas “tradicionais” e outras mais “construtivistas” e “dialogicas” em relação ao ensino da linguagem escrita.

Ao analisarmos os relatos das práticas de duas professoras alfabetizadoras que foram indicadas pelas equipes gestoras para participarem da pesquisa, por desenvolverem um trabalho que consideram diferenciado, observamos algumas semelhanças, em especial a compreensão do aluno como um sujeito histórico-cultural, interativo e interdiscursivo. Disso resulta que nas atuações docentes destas as crianças também têm vez e voz, dialogam com a professora e entre seus pares e apontam caminhos para o trabalho a ser realizado com, por e para eles, sem que elas deixem de exercer o papel de articuladoras das aprendizagens. Os relatos evidenciam que ambas as professoras escutam os discursos orais dos alunos e seus

discursos escritos são reconhecidos como unidades de trabalho para o ensino da linguagem escrita. Todavia, enunciam que esta maneira de trabalhar causa estranhamentos e até conflitos, por se diferenciar de uma prática conteudista cristalizada, o que nos remetem a algumas políticas de alfabetização, dentre elas a PNA. Os relatos evidenciam, ainda, alguns aspectos que, segundo os sujeitos participantes, interferem na forma como a escola e seus professores compreendem e trabalham na alfabetização, entre os quais se destacaram: a avaliação e interferência dos pais; a preocupação com os resultados das avaliações externas; e a adesão irrestrita a documentos legais como a BNCC. Apesar de existirem diferentes formas de interferência destes fatores nas duas instituições, estes nos apontam algumas reflexões necessárias como a participação mais ativa dos pais nas decisões e planejamentos das escolas e a abertura de espaços de discussão coletiva no que se refere aos documentos e estratégias políticas. Advogamos que tais aspectos não podem ser imobilizadores e que é necessário um esforço coletivo para pensar outras formas de caminhar, inserindo alguns princípios importantes neste processo.

Posteriormente, discutimos sobre como a formação literária está presente no processo de alfabetização, analisando relatos de práticas das duas professoras, os quais mostram que a literatura é assumida como um recurso importante para o ensino da leitura e da escrita, pressupondo o planejamento de atividades significativas a partir dela, com as crianças como coautoras.

Pontuamos que, apesar de revelarmos alguns resultados das políticas públicas analisadas, especialmente o não cumprimento de legislações vigentes, não nos detivemos no contexto de análises dos resultados e das estratégias políticas. (BALL, 1994). Após pensarmos em tantas questões a partir das análises dos discursos presentes nos documentos estudados e das narrativas dos sujeitos de pesquisa, mais do que conclusões, chegamos a várias outras perguntas que, no entanto, exigirão outras pesquisas. Uma, porém, propomo-nos a responder: O que as experiências analisadas têm a dizer para as políticas de livro, leitura e alfabetização que se relacionam ao campo da Educação, da Biblioteconomia e áreas afins? Compartilhamos a seguir algumas proposições, entendidas como pontos de partida para se pensar tanto as políticas públicas como as ações no âmbito das escolas.

***Em relação à formação literária nas escolas:***

- A formação literária é fundamental para a constituição humana, podendo ampliar a compreensão do que é estar no mundo e na relação com o outro, ao mesmo tempo em que possibilita viver e projetar outras vidas, configurando-se um direito humano,

como afirma Antônio Candido. Por isso, argumentamos que a escola tem a responsabilidade de promover o encontro das crianças com o universo literário.

- As análises dos documentos legais apontam que, apesar de muitos proporem ações voltadas para a democratização da leitura, em grande parte não promovem as condições para sua efetivação. Instamos sobre a necessidade de que as instituições garantam que as políticas possam ser colocadas em prática, considerando os materiais necessários, os contextos estruturais e relacionais, como o espaço físico, o corpo docente, o perfil e a disposição das equipes docentes, a formação inicial e continuada, o contexto onde as escolas se situam - tudo o que demonstra a complexidade das escolas.
- As políticas públicas de livro e leitura nos âmbitos federal, estaduais e municipais, conforme analisamos nesta pesquisa, sofrem com a descontinuidade e desarticulação entre programas e projetos. Consideramos que estas precisam deixar de ser propostas partidárias e se constituírem como políticas de estado, garantindo não apenas o cumprimento das determinações legais, mas também sua efetivação com qualidade em relação aos objetivos propostos e os anseios da população.
- Apesar de reconhecer a importância da organização dos “cantinhos de leitura”, argumentamos com base em Corsino (2014) que para formar leitores no contexto escolar é preciso, além de propiciar acesso aos livros, congregar espaços e tempos de escuta, de diálogos, elaborando propostas que permitam a vivência estética a partir da literatura. Seguindo esta prerrogativa, investir também em atividades planejadas que socializem maneiras de ler, que ensinem formas de lidar com o livro, que criem possibilidade da leitura se constituir como experiência e formação, apresenta-se como uma estratégia potente para que as crianças possam fruir esteticamente e ir construindo sua autonomia em relação à leitura.
- Tendo em vista que nem sempre os professores possuem uma história de formação literária, os currículos para a formação docente podem proporcionar situações de aproximação entre os livros e as pessoas, constituindo-se num espaço-tempo de reflexão sobre a importância do trabalho sistemático e planejado com as obras literárias com a intenção de formar leitores autônomos, portanto críticos.
- Tendo em vista a importância da escola para a formação literária, consideramos que o mesmo pode ser pensado em relação aos docentes, a fim de que esta também possa garantir oportunidades para que os professores possam dizer de si, de suas histórias e



pensarem, coletivamente, em maneiras de garantir o acesso aos livros, mas também experiências literárias para/com os alunos.

- Argumentamos sobre a necessidade de que as equipes de gestão das escolas estejam envolvidas com a promoção do livro e da leitura, desenvolvendo estratégias para que estas não apenas constem dos projetos político-pedagógicos, mas sejam colocadas em prática, acompanhando as ações voltadas para a formação literária.
- As feiras literárias, como vimos nesta pesquisa, que são iniciativas importantes para promover a literatura e expor os trabalhos realizados pelos alunos, constituindo-se como momentos de democratização da leitura. Por isso, argumentamos que esta ação pode sair do âmbito das escolas e ganhar proporções maiores, e sugerimos que as redes de ensino invistam na realização de eventos deste tipo para ampliação do público ao mesmo tempo em que possibilite um espaço para a socialização dos trabalhos realizados voltados para a formação literária, propiciando a troca de saberes e fazeres.

***No que tange aos espaços de leitura:***

- Consideramos que as bibliotecas escolares/salas de leitura são potencialmente um dos espaços escolares que mais pode contribuir para o despertar da criatividade e do espírito crítico dos alunos, tendo em vista os diferentes tipos de documentos que podem constituir o seu acervo e os variados serviços e atividades que eles podem proporcionar. Para isso, é necessário garantir não apenas o acesso aos livros, seja tomando-os emprestados ou por meio de ações como escolher, mexer, manusear, folhear e compartilhar, mas principalmente, propiciar atividades que auxiliarão às crianças adentrarem no mundo das palavras escritas, colaborando para sua constituição enquanto leitores e escritores e o desenvolvimento de seu potencial reflexivo e crítico.
- Reiteramos que os espaços de leitura das escolas são um organismo de apoio ao processo de ensino e aprendizagem da escrita e de promoção de leitura, especialmente para grande parte de nossas crianças que, muitas vezes, terão neles a única oportunidade de contato com livros e outros documentos. Tal assunção precisa ser levada em conta para garantir que todas as escolas possuam estes espaços de forma coerente com as proposições dos documentos reguladores.
- É primordial que os espaços de leitura estejam bem equipados e organizados, com um acervo de obras impressas e digitais que atendam tanto as demandas de pesquisa escolar como a de leitura literária. Para isso, além da efetivação das políticas federais

de distribuição de livros e materiais pedagógicos, torna-se necessário que as redes de ensino também atuem neste sentido, proporcionando não apenas a ampliação e renovação de acervos, mas garantindo que a comunidade escolar também participe da escolha dos mesmos.

