



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**

Programa de Pós-Graduação – Faculdade de Educação

**CLAUDIA PIMENTEL**

**ESPAÇOS DE LIVRO E LEITURA:** um estudo sobre as Salas de Leitura de escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro.

**RIO DE JANEIRO**

**2011**

**CLAUDIA PIMENTEL**

**ESPAÇOS DE LIVRO E LEITURA:** um estudo sobre as Salas de  
Leitura de escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro.

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

**Orientação: Professora Dra. Patrícia Corsino**

**Rio de Janeiro**

**2011**

P644 Pimentel, Claudia

Espaços de livro e leitura: um estudo sobre as salas de leitura de escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro / Claudia Pimentel. - Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.  
264 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2011.

Orientadora: Patrícia Corsino.

1. Sala de leitura – Escolas – Rio de Janeiro (RJ). 2. Biblioteca escolar - Rio de Janeiro (RJ). 3. Educação – Políticas públicas. I. Corsino, Patrícia. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 027.8098153

**CLAUDIA PIMENTEL**

**ESPAÇOS DE LIVRO E LEITURA:** um estudo sobre as Salas de Leitura de escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro.

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

Aprovada em: 01 de abril de 2011.

Banca examinadora

---

**Orientadora: Dra. Patrícia Corsino – UFRJ**

---

**Dra. Ludmila Thomé de Andrade – UFRJ**

---

**Dr. Roberto Leher – UFRJ**

---

**Dra. Maria das Graças Paulino – UFMG**

---

**Dra. Sonia Kramer – PUC-Rio**

Rio de Janeiro

2011



À minha mãe pela presença  
em minha formação, em memória.

Às crianças que se interessam pelos livros.

## **AGRADECIMENTOS**

À Professora Patrícia Corsino, minha orientadora, por acreditar na relevância do trabalho, pela dedicação, pelo cuidado, pelo carinho e, principalmente, pela parceria em todos os momentos desta jornada.

À Professora Sonia Kramer por ser um norte nas leituras de Benjamin, Vygotsky e Bakhtin desde o Mestrado, pelas valiosas observações para o desenvolvimento da pesquisa, por ocasião do Exame de Qualificação. Como orientadora da minha orientadora, me faz pertencer a uma história coletiva.

À Professora Ludmila Thomé de Andrade pelas leituras atentas, pelo entusiasmo e pelas valiosas observações para o desenvolvimento da pesquisa, por ocasião do Exame de Qualificação e durante a jornada de pesquisas no LEDUC.

Aos professores do programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Federal do Rio de Janeiro, que contribuíram para minha formação.

À minha colega de doutorado e amiga Mônica Pinheiro Fernandes pela relevância da interlocução teórica.

Aos colegas do grupo de pesquisa, pelos diálogos nas manhãs de quinta-feira.

Aos profissionais da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro que generosamente me receberam e compartilharam um pouco do seu ofício.

Aos professores que trabalham com livros para crianças e que vêm se questionando sobre o que é literatura a partir desse leitor imanente.

À minha irmã, Carmen Pimentel, que pacientemente me apoiou nos momentos de cansaço, pela revisão deste trabalho.

À Nina que sempre acreditou, ao meu pai e a todos da minha família pelo apoio afetivo.

Aos amigos parceiros, em especial à Andréa Ernest Dias, pelo incentivo.

PIMENTEL, Claudia. **ESPAÇOS DE LIVRO E LEITURA**: um estudo sobre as Salas de Leitura de escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro. 264 f. Tese. Faculdade de Educação, UFRJ, Rio de Janeiro, 2011.

O objetivo desta tese foi conhecer e analisar o projeto de salas de leitura desenvolvido em escolas da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro. A pesquisa se propôs a conhecer e analisar o projeto nos níveis macro (órgão central – da Secretaria Municipal de Educação - SME), meso (de uma das Coordenadorias Regionais de Educação -CRE) e micro (sala de leitura polo); 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; compreender as estratégias para gestão e formação de professores. Das considerações sobre pesquisa qualitativa e entendendo que o pesquisador deve buscar uma coerência entre ontologia, epistemologia e metodologia, a pesquisa sustentou-se num processo interpretativo. Mikhail Bakhtin, Walter Benjamin e Lev Vygotsky foram autores fundamentais para compreender a linguagem como constitutiva dos sujeitos; a pesquisa como linguagem e a metodologia como um exercício de aproximar as práticas de linguagem do cotidiano de esferas da criação ideológica. Foram realizadas análise documental, observações participantes em uma sala de leitura pólo, entrevistas com responsáveis pelo projeto sala de leitura, no órgão central, em uma das coordenadorias, e com professores de salas de leitura. O rigor proposto foi reflexivo e filosófico e os achados da pesquisa foram construídos numa perspectiva de provisoriade. O primeiro capítulo discute questões teórico metodológicas de pesquisa, dando ênfase ao conceito de exotopia de Bakhtin; o segundo traça um percurso da alfabetização à leitura literária tendo como guia a trajetória profissional da pesquisadora; o terceiro aborda questões de ideologia, experiência estética e infância; o quarto analisa o que foi observado da empiria. O estudo realizado revela que, apesar das mudanças administrativas na gestão municipal, as salas de leitura das escolas públicas municipais têm consolidado um trabalho que aposta na composição dos acervos, na formação específica para o professor de sala de leitura e na formação do estudante leitor. Quanto aos acervos, observou-se a necessidade de um maior esmiuçamento das categorias literatura infantil, livro do professor, obras de referência determinadas pela SME, frente à grande quantidade de livros. Quanto à formação do leitor, destaca-se a ênfase dada à livre escolha dos livros pelas crianças como prática privilegiada de leitura e de produção cultural das crianças. Quanto à formação e às condições de trabalho dos professores, muito ainda pode ser feito principalmente no que se refere ao apoio institucional ao trabalho do professor de sala de leitura. Tendo em vista a promulgação da lei 1.244/2010, que obriga as instituições de ensino do país a terem uma biblioteca, o trabalho se encerra com proposições para composição de acervos e promoção da leitura em salas de leitura ou bibliotecas escolares.

**Palavras-chaves:** Linguagem. Políticas públicas de livro e leitura. Sala de leitura. Literatura infantil.

PIMENTEL, Claudia. **BOOKS AND READING AREAS:** a study on Reading Rooms of the city of Rio de Janeiro public schools. 264 f. Dissertation. School of Education, UFRJ, Rio de Janeiro, 2011.

The objective of this dissertation was to learn more about and analyze the reading room project developed in public schools of the city of Rio de Janeiro education network. The research aims to learn about and analyze the project at its macro (main body – Municipal Secretary of Education - SME), meso (one of the Regional Education Coordination Offices - CRE) and micro (a core reading room) levels; reflect on the composition and organization of the literature book collection and areas/environments for books and reading in a core reading room; reflect on the place that literature can occupy in school reading; understand the strategies for managing and educating teachers. After considerations on qualitative research and understanding that the researcher must find coherence between ontology, epistemology and methodology, the research was supported by the interpretative method. Mikhail Bakhtin, Walter Benjamin and Lev Vygotsky were essential authors for understanding language as part of the subjects; the research as a language and the methodology as an exercise to bring together the daily language experience of the ideological creation areas. Document analysis and interviews with those involved in the reading room project were performed in the central body, in one of the coordination offices and with teachers in reading rooms; participating notes in a core reading room. The severity proposed was reflexive and philosophical and the findings of the research were built on a temporary perspective. The first chapter discusses the theoretical and methodological matters of the research, emphasizing Bakhtin's exotopy concept. The second chapter draws the path from literacy to reading literature, using the researcher's professional journey as a guide. The third chapter approaches ideology, aesthetic experience and childhood matters; and the fourth analyzes field data. The study reveals that, despite management changes in the city administration, the reading rooms of the city public schools have consolidated a work based on the composition of its book collection, on the specific training of a reading room teacher and on the education of the student as a reader. As for the book collections, the need for detailing the children's literature categories, professor books, reference works determined by the SME was observed, facing the large amount of books. As for the reader education, emphasis is given to the free choice of books by the children as a privileged reading practice and cultural production of the children. As for the teacher's training and working conditions, there is still a lot to be accomplished especially in relation to the institution's support to the teacher's work in the reading room. Taking into account Law 1.244/2010, which states that all teaching institutions must have a library, as a conclusion this work proposes to put together book collections and encourage reading in reading rooms or school libraries.

Keywords: Language. Public policies for books and reading. Reading room. Children's literature.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Mapa das CRE / município do Rio de Janeiro	114
Figura 2	Fluxograma Salas de Leitura	115
Figura 3	Estantes baixas	121
Figura 4	Capas de livros expostas	121
Figura 5	Mesas para leitura	122
Figura 6	Sofá da sala de leitura	122
Figura 7	Caixa de livros para a sala de aula	123
Figura 8	Cor e ordem alfabética	132
Figura 9	Fitas de VHS	133
Figura 10	Computadores na Sala de Leitura	134
Figura 11	Retroprojektor e computadores	134
Figura 12	Mapas	135
Figura 13	Aparelhos de televisão e de som	135
Figura 14	Estante de DVDs	136
Figura 15	Manual do A.C.	137
Figura 16	Caixa de livros do A.C.	137
Figura 17	Livros selecionados	150
Figura 18	Cadeiras arrumadas em frente à televisão	151
Figura 19	<i>Livre</i> escolha	152
Figura 20	Experiências de leituras	155
Figura 21	Criança lendo sozinha	169
Figura 22	Compartilhando leituras	170
Figura 23	Crianças lendo no sofá	170
Figura 24	Crianças lendo lado a lado	171
Figura 25	Crianças compartilhando tema polêmico	171
Figura 26	Criança desordeira	172
Figura 27	Ambiente da exposição de livros artesanais	195
Figura 28	Livros artesanais	195
Figura 29	Livro feito por crianças	196
Figura 30	Personagens de papel	196
Figura 31	Leitura ao ar livre	197

## LISTA DE SIGLAS

AC	Acervo Complementar - PNLD
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CBL	Câmara Brasileira do Livro
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
CDD	Classificação Decimal de Dewey
FBN	Fundação Biblioteca Nacional
FNDE	Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação
FNLIJ	Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil
IBBY	International Board on Books for Young People
IPP	Instituto Municipal de Urbanismo Pereira Passos
LEDUC	Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação
MEC	Ministério da Educação
NCB Multieducação	Núcleo Curricular Básico Multieducação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PEE	Programa Especial de Educação
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SDP	Sistema Descentralizado de Pagamentos
SEB	Secretaria de Educação Básica
SME	Secretaria Municipal de Educação
SMS	Secretaria Municipal de Saúde
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	13
<b>1 PESQUISA: COLEÇÃO E AUTORIA</b>	19
1.1 PESQUISA QUALITATIVA	22
1.2 AUTORIA E COLEÇÃO	23
1.3 EXOTOPIA DO PESQUISADOR	27
<b>2 DA ALFABETIZAÇÃO À LEITURA LITERÁRIA</b>	33
2.1 LETRAMENTO	41
2.2 LEITURA LITERÁRIA	47
2.3 LEITURA E IDEOLOGIA	50
2.4 ESPAÇOS DE LIVROS E LEITURA NA ESCOLA	52
<b>3 LINGUAGEM, EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E INFÂNCIA</b>	59
3.1 IDEOLOGIA E LINGUAGEM	66
3.2 A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA	71
3.3 OS SONHOS REDIMIDOS	75
3.4 INFÂNCIA E LINGUAGEM	80
<b>4 SALAS DE LEITURA: QUESTÕES SOBRE ACERVOS, INFÂNCIA E GESTÃO</b>	97
4.1 POLÍTICAS DE LIVRO E LEITURA	98
4.2 SALAS DE LEITURA: ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO	112
4.3 <i>ISSO FOI CONTRIBUINDO PARA CRIAR UMA IDENTIDADE DESSE TRABALHO: ESPAÇOS DE LIVROS E LEITURAS</i>	117
4.4 <i>MAS ISSO NÃO TEM VISIBILIDADE NA MÍDIA, VOCÊS NÃO DIVULGAM QUE TÊM ISSO: A CONSTITUIÇÃO E A ORGANIZAÇÃO DO ACERVO.</i>	125
4.5 <i>VAMOS BRINCAR DE ESCOLINHA?: LEITURA, EXPERIÊNCIA E EXOTOPIA</i>	148
4.6 <i>MESMO CALADA A GENTE ESTÁ ERRADA: GESTÃO E FORMAÇÃO</i>	176

<b>5 CONCLUSÃO</b>	207
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	226
<b>APÊNDICE A – CONTEXTOS ENUNCIATIVOS DA PESQUISA DE CAMPO</b>	237
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>	246
<b>APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTAS</b>	248
<b>APÊNDICE D – PLANTA BAIXA ESQUEMATIZADA: VISÃO GERAL DO ESPAÇO DA SALA DE LEITURA</b>	250
<b>ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA</b>	251
<b>ANEXO B – AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA</b>	252
<b>ANEXO C – ARTIGO 12 DA MINUTA DA RESOLUÇÃO DE SALA DE LEITURA</b>	253
<b>ANEXO D – ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR DE SALA DE LEITURA (DO NO. 207 DE 15/01/96 – FUNCIONAMENTO DE SALAS DE LEITURA)</b>	254
<b>ANEXO E – PLANEJAMENTO ANUAL DA CRE</b>	255
<b>ANEXO F – PAUTA DA REUNIÃO DO CENTRO DE ESTUDOS DAS SALAS DE LEITURA POLO</b>	258
<b>ANEXO G – PAUTA DA REUNIÃO DE REPASSE ÀS SALAS DE LEITURA SATÉLITES</b>	259
<b>ANEXO H – PAUTA DA REUNIÃO E/SUBE/CED – MÍDIA-EDUCAÇÃO</b>	260
<b>ANEXO I – PESQUISAS RELACIONADAS AOS TEMAS</b>	263
<b>ANEXO J – PNBE EM NÚMEROS</b>	264



## INTRODUÇÃO

Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. (LISPECTOR, 1981)

Venho de uma geração de pedagogos que iniciou sua trajetória profissional reconhecendo como desafio político contribuir para a superação dos altos índices de evasão e repetência de alunos das escolas públicas brasileiras, tomando como maior obstáculo as dificuldades na área da alfabetização. Se hoje procuro compreender a literatura como arte, sem perder de vista a relação da criança com a leitura, é porque ainda sustento o compromisso que assumi ao tomar como profissão a Pedagogia. Nessa trajetória, algumas questões ganharam meu interesse e convergiram para a pesquisa que me propus a realizar sobre as salas de leitura das escolas municipais do Rio de Janeiro: O trabalho com acervos de livros nas escolas é tarefa para qual profissional; bibliotecários, professores? Há uma especificidade no trabalho rotineiro de uma biblioteca escolar ou de uma sala de leitura que justifique um olhar da pedagogia para esses espaços? A arte da literatura é tema para críticos literários, para professores da área de Letras e também para o pedagogo? Que relações se estabelecem entre alfabetização e literatura? Haveria uma pedagogia da leitura capaz de trazer a literatura como eixo da leitura na escola? Qual o lugar do professor nas ações decorrentes de políticas de livro e de leitura? Como os estudos da área da Educação podem contribuir para a Biblioteconomia, tendo em vistas os espaços infantis e acervos para crianças? Encontrar uma forma de unir fios que parecem deslocados de diferentes áreas do conhecimento foi o que me instigou a buscar o doutorado em Educação.

As questões que trago não são fruto da minha subjetividade, pois circulam em nossa sociedade, ganhando corpo em textos institucionais, em ações governamentais e no dia a dia de professores que veem os livros de literatura chegarem às escolas públicas, ocuparem salas de aula e provocarem possibilidades de mudança em seus planejamentos. Não é à toa que em muitas palestras e cursos sobre promoção da leitura assistimos a referências ao texto de Clarice Lispector, *Felicidade Clandestina*, referido como epígrafe. Parece que algo clandestino anda acontecendo à revelia da tutela dos professores quando consideramos a escolarização da leitura de livros de literatura.

Lendo o texto de Clarice, percebemos diferentes modos de acesso ao objeto livro: a filha do dono de livraria que adia o empréstimo do livro que tem e que não lê, a menina que precisa contar com a ajuda de alguém para conseguir o livro, e que depois de muito esperar pode ficar com o livro emprestado pelo tempo que for necessário - menina que posterga o encontro com o livro para prolongar o prazer de ter acesso a ele. O que fazer quando os livros chegam às escolas? Guardar para que não estraguem? Adiar o empréstimo? Como são as formas de estar com o livro na escola? Em meio às formas consolidadas de trabalhar com a leitura na escola, a leitura literária escapa à didatização?

Como o livro e a leitura são cernes da escolarização até hoje, no que se refere à didática da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, as reflexões sobre o acesso ao livro podem se estender ao debate sobre as práticas de ensino que ora privilegiam uma visão tecnicista da educação, ora valorizam as experiências das crianças considerando o que é específico da infância. Nessa via, as concepções de linguagem e de criança como sujeito de direitos ganham relevância, num cenário de investimentos governamentais em políticas de livro e leitura.

A partir da promulgação da lei 1.244/2010, que obriga todas as instituições públicas e privadas de ensino do país a terem uma biblioteca, parece que o encontro do leitor com o livro não pode mais ficar na clandestinidade. Considerando que a literatura é arte, pode-se desejar que as questões sobre o acesso ao livro se estendam a outros bens culturais, colocando em xeque as formas de ser professor e as formas de ser aluno que vêm sendo consolidadas em torno dos livros didáticos.

Tendo em vista o acesso ao livro e à leitura literária nas escolas públicas da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, esse estudo se propôs a perceber, no micro das ações de professores e crianças relações com o macro das políticas de livro e leitura. Para tanto, foram ouvidos representantes do órgão central da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro (SME), de uma das dez Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), professores de salas de leitura, e crianças nas suas relações com o livro numa sala de leitura polo. Também foram consultados materiais impressos e documentos das diversas instâncias que estruturam o projeto Sala de Leitura na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro e analisados registros fotográficos de ambientes de livro e leitura. No entrecruzamento de eventos da pesquisa, procuro perceber como se estrutura o projeto das salas de leitura das escolas municipais do Rio de Janeiro, refletindo sobre o lugar da leitura literária a partir da política municipal, que tem entre seus objetivos dar aos estudantes acesso ao livro.

O objetivo geral da pesquisa foi conhecer e analisar o projeto de salas de leitura desenvolvido em escolas da rede municipal de ensino do município do Rio de Janeiro, buscando entender o lugar da literatura infantil na formação da criança leitora. Teve como proposta estabelecer um duplo movimento do macro das políticas ao micro da sala de leitura e vice-versa tendo como objetivos específicos: conhecer e analisar o projeto das salas de leitura nos níveis macro (órgão central – SME), meso (CRE) e micro (sala de leitura polo); 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 de uma das dez CREs; considerando as interrelações entre ética e estética, refletir sobre o lugar que a literatura pode ocupar na escolarização da leitura; compreender as estratégias da SME para gestão e formação de professores das salas de leitura.

Esse trabalho se justifica na medida em que a análise do projeto das Salas de Leitura possa oferecer subsídios para repensarmos a complexidade da função do educador que lida com acervos e espaços de livros, visando à formação do leitor literário, e se articula a pesquisas desenvolvidas pelo Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura e Escrita e Educação – LEDUC, da Faculdade de Educação da UFRJ<sup>1</sup>.

No primeiro capítulo, trago algumas considerações sobre pesquisa qualitativa. Para manter o rigor na sua investigação, entendo que o pesquisador deve buscar uma coerência entre ontologia, epistemologia e metodologia, ainda que a pesquisa seja um processo interpretativo, interativo e influenciado por sua história pessoal. Nesse sentido, encontrei nos autores centrais desse estudo (Bakhtin, Benjamin e Vygotsky) sustentação para compreender a linguagem como constitutiva dos sujeitos; a pesquisa como linguagem e a metodologia como um exercício de aproximar as práticas de linguagem do cotidiano a diferentes esferas da criação ideológica. O rigor proposto é reflexivo e filosófico e os achados ou dados da pesquisa foram construídos numa perspectiva de provisoriedade. O pesquisador é também sujeito da linguagem, mas ocupa um lugar exterior aos eventos estudados ao organizar a escrita da pesquisa. Esse espaço, numa perspectiva bakhtiniana, é exotópico e axiológico. É o lugar de onde se pode dar um acabamento, assumindo por isso uma responsabilidade. Como um colecionador, o pesquisador desloca os eventos de seu lugar de origem, reorganizando-os. A coleção formada pode produzir efeitos de sentidos, mantendo o fluxo dialógico interpretativo. O pesquisador assume um compromisso ético com o conhecimento, e também

---

<sup>1</sup> Ver: <http://www.educacao.ufrj.br/leduc.html> , em particular a pesquisa *Infância , linguagem e escola: das políticas do livro e leitura ao letramento literário de crianças em escolas fluminenses*, coordenada por Patrícia Corsino.

estético, pois dá um acabamento à escrita da pesquisa, criando um produto que será compreendido por outrem. Há espaços a serem preenchidos: o pesquisador preenche espaços entre os eventos e a escrita, e é no intervalo entre o pesquisador e a pesquisa que algum sentido pode ser percebido, pois o todo estético não se co-vivencia, mas é criado de maneira ativa - tanto pelo autor como pelo contemplador (BAKHTIN, 2003). Como o pesquisador e sua escrita da pesquisa não coincidem, há um espaço para que ele também se altere.

No segundo capítulo, procurei organizar memórias da minha trajetória de formação, buscando refletir sobre alguns conceitos fundamentais relacionados a tema da leitura. Para tanto, faço certa revisão bibliográfica, com a intenção de explicitar minha dimensão exotópica axiológica. Compreendo que há especificidades sobre o ensino e a aprendizagem da língua escrita, mas os debates em torno das questões relativas à codificação e à decodificação da escrita alfabética não são suficientes para avançar o conhecimento nessa área. Tampouco o debate sobre o que é letramento, posto que esteja quase sempre circunscrito ao plano ideológico. Nessa via, procuro ressignificar, a partir de uma abordagem discursiva de base sócio-histórica, palavras como leitura, livro, literatura, escola – palavras que carregam uma historicidade e que parecem esvaziar-se de significados nas voltas teóricas que historicamente fazemos em torno delas. Por muito que seja fundamental definir conceitualmente a leitura, com Larrosa (2001) percebo que os discursos na área da Pedagogia já estão saturados de visões tecnicistas e humanistas, e deixam certas palavras caídas ao chão, como escolarização, leitura, alfabetização. Por isso, sinto necessidade de voltar a essas palavras, para discutir a partir da materialidade das circunstâncias: não importa apenas tomar o livro e a leitura, pois é preciso definir de que livro e de que práticas de leitura tratamos. Numa leitura bakhtiniana, percebo a realidade como sígnica, entendendo que os espaços, as mediações, os diálogos, os materiais de que os livros são feitos, a qualidade da ilustração dos livros para crianças, as interpretações legitimadas, entre outros aspectos são marcados pela ideologia, são significados e significantes.

Nessa via, dedico o terceiro capítulo para definir ideologia, experiência estética e infância. Considerando que Bakhtin, Vygotsky e Benjamin são marxistas não ortodoxos, faço algumas considerações sobre o conceito de fetichismo da mercadoria em Marx, autor com quem dialogam. Volto de certa forma ao tema da clandestinidade, pois, na via do fetichismo, o valor de uso é forçado a recuar diante do valor de troca. Considerando os grandes investimentos governamentais em livros, a experiência da leitura pode ficar em segundo plano, pois é mais fácil garantir compras do que leituras, o que faz com que muitas vezes o objeto livro seja sacralizado, em detrimento da formação do leitor. A partir da leitura de

Bakhtin, compreendendo ideologia como força centrípeta em permanente tensão e luta com as forças centrífugas, carnavalizações e risos, o que sustenta meu olhar para os eventos da pesquisa como significativos para o debate das políticas públicas de livro e leitura. A partir da leitura de Vygotsky, entendo que a literatura é uma arte que envolve técnicas de lidar com os sentimentos, o que pode ser percebido a partir de seu estudo sobre as fábulas. A partir da leitura de Benjamin, compreendo que a infância está em nós e que a criança não representa uma alteridade radical: há um encontro possível através da rememoração, da escuta, do diálogo, da narrativa. Se *in-fante* significa sem fala, é preciso reconhecer que somos todos sujeitos da linguagem e podemos nos unir na luta contra a barbárie que tenta nos calar diante da vida, apagando nossos rastros. A capacidade de narrar torna a vivência uma experiência coletiva, o que está cada vez mais em baixa na modernidade. Esse conceito de experiência, ampliado pela metáfora do diálogo presente na obra de Bakhtin, acaba por sustentar uma série de outros conceitos de experiência ao longo desse trabalho.

No quarto capítulo, passo a analisar os eventos da pesquisa. A revisão bibliográfica sobre políticas de livro e leitura fez emergir dois temas, no sentido bakhtiniano. Um diz respeito aos critérios de seleção de livros para formação de acervo de literatura infantil em programas de âmbito nacional. Uma vez que o MEC busca parceria com universidades federais para analisar livros que são enviados pelas editoras para compras governamentais, o conhecimento que está sendo gerado nessa área revela-se promissor no que se refere a generalizações para outras áreas tais como a organização de espaços de livros e didáticas que ampliem as possibilidades de escolhas dos alunos. Por outro lado, a breve história de políticas de livros no Brasil revela um lapso nos investimentos em livros de literatura que coincide com as ditaduras do Estado Novo e do golpe militar, períodos em que os investimentos se concentram em livros didáticos, o que acaba por formar modos de ser professor, modos de ser aluno, modos de ler, nas escolas públicas do país. A partir desse panorama histórico, percebem-se que as notícias da participação dos governos estaduais em investimentos em livros se limitam à primeira metade do século passado. Atualmente, os investimentos nacionais convivem com iniciativas municipais. Nesse cenário, procuro descrever a estrutura e funcionamento das salas de leitura do município do Rio de Janeiro, que na ocasião do início da pesquisa era considerado o maior da América Latina. Tomando como *locus* da pesquisa uma sala de leitura polo, procuro analisar como são concebidos os espaços de livros e leitura na política municipal, percebendo o acervo e as estratégias para sua composição. Nesse espaço, procuro observar como as crianças têm acesso aos livros. A partir do que pode ser visto durante a pesquisa, prevalece a proposta de livre escolha, sem que hajam ampliações das

referências das crianças por parte dos professores. Procuo perceber e analisar, portanto, quais são as estratégias de gestão e de formação dos professores, que sustentam o trabalho nas salas de leitura.

Nessa via, chego a algumas considerações. Diante da lei que impõe um prazo de até dez anos para que todas as escolas públicas e particulares tenham uma biblioteca, faço algumas proposições. Como falo do lugar de pedagoga, procuro refletir sobre a escolarização da leitura. Não perco de vista a possibilidade de haver uma interface entre Biblioteconomia e Pedagogia, considerando-se as seções infantis dos espaços de livros em escolas e centros culturais.

Foi intenção compreender as articulações entre diferentes níveis da rede municipal de educação necessárias para as crianças tenham acesso aos livros, sem perder de vista as políticas nacionais de livro e leitura. Do necessário recorte, algo do todo fica. Considerando que “a verdadeira imagem do passado perpassa, veloz” (BENJAMIN, 1997, p.224), espero que o registro desse estudo venha oferecer subsídios para outras pesquisas.

## 1 PESQUISA: COLEÇÃO E AUTORIA

Renovar o velho de modo que, neófito, me tornasse seu dono – eis a função das coleções amontoadas em minhas gavetas. Cada pedra que eu achava, cada flor colhida, cada borboleta capturada, já era para mim começo de uma coleção, e tudo o que, em geral, eu possuía, formava para mim uma única coleção. (BENJAMIN, 1997)

Compreender como a política do livro e leitura da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro é estruturada poderia gerar uma escrita descritiva, pois a dimensão do projeto e o gigantismo da rede municipal possibilitam um acúmulo de informações, com o risco de haver pouco espaço para análise. Portanto, ao tomar a política em sua discursividade, dialogando com o referencial teórico, o desafio é tecer uma análise composta por diversas vozes:

- a) institucionais (algumas delas presentes em documentos escritos, outras coletadas através de entrevistas com os responsáveis pelo projeto em instâncias como órgão central, coordenadorias regionais, e salas de leitura polo);
- b) vozes percebidas em observações de diferentes situações como reuniões e eventos;
- c) vozes de teorias de autores centrais e secundários;
- d) vozes subjacentes à linguagem sígnica dos espaços registrados em fotografias;
- e) vozes das crianças em interação na sala de leitura *locus* da pesquisa, tecendo com a minha voz a autoria desta tese.

Nem sempre todas essas vozes se fazem presentes na difícil orquestração da escrita. O desafio implica em recompor e interrelacionar esses discursos, considerando os contextos de sua produção no que se refere ao livro e à leitura, tanto na escrita da proposta das salas de leitura da SME-Rio, como das apropriações das propostas pelos diferentes representantes das instâncias meso e micro, relacionando-os às discussões da área da leitura, do momento político numa perspectiva histórica, assim como local, considerando as enunciações dos sujeitos da pesquisa.

Baseada numa abordagem de inspiração bakhtiniana, a escrita tecida de diferentes vozes, que visa à polifonia, remete a algumas indagações. Que vozes se fazem presentes? Como elas puderam estar presentes no texto? Por que essas vozes e não outras? Essas são questões da ordem da escrita acadêmica na área das Ciências Humanas, pois “a teoria enunciativa da linguagem de Bakhtin permite considerar a observação numa perspectiva

discursiva, dialógica e polifônica, compreendendo que o campo nos confronta com eventos de linguagens marcados pela interlocução” (FREITAS, 2007, p.34).

Como o objeto das Ciências Humanas é ao mesmo tempo representante e representado, em alguns momentos dessa escrita a teoria fala mais alto, em outros minha voz se sobrepõe e em outros a profusão de dados beira o burburinho. A intenção, portanto, foi de produzir um texto polifônico com vozes que se complementam. Além disso, a escrita requer problematizações de seus limites e de seus impasses, percebidos no desenvolver do texto, e que se impõem à produção de conhecimento.

Em Bakhtin (1981, 1993, 1997, 2003, 2004), o caráter da alteridade se radicaliza, pois ele afirma, ao longo de sua obra, que a linguagem pressupõe o outro. O lugar da enunciação sempre é preenchido por diferentes vozes. Numa primeira leitura, há uma contradição nesse pressuposto, uma vez que Bakhtin distingue o discurso polifônico do monológico. Tal contradição aparente se desdobra no fato de todo discurso no nível histórico, além de ser sempre uma resposta, é constituído de pelo menos um outro: aquele a quem esse discurso se dirige. Num nível composicional, na forma mesmo de se tratar o conteúdo, na maneira como o texto é escrito, pode-se apagar a voz do outro, tendendo a um monologismo, que é o que pretende todo o discurso autoritário, mas é também a voz do eu lírico do poema, para o qual nada mais importa além de sua própria condição enunciativa. Ainda que em alguns momentos a escrita aqui proposta possa tender ao monologismo, a intenção é fazer um registro polifônico, composto pelas diferentes linguagens produzidas durante a pesquisa e, por isso, há diferentes estratégias de apreensão das vozes dos sujeitos da pesquisa, assim como estratégias diversas de registro das impressões e sua fixação.

A perspectiva discursiva bakhtiniana se impõe a partir de questões ético-políticas em relação ao texto científico, pois no hibridismo do texto que ora se faz mais monológico ora se estrutura no dialogismo, pode-se perceber “quais são os efeitos de sentido que essa disposição de vozes produz” (AMORIM, 2002, p.5).

Em termos metodológicos, considerar a abordagem sócio-histórica da filosofia da linguagem em Bakhtin coloca uma série de elementos que devem ser considerados, ao se fazer pesquisa em Ciências Humanas. Para Freitas (2007), a pesquisa qualitativa deve compreender os indivíduos para, por meio deles, compreender seu contexto; as questões formuladas para a pesquisa devem se orientar para que os fenômenos sejam compreendidos como acontecimentos históricos; a análise de dados se caracteriza pela ênfase na compreensão; a atividade do pesquisador situa-se no processo de mudança histórica; a compreensão do pesquisador se dá a partir do lugar que ele ocupa e depende das relações



intersubjetivas que estabelece (FREITAS, 2007, p.28). Dessa perspectiva, resulta que pesquisador e pesquisado têm oportunidades de se ressignificarem no processo de pesquisa. Por isso, importa considerar como a pesquisa também me afeta. Nesse meu lugar de pesquisadora, ao fazer minha palavra se dirigir ao outro e ao ouvir a palavra do outro, também me altero.

Para situar-se numa posição exotópica e ao mesmo tempo dialógica, o pesquisador deve explicitar o modo como o outro-pesquisado é representado, pois os lugares dos sujeitos devem ser assumidos, para que haja construção de saber.

Os métodos, as técnicas e os projetos podem tratar de modo mais ou menos explícito a questão da alteridade, mas eles contêm sempre estratégias de encontro. Como encontrar o outro, como fazê-lo falar, como se fazer ouvir, como compreendê-lo, como traduzi-lo, como influenciá-lo ou como deixar-se influenciar por ele... Na maior parte dos casos, a resposta a essas perguntas aparece lá onde não se espera, lá onde não há nenhum método. Como se a dessemelhança devesse se confirmar, como se o equívoco fosse a regra e o diálogo puro acaso. (AMORIM, 2004, p.31)

Por sua vez, o pesquisador não é um outro qualquer – quando escreve sua pesquisa, ele assume uma autoria. Esse intervalo entre o diálogo do campo e a escrita da pesquisa permite a expressão da alteridade do pesquisador. Por haver compreensão, interpretação e explicação, tornam-se claras a descontinuidade e o intervalo entre o diálogo do campo e a escrita científica. Nesse intervalo, são elaboradas as questões do referencial teórico, da escrita e da condição da enunciação discursiva da pesquisa que trata de sujeitos em relação dialógica, pois o objeto que é tratado no texto de pesquisa é ao mesmo tempo “objeto já falado, objeto a ser falado e objeto falante” (AMORIM, 2004, p.19). Ao elaborar a pesquisa, consideram-se os diferentes lugares enunciativos e a escrita da pesquisa como lugar de tradução que marca a historicidade e o caráter social das significações científicas, sendo sempre marcada pela memória e pelo esquecimento.

Amorim (2004) acrescenta também que o lugar do pesquisador, como alteridade exotópica, traz à tona o diferendo. “Até um certo grau, o diferendo é a tensão que engendra as diferentes possibilidades discursivas e, nesse ponto, ele é produto do tecido social” (AMORIM, 2004, p.63). O caráter do texto acadêmico em Ciências Humanas pode ser percebido na medida em que se constrói e se garante, ou não, o diálogo entre as diferenças de posição entre pesquisador e pesquisado.

Ali onde os regimes de discurso se alternam e disputam para impor suas finalidades e inscrever o sentido de toda frase que está por vir, estamos do lado da criação e do que está vivo. Lá onde o regime se impõe e se fixa como regra única e definitiva de pertinência e que outros regimes não podem advir, o diferendo será lugar de sofrimento e até mesmo de extermínio. (AMORIM, 2004, p.63)

Há que se guardar, portanto, um espaço de silêncio entre aquilo que o pesquisador traz do objeto já falado e aquilo que o objeto fala para que o diálogo permaneça. A posição axiológica do pesquisador leva-o a produzir um texto mais monológico do que polifônico, uma vez que terá que assumir sua alteridade, seu lugar na esfera discursiva, sua autoria. O lugar do silêncio garante, portanto, que diante do discurso do outro não haverá tradução perfeita, por um lado, e por outro aponta para aquilo que a pesquisa pode mudar no discurso do pesquisador. O modo como esse silêncio é preenchido define o grau de alteração a que o pesquisador chegou e em que momento a pesquisa avança e se abre a novos diálogos. É nesse inacabamento do silêncio que reside a possibilidade de resposta diante do texto da pesquisa que se constrói numa perspectiva dialógica. Caso contrário, a teoria não é iluminada pela pesquisa; há apenas repetição. É preciso não saber, para se chegar a conhecer. Considerar o diferendo é manter a possibilidade de se surpreender na/com a pesquisa.

## 1.1 PESQUISA QUALITATIVA

A questão do evento único posta na filosofia da linguagem em Bakhtin implica numa recusa ao estruturalismo e ao formalismo, correntes que se apoiam numa visão positivista da linguagem. Como ainda estamos impregnados por forte influência da supervalorização da racionalidade científica, muitos pesquisadores buscam nos textos bakhtinianos um *modus faciendi*, um conjunto de procedimentos analíticos. Em sua obra não há objetos calculáveis ou formalizações de proposições de métodos. Antes, encontram-se discussões sobre fundamentos de uma ciência da linguagem, de uma poética sociológica, e também um estudo das ideologias, no sentido bakhtiniano do termo:

O domínio da ideologia coincide com o domínio dos signos. Eles são mutuamente correspondentes. Ali onde um signo se encontra, encontra-se também a ideologia. Tudo que é ideológico possui valor semiótico. (BAKHTIN, 2004, p.10)

A identificação do ideológico com o semiótico dá o fundamento para a teoria materialista dos estudos dos processos e produtos da cultura imaterial e fundamenta a filosofia bakhtiniana da cultura. Essas reflexões estão implicadas nas condições de possibilidade de construção de disciplinas ligadas aos sujeitos como constituídos pela e na linguagem, considerando que essas disciplinas se fundamentam em termos da racionalidade filosófica. No lugar de métodos científicos, encontramos na perspectiva bakhtiniana grandes diretrizes para

construirmos um entendimento mais amplo das realidades sob estudo, fugindo de uma calculabilidade científica que exige o esquecimento dos sujeitos. Dessa forma, como apontam alguns pesquisadores (AMORIM, 2002, 2004; FREITAS et al., 2003; KRAMER, 2009), podemos construir um fazer filosófico, conceitual e interpretativo a partir de Bakhtin sem reducionismos, compreendendo sua hermenêutica das ciências humanas baseada numa racionalidade conceitual e interpretativa.

## 1.2 AUTORIA E COLEÇÃO

Apesar de em alguns momentos podermos perceber um tom crítico em relação à pesquisa qualitativa na breve história que Denzin e Lincoln (2006) fazem da pesquisa em ciências humanas, os autores apresentam pontos importantes para os pesquisadores da atualidade, organizando à sua maneira o campo da etnografia, da antropologia e da pesquisa sociológica. Um aspecto interessante que trazem é a imagem do pesquisador como um *bricoleur*, pois muitas vezes o campo oferece diferentes imagens e representações, que são organizadas de acordo com as perguntas que o pesquisador faz, a partir do contexto que estuda. Tais perguntas e a forma como os significados dos eventos do campo são organizados imprimem uma estética da representação que extrapola a empiria, trazendo a questão da autoria do pesquisador para os textos das pesquisas em ciências humanas.

Na escolha das imagens que usará na sua *montagem*, expressam-se tanto a ética como a estética do pesquisador, ao assumir sua autoria, distanciando-se do paradigma positivista que impunha um lugar de neutralidade ao pesquisador, ao tratar os fatos com suposta objetividade, como se existissem por si, independentes da historicidade. Já o pesquisador como um *bricoleur*, ou como colecionador que retira os objetos do seu uso cotidiano e lhes confere novo valor ao posicioná-los nos contextos das coleções, assume sua responsabilidade a partir de suas escolhas teóricas e axiológicas, sem perder de vista os contextos de onde os objetos foram retirados. Sua montagem não é mero jogo de encaixes, quando se dá a partir de escolhas teóricas e não de relativismos epistemológicos.

As imagens da coleção, da montagem cinematográfica ou da *bricolage* agem no sentido de criar uma simultaneidade, afastando-se de uma historiografia linear ou sequencial. O pesquisador deve manter uma coerência entre *ontologia*, *epistemologia* e *metodologia*, para que, entendendo que a pesquisa é um processo interpretativo, interativo e influenciado por sua história pessoal, não perca o rigor da racionalidade. As narrativas, ou histórias que o cientista cria em seu texto, são relatos expressos e montados dentro de tradições científicas específicas.

O pesquisador também não é neutro, nem aparece na escrita objetivamente, pois pelo processo exotópico, o pesquisador se torna um outro. Mesmo a minha palavra se descola de mim, devendo ser a minha participação na escrita percebida como um outro do *eu*. Participam da escrita da pesquisa o eu do pesquisador, o outro do eu e o outro do outro. Nas palavras de Sobral (2005):

Só me torno eu entre outros *eus*. Mas o sujeito, ainda que se defina a partir do outro, ao mesmo tempo o define, é o “outro” do outro: eis o não acabamento constitutivo do Ser, tão rico em ressonâncias filosóficas, discursivas e outras. (SOBRAL, 2005, p.22, grifo do autor)

Tanto a compreensão do pesquisador como um *bricoleur* quanto a problematização da escrita do texto em ciências humanas na perspectiva qualitativa como narrativa contribuem para fundamentar minha opção metodológica que se sustenta na filosofia da linguagem de Bakhtin, assim como de Benjamin e Vygotsky. Esses autores sustentam não só as concepções de linguagem como as de sujeito e de pesquisa, portanto sustentam minha visão ontológica, assim como da escrita da pesquisa, pois concebem os sujeitos como históricos, datados, marcados por uma cultura, os quais criam ideias e consciência ao produzir e reproduzir a realidade social, sendo nela ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos.

Partindo da filosofia da linguagem em Bakhtin como paradigma da minha pesquisa, tomo as coordenadas da concepção de linguagem deste autor a partir de seu texto *Para uma filosofia do ato* (1919-1921) como referência epistemológica e ontológica, particularmente as seguintes, seguindo a síntese de Faraco (2009, p.101-102):

- a) A perspectiva da refração avaliativa de nossas relações com o mundo – fundamento da concepção de linguagem como estratificada axiologicamente e do conceito de heteroglossia (multiplicidade de vozes ou línguas sociais);
- b) A relação eu/outro – fundamento da metáfora dialógica de Bakhtin, que orienta a compreensão da dinâmica da cultura imaterial e de seu conceitual da heteroglossia dialogizada, da bivocalização, do discurso citado;
- c) O destaque à univocidade dos eventos do mundo da vida – que sustenta a aproximação das práticas de linguagem do cotidiano e aquelas das diferentes esferas da criação ideológica.

No evento, há a presença necessária do sujeito, que vive concretamente o ato, e do contexto em que se insere. Ao enfatizar o processo do ato, Bakhtin destaca sua atualidade, sem descartar o que todos os atos têm de repetível: seu conteúdo. A relação entre ato e conteúdo é semelhante à relação entre “significação e tema, em que ‘significação’ destaca o

elemento repetível, igualmente fundamental, e ‘tema’, o elemento irrepetível, a concretização *in situ* das possibilidades expressivas da língua” (BRAIT, 2005, p.28).

Trazer os eventos do campo para análise é viver um pouco daquilo que Benjamin (1997) descreve sobre o caçar de borboletas:

Entre nós começava a se impor o antigo estatuto da caça: quanto mais me achegava com todas as fibras do inseto, quanto mais assumia intimamente a essência da borboleta, tanto mais ela adotava em toda ação o matiz da decisão humana, e, por fim, era como se sua captura fosse o único preço pelo qual minha condição de homem pudesse ser reavida. Contudo, mesmo quando já a resgatara totalmente, era-me árduo percorrer o caminho entre o palco de minha ditosa caçada e minha base, onde, de um tambor de herborista, iam surgindo éter, algodão, alfinetes de cabeça colorida e pinça. E em que estado ficara aquele território às minhas costas: o capim vergado, as flores pisoteadas; ainda por cima, o caçador havia lançado o próprio corpo atrás da rede. E apesar de tanto estrago, tanta deselegância e violência, a borboleta assustada permanecia trêmula, e contudo cheia de graciosidade, numa dobra da rede. (BENJAMIN, 1997, p.81)

O pesquisador deixa rastros no campo, sua presença não é imperceptível, neutra, distanciada. Por quanto tempo sua presença fica marcada no campo, não importa. No capim vergado e nas flores pisoteadas, percebe-se sempre uma refração: o campo não é o mesmo antes da nossa chegada. Não há como refleti-lo diretamente. Contudo, os eventos capturados, ainda que distantes do campo, trazem a possibilidade de uma significação. O tema será irrepetível, o campo estará sempre pisoteado, mas, como a borboleta que ainda pulsa na rede do caçador, algum conteúdo permanece como eventos capturados e deslocados de seu contexto original. Assim como capturar a borboleta é o único preço pelo qual o caçador-Benjamin recupera sua condição de homem, o pesquisador marca sua humanidade no processo de significar os eventos. Ele também se lança na rede.

O uso de diferentes instrumentos de pesquisa e da organização dos eventos da pesquisa reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão do fenômeno estudado. Parte-se do princípio de que a realidade objetiva nunca pode ser capturada em si, mas apenas por meio de interpretações e que, pelo processo exotópico na escrita, o pesquisador se torna um outro de eu. Mesmo a minha palavra se descola de mim, devendo ser a minha participação na escrita percebida como esse outro do eu.

Da infância, Benjamin traz outra imagem que se aproxima do pesquisador como colecionador: a escrivanhinha. Ao abrir o armário onde guardava seu tambor de herborista, sua coleção de cartões postais, materiais escolares, entre outros objetos para ele preciosos, fazia emergir novos significados, deslocando de seus lugares de origem o valor de cada um deles. “Era com prazer que revia velhos cadernos, dotados agora de um valor especial, que era o de

eu tê-los resgatado do domínio do professor, que teria direito sobre eles” (BENJAMIN, 1997, p.119). Na escrita da pesquisa, os eventos também são deslocados e recebem novos significados, sem, contudo, perder de vista suas condições originais. Na escrita da pesquisa os eventos são significativos e significados.

Para agrupar os discursos dos entrevistados em coleções de falas, foram necessárias muitas idas e vindas ao material da pesquisa. Algumas vezes, o tempo dedicado a um tema durante a entrevista deixava algum rastro de sua importância, outras vezes eram as contradições entre falas oficiais e observações da prática que eram o sinal de que alguma análise se fazia necessária. Os sentimentos dos sujeitos da pesquisa percebidos como sinais extraverbais também foram índices considerados relevantes. Aquilo que ficou na minha memória, que me marcou de alguma forma, também serviu de sinal de que era preciso prestar atenção. Ao lado disso, “o olhar do pesquisador está longe de ser desavisado, desinformado, desarmado” (KRAMER, 2005, p. 174). Por isso, a teoria foi grande aliada na tarefa de produzir significados a partir da empiria. Encontrei na tradição já consolidada por outras pesquisadoras (CORSINO, 2003; KRAMER, 2005) um referencial importante nessa hora:

Tomamos o tema da relação teoria-empiria como questão central do ato de pesquisar. A fundamentação dessa discussão encontramos em Benjamin (1987), em especial na sua concepção do conhecimento como coleção. Para o filósofo, é necessário descontextualizar o objeto para que ele possa funcionar como texto; o colecionador – como um historiador – é capaz de fazer tal descontextualização, de modo que cada qual (no nosso caso, cada pesquisador), ao interagir com o objeto (cada fala), atribua a ele um de seus inúmeros sentidos. Falas reunidas pelo tema, ênfase ou significado produzem um efeito de coleção: reunidos pelo que têm em comum, os enunciados favorecem a compreensão dos discursos e a identificação de significados escondidos ou pouco visíveis na íntegra das entrevistas. Oferecem, portanto, outra possibilidade de leitura. Organizando as falas como coleções, descontextualizando cada uma e reunindo-as pelo que dizem, dirigimos a elas outro olhar, num movimento contrário ao que visa entender o contexto para compreender o texto. (KRAMER, 2005, p.173)

Para tanto, a metodologia inclui a revisão bibliográfica e o aprofundamento do referencial teórico, entrevistas com os responsáveis pela sala de leitura nos níveis macro da SME - órgão central -; meso - da CRE, e micro - uma sala de leitura polo; e de observações de eventos como reuniões de equipe e atendimentos às crianças na sala de leitura. Na CRE, além de entrevista, foram observadas reuniões do Centro de Estudos com responsáveis pelas salas de leitura.

Os procedimentos metodológicos utilizados foram<sup>2</sup>: 1) revisão bibliográfica e aprofundamento do referencial teórico; 2) entrevistas semiestruturadas com os responsáveis

---

<sup>2</sup> Ver Apêndice A com breve descrição dos contextos enunciativos das entrevistas, reuniões e observações de campo

pela concepção e implementação de projeto sala de leitura nos níveis: macro, meso e micro; 3) observação de reuniões, Centros de Estudos e outras ações desenvolvidas no âmbito da CRE junto aos professores das salas de leitura; 4) observação das ações desenvolvidas em uma sala de leitura polo; 5) aplicação de questionário junto aos professores das salas de leitura satélites à polo pesquisada, nas reuniões observadas em duas salas de leitura polo; 6) análise das estratégias para a composição do acervo, organização e acessibilidade das crianças da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental na sala de leitura polo observada; 7) registro fotográfico dos espaços do livro na escola onde se localiza a sala de leitura polo; 8) observação das interações das crianças com os livros na sala de leitura selecionada.

### 1.3 EXOTOPIA DO PESQUISADOR

Entrar no campo da pesquisa representa um obstáculo a ser vencido a cada dia. No caso desta pesquisa, várias estratégias foram necessárias para enfrentar tal situação. Entrevistar representantes de diferentes instâncias da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro significou conquistar diversas entradas no campo. Os primeiros encontros foram favorecidos pela familiaridade da orientadora da pesquisa, com pessoas tanto do órgão central (SME), como da CRE. Na CRE, quando íamos marcar entrevistas, aconteciam entrevistas informais. Lembro-me de uma pergunta que nos foi dirigida: “Literatura é porta ou janela?”. A conversa corria solta, como toda vez que precisei voltar lá, porém sempre sem perder o ritmo frenético do trabalho, tanto da coordenadoria como de nossa pesquisa: documentos eram assinados, autorizações feitas, projetos apresentados.

A princípio, em 2008, a autorização para a entrada no campo foi dada por ser minha pesquisa parte da pesquisa institucional de Corsino/UFRJ, que já vinha sendo realizada: “Infância, linguagem e escola: das políticas de livro e leitura ao letramento literário de crianças de escolas fluminenses” (CORSINO, 2008), articulada à pesquisa do Laboratório de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação – LEDUC, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ: “Programa Nacional de Biblioteca na Escola-PNBE-2005: seleção, escolha, acesso e apropriação do acervo em escolas do Estado do Rio de Janeiro” (CORSINO, 2006). Nesse período, realizei uma entrevista com a representante do projeto sala de leitura no órgão central (SME) e outra com a representante do projeto na CRE<sup>3</sup>. Essas duas entrevistas foram feitas com o apoio de uma bolsista da pesquisa institucional. Seguimos o mesmo

---

<sup>3</sup> Ver Apêndice A

roteiro semiestruturado<sup>4</sup> nas duas situações. Apesar da dinâmica e do contexto das entrevistas terem sido muito diferentes, a entrada se deu da mesma forma, seguindo o critério da familiaridade estabelecida pela orientadora.

No ano de 2009, quando planejava a entrada nas salas de leitura polo, outras exigências se impuseram pela nova administração do governo municipal<sup>5</sup>. Precisei formatar o projeto para a Secretaria Municipal de Saúde (SMS), órgão do Ministério da Saúde, para que, através da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, do Conselho Nacional de Saúde, fosse aprovada a pesquisa<sup>6</sup>. O exercício de reformatar o projeto de pesquisa foi produtivo, pois acabei por chegar a uma síntese, definir melhor os objetivos e estratégias metodológicas. Contudo, até que as etapas burocráticas fossem cumpridas, o primeiro semestre letivo já estava terminando.

Para minha surpresa, os instrumentos exigidos pelo conselho de ética foram muito úteis para o exercício da posição exotópica. Essa posição, segundo Bakhtin (2003), corresponde ao fato de que a visão que o outro tem de mim, nunca será igual à visão que tenho de mim mesmo. O "eu" abrange o conhecimento interior, a visão do "outro" é baseada em suposições com base no que se vê a partir de uma posição externa. Para o autor, estar na posição exotópica resulta um excedente de visão que pode ser esteticamente produtivo, pois a “objetivação ética e estética necessita de um poderoso ponto de apoio, situado fora de si mesmo, de alguma força evidentemente real, de cujo interior eu poderia ver-me como outro” (BAKHTIN, 2003, p. 29). A essa questão topológica relaciona-se uma questão ética implicada no conhecimento. A exotopia corresponde a um plano axiológico, de valores meus e alheios. Nesse plano, é possível dar um acabamento estético: “o todo estético não se covivencia, mas é criado de maneira ativa - tanto pelo autor como pelo contemplador” (BAKHTIN, 2003, p.61). Assumir a posição de pesquisadora, a partir do lugar de quem pede autorizações, protocola entrevistas e outros procedimentos de estar no campo como um outro "eu" – eu-pesquisadora, foi fundamental para perceber os eventos da pesquisa na sua possibilidade significativa, resultando num acabamento estético dado à escrita da tese, desde o momento de estar no campo.

---

<sup>4</sup> Ver Apêndice C

<sup>5</sup> Secretaria Municipal de Educação (SME) é um órgão do Governo Municipal do Rio de Janeiro que foi criada com a finalidade de formular e executar a política municipal de educação, na qualidade de agente municipal do Ministério da Educação. A atual secretária é Claudia Costin, e a subsecretária é Helena Bomeny. Sua vigência é de 2009 a 2012, conforme previsto em 2009.

<sup>6</sup> Ver Anexo B



A construção do mundo pelas categorias da consciência são processos situados na história, na sociedade, o que não implica negar a existência do mundo concreto, mas compreender que sua apreensão é sempre situada. Nesse sentido, é importante considerar que

O sujeito pode e deve, naturalmente, afastar-se de sua própria contingência o suficiente para ver a si mesmo nela, constituir-se a si mesmo nela, a partir do concreto e do abstrato, do coletivo (o outro) e do individual (nunca subjetivo), do agir e do refletir sobre o agir, do que há de único em cada ato e do que há em comum a todos os atos. Essa é a posição exotópica (do excedente de visão) preconizada por Bakhtin. (SOBRAL, 2005, p.118)

No segundo semestre de 2009, com as autorizações concedidas para a realização da pesquisa de campo, pude assistir a uma reunião numa das salas de leitura polo da qual participaram professores de salas de leitura satélite. Como essas reuniões acontecem com intervalo de mais de um mês, deixei para entrar numa outra sala de leitura polo a partir das entrevistas com os professores responsáveis. Esses foram os primeiros momentos dentro de salas de leitura que tiveram como consequência a definição de uma sala de leitura polo para ser o *locus* da pesquisa, considerando que a escola selecionada atendia à Educação Infantil e ao primeiro segmento do Ensino Fundamental.

A exotopia, ao mesmo tempo em que pode parecer sutil ou subjetiva, requer certa experiência e alguma habilidade técnica. Pude compreender isso com clareza, quando entrei na segunda escola com sala de leitura polo, a escolhida para o estudo mais denso. Nessa escola, não precisava mais de pessoas intermediárias. Entrei diretamente em contato com a diretora, entreguei a documentação com as autorizações e apresentei minhas intenções e o projeto da pesquisa. Queria sua acolhida, pois fazendo parte de uma rede de ensino, ainda assim, cada escola tem sua identidade feita pelo zelo de todos que vivenciam o cotidiano em suas dependências. A diretora foi simpática, me mostrou a escola e a sala de leitura. Uma das professoras da sala de leitura estava substituindo uma professora em sala de aula. Esperei a hora do almoço para marcar uma entrevista com ela, num outro dia, quando seria possível para ela.

Então o campo ganhou carne, osso, sentimento. A professora chorou e demonstrou seu descontentamento, pois tivera que substituir uma professora de sala de aula, deixando seu projeto na sala de leitura de lado. O projeto da sala de leitura parecia estar ameaçado, tudo parecia perdido. Esperamos a outra professora chegar para marcarmos a entrevista. Não queriam ser entrevistadas sozinhas, talvez nem concedessem a entrevista. Marcamos, portanto, um dia e hora que lhes pareceu viável, quando as duas representantes da sala de leitura polo habitualmente se encontram para organizar o trabalho.

Avisara que iria com bolsistas da pesquisa e aqui o exercício da exotopia se fez mais intenso. Estar acompanhada pelas bolsistas significava para mim assumir um lugar especial, o lugar da pesquisadora/coordenadora. Munidas de fitas, gravadores digitais e K7, diários de campo, canetas, roteiro de entrevista semiestruturada, cópias de questionários e de termos de “consentimento livre e esclarecido”<sup>7</sup>, nos imbuímos de um papel novo. Poderia ser dito: assimetria, relação de poder, atravessamento ideológico. Sim, era isso mesmo. Contudo, o que teoricamente muitas vezes analisei como impedimentos para uma pesquisa de campo eficaz revelou-se justamente o oposto.

Fomos recebidas e levadas para a sala de leitura. A professora que não queria ser entrevistada não ficava parada: sentava-se conosco e ouvia um pouco, depois ia até sua mesa, mexia em seu material, saía da sala e voltava. A outra ligou um rádio e sentou-se ao nosso lado, onde permaneceu a maior parte do tempo. Começamos a apresentar a pesquisa e mostramos o documento que deveriam assinar consentindo a entrevista. A interlocução era dificultada pela movimentação na sala, até que tive que comunicar que eu não poderia entrevistá-las sem as autorizações necessárias. Diante do meu gesto, elas deixaram que eu lesse os documentos e finalmente os assinaram, concedendo a entrevista. Só com essa intervenção, elas puderam ouvir um pouco mais sobre o que estávamos fazendo ali.

Além dessas entradas em campo, que me constituíram pesquisadora, outras entradas também aconteceram: entrei para uma lista de comunicação através de e-mail da CRE com as salas de leitura polo, observei reuniões e fui a um evento que reuniu as escolas da CRE, observei e interagi com crianças no espaço da sala de leitura. Chamo de entradas em campo, porque a cada contato com esses sujeitos, me constituí novamente pesquisadora, saí do meu registro cotidiano, pensei e preparei materiais, arrumei-me, escolhi palavras, também era um outro. Aprendi que essa é a condição de se fazer pesquisa de campo: as alteridades estão presentes, também sou um outro para aquele que pesquiso e também sou um outro para mim – sou pesquisadora:

Teoria, ética e estética, entendidos na unidade da responsabilidade, na pesquisa e na vida, constituem assim o tríplice imperativo a que o pesquisador tem de atender a cada momento, a condição indispensável da assunção da condição de pesquisador. Não se nasce pesquisador; vem-se a sê-lo, a merecê-lo, a receber-lhe o selo, na coerência teórico-metodológica, na consciência ética, na consciência estética, no espelho da esfera em que ser pesquisador faz, e cria, sentido. (SOBRAL, 2005, p. 118)

---

<sup>7</sup> Ver Apêndice B

Por outro lado, a dificuldade de voltar ao campo imposta pelas exigências da nova administração municipal resultou no adiamento das observações na sala de leitura *locus* da pesquisa por alguns meses. O ânimo da professora revelado em seu choro pode ser compreendido no ano seguinte, quando ela voltara para a sala de aula. Seu projeto “Posso ler para você”<sup>8</sup> com crianças leitoras, desenvolvido anteriormente quando era professora de sala de leitura, estava suspenso. Ela pensava em retomar o projeto com os estudantes da sua turma apenas, mas ainda não sabia como. Procurou um tema (histórias africanas) para este fim, revelando um compromisso com o trabalho com a leitura. Pude entender seu choro no nosso primeiro encontro como uma preocupação com as mudanças administrativas, pois afetariam seus projetos, o que de fato pode ser observado no ano seguinte, quando o desenho da gestão das salas de leitura sofreu mudanças. As salas de leitura polo, que antes tinham até cinco professores responsáveis, no ano de 2010 passaram a ter apenas um professor. A professora da sala de leitura que permaneceu no cargo iniciou o ano letivo com a perna quebrada, o que significou uma licença médica de dois meses. A sala de leitura polo *locus* da pesquisa ficou fechada nesse período: sem uma pessoa designada para a função, eu não poderia retomar as observações. Quando a professora da sala de leitura retornou ao trabalho, anunciou que se aposentaria em breve, o que de fato aconteceu. A pesquisa sofreu com a redução do tempo de observação, mas todas essas dificuldades enfrentadas no campo fazem parte da pesquisa e revelam os lugares: da proposta das salas de leitura na administração da Secretaria Municipal de Educação; dos projetos dos professores; da continuidade de políticas de promoção da leitura; da pesquisa acadêmica. Essas questões administrativas serão analisadas na escrita da tese. Aqui, vale destacar que fazer pesquisa é também se submeter às circunstâncias. A escrita da pesquisa é marcada pelas possibilidades datadas, circunscritas a contextos históricos. A minha disponibilidade como pesquisadora muitas vezes não coincide com a disponibilidade do campo.

Essas ressalvas são importantes, pois na escrita da tese criei sentidos a partir de sentidos criados por outros - tarefa que espero ter realizado respeitando os limites da ética e da estética. Nas estratégias de manter o anonimato dos sujeitos e na escolha do tema, proponho reflexões e não julgamentos. No campo da estética, entendo que a forma dada à

---

<sup>8</sup> Segundo a professora da sala de leitura, o projeto “Posso ler para você?” foi criado por ela a partir de observação de atendimento ao público em grandes lojas. Ela pensou que uma aproximação pessoal do leitor com o ouvinte definiria um espaço de liberdade para ouvir ou não a leitura. As crianças que participavam do projeto como leitoras eram escolhidas segundo vários critérios, inclusive pela dificuldade com a leitura. A partir de encontros na sala de leitura com a professora, as crianças aprimoravam sua leitura tendo em vista o projeto. Depois de preparados, os leitores ofereciam a leitura em horários como o recreio. Vi essas crianças se apresentarem em reunião na CRE com professoras de outras salas de leitura, como exemplo de proposta bem sucedida.

organização da coleção de eventos da pesquisa pode produzir sentidos. Por isso, tomo de empréstimo a imagem criada por Benjamin sobre coleções para a epígrafe deste capítulo, pois entendo que a escrita da tese dá ordem a eventos que ganham novos significados no fazer da pesquisa. Mesmo com todas as dificuldades encontradas no campo, agrupar os eventos por temas possibilitou a produção de conhecimento. No próximo capítulo, procuro definir melhor minha posição axiológica, a partir de um texto memorialístico em que faço uma revisão bibliográfica, definindo algumas opções necessárias para a realização da pesquisa.