- Juntamente com as ações mais voltadas para a organização e administração do espaço, é importante pensar em possibilidades de disponibilização do acervo que considere o acesso livre aos acervos e estimule o interesse e a curiosidade dos leitores, o que pode inclusive contar com a participação e colaboração dos alunos e professores.
- Levando-se em conta a necessidade de organização desses espaços, além da preservação, manutenção e renovação do acervo, compreendemos a importância do trabalho de profissionais habilitados que também dinamizem a circulação e a leitura dos livros. No entanto, advogamos que esse profissional não deve ser um arquivista, responsável somente por catalogar os livros e arrumar o local, mas alguém que mantenha este espaço de educação e cultura revestido de importância, com uma disposição atraente e convidativa, e que auxilie na compreensão e avaliação crítica das obras, divulgue e socialize os acervos, promova atividades culturais, articulando as ações escolares com as da comunidade. Conforme a legislação vigente, este profissional deve ser um bibliotecário, o que não exclui a possibilidade de auxiliares, professores ou outros sujeitos também atuarem nestes espaços.
- Em se tratando do bibliotecário escolar, uma atuação voltada para a promoção do livro e da leitura implica que este profissional tenha em sua formação a dimensão pedagógica. Por isso, além de contar com essas discussões em sua formação inicial (Biblioteconomia) é indispensável a participação deste em momentos de formação continuada que lhe possibilitem se desprender das tarefas mais técnicas (o que não significa abandoná-las, visto que são essenciais para o funcionamento deste espaço) e se reconhecer também como educador, contribuindo para a orientação dos leitores no ambiente, sobretudo dos mais inexperientes, para a difusão da informação e a promoção da leitura, incluindo a literária.
- No que se refere aos professores readaptados, que no contexto pesquisado acabam muitas vezes assumindo o papel de organização e dinamização dos espaços de leitura, consideramos necessário que esta inserção seja repensada. Como isto, não excluímos a possibilidade de que estes atuem nas bibliotecas escolares ou salas de leitura, mas argumentamos que não devem ser os únicos responsáveis por elas, uma vez que os

motivos de sua readaptação e a carga horária que exercem podem impedir seu funcionamento adequado. Assim, consideramos ideal que estes espaços contem com profissionais com formação e experiência na área da promoção da leitura, com conhecimentos técnicos e pedagógicos e com carga horária adequada, além da presença dos bibliotecários, atuando em parceria.

- Insistimos que os departamentos responsáveis pelos espaços de leitura acompanhem as ações desenvolvidas no âmbito das escolas, orientando o trabalho realizado pelos profissionais e promovendo constantemente encontros de formação e socialização de experiências.
- Argumentamos que, apenas quando as vivências com a leitura nestes espaços forem essenciais à escola, estando presentes em seu currículo e planos de trabalho, contando com o diálogo constante entre os profissionais que neles atuam e os docentes regentes, e sendo acompanhados pela gestão escolar é que a biblioteca escolar/sala de leitura deixará de ser um mero lugar para depósito de livros e se tornará indispensável.
- É imprescindível que os espaços de leitura sejam reconhecidos não como acessórios, mas sim como parte integrante e fundamental do processo de aprendizagem dos alunos bem como de formação leitora de toda a comunidade escolar.

#### *No que tange à alfabetização:*

- Muitas são as concepções de alfabetização e métodos de ensino da leitura e da escrita presentes em políticas públicas e na formação dos professores. Todavia, mesmo diante da necessidade de se garantir a autonomia docente e a pluralidade de ideias, estas concepções precisam ser constantemente estudadas, revisitadas e discutidas coletivamente, a fim de se pensar nas metodologias de ensino mais adequadas a cada contexto social e escolar.
- Considerando os estudos da linguagem, entendemos que a alfabetização não se dá como a aquisição de uma tecnologia. Tendo em vista que a Linguagem é constitutiva do ser humano e envolve relações dialógicas e interações discursivas (BAKHTIN, 2011), advogamos sobre a importância de pensar a alfabetização como processo discursivo, como algo mais complexo do que uma proposta para ensinar relações fonema e grafema (ou como comumente se diz “codificar” e “decodificar”), mas reconhecendo-a como um posicionamento filosófico e político diante da vida.

- A partir desta perspectiva de alfabetização, apontamos que ações como a escuta sensível e responsável dos discursos das crianças para pensar os encaminhamentos do trabalho pedagógico, o reconhecimento destas como leitoras e produtoras de texto e a necessidade de se rever as relações de ensino são fundamentais para o processo de alfabetização no ambiente escolar.
- Tendo em vista a alfabetização como um processo discursivo, a presença da literatura, especialmente a infantil, torna-se fundamental junto as crianças, não somente pelos motivos já explicitados, mas também por ser um convite para a aprendizagem da leitura e escrita bem como um recurso importante para que elas produzam seus discursos, sejam orais por meio de interações durante a leitura, do compartilhamento dos sentidos estabelecidos durante a experiência literária e da discussão de temas ou assuntos caros/necessários a elas; sejam escritos, a partir de propostas de produção textual de/sobre/para as leituras realizadas. Além disso, a leitura literária pode ser disparadora de projetos interdisciplinares bem como de propostas voltadas para a formação artística e cultural das crianças.
- Por se constituir um processo tão complexo e que está cada vez mais presente nos discursos políticos e sociais, a alfabetização é atravessada por questões que podem influenciar as concepções e práticas que lhe são inerentes. Entre eles, citamos a interferência dos pais, as avaliações externas e a adesão irrestrita a documentos e propostas políticas. Daí a importância de que estes aspectos e tantos outros sejam estudados, discutidos e debatidos coletivamente para que as escolas possam traçar estratégias a fim de lidar com eles de forma equilibrada e coerente no cotidiano escolar.
- Os projetos político-pedagógicos são documentos fundamentais para direcionar o trabalho pedagógico das escolas e, por isso, defendemos que os princípios que embasam o processo de alfabetização precisam constar neles, de forma clara. Todavia, não podem figurar apenas como uma imposição burocrática, mas precisam ser constantemente revisitados, reavaliados e se necessários, reelaborados a fim de que cumpram seu papel.
- Propugnamos que os Sistemas de Ensino tenham documentos referenciais que exponham claramente quais são suas perspectivas de ensino, com embasamento teórico coerente, mas que sejam construídos coletivamente, incorporando as vozes dos profissionais da educação. No que tange à alfabetização, consideramos basilar que os

mesmos especifiquem os princípios do trabalho pedagógico a ser desenvolvido, porém reforçamos a necessidade de que estes sejam discutidos no âmbito das redes e das escolas, para que não figurem apenas como um documento burocrático, mas sejam incorporados nos contextos da prática escolar.

- Reiteramos a importância de que as escolas se constituam como espaços privilegiados de formação continuada, oportunizando momentos para discussões, incluindo os consensos, dissensos e negociações, para aprofundamento teórico bem como para socialização de saberes e fazeres, não somente no que tange à alfabetização, mas em relação a todo o processo educacional. Desta forma, será possível estabelecer uma perspectiva de trabalho coletivo e promover a constituição de espaços discursivos e dialógicos de formação docente e discente.

Por fim, no momento de colocar o necessário, desejado e difícil ponto final neste trabalho, reiteramos que as indagações não se encerram por aqui. Ao contrário, abrem espaço para outras questões, outras possibilidades, outras leituras e análises. Permanece o desejo de suscitar outros diálogos com aqueles para/com quem pesquisamos: nossos pares, professores e profissionais que ocupam o cotidiano das escolas. Por isso, não se trata de dispor as últimas peças deste imbricado mosaico, mas convidar para outras composições, onde os leitores que entrem em diálogo com este texto acrescentem suas palavras às que se encontram escritas, a fim de construir elos enunciativos, reflexivos, num horizonte de possibilidades (BAKHTIN, 2011). Como diz Bakhtin na epígrafe que abre esta seção “Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico”. Desse modo, esperamos que os sentidos aqui construídos possam ter “sua festa de renovação” em muitas outras discussões sobre formação literária, espaços de leitura e alfabetização. Portanto, este é apenas um ponto de chegada provisório, que esperamos, seja ponto de partida para outras experiências, pesquisas e discursos. Que as peças aqui dispostas possam formar e inspirar outros mosaicos...

## REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. M. et al. Avaliação das cartilhas e livros didáticos: perguntas a formular. **Leitura: Teoria & Prática**. Associação de Leitura no Brasil, n.31, jun.,1998.
- AMORIM, M. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em Ciências Humanas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 7-19, julho/ 2002.
- ANDRADE, L. T; CORSINO, P. Critérios para a constituição de um acervo literário para as séries iniciais do ensino fundamental: o instrumento de avaliação do PNBE 2005. In: PAIVA, A et. al. **Literatura – Saberes em movimento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- ANDRUETTO, M. T. **Por uma literatura sem adjetivos**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- ARROYO, L. **Literatura Infantil Brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1990.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. Ed. São Paulo. Martins Fontes, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9 ed. São Paulo: Hucitec, 2014a.
- \_\_\_\_\_. **Questões de Literatura e de estética: a teoria do romance**. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini... [ET AL]. 7 ed. São Paulo: Hucitec, 2014b.
- \_\_\_\_\_. **Problemática da poética de Dostoievsky**. Trad. Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- BALL, S. J. **Education reform – a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University, 1994.
- \_\_\_\_\_. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- \_\_\_\_\_. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001.
- BALL, S.; BOWE, R.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas Educacionais - questões e dilemas**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.
- BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas – o valor da escrita nas práticas de leitura**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2013.
- BATISTA, A. A. G. Alfabetização, leitura e ensino de Português: desafios e perspectivas curriculares. **Revista Contemporânea de Educação**, N ° 12 ago – dez. 2011.

BENJAMIN, W. O narrador. In: BENJAMIN, W. (Ed.). **Magia e técnica, arte e política** : ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. Trad. Sérgio P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

\_\_\_\_\_. **Rua de Mão Única**: Obras Escolhidas Volume II. 5. ed., 3. Reimpressão. São Paulo: Editora Brasiliense, 2000.

\_\_\_\_\_. **Origem do drama trágico alemão**. Trad. João Barrento. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

BEZERRA, P. Polifonia. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

**Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento: Parâmetros para bibliotecas escolares**: Documento complementar 1: espaço físico. (2016). Grupo de estudos em biblioteca escolar. Belo Horizonte: Escola de Ciência da Informação, 2016. Disponível em: <http://www.cfb.org.br/wp-content/uploads/2016/05/Cartilha-bibliotecaescolar.pdf>. Acesso em 25 nov. 2019.

BONAMINO, A; OLIVEIRA, L. H. G; Efeitos diferenciados de práticas pedagógicas no aprendizado das habilidades de leitura. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 415-435, abr./jun. 2015.

BRANCO, J.; CORSINO, P.; VILELA, R. Reflexões sobre espaços e lugares de livro e leitura em escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. In: CORSINO, P. (Org.). **Travessias da Literatura na Escola**. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2014. P. 241-256.

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende. In: PAIVA, A. (org.). Coleção explorando o ensino. **Literatura**: Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação básica, 2010, p. 69-88.

BRASIL. **Portaria Ministerial s/n**, de 17 de março de 1936. Dispõe sobre os programas do curso complementar – Desenho. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 19 mar. 1936, ano 75, n. 66, p. 5824-5825.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 4.084**, de 30 de junho de 1962. Dispõe sobre a Profissão de Bibliotecário e regula seu exercício. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 02 de julho de 1962.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) . Acesso em: 13 nov. 2020.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa / Secretária de Educação Fundamental. – Brasília, DF: MEC/ SEF, 1998a.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998b, v. 1.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, 3º e 4º ciclos do Ensino fundamental**. Secretaria de Educação Fundamental - Brasília - MEC/SEF 1998c Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172**. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

\_\_\_\_\_. **Portaria Interministerial Nº 1.442**, de 10 de agosto de 2006a. Dispõe sobre o Plano Nacional do Livro e Leitura - PNLL e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 ago. 2006a. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index>. Acesso em: Acesso em: 11 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Leitura e Livro (PNLL)**. Brasília: MEC/Minc/FBN, 2006b.

\_\_\_\_\_. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem . – ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

\_\_\_\_\_. **Edital de Convocação para Inscrição de Obras de Literatura no Processo de Avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE - 2010**. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 12.244**: Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Brasília: Congresso Nacional, 2010a. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=240379&norma=261310>. Acesso em: 14 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Cultura. **Plano Nacional do Livro e Leitura**. Brasília, 2010b. Disponível em: [http://189.14.105.211/conteudo/pnll\\_download.pdf](http://189.14.105.211/conteudo/pnll_download.pdf). Acesso em: 14 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. Congresso. Senado. **PLC 28**: Parecer a emenda nº 2 Senador Paulo Paim. 2012. Brasília, DF: Editora do Senado Federal, Legis Senado. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/mateweb/arquivos/mate-pdf/146765.pdf>. Acesso em: 25 set. 2019.

\_\_\_\_\_. **Acervos Complementares**: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento . Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei n.13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun. 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 25 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf). Acesso em: 14 jul.



2019.

\_\_\_\_\_. Diretoria de estatísticas educacionais DEED. **Censo escolar da Educação Básica 2018** - Caderno de instruções. Brasília-DF, junho/2018a.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Biblioteconomia. **Resolução CFB n. 199/2018b**. Dispõe sobre os parâmetros a serem adotados para a estruturação e o funcionamento das Bibliotecas Escolares. Publicada no D.O.U. – Seção 1, de 13/07/2018, pág. 180. Disponível em: [http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/legis/cfb/resolucao\\_cfb\\_199\\_2018\\_parametros\\_para\\_a\\_biblioteca\\_escolar.pdf](http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/legis/cfb/resolucao_cfb_199_2018_parametros_para_a_biblioteca_escolar.pdf). Acesso em 25 set. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 13.696**, de 12 de julho de 2018c. Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/Lei/L13696.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/Lei/L13696.htm). Acesso em: 25 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. **Guia PNLD Literário 2018**. Ministério da Educação. Brasília. 2018d.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 9.765** de 11 de abril de 2019a. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Publicada no D.O.U. – Edição Extra, de 11/04-2019, p. 15. <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=11/04/2019&jornal=600&pagina=15&totalArquivos=17> . Acesso em 25 nov. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização**. Secretaria de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Conta pra Mim**: Guia de Literacia Familiar. - Brasília: MEC, SEALF, 2019c.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 421**, de 23 de abril de 2020. Institui o Conta pra Mim, programa de literacia familiar do Governo Federal. Publicado no D.O.U em: 24/04/2020 | Edição: 78 | Seção: 1 | Página: 181.

BRITTO, L. P. L. O papel da biblioteca na formação de leitores. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Biblioteca escolar: que espaço é esse? **Boletim TV Escola/Salto para o Futuro**, v. 21, n. 14, Rio de Janeiro, out. 2011. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/14051114-BibliotecaEscolar.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **No lugar da leitura** - biblioteca e formação [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Edições Brasil Literário, 2015.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização: O Duelo dos métodos. In: SILVA, E. T. (Org.). **Alfabetização no Brasil**: questões e provocações da atualidade. Campinas: Autores Associados, 2007.

CAMASMIE, V. A. Aulas de Literatura no Ensino Fundamental I do Colégio Pedro II Campus Humaitá. 2017. 248f. **Tese** (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017.

CAMPELLO, B (et al). Pesquisas sobre biblioteca escolar no Brasil: o estado da arte.

**Encontros Bibliográficos:** revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação, v. 18, n. 37, p. 123-156, mai./ago., 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2013v18n37p123/25335>. Acesso em: 10 out 2016.

CANDIDO, A. O direito à Literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARVALHO, M. C. Biblioteca escolar, lugar privilegiado da leitura literária? In: MACHADO, M. Z. V. (Org.). **A criança e a leitura literária** – livros, espaços e mediações. Curitiba: Positivo, 2012.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: UNESP, 1999.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. F. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução Grupo de pesquisa narrativa e educação de professores ILEEL/UFU, Uberlândia: EDUFU, 2011.

COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, T. **Andar entre os livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

COMPAGNON, A. **Literatura para quê?** Trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CORAIS, M. C. Alfabetização como processo discursivo: princípios teóricos e metodológicos que sustentam uma prática. **Tese** (Doutorado). 2018. 386 f. Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, 2018.

CORRÊA, H.; FEBA, B. L. T.; JUNQUEIRA, R. Acervos de Bibliotecas Escolares e Formação de Pequenos Leitores. **Educação em Foco**, ano 19 - n. 29 - set/dez. 2016 - p. 125-144.

CORSINO, P. (Org.). **Travessias da literatura na escola**. 1. ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014.

\_\_\_\_\_. Pensando a Infância e o Direito do Brincar. In: **Salto para o Futuro** – Jogos e Brincadeiras: desafios e descobertas. Ano XVIII, Boletim 07, maio, 2008.

\_\_\_\_\_. Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. In: Paiva, Aparecida (org.). Coleção explorando o ensino. **Literatura: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação básica, 2010, p. 183-204.

CORSINO, P.; NUNES, M. F. R.; KRAMER, S. O que dizem murais e materiais pedagógicos sobre as práticas de leitura e de escrita na Educação Infantil? **Anais do XV ENDIPE** – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Convergências e tensões no campo da

formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, Belo Horizonte, 2010.