## 2 DA ALFABETIZAÇÃO À LEITURA LITERÁRIA

É o ato de ler concreto que está em jogo. Leitura não é mera decifração de sinais do texto, e nem mero conteúdo semântico dissociado de um suporte neutro. A leitura existe nas relações de apropriação, nas diferenças de uso partilhado, no que os leitores fazem dela. (Dauster, 2003, p. 96)

Meus estudos na área da Pedagogia se iniciaram no fim da década de 1980, na graduação, quando escrevi minha monografia sobre métodos de alfabetização. No Brasil, ainda não havia as pesquisas de Emília Ferreiro, de base piagetiana. O grande filósofo de então, para referências na área da alfabetização, era Paulo Freire. Os métodos de alfabetização eram analisados desconsiderando-se as autorias, opondo-se os métodos sintéticos (fônico, silabação) aos métodos analíticos (palavração, sentencição, global). Com o aporte piagetiano, questões de base epistemológicas levaram os pesquisadores a relacionarem dois grandes paradigmas, aparentemente excludentes. Por um lado, a alfabetização era vista como uma questão de método de ensino, por outro, uma questão de aprendizagem tomada como construção individual. Até o anúncio de possíveis sínteses ou de rupturas das duas vertentes, seguiu-se um período em que eram observadas controvérsias em torno dos componentes considerados principais para a conquista da leitura: a decodificação do sistema alfabético e a compreensão do texto escrito.

Pesquisas com foco na decodificação alfabética apontavam para a necessidade de certo automatismo na leitura, particularmente na identificação de determinadas palavras, para que a compreensão do texto e do contexto fosse realizada com maior facilidade, e não o inverso. Nessa abordagem, a apreensão do contexto depende da conquista da fluência na decodificação das palavras, e tal decodificação, por mais laboriosa ou automatizada que seja, é o objetivo maior da leitura que visa à compreensão do que está escrito. Segundo essa vertente, os leitores iniciais utilizam dois mecanismos principais: algum domínio alfabético e ortográfico e a memorização de poucas palavras. O conhecimento lexical seria o princípio da alfabetização; e a decodificação de palavras, a chave para o processo de compreensão na alfabetização. Nessa via, algumas propostas pedagógicas valorizavam mais ou menos os tratamentos logográfico, fonográfico e ortográfico. Todas, porém, partiam do pressuposto de que a decodificação seria a base para uma boa alfabetização e conseqüente leitura.

Os estudos avançaram no sentido de reconhecer que uma metacognição seria fundamental para a percepção da relação fonográfica, o que mudou o foco das pesquisas até então baseadas primordialmente no ensino. Tal vertente, fundamentada pela Psicologia

Cognitiva, particularmente pelos estudos baseados nas pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1989), a criança deve compreender que o sistema de escrita repousa sobre relações entre propriedades da língua oral e outras da língua escrita. No percurso da alfabetização, o leitor entende a função da escrita como uma representação do mundo, conhecendo letras, alfabeto e livros, comparando mensagens e portadores de textos, compreendendo diferentes práticas de escrita e suas funções. Após esses estudos, para a prática de alfabetizar, o conhecimento *sobre* a escrita (metacognição) e o conhecimento *da* escrita (letras, consciência fonográfica) não poderiam ser tomados como totalmente independentes.

Nesse sentido, a compreensão passou a ser o foco de análise, pois para ler um texto escrito, o leitor, além de estabelecer relações sobre as partes do texto, deve ser capaz também de mobilizar conhecimentos anteriores ao que está lendo. O conhecimento metacognitivo é importante também para certas autorregulações no processo de leitura, como: a) estou compreendendo (ou não); b) o que compreendo (ou não); c) o que preciso para compreender; d) o que posso fazer para melhorar minha compreensão<sup>9</sup>.

No entanto, para as duas vertentes que predominaram nos estudos sobre alfabetização até o fim do século XX, a compreensão ainda era vista como um ato que se dá a partir de certas informações sobre as palavras (léxico) e sobre suas relações (sintaxe), ou seja, a compreensão não pode ser isolada da decodificação. Entretanto o sentido de um texto não é construído a partir do sentido de suas diferentes palavras. Um exemplo disso é a diferença que ocorre entre uma frase na voz passiva ou na voz ativa – o que revela que o domínio da relação sintática é fundamental para certa compreensão das palavras, tanto na modalidade oral como na escrita, assim como relações com a entonação, o contexto, entre outras. As pesquisas sobre o processo de alfabetização avançam, buscando compreender a complexidade do fenômeno da leitura, apontando para uma síntese entre diferentes estudos, tentando superar possíveis antagonismos entre os paradigmas que opunham decodificação e compreensão, ensino e aprendizagem. Os conhecimentos na área da alfabetização, embora não tenham superado polêmicas polarizadoras, apontam para a necessidade de saberes e estudos de diversos campos. Analisar separadamente os mecanismos de decodificação da escrita e de compreensão não é suficiente, uma vez que não são totalmente independentes.

---

<sup>9</sup> O foco dado à ação do leitor sobre escrita passa a ser reconhecido ora como construtivismo, ora como sociointeracionismo. Na vertente do construtivismo, a ênfase é dada ao desenvolvimento da inteligência da criança, como processo universal que segue etapas previsíveis. Já o sociointeracionismo enfatiza as condições culturais do ambiente social, influenciando as reflexões metacognitivas da criança.

Por sua vez, os livros para as crianças ganharam o mercado nesse fértil fim de século, trazendo imagens, textos verbais e não verbais, projetos gráficos e outros elementos que aos poucos instigaram pesquisadores a refletir para além do específico da leitura da palavra escrita, na iniciação da criança no mundo da leitura. Questões sobre a função social da escrita também apontam para um universo extraverbal que não pode ser descartado facilmente. E mais, a mediação do adulto e dos pares se faz presente quando são considerados os livros para crianças em fase de aprender a ler e a escrever. Surgem indagações sobre as primeiras leituras: ler para a criança, contar-lhe histórias, adaptar os textos, usar recursos expressivos como bonecos e adereços são estratégias que aproximam as crianças do texto escrito? Qual o lugar da literatura no processo de alfabetização? Que funções a leitura assume na escola: transmitir conteúdos; iniciar à leitura de textos significativos; passar valores morais e didáticos?

Essas questões começaram a ser elaboradas no calor da expansão do mercado editorial, considerando o público infantojuvenil. Segundo autores como Ana Maria Machado e Heloísa Buarque de Holanda (MACHADO, 2007), alguns fatores concorrem para o fenômeno chamado *boom* da literatura infantojuvenil. Na década de 1970, com a censura política, intelectuais e artistas procuraram gêneros menores que não chamassem a atenção das autoridades e que permitissem o uso de linguagem simbólica, polissêmica, multívoca, e “faziam uma aposta num leitor inteligente que decifrasse e embarcasse com naturalidade em seu universo metafórico” (MACHADO, 2007, p.16)<sup>10</sup>. Por outro lado, “a literatura infantil de qualidade só se desenvolve quando a literatura dita de adultos já atingiu sua maioridade” (MACHADO, 2007, p.117). Não é à toa que autores como Machado de Assis, Guimarães Rosa, Manuel Bandeira, João Cabral de Melo Neto, Rubem Braga foram publicados, com o tempo, em livros ilustrados, destinados ao público infantojuvenil. Além da literatura que antes não fora acompanhada do adjetivo infantojuvenil passar a ser editada em encadernações coloridas e ilustradas, visando a atrair crianças e jovens (e adultos que selecionam textos para eles), um grande fenômeno já estava consagrado: Monteiro Lobato<sup>11</sup>. Nascia uma geração

---

<sup>10</sup> Outros fatores citados por Ana Maria Machado são o lançamento da revista *Recreio*, que dá visibilidade a autores como Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Joel Rufino, Sylvia Orthof, Marina Colasanti; o início da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) em 1969; em 1972, a lei 5692, que lança diretrizes nacionais para a educação, recomendando às escolas a leitura extracurricular. Para aprofundamento no tema, ver: MACHADO, Ana Maria. *Pelas frestas e brechas – importância da literatura infanto-juvenil brasileira*. In: **Balaio: livros e leituras**. Ed. Nova Fronteira. 2007. Ver também: LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A leitura rarefeita**. São Paulo: Ática, 2002.

<sup>11</sup> Lobato forma uma geração de leitores, entre os quais nascem escritores acostumados desde cedo a ler textos de densidade literária, com multiplicidade de vozes e de pontos de vista narrativos, com invenção linguística, com exploração de ambiguidade de sentidos. Podiam apostar numa leitura criativa e dividir a autoria com o leitor.

conhecida como *os filhos de Lobato*: autores que têm em seu auditório interior a presença do público escolar, não para domesticá-lo, mas para oferecer um texto de qualidade artística, marcado pela cultura nacional, compromissado com a experiência estética e com a infância.

Na minha trajetória profissional, tanto a polêmica em torno das questões sobre o ensino e a aprendizagem na alfabetização como o forte impacto que a leitura de livros de literatura infantojuvenil provoca em mim se unem numa só questão ética: a compreensão da cena da alfabetização como espaço de crianças que constroem conhecimento ampliada pela necessidade da experiência estética. Não posso chamar essa sensibilidade inicial de fruto das marcas da minha infância latente, ou da afinidade como leitora já adulta com os textos da chamada literatura infantil, nem mesmo como consequência de estudos teóricos. Prefiro tomar esse início como solo ou húmus. Com o tempo, essas questões vão ficando mais claras, quando começo a optar por um referencial teórico que me permite pensar a linguagem na sua dimensão discursiva e não mais na língua como objeto de conhecimento meu ou dos alfabetizandos. Mas vamos tentar manter um fluxo linear de formação, passando da graduação ao mestrado.

Quando escrevi minha dissertação de mestrado (PIMENTEL, 1992), no Rio de Janeiro vivíamos a polêmica sobre o projeto dos CIEPs<sup>12</sup>. Nesse contexto, as reflexões sobre alfabetização tentavam superar a visão que computava os altos índices de fracasso escolar ao déficit cultural das camadas sociais que ingressavam nas escolas públicas, graças à democratização do acesso aos bancos escolares. Tentava-se inaugurar uma proposta de alfabetização que respeitasse os padrões linguísticos dos alunos. Esse movimento impunha mudanças necessárias para que a evasão escolar diminuísse. O debate, então, girava em torno da necessidade de reconhecer como legítimas as diferenças culturais, colocando em posição relativa a necessidade de ensinar a “norma culta” da língua.

Para melhor retratar o debate, citei pesquisa de Magda Soares (1987) a respeito do estado da arte dos estudos sobre a alfabetização no Brasil. Segundo a autora, os fatores que eram mais frequentemente apresentados em trabalhos científicos como decisivos para a manutenção do fracasso escolar na alfabetização eram:

- a) “a ideologia do dom” ou diferenças de aptidão (o que é refutado pelos próprios dados estatísticos oficiais, que demonstram que o fracasso escolar está concentrado nas escolas

---

<sup>12</sup> Os CIEPs, como ficaram conhecidas algumas escolas, são os Centros Integrados de Educação Pública, iniciativa do Programa Especial de Educação (PEE), do Governo de Leonel Brizola, no Rio de Janeiro, coordenado pelo vice-governador de então, Darcy Ribeiro.



que atendem às camadas populares exploradas economicamente. Não seria possível que todo um segmento de nossa sociedade não tivesse o ‘dom’ de aprender);

b) “a ideologia da deficiência cultural” (dado não científico, pois pesquisas na área da Antropologia demonstram que não existem culturas ‘pobres’ ou deficitárias, mas com especificidades que variam de grupo para grupo);

c) “a ideologia das diferenças culturais” (justificativa que, apropriando-se indevidamente do princípio antropológico mencionado acima, exime de responsabilidade a escola e transfere mais uma vez o fracasso para os educandos) (PIMENTEL, 1992, p.12).

A leitura de “Linguagem, escrita e poder”, de Maurício Gnerre (1987) me auxiliou na construção de uma justificativa teórica para a pesquisa do mestrado. Precisava criar caminhos que me permitissem ampliar os debates de então sobre a alfabetização com a pesquisa que me propunha a fazer. No autor, encontrei a afirmação de que

no trabalho de alfabetização rotineiro temos que encontrar estratégias que contribuam para novas atitudes em relação à escrita, que sugiram hipóteses interessantes sobre o uso e as funções da escrita e que, longe de apressar o processo de alfabetização, tratem de preparar o contexto psicológico e sociocultural mais adequado para que ele se realize. (GNERRE, 1987, p.46)

Interessava-me estudar os usos e funções da língua escrita e principalmente compreender o que seria o contexto psicológico e sociocultural mais adequado para a alfabetização. Também queria saber como a escrita circulava na escola, na comunidade. O que as crianças poderiam me dizer sobre isso? O que eu poderia ver na sala de aula onde estudavam? Parecia-me importante olhar para as diferenças culturais, não nas marcas linguísticas presentes na linguagem oral, mas na maneira como a língua escrita circulava na comunidade que elegi como campo de pesquisa. Trabalhando como arte-educadora no Centro Infantil de Cultura, localizado no prédio do CIEP de Ipanema, observei uma turma de primeira série dessa escola<sup>13</sup>. Registrei impressões da sala de aula e entrevistei representantes da escola e crianças.

Na época, meu referencial para a pesquisa de campo fora construído com contribuições da antropologia (DaMATTA, 1987). Procurava uma interpretação que não apenas mostrasse como as conjunturas se traduzem em enunciados, mas uma investigação que considerasse a enunciação como uma das formas do real.

Conforme minha leitura de então, para DaMatta (1987), a vida do brasileiro é marcada por um conjunto de regras que se subdivide naquelas que pertencem à *casa*, à *rua* e

---

<sup>13</sup> Nessa época, dava-se grande destaque, no município do Rio de Janeiro, ao método preconizado por Heloisa Vilas Boas (1988).

*ao outro mundo*. Esses campos não são necessariamente espaços geográficos; são demarcados pelo sistema que é utilizado pela pessoa para situar-se frente aos outros e ao mundo. A partir dessa visão sobre o *ethos* do brasileiro, cheguei a três grandes conjuntos de dados: por um lado, as crianças se referiam a um mundo mais privado, particular, que dizia respeito à vida íntima, ou, numa palavra, à *casa*, e por outro, ao mundo da *rua*, das necessidades da escola e do mercado de trabalho. Além desses dois conjuntos, pude observar um terceiro, relacionado ao *outro mundo*, nas explicações quase mitológicas das crianças sobre a origem da escrita.

No que diz respeito ao mundo da *rua*, as aspirações das crianças ao aprender a ler, indicavam uma preocupação com o mundo do trabalho. É preciso aprender a ler para “ficar esperto” e para não “ser burro”, como várias crianças afirmavam. Para uma delas, ler serve para “ter uma profissão na vida. Se a gente não estudar, a gente não vai ficar em trabalho nenhum, por causa que [*sic*] eles não aceitam pessoa burra”. Outra afirma que “burro é não saber nada: nem ler nem escrever”. Já outra diz que se fica esperto “estudando, lendo, escrevendo”.

A escrita aparece mais próxima da *casa*, ou da vida pessoal, íntima, quando as crianças falam sobre cartas. Nesse aspecto, alguma autoria se anuncia. Uma criança diz que se aprende a escrita “para mandar carta pra alguma pessoa, [...] para saber, por exemplo, minha mãe mora longe e eu quero escrever uma carta, se eu não sei, eu vou ter que pedir para outra pessoa”.

Quando perguntava sobre quem teria inventado a escrita e por quê, muitas crianças diziam que a escrita fora inventada por Deus, que ensinou às mães e às professoras, revelando um valor especial dado à cultura e ao mundo da palavra escrita, valor que considerava a relação da palavra escrita com o *outro mundo*.

Durante a pesquisa de mestrado, as crianças se surpreendiam quando me viam anotando suas parlendas ou suas histórias em meu diário de campo - histórias que, carregadas de mortes em função do ambiente violento onde viviam, não eram abordadas em sala de aula. Nem sequer suas palavras eram retomadas: ao fazer uma lista de palavras que começam com a mesma sílaba, a professora se recusava a escrever “vagabundo” como algumas crianças pediam. Depois, em entrevista, ela afirmava que “a escola deve mostrar um mundo novo às crianças das favelas e ficar só falando das experiências de vida delas no morro é negar o conhecimento de outras possibilidades” (PIMENTEL, 1992, p.50). As diferenças culturais eram excluídas da sala de aula através de enunciados silenciados, desvalorizados, desconsiderados, mas nem por isso as crianças deixavam de falar e de refletir sobre o que viam no caminho para a escola, na sua comunidade. Elas apenas não eram ouvidas, pois as

práticas pedagógicas observadas valorizavam o controle e a tutela da professora sobre a turma.

A partir do exercício de elaboração da minha dissertação de mestrado, percebi que precisaria considerar, para efeito de pesquisa sobre leitura, os estudos sobre a cultura e a discursividade. Saí do mestrado com alguma experiência como arte-educadora, organizando colônias de férias em museus e trabalhando no Centro Infantil de Cultura, dois anos de experiência como alfabetizadora em classes consideradas *construtivistas*, ou seja, com ampla exploração das hipóteses das crianças sobre a língua escrita a partir da leitura das pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1986), e comecei a trabalhar com bibliotecas escolares, não só com os alunos da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental, mas também com os profissionais da escola, com as famílias e com a comunidade, por meio de jornais das bibliotecas, eventos em praças, feiras de literatura abertas, divulgação de livros em *sites* e com o trabalho rotineiro de seleção de livros e contato com editoras. Também começava a ser professora formadora, em cursos de curta duração em diferentes instituições, tanto sobre alfabetização como sobre literatura, sempre convergindo para a promoção da leitura e de acervos literários, tanto para professores como para profissionais que trabalham em bibliotecas comunitárias. Essas ações me colocavam num fluxo permanente de diálogo com a prática, os estudos e outros educadores.

Além de trabalhar com bibliotecas escolares ou comunitárias, também atuava como professora de oficina da palavra, pois montei um curso de leitura e redação. Percebia que em muitas escolas que conhecia por familiaridade ou através de meus alunos das oficinas de texto, as propostas pedagógicas tendiam a valorizar a atividade das crianças no processo de compreender o que a escrita representa e como representa. A visão da infância como tempo de produção de conhecimento inaugurava uma série de estudos e de propostas pedagógicas. Para muitos pesquisadores tornava-se obsoleto acreditar que a compreensão da natureza linguística da escrita seja um processo mecânico, resultado da repetição e memorização das associações entre unidades da fala e letras conduzida pela tutela do professor ou dos exercícios de cartilhas. Por outro lado, iniciava-se um movimento de crítica à tentativa de se compreender o processo de construção da língua escrita como marcado por invariantes que seguem um processo evolutivo linear ao longo do desenvolvimento da criança e também ao excesso de subjetivismo decorrente da aposta nos processos individuais de construção do conhecimento. Apesar das críticas, as mediações e interlocuções possíveis no contexto da sala de aula muitas vezes eram deixadas de lado em nome do que se passou a chamar de *construtivismo*.

Segundo Andrade (2010), nas memórias docentes, podem-se encontrar lembranças de discurso de formação em que lhes foi dito, em nome da difusão intensiva do construtivismo piagetiano na alfabetização, “que jogassem fora o que sabiam anteriormente, pois não lhes serviria mais. Encontramos também outros, para quem o construtivismo difundido representou um desafio e os fez superar efetivamente muitas dificuldades de sala de aula” (ANDRADE, 2010, p.4). De acordo com a autora, é preciso escrever uma história que considere as revoluções ocorridas no campo da alfabetização sob o ponto de vista docente:

Apesar desta variedade de nuances, é inegável que docentes e pesquisadores temos assistido ao espetáculo das muitas ondas, que vão fazendo a história e as histórias da linguagem escrita na escola, interrelacionando a faceta da alfabetização e a do ensino de Língua Portuguesa. Este curso de viradas e reviravoltas merece ser analisado por uma visão histórico-discursiva da alfabetização. (ANDRADE, 2010, p.1)

Revedo esse curso de viradas e reviravoltas, havia um equilíbrio frágil na tentativa de síntese que englobasse a análise dos mecanismos de decodificação da escrita e a metacognição, com consequências para o ensino da alfabetização, quando tendia para uma supervalorização das conquistas das crianças em detrimento das intervenções dos adultos. Andrade também sinaliza esse processo de esvaziamento do papel do professor, considerando que não acontece apenas nesse momento de forte impacto das pesquisas cognitivistas de base piagetiana, mas está presente sempre que qualquer método “chegue às mãos dos professores com um aparato de regulação que os desautorize a produzir momentos de avaliação tira[ndo] o professor de seu lugar de criador, de produtor de seu fazer pedagógico” (ANDRADE, 2010, p.4). Podemos questionar se esse não é o caso de diversos livros didáticos que chegam às mãos dos professores com respostas prontas, manuais de como agir e até mesmo fórmulas sobre o que conversar com seus alunos.

Ainda no final do século XX, o que poucos pesquisadores apontam é que não basta uma síntese entre as vertentes que enfatizam ora o ensino ora a aprendizagem. Ainda que as contribuições de ambas vertentes sejam consideradas, uma mudança qualitativa nesse debate histórico se anunciava. No Brasil, Smolka (1988) divulgava pesquisa sobre alfabetização que considerava a perspectiva sócio-histórica. Para a autora, entremeados na questão ensino/aprendizagem da língua escrita,

estão os aspectos das funções e configurações da escrita, da dimensão simbólica e do processo de conceitualização e elaboração das experiências, da metalinguagem, além do conflito social. O ponto de vista 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 (...) é a consideração não apenas da atividade cognitiva, no sentido da

estruturação piagetiana, mas como atividade discursiva, que implica a elaboração conceitual da palavra. Ganham força as funções interativa, instauradora e constituidora do conhecimento na/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 são: as crianças podem falar o que pensam na escola? Podem escrever o que falam? Quando? Por quê? (SMOLKA, 1988, p.63)

A perspectiva sócio-histórica promove uma ruptura na forma como as questões sobre o ensino e a aprendizagem se apresentavam até então. A correspondência gráfico-sonora, tanto pelo viés dos estudos dos diferentes métodos de ensino da leitura e da escrita como pelo viés da compreensão dos processos cognitivos da criança, deixa de ser o centro gravitacional dos estudos sobre a alfabetização, nessa linha de estudos. Autores como Vygotsky, Bakhtin e Benjamin fundamentam novos olhares para o sujeito com base na cultura, na história e na vida social. O objeto de estudo, que antes era a língua, passa a ser a também linguagem, a interação verbal, e as concepções de linguagem que sustentam as práticas. Aspectos como a atividade simbólica, a função dos signos e a questão da ideologia ganham relevância em estudos que tomam a linguagem como constitutiva do sujeito. Para Vygotsky (1989), por exemplo, o jogo, o desenho e a escrita têm a mesma base, pois são atividades simbólicas, que se desenvolvem a partir do esforço da criança para se distanciar da sua percepção imediata dos objetos, buscando abstrair e pensar através dos sentidos e dos significados compartilhados nas relações interpessoais. Nessa perspectiva, o domínio da escrita não acontece de forma mecânica, por meio da aprendizagem das associações entre letras e sons, mas como resultado de um longo processo de desenvolvimento das funções superiores do pensamento infantil, situado na cultura<sup>14</sup>, nas relações interpessoais, que vão atribuindo significados a suas ações. O desenvolvimento da criança é entendido nas relações com o meio sócio-histórico cultural, e não apenas como uma sequência de etapas determinadas por questões de maturação. As interlocuções, as formas de escutar, de se aproximar e de estar ganham relevância nas relações entre as crianças e entre estas e os adultos.

### 2.3 LETRAMENTO

Dez anos depois da publicação da pesquisa de Smolka, Soares (1998) começa a sistematizar um novo debate, em torno do conceito de letramento. Mapeando o campo, a

---

<sup>14</sup> Cf. também: Vygotsky, trad. de Zoia Prestes. **A brincadeira e seu papel no desenvolvimento infantil.** Mimeo.

autora cita Kato (1986) e Tfouni (1988) como pioneiras no uso do termo. Kato não chega a defini-lo, e logo depois, segundo Soares, é lançado no mundo da educação por Tfouni, ao distinguir letramento de alfabetização. Antes desse breve percurso, porém, Kleiman (1995) associa “o conceito a práticas sociais cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder” (KLEIMAN, 1995, p.11). Uma palavra nova passa a circular desde então. Soares (1998), em ensaio elaborado para a UNESCO e, portanto, para um leitor técnico e internacional, afirma a existência de um paradoxo em relação ao letramento:

de um lado, a importância e necessidade da avaliação e medição do letramento, para fins teóricos e práticos; de outro lado, a impossibilidade de atender ao pré-requisito para sua avaliação e medição, ou seja, a formulação de uma definição precisa que possa ser usada como parâmetro. (SOARES, 1998, p.115)

Por meio de uma argumentação vigorosa, Magda Soares, apesar da dificuldade de definir o que é letramento, identifica duas principais dimensões no debate internacional de então: a dimensão individual e a dimensão social. Quando o foco é posto na dimensão individual, o letramento é visto como atributo pessoal e se resumiria à posse das tecnologias de ler e escrever.

Ainda argumentando sobre as questões postas no cenário internacional, a autora argumenta que quando o foco desloca-se para a dimensão social, o letramento é visto como um fenômeno cultural, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita e de existências sociais de uso da língua escrita (SOARES, 1998, p.66). Tomando a dimensão social, a autora identifica duas versões: uma *fraca*, baseada no conceito liberal de progresso, que procuraria reconhecer as habilidades de colocar em ação os comportamentos necessários para desempenhar, na maioria das vezes, as habilidades de leitura, em oposição às de escrita, visando a atender a demandas do mundo do trabalho; e a versão *forte*, denominada radical ou revolucionária, que não considera a leitura ou a escrita como instrumentos neutros a serem usados em práticas sociais, mas sim responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição do poder que circulam na sociedade (SOARES, 1998, p.75). Além dessas duas dimensões, ainda há que se considerar o letramento necessário para o contexto escolar. De toda forma, convivendo com as dimensões individual, social e escolar, existe a necessidade de se avaliar as diferenças entre países e regiões, o que leva a autora a concluir que a definição tanto de letramento como das estratégias para sua avaliação estão a serviço de “tarefas essencialmente ideológicas e políticas de formulação de políticas de alfabetização e

letramento e de programas de desenvolvimento de letramento” (SOARES, 1998, p.121). Essas estratégias acabam por evidenciar tendências e perspectivas em nível nacional e internacional, ao confrontar a magnitude do analfabetismo em diferentes países ou regiões, comparando populações ou grupos, revelando disparidades no processo de letramento determinadas por fatores tais como idade, sexo, etnia, residência urbana ou rural, escolaridade da mãe, entre outros. Soares argumenta que letramento é *o estado* ou *condição* de indivíduos ou de grupos sociais que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita.

A discussão sobre letramento se estabelece num cenário em que os índices de analfabetismo começam a diminuir e as pesquisas se voltam então para o que poderia ser denominado *alfabetismo*. Como analfabetismo não é igual ao estado ou condição de indivíduos ou grupos sociais pertencentes a sociedades ágrafas, mas concerne àqueles que ficam à margem das práticas sociais que envolvem a escrita, o estado ou condição daqueles que praticam a escrita denomina-se letramento, e não *alfabetismo*. Sendo toda palavra polissêmica e pressupõe uma luta de valores para fazer emergir significados mais ou menos estáveis, a dificuldade em definir letramento permanece. Em 2002, Soares divulga nova pesquisa na qual afirma que não existe um só letramento, mas letramentos, que variam de acordo com os mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita. Elementos como portadores de texto ou suportes textuais e as possibilidades de circulação determinam práticas sociais diferentes. A autora toma como marcos fundamentais, nas condições de letramento, a passagem da escrita manuscrita para a impressa, e também as interferências nas formas de ler e de escrever que os meios eletrônicos proporcionam na contemporaneidade. De textos com poucas cópias da era dos manuscritos à era da reprodutividade técnica da imprensa, mudam formas de circulação e usuários da escrita. Permanece, entretanto, a escrita linear. Já na era da cibercultura, o texto ganha dimensão de hipertexto, palavras se abrem a novos textos, e as formas de ler variam, não mais se limitando à linearidade do códex. Questões de autoria também variam na difusão do texto escrito em função de possibilidades técnicas. Pode-se concluir que não só a tela do computador como novo espaço de escrita gera um novo letramento, mas também contribuem os mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita e da leitura:

na cibercultura, o confronto entre tecnologias tipográficas e digitais de escrita e seus diferenciados efeitos sobre o estado ou condição de quem as utiliza, sugere que se pluralize a palavra *letramento* e se reconheça que diferentes tecnologias de escrita criam diferentes *letramentos*. (SOARES, 2002, p.155, grifos do autor)

As considerações de Soares (2002) podem ser relacionadas aos estudos de Roger Chartier (2001), que desde o fim do século XX divulga suas pesquisas sobre a história de práticas de leitura. A diferença, a meu ver, é que o pesquisador francês mantém o foco em evidências concretas de leitura, tais como suportes, livros, edições, anotações de leitores, autobiografias. Dessa forma, consegue manter a discussão em torno dos componentes das práticas leitoras, que o debate sobre letramento por vezes não consegue, dada a predominância de aspectos filosóficos, sociológicos e ideológicos nas tentativas de defini-lo. A *apropriação* do livro pelo leitor é conceito-chave de Chartier. No tipo de história buscada por Chartier, a reflexão a propósito do suporte material do sentido é fundamental para a determinação das práticas de leitura. A materialidade do suporte é inalienável às suas representações sociais. Tomando de empréstimo os pressupostos das pesquisas sobre a história da leitura de Chartier, é possível rever a discussão sobre letramento sem perder de vista o que se lê, como se lê, onde se lê, quem lê, e para que ler. O sociólogo Pierre Bourdieu, em diálogo com Chartier (2001), alerta para os efeitos do contato médio com a literatura erudita, ao refletir sobre a possibilidade de se ver destruída a experiência popular, despojada entre duas culturas, “uma cultura originária, abolida e outra erudita que se frequentou o suficiente para não mais poder falar da chuva e do bom tempo, para saber de tudo o que não se deve dizer, sem ter mais nada para dizer” (BOURDIEU, 2001, p.241). A supervalorização da cultura escrita muitas vezes cala a sabedoria das experiências mediadas por outras linguagens. Considerando que a leitura pode ser supervalorizada em detrimento de outras formas de conhecimento, podemos questionar as relações no ambiente escolar, as interlocuções entre alunos e professores, os silêncios e discursos em jogo quando as práticas leitoras são valorizadas em detrimento de outras expressões culturais. Ainda assim, e talvez por isso mesmo, é relevante nos questionarmos sobre o valor da leitura:

De um lado, todos o diagnosticamos, as leituras são sempre plurais, são elas que constroem de maneira diferente o sentido dos textos, mesmo se esses textos inscrevem no interior de si mesmos o sentido de que desejariam ver-se atribuídos. E é justamente essa diferenciação da leitura, desde suas modalidades mais físicas até o trabalho intelectual, que pode constituir discriminação entre os leitores, muito mais do que a repartição supostamente diferencial deste ou daquele tipo de objeto manuscrito ou impresso. É preciso, portanto, insistir-se sobre o que há de criador e de distintivo na leitura. (CHARTIER, 2001, p.241-242)

Por outro lado, considerando as práticas leitoras e os materiais de leitura, os debates sobre letramento ganham novas cores. Para alguns pesquisadores, esse debate gerou uma confluência das áreas da linguagem, da literatura, da cultura e da história e vem contribuindo com novas reflexões para os estudos das práticas pedagógicas com a linguagem na escola.



Nesse âmbito, o debate sobre gêneros discursivos ganha espaço. Os gêneros do discurso, compreendidos a partir de Bakhtin (1997, p.285), consistem em “gêneros primários (os tipos de diálogo oral: linguagem das reuniões sociais, dos círculos, linguagem familiar, cotidiana, linguagem sociopolítica, filosófica, etc.) e gêneros secundários (literários, científicos, ideológicos)”. A língua escrita é marcada pelos gêneros de discurso e não só pelos gêneros secundários. As esferas da atividade humana estão sempre relacionadas com a utilização da língua. “A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 1997, p.280). A compreensão dos gêneros do discurso como situados nos eventos das atividades humanas trouxe uma perspectiva para os estudos sobre alfabetização que percebe os textos (verbais, orais, escritos) a partir de sua dinâmica de circulação social e não apenas em seus elementos linguísticos (letras, palavras, funções sintática e gramatical, etc.). Os gêneros de discurso implicam na compreensão de que a comunicação verbal acontece na alternância de enunciados. Na visão bakhtiniana dos gêneros do discurso a ênfase está na relação eu-outro, e não na língua como objeto de estudos. A alternância de enunciados fica mais clara no diálogo face a face:

O diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a *posição do locutor*, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma *posição responsiva*. (BAKHTIN, 1997, p.294 - grifos do autor)

Numa leitura crítica sobre letramento, alguns pesquisadores consideram que os usos e funções sociais da escrita estão distribuídos como os bens econômicos, de modo desigual, fazendo com que mesmo pessoas com muitos anos de escolarização não tenham acesso ao conhecimento e ao uso de determinados gêneros de discurso. Consideram-se, por isso, diferentes formas e modos de ser letrado por haver diferenças de valores simbólicos atribuídos aos textos pelos diversos grupos sociais. As condições de locução e de resposta são socialmente marcadas, o que implica em níveis de letramento relacionados à complexidade dos gêneros de discurso a que se tem acesso. Pessoas que lidam apenas com textos de gêneros do discurso simples teriam níveis básicos de letramento, fazendo uso da escrita em situações cotidianas, ligadas a tarefas de ordem prática, como ler e escrever o próprio nome, um pequeno bilhete ou uma lista em contraposição a usos mais complexos, o que revela posições sociais e relações de poder subjacentes aos processos de aprender a ler e de seguir praticando a leitura e a escrita.

O debate sobre diferentes gêneros gera controvérsias para alguns estudiosos da área da alfabetização, como Moraes (2006). Para o autor, certos discursos, já no século XXI, dificultam a análise crítica dos problemas na área da alfabetização. Por um lado, a divulgação da psicogênese da escrita gera uma falta de interesse em estudos sobre a didática da alfabetização. Por outro, os estudos no campo do letramento também contribuem, segundo o autor, para o exame cada vez maior de práticas escolares e extraescolares de leitura e produção de textos, fazendo com que os métodos de ensino fiquem de lado. Sobre a influência das pesquisas baseadas no letramento para diminuição do interesse sobre os métodos de alfabetização, o pesquisador toma como referência os estudos apresentados no GT 10 (Alfabetização, Leitura e Escrita) da ANPEd<sup>15</sup>, nos últimos dez anos, concluindo que “certo encanto com os fenômenos do letramento levou pesquisadores a investir menos no estudo da aprendizagem da escrita alfabética” (MORAIS, 2006, p.2). Assim, a questão sobre o ensino sistemático da escrita alfabética ganha novamente espaço na arena da produção de conhecimento na área da leitura, revelando que muitas vezes a história se repete como farsa, dando roupagem de novidade ao que já foi visto antes. Muitas vezes as discussões sobre alfabetização são deslocadas de contextos temporais e espaciais onde as práticas se dão, ressaltando-as mais do que os contextos políticos e históricos que determinam inclusive a formação docente.

Pesquisadores, como Goulart (2007), apontam que desde o final do século XIX se discutem as dificuldades da escola para dar conta da função de alfabetizar e entendem que a questão do método de alfabetização sempre se faz presente. Porém, no século XXI, a discussão está mais qualificada, ainda que dados de testes nacionais e internacionais apontem para a permanência da dificuldade de escrever e mesmo de compreender textos escritos para além dos caracteres gráficos, estabelecendo pontes para outros textos ou realizando inferências. Por isso, a autora entende que

enquanto o foco do trabalho de leitura e de escrita no método fonético se concentra na chamada relação fonema-grafema, muitas outras informações relevantes ao objeto de estudo são deixadas de lado. Por outro lado, os sujeitos da aprendizagem, em geral, não são considerados em suas relações concretas com o mundo em que vivem, que geram conhecimentos, afetividades, modos de pensar, impregnando suas identidades. (GOULART, 2007, p.60)

Para Goulart (2007), não há dúvida da relevância dos estudos linguísticos que descrevem a língua, mas a análise que a criança realiza para aprendê-la não é de um “pequeno

---

<sup>15</sup> A ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – tem por finalidade o fortalecimento da pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no Brasil. Ver: <http://www.anped.org.br>

linguista” (GOULART, 2007, p.59). Para a autora, o objeto a ser aprendido/ensinado é a linguagem escrita, percebendo as atividades de ler e de escrever como complexas e pertinentes às linguagens sociais (BAKHTIN, 1998, p.154-155; GOULART, 2007, p.62), sem considerar a perspectiva do trabalho político-pedagógico que tome a escola como lugar de diálogo entre os conhecimentos dos alunos e os conhecimentos socialmente valorizados, de forma que um não se sobreponha ao outro. Sem considerar tampouco o que os sujeitos aprendem sobre o que a escrita faz com eles, assim como o que eles podem fazer com a escrita, perdem-se as características vitais da linguagem. Perde-se o “vigor político, sua abertura a múltiplos sentidos, sua atmosfera de campo aberto à entrada e saída de sujeitos, espaço de liberdade e de constrição que é” (GOULART, 2007, p.63).

Em síntese, dentro do debate atual, quando se distinguem alfabetização de letramento, pode haver brechas para a permanência do foco sobre os métodos de alfabetização que tomam como centro das atenções a relação grafossônica. Por sua vez, há pesquisadores que percebem que o debate avança quando dá relevância a questões sobre *o quê* e *como* se lê. A ênfase para o como se lê se fundamenta em leituras de autores como Bakhtin (1997, 2003), Vygotsky (1999, 2009), Eagleton (2003) que fazem crítica aos formalistas que consideram a qualidade do texto basicamente em sua forma. Nessa linha crítica ao formalismo, o texto literário não se define apenas por suas qualidades iminentes, mas pelas possibilidades de leitura que oferece, pesando mais as interações dos leitores com o texto do que sua materialidade isolada, distante das experiências de leitura marcadas pela história e pela cultura.

## 2.4 LEITURA LITERÁRIA

Algumas considerações sobre leitura literária serão desenvolvidas, uma vez que na escola, para se poder projetar quaisquer ações pedagógicas, importa a qualidade do que se lê assim como as práticas de leitura. Tomarei como referência inicial alguns autores brasileiros que têm refletido sobre como se lê, adotando um posicionamento em defesa da leitura literária. O debate avança a partir de questões amplas que refletem uma crítica à escolarização da leitura que resulta em práticas pouco reflexivas até considerar o que se lê e como se lê.

De uma maneira geral, a leitura é considerada um pressuposto do processo de conhecimento na escola, pois proporciona condições para que os alunos tenham acesso tanto ao conhecimento já existente como à pesquisa e à produção de conhecimento. No entanto, o que usualmente se observa, e o que as pesquisas apontam, é a presença nas escolas de práticas de leitura sacralizada, intensiva, monológica, com sentidos previsíveis, resultando em

avaliações fundadas na reprodução de ideias e em conteúdos prefixados, tendo a memorização como estratégia a ser utilizada pelo aluno. Como consequência, o objeto livro também é sacralizado, ficando muitas vezes depositado fora do alcance das crianças, dando margem a questionarmos se é o livro que está sendo preservado ou se há uma falta de propostas didático-pedagógicas para o trabalho com acervos. Cabe questionar também se o aluno leitor é sujeito do trabalho, se sua produção de conhecimento é considerada.

Britto (1999) toma a leitura como procedimento cognitivo e ação cultural historicamente constituída e considera nesse processo as condições de interlocução, formas de apresentação, escolha temática, estratégia argumentativa. A dimensão ética da leitura é tratada pelo autor como a possibilidade de descoberta e de renovação da experiência intelectual e moral. É exercício de reflexão e de adentramento nas questões existenciais.

Compreendendo que é importante refletir sobre o material a ser usado nas práticas de leitura, Zilberman (1988) questiona os tipos de textos que são usados nas escolas uma vez que facilidade de leitura e transmissão de valores repressivos caminham juntos, numa espécie de comércio em que se intercambia um relaxamento na decodificação pela conformidade com os conteúdos passados pelo relato.

Soares (2004) indica a necessidade de ampliarmos os debates sobre a formação do leitor, argumentando a favor da leitura literária. O direito à leitura, e particularmente à literatura para toda escola básica brasileira não pode ser entendido fora da dimensão sociopolítica de democratização de acesso e apropriação das produções culturais.

Segundo Paulino (2000), tanto suportes textuais quanto as propostas de ação interlocutórias das narrativas devem ser considerados. Como na contemporaneidade há hibridizações e quebras de fronteiras entre os gêneros de textos,

é num momento assim que os trânsitos culturais carecem mais de sinalizações, pois as marcas de identidade permitem que a polifonia se distinga de um falatório vazio, de um vale-tudo em que as diferenças são negadas para facilitar o jogo do mesmo disfarçado em outro. (PAULINO, 2000, p.39)

A autora considera que os suportes textuais interferem na constituição sensorial, intelectual e afetiva do objeto de leitura. Da mesma forma, as narrativas trazem propostas de interlocução que, ainda que se misturem num mesmo texto, manifestam um propósito dominante. Algumas dessas propostas de interação merecem destaque, tais como a pragmática, a ficcional e a informativa. Como nesta pesquisa foco é a leitura literária, por entendê-la como material privilegiado para a democratização da cultura e para a

democratização do leitor, cabe considerar o que caracteriza um texto cuja proposta de interlocução predominante seja a ficcional.

Como afirma Paulino (2000), a proposta ficcional intenta agenciar o imaginário dos leitores e é detonadora de um jogo de significação que excita o imaginário a participar de possibilidades da composição de outros mundos. O texto ficcional articula signos para uma produção de mundos: “colocando entre parênteses o mundo anterior, cria-se um outro, encenado pela linguagem, que, em seu jogo, transgride os limites antes determinados socialmente” (PAULINO, 2000, p.44). A ficção polemiza com os discursos já prontos. O texto literário traz uma proposta de interlocução que se completa com a criação de sentidos por parte do leitor.

Considerar o que se lê e como se lê, portanto, é entender que as significações das narrativas são constituídas a partir dos suportes textuais, das propostas de interlocução, da estrutura composicional e das formas de apropriação. Ainda que se considere a leitura literária, importa saber se ela circula em livros didáticos ou em outros suportes, o que predomina como proposta de interlocução e como essa proposta é construída (textos lineares, circulares, fragmentados, etc.). Importa saber também como se dá a apropriação do texto, se sua finalidade é pragmática, pedagogizante, e se o texto está numa relação de utilidade imediata ou se o que está em jogo é a possibilidade de diálogo baseado na experiência de si e do mundo.

Segundo Britto (1999), os *slogans* de campanhas de leitura, cada vez que valorizam a leitura como meio de acesso à informação, escondem o fato de que a informação resulta necessariamente de instâncias de poder na forma de um produto sócio-histórico. Há implicações políticas e econômicas na produção e na divulgação da informação, principalmente de circulação pública, que é um produto de mercado submetido a critérios do próprio mercado, que nem sempre responde a questões éticas e do conhecimento. O conhecimento, ao contrário da informação, é uma representação simbólica, que resulta de articulações entre a experiência do sujeito com o mundo e consigo.

A democratização da leitura literária é terreno de valores simbólicos, posto que a maioria dos discursos considera a leitura um bem intrinsecamente relacionado à cidadania. Esse terreno, porém, tem suas minas, pautadas por interesses privados, à primeira vista particularmente imbricados na produção editorial. Portanto, não basta defender a democratização da leitura. É preciso verificar quais livros, como e onde circulam, ao consideramos as políticas de livro e de leitura que acontecem na contemporaneidade, questionando se a grande produção editorial apoiada por compras estatais encontra

contrapartida em ações de acesso ao livro. O que garante que mesmo o livro de literatura não seja um bem descartável nas escolas, quando se muda o conceito de biblioteca da escola, que traz em si a ideia de socialização do patrimônio, para sala de leitura? O que diferencia o trabalho da sala de leitura? Qual o papel do educador nesse espaço? A relação com o leitor criança merece destaque nesses espaços?

### 2.3 LEITURA E IDEOLOGIA

O signo como arena onde se desenvolve uma luta de classes (BAKHTIN, 1992, p.23) tende a fazer com que se perceba a ideologia como força centrípeta, levando a que se perceba a verdade de ontem como a verdade de hoje. Porém, o gesto centrípeta é corroído pelas forças do riso, da carnavalização, do dissenso: “o riso deve desembaraçar a alegre verdade sobre o mundo das capas da mentira sinistra que a mascaram, tecidas pela seriedade que engendra o medo, o sofrimento e a violência” (BAKHTIN, 1996, p. 150).

Tomando a leitura como um evento ideológico, revestido por diversos significados, percebemos certas aderências aos discursos que a privilegiam como decodificação, que acabam sendo forças centrípetas nessa arena de debate sobre a alfabetização e o letramento. A essas forças, somam-se os discursos que tomam a leitura como sempre benéfica. Por isso, buscar perceber o que as crianças experimentam com a leitura pode ser um caminho para considerar também forças centrífugas, carnavalizações e risos. Que outras forças podemos considerar como centrífugas? O que promove a mudança, o dissenso, a ruptura?

De acordo com a teoria crítica da cultura e da modernidade, em especial os ensaios de Walter Benjamin (1993, 1997), e também a filosofia da linguagem em Bakhtin (2003), podemos entender o diálogo como estruturante de todos nós, pois

todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios. (BAKHTIN, 2003, p.272)

Benjamin aponta para a importância da experiência fundada na narrativa, como espaço de diálogo e de rememoração:

Estudamos a distinção que Benjamin estabelece entre 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 ao outro, compartilhada, tornando-se infinita. Esse caráter histórico, de permanência, de ir além do tempo vivido e de ser coletiva constitui a experiência. (KRAMER, 2009, p.33)

A narrativa tem papel importante na constituição do homem como sujeito social, enraizado na coletividade. Tomamos de empréstimo a denúncia que Benjamin faz da perda da capacidade de narrar em consequência do definhamento da experiência do homem moderno, para retomar a crítica aos debates sobre a leitura que negligenciam a concretude das relações interpessoais, espaciais e com os bens culturais. Dessa forma, procuro ressignificar minha experiência como professora que trabalha a leitura, utilizando acervos de livros, pois há mais de vinte anos desenvolvo estratégias para ouvir os leitores e também para que eles se ouçam. Com isso, percebo que mesmo crianças pequenas são capazes de despertar em seus pares a curiosidade pela leitura, desde que haja oportunidade. No processo de ressignificação da minha experiência profissional, procuro perceber a linguagem e o dialogismo não apenas como a possibilidade de “dar voz às crianças”, mas como constituinte dos sujeitos que estão em relação, marcados pela cultura e pela história. É possível encobrir com discursos ideológicos a cena discursiva, privilegiando relações de tutela e de poder, quase sempre vencendo o adulto na relação com a criança, mas não há como escapar da condição das crianças como sujeitos históricos, constituídos na linguagem:

Na linguagem, condição de humanidade do homem, pois só o ser humano pode ser *in-fans* (etimologicamente em latim, aquele que não fala). Então, ao contrário dos animais, o homem – como tem uma infância, ou seja, não foi sempre falante – aparece como aquele que precisa, para falar, se constituir como sujeito da linguagem e deve dizer “eu”. Nessa descontinuidade é que se funda a historicidade do ser humano. Se há uma história, se o homem é um ser histórico é só porque existe uma infância do homem, é porque ele deve se apropriar da linguagem. E aqui reside a possibilidade de saber, quer dizer, de vivendo a história e recontando essa história construir um saber coletivo que extrapola a mera justaposição de informações. (SOUZA e KRAMER, 2009, p.13, grifos do autor)

A linguagem marca o humano. Entrar no fluxo da historicidade por meio da linguagem não garante, porém, o exercício da liberdade. Por isso, o trabalho com a literatura pode ter uma dimensão política. Pela natureza polissêmica e polifônica, a literatura pode abrir espaço para a “escavação contra toda forma de certeza moral, contra toda forma de boa consciência” (LARROSA, 2004, p.198). Larrosa alerta para o fato de a ética ser uma construção permanente de condições de um mundo moralmente digno, o que implica uma suspeita igualmente permanente sobre tudo o que se define como moralmente bom, principalmente quando se afirma o bom pela oposição ao mau (que para o autor é a atitude dos fariseus). A literatura, por não afirmar nada, por se construir pelo dialogismo de diferentes personagens, por colocar em cena contradições, pode favorecer diálogos, dada a dimensão híbrida de sua estrutura composicional (BAKHTIN, 1998). Podemos pensar “que a literatura nos leia e nos

liberta, apresentando-nos diferentes modos de vida social, socializando-nos de várias maneiras, porque nos textos literários pulsam forças que mostram a grandeza e a fragilidade do ser humano” (GOULART, 2007, p.64-65). A literatura também nos permite o silêncio – ou o assombro – e oferece a oportunidade de, diante de um texto, não ter nada a dizer, ou por estar tudo dito ou por nunca se ter experimentado determinado sentido. Ao retirar da escuridão novos significados, virando a vida pelo avesso, a literatura tanto nos devolve a realidade da vida, como nos remete à realidade das palavras e da linguagem, à capacidade de verbalizar e de silenciar. A literatura se contrapõe à língua utilitária, trivial ou trivializada, que se quer neutra e objetiva. A experiência com a leitura literária pode fomentar uma atitude filosófica diante da vida, pois não está do lado do ser, mas do devir, do indeterminado da vida, do que interrompe o que sabemos para explodir qualquer modalidade canônica e historicamente constituída de relação com o texto.

#### 2.4 ESPAÇOS DE LIVROS E LEITURA NA ESCOLA

No Brasil, aos poucos, as políticas de livro e leitura têm garantido uma das oportunidades básicas para que se constituam práticas de leitura a partir de livros de literatura: a distribuição de livros para as escolas públicas. No entanto, os livros não asseguram a oportunidade de se trocar opiniões sobre leituras, nem a constituição de comunidades leitoras, pois não garantem a experiência da narrativa de si, do mundo, nem das leituras. Nem todo trabalho com livros de literatura permite a diálogo, a inserção do leitor na construção coletiva da história.

O acesso das crianças aos livros em espaços de leitura na escola pode revelar tanto práticas de leitura emancipatórias, quanto práticas tutelares, pois ainda persiste uma visão utilitarista da literatura, que serve como pretexto para ensino de temas curriculares. Algumas professoras afirmam que usam os livros de literatura para lançar conteúdos e para dar contexto à informação (CORSINO e PIMENTEL, 2010), o que não é um erro, mas sim um procedimento limitador que não garante a polissemia do texto nem que a experiência estética, que mexe com sentimentos e vivências, seja partilhada e constitua a experiência no coletivo.

Há indícios também de novas oportunidades de compreensão sobre o ensino e aprendizagem da leitura quando os livros para as crianças começam a chegar às escolas, e é a busca desses indícios que justifica esta pesquisa. É possível que agora, no século XXI, as leituras comecem a sair da tutela do professor, ou da *clandestinidade*, pois no começo do século passado era no âmbito do não consagrado e da literatura de massa, com aproximações



da literatura infantil que se constituía o acervo básico, ainda que clandestino, de leituras da mocidade brasileira:

Essas leituras eram clandestinas porque nada tinham de pragmáticas. A escola, prática e aplicada, considera-as indesejadas e bane-as, estabelecendo uma dicotomia intransponível e inconciliável. Se a escola patrocinar leituras que atendam apenas à imaginação e ao gosto, rompe o pacto educacional; se evitá-las, torna-se detestável, sem impedir que as leituras prediletas continuem a proliferar, na clandestinidade ou não. (LAJOLO e ZILBERMAN, 1999, p.230)

Com a ampliação das edições de livros para as crianças pequenas, o diálogo entre texto verbal e não verbal e outras escolhas gráficas como tipos de letras e projetos gráficos, as possibilidades de leitura autônoma se ampliam:

Pode-se dizer que “ver” e “ler” participam de uma experiência de compreensão do texto e mais do que isso de compreensão de como a língua escrita e o universo de outros sinais e desenhos em relação a ela – muito presentes nos livros de literatura – buscam representar o mundo (MACHADO, 2008, p.112).

No convívio com livros, o aprendizado da escrita percorre caminhos para além da decifração. Aqueles que ainda não estão familiarizados com a leitura página a página podem identificar potenciais elementos enunciadores de sentido. A criança como produtora de cultura, sentidos, significados é considerada. No mercado editorial, a atenção dada à infância é percebida no crescimento de livros com texturas, abas, cores e materiais próprios à interação autônoma da criança com o livro. As políticas de livro e leitura contemplam as escolas com compras de livros, considerando a qualidade gráfica tal como circulam nas livrarias, sem que se tenha que produzir edições barateadas para este fim. Pesquisas sobre leitura e literatura na escola são produzidas. Começa a haver registros de concepções diferentes sobre a literatura na escola, principalmente quando se consideram as crianças da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental (ANDRADE e CORSINO, 2007; BRASIL, 2008a; MACIEL, 2008; PAIVA, 2008a; PAIVA, 2008b; PAIVA, 2010).

Devido à pouca quantidade de pesquisas sobre políticas de livro e leitura, leituras literárias e espaços dos livros como bibliotecas escolares e salas de leitura, conforme pesquisa no *site* da Capes<sup>16</sup>, acredito que seja relevante contribuir para esse debate. O levantamento de pesquisas sobre as políticas de livro e leitura esbarrou num grande número de pesquisas sobre letramento literário.

---

<sup>16</sup> Ver Anexo I

Machado (2003) constrói a pertinência de sua tese de doutorado optando pela definição de Magda Soares<sup>17</sup> para letramento como inserção nas práticas sociais de leitura e escrita, e situa sua pesquisa no âmbito dos debates sobre o letramento literário. A autora toma o letramento literário como uma “gradação de gêneros variados em diálogo numa rede complexa de textos, que propicia uma experimentação não pragmática ou ‘funcional’, mas estética, possível pela disposição do leitor à leitura, ou seja, pela propensão ao pacto que temporariamente suspende a realidade imediata do leitor, levando-o a experimentar o texto ficcional” (MACHADO, 2003, p.35).

Sua tese foi realizada no PPGE/UFGM, junto ao GPELL<sup>18</sup>, que vem consolidando ações e pesquisas que se vinculam às atividades do Núcleo de Formação Permanente de Professores do CEALE<sup>19</sup>. Conforme levantamento realizado Graça Paulino (1999), nos últimos vinte anos do século XX, têm-se multiplicado as pesquisas voltadas para o letramento literário que consideram sua natureza social, incluindo o mundo da escola. Para a autora, a maior parte da produção científica na área tem origem nos grupos de pesquisa de Belo Horizonte (CEALE), Porto Alegre<sup>20</sup>, Rio de Janeiro<sup>21</sup>, Campinas<sup>22</sup> e São Paulo<sup>23</sup>. O termo "letramento" nem sempre era usado nas pesquisas da área, pois tinha existência e circulação recente no Brasil, na ocasião em que o levantamento foi feito. Em comum a essa produção científica, eram (e ainda são) as questões de literatura infantil, desde sua produção até a recepção, considerando-se as mediações escolares.

Procurando o lugar das políticas públicas nas pesquisas sobre letramento literário e, em especial, sobre as salas de leitura das escolas do município do Rio de Janeiro, é preciso destacar duas dissertações de mestrado.

---

<sup>17</sup> SOARES, 1998.

<sup>18</sup> GPELL- Grupo de Pesquisas do Letramento Literário que desenvolve a pesquisa (Projeto Integrado financiado pelo CNPq) *Letramento Literário no contexto da biblioteca escolar*, coordenado pela professora Maria das Graças Rodrigues Paulino (subcoordenadoras: Aracy Alves Martins Evangelista e Maria Aparecida Paiva Soares dos Santos (UFGM).

<sup>19</sup> CEALE - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (UFGM).

<sup>20</sup> Representado pelo grupo de Regina Zilberman, Glória Bordini, Vera Teixeira Aguiar entre outras pesquisadoras, ligadas ao CPL - Centro de Pesquisas Literárias, vinculado ao curso de pós-graduação em Letras da PUC-Rio Grande do Sul, que há mais de vinte anos (desde 1977) vem desenvolvendo pesquisas voltadas para o ensino da literatura. (Cf. ZILBERMAN, 2000, p. 91-101)

<sup>21</sup> Grupo em torno dos trabalhos de Eliana Yunes, preocupado com a formação de leitores nos contextos sociais mais amplos, e grupo ligado à Faculdade de Educação da PUC-Rio, no qual se destacam os trabalhos de Sônia Kramer, com importantes contribuições sobre leituras de professores e alunos.

<sup>22</sup> Grupo sob a orientação de Marisa Lajolo, uma das precursoras das discussões sobre literatura e escola, com o livro *Usos e abusos da literatura na escola* (1982), que hoje coordena, juntamente com Márcia Abreu, o grande projeto *Memórias de Leitura*, ambas professoras do Instituto de Estudos da Linguagem, da Unicamp.

<sup>23</sup> Grupo no qual se destacam os trabalhos precursores de Nelly Novaes Coelho, sobretudo o seu importante *Dicionário Crítico de literatura infantil e juvenil brasileira*, que teve sua primeira edição em 1983, e o trabalho crítico de pesquisa de Edmir Perrotti, *Confinamento cultural, infância e leitura* (tese de doutorado defendida em 1989).

Fonseca (2004) faz levantamento de documentos para contextualizar historicamente as salas de leitura e verifica que estas deixaram de ser espaços privilegiados de práticas de leitura de textos literários, como eram em sua origem, para se tornarem espaços multimidiáticos:

Do livro à tela do computador, a materialidade dos textos e as condições de seu acesso solicitam formas de apropriação e trabalhos específicos. Sendo assim, considero que ao se unir tudo num mesmo projeto, ampliando tanto o foco de atuação, corre-se o risco de seus objetivos ficarem embaçados ou não se ter pernas e braços para sustentá-lo. (FONSECA, 2004, p.91)

Fariña (2006), numa perspectiva memorialística, relaciona sua experiência como professora de sala de leitura a leituras teóricas e literárias, indo a campo buscar a voz de outros professores:

Nosso objetivo foi o de reunir teóricos da leitura que, com seus dados, análises críticas e reflexões, pudessem dar suporte teórico e validar a nossa prática. Além disso, dividimos experiências de campo, positivas e negativas, e algumas reflexões críticas sobre o ensino da leitura como uma arma para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. (FARIÑA, 2006, p.142-143)

Essas duas dissertações sobre salas de leitura de escolas da rede municipal do Rio de Janeiro apontam para uma situação complexa: por um lado, uma política municipal que começa com o foco no letramento literário, aos poucos muda o foco, ganhando as novas tecnologias; por outro, professores que narram suas experiências, numa tentativa de dar visibilidade ao esforço de construir um trabalho com a leitura literária. Aproximados, esses dois estudos apontam para um perfil dinâmico das salas de leitura, marcado por contradições, quando procuramos nele a intenção de formar leitores por meio de livros de literatura. É possível perceber as origens históricas dessas contradições? Elas emergem no trabalho rotineiro das escolas? São frutos de políticas? Considerando a permanência das salas de leitura nas escolas municipais e a complexidade que os estudos citados revelam, e percebendo políticas de livro e leitura em outras esferas municipais e federal, acredito que mais estudos sobre essa temática possam ser relevantes.

A pesquisa que realizo pertence ao campo de letramentos literários e políticas de livro e leitura, perseguindo a literatura em ambientes em que existam acervos destinados às crianças. Cabe fundamentar a concepção de leitura e de literatura que sustenta meu olhar. Persigo uma abordagem discursiva de base sócio-histórica, buscando fundamentar a pesquisa e definir conceitos como leitura, livro, literatura, escola – palavras que carregam uma

historicidade e que parecem esvaziar-se de significados nas voltas teóricas que historicamente fazemos em torno delas.

Como afirma Larrosa, “já basta de pensarmos a língua com base numa concepção técnica e instrumental” (LARROSA, 2001, p.329). Tomando de empréstimo as reflexões sobre experiência de leitura em Larrosa (2001), queremos questionar o que todo mundo sabe,

o que todo mundo diz, o que todo mundo pensa, o que poderíamos chamar de os automatismos do saber, de os automatismos do dizer e os automatismos do pensar. E esse gesto de interrupção, de questionamento, tem mais de desaprendizagem do que de aprendizagem. Do que se trata é mais de desautomatizar nossa percepção das coisas e de nós mesmos. (LARROSA, 2004, p.313)

Apesar de todos nós sabermos o que é ler, e de todo dia lermos, a definição de leitura ainda é difusa. É nesse espaço opaco da leitura que precisamos penetrar ao ouvir os leitores que se questionam sobre a leitura e, nessa via, problematizar o que é ler, ainda que o mais importante não seja construir respostas, mas abrir espaços de reflexão que deixem o tema da leitura arejado. Tomar a experiência da leitura é uma forma de evitar um caminho curto sobre a reflexão sobre a leitura que já é duplamente ocupada: primeiro pelo enfoque de leitura como resultado de processo técnico-científico-positivista da educação; e, segundo, ocupada pelo pensamento humanista de formação como cultivo da sensibilidade e do caráter.

Para o primeiro enfoque, Bakhtin (2004) propõe uma atitude dialógica: importa compreender a unicidade da palavra, inerente às suas variadas significações, sem perder de vista que o sentido da palavra é totalmente determinado pelo seu contexto (há tantas significações possíveis quanto contextos possíveis). Não é possível negar que

a fonética, a gramática, o léxico, essas três divisões do sistema da língua, os três centros organizadores das categorias linguísticas, formaram-se em função das duas tarefas atribuídas à linguística: uma heurística e outra pedagógica. (BAKHTIN, 2004, p.99)

Essa visão, contudo, exclui o caráter mutável da língua, ao valorizar apenas o normativo e o estável. O problema está na visão técnico-científico-positivista, que Bakhtin denomina *objetivismo abstrato*, em que o sistemático prevalece sobre o histórico, os elementos prevalecem sobre o conjunto, o elemento linguístico isolável substitui a dinâmica da fala, gerando um abismo entre a sintaxe e os problemas de composição do discurso (BAKHTIN, 2004, p.104). Como essa visão ocupa e domina uma série de propostas pedagógicas, não é possível, a partir dessa ocupação, assumir uma posição dialógica que perceba que “os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na

corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar” (BAKHTIN, 2004, p.108).