CORSINO, P., TRAVASSOS, S.; VILELA, R. 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. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2316-40182017000100351&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2316-40182017000100351&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em 14 nov. 2020.

CORSINO, P. BRANCO, J; BONDIOLI, A.; SAVIO, D. **Instrumento de avaliação de contexto de práticas educativas de oralidade, leitura e escrita na educação infantil (3 a 6 anos)**. Mimeo, 2020.

COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. A prática de Letramento Literário na sala de aula. In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S. **Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente**. Campinas: Mercado das Letras; Dourados: Editora da Universidade Federal de Dourados, 2011.

**Diretrizes da IFLA / UNESCO para a biblioteca escolar**. 2. ed. [S.l.] São Paulo: IFLA, 2015. Disponível em: <https://www.ifla.org/files/assets/schoollibraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines-pt.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2019.

EYNG, A. **Projeto pedagógico: construção coletiva da identidade da escola, um desafio permanente**. Revista Educação em Movimento, Curitiba. V. 1 – n.1 p. 25-32. jan/abril 2002.

FAILLA, Z. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERREIRA, I. **Projeto político-pedagógico**. 2009. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/ppp> . Acesso em 14 ago. 2020.

FIQUER, Beatriz Teixeira. Livros e bibliotecas brasileiras: dos padres jesuítas à vinda da família real ao Brasil. In: SALEM, Khalil (Org.). **Fundamentos da educação: princípios epistemológicos para a reflexão na ação**. São Paulo: Fiuza, 2012. p. 15-28. (Coletânea acadêmica de estudos em letras e educação). Disponível em: <http://coletaneacaele.files.wordpress.com/2012/11/livros-e-bibliotecas-brasileiras-dospadres-jesuítas-a-vinda-da-familia-real-ao-brasil.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2019.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FRAGOSO, G. M. Biblioteca na Escola. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 7, n.1, 2002.

FRAMBACH, F. A. Entre urdiduras e tramas: tecendo reflexões sobre leitura, literatura e (trans)formação continuada de professores alfabetizadores. 2016. 223 f. **Dissertação** (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia** - saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREITAS, M. T. de A. A pesquisa em Educação: questões e desafios. **Vertentes** (São João Del-Rei), v. 1, p. 28-37, 2007.

FREITAS, M. T.; SOUZA, J.; KRAMER, S. (Org.). **Ciências Humanas e Pesquisa**: Leituras de Mikhail Bakhtin. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, M. Projeto Político-pedagógico da Escola Cidadã. In: **Salto para o Futuro**: Construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico/Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998.

GARCIA, E.G. (org.). **Biblioteca escolar**: estrutura e funcionamento. São Paulo: Loyola, 1989.

GATTI, B. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil Contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 68-81, jul. 2001.

GERALDI, J. W. A produção dos diferentes letramentos. **Bakhtiniana**, Rev. Estudos do Discurso [online]. 2014, vol.9, n.2, pp. 25-34. ISSN 2176-4573. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-45732014000200003>. Acesso em 14 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.

\_\_\_\_\_. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, M. T. A. (Org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GONTIJO, C. M. M.; SCHWARTZ, C. M. **Alfabetização**: teoria e prática. Curitiba: Sol, 2009.

GOULART, C. M. A. Questões de estilo no contexto do processo de letramento: crianças de 3ª série elaboram sinopses de livros literários. In: PAIVA et al. (Org.). **Literatura e letramento**: espaços, suportes e interfaces. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/Face) UFMG, 2003.

\_\_\_\_\_. Aspectos da história da alfabetização na rede escolar municipal de Niterói/RJ: problematizando questões teórico-metodológicas. In: MORTATTI, M. R. (org.). **Alfabetização no Brasil**: uma história de sua história. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

\_\_\_\_\_. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. **Bakhtiniana**, Rev. Estud. Discurso [online]. 2014, vol.9, n.2, pp. 35-51. ISSN

2176-4573. <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-45732014000200004>.

GOULART, C.; SOUZA, M. L. (Orgs.). **Como alfabetizar?** Na roda com professoras dos anos iniciais. São Paulo: Papyrus, 2015.

GOULART, C. M. A; SANTOS, A. P. Estudos do discurso como referência para processos de alfabetização em perspectiva discursiva. In: GOULART, C. M. A.; GONTIJO, C. M. M.; FERREIRA, N. S. A. **A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita.** São Paulo: Cortez, 2017.

HUNT, P. **Crítica, teoria e literatura infantil.** São Paulo: Cosacnaify, 2010.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil.** 4ª ed. São Paulo, 2016.  
Disponível em:  
[http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa\\_Retratos\\_da\\_Leitura\\_no\\_Brasil\\_-\\_2015.pdf](http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf) . Acesso em: 25 jul. 2019.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2002.

KRAMER, S. Leitura e escrita como experiência – notas sobre seu papel na formação. In: ZACCUR, E. (org.). **A magia da linguagem.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização, leitura e escrita:** formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2002.

\_\_\_\_\_. **Por entre as pedras:** arma e sonho na escola. 3ª Ed. São Paulo: Ática, 2003.

\_\_\_\_\_. Leitura literária, escrita e formação de professores: aprendendo com Monteiro Lobato. In: DAUSTER, T.; FERREIRA, L. (Orgs.). **Por que ler?:** perspectivas culturais do ensino da leitura. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011.

KRAMER, S.; JOBIM E SOUZA, S. (Orgs.). **Histórias de professores:** leitura, escrita e pesquisa. São Paulo: Ática, 1996.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 6. ed. São Paulo: Ática, 2001.

\_\_\_\_\_. O texto não é pretexto. IN: ZILBERMAN, R. (org.). **Leitura em crise na sala de aula:** alternativas do professor. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1984.

\_\_\_\_\_. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (Org.). **Escola e leitura:** velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 99-112.

LARROSA, J. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. **Caminhos investigativos – novos olhares na pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 133-160.

\_\_\_\_\_. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>. Acesso em: 14 de jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **Tremores**: escritos sobre experiência. 1. ed.; 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LEITE, L. C. M.; MARQUES, R. M. H. Ao pé do texto na sala de aula. In: ZILBERMAN, R. **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 2. Ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas Educacionais** - questões e dilemas. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

LOURENÇO FILHO, M. **O ensino e a biblioteca**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1944.

MACHADO, M. Z. V. Algumas reflexões sobre formação de leitores. In: **Na ponta do lápis**. São Paulo. Ano IX, n. 22, ago 2013.

MAIA, M. Provinha Brasil: a utilização e avaliação de testes diagnósticos da alfabetização pelos professores. 210. 150f. **Dissertação** (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas Educacionais** - questões e dilemas. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

MAROTO, L. H. **Biblioteca escolar, eis a questão!**: do espaço de castigo ao centro do fazer educativo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

MILANESI, L. **Biblioteca**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

MORAES, F.; VALADARES, E.; AMORIM, M. M. **Alfabetizar letrando na biblioteca escolar**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 15 n. 44, maio/ago. 2010.

NETO, J. C. M. Retratos da Leitura no Brasil e as políticas públicas – Fazer crescer a leitura na contracorrente – revelações, desafios e alguns resultados. In: FAILLA, Z. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

NITERÓI, FUNDAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI. (FME).

**Documento-proposta para implantação do Núcleo Integrado de Alfabetização.** Niterói, 1992.

\_\_\_\_\_. **Documento-proposta de currículo e avaliação.** Niterói, 1994.

\_\_\_\_\_. **Avaliação continuada - A experiência da FME.** Niterói, 1996.

\_\_\_\_\_. **Documento - Proposta Pedagógica Construindo a Escola do Nosso Tempo.** Niterói, 1999.

\_\_\_\_\_. **Proposta Pedagógica Escola de Cidadania.** Niterói, 2006.

\_\_\_\_\_. **Portaria FME n.º 125 - Implementa a Proposta Pedagógica “Escola de Cidadania”.** Niterói, 2008

\_\_\_\_\_. **Portaria FME n.º 087.** Institui a Proposta Pedagógica que fundamentará o trabalho pedagógico das Unidades de Educação que constituem a Rede Municipal de Ensino de Niterói - Niterói, 2011.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular 2010 para o Ensino Fundamental – Uma construção coletiva.** Niterói, 2010.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 11.091/2012.** Institui as bibliotecas escolares municipais e dá outras providências. Niterói, 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 3234,** de 2 de agosto de 2016. Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2016-2026, na forma a seguir especificada, e adota outras providências. Niterói, 2016.

NÓVOA, A. **Professores Imagens do futuro presente.** Instituto de Educação. Universidade de Lisboa. Lisboa | Portugal: Julho de 2009.

\_\_\_\_\_. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos pobreza das práticas. (Universidade de Lisboa) **Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**, 20 de Maio de 1999. Uma versão deste texto foi publicada na revista espanhola Cuadernos de Pedagogía (nº 286, Dezembro de 1999).

OLIVEIRA, Z. C. P. A biblioteca “fora do tempo”: políticas governamentais de bibliotecas públicas no Brasil: 1937-1989. 1994. 221f. **Tese** (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Ciência da Comunicação, Universidade de São Paulo, 1994.

OSWALD, M. L. M. B. Leitura e escrita como prática de narrativa. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. **Infância:** fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papius, 1999.

PAIVA, A. et al. (Org.). **Democratizando a leitura:** pesquisas e práticas. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2004.

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

PAULINO, G. **Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares**. Caxambu: ANPED, 1998.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

PENNAC, D. - **Como um romance**. Tradução de Leny Werneck- Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Editora 34, 2008.

PERROTTI, E. Lugares da leitura: a escola como espaço de leitura. **Boletim Salto para o Futuro** – Espaços de leitura, Rio de Janeiro, p. 8-18, 2004.

\_\_\_\_\_. Estações de leitura, dispositivos de mediação cultural e a luta pela palavra. In: **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente-SP, v. 26, n. 3, p. 93-112, set./dez. 2015.

PIMENTEL, C. Espaços de livro e leitura: um estudo sobre as salas de leitura de escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro. 2011. 264 f. **Tese** (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

QUEIROZ, B. C. **Manifesto por um Brasil literário**: Bartolomeu Campos de Queirós. [Paraty: s.n.], 2009. Disponível em: <<http://www.brasilliterario.org.br/manifesto.php>>. Acesso em: 25 out. 2020.

RASCHE, F. **Políticas públicas para bibliotecas escolares**. Florianópolis: CIN/CED/UFSC, 2009.

RIBEIRO, D. **Livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro, Bloch ed., 1986.

RIO DE JANEIRO, Governo Leonel Brizola. **Falas ao Professor, Escola Viva, viva a escola**. Programa Especial de Educação – PEE. Centro Integrado de Educação Pública – CIEP. RJ. 1985.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº 8.246** de 10 de dezembro de 2018. Dispõe sobre a criação do Plano Estadual de Livro, Leitura, Literatura e Biblioteca - PELLB-RJ no Estado do Rio de Janeiro. Publicado no D. O. E. RJ, em 11/12/2018, ano XLIV - Nº 228.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.522**, de 10 de setembro de 2019. Institui o Sistema Estadual de Bibliotecas Escolares do Estado do Rio de Janeiro (SEBE-RJ). Publicado no D. O. E. RJ, em 10/09/2019.

RITER, C. **A formação do leitor literário em casa e na escola**. São Paulo: Biruta, 2009.

SANTOS, B. S. Para uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, outubro, 2002a, p.237-280.

\_\_\_\_\_. Para Além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**. n.78, 2007. p. 3-46.



Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. **Centros Integrados de Educação Pública**: uma nova escola. Estud. av. vol.5 no.13 São Paulo Sept./Dec. 1991.

SCHWARTZ, C. M. Alfabetização, letramento e avaliação diagnóstica. In: Congresso de Leitura do Brasil, 17., 2009, Campinas. **Anais do 17º COLE**, Campinas, SP, : ALB, 2009. Disponível em: [http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes\\_antteriores/anais17/](http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_antteriores/anais17/) . Acesso em: 14 nov. 2020.

SILVA, E. T. da S. (org.). **Leitura na Escola**. São Paulo: Global Editora, 2008.

\_\_\_\_\_. Formação de leitores literários: o professor leitor. In: SANTOS, F. dos; NETO, J. C. M.; RÖSING, T. M. K. **Mediação de Leitura**: discussão e alternativas para formação de leitores. São Paulo: Global, 2009.

\_\_\_\_\_. Ensino-aprendizagem e leitura: desafios ao trabalho docente. In: SOUZA, R. J. de (Org.). **Caminhos para a formação do leitor literário**. São Paulo: DCL, 2010.

\_\_\_\_\_. Biblioteca escolar: da gênese à gestão. In: IN: ZILBERMAN, R. (org.). **Leitura em crise na sala de aula**: alternativas do professor. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1982.

SILVA, J. L. C. 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, 2011. Disponível em: [https://revista.acbsc.org.br/racb/article/download/797/pdf\\_63](https://revista.acbsc.org.br/racb/article/download/797/pdf_63). Acesso em: 14 jul. 2019.

SILVA, W. C. **Miséria da Biblioteca Escolar**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: Alfabetização como processo discursivo. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SMOLKA, A. L. B. Da alfabetização como processo discursivo: os espaços de elaboração nas relações de ensino In: GOULART, C., GONTIJO, C. M.M. e FERREIRA, N. S. de A. (Orgs.) **A alfabetização como processo discursivo**: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita. São Paulo: Cortez, 2017, p. 23-46.

SOARES, M. A escolarização da leitura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M. BRANDÃO, H. M. B. MACHADO, M. Z. V. (org.) **A escolarização da leitura literária**: O jogo do livro infantil e juvenil. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização**: A questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

\_\_\_\_\_. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

\_\_\_\_\_. Introdução - Ler, verbo transitivo. In. .PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (Orgs.) **Leituras Literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale; Autentica, 2008.

SOARES, M. B.; MACIEL, F. **Alfabetização**. Brasília-DF: MEC/INEP/COMPED.,

2000. (Série Estado do Conhecimento n°. 1). Disponível em: [www.mec.gov.br/inep/publicações](http://www.mec.gov.br/inep/publicações). Acesso em: 14 jul. 2019.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

SOUZA, D. T. R. de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. In: SOUZA, D. T. R. de; SARTI, F. M. (Orgs). **Mercado da formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

SOUZA, C. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. Porto Alegre: Sociologias, 2006.

SOUZA, J. Perspectiva histórica de concepção da Lei 12.244/10: aspectos compreendidos entre a implantação, impactos socioeconômicos e seu cumprimento. **Biblos: Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação**, v. 31, n. 2, p. 99-129, jun./dez. 2017.

SOUZA, G. M. A. de; SILVA, L. M. S. da. Leitura compartilhada: um momento de prazer na formação de professores-leitores. In: SANTOS, M. A. P. [et. al.] (Orgs). **Democratizando a leitura: pesquisas e práticas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TEIXEIRA, E. C. **O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade**. Revista AATR, 2002. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/57253448/03-Aatr-Pp-Papel-Politiclas-Publicas>. Acesso em: 29 set. 2019.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

TRAVASSOS, S. M. M. F. **Concepções, funções e práticas de Salas de Leitura da Rede Municipal de Ensino da cidade do Rio de Janeiro**. Tese (Doutorado). 2018. 316 f. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.

VIANA, L. **Bibliotecas escolares: políticas públicas para a criação de possibilidades**. 2014. 167 f. **Dissertação** (Mestrado em Ciência da Informação) - Programa de Pós Graduação em Ciência da Informação, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**. Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. 3ª edição. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010.

VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

YUNES, E. **Presença de Monteiro Lobato**. Rio de Janeiro: Divulgação e Pesquisa, 1982.

\_\_\_\_\_. **Tecendo um leitor:** uma rede de fios cruzados. Curitiba: Aymará, 2009.

ZAPPONE, M. H. Y. Fanfics – um caso de letramento literário na cibercultura? **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 29-33, abr./jun. 2008.

ZILBERMAN, R. Letramento Literário: não ao texto, sim ao livro. In: PAIVA et al. **Literatura e letramento:** espaços, suportes e interfaces. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE UFMG, 2003a.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola.** 11. ed. rev. ampl. São Paulo: Global, 2003b.

\_\_\_\_\_. **Literatura e pedagogia:** ponto e contraponto. 2. ed. São Paulo: Global, 2008.