A segunda ocupação a propósito da reflexão sobre a leitura evita que se perceba com clareza que “a leitura não é intrinsecamente boa, sempre legítima, com efeitos positivos sobre o indivíduo” (SOARES, 2004, p.30). A maioria dos discursos sobre leitura desconsidera que ela é “prática ideológica, enraizada e difusora de visões de mundo, veículo de inculcação de valores, podendo, portanto, ter efeitos e consequências diversos” (SOARES, 2004, p.30). Como a leitura é condição para uma democracia cultural, há questões de natureza estrutural e econômica que ultrapassam os limites e possibilidades dos educadores. Por outro lado, é preciso reconhecer que a leitura, particularmente a leitura literária, além de ser *democratizada*, é também *democratizante*:

Os educadores comprometidos com a formação de leitores devemos assumir essa formação não apenas como desenvolvimento de habilidades leitoras e de atitudes positivas em relação à leitura, mas também, talvez sobretudo, como possibilidade de democratização do ser humano, conscientes de que, em grande parte, somos o que lemos, e que não apenas lemos os livros, mas também somos lidos por eles (SOARES, 2004, p.32).

Ao invés de perpetuarmos essa dupla ocupação que se preocupa em definir o que é leitura, a experiência da leitura deveria dar oportunidade à problematização: “eu acho que ler serve, sobretudo, para fazer perguntas. E não importa se são novas perguntas ou se são perguntas de sempre” (LARROSA, 2001, p.316).

Os livros não garantem a experiência da leitura. É por isso que precisamos ir além. Como podemos ler em PROLER Concepções e Diretrizes (FBN/PROLER, 2009), “uma política pública de leitura que responda às demandas sociais não se limita à instalação de salas, à composição de acervos e à oferta de um conjunto de escritos em determinadas linguagens” (p.10). Entendendo com Bakhtin que a realidade material é *sígnica*, que *o objeto físico converte-se em signo* – que sua materialidade expressa na forma e no conteúdo – tanto os livros, quanto a maneira como estão organizados e disponibilizados revelam concepções e práticas, sem deixar de fazer parte da realidade material, livro e lugar de guarda e de leitura “refletem e refratam, numa certa medida, uma outra realidade” (BAKHTIN, 1992, p.31). Na qualidade dos livros, estado de conservação, forma de aquisição e renovação do acervo e na maneira como o conjunto se apresenta aos leitores estão impressas as marcas das crianças e adultos que ali circulam e interagem. A organização do acervo convida, instiga, favorece ou

restringe ações e interações. A qualidade do acervo revela o lugar das políticas na democratização do acesso às produções culturais (CORSINO, 2008).

O livro não é bom por si mesmo, mas é um elo forte na relação com a cultura. Como afirma Corsino (2008), a origem educativa do livro infantil sustenta uma tensão entre cultura e educação, em que subjazem diferentes concepções de criança, aprendizagem, linguagem, literatura, entre outros. Nesse sentido, a seleção do que o sujeito lê é fundamental para a sua formação, assim como a forma como a leitura é posta aos leitores que pode ser provocadora, detonadora de emoções, encontro e espaço de liberdade de expressão, de compreensão de si e do outro, ou mero ato mecânico de tarefas a serem cumpridas e/ou encarceramento de sentidos, silenciamento e domesticação. “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).

O direito à literatura de qualidade, para todos, não pode ser entendido fora da dimensão sociopolítica de acesso e apropriação das produções culturais e de democratização do sujeito. Por isso, tomo com referência o materialismo histórico presente na obra de Bakhtin, Vygotsky e Benjamin na relação com o objeto de estudo atual: as salas de leitura nas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro.

### 3 LINGUAGEM, EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E INFÂNCIA

É como se a questão da ideologia fosse, hoje, uma nova versão do enigma que a Esfinge propôs a Édipo. Em vez da alternativa “ou decifras o enigma ou te devoro” a questão da ideologia, moderna Esfinge, nos provoca, irônica: “Decifra-me, enquanto te devoro.” (KONDER, 2002, p.12)

Não caberia aqui aprofundar todas as questões que Marx abordou, mas algumas se fazem importantes, pois formam o terreno fértil onde as diferentes interpretações do materialismo histórico de Benjamin, Bakhtin e Vygotsky se desenvolvem e ficam consagradas como versões nada ortodoxas do marxismo. Contudo, questões relacionadas à ideologia, ao valor de uso, no que tange à experiência, e o conceito de história serão importantes para minhas análises.

A possibilidade ou não de conhecermos a realidade sempre instigou os filósofos, que constantemente encontram limites de diferentes ordens para a experiência do conhecimento. Desde a Grécia antiga que algumas das questões que integram a problemática atual da ideologia ocupam um dos campos temáticos mais importantes da filosofia: a teoria do conhecimento. Assumirmos uma perspectiva materialista histórica diante do conhecimento significa concebê-lo como datado e não neutro, marcado pela ideologia.

Por sua natureza complexa, não basta afirmar que a ideologia é a falsa consciência, ou o enviesamento do conhecimento. É em parte algo que refrata a realidade, mas também a reflete. No caso das políticas de livro e leitura, muitas vezes ganham os dados estatísticos, pois é mais fácil garantir a remessa de um número considerável de livros para as escolas, ou afirmar que grande fatia da população não lê, do que garantir a experiência da leitura. Quando a balança pesa mais do lado dos gastos com os livros, a organização dos acervos, os espaços de leitura e as práticas de acesso ao livro acabam por explicitar esse peso. Fazendo um sobrevoo por escolas brasileiras, conversando informalmente com professores, os relatos (e também visitas aos espaços dos livros) revelam salas abarrotadas de livros, caixas de livros que não são abertas, pilhas que indicam falta de uso. A ênfase na remessa de livros para escolas reflete o investimento na área da leitura, já que o livro é para ser lido, entretanto, refrata a realidade do que efetivamente acontece nas escolas, na relação leitor-livro. Em tal relação, a experiência da leitura resultará no valor que o leitor dará ao livro. A sobreposição dos objetos em relação às pessoas, como muitas vezes ocorre com livros que não são emprestados para que não sejam danificados, nos faz pensar na desvalorização da experiência da leitura.

Uma das questões trazidas por Marx e revista por vários autores está relacionada ao “fetichismo da mercadoria”, que se realiza na medida em que o valor de troca de uma mercadoria supera de tal forma o valor de uso que ganha uma dimensão quase universal:

O valor de uso, tal como ele [Marx] o concebia, era, por sua própria essência, subjetivo e qualitativo. É o valor que se realiza quando o ser humano vive a experiência de servir-se de alguma coisa. O valor de troca, ao contrário, é quantitativo e se define no âmbito mais acentuadamente objetivo das relações sociais. (KONDER, 2002, p.45-46)

Quando o valor de troca passa a dominar as relações na sociedade burguesa se faz notar o poder da ideologia, subordinando o valor da experiência ao preço das mercadorias. “O valor de uso, acuado pela proliferação dos preços, é forçado a recuar para quase-clandestinidade” (KONDER, 2002, p.48). A observação de fotografias de espaços de livros pode revelar na organização e no estado dos livros instantâneos da relação entre o livro como mercadoria e sua leitura como uso/experiência. A crítica à cultura de Benjamin, ao considerar a arquitetura das cidades, em especial as “passagens”<sup>24</sup> de Paris, nos dá pistas sobre como olhar para os espaços, percebendo intenções, expressões e também frustrações, pois o sonho da burguesia de viver no mundo do consumo materializado em vitrines que expõem mercadorias, também trai algo do mundo da produção que se quer esconder, mal ocultando a exploração da mais valia. A análise dos espaços é como o trabalho de examinar o sonho, do ângulo do despertar:

O “despertar” constituía a “zona” privilegiada, na qual o sonho já não prevalecia e, no entanto, continuava próximo, o sujeito podia aproveitá-lo, extrair dele significações preciosas que se perderão em seguida, quando forem retomados os hábitos da vida cotidiana, reassumidas as responsabilidades, pragmaticamente organizada a consciência, para “funcionar” de maneira adequada. (KONDER, 2002, p.93-94)

Nos instantâneos dos registros fotográficos, percebemos a realidade como súnica: podemos entrever significados na organização dos espaços dos livros. No entanto, os espaços são organizados por pessoas, que também falam sobre eles assim como estabelecem relações neles. Quais significados podem ser produzidos nas aproximações de fotos, relatos, observações?

A ideologia tende a enfatizar valores que explicariam a totalidade das coisas e das relações dos homens com elas, como se fosse possível abranger o todo. Afirma-se, por

---

<sup>24</sup> As passagens são galerias de lojas e suas vitrines expõem o mundo do consumo, da compra e da venda e tendem a esconder o mundo da produção da exploração do lucro, da mais valia, como acontece em *shopping center* hoje.



exemplo, o investimento na leitura, quando se investe em livros, o que não é a mesma coisa. Dessa forma é escrita a história dos vencedores, que procuram excluir os vencidos de suas crônicas. Vencem os investidores, mas será que vencem com eles os leitores?

A totalização alimenta a manutenção do sempre igual, obscurecendo as brechas pelas quais o novo é criado. Como o investimento em livros para as salas de leitura se atualiza em leituras das crianças? Podemos perceber isso? Como chegar a compreender as relações humanas e os usos que as pessoas fazem dos bens culturais, percebendo nisso reflexos e refrações das políticas de livro e leitura? Partimos do princípio de que mesmo as categorias mais abstratas, ainda que permaneçam válidas em diferentes épocas, são produtos de relações históricas e possuem validade no âmbito dessas relações. Um exemplo disso pode ser encontrado na literatura. As obras clássicas são muitas vezes vistas como “eternas”, por um lado, o que obscurece as marcas de sua historicidade. Por outro lado, entendê-las apenas pela via dos valores que comungam com a época em que foram escritas é perder de vista a experiência da leitura, via pela qual essas obras se atualizam. As construções humanas capazes de resistir ao tempo não estão fora da história desde sua produção até sua recepção. Elas perduram *na* história. Fazendo um jogo de palavras, nada existe que seja anacrônico: não narrado. O macro se atualiza no micro e vice-versa. Há um jogo de escalas que revela também um jogo de valores, ainda que em nossa época seja difícil percebê-los.

Na perspectiva de Marx, as discussões a respeito da universalidade e da singularidade, ou a respeito do duradouro e do efêmero deveriam se articular com o tema dos valores, quer dizer, deveriam levar em conta a existência de valores distintos conferidos pelos seres humanos ao que lhes convém momentânea ou circunstancialmente e ao que significa muito para eles, em geral, e é reconhecido como importante para a humanidade. (KONDER, 2002, p.45)

O conceito de história em Benjamin nos ajuda a compreender a empiria, atuando como mediador na relação entre as ideias abstratas e os fenômenos. Tomando a metáfora da clandestinidade, para melhor compreender Benjamin, é como se a ideologia aprisionasse a consciência a uma esmagadora supremacia da *continuidade* sobre a *descontinuidade*, mantendo a transformação como clandestina, quando se quer uma história evolucionista. Ou ao contrário: a descontinuidade é supervalorizada em detrimento da continuidade, quando se quer uma história personalista, escrita a partir de tudo aquilo que é considerado como grandes feitos publicitários. Nessas contradições e embates, corre uma história subterrânea.

Na sociedade burguesa, altamente competitiva, para qual a informação ganha cada vez mais valor, não há tempo para digerirmos as experiências à luz da sabedoria, dos valores e dos

conceitos, pois somos *bombardeados* por *choques* que precisam ser imediatamente assimilados. As velhas narrativas que pressupunham um intercâmbio vivo entre os membros da coletividade são substituídas por uma miríade de informações que transmitem conhecimentos de escassa durabilidade, superficiais, fugazes, efêmeros. Recuperar as narrativas, fazendo com que o presente se dirija ao passado, é uma estratégia de arrancar a tradição do conformismo. Essa tarefa não é fácil, pois “nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento à barbárie” (BENJAMIN, 1987, p.225). Diante disso, Benjamin nos convida a escovar a história a contrapelo.

O trabalho de escavação (ou escovação) do presente em busca do passado, de tentar perceber na superfície dos espaços e dos livros, leituras diversas, pode abrir brechas de vários tamanhos e tipos diversos, na aparente superfície lisa dos pelos da história. Podemos relacionar o que percebemos nos espaços dos livros ao que nos narram os entrevistados, ou ao que percebemos das relações que as crianças estabelecem nesses espaços, mas também podemos percorrer os caminhos das políticas de livro e leitura. Esse caminho nos leva a compreender nas relações das crianças com os livros algo do esforço empreendido pela Secretaria Municipal de Educação através de seus representantes que atuam no projeto das salas de leitura. Também podemos intuir ecos de projetos atuais de âmbito federal, como a Lei do Livro ou o Plano Nacional do Livro e Leitura, por exemplo. Ou podemos recuar ainda mais no tempo e compreender na ideia originária da escola a presença imprescindível dos livros e das leituras, vendo nos *slogans* das campanhas atuais em prol da leitura nenhuma novidade. As reflexões de Benjamin sobre a “zona” do “despertar” nos ensinam a estabelecer uma relação viva com o passado que não se prende a representações estereotipadas. Essa rememoração dos sonhos feita ao despertar, como nos mostra o filósofo em vários momentos de sua obra, desempenha papel importante de libertação tanto do que aconteceu como do que poderia ter acontecido. Nesse intervalo entre o sonho e o cotidiano, podemos refletir sobre o que o estudo de espaços de livros e leituras converge para a construção de novas propostas pedagógicas. Em relação dialógica, passado, presente e futuro podem ser compreendidos como interligados. Na aparente descontinuidade, há uma continuidade subterrânea. O passado pode ser ativado numa citação atual.

Com a expansão do valor de troca que obscurece a percepção do valor de uso, passa a ser mais difícil para os seres humanos realizar avanços na compreensão de suas ações. Assim, conceitos como experiência, valor de uso, poder da quantificação, refração do conhecimento e processos históricos foram sendo retomados na escrita desta tese, através dos autores com os quais dialogo, sabendo que enquanto tento decifrar esses conceitos, eles me devoram, na

tensão entre a rigidez da verdade e a relatividade da análise, como nos alerta a epígrafe deste capítulo, sobre a esfinge moderna. Desde já é preciso afirmar que se por um lado procuro entender a política de livro e leitura que sustenta as salas de leitura das escolas municipais do Rio de Janeiro, por outro, procuro perceber como as salas de leitura são usadas, compreendendo a leitura como experiência.

Benjamin me ensina que, dada a enorme presença da informação na atualidade, é preciso criar forte convicção capaz de reunir forças libertárias para recuperar simbolicamente a luta dos rebeldes do passado que se revoltaram contra a injustiça e buscaram a justiça. A possibilidade de redenção e transformação aponta para um futuro inovador, sempre a partir de uma leitura do passado, só possível no presente. Na história de longa duração, e aqui e agora.

Bakhtin (1996) também aponta para a possibilidade de transformação, enfatizando a revalorização estética do riso. Analisando o riso no carnaval da Idade Média, o autor conclui que estão em jogo manifestações que evidenciam a suposta imobilidade dos moldes da vida oficial:

Essa visão, oposta a toda ideia de acabamento e perfeição, a toda pretensão de imutabilidade e eternidade, necessitava manifestar-se através de formas de expressão dinâmicas e mutáveis (proteicas), flutuantes e ativas. Por isso todas as formas e símbolos da linguagem carnavalesca estão impregnados do lirismo da alternância e da renovação, da consciência da alegre relatividade das verdades e autoridades do poder. [...] a paródia carnavalesca está muito distante da paródia moderna puramente negativa e formal; com efeito, mesmo negando, aquela ressuscita e renova ao mesmo tempo. (BAKHTIN, 1996, p. 10)

A *carnavalização* da vida é a oportunidade de aproximar atores e público, participantes e espectadores, envolvendo a todos, revogando leis que estabelecem hierarquias. Ajuda a superar medos e permite aos homens readquirir o senso de felicidade, ainda que limitada no tempo. Além da exaltação ao riso plebeu, Bakhtin resgata outra fonte de crítica desmistificadora: a narrativa literária polifônica. Quando diferentes vozes se confrontam, mais possibilidade há de se lutar contra o dogmatismo. Assim como o riso, a polifonia relativiza as distorções ideológicas que são favorecidas pelo discurso dogmático, sacralizado, comprometido com a manutenção da dominação autoritária. Por isso a escolha de ouvir diferentes vozes durante a pesquisa e na escrita analítica da tese. Por isso a escolha de estar com os leitores crianças. Por isso o valor dado à arte literária, texto polissêmico, polifônico, político.

Concebendo a ideologia e a linguagem como realidades interligadas, Bakhtin afirma que o ideológico coincide com os signos (BAKHTIN, 1986, p.32). Por mais diferentes que

sejam, os signos só podem se constituir como um sistema a partir de alguma organização social. O social, portanto, precede o individual. A própria complexidade do mundo interior dos indivíduos depende da complexidade da organização social no interior da qual eles existem. Por isso, para Bakhtin, a questão da ideologia consiste em saber como o signo *reflete e refrata* a realidade em transformação. Assim como Benjamin, Bakhtin trava uma luta contra a coisificação do homem e da história, considerando que a linguagem é mediadora e que o homem se constitui nela.

Vygotsky, compreendendo a constituição da língua na intersubjetividade, procura fazer uma psicologia de cunho social que perceba o desenvolvimento do sujeito histórico. Entende a constituição do homem na história e a potencialidade do desenvolvimento pessoal situada no social. Como sua visão sobre a arte literária passa pelo crivo da linguagem, seu enfoque estético tem fundamento psicossocial e o leva a afirmar que “a arte é o social em nós” (VYGOTSKY, 1999, p.315):

A peculiaridade essencialíssima do homem, diferentemente do animal, consiste em que ele introduz e separa de seu corpo tanto o dispositivo da técnica quanto o dispositivo do conhecimento científico, que se tornam instrumentos da sociedade. De igual maneira, a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora o ciclo da vida social e os aspectos mais íntimos e mais pessoais do nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna mais social, mas ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isso deixar de continuar social. (VYGOTSKY, 1999, p.315)

Considerando que a literatura ajuda o leitor a compreender a si e ao mundo, procurei perceber os discursos dos interlocutores no processo de pesquisa como conteúdo, mas também como sentimentos. Nesse caminho, noto aproximações entre a escrita da pesquisa e a literatura. Vygotsky ajuda a entender a fábula como uma forma literária elementar. Pode-se verificar nela mais facilmente, portanto, as particularidades da arte literária. “Sem temer exagero, podemos dizer que a maioria dos teóricos, em todas as interpretações da poesia, partiu de certa concepção da fábula” (VYGOTSKY, 1999, p.103). Compreendendo como um estudioso analisa a fábula, temos uma ideia de sua concepção geral da arte. A compreensão da arte implica também em questões sobre a forma, o que a diferencia daquilo que podemos perceber diretamente na empiria. Contudo, a arte, ao mesmo tempo em que se diferencia totalmente da vida cotidiana, traz uma luz sobre ela. O entendimento da arte literária como campo dos sentimentos, das diferentes entonações e das possibilidades de interpretação, traz para o tema da leitura literária uma atenção especial. A possibilidade de perpassar questões

éticas e de perceber o mundo através das metáforas sem descartar a possibilidade da catarse do leitor fazem da literatura um exemplo de expressão da experiência humana.

Está certo que há diferenças entre gêneros literários. Por exemplo, a tragédia, através de um acontecimento único, manifesta um conflito que é julgado, já o drama pressupõe problemas insolúveis. Por outro lado, a escrita da pesquisa não se quer apenas alegórica, ou metafórica, nem artística, mas científica, contudo pressupõe efeitos de sentidos, e ao ser feita a partir de relações entre sujeitos, não descarta sentimentos, em planos distintos que representam o particular e o universal. Compreendendo que a escrita acadêmica implica também uma forma e que a pesquisa em Ciências Humanas se tece nas relações entre pessoas que têm seus sentimentos, o estudo da arte literária em Vygotsky nos inspira a respeitar os diferentes lugares de enunciação das vozes da pesquisa para produzir um efeito estético, a partir de um pressuposto ético. O estudo da arte literária em Vygotsky nos ajuda a sustentar principalmente a importância da leitura literária num trabalho escolar que respeite as diferentes interpretações diante de um texto.

Para Vygotsky, a linguagem é um sistema de signos. Estes por sua vez são instrumentos ou ferramentas que se dirigem ao psiquismo e ao comportamento. Por isso, a linguagem é a condição mais importante do desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores (consciência). A interiorização dos conteúdos historicamente determinados e culturalmente organizados se dá, principalmente, pela linguagem. Sua natureza social, portanto, coincide com sua natureza psicológica. O processo de internalização da linguagem é primeiro intersíquico e depois intrapsíquico. Dessa forma, o significado da palavra é a chave da compreensão da unidade dialética entre pensamento e linguagem. As palavras são plurivalentes, pois toda frase tem um subtexto que traduz desejos, sentimentos, interesses. Logo a compreensão do que o outro diz depende da interação do ouvinte com a base afetivo-volitiva do locutor. Entre o verbal e o extraverbal existe a possibilidade de múltiplos sentidos.

Benjamin, Bakhtin e Vygotsky trazem a perspectiva histórica, dialética e humana da linguagem. Afirmando a linguagem como expressão, dão ênfase ao riso, ao extraverbal, e à possibilidade humana de criação e de transformação. Suas interpretações negam a linguagem instrumental, cristalizada, monovalente. Por isso, contribuem para percebermos a literatura e a narrativa como momentos de produção da linguagem, como possibilidade de rememoração, de entonação, e de tendência afetivo-volitiva presentes nos múltiplos sentidos da palavra. Também contribuem para considerarmos o homem como sujeito social, ativo, produtor de sentido, valorizando a estética, a ética e a afetividade, formas de conhecimento além do lógico e do racional (KRAMER, 1993).

Dessa forma, justifico o estudo da relação entre ideologia e linguagem em Bakhtin, da arte literária em Vygotsky e da narrativa e das formas de ler em Benjamin, como ferramentas para compreender a literatura e também possíveis leituras dos eventos da pesquisa de campo.

### 3.1 IDEOLOGIA E LINGUAGEM

Bakhtin, nos domínios da filosofia da linguagem, buscou relacionar a ordem social, a história e o sujeito em suas teorias. O autor analisou tanto o objetivismo abstrato como o subjetivismo idealista, correntes teóricas da linguagem de sua época, procurando uma síntese de ambas a partir de novos pressupostos teóricos. Por um lado, o subjetivismo idealista colocava em primeiro plano os fatores psicológicos individuais, compreendendo a linguagem como expressão das particularidades do sujeito. Essa corrente se contrapunha ao objetivismo abstrato, que via a língua apenas nos seus fatos gramaticais e filológicos. Enquanto o objetivismo abstrato universaliza o objeto da ciência, o subjetivismo idealista universaliza a experiência do sujeito. Em termos gerais, no início do século XX, o subjetivismo idealista ainda tinha pouca influência, apesar do peso que as teorias psicológicas ganham a partir de Freud. Por outro lado, o objetivismo abstrato tinha forte influência nas formulações positivistas sobre a linguagem, principalmente a partir da obra de Saussure.

Concebida como uma opção às duas concepções vigentes, o conceito de interação verbal, próprio às esferas da comunicação discursiva, norteia a teoria dialógica da linguagem elaborada por Bakhtin. Nesse sentido, importa perceber a relação do enunciado com o contexto social imediato e amplo, o modo de constituição da subjetividade na intersubjetividade e a delimitação do conteúdo temático. O interdiscurso, embora nem sempre explícito, faz parte da produção dos sentidos, sendo a consciência individual constituída no meio social. Nessa via, podemos dizer que Bakhtin apresenta uma teoria da intersubjetividade, uma vez que compreende que o significado caminha do social para o individual, já que as práticas sociais são produzidas pelos sujeitos sob condições sócio-históricas determinadas. Bakhtin avança principalmente por não prescindir de aspectos sociológicos para a análise da linguagem. Por isso, a questão da ideologia se faz presente em sua obra, que percebe a materialidade dos signos.

Tudo que é ideológico é um signo (BAKHTIN, 2004). Converte-se em signo tudo o que reflete e refrata, numa certa medida, outra realidade. Todos os instrumentos, os objetos de trabalho, os objetos de consumo e de tudo que se possa reconhecer como uma materialidade pode ter um valor ideológico. A ideologia compõe, portanto, um universo particular, o

universo dos signos. Como todo signo está sujeito a critérios de avaliação ideológica, decorre que o domínio ideológico e o domínio dos signos sejam correspondentes (BAKHTIN, 2004, p.32).

Cada campo da atividade humana tem seu modo de orientação para a realidade e a reflete e refrata ao seu modo por ter sua própria função no conjunto da vida social. Contudo, “é seu caráter semiótico que coloca todos os fenômenos ideológicos sob a mesma definição geral” (BAKHTIN, 2004, p. 33), pois o próprio signo e todos os seus efeitos aparecem numa experiência exterior. Tanto o subjetivismo idealista como o objetivismo abstrato preconizam a ideologia como uma questão de consciência. Cada uma dessas correntes filosóficas, com seus pressupostos diferentes, esquece que a própria compreensão não pode manifestar-se senão a partir de um material semiótico, ainda que seja o discurso interior, ou seja, que a própria consciência só pode se manifestar na encarnação material de um signo: a compreensão é uma resposta ao signo através de outros signos e se dá como um elo de natureza semiótica. Para Bakhtin, a compreensão se dá na materialidade dos signos que não pode se confundir com a existência interior, subjetiva, ou a um campo supraexistencial ou transcendental. Os signos só emergem nas relações entre consciências, na intersubjetividade. A consciência só se torna consciência quando impregnada de conteúdo ideológico, ou seja, quando entra na esfera semiótica.

O ideológico enquanto tal existe materialmente nos signos criados pelos homens. Ele se situa entre indivíduos, em suas relações sociais contraditórias, sendo seu meio de comunicação. Os signos só podem aparecer no terreno da interindividualidade. Dito de outra forma, “a consciência individual é um fato sócio-ideológico” (BAKHTIN, 2004, p.35). A questão da consciência foi tratada ora como fluida e subjetiva (subjetivismo) ora como de ordem materialista mecanicista (idealismo). Contudo, a consciência adquire forma e existência nos signos criados por grupos organizados a partir de suas condições sociais. A consciência é uma interação semiótica de um grupo social, e

a imagem, a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu único abrigo. Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem. (BAKHTIN, 2004, p. 36).

Os fenômenos ideológicos são indissociados da realidade objetiva dos signos. As leis dessa realidade são as leis da comunicação semiótica. O aspecto semiótico e o papel da comunicação social aparecem de maneira mais clara na linguagem. *A palavra é o fenômeno ideológico por excelência.* É na palavra que mais se revelam as formas gerais ideológicas da

comunicação semiótica. Os sistemas de signos correspondem a campos das atividades humanas específicos de criação ideológica. A palavra, tendo um aspecto neutro, só exerce função ideológica quando ligada a uma esfera, seja estética, científica, moral ou religiosa.

Quando a palavra é utilizada como signo para a consciência individual, no discurso interior, ganha especial atenção da filosofia da linguagem. Todo processo de compreensão dos fenômenos ideológicos (uma obra de arte, um ritual ou um comportamento humano) não podem operar sem o discurso interior. Todos os signos não verbais se relacionam aos discursos. Isso não quer dizer que a palavra supere qualquer expressão semiótica. Todo signo cultural, portanto, quando compreendido e dotado de sentido, torna-se parte da consciência verbalmente constituída, sendo que toda compreensão é acompanhada de uma refração de ordem ideológica verbal.

A palavra faz da filosofia da linguagem uma filosofia do signo ideológico. A questão marxista que Bakhtin coloca em relação à linguagem é que a explicação de um fenômeno isolado de seu contexto ideológico não apresenta valor cognitivo. Assim, é preciso considerar dialeticamente que as esferas ideológicas estão em relação e reagem a transformações da infraestrutura. A perspectiva dialógica torna-se produtiva para a filosofia da linguagem, pois as palavras são tecidas de fios ideológicos inacabados e por isso são as formas de registro das mudanças sociais que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica. Essa ideia de inacabamento afasta as reflexões bakhtinianas de uma posição reprodutivista da sociedade, pois a palavra não é uma herança imutável, mas um signo em transformação.

Bakhtin (2004) afirma “que a multiplicidade das significações é o índice que faz de uma palavra uma palavra” (p.130). A significação da palavra é inseparável do discurso em que ela se realiza. A compreensão do discurso só é possível quando a palavra está ligada ao tema, e quando ele é considerado. A tradução de palavras isoladas não garante a compreensão, pois “o tema absorve, dissolve em si a significação, não lhe deixando a possibilidade de estabilizar-se e consolidar-se”. (BAKHTIN, 2004, p.130). O tema se realiza na totalidade do discurso e constitui um estágio superior da capacidade linguística de significar. No estágio inferior, a significação tenderia ao estado dicionarizado da palavra. Bakhtin segue seu argumento distinguindo duas maneiras de compreender: uma passiva e outra ativa. A passiva está relacionada ao procedimento do filólogo, que procura os significados isolados das palavras. A compreensão ativa considera o tema e contém o germe de uma resposta. Por conseguinte a compreensão ativa se dá através de uma atitude responsiva, o que coloca os sujeitos numa relação de alteridade. Além do tema e da significação, todo discurso é constituído por um acento de valor ou apreciativo, cuja manifestação mais evidente é a



entoação expressiva e está relacionada ao estilo. Por sua vez, os discursos se apresentam em formas ou gêneros, e a totalidade desses componentes (tema, gênero e estilo) deve ser considerado ao se analisar o discurso.

A noção de esfera de atividade humana é fundamental na obra de Bakhtin uma vez que a compreensão ativa dos temas dos enunciados pressupõe uma atitude responsiva. Um enunciado é sempre dirigido a alguém. Há um endereçamento. O enunciado tem um autor e um destinatário. Todo destinatário é determinado pela esfera discursiva a qual o enunciado se refere:

Esse destinatário pode ser um participante-interlocutor direto do diálogo cotidiano, pode ser uma coletividade diferenciada de especialistas de um campo especial da comunicação cultural, pode ser um público mais ou menos diferenciado, um povo, os contemporâneos, os correligionários... etc.; ele também pode ser um *outro* totalmente indefinido, não concretizado (como em toda sorte de enunciados monológicos de tipo emocional). (BAKHTIN, 2004, p.301)

Sem levar em conta a relação entre enunciação e responsividade é impossível compreender um discurso. A língua como sistema possui recursos para exprimir o direcionamento formal, como recursos morfológicos, sintáticos e lexicais. No entanto, só existe direcionamento real na esfera da enunciação discursiva, relacionada às atividades humanas.

Cada esfera de enunciação discursiva elabora “seus tipos relativamente estáveis de enunciados”, denominados “gêneros de discurso”. (BAKHTIN, 2003, p.262). Há tantos gêneros de discurso quanto atividades humanas, e se multiplicam à medida que cada esfera de atividade humana se desenvolve e se complexifica. A análise do enunciado só é possível quando ele é percebido como um elo de uma cadeia da comunicação discursiva, ou seja, a partir da sua esfera de enunciação relacionada ao campo da atividade humana em que se realiza, que inclui a enunciação e reponsividade.

Bakhtin mostra a importância da noção de campo para a compreensão da natureza e conseqüentemente a classificação dos gêneros. Compreendo que há uma visível aproximação, até coincidência, entre campo e esfera na obra de Bakhtin.

A noção de campo permeia a caracterização do enunciado e dos seus tipos estáveis, os gêneros, no que diz respeito ao seu tema, à sua relação com os elos precedentes (enunciados anteriores) e com os elos subsequentes (a atitude responsiva dos co-enunciadores). (GRILLO, 2005,p.173)

Para Bakhtin, faz-se necessária uma abordagem histórica dos gêneros dos discursos, uma vez que “eles refletem de modo mais imediato, preciso e flexível as mudanças que ocorrem na vida social, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p.268).