\_\_\_\_\_. A leitura na escola. In: ZILBERMAN, R. **Leitura em crise na escola:** as alternativas do professor. 2. Ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

**APÊNDICE A- Relação de Teses e Dissertações analisadas**

Titulo	Autor	Tese/ Dissertação	Universidade	Ano	Área
Fiando textos e contextos: a narrativa tece o trabalho de professoras em bibliotecas escolares	Meri Nadia Marques Gerlin	Dissertação	Universidade Federal do Espírito Santo	2006	Educação
Leitura e envolvimento: a escola, a biblioteca e o professor na construção das relações entre leitores e livros	Carlos Eduardo de Oliveira Klebis	Dissertação	Universidade Estadual de Campinas	2006	Educação
O professor mediador de leitura na biblioteca escolar da rede municipal de londrina: formação e atuação	Rovilson José da Silva	Tese	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita	2006	Educação
Biblioteca escolar: um espaço necessário para a leitura na escola	Claudia Maria Rodrigues Alonso	Dissertação	Universidade de São Paulo	2007	Educação
Impasses e possibilidades da atuação dos profissionais das bibliotecas da rede municipal de Belo Horizonte	Elaine Maria da Cunha Morais	Dissertação	Universidade Federal de Minas Gerais	2009	Educação
Mediadores e espaços de leitura: a prática em escolas municipais de Presidente Prudente	Denise Alexandre Perin	Dissertação	Universidade do Estado de São Paulo	2009	Educação
Biblioteca escolar e políticas públicas de incentivo à leitura: de museu de livros a espaço de saber e leitura	Janaína Guimarães	Dissertação	Universidade Estadual Paulista	2010	Educação
Bibliotecário escolar e competência: análise da prática profissional	Christianne Martins Farias	Dissertação	Universidade Federal de Santa Catarina	2010	Educação
Espaços de livro e leitura: um estudo sobre as salas de leitura de escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro	Claudia Pimentel	Tese	Universidade do Federal do Rio de Janeiro	2011	Educação
As representações dos sujeitos escolares	Angela Cristina dos	Dissertação	Universidade do Estado do Pará	2013	Educação

sobre a circularidade de saberes da biblioteca	Santos				
Leitura e mediação: concepções de professores que atuam em Bibliotecas escolares	Léa Anny de Oliveira Moraes	Dissertação	Universidade Federal de Uberlândia	2014	Educação
Bibliotecas escolares de Rio Verde-GO: uma possível política municipal de leitura	Leonardo Montes Lopes	Tese	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita	2014	Educação
Biblioteca Escolar: memórias e práticas de assistentes técnicas pedagógicas	Graciela Juciane Minatti	Dissertação	Universidade Regional de Blumenau	2015	Educação
Diálogos sobre a biblioteca escolar: entre textos e contextos	Eduardo Valadares da Silva	Dissertação	Universidade Federal do Espírito Santo	2015	Educação
Mediação oral da literatura: a voz dos bibliotecários lendo ou narrando	Sueli Bortolin	Tese	Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho	2010	Ciência da Informação
A interação entre bibliotecárias e professores de escolas públicas estaduais em Manaus, Amazonas, na biblioteca escolar	Amanda de Queiroz Bessa	Dissertação	Universidade Federal de Santa Catarina	2011	Ciência da Informação
A biblioteca escolar no processo de escolarização da leitura no contexto do movimento Escola Nova: 1920-1940	Marcus Vinicius Rodrigues Martins	Dissertação	Universidade Federal de Minas Gerais	2013	Ciência da Informação
Bibliotecas escolares: políticas públicas para a criação de possibilidades	Lilian Viana	Dissertação	Universidade de São Paulo	2014	Ciência da informação
Práticas educativas bibliotecárias de formação de leitores: um mapeamento de suas iniciativas e articulações na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte – RME- BH	Juliana Alves Moreira	Dissertação	Universidade Federal de Minas Gerais	2014	Ciência da Informação
Biblioteca para quem não sabe ler?: a quebra de paradigma sobre leitura, leitores, usuários de bibliotecas e o papel do bibliotecário escolar na	Rachel Polycarpo da Silva	Dissertação	Universidade Federal Fluminense	2014	Ciência da Informação

Educação Infantil					
A biblioteca escolar nos processos de ensino-aprendizagem: o cenário da produção acadêmica	Dayana da Silva Lemos	Dissertação	Universidade Federal Fluminense	2015	Ciência da Informação
O bibliotecário de referência e a necessidade de uma atuação empática na contemporaneidade: uma análise sobre a influência da leitura literária	Adriana da Silva Ornellas	Dissertação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2014	Biblioteconomia
A aplicação da Lei nº. 12.244/2010 na rede pública municipal de ensino fundamental de Niterói: situação e perspectivas das bibliotecas escolares.	Valéria Souza da Costa	Dissertação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2016	Biblioteconomia
Bibliotecas escolares: espaços de múltiplas leituras	Nathalya Moreira Lima Castro	dissertação	Universidade Federal da Paraíba	2011	Linguística

#### APÊNDICE B- Trabalhos lidos nos anais do Congresso Brasileiro de Alfabetização

	Título	Autor (es)
I C O N B A L F	Leitura, criação e recontos no processo de alfabetização	Iara Barata Collet - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
	Práticas de leitura e escrita com textos na alfabetização	Ilsa do Carmo Vieira Goulart - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo
	Práticas de leitura e trabalho docente: a criança no centro das investigações e ações didáticas	Maria Betanea Platzer - Universidade Estadual de Campinas, SP
	A contação de histórias e o incentivo à leitura pós educação infantil – uma ausência cada dia mais frequente	Míriam Oliveira Silva – UFRRJ
	Alfabetização no ensino fundamental: a importância da literatura e da mediação do professor para a construção da compreensão leitora	Renata Araújo Jatobá de Oliveira -UFPE
	A literatura infantil como proposta pedagógica no 1º ciclo da alfabetização	Veridiana de Matos Paladino - Universidade Federal de Pelotas
	Histórias de leitura de professoras: implicações pedagógicas para a alfabetização	Ana Maria Esteves Bortolanza - Universidade de Uberaba- MG
	Reflexões sobre formação de professores para o trabalho pedagógico em bibliotecas escolares através de um projeto de extensão universitária	Andrea Berenblum; Eliane Fazolo; Fabrícia Vellasquez – UFFRJ
	Desafios e perspectivas da narração de histórias na formação docente	José Ricardo Carvalho – UFS
	Leituras e contação de histórias em quatro escolas rurais de Curaçá-BA. os alunos são bem-vindos à imaginação às margens do Rio São Francisco	Patrícia Pereira Alves; Antonise Coelho de Aquino Instituto Federal de Educação Sertão-PE- Campus Petrolina
U C O N B	A formação de professores e a leitura literária na	Baptista, M. C.; Belmiro, C. A.; Neves,

	educação infantil: a experiência de um projeto de pesquisa-ação.	V. F. A.; Galvão, B. L.; Galvão, C. S. L.
	A formação do PNAIC e as políticas públicas de formação de leitores: quais as repercussões na prática dos professores alfabetizadores?	Souza, A. A. V.; Cavalcante, M. A. S.
	A leitura em sala de aula: o que fazem as professoras?	Ana Paula Souza Báfica; Maria Elizabete Souza Couto Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, Bahia, Brasil)
	A literatura infantil em sala de aula	Sílvia Cristina Fernandes Paiva Universidade Federal Mato Grosso (UFMT)
	Cantinho de leitura: uma discussão entre PNAIC e programas de fomento à leitura	Claudia Aparecida do Nascimento Silva; Claudia Leite Brandão; Regiane Pradela da Silva Bastos Universidade de Mato Grosso
	É possível formar leitores na escola?	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Ana Lúcia Nunes da Cunha Vilela; Prof. <sup>a</sup> Regiane Meres Menezes Brites-UFMT/ E.E. Barão de Melgaço. MT.
	Literatura e alfabetização: os acervos do pnbe em uso	Daniela Freitas Brito Montuani – UFMG/ Faculdade Estácio de Sá de Belo Horizonte, MG
	Literatura infantil e políticas de formação de professores alfabetizadores: um estado da arte	Regiane Pradela da Silva Bastos UFMT
	O uso do livro literário do PNBE1 no 1º ano do ciclo de alfabetização	Rejane Guimarães de Mello e Lucas; Selma Martines Peres PPGEDUC/RC/UFG
	Os usos das obras complementares: o que dizem as(os) professoras(es)?	Estephane Priscilla dos Santos Mendes - Universidade Federal de Pernambuco
III CONBALF	Leitura deleite: implicações de uma prática de alfabetização a partir das orientações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Pnaic	Gisele Santos De Nadai; Regina Godinho de Alcântara Universidade Federal do Espírito Santo
	Alfabetização e leitura: formação do leitor nos anos iniciais do ensino fundamental	Adriana Recla; Adriana Maria das Virgens Chagas; Luciana Cristina da Silva de Souza Faculdades Integradas de Aracruz
	O professor e as experiências significativas com a literatura nas séries iniciais	Adriane Alves da Silva Secretaria Municipal de Educação de Curitiba
	Práticas de ensino de leitura literária no 1o ano: em busca do fazer sentido	Iracema Santos do Nascimento
	A importância da utilização da literatura infantil dentro e fora da sala de aula: conversando sobre novas propostas e meios para a alfabetização	Tainah Sátola Seabra Lugon; Karoline Soares Toneto Centro Universitário São Camilo – ES
	Oficinas de leitura e produção de textos na formação inicial de professores: uma experiência estético-formativa	Bárbara Cortella P.de Oliveira - Universidade Federal do Mato Grosso
	O trabalho de leitura na sala de aula: reflexões do discurso docente na formação de professores	Cilene Maria Valente da Silva Lorena Bischoff Trescastro Universidade Federal do Pará – UFPA
IV CONBALF	Oralidade, leitura e escrita nos contos de fadas: quando Chapeuzinhos, lobos e bruxas surgem em uma turma de 1º ano	Ana Carolina Cunha Figueiredo ´ Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
	Do pretexto ao contexto: a Literatura Infantil na Alfabetização de uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental	Ana Paula Frozi de C. e Souza Urruth - Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro

A formação em exercício do professor alfabetizador e as estratégias de leitura no 1º ciclo do ensino fundamental: possibilidades e desafios	Luciane Aparecida de Souza; Hilda Aparecida Linhares da S. Micarello Universidade Federal de Juiz de Fora
Relato de experiência: concepção de leitura construída nas oficinas de formação continuada do PNAIC	Ilsa do Carmo Vieira Goulart ; Julianna Silva Glória; Mônica Daisy Vieira Araújo - Universidade Federal de Minas Gerais
Laboratório sertão das águas: alfabetização e literatura na formação docente	Elizabeth Orofino Lucio UFPA
Literatura infantil: sua importância e seu espaço nos documentos oficiais para ser um instrumento mediador na formação de futuros leitores/escritores	Raimundo de Sousa Filho; Monisvinícia Nogueira de Oliveira; Verônica Passarinho Santos - /UFMT
Para além dos cadernos pedagógicos, desbravando um caminho discursivo ao encontro da Literatura	Isabela Praseres Mendes SME - Rio de Janeiro
A mediação de leitura literária como instrumento para cidadania: uma experiência em escolas públicas de Belém-PA	Nilo Carlos Pereira de Souza; Ana Lídia da C. R. Maracahipe; Daniele Rodrigues do Nascimento - UFPA/ (SEDUC-PA)
O ensino das estratégias de leitura em rodas de leitura nas turmas do ciclo de alfabetização	Silvia de Sousa Azevedo Aragão Universidade Federal de Pernambuco
Deleite de leitores em formação: contributos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Simone de Souza Silva; Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante SME de Maceió / Universidade Federal de Alagoas
Mediação docente em situações de incentivo a leitura de livros da biblioteca escolar e as apreciações valorativas de crianças do 3º ano do ensino fundamental	Juliana de Melo Lima; Erika Souza Vieira – Universidade Federal de Pernambuco / Secretaria Municipal de Recife
Formação do leitor no ciclo da alfabetização: um estudo investigativo	Olívia Coelho da Silva- Universidade Federal do Ceará
A criança autora: produzindo livros com alunos do 1º ano do ensino fundamental	Raquel Monteiro Alberto Moraes; Heloísa Helena Miranda Valente Vieira - Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro
O uso da literatura infantil para o fortalecimento do processo discursivo na infância (Brasil/Colômbia).	Johanna Andrea Arredondo Quiceno; Bárbara Cortella Pereira de Oliveira PPGE/UFMT/Cuiabá.
Três espaços e suas mediações de leitura: formando crianças leitoras	Kenia Adriana de Aquino Modesto-Silva ; Isa Mara Colombo Scarlati Domingues Universidade Federal de Goiás/ Centro Educacional Khalil Zaher
Linguagem, alfabetização e leitura da literatura	Karen César Baptista; Daniele Aparecida Biondo Estanislau - Universidade Estadual de Campinas
Letramento literário na alfabetização	Eliana Guimarães Almeida; Maria Elisa de Araújo Grossi - Universidade Federal de Minas Gerais



APÊNDICE C - Roteiro para as entrevistas

ENTREVISTA COM O DEPUTADO WALDECK CARNEIRO	
<i>O que queremos saber</i>	<i>O que vamos perguntar</i>
Articulação de sua produção teórica com as questões enfrentadas atualmente no campo	Em seu livro “Miséria da Biblioteca escolar” que apesar dos quase 25 anos da primeira edição continua sendo uma referência na área, o senhor já apontava a importância deste instrumento nas escolas e também alguns dificultadores para sua existência, antes mesmo das legislações que hoje temos nos âmbitos federal e estadual. Na sua opinião, o que mudou ao longo destes anos e o que ainda continua se apresentando como problemas a serem enfrentados?
Concepção de alfabetização e importância da BE neste processo	Na sua opinião, a existência deste espaço pode auxiliar no processo de alfabetização das crianças? De que forma?
Gestão das BE por bibliotecários e escassez de formação destes profissionais.	Uma das questões mais recorrentemente apontadas como dificultador para a implementação das leis que dispõem sobre a implantação de bibliotecas escolares é a exigência de que estas sejam geridas por bibliotecários. Um dos aspectos apontados é o elevado número de profissionais que seriam necessários e que não corresponde ao quantitativo formado atualmente. Como esta questão pode ser dirimida, na sua opinião?
Distinção entre Salas de Leitura e Bibliotecas escolares	Quando o senhor exerceu sua legislatura como vereador de Niterói, uma dos projetos de lei que apresentou e foi aprovado foi o decreto que dispõe sobre a criação de bibliotecas escolares na Rede. Na ocasião, muitas escolas contavam com salas de leitura. Porque a proposta pressupunha a criação de bibliotecas escolares? Em sua opinião, no que estas diferem das salas de leitura, a ponto de o senhor propor a substituição por BE?
Relação entre as leis federal e estadual que dispõem sobre a universalização das BE	No que se refere à lei estadual Nº 7383/2016 de sua autoria, no que ela se difere da Lei federal nº 12.244? Qual a necessidade de uma lei estadual se o estado já estaria sob a lei federal?
Sistema Estadual de BE	Qual a importância da implantação de um Sistema Estadual de Bibliotecas Escolares em um momento histórico de nosso país com inúmeros ataques como parte de um projeto político que articula estreitamento democrático e obscurantismo?
Outras questões	Alguma outra questão não foi abordada na entrevista que você queira acrescentar?

ENTREVISTA COM O PRESIDENTE DO CRB7	
<i>O que queremos saber</i>	<i>O que vamos perguntar</i>
Relação pessoal e profissional com a Biblioteca Escolar	Esta pesquisa tem como uma das questões fundamentais a universalização das bibliotecas escolares. Como este equipamento esteve ou não presente em sua trajetória escolar e profissional?

Concepção de alfabetização e importância da BE neste processo	Na sua opinião, a existência deste espaço pode auxiliar no processo de alfabetização das crianças? De que forma?
Importância das BE	Qual a importância da Implementação de Bibliotecas Escolares?
Distinção entre Salas de Leitura e Bibliotecas escolares	No Censo escolar que representa a realidade de muitas escolas, é possível concluir que estas não possuem BE, mas são dotadas de Salas de Leitura. Para você, o que diferenciaria estes dois espaços? Eles podem existir concomitantemente ou deve-se priorizar as BE?
Legislações voltadas para a Universalização das BE e seus principais entraves	No país e no Estado, temos legislações que dispõem sobre a implementação de políticas de livro e leitura, e algumas especialmente voltadas para as BE, tais como a Lei federal nº 12.244, a lei estadual Nº 7383/2016, e a atual Lei Nº 8522/19. Contudo, os dados censitários apontam que estamos longe de cumprirmos o que estas determinam. Em sua opinião, quais são os dificultadores para isso?
Gestão das BE por bibliotecários e escassez de formação destes profissionais.	Uma das questões mais recorrentemente apontadas como dificultador para a implementação das leis que dispõem sobre a implantação de bibliotecas escolares é a exigência de que estas sejam geridas por bibliotecários. Entre os aspectos apontados está o elevado número de profissionais que seriam necessários e que não corresponde ao quantitativo formado atualmente. Como esta questão pode ser dirimida, na sua opinião? Que organização seria possível no que tange à atuação profissional nestes espaços?
Formação dos bibliotecários para atuação no contexto escolar	Ainda no que diz respeito aos bibliotecários, uma questão que se coloca refere-se à formação inicial destes para a atuação nos espaços escolares. Qual sua opinião a respeito?
Outras questões	Alguma outra questão não foi abordada na entrevista que você queira acrescentar?