A linguagem é social e nela o homem se forma e interage com seus semelhantes numa relação intercomplementar. A relação entre o homem e o mundo passa pela mediação dos discursos, através dos quais o homem apreende o mundo e atua sobre ele, recebe a palavra alheia e funda sua própria palavra.

O estudo da interação verbal em Bakhtin (2003) toma como material a exteriorização, a palavra, o gesto, o ato. Tudo está na superfície, na troca, no material e principalmente no material verbal, nos diversos aspectos da enunciação sob forma dos diferentes modos de discurso (exteriores ou interiores). Os temas, ou conteúdos dos discursos, não podem ser tomados isolando-os dos gêneros do discurso. Cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discursos na comunicação socioideológica. Entre as formas de comunicação, a forma da enunciação e o tema existe uma unidade orgânica. Há um componente hierárquico entre as formas de comunicação que está implicado na forma de enunciação, o que afeta o conteúdo e sua compreensão. Há, contudo, uma refração dialógica do ser no signo, pois o signo linguístico está marcado pelo horizonte tanto social, de cada época, como de um grupo social determinado.

Para que o objeto, pertencente a qualquer esfera da realidade, entre no horizonte social do grupo e desencadeie uma reação semiótico-ideológica, é indispensável que ele esteja ligado às condições socioeconômicas essenciais do referido grupo, que concerne de alguma maneira às bases de sua existência material. (BAKHTIN, 2003, p.45)

Além de considerar os horizontes sociais de cada grupo determinado a partir de suas condições de existência, é preciso compreender que classe social e comunidade semiótica não se confundem. O confronto de interesses sociais dentro de uma mesma comunidade semiótica é a luta de classes. Conseqüentemente todo signo ideológico é a arena onde se desenvolve a luta de classes. É o entrecruzamento dos índices de valor que tornam o signo capaz de se modificar. Por outro lado, como a ideologia dominante tende a estabelecer um caráter reacionário ao signo, este acaba tornando-se um instrumento de refração do ser. Valorizando a verdade de ontem como a verdade de hoje, a ideologia dominante tende a abafar ou ocultar a luta de índices que se trava no signo. Essa dialogia interna ao signo, e nela se podem perceber as múltiplas faces da palavra e do discurso. A relação entre a infraestrutura e a superestrutura

é marcada por essa relação de poder de forças reacionárias em luta com as mudanças sociais que não encontraram condições para adquirirem uma nova qualidade ideológica.

A filosofia da linguagem é, portanto, o terreno fértil para acabar com as explicações mecanicistas dos fenômenos ideológicos, colocando em evidência as contradições presentes na relação entre signo e consciência, qualificando, portanto, a discussão sobre a leitura, pois ainda que se tenda a perceber a metodologia do ensino da leitura como neutra, ela nunca pode ser reduzida aos métodos, porque sempre estará em cena a multiplicidade de significados, as lutas entre os valores dados ao material que é lido, a atitude responsiva. Lá onde o campo se faz espaço de livros, gestos de entrevistados, atenção dada a projetos além dos enunciados, também está uma realidade sígnica passível de ser percebida através da linguagem verbal.

### 3.2 A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

Vygotsky (1999) faz a crítica da arte como conhecimento, doutrina que tem raízes na Antiguidade e segundo a qual “a arte é o conhecimento da sabedoria e tem como um dos seus fins principais pregar lições de moral e servir de guia. O ponto de vista principal dessa teoria é a analogia entre a atividade e o desenvolvimento da língua e a arte” (VYGOTSKY, 1999, p.32). Segundo o autor, pensar que aquilo que não compreendemos diretamente pode ser entendido através de alegorias, e toda ação psicológica da obra de arte se resume por essa via indireta de acesso ao conhecimento, é esquecer que não só interpretamos de modos diferentes as obras de arte, como as vivenciamos também de maneira diferente (VYGOTSKY, 1999, p.48).

Com Vygotsky podemos entender que a arte não se resume a uma via indireta de acesso ao conhecimento, e também não é mero procedimento, caminho amplamente estudado pelos formalistas, os quais entendiam que a obra de arte perde seu efeito estético caso se destrua a forma. Vygotsky (1999) avalia que a perspectiva formalista é bem fundamentada e produtiva para se analisar uma obra de arte, contudo, concluir que todo o efeito da arte está exclusivamente ligado à forma é um erro. “A arte foi declarada ‘procedimento’, que servia de objetivo a si mesmo, e onde os antigos estudos viam complexidade do pensamento, os novos viram simplesmente um jogo de forma” (VYGOTSKY, 1999, p.59).

Vygotsky também rejeita os reducionismos que frequentemente dominam os enfoques psicanalíticos sobre a arte, quando se enfatiza o aspecto da subjetividade. Entretanto, há mais identificações do que divergências entre Vygotsky e Freud no tratamento dado à função das artes. Segundo Bezerra (1999), do ponto de vista psicológico, as emoções não realizadas na

vida (estimulações para Vygotsky e desejos para Freud) “encontram vazão e expressão na combinação arbitrária dos elementos da realidade, antes de tudo na arte” (BEZERRA, 1999, p.XIV). No entanto, a relação entre vida e arte não é direta. Ainda segundo Bezerra, Vygotsky afirma que a verdade da arte e a verdade da vida estão numa relação complexa: a realidade sempre aparece tão modificada e transfigurada na arte que não há qualquer possibilidade de transferir o sentido dos fenômenos da arte diretamente para os fenômenos da vida.

Vygotsky dá particular atenção à narrativa literária em seu estudo sobre a arte, destacando as narrativas populares. Concentra sua análise na fábula, usando um método que parte do mais simples para o mais complexo, sendo a novela e a tragédia tomadas como formas interligadas e sobrepostas à fábula. Ao analisar a fábula, esboça os pontos mais importantes de sua linha teórica sobre a psicologia da arte, em particular da literatura.

Vygotsky dialoga com dois sistemas psicológicos completos sobre a fábula. O primeiro sistema concebe a fábula como uma narrativa particular de uma afirmação universal. Essa concepção de arte como ilustração de determinada ideia é bastante difundida. Quando um leitor ou espectador, diante de uma obra de arte, seja um quadro ou um romance, procura descobrir o que o artista tinha como ideia central ao realizar sua obra, está de acordo com esta concepção.

Para o segundo sistema, a fábula é uma resposta a uma questão, adequando-se às complexas relações do dia a dia, como situações particulares, políticas e outras. Para este sistema, tanto a poesia como qualquer discurso, constitui-se de partes que correspondem à condição alegórica da fábula. Nessa via, a fábula seria um dos meios de conhecimento de tudo o que diz respeito ao aspecto ético da vida humana.

A relação da fábula com o aspecto ético da vida humana é aceita por críticos de diferentes tradições, inclusive os formalistas. Isso torna a fábula um objeto interessante para a análise, pois a coloca na fronteira entre a obra poética e o pensamento filosófico, assim como o provérbio. Para os autores que criticam a análise da fábula como obra de arte, ela seria apenas um desdobramento de um apólogo, ou seja, um sistema de demonstrações exemplificadas de uma tese geral, uma vez que a fábula apresenta uma narração como alegoria da qual se extrai uma conclusão: a moral da fábula. Portanto, alguns críticos a situam no campo da retórica e não da arte literária.

No campo da crítica, teóricos e filósofos estabelecem uma reputação da fábula como texto moralista, que interpreta as ideias do homem médio, relacionadas à prática cotidiana e ao senso comum. Contra essa visão, alguns autores procuram distinguir a fábula em poesia e a fábula em prosa.

A fábula em prosa mais facilmente pode se aproximar da filosofia, e Aristóteles a examina na *Poética* e na *Retórica*. As fábulas em prosa de Esopo muito se aproximam da oratória. No entanto, La Fontaine introduziu rimas e tirou a forma de prosa, e todos passaram a tratar a fábula como brinquedo poético, o que ajudou seu deslocamento para o mundo da infância e esse fenômeno pode ser uma explicação para sua permanência até os dias de hoje. Talvez tivesse sucumbido ao universo das informações, tão valorizado na contemporaneidade, se permanecesse no campo da retórica. Para Vygotsky, a fábula cai no esquecimento da crítica porque ou é reduzida ao pensamento lógico, quando em prosa, ou porque, quando em verso, é tratada como mero brinquedo de criança, ainda que próximo ao literário.

A tese de Vygotsky se opõe à tentativa de dividir o estudo da fábula entre verso e prosa. “A meta consiste em demonstrar que a fábula pertence integralmente à poesia e que a ela se estendem todas as mesmas leis da psicologia da arte que podemos, de modo mais complexo, verificar nas formas superiores de arte” (VYGOTSKY, 1999, p.108). Para demonstrar sua tese, Vygotsky adota o procedimento experimental, mudando alguns elementos de algumas fábulas, deformando-os para observar os resultados desse exercício. Esse procedimento é comumente utilizado por diversos críticos que cotejam diferentes elaborações de um mesmo enredo como procedimento de estudo da obra de diferentes autores. A partir dessa experiência, Vygotsky pôde fazer um estudo comparado das estruturas formais de uma mesma fábula e concluiu que quanto mais definida a semelhança entre a relação cotidiana que se quer demonstrar através da alegoria, tanto mais superficial e insípido se torna o enredo, que começa a lembrar cada vez mais o trivial exemplo do cotidiano, desprovido de agudeza. Extrai-se apenas uma moral inútil, o que de maneira alguma deve ser o efeito psicológico da obra de arte. Nesse caso, a fábula seria apenas um amontoado de palavras que tentam explicar alguma coisa. Seria como um brinquedo que o vendedor explica como se deve brincar com ele (VYGOTSKY, 1999, p.115). Nesse caso, a teoria da alegoria não pode ser suficiente para explicar a relação entre tema e forma na fábula.

Analisando diferentes exemplos de fábulas tanto em prosa como em verso, Vygotsky demonstra como a partir de uma mesma fábula podemos chegar a conclusões opostas. Isso traz novamente a questão da moral, agora posta em outros termos. Sendo a moral bastante móvel e instável em função da avaliação que nós inserimos nas leituras diversas de uma mesma fábula, “pois o mesmo enredo engloba magnificamente dois juízos morais absolutamente opostos” (VYGOTSKY, 1999, p.133), precisamos considerar também as entonações do autor. Muitas vezes, o conteúdo trágico da narração da fábula é transmitido em estilo e tom notoriamente cômico, o que leva a juízos diferentes. Um exemplo seria a fábula

da cigarra e da formiga, que condensa na palavra “dança” duplo sentido. Quando a formiga diz para a cigarra que cantara durante o verão, que no inverno ela dance, há humor e tragédia nessa solução, exemplarmente reunidos numa única palavra.

Para concluir o debate sobre a fábula em verso e a fábula em prosa, Vygotsky afirma que no primeiro caso, a atenção está mais presente no corpo do que na alma. Já a fábula em prosa leva a atenção para a alma. Assim, a fábula cria uma realidade própria, não é uma generalização de um exemplo de vida ou de relações políticas, mas cria uma “realidade especial, puramente convencional, por assim dizer, da realidade da alucinação voluntária na qual o leitor se coloca” (VYGOTSKY, 1999, p.139).

Outro elemento analisado por Vygotsky é o uso dos personagens. Como amplamente estudado, a fábula opera preferencialmente com animais. Há personagens objetos e poucas vezes humanos. No entanto, para Vygotsky a “fábula contém o embrião da lírica, da epopeia e do drama e os heróis da fábula são igualmente protótipos de todo herói épico e dramático, como todos os outros elementos da fábula” (VYGOTSKY, 1999, p.119). Com isso, o autor conclui que a escolha de animais não é tanto por seu caráter (para alguns autores as características físicas de determinados animais se aproximam das tendências psicológicas humanas), mas exclusivamente pelo colorido emocional que trazem à narrativa. O uso de personagens animais está, portanto, relacionado ao efeito estético da fábula. A decisão de se usar animais ou objetos para personagens da fábula é pautada mais nas suas possibilidades de ação do que no seu possível caráter. Os personagens, como em qualquer obra, são como peças de xadrez usadas para definir as ações.

Deste modo, a literariedade, a convencionalidade desses heróis garante o isolamento necessário para o efeito artístico, e essa mesma propriedade vamos encontrar posteriormente em todas as personagens da literatura. Essa propriedade está na mais estreita relação com o terceiro elemento da fábula, com a própria narração e seu caráter. (VYGOTSKY, 1999, p.120)

O terceiro elemento tratado por Vygotsky é a contradição emocional da fábula, que contém uma catástrofe. Ele demonstra como essa contradição desenvolve-se

sempre em dois planos, e esses dois planos crescem simultaneamente, intensificando-se e elevando-se de tal forma que, no fundo, ambos constituem a mesma coisa e estão reunidos numa ação, permanecendo sempre duais [...]. A narrativa, com versos e outros procedimentos estilísticos da ação [deve ser capaz de] suscitar em nós dois sentimentos estilísticos e contraditoriamente orientados e em seguida destruí-los na catástrofe das fábulas em que ambas as correntes parecem fundir-se num curto-circuito. (VYGOTSKY, 1999, p.173).

À ação desenvolvida na fábula reagimos pelo sentimento. A contradição emocional e sua solução no curto-circuito dos sentimentos opostos constituem a verdadeira natureza da nossa reação psicológica diante da fábula. Assim, Vygotsky chega à discussão sobre a arte como catarse. O conceito estudado por Aristóteles, segundo o autor, não sofreu grandes avanços desde então. Vygotsky reitera que a catarse consiste em uma emoção ou afeto que se desenvolve em dois sentidos opostos e encontra sua destruição em um ponto culminante: no curto-circuito emocional. Essa contradição afetiva é a parte central e determinante da reação estética. Ao produzir o efeito estético, a arte se manifesta como o social no particular. A dialética entre o individual e o social em arte, decorre do fato de que a fruição individual da arte passa pela mediação do próprio material artístico, tomado na sua relação conflitante entre tema e forma, matéria social, o que resulta num enfoque estético com fundamento psicossocial.

### 3.3 OS SONHOS REDIMIDOS

Na obra do filósofo Walter Benjamin, encontramos uma crítica à cultura, com foco em algumas manifestações tais como a literatura e algumas coleções como as de livros infantis e as de brinquedos. Além disso, o autor também faz crítica às bases materiais das novas produções a partir da industrialização, como o cinema e a imprensa, um período que o filósofo denominou como a era da reprodutividade mecânica, e que tem início no princípio do século passado. Sua análise do marxismo e do materialismo histórico é ampliada por uma visão teológica e em várias passagens encontramos referências a valores e ideais relacionados à tradição e à experiência. Em sua crítica é possível ver dialeticamente o passado, o presente e o futuro para além do determinismo histórico, superando a linearidade tradicional da historiografia oficial.

Benjamin aponta para uma visão transformadora do futuro, negando o determinismo, afirmando a possibilidade de uma redenção coletiva, pela qual os oprimidos do passado serão resgatados pelo exercício dos intérpretes do presente. “O passado traz consigo um índice misterioso, que o impele à redenção. Pois não somos tocados por um sopro do ar que foi respirado antes? Não existem nas vozes que escutamos, ecos das vozes que emudeceram?” (BENJAMIN, 1987, p.223)

Walter Benjamin analisa, no fragmento *Sala de desjejum* (1997), a tradição popular que adverte contra contar sonhos, pela manhã, em jejum. Como vários de seus interlocutores nos alertam (GAGNEBIN, 2007; KONDER, 1999; KRAMER, 1993; MURICY, 1999), é

preciso compreender esse texto, e outros do livro “Rua de mão única” (BENJAMIN, 1997), não como literatura, mas como filosofia. A chave está em tomar a alegoria por argumentação, considerando que o que está dito se refere a um não dito. O tema do sonho, que aparece muitas vezes na obra de Walter Benjamin, ganha tratamento minucioso nesse fragmento. Ao tomarmos o sonho como valores e utopias, ou ecos do passado, esse fragmento alerta para o grande trabalho que devemos empreender para torná-los comunicáveis sem que se corra o risco de se trair. “Quem receia o contato com o dia, seja por medo aos homens, seja por amor ao recolhimento interior, não quer comer e desdenha o desjejum. Desse modo, evita a quebra entre o mundo noturno e o diurno”, afirma o filósofo (BENJAMIN, 1997, p.12). Dito de outra forma, a passagem do noturno ao diurno requer condições concretas que não devem ser abandonadas ao acaso. No dito popular, para trazer os sonhos à luz do dia, linguagem e alteridade estão em jogo. Chama atenção, nessa alegoria, a importância dada ao trabalho de transpor os sonhos para a linguagem comunicável a outrem.

Benjamin afirma que toda cultura é monumento à barbárie e que suas ruínas escondem restos de sonhos dos oprimidos que não puderam encontrar lugar na historiografia oficial. Suas vozes precisam despertar do mundo dos sonhos à luz do dia. Para Benjamin, é possível desenvolver uma melancolia heroica que retire a galhardia da loucura e do mito para que os terrenos possam ser transitados pela razão. Para tanto, importa estabelecer prioridades para a ação transformadora, pois não há razão quando não há base para que algumas coisas prevaleçam sobre outras. A luta pela transformação social passa pela confiança, pela coragem, pelo humor, pela astúcia, pela firmeza, “que agem de longe, do fundo dos tempos” (BENJAMIN, 1987, p.224).

A zona do despertar, passagem entre o sonho e a realidade, é a região privilegiada para a rememoração através da linguagem. Benjamin se preocupava com as experiências humanas passadas, porque só através delas os oprimidos de hoje encontrarão forças para enfrentar as lutas do presente. As aspirações libertárias do passado serão simbolicamente realizadas pela humanidade redimida, porém “articular o passado não significa conhecê-lo ‘como ele foi de fato’. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo” (BENJAMIN, 1997, p.225). Como nossa visão está condicionada pela reificação, que coisifica tudo, a iluminação profana, como um relâmpago, deve ser capaz de fazer ver a problemática humana em todas as suas faces. Só quando o vivido elucidar o que ocorreu antes e o que aconteceu depois é que ele pode ser ilimitado. Isso é possível através da rememoração.



Bakhtin e Vygotsky têm em comum com Benjamin, como objeto de análise, a linguagem e a crítica literária. Mas é em Benjamin que o sonho ganha dimensão de esfera, pois pertence ao *mundo noturno*, tal qual a linguagem ao *mundo diurno*. Se facilmente podemos perceber que a linguagem pode ser compartilhada e, portanto, é social, por outro lado é complicado reconhecer no sonho, ou no mundo noturno, um território comum, não limitado ou circunscrito ao sujeito. Essa dificuldade se deve ao fato de vivermos numa modernidade que não alimenta mais valores e ideais éticos, e tornou-se estranho falar de utopia, ou tradição como Benjamin preferia.

Naturalizamos a imagem da leitura como um gesto solitário, mas a narrativa já foi vivida na sua forma mais artesanal, quando era preciso ouvir o narrador, na falta do objeto livro e das páginas escritas e reproduzidas industrialmente. Naquela época, a narrativa pertencia ao coletivo de ouvintes. A narrativa, trazendo em si um ensinamento prático, como as notícias do mundo ou os conselhos em forma de provérbios, ganhava sentido quando servia para continuar o fluxo de uma conversa. Dessa forma, o que se desejava era o mundo dos sonhos, ou das ideias, mais facilmente atingido através de símbolos, alegorias, narrativas, para fazer avançar o presente, continuar a história, urdir o futuro.

Nas considerações de Benjamin sobre a obra do autor Nikolai Leskov (BENJAMIN, 1987), encontramos um posicionamento em relação aos valores, que compreende a possibilidade de liberdade, pois, “o conto de fadas nos revela as primeiras medidas tomadas pela humanidade para libertar-se do pesadelo mítico” (BENJAMIN, 1987, p.215). Há no legado da tradição oral das antigas narrativas toda uma série de personagens que tornam o conto um meio de ensinar que o mais aconselhável é enfrentar as forças do mundo mítico com “astúcia e arrogância”. “O feitiço libertador do conto de fadas não põe em cena a natureza como uma entidade mítica, mas indica sua cumplicidade com o homem liberado” (BENJAMIN, 1987, p.215). As formas de narrar anteriores à imprensa, estando diretamente relacionadas à oralidade, favoreciam o exercício do diálogo. Narrar era uma forma de aconselhar, sendo que “aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada” (BENJAMIN, 1987, p.200). Para Benjamin, dadas as condições ligadas à infraestrutura, a narrativa vem aos poucos se tornando arcaica:

Verificamos que com a consolidação da burguesia – da qual a imprensa, no alto capitalismo, é um dos instrumentos mais importantes – destacou-se uma forma de comunicação que por mais antigas que fossem suas origens, nunca havia influenciado decisivamente a forma épica. Agora ela exerce essa influência. Ela é tão estranha à narrativa como o romance, mas é mais ameaçadora e, de resto,

provoca uma crise no próprio romance. Essa nova forma de comunicação é a informação. (BENJAMIN, 1987, p.202)

A informação contém em si seu propósito. Não aconselha nem estimula a continuação de uma história. Ao contrário da narrativa tradicional associada às formas artesanais de produção, a informação, como é tratada atualmente nos meios e formas de comunicação, dificilmente se abre a uma argumentação. Por outro lado, a narrativa, que tem seu exemplo mais antigo no conto de fadas, tem como tarefa trabalhar a matéria-prima da experiência – a sua e a dos outros – transformando-a num produto sólido, útil e único:

Talvez se tenha a noção mais clara desse processo através do provérbio, concebido como uma espécie de ideograma de uma narrativa. Podemos dizer que os provérbios são ruínas de antigas narrativas, nas quais a moral da história abraça um acontecimento, como a hera abraça um muro. (BENJAMIN, 1987, p.221)

A narrativa era uma forma artesanal de comunicação, sem pretender assumir a objetividade de um relatório. O subjetivo punha sua marca na matéria objetiva narrada. Nas condições criadas pela Modernidade, o que conta não é mais a experiência humana desdobrada no tempo, mas a informação. A cada narração a experiência se renova, ao passo que a informação só tem valor enquanto é nova. A fugacidade rompe com o lado épico da verdade. A quantidade passa a ser valorizada em detrimento da qualidade. Estamos ligados ao imediato. É preciso refletir sobre as fissuras desse modelo, prevendo as novas ruínas dessa civilização, pois o passado não cansa de se presentificar, já que não está totalmente concluído.

Konder (1999) apresenta a leitura do marxismo em Benjamin como a possibilidade de *escovar a história a contrapelo*, o que traduz o posicionamento benjaminiano diante de sua época, seu estilo de pensamento e sua ação cultural e política. Em suas teses sobre o conceito de história, Benjamin afirma que o que tem acontecido até hoje não predetermina o que vai acontecer amanhã. O sujeito dispõe da possibilidade de surpreender. “Em cada época é preciso arrancar a tradição ao conformismo, que quer apoderar-se dela” (BENJAMIN, 1987, p.224)

É preciso saber administrar a dose, saber a hora de desdobrar o diálogo com uma narrativa, e vice-versa, saborear a arte como ampliação de significados e sentidos, sem fechar os ditos e não ditos como a informação pretende. “As opiniões são, para o imenso aparelho da vida social, o que o óleo é para as máquinas” (BENJAMIN, 1997, p.51), Diante da informação não há desdobramentos, como pode acontecer a partir de um conselho. O conselho, tecido na trama da narrativa, não pretende encerrar o fluxo da linguagem, mas

promover sua continuidade, diferente do que a ideologia atual pretende fazer com a informação.

Benjamin (1993) faz uma crítica à pedagogização da literatura infantil alertando para o fato de que as crianças exigem dos adultos explicações claras e inteligíveis, mas não explicações infantis. “A criança aceita perfeitamente coisas sérias, mesmo as mais abstratas e pesadas, desde que sejam honestas e espontâneas e, por isso, algo deve ser dito a favor daqueles velhos textos” (BENJAMIN, 1993, p.237). Também alerta para o fato de que as crianças são inventivas e não precisam dos artifícios dos adultos para se sentirem atraídas pelo que está ao seu redor. Constroem a partir das sobras das oficinas e são capazes de colocar os detritos em uma relação nova e original:

O conto de fadas é uma dessas criações compostas de detritos – talvez a mais poderosa na vida espiritual da humanidade, surgida no processo de produção e decadência da saga. A criança lida com os elementos dos contos de fadas de modo tão soberano e imparcial como com retalhos e tijolos. Constrói seu mundo com esses contos, ou pelo menos os utiliza para ligar seus elementos. O mesmo ocorre com a canção e com a fábula. (BENJAMIN, 1993, p.238)

O esforço de atrair as crianças para novos produtos culturais não deveria perder o conteúdo ético que dava dignidade a antigas experiências, traduzidas pela literatura oral e que depois migrou para os livros. Benjamin alerta para o fato de que cada época produz determinados bens culturais, imprimindo neles seus valores. Muito do que vemos hoje no mercado editorial já estava presente em sua época, e sua crítica a certos livros para crianças que perderam a aura das narrativas arcaicas ainda é atual:

Liberta [da] dimensão ética, tal literatura passou a depender dos estereótipos da imprensa diária. A cumplicidade secreta entre o artesão anônimo e a criança desaparece; escritores e ilustradores se dirigem cada vez mais à criança através da mediação ilegítima das suas próprias preocupações e modas predominantes. (...) É claro que em todo esse *kitsch* estão contidos alguns documentos histórico-culturais, porém eles são ainda demasiado novos para que possamos derivar de sua leitura um prazer integral. (BENJAMIN, 1993, p.242)

A sala de aula, como “sala de desjejum”, deve ser também um pouco uma oficina mecânica, ou “posto de gasolina”, pois

só a linguagem de prontidão mostra-se à altura do momento. As opiniões, para o aparelho gigante da vida social, são o que é o óleo para as máquinas; ninguém se posta diante de uma turbina e a irriga com óleo de máquina. Borrifa-se um pouco em rebites e juntas ocultos, que é preciso conhecer. (BENJAMIN, 1997, p.11)

O diálogo que lida com a dimensão noturna, pode borrifar aos poucos a máquina para que se avance, a partir da ética, na construção de um futuro contra a barbárie:

Das coisas desaparece o calor. Os objetos de uso diário repelem de si o homem, suave mas persistentemente. Em suma, ele tem de desempenhar, dia após dia, para a superação das resistências secretas – e não apenas abertas – que se opõe a ele, um trabalho descomunal. Precisa compensar a frieza delas com seu próprio calor, para não congelar com elas, e empunhar com infinita habilidade os seus espinhos, para não sangrar neles. (BENJAMIN, 1997, p.24)

Nesse fragmento, Benjamin reflete sobre a inflação alemã do começo do século passado, mas parece nos aconselhar a enfrentar a luta e acreditar num trabalho que aqueça determinados produtos da indústria cultural, relacionando estética e ética. Contra todo discurso oficial que reproduz a ideia de que a construção do conhecimento acontece dada às condições necessárias ao acesso à informação, é preciso estar de prontidão, garantindo o lugar da linguagem como constituinte do humano, do sujeito que amplia suas potencialidades na relação com o outro, inseridos na cultura e na história, onde passado, presente e futuro se articulam de forma não linear, para o despertar do sonho. Se com Vygotsky podemos afirmar que a literatura não é mera oratória para se alcançar o entendimento de certas verdades, com Benjamin podemos entender que a literatura pode ser um caminho de diálogo, pode trazer para o debate valores esquecidos, não como *slogans* ou informações inquestionáveis, mas como matéria para reflexão com o outro que está em nós e diante de nós. Por esse diálogo, a vivência pode-se fazer experiência. A literatura pode ser a arte como o social em nós, e ponte para o diálogo como expressão do sujeito no social.

### 3.4 INFÂNCIA E LINGUAGEM

A partir das sociedades territorialmente organizadas em Estados-nação, com a economia capitalista (dominada pela produção industrial em larga escala de bens para o mercado e pela propriedade privada) e com a emergência de novas classes médias e operárias, surge o *sentimento de infância* como traço distintivo da modernidade. A infância se constitui como um produto de mudanças sociais, segundo Alan Prout (2005), que incorpora a tese de Ariès<sup>25</sup> sobre a construção de uma representação da criança frente ao Antigo Regime (em que era vista como *um adulto em miniatura*). A curiosidade e atitude protetora perante a criança, representada como um *Outro* diante do adulto, passa a povoar o universo de valores sociais

---

<sup>25</sup> Cf : ARIÈS, Philippe. *L' enfant et la vie familiale sous l'Ancien Regime*. Paris: Seuil, 1973.

hegemônicos e desperta os interesses científicos na Europa. Esse período corresponde ao tempo dos grandes sistemas explicativos do mundo, que se constroem em torno de oposições binárias: infância versus idade adulta, privado versus público, natureza versus cultura, irracional versus racional, dependência versus independência, passivo versus ativo, incompetente versus competente, brincar versus trabalhar (PROUT, 2005).

As teorias evolucionistas de Charles Darwin (1809-1882) são tomadas como referência. A criança é percebida como ser biológico, em crescimento, um vir a ser adulto. Na sua realidade biológica e universal, ela é olhada como um primitivo natural, e a visão da infância de então ganha abordagem científica num paralelo aos estudos das raças e do Império. A criança, tomada como objeto de saber e como o *Outro* do adulto, é homóloga aos povos primitivos e “o exemplo acabado da distância a percorrer entre os incivilizados e os civilizados” (ALMEIDA, 2009, p.23). Nenhuma contextualização da condição da criança, tanto histórica como cultural, é considerada na perspectiva evolucionista. Tal modelo, no entanto, perdurará: a criança imatura, irracional, inacabada e dependente, opondo-se ao adulto maduro, acabado e autônomo. O mundo adulto, tomado como desejável e completo, recebe as crianças. O binômio adulto-criança, nesses termos, implica numa relação de poder e de colonização da criança pelo adulto; oscilam as visões sobre a criança como perversa (Thomas Hobbe, 1588-1679) ou ingênua (Rousseau, 1721-1778) sempre se tomando o universo do adulto como referência. As crianças devem assimilar o mundo adulto, considerado como lugar definido e ideal.

Considerações sobre o contexto histórico e cultural que envolvem a infância permanecem adormecidas nas ciências humanas e sociais das primeiras décadas do século XX. Na psicologia do desenvolvimento, e em particular na epistemologia genética de Jean Piaget (1896-1980), está implicada a ideia de evolução e crescimento natural da criança segundo padrões universais. O modelo piagetiano não rompe com as ideias de natureza e de universalidade. As crianças não são situadas historicamente e podem ser classificadas segundo um modelo único e universal de racionalidade científica. Na epistemologia genética piagetiana está implicada também a noção de construtivismo:

A contribuição piagetiana está em revelar a criança como sujeito ativo que interpreta, organiza e usa as informações do ambiente, construindo concepções próprias do mundo. O desenvolvimento intelectual não é simplesmente um acúmulo de atividades, mas uma progressão constituída de estágios distintos de habilidade cognitiva que vão do período sensório-motor ao nível das operações formais. (BORBA, 2005, p.26)

Segundo Corsaro (2005, p.16), Jean Piaget apresenta um ponto de vista da criança ativa, mas até certo ponto solitária. A construção científica da irracionalidade da criança e a universalidade da infância encontram paralelos nas teorias da socialização, produzidas no âmbito da sociologia da década de 1950, quando as famílias são vistas como lugar privilegiado de socialização. Para o sociólogo Talcott Parson (1902-1979), por exemplo, tudo começa na família, que é responsável pela formação normalizadora da personalidade adulta, e as mulheres têm papel decisivo nesse processo. Ao contrário de Piaget, Parson não toma a criança como ativa, e na socialização há hierarquia e desigualdade.

A mudança de paradigma em relação à infância como tempo de colonização e domesticação para a compreensão de que a infância é tempo de produção de conhecimento, de cultura e de interpretações leva tempo. Além de certo avanço percebido a partir das contribuições de cunho piagetiano, é preciso considerar algumas mudanças no cenário histórico-cultural. A criação da UNICEF no segundo pós-guerra e a aprovação das Nações Unidas da Convenção sobre os Direitos da Criança, em 1989, por exemplo, explicitam objetivos de providenciar serviços de saúde, educação, nutrição, bem-estar, nome e nacionalidade, para as crianças, num ambiente de paz e em que o direito de brincar também é previsto. Com a Convenção de 1989, a criança passa a ser portadora de direitos de proteção, provisão, liberdades e participação. Pela primeira vez, na retórica oficial, em escala global, aparece uma representação participativa da criança, entendida quase como um parceiro do adulto no contrato social. Apesar das polêmicas em torno do tema da liberdade da criança frente a uma visão mais tradicional que previa apenas proteção a ela, a criança ganha visibilidade, passa a ser vista como sujeito de direitos, interlocutor ativo de seus educadores adultos.

A mudança social impõe à sociologia que tome a infância como um objeto a ser construído a partir da inovação científica. “Trazer a infância para o campo da sociologia é, pois, construí-la, desafiá-la com perguntas e com um outro olhar” (ALMEIDA, 2009, p.22). Se, a princípio, as crianças são percebidas mais do “ângulo dos adultos, professores e famílias, do que propriamente por suas ações, sentimentos, conhecimentos próprios” (BORBA, 2005, p.21), a partir da década de 1980 e mais intensamente na virada do século XX para o XXI, começa a registrar-se tanto na sociologia europeia como na norte-americana um interesse sobre as crianças e a infância. A criança, objeto tradicional da psicologia, através do filão das teorias do desenvolvimento, ou tema chave da história das mentalidades “que procura reconstituir no tempo valores e representações dos comportamentos familiares de sociedades do passado” (ALMEIDA, 2009, p.15) entra bem mais tarde como objeto científico

da sociologia, chegando primeiro através de especialidades da área, como a sociologia da educação e a sociologia da família.

James e Prout (1997, p.12) criticam a versão da sociologia do século passado que considera que “a socialização é o processo que magicamente, transforma cada um num outro, a chave que faz a criança associal tornar-se um adulto socializado”. As marcas do tempo histórico ou do espaço social específico são apagadas e predomina ainda uma visão evolucionista para a qual o lugar do adulto é o ponto de chegada imutável e desejado. Quando se iniciam na sociologia os estudos sobre a infância, as teorias da socialização percebem-se atreladas a uma visão do modo de integração das crianças na sociedade dos adultos, entendido como processo de reprodução linear, do simples ao complexo. Nessa fase, no entanto, abrem-se caminhos precursores para se pensar a infância como um termo relacional frente à diferença em relação ao adulto:

Após longo tempo de esquecimento, apagamento e ausência, a última década do século XX, conforme apontam James, Jenks e Prout (1998), bem como Sirota (2001) e Montandon (2001), revelou a concepção da criança constituída sociologicamente, ancorada na premissa central de que a infância deve ser vista como uma construção social e não como um fenômeno natural. (BORBA, 2005, p.21)

Aos parâmetros iniciais organizados em binômios reducionistas como o mestre e o aprendiz, o ativo e o passivo, acrescenta-se aos poucos a percepção de uma criança ativa, que molda e constitui o adulto, numa relação de aprendizagem, tanto do adulto como da criança. Questionando o adultocentrismo nas teorias clássicas da sociologia, tais como a sociologia da família e sociologia da educação, autores como Jenks (1992), James e Prout (1997), Almeida (2009) afirmam que há uma “manipulação unilateral da criança nas teorias da socialização [que] condena-as a ser uma presença ausente [*absent presence*], uma peça sem importância e sem dimensão ativa” (JENKS, 1992, p.13). Na concepção clássica da sociologia

os processos de socialização são compreendidos de uma forma unilateral, centrada no mundo adulto, entendendo-se que, para se socializarem, as crianças devem se adaptar e internalizar as normas, os conhecimentos e os valores da sociedade. Seguindo-se o postulado durkheimiano, são as forças externas representadas pelas ações dos adultos que, moldando e instruindo as crianças, permitirão que as mesmas, sujeitos ainda imaturos para a vida social, se tornem membros da sociedade. (BORBA, 2005, p.28)

Nos anos 80-90, um novo paradigma sociológico sobre a infância começa a ser delineado. As teses clássicas de Ariès são reapropriadas, e o pressuposto de que a infância é uma realidade natural deduzida da idade biológica do indivíduo é questionado a partir da

consideração de variáveis como o tempo e o espaço. Ganha força novamente a tese de que a infância é uma construção social. Partir do princípio de que a infância tem caráter histórico e cultural significa considerar a heterogeneidade das experiências infantis. Além disso, Sirota (1998) defende que a infância não deve ser vista como uma idade de transição (a não ser que todas as idades sejam abordadas dessa forma), mas um componente estrutural da sociedade que merece uma atenção própria. Outra questão que se coloca para a construção de uma nova visão sobre a infância está relacionada às relações sociais entre as crianças.

Como considerar a infância a partir do ponto de vista das próprias crianças? Esse é um ponto que ainda gera controvérsias. Grosso modo, duas correntes se delineiam a partir do reconhecimento da criança como sujeito de direito: por um lado, há pesquisadores que defendem a proposta de tomar a infância como objeto de conhecimento, por outro há aqueles que entendem que deve haver o direito infantil de produção de conhecimento reconhecendo a criança como sujeito da investigação.

Considerar que as crianças têm uma visão consistente, e própria, do mundo que as rodeia alerta-nos para a prioridade metodológica de lhes dar voz (na investigação) e as considerar informantes credíveis sobre as suas vidas e os significados que lhes atribuem. No que respeita aos estudos da infância, muda, portanto, o ponto de gravidade. O ponto de vista privilegiado é o da criança, o das crianças protagonistas e produtoras de relações sociais (entre elas, com os adultos, nos diferentes espaços e instituições em que decorre seu cotidiano), produtoras de cultura. (ALMEIDA, 2009, p.3)

A abordagem das crianças como agentes na sociedade vem se traduzindo, segundo James, Jenks e Prout (1998), na perspectiva por eles denominada de *estudo da criança tribal*. De orientação socioantropológica, esses estudos buscam revelar o *status* diferenciado e relativamente autônomo do mundo cultural das crianças e compreendê-las como sujeitos socialmente capazes, participantes ativos do seu próprio processo de socialização e de constituição da sociedade:

Esses estudos têm buscado dar voz às crianças (Corsaro, 1983, 1985, 1986, 1988, 1997, 2003; Mayall, 2003; Thorne, 1993; Mandell, 1991a, 1991b; Delalande, 2001; Mollo-Bouvier, 1998, entre outros), penetrando nos seus mundos sociais e culturais, e revelando seus modos próprios de sentir, pensar e agir sobre o mundo até então silenciados pelos estudos predominantemente centrados em uma concepção única e universal de criança, encobridora das diferenças e diversidades inerentes à experiência de ser criança em contextos sociais e culturais específicos. As formas próprias com que as crianças governam suas sociedades, ou microsociedades formadas pelos grupos de pares, passam a ser valorizadas e investigadas nessa abordagem, através do mergulho nos universos específicos infantis, principalmente através do recurso às metodologias interpretativas e etnográficas. (BORBA, 2005, p.34)



As crianças ganham *status* como *categoria estrutural* da sociedade e é introduzida a ideia de *agência*<sup>26</sup> das crianças (BORBA, 2005). Para Sarmiento (2008), as crianças desenvolvem suas próprias explicações sobre o mundo, criando juízos, interpretações e condutas infantis que contribuem para configuração e transformação das formas sociais. Desse modo, não são apenas os adultos que intervêm junto às crianças, mas elas também intervêm junto aos adultos. “As crianças não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura seja sob a forma como a interpretam e interagem, seja nos efeitos que nelas produzem a partir de suas próprias práticas” (SARMENTO e GOUVEA, 2008, p.29).

Para Corsaro (1997, 2003), as crianças interpretam o mundo em que vivem e uma noção central na sua construção teórica é a *reprodução interpretativa*. A noção de que as crianças interpretam a cultura substitui a visão clássica de socialização como processo de reprodução da sociedade. Segundo o autor, as culturas infantis emergem na medida em que as crianças, interagindo com os adultos e com seus pares, tentam atribuir sentido ao mundo em que vivem. As culturas infantis não são, portanto, pré-existentes às crianças, mas constituem um processo produzido e partilhado, ao que o autor chama de *cultura de pares*.

Segundo análise de Borba, as contribuições de Corsaro nos permitem compreender que:

as crianças não são meros aprendizes passivos da cultura a sua volta, mas sujeitos ativos que participam das rotinas culturais a elas oferecidas/impostas no e pelo seu ambiente social, apropriando-se dos, e reinterpretando, seus elementos. O autor justifica o uso da noção de *reprodução interpretativa* para definir esse processo, através do significado dos termos *interpretativa* - escolhido para apreender *os aspectos inovadores e criativos da participação das crianças na sociedade* - e *reprodução* - cuja ênfase principal é a *ideia de que as crianças não estão simplesmente internalizando a sociedade e a cultura, mas estão ativamente contribuindo para a produção cultural e a mudança* a partir de uma dinâmica na qual simultaneamente as crianças afetam as sociedades em que vivem e por elas são também constituídas (BORBA, 2005, p.42, grifos do autor).

Partindo do pressuposto de que a criança é “sujeito que tem uma produção simbólica diferenciada, produzida na interlocução com a cultura mais ampla, produção que define uma cultura infantil com identidade própria” (SARMENTO e GOUVEA, 2008, p.11), procuramos perceber as concepções de criança e de infância que estão subjacentes à organização do espaço dos livros, à formação dos professores do projeto das salas de leitura e as ações de promoção da leitura.

---

<sup>26</sup> O termo “agência das crianças” tem sido analisado como problema de tradução. O ideal é aproximar esse termo de algo como “ação das crianças” ou presença ativa das crianças, no sentido de dar relevância à produção das crianças.

Seguindo a noção de coleções de eventos tal como é apresentada no capítulo da metodologia, e coerente com as leituras feitas em Bakhtin, Benjamin e Vygotsky, torna-se importante registrar algumas considerações sobre a infância a partir desses autores centrais e que norteiam as interpretações feitas na escrita desta pesquisa. Acredito, tal como Borba (2005), que

o mapeamento das práticas infantis e das concepções que estão na sua base é uma tarefa fundamental para a compreensão da infância, podendo contribuir para uma melhor comunicação com as crianças e para a construção de práticas sociais e de políticas dirigidas à infância mais próximas de seus mundos sociais e culturais. (BORBA, 2005, p. 34)

Para a autora, existe um risco nas abordagens excessivamente centradas nas culturas das crianças, pois, ao separá-las e deslocá-las dos mundos adulto e da produção cultural e midiática, pode-se excluir uma dimensão fundamental de construção das crianças como seres sociais:

Para evitar tal risco, é necessário que as pesquisas centradas no nível micro das experiências cotidianas e dos modos de ação das crianças não percam de vista o nível macro, ou seja, a dimensão mais ampla do contexto social e da sociedade onde a criança está inserida e as concepções, normas e valores adjacentes que estruturam as relações sociais. (BORBA, 2005, p.35)

A brincadeira, atividade típica das crianças, mas não só delas, há muito vem sendo estudada por autores que se dedicam à infância. Brougère (2003) identifica na brincadeira das crianças um processo de ressignificação. Para ser um participante bem-sucedido na brincadeira, a criança deve saber comunicar informações, que simultaneamente a definem como sujeito da brincadeira e como uma pessoa situada no contexto mais amplo onde a brincadeira se realiza. Acredito que essa particularidade da brincadeira (relacionar-se com situações de forma interpretativa com um distanciamento suficiente para que não se perca de vista a própria identidade) pode ser observada em outras circunstâncias, o que me leva a considerar as reflexões bakhtinianas sobre exotopia como passíveis de serem estendidas a algumas situações vividas pelas crianças, não só quando brincam.

No pensamento bakhtiniano podem ser percebidos três eixos básicos: a unicidade do ser e do evento; a relação eu/outro; a dimensão axiológica. O ato individual e responsável, ao passo que é único, se constitui em relação aos enunciados que o precedem e que o sucedem. Esse processo pressupõe uma compreensão responsiva ativa. Junto com Borba (2005, p.35) e outros autores, para perceber a unicidade do ser e do evento é necessário levar em consideração que no nível micro das experiências cotidianas e nos modos de ação das crianças

existe um macro, uma dimensão mais ampla do contexto social e da sociedade onde a criança está inserida com concepções, normas e valores adjacentes que perpassam as relações sociais. Porém, a cada evento essa relação entre micro e macro se configura de determinada forma, forças conservadoras lutam com forças regeneradoras com diferentes graus de intensidade. O evento é composto por várias camadas simultâneas que são revestidas e significadas pela ideologia, ainda que seja muito difícil perceber e analisar cada evento na sua complexidade. Como o real se apresenta sempre através da mediação da linguagem – é sempre semiótico ou linguístico – a filosofia bakhtiniana se dedica à arquitetura do ato, ao evento único, ao ser humano concreto. Como afirma Fiorin (2006) em relação aos pressupostos bakhtinianos:

A unicidade do ser humano existe na ação, no ato individual e responsável. Viver é agir em relação ao que não é o eu, isto é, o outro. Eu e outro constituem dois universos de valores ativos, que são constitutivos de todos os nossos atos. As ações concretas realizam-se na contraposição de valores. (FIORIN, 2006, p.17)

A unicidade do ser no evento pressupõe, portanto, o segundo eixo básico do pensamento bakhtiniano, a relação eu/outro - o dialogismo. As relações dialógicas estudadas por Bakhtin (1992) não se restringem ao diálogo face a face, mas dizem respeito basicamente às relações entre posições sociais. O dialogismo corresponde à produção de sentido que se estabelece entre dois enunciados. Essa contraposição de valores é dialógica, pressupõe um eu e um outro. Para o filósofo, não são as unidades da língua que são dialógicas, mas os enunciados. O dialogismo é constitutivo do ser humano no social, e é também composicional. Na forma composicional estão as maneiras externas e visíveis de se mostrar outras vozes no discurso. Nesse sentido, o discurso alheio pode ser abertamente citado, num discurso objetivado, nitidamente separado do discurso citante, ou pode ser bivocal, internamente dialogizado, sem separação nítida entre o enunciado citante e o citado. Na brincadeira, muitas vezes fica explícito o discurso citado, ainda que sejam citações interpretadas, quando a criança assume papéis de outros, como ser mãe, irmã, médico, etc. Podemos supor que quando as crianças se relacionam com construções culturais como livros, percebem-se também discursos objetivados ou bivocais, quando estão inseridas em espaços como a escola, onde circulam discursos sobre o que é ler, como se lê, o que se deve fazer para ler, etc. Nessa ótica, não é possível pensar numa cultura infantil que seja totalmente separada do mundo adulto, pois os sujeitos não são assujeitados nem autônomos em relação à sociedade, uma vez que a consciência se constrói na comunicação social, sendo importante considerar que as

crianças produzem discursos, estão inseridas e se constituem no fluxo da dialogia dos enunciados, das múltiplas vozes sociais, do plurilinguismo social.

Na possibilidade de compreensão da realidade através de discursos objetivados ou bivocais está pressuposta a relação eu/outro que pode ser percebida na infância, de forma geral, ficando mais evidente nas brincadeiras como composições discursivas, com seus ritos de início, meio e fim, nas explicações que se fazem necessárias sobre os personagens das brincadeiras e sobre as identidades das crianças que brincam e que permanecem as mesmas fora das brincadeiras, assim como na negociação do tema da brincadeira, etc. Além disso, a forma composicional dos enunciados pode ter outros contornos, como no caso aqui estudado, determinados por espaços dos livros, na relação com os livros, no ato de se relacionar com livros e com outras crianças nos espaços dos livros – elementos que determinam configurações diferentes das que podem existir numa sala de aula, com cadeiras enfileiradas, a voz autorizada somente ao professor, entre outros. Nesse sentido, para efeito de análise dos eventos da pesquisa, a dimensão axiológica ganha relevo.

A dimensão axiológica – terceiro eixo do pensamento bakhtiniano, pressupõe uma posição fora do todo observado, sendo que, nessa posição, percebem-se elementos transgredientes (o excedente de visão, de conhecimento e juízo de valor<sup>27</sup>), para além do convivenciamento das diretrizes volitivo-emocionais da relação eu/outro. Essas reflexões são tomadas de empréstimo da análise bakhtiniana da experiência estética que pode acontecer diante de uma obra de arte ou diante de um fenômeno da natureza, como um rochedo (exemplo dado pelo autor), e, a meu ver, em outras situações da vida, em diferentes graus, sempre que o sujeito procura perceber o todo, colocando-se fora dele:

*O todo estético não se co-vivencia, mas é criado de maneira ativa (tanto pelo autor como pelo contemplador; neste sentido admite-se dizer que o espectador co-vivencia com a atividade criadora do autor); apenas às personagens é indispensável vivenciar empaticamente, só que aí ainda não se trata de um elemento propriamente estético: só o *acabamento* é esse elemento. (BAKHTIN, 1992, p.62)*

Na vida, o acabamento pode assumir valores cognitivos, relativos à compreensão, que acompanha determinados aspectos volitivos-emocionais, mas o acabamento não se identifica com o vivenciamento empático. O acabamento exige tomada de consciência no processo discursivo, que para Bakhtin (1992) é sempre de índole individual-contextual, é da ordem da responsabilidade, uma vez que qualquer palavra existe para o falante em três aspectos:

---

<sup>27</sup> Cf. Bakhtin, 1992, p.188.

Como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra alheia dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a minha palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão. (BAKHTIN, 1992, p.294)

Dessa maneira, a escola, numa perspectiva tradicionalista, trabalha com o pressuposto de que seus discursos estão num plano neutro, discursos que não pertencem a ninguém, no sentido que comumente se dá à informação. Quando muito, percebem-se formas de compreender como a palavra do professor, revestida de aspectos afetivos, ao trazer ecos dos discursos supostamente neutros, científicos, afeta o aluno que, numa relação de empatia com certos professores, aprende mais determinadas informações do que outras. Descarta-se a importância da criança se expressar, se apropriando da palavra alheia, assumindo uma posição exotópica de onde pode perceber o todo e construir um acabamento. Nesse sentido, vale a pena refletir sobre os eventos em que as crianças procuram falar sobre o que é ler, o que se pode ler, como se lê, mas também sobre as formas como leem, na medida em que têm acesso a materiais de leitura, no caso desta pesquisa, a livros de literatura em espaços da escola, como as salas de leitura. Entre elas, no que Corsaro chama de cultura de pares, como vimos, será que procuram dar um acabamento à experiência com os livros que lhes permita compreender o que é ler? As crianças se colocam de certa forma fora do ato de ler, ou seja, numa posição axiológica no momento em que estão com os livros, mobilizando elementos transgredientes, para além do co-vivenciamento das diretrizes volitivo-emocionais da relação eu/outro, com personagens e enredos? Ou seja, além da experiência estética, que mobiliza sentimentos ao se ouvir ou ler um texto literário, as crianças podem fazer metaexperiências, refletindo sobre o que é ler? Será que podemos levar para a esfera dos livros e leituras a reflexão que Borba traz a partir da sociologia da infância:

Na abordagem interpretativa de Corsaro (1997, 2003), as culturas infantis emergem na medida em que as crianças, interagindo com os adultos e com seus pares, tentam atribuir sentido ao mundo em que vivem. As culturas infantis não são, portanto, pré-existentes às crianças funcionando como algo estático que elas levam consigo para guiar seus comportamentos, mas constituem um processo produzido e partilhado, na medida em que as crianças participam coletivamente de uma experiência social. (BORBA, 2005, p. 42)

Pouco se tem estudado sobre a produção cultural das crianças para além das brincadeiras. Talvez, da massa de conhecimento que vem sendo gerada sobre a importância da brincadeira na infância possa se inferir novas relações, em particular com o conhecimento em relação a outras manifestações culturais, aqui no caso a leitura de livros. Na brincadeira não está só o faz de conta, a imaginação, nem a imaginação é um produto sem vínculos com a

realidade. Para Vygotsky, a “imaginação não é um divertimento ocioso da mente, uma atividade suspensa no ar, mas uma função vital necessária” (VYGOTSKY, 2009, p.20). A imaginação constrói-se a partir de elementos tirados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa. Essa é a primeira forma de relação entre a fantasia e a realidade. A segunda forma se dá quando a experiência alheia é apropriada, fazendo com que elementos da experiência individual sejam combinados, modificados e reelaborados: “é preciso grande reserva de experiência anterior para que desses elementos seja possível construir imagens” (VYGOTSKY, 2009, p.24). Vygotsky enfatiza que a experiência prévia individual é forjada na e pela incorporação da experiência social, histórica e coletiva. A relação entre a experiência coletiva e a “imaginação torna-se possível somente graças à experiência alheia ou experiência social” (p.24). Nesse sentido, Vygotsky usa muitos exemplos relativos à literatura: imagens forjadas pelo texto literário podem ser visualizadas por outrem graças à combinação de suas experiências individuais. Assim, a imaginação

transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal. A pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua própria experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica ou social alheias. (VYGOTSKY, 2009, p.25)

Segundo o autor, a terceira forma de relação entre a atividade de imaginação e a realidade é de caráter emocional. Por um lado, qualquer sentimento tende a se encarnar em imagens conhecidas, o que leva Vygotsky a afirmar que a “emoção parece possuir a capacidade de selecionar impressões, ideias e imagens consonantes com o ânimo que nos domina num determinado instante” (VYGOTSKY, 2009, p.25-26). Em “Psicologia da Arte” (VYGOTSKY, 1999, p.258), o autor mostra que na relação imagem-sentimento existe uma via de mão dupla, em que as imagens provocam sentimentos assim como os sentimentos geram um processo de seleção de imagens. Disso resulta que imagens sem relação de contiguidade aparente possam ser aproximadas, tendo como elemento de combinação “o sentimento ou signo emocional comum que une elementos diversos que entram em relação” (VYGOTSKY, 2009, p.27) através da imaginação. Vygotsky chama esse fenômeno de “lei da realidade emocional da imaginação” (VYGOTSKY, 2009, p.28), ou “lei da realidade dos sentimentos” (1999, p.260). A experiência com a arte é um exemplo desse fenômeno:

As paixões e os destinos dos heróis inventados, sua alegria e desgraça perturbam-nos, inquietam-nos e contagiam-nos, apesar de estarmos diante de acontecimentos

inverídicos, de invenção da fantasia. Isso ocorre porque as emoções provocadas pelas imagens fantásticas das páginas de um livro ou do palco de teatro são completamente reais e vividas por nós de verdade, franca e profundamente. Muitas vezes, uma simples combinação de impressões externas – por exemplo, uma obra musical – provoca na pessoa que ouve um mundo inteiro e complexo de vivências e sentimentos. Essa ampliação e esse aprofundamento de sentimento, sua construção criativa, formam a base psicológica da arte da música. (VYGOTSKY, 2009, p.29)

A quarta e última forma de relação entre fantasia e realidade, segundo Vygotsky, é a fantasia inédita, sem relação com nenhuma experiência anterior, mas que ao “adquirir concretude, começa a existir realmente no mundo e a influir sobre outras coisas” (VYGOTSKY, 2009, p.29). Para o autor, qualquer objeto que usamos e que tem sua origem no trabalho humano e não na natureza é fruto dessa relação entre a imaginação e a realidade. São produtos construídos com elementos da realidade que foram submetidos a uma complexa reelaboração, transformando-se em fruto da imaginação. Vygotsky afirma que existe um círculo completo quando a imaginação se concretiza num produto, o que o leva a afirmar, como vimos, que a arte é o social em nós, uma vez que, ao se concretizar, a imaginação atinge um plano coletivo, social, e pode se integrar aos outros processos, já descritos, da relação entre a fantasia e a realidade. É interessante notar que para o autor todo produto da imaginação<sup>28</sup> segue a mesma lei geral, contudo alguns estabelecem relação mais direta com os sentimentos. Por isso, para Vygotsky, a imaginação faz parte do sistema de funções psicológicas superiores e é a forma mais complexa de atividade psíquica:

É quando temos diante de nós o ciclo completo descrito pela imaginação que os dois fatores – intelectual e emocional – revelam-se igualmente necessários ao ato da imaginação. Tanto sentimento quanto o pensamento movem a criação humana. (VYGOTSKY, 2009, p.30)

Seguindo esse caminho, Vygotsky (2009, p.31) se questiona (e eu também) sobre a necessidade da obra artística: “será que ela não influencia nosso mundo interior, nossas ideias e sentimentos da mesma forma que o fazem os instrumentos técnicos sobre o mundo externo, o mundo da natureza?” Essa questão sobre a arte está diretamente ligada aos estudos do autor sobre a relação entre o pensamento e a fala, uma vez que ele toma a palavra como signo e o signo como ferramenta. Segundo comentário de Smolka, no livro “Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico para professores” (VYGOTSKY, 2009), “a forma verbal de

---

<sup>28</sup> Vygotsky considera que todos os artefatos são frutos da imaginação humana, até a ferramenta mais elementar, uma colher, por exemplo, mesmo que realizada por autor anônimo, como de fato a maioria dos artefatos utilizados no nosso cotidiano são. Todos têm a mesma origem que uma obra de arte: a imaginação humana.

linguagem, signo por excelência, possibilita a emergência da consciência, a orientação e a inter-regulação das ações” (SMOLKA, in: op cit, p.31). Segundo Borba (2005):

Vygotsky impõe-se como desafio a reconstrução da origem e do curso do comportamento humano e da consciência, entendendo que todo fenômeno tem uma história e que essa história é marcada por mudanças qualitativas e quantitativas. Assim, vai buscar compreender como se construíram as *formas culturais* do comportamento humano, investigando as mudanças qualitativas que ocorrem ao longo do desenvolvimento e, dessa forma, trazendo a cultura para o foco da constituição do sujeito. Caminha, assim, de mãos dadas com Marx, que afirmava que mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na natureza humana. Também para Vygotsky (1989) mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças no funcionamento mental humano. (BORBA, 2005, p.27)

Como vimos a respeito do estudo da fábula realizado por Vygotsky (1999), a obra de arte mobiliza sentimentos contraditórios e produz um efeito estético nas superações de contradições, no curto-circuito emocional construído pelo texto literário. Os estudos de Vygotsky revelam uma busca de explicitar as relações entre pensamento, linguagem, consciência, significação e sentimentos. Ao tratar especificamente da relação entre imaginação e realidade, o autor aponta para a importância da experiência e do registro. Sua obra oferece subsídios para pensarmos elementos de uma pedagogia que considere a importância da imaginação e dos sentimentos. Não a imaginação do senso comum, vista como fuga da realidade, mas a imaginação criadora feita de elementos da realidade e produtora de novas realidades. Porém, o autor nos faz refletir sobre o fato de que as crianças têm menos experiências do que os adultos, em geral, e que, portanto, têm menos material para imaginar assim como para concretizar sua imaginação. Disso decorre que as práticas pedagógicas têm importância enorme na constituição das experiências das crianças e que os livros de literatura podem ser materiais fundamentais numa prática que perceba a importância dos sentimentos e da experiência criadora na infância. Por outro lado, a experiência com os livros é fundamental também para que a criança possa se imaginar leitor. Nesse sentido, acredito que podemos aproximar a exotopia da imaginação, no processo de se constituir leitor, considerando que certa metaexperiência faz parte do processo constitutivo do ser.

Ainda que possamos compreender com Vygotsky a relação entre a pouca experiência da criança e a conseqüente dificuldade para reunir elementos numa combinação inédita que materialize sua imaginação num produto possível de ser compartilhado, acredito que o fragmento de Benjamin *Criança Lendo* (1997, p.37) nos traz outro elemento a ser considerado quando tentamos compreender a infância a partir do que lhe caracteriza e não do que lhe falta. Esse e outros fragmentos da obra de Benjamin nos fazem refletir sobre a capacidade da



criança de se mimetizar com o mundo que experimenta. Como o fragmento constitui uma unidade semântica e também como o tema deste fragmento se aproxima do tema desta pesquisa, trago-o por inteiro:

Da biblioteca da escola recebe-se um livro. Nas classes inferiores é feita uma distribuição. Só uma vez ou outra ousa-se um desejo. Muitas vezes veem-se livros cobiçosamente desejados chegar a outras mãos. Por fim, recebia-se o seu. Por uma semana estava-se inteiramente entregue ao empuxo do texto, que envolvia branda e secretamente, densa e incessantemente como flocos de neve. Dentro dele se entrava com confiança sem limites. Quietude do livro, que seduzia mais e mais! Cujo conteúdo nem era tão importante. Pois a leitura caía ainda no tempo em que se inventavam histórias para si próprio na cama. Seus caminhos semicobertos de neve a criança rastreia. Ao ler, ela mantém as orelhas tapadas; seu livro fica sobre a mesa alta demais e uma das mãos fica sempre pousada sobre a folha. Para ela as aventuras do herói são legíveis ainda no rodado das letras como figura e mensagem no empuxo dos flocos. Sua respiração está no ar dos acontecimentos e todas as figuras lhe sopram. Ela está misturada entre as personagens muito mais de perto que o adulto. É indizivelmente preocupada pelo acontecer pelas palavras trocadas e, quando se levanta, está totalmente coberta pela neve. (BENJAMIN, 1997, p.37)

Se, por um lado, a criança tem menos experiência do que o adulto, como nos leva a refletir Vygotsky, por outro, o fragmento de Benjamin me instiga a considerar que as qualidades das experiências da criança e do adulto são diferentes. A criança se mistura e se entrega à experiência de uma forma mais radical, se mimetiza com o que imagina, sai da leitura “coberta pela neve” que experimenta a partir da narrativa ficcional. Nesse processo, a criança extrai significados e realiza certa leitura, mesmo que não decifre todas as letras: “as aventuras do herói são legíveis ainda no rodado das letras” (Benjamin, 1997, p.37). A criança lê as figuras e lê as letras como figuras. Na escola subentendida no fragmento, os livros que são emprestados pela biblioteca ora são distribuídos sem que as crianças escolham, ora podem ser escolhidos. Quando o livro desejado cai em outras mãos, me lembro do conto *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector, já mencionado neste trabalho. Poder escolher e poder ter acesso ao livro escolhido são duas situações diferentes, que envolvem um acervo, uma coleção de livros entre os quais alguns são mais desejados, o que é diferente das práticas escolares em que toda a turma deve ler o mesmo livro, seja de leitura literária seja didático. Por sua vez, as formas de ter acesso ao livro, de poder estar com ele, levá-lo para a casa, lê-lo como se consegue ou como se queira, já é outro tipo de experiência se comparada à leitura tutelada pelo professor. Existe nisso uma felicidade clandestina, no sentido de ser uma experiência pessoal, não colonizada, sem olhares controladores. Benjamin também destaca os gestos da leitura, no caso desse fragmento, através da imagem do leitor sentado com a mão sobre o livro, gesto que é diferente de ler em outras posições. Os gestos podem revelar

relações com o corpo na escola ou o corpo em outros lugares, a leitura como gesto escolar ou a leitura que se faz na hora de dormir, ou em outros momentos e espaços diferenciados dos espaços escolares tradicionais.