<b>ENTREVISTA COM A SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI</b>	
<b><i>O que queremos saber</i></b>	<b><i>O que vamos perguntar</i></b>
Importância das BE	Esta pesquisa tem como uma das questões fundamentais a universalização das bibliotecas escolares. Para a senhora, qual é a importância desses espaços no contexto escolar?
Concepção de alfabetização e importância da BE neste processo	Na sua opinião, a existência deste espaço pode auxiliar no processo de alfabetização das crianças? De que forma?
Ações desenvolvidas pela gestão neste âmbito	Que ações foram realizadas, neste âmbito, em sua gestão como Secretária Municipal de Educação de Niterói?
Distinção entre Salas de Leitura e Bibliotecas escolares	No Censo escolar que representa a realidade de muitas escolas, é possível concluir que estas não possuem BE, mas são dotadas de Salas de Leitura. Para você, o que diferenciaria estes dois espaços? Eles podem existir concomitantemente ou deve-se priorizar as BE?
Dificultadores para a	Quais são os maiores dificultadores para o cumprimento

Implementação de BE no município	das legislações que propõe a universalização das BE?
Outras questões	Alguma outra questão não foi abordada na entrevista que você queira acrescentar?

ENTREVISTA COM A COORDENADORA DE PROMOÇÃO DA LEITURA	
<i>O que queremos saber</i>	<i>O que vamos perguntar</i>
Relação pessoal e profissional com a Biblioteca Escolar	Esta pesquisa tem como uma das questões fundamentais a universalização das bibliotecas escolares. Como este equipamento esteve ou não presente em sua trajetória escolar e profissional?
Concepção de alfabetização e importância da BE neste processo	Na sua opinião, a existência deste espaço pode auxiliar no processo de alfabetização das crianças? De que forma?
Importância das BE	Qual a importância da Implementação de Bibliotecas Escolares?
Distinção entre Salas de Leitura e Bibliotecas escolares	No Censo escolar que representa a realidade de muitas escolas, é possível concluir que estas não possuem BE, mas são dotadas de Salas de Leitura. Para você, o que diferenciaria estes dois espaços? Eles podem existir concomitantemente ou deve-se priorizar as BE?
Legislações voltadas para a Universalização das BE e seus principais entraves	No país e no Estado, temos legislações que dispõem sobre a implementação de políticas de livro e leitura, e algumas especialmente voltadas para as BE, tais como a Lei federal nº 12.244, a lei estadual Nº 7383/2016, e a atual Lei Nº 8522/19. Contudo, os dados censitários apontam que estamos longe de cumprirmos o que estas determinam. Em sua opinião, quais são os dificultadores para isso?
Gestão das BE por bibliotecários e escassez de formação destes profissionais.	Uma das questões mais recorrentemente apontadas como dificultador para a implementação das leis que dispõem sobre a implantação de bibliotecas escolares é a exigência de que estas sejam geridas por bibliotecários. Entre os aspectos apontados está o elevado número de profissionais que seriam necessários e que não corresponde ao quantitativo formado atualmente. Como esta questão pode ser dirimida, na sua opinião? Que organização seria possível no que tange à atuação profissional nestes espaços?
Formação dos bibliotecários para atuação no contexto escolar	Ainda no que diz respeito aos bibliotecários, uma questão que se coloca refere-se à formação inicial destes para a atuação nos espaços escolares. Qual sua opinião a respeito?
Outras questões	Alguma outra questão não foi abordada na entrevista que você queira acrescentar?

ENTREVISTA COM AS DIRETORAS E PEDAGOGAS DAS ESCOLAS	
<i>O que queremos saber</i>	<i>O que vamos perguntar</i>
A história da escola	Como foi a constituição da escola? Como é o espaço? Como as turmas são organizadas?
Constituição dos PPP	Como foi a construção do Projeto Político-Pedagógico? O que embasa este documento? Você poderia

	disponibilizá-lo?
Qual o lugar que a formação literária ocupa na escola	Que lugar a formação literária ocupa na proposta de trabalho da escola, em especial, no ciclo de alfabetização?
Trabalho docente com a literatura	Como os professores assumem ou não esta perspectiva? Você considera que o trabalho com os livros literários está presente na prática cotidiana da escola?
A importância atribuída aos espaços de leitura	Qual a importância da biblioteca escolar/sala de leitura para a prática pedagógica da escola? Este espaço consta no PPP da escola?
Perspectiva e práticas de alfabetização	Como você considera que é o trabalho de alfabetização na escola? Há alguma pactuação coletiva?
Indicação de uma professora alfabetizadora para participar da pesquisa. Motivos para considerar como boas práticas.	Você considera que tem algum(a) professor(a) alfabetizador(a) que tem uma prática diferenciada que você sugeriria para participar da pesquisa? Em caso afirmativo, porque você indicaria esse(a) profissional?
História de formação leitora/literária	E como você se formou leitor(a)? Que lugar a literatura ocupou na sua formação? Você se recorda da presença de espaços de leitura enquanto era estudante?
Outras questões	Alguma outra questão não foi abordada na entrevista que você queira acrescentar?

ENTREVISTA COM AS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NOS ESPAÇOS DE LEITURA	
<i>O que queremos saber</i>	<i>O que vamos perguntar</i>
História de formação leitora/literária	Esta pesquisa tem como uma das questões fundamentais os espaços de leitura (bibliotecas escolares/salas de leitura). Como este espaço esteve ou não presente em sua trajetória escolar? Como você se formou como leitora? Que lugar a literatura ocupou na sua formação?
Relação entre os espaços de leitura e a alfabetização	Em sua opinião, este espaço pode auxiliar no processo de alfabetização das crianças? De que forma?
Inserção profissional nos espaços de leitura	Como foi a sua inserção neste espaço? E em relação à escola?
Constituição do acervo e organização do espaço	Como o acervo do espaço de leitura é constituído? Quais são os critérios para a organização do espaço? Vocês seguiram alguma orientação da Coordenação de Promoção da Leitura?
Trabalho realizado nos espaços de leitura	Quais são as atividades realizadas na biblioteca escolar/sala de leitura? Quais são suas atribuições?
Horários de funcionamento e participação das crianças	Como é a participação das crianças? Há horários estabelecidos?
Valorização e participação dos professores	Como é a participação dos professores? Eles também acessam este espaço? Você acredita que há uma valorização do espaço de leitura por parte dos professores?
Formação literária na escola	Como você avalia que a leitura literária está presente no cotidiano da escola?
Os espaços de leitura nos PPP	O espaço de leitura consta do PPP da escola? Justifique sua presença ou não.
Outras questões	Alguma outra questão não foi abordada na entrevista que você queira acrescentar?

<b>ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS</b>	
<i><b>O que queremos saber</b></i>	<i><b>O que vamos perguntar</b></i>
Inserção na escola	Como foi sua inserção na escola? Por que razão trabalha com a alfabetização?
Como é a prática docente na alfabetização	Sua prática foi apontada como diferenciada em relação às demais colegas da escola. Por que você acha que se deu essa indicação? Como você descreveria sua atuação profissional? O que embasa seu trabalho pedagógico?
O que diferencia as práticas	Em relação aos demais professores da escola, no que você considera que sua prática se difere? Há espaços para trocas de experiências?
Aspectos que podem interferir no trabalho pedagógico da alfabetização. Relação com os pais.	O que você considera que interfere nas práticas de alfabetização? Como é a avaliação dos pais em relação ao seu trabalho
Prática voltada para a formação literária	Qual é o lugar que a Literatura ocupa em sua prática? O que embasa seu trabalho a este respeito? Como você avalia o trabalho com a leitura literária na escola?
Relação entre o trabalho e a formação continuada	Em relação aos processos de formação, como você considera que estes influenciam sua prática? Você participou de algum (ns) curso(s) disponibilizados pelo MEC? Conhece ou se inscreveu no Curso Tempo de Aprender?
Relação/avaliação dos espaços de leitura	Qual é a sua opinião em relação aos espaços de leitura (biblioteca escolas/sala de leitura)? Você considera que o trabalho realizado nestes contribui para o processo de alfabetização dos alunos?
Formação leitora das entrevistadas	Como aconteceu sua formação leitora? Que lugar a literatura ocupou nela? Os espaços de leitura estiveram presentes? De que maneira?
Outras questões	Alguma outra questão não foi abordada na entrevista que você queira acrescentar?