Penso que essa qualidade de experiência em que a criança parece se mimetizar com o todo, como a experiência da criança com a leitura em que ela se entrega ao texto de forma que o vivencia como se estivesse presente entre os acontecimentos narrados, que a faz sair da leitura “totalmente coberta pela neve”, me lembra as reflexões bakhtinianas sobre o vivenciamento estético. Diante das obras de arte, dos fenômenos da natureza e da vida, para as correntes mais vigorosas do fim do século XIX e início do século XX, segundo Bakhtin (2003, p.56), pode-se experimentar o *vivenciamento empático*. Em uma palavra, a empatia seria a experiência de se colocar no lugar do outro, e sentir aquilo que o outro sente a partir do seu interior. No caso dos fenômenos da natureza, seria preciso humanizá-los, percebendo neles estados da alma humana, para com eles vivenciar a empatia.

Bakhtin (2003) denomina essa corrente que valoriza o vivenciamento empático de *estética expressiva*, em oposição a outras correntes que deslocam o centro de gravidade para os elementos formais da obra de arte, as quais denomina *estética impressiva*. Para a primeira corrente, o objeto estético é uma expressão exterior de um estado interior, e o estado volitivo-emocional que o objeto exprime é percebido pelo vivenciamento empático. Porém, Bakhtin considera que, nos casos em que contemplador e contemplado coincidem externamente, não há acabamento estético, uma vez que esse acabamento pressupõe um posicionamento axiológico do autor e do contemplador. Por exemplo, mesmo o ator quando cria seu personagem precisa primeiro se posicionar como autor, estar fora do personagem para, numa posição axiológica, exotópica, lhe dar um acabamento.

A crítica que o autor faz à estética expressiva é de que o vivenciamento estético estaria na categoria do *eu*. Sem perceber o outro como um *outro*, exclui-se os sentimentos possíveis em relação ao outro como tal, vivencia-se somente o próprio sentimento, e a relação com a arte se dá na categoria do *eu*: para a estética expressiva, o vivenciamento dá-se na categoria do *eu* (ora eu sofro como o herói, ora estou livre como o espectador). Em todo caso, a atitude é sempre em face de si mesmo. Nessa via, a estética expressiva não é capaz de explicar o todo da obra de arte. As relações do vivenciamento empático são com partes do todo, como a relação com o personagem e não com a obra como um todo. Para essa corrente, o vivenciamento estético não é uma oportunidade para se conhecer uma outra vida, uma vez que se vivencia sempre um sentimento já conhecido.

Reunindo as contribuições de Bakhtin, Benjamin e Vygotsky, podemos dizer que na relação com a literatura, o leitor pode experimentar a obra de arte empaticamente, quase que se mimetizando com as imagens produzidas pelo texto (Benjamin), relacionando imagens de experiências pessoais invocadas pelas imagens do texto através de afinidades entre os sentimentos (Vygotsky), o que para Bakhtin é manter-se sem conhecer o outro, mas para Vygotsky é uma forma de ampliar a experiência através da imaginação. Para que haja uma experiência estética com a totalidade do texto, para Bakhtin, é preciso estar numa posição exotópica, o que me leva a refletir sobre a relação entre compreender o que é a leitura através de metaexperiências que as crianças podem realizar diante do texto, o que não se relaciona apenas à experiência estética, pois pressupõe mecanismos cognitivos relacionados à compreensão sobre o que é ler, o que se pode ler, como se lê e o que é ser leitor. Nesse sentido, acredito que a experiência com a leitura envolve de certa forma tudo o que está implicado na brincadeira de papéis, conforme vem sendo pesquisado, como vimos, sendo que no caso específico da leitura o que está em jogo é o papel de ser leitor, ao passo que é também experiência estética e empática, e que mobiliza tanto imaginação, sentimentos e a possibilidade de quem lê se reconhecer leitor, interpretar o que é ler e o que é lido. De toda forma, Bakhtin, Benjamin e Vygotsky apontam para a importância da experiência com a cultura, o que nos faz pensar na função da escola nesse cenário.

Os três autores me fazem refletir também sobre a importância da memória para se compreender a infância. A memória é condição da imaginação, como vimos em Vygotsky. Benjamin me ensina a aprender com o vivido, através da rememoração e da narração, pois, narrando suas memórias da infância, o autor me ajuda a compreender a criança não pelo que lhe falta, mas pelo que lhe é peculiar. De alguma forma, há um caminho para se pensar a infância que passa por memórias, o que indica a possibilidade também de encontrarmos a nossa própria infância através dos sentimentos vividos:

Essa minha vida recriada pela imaginação será rica de imagens acabadas e indeléveis de outras pessoas íntimas, familiares, e até mesmo de transeuntes eventuais com quem cruzei [na] vida, mas não haverá entre elas a imagem externa de mim mesmo, entre todos esses rostos ímpares e únicos não estará o meu rosto; irão corresponder ao meu *eu* as lembranças – as vivências reconstituídas da felicidade puramente interior, do sofrimento, do arrependimento, dos desejos, das aspirações que penetram esse mundo visível dos *outros*, isto é, irei lembrar minhas diretrizes interiores em determinadas circunstâncias da vida, não minha imagem exterior. (BAKHTIN, 2003, p.55)

Todos fomos crianças. No encontro secreto marcado entre as gerações está a possibilidade do eu adulto agora encontrar o eu criança que foi no passado. Perceber o que há

em comum entre as diretrizes interiores dessa infância lembrada e a criança de hoje, esse outro criança que queremos entender agora, pode abrir portas para o diálogo entre a infância de ontem e a infância de hoje. Nesse sentido, cabe perceber e analisar como a proposta das salas de leitura prevê espaços e ações pedagógicas para as crianças.

#### 4 SALAS DE LEITURA: QUESTÕES SOBRE ACERVOS, INFÂNCIA E GESTÃO

Emília estava na sala de Dona Benta, mexendo nos livros. Seu gosto era descobrir novidades – livros de figuras. Mas como fosse muito pequenina, só alcançava os da prateleira de baixo. Para alcançar os da segunda, tinha de trepar numa cadeira. E os da terceira e da quarta, esses ela só via com os olhos e lambia com a testa. Por isso mesmo eram os que mais a interessavam. Sobretudo uns enormes. (LOBATO, 1955, p. 137)

Nesta pesquisa tomo como foco a leitura literária por entendê-la como material privilegiado para a democratização da cultura e para a experiência da leitura desde a primeira infância, considerando que o texto literário traz uma proposta de interlocução que se completa com a criação de sentidos por parte do leitor. O texto literário se destaca pelo colorido emocional e pela possibilidade da experiência estética, quando sentimentos são postos em contradição (VYGOTSKY, 1999), traz a possibilidade do riso questionador dos discursos dogmáticos (BAKHTIN, 1996), favorece o diálogo e a reflexão sobre o vivido, através da rememoração e da criação de um futuro a partir da experiência que se faz coletiva (BENJAMIN, 1987). A relevância de estudos sobre a leitura literária nas escolas é maior quando consideramos os altos investimentos nos livros didáticos no país, pois os portadores textuais interferem na relação sensorial, intelectual e afetiva com o objeto de leitura (SOARES, 2002). Ao passo que no Brasil há grande investimento em livros didáticos, há também investimentos, em nível nacional, em livros de literatura para crianças e jovens tais como vemos circular nas livrarias: com ilustrações, projetos gráficos e outras características físicas que podem agregar valor à leitura do texto. As políticas do livro didático assim como as políticas de formação de acervos de literatura para crianças e jovens procuram garantir a remessa de livros para as escolas da rede pública de ensino (guardadas as diferenças nas proporções entre números de livros didáticos e de livros de literatura na relação de números de alunos matriculados nas escolas públicas do país). Cabe questionar quais políticas de livro e leitura têm sido realizadas no país e, para esta pesquisa, nas escolas da rede<sup>29</sup> pública do município do Rio de Janeiro. Cabe questionar também como os livros para crianças têm sido avaliados no âmbito dessas políticas. É certo que há diferenças entre os livros didáticos e os de literatura, quando consideramos a produção para a infância?

---

<sup>29</sup> O termo rede será utilizado a partir de agora, quando se referir ao conjunto que engloba gestores, escolas, creches, alunos, professores, profissionais que lidam com as crianças, alunos, escolas, de acordo com Mônica – SME1. Optou-se por usar nomes fictícios para manter o anonimato dos participantes da pesquisa. As siglas ao lado dos nomes (neste caso SME1) indicam o contexto enunciativo do discurso – Ver Apêndice A.

#### 4.1 POLÍTICAS DE LIVRO E LEITURA

Na relação entre o nível nacional e o municipal, é preciso considerar a questão debatida desde Anísio Teixeira, em meados do século XX, concernente à descentralização do poder:

A descentralização, pois – insisto e friso – é uma condição de governo democrático e federativo. Não é uma tese educacional, mas uma tese política, parecendo ser impossível não reconhecê-la como ponto incontrovertido, de letra e de doutrina, da Constituição, que estabelece, além do mais, a federação dos estados e a autonomia dos municípios. (TEIXEIRA, 2005, p.78)

Teixeira (2005) vislumbrava um estágio de desenvolvimento social em que o Estado não precisasse “legislar sobre o campo do que é opinativo ou do que é para ser resolvido pelo conhecimento científico ou pela competência profissional” (TEIXEIRA, 2005, p.81). Defendida como questão política, relacionada à liberdade de manifestação da cultura local, a descentralização tem gerado críticas quando resulta em aparentes discontinuidades, fruto do personalismo político, na realização de propostas para a Educação, sendo a proposta de descentralização administrativa do estado a porta aberta ao metabolismo do mercado e interesses privados em detrimento do bem público. Cunha (2009), em relação às políticas educacionais, denomina de administração “zigue-zague” as aparentes mudanças ocorridas a cada mandato de governador ou de prefeito.

As mais variadas razões fazem com que cada secretário de educação tenha o *seu* plano de carreira, a *sua* proposta curricular, o *seu* tipo de arquitetura escolar, as *suas* prioridades. (...) Esse padrão de administração traz duas consequências penosas para a escola pública. (CUNHA, 2009, p.475, grifos do autor)

Seguindo a lógica de que é preciso aparentar mudanças para que tudo permaneça igual, o zigue-zague em torno do mesmo eixo tem consequências. Segundo o autor, a primeira consequência da administração “zigue-zague” é a impossibilidade de se avaliarem as políticas educacionais. A segunda é a “desconfiança que os professores desenvolvem diante das mudanças que lhes acenam a cada início de gestão” (CUNHA, 2009, p.475). Não é à toa, portanto, que uma das entrevistadas, professora Joana (Polo - SLP 2), afirma que *mesmo calada a gente está errada*. Alguns traços que se assemelham às consequências da administração “zigue-zague” foram observados no nível municipal, nesta pesquisa, e também percebidos em relação às políticas de livro e leitura no nível nacional:

A marca mais forte resultante dessas formas contemporâneas de fazer política tem sido a da competência dos poderes governamentais, autocentrados na condição de formuladores de programas tomados como políticas, com pouca escuta à sociedade que não participa como corresponsável pelos desafios do tempo e da história. Mais ainda: muitas vezes o nível federal assume a responsabilidade, formula e realiza programas e projetos, sem garantir os vínculos indispensáveis com os entes da Federação, que não se veem implicados na construção objetiva dessas ações. O centralismo, como forte marca, quase sempre decide, comanda, financia e permanece impermeável às dificuldades de execução desses programas e projetos onde eles devem chegar. Sobre esse aspecto, cabe refletir como políticas de distribuição de livros têm sido realizadas já há algumas décadas no país, e como essas políticas definem fragilmente resultados no tocante à escolarização, à formação de leitores/escritores e, conseqüentemente, ao perfil educacional/cultural da sociedade brasileira. (PAIVA, 2010, p.534).

Paiva (2010) aponta para a importância de se escrever uma história que se faça permeável ao que acontece quando programas e projetos relacionados aos acervos escolares chegam às escolas. A tese política de Anísio Teixeira (2005), ao defender a democracia, trazia a dimensão de escuta do que acontece nos mais diferentes lugares e regiões brasileiras, como estratégia de união nacional. Como a política federativa brasileira exige a participação da sociedade civil, sob os ritos da democracia, entendo que o estudo do projeto das salas de leitura do município do Rio de Janeiro pode ser relevante, nesse cenário. Cabe questionar qual é o contexto nacional favorável às ações de promoção do livro e da leitura, pois “se por um lado a Constituição chama todas as esferas de poder à responsabilidade, por outro assegura a autonomia de cada uma, exigindo, sempre, interlocução e diálogo entre os entes federados” (PAIVA, 2010, p.534). Num cenário de aparente “zigue-zague”, podemos perceber “na obra o conjunto da obra, no conjunto da obra a época, e na época a totalidade do processo histórico (...) preservados e transgredidos” (BENJAMIN, 1987, p.231), carnavalizações e risos (BAKHTIN, 1996), procurando uma história feita a muitas mãos: tanto aquelas que assinam e decretam, como as que pegam os livros, folheiam e leem.

Recuando um pouco no tempo, encontramos notícias de que nos anos 1920 e 1930 ocorreram debates sobre o sistema educacional brasileiro, com o objetivo de ampliar o acesso da população à educação e definir as responsabilidades da União, estados e municípios. Estudando a vida e a obra de Monteiro Lobato, por exemplo, percebe-se que, nessa época, sua editora (Monteiro Lobato & Cia) “publica diversos livros didáticos, gramáticas, aritméticas, cartilhas e, cada vez mais, livros infantojuvenis” (CECCANTINI, 2009, p.77), estes

majoritariamente de sua autoria<sup>30</sup>. Muitos autores (LAJOLO, 2005; ACIOLI, 2004) veem na obra para crianças de Lobato uma verdadeira “pedagogia da leitura”, não só pelos seus feitos como editor, como pelos temas abordados nos livros de sua lavra e também pelas formas de mediação da leitura apresentadas por sua personagem leitora, Dona Benta, que, além de ler para as crianças personagens abrindo o debate para que opinem sobre os textos literários, também adapta, traduz, reconta e mistura elementos da literatura para formar leitores ficcionais e, de quebra, leitores dos livros de Monteiro Lobato. Muitos títulos de Lobato têm várias edições, algumas delas para a “Biblioteca Pedagógica Brasileira”, criada em 1930, por Fernando Azevedo<sup>31</sup>. Essa é uma página da história da formação de acervos de livros de literatura infantojuvenil para escolas da rede pública de nosso país que muitas vezes é esquecida, para que novas políticas pareçam inéditas, no caminho do que Cunha (2009) aponta como “zigue-zague” da administração pública. Se por um lado o início de um novo projeto traz euforia, quando cercado de propagandas que procuram promover a esperança, por outro, não construímos em nosso imaginário uma tradição de país leitor. Nesse *ziguezaguar* é possível afirmar nossa tradição literária?

A contribuição de Lobato pode ser considerada uma página “ilustrada” da nossa história, porque, como editor, promove mudança no padrão gráfico do livro, através de uma programação visual sofisticada e tipografia elegante, capas coloridas e “valorização da materialidade do livro e, em particular, pelo gosto pelas ilustrações” (CECCANTINI, 2009, p.77), além de ser considerado, como autor, o pai da literatura infantojuvenil brasileira contemporânea. Contudo, sua contribuição não é a única página nessa história de políticas de livros e leituras. Maciel (2008), analisando o cenário das políticas públicas educacionais, afirma que as avaliações de livros sempre ganharam atenção dos governantes, e que “desde os meados do século XIX, os livros de uso escolar distribuídos nas escolas provinciais eram analisados, avaliados, e somente os aprovados eram adquiridos pelo governo” (MACIEL, 2008, p.9):

---

<sup>30</sup> **Narizinho Arrebitado**, de 1921, por exemplo, vende cerca de cinquenta mil exemplares, sendo, desse total, “por volta de trinta mil exemplares vendidos ao governo do estado de São Paulo, uma vez que a obra é adotada como livro de leitura no segundo ano das escolas públicas” (CECCANTINI, 2009, p.76).

<sup>31</sup> Fernando Azevedo: no Distrito Federal (1926-30), projetou, defendeu e realizou reforma de ensino. Fundou (1931), na Companhia Editora Nacional, a Biblioteca Pedagógica Brasileira (BPB). Foi o redator e o primeiro signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.



As relações entre avaliação de livros de literatura destinados ao espaço escolar possuem longa história. Ainda mesmo antes da criação, no Brasil, dos grupos escolares – ensino seriado – no final do século XIX, os livros literários já eram avaliados pelos membros do Conselho da Instrução Pública, órgão responsável pela análise dos livros e materiais didáticos, nas províncias-Estados. Caberia aos membros do conselho indicar os livros que cada governo iria adquirir e distribuir para os alunos pobres das escolas públicas brasileiras. (MACIEL, 2008, p. 9)

A partir de 1930, coincidindo com a atuação de Monteiro Lobato, tanto os manuais escolares como títulos de literatura infantil colaboram para a constituição de bibliotecas infantis no espaço escolar. “Nessa época, os Estados ainda mantinham autonomia na escolha e análise dos livros de destinação escolar” (MACIEL, 2008, p.9). Segundo Maciel (2008), o Programa de Ensino de Minas Gerais, de 1954 a 1961 indica a importância da constituição de bibliotecas de classe, com livros para serem lidos em períodos de leitura independente com o objetivo de enriquecer as experiências e o interesse pela leitura. Para esse programa

Os textos escolhidos figuravam entre os clássicos da literatura infantil, que compunham a coleção *Historietas*, as edições *Melhoramentos* e a *Biblioteca Infantil*, de Arnaldo Barreto, devidamente adaptados e traduzidos, como os contos de Perrault e Andersen, assim como as traduções realizadas por Monteiro Lobato e, depois, os próprios textos de Lobato, como *o Saci*, *Histórias de Tia Nastácia* e livros de Lúcia Machado de Almeida. (MACIEL, 2008, p.10, grifos da autora)

Procurando mais informações sobre políticas de livro e leitura para crianças, foram encontradas, também, notícias sobre biblioteca infantil no Rio de Janeiro, à época Distrito Federal. Com a escritora Cecília Meireles coordenando os trabalhos, a biblioteca infantil foi “frequentada por estudantes de escolas públicas”<sup>32</sup>. Inaugurada em 1934, quando Anísio Teixeira era Diretor Geral de Ensino, foi fechada três anos depois durante o Estado Novo. Não cabe nesta pesquisa aprofundar a análise da história das bibliotecas infantis no Brasil, uma vez escolhido o foco nas salas de leitura das escolas do município do Rio de Janeiro.

---

<sup>32</sup> Conforme [www.amabotafogo.org.br/2006/bairro.asp](http://www.amabotafogo.org.br/2006/bairro.asp), acesso em 9/2/2011: “A biblioteca infantil, inaugurada em agosto de 1934, foi um dos projetos mais ambiciosos da reforma de Anísio Teixeira e um espaço onde Cecília Meireles pôde desenvolver sua criatividade e seu empenho em favor da literatura infantil. Situada na enseada de Botafogo, era conhecida pela população como Pavilhão Mourisco. Tornou-se um dos grandes empreendimentos culturais da reforma e destinava-se a ser a Biblioteca Infantil do Distrito Federal, mas se transformou num centro de cultura infantil, já que extrapolava os objetivos de uma simples biblioteca, pois conjugava outras atividades como o cinema, música, cartografia, jogos, etc., um verdadeiro órgão de pesquisa. A biblioteca era frequentada por estudantes das escolas públicas que para lá se dirigiam após terminadas as aulas. Lá desenvolviam atividades de biblioteca e também o seu senso estético e artístico. Inspirado na arquitetura do prédio, o artista plástico Fernando Correia Dias, primeiro marido de Cecília Meireles, compôs um cenário das *Mil e Uma Noites* que proporcionava aos frequentadores uma atmosfera de encantamento e fantasia. Apesar de todo esse empenho, a biblioteca teve os seus dias contados. Com a demissão de Anísio, em 1935, a biblioteca teve dificuldades em continuar existindo. Em 1937, em plena vigência do Estado Novo, o Centro foi invadido pelo interventor do Distrito Federal. O fechamento se prendeu ao fato de que a biblioteca teria no seu acervo um livro de conotações comunistas, cujas ideias eram perniciosas ao público infantil. Tratava-se de *As Aventuras de Tom Sawyer*, de Mark Twain.”

Porém, as notícias sobre políticas de formação de acervos de literatura infantil chamam atenção quando consideramos que, no hiato entre essas iniciativas e as atuais políticas de livro e leitura, o País viveu sob a influência de ditaduras como o Estado Novo primeiro e o golpe militar depois. Até 1997, quando recomeçam as notícias sobre investimentos públicos em livros de literatura para crianças, uma série de programas governamentais coloca o livro didático em foco. Se, por um lado, Maciel (2008) destaca que os lugares que a literatura vai ganhando dentro do espaço escolar têm relação com os processos de seleção dos livros e que pode-se perceber o caráter evolutivo e democrático com que as concepções dessas avaliações vêm se processando, por outro, a autora desconsidera o impacto das políticas que privilegiam os livros didáticos no processo de escolarização da leitura.

O decreto-lei nº. 93 de 21/12/1937 cria, em 1937, o Instituto Nacional do Livro (INL) com as competências de publicar livros e estimular o mercado editorial, além de criar bibliotecas públicas. No ano seguinte, o decreto-lei nº 1.006, de 30/12/38, institui a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), estabelecendo a primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no país, mas só em 1945, pelo decreto-lei nº. 8.460, de 26/12/45, o Estado consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, restringindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos, conforme definido no art. 5º do decreto. De 1938 a 1966, o foco no livro técnico e didático persiste, sendo fortalecido pelo acordo MEC-USAID, que garante três anos de distribuição gratuita de milhões de livros. Até 1985, decretos e acordos ora extinguem ora criam fundações, órgãos, sistemas e programas que valorizam tanto os livros técnicos e didáticos como beneficiam as editoras com incentivo à publicação de livros e desonerações fiscais. Com a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) pelo decreto nº 91.542, de 19/8/85, e extinção do Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), altera-se a participação dos professores no processo de escolha dos livros, consolida-se o fim da participação financeira dos estados e institui-se o fim do livro didático descartável.

Segundo documento que apresenta os resultados da pesquisa Avaliação Diagnóstica do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) realizada pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação<sup>33</sup>, a ideologia do livro didático implantada no país há décadas tem como consequência o fato de esse tipo de livro ocupar o lugar central na quase totalidade das salas de aula das escolas brasileiras:

---

<sup>33</sup> A pesquisa realizada pela SEB/MEC teve a parceria da equipe de pesquisadores ligados à Associação Latino-Americana de Pesquisa e Ação Cultural (ALPAC), do Laboratório de Políticas Públicas (LPP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) (BRASIL, 2008, p.9).

A publicação de livros didáticos não apenas se impôs às políticas públicas, mas impôs um modo de ser pedagógico, um modo de ser professor e um modo de ser estudante nas escolas brasileiras que, sem dúvida, interessam ao mercado editorial sobremaneira, mas tem deixado fraturas expostas na formação de crianças, de adolescentes e jovens como leitores e escritores e aprisionado na mesma teia seus professores (BRASIL, 2008, p. 21).

O investimento, a longo prazo, em livros didáticos, quando relacionado ao tipo de trabalho realizado com a leitura nas escolas, implicaria resultados baixos alcançados em programas de avaliação do rendimento da leitura. As avaliações que vêm sendo realizadas nas escolas públicas brasileiras medem a capacidade de leitura individual, sem que se avaliem as condições que permitiriam aceder às competências e habilidades leitoras. Medem-se os desempenhos de crianças, jovens e adultos, mas não se avaliam as condições de leitura oferecidas nas escolas<sup>34</sup>.

Na breve historiografia das políticas de livro e leitura realizada por Maciel (2008), a autora destaca que

a partir de 1984, no que tange às avaliações e indicações estaduais, é criado o Programa Nacional Sala de Leitura, que tinha como objetivo não apenas distribuir livros de literatura para os alunos, mas ainda distribuir também periódicos para alunos e professores. No período de vigência, até 1987, esse programa foi realizado em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação e com universidades. (MACIEL, 2008, p.10)

Para Maciel (2008), em 1997 “há um verdadeiro salto para um horizonte maior de escolhas” (p.11) de livros de literatura. Nessa ocasião, é instituído o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)<sup>35</sup> 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. Nessa mesma ocasião, foi extinta a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) e ocorreu a transferência da execução do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que também passou a executar o PNBE. Desde então, são distribuídos às escolas de educação básica da rede pública acervos formados por obras de referência, de literatura e de apoio à

---

<sup>34</sup> Ver: FERREIRO, Emília. La internalización de los aprendizajes en la educación básica. **Revista Avance y Perspectiva**, México, DF, n. 24, jan./mar. 2005.

<sup>35</sup> O PNLD e PNBE se mantêm até hoje. Mais recentemente, foram criados o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), através de resolução do FNDE, em resposta ao Plano Nacional de Educação, que determina o fim do analfabetismo de jovens e adultos até 2011, e cria o PNLA (Programa de Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos), que doa livros a entidades que atuam em forma de parceria na alfabetização de pessoas com idade acima de 15 anos.

formação de professores. O PNBE/FNDE tem promovido mudanças no cenário dos livros nas escolas públicas do Brasil uma vez que tem investido em livros de literatura. Contudo, os investimentos em livros de literatura aparecem numa escala inferior em relação ao livro didático até hoje, uma vez que a todos os alunos das escolas públicas brasileiras é garantido anualmente o direito a volumes de livros didáticos, ao passo que os investimentos em livros de literatura são realizados segundo critérios que variam a cada edição do PNBE.

Ao longo da história do Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE), a distribuição dos livros de literatura tem sido realizada por meio de diferentes ações: em 1998, 1999 e 2000, os acervos foram enviados para as bibliotecas escolares; em 2001, 2002 e 2003, o objetivo era que os alunos tivessem acesso direto a coleções para uso pessoal e também levassem para seus familiares obras representativas da literatura nacional – por isso, essas edições do programa ficaram conhecidas como “Literatura em Minha Casa”. A partir de 2005, após discussões coordenadas pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação e Cultura (MEC), o PNBE retomou a distribuição de livros de literatura para as bibliotecas escolares. Em 2005, direcionou suas atuações para bibliotecas das escolas públicas de 2º a 5º anos do Ensino Fundamental. “Tal ação significou a retomada da valorização desse espaço, a biblioteca, como promotor da universalização do conhecimento e, também, da universalização do acesso a acervos pelo coletivo da escola” (PAIVA, 2008a). Em 2006, foram distribuídos livros de literatura para as escolas públicas de 6º a 9º anos, pelo PNBE. Em 2008, as escolas das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental e instituições de Educação Infantil foram contempladas. As remessas de cada edição do PNBE são de pequena quantidade de livros, quando se considera o que cada escola recebe. No entanto, os números são elevados, quando se consideram os acervos, obras e coleções distribuídos pelo país<sup>36</sup>.

Ao longo da história do PNBE, alguns critérios sobre a qualidade dos livros de literatura infantil e juvenil foram elaborados por equipes responsáveis pela seleção dos livros:

Em 2005, a equipe de professores da Faculdade de Educação da UFRJ, responsável pela coordenação do PNBE 2005, elaborou, em conjunto com a equipe da Coordenação de Avaliação de Materiais Pedagógicos da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação e Cultura e com os consultores com experiência de avaliações de PNBEs anteriores, um instrumento analítico das obras literárias inscritas que foi utilizado pelos 51 pareceristas que trabalharam no processo de seleção do acervo do PNBE-2005. (ANDRADE e CORSINO, 2007, p.80)

Nessa ocasião, entendeu-se que os acervos de livros que seriam enviados para as escolas deveriam ser compostos por uma diversidade de propostas literárias, tais como: poema

---

<sup>36</sup> Ver Anexo J.

(trava-língua, adivinha, parlenda, prosa rimada, conto cumulativo), narrativa curta (conto, crônica, lenda, texto da tradição oral, mitologia, fábula, apólogo), narrativa longa (romance e novela), texto teatral, livro de imagem. Além disso, foi considerada a elaboração da linguagem literária - seus recursos linguísticos e efeitos estéticos. Também se entendeu que a pertinência temática deveria ser avaliada através do foco dado ao interlocutor e em sua produção de sentidos, considerando a relação polifonia-polissemia. Os aspectos gráficos dos livros também foram considerados, tendo em vista tanto a função da ilustração que pode afetar o universo significativo da obra, acrescentando possível valor estético, como o projeto gráfico, no que tange ao formato do livro, da capa, da relação entre mancha do texto e ilustração, papel, tipo de letra e diagramação.

A partir da seleção de livros feita em 2005, a SEB/MEC passou a realizar a avaliação das obras que compõem os acervos das escolas da rede pública de ensino em parceria com Universidades Públicas Federais. Em 2008, por exemplo, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) foi responsável pela avaliação, quando foram selecionados acervos de livros de literatura também para as escolas de Educação Infantil. Para a seleção de livros, nessa ocasião, foi mantido o critério da diversidade de propostas literárias, considerando as categorias texto em verso, texto em prosa, livros de imagens e de histórias em quadrinhos (PAIVA, 2008b, p.9). Além desse critério, também se consideraram a qualidade textual, no que revela aspectos éticos, estéticos e literários; a qualidade temática percebida na abordagem de diferentes contextos sociais e culturais em que vivem as crianças, considerando o conhecimento prévio que possuem; a qualidade gráfica no que concerne ao projeto gráfico capaz de motivar e enriquecer a interação do leitor com o livro. Ainda sobre a avaliação do PNBE 2008, considerando os livros selecionados para a Educação Infantil, percebeu-se um critério relacionado ao contexto escolar e pedagógico em que o livro circularia. Segundo pesquisadora da UFMG:

Foi ainda critério para a constituição dos acervos a seleção, entre obras consideradas de qualidade nas três categorias (prosa, verso e imagem) daquelas que representassem diferentes níveis de dificuldade, de modo a atender a crianças em diferentes estágios de compreensão dos usos e funções da escrita e de aprendizagem da língua escrita, possibilitando formas diferentes de interação com o livro: a leitura autônoma pela criança (de livros só de imagens, de livros em que a imagem predomina sobre o texto verbal, quando este é reduzido a poucas palavras) e a leitura mediada pelo professor. (MACIEL, 2008, p.16)

A autora, analisando a história dos processos de seleção de livros para a constituição de acervos para as escolas públicas, considera que a incorporação de acervos que pressupõem

uma diversidade de repertório cultural é fundamento para formação de crianças e jovens em um mundo globalizado:

Mais do que conhecer as obras valorizadas do passado, é essencial que o estudante saiba como se localizar em um universo letrado, com fluxos de informações cada vez mais acessíveis e velozes. A leitura do texto literário, em seus diferentes gêneros proporciona ao aluno essa localização cultural, contribuindo de maneira única para a formação do leitor crítico e capaz de articular o mundo das palavras com seu eu mais profundo e a comunidade onde ele se insere. É o reconhecimento dessa singularidade da literatura na formação de qualquer leitor que tem levado os professores, a escola e o governo a se preocuparem com a constituição de bibliotecas escolares. No escopo dessa preocupação, uma das contribuições mais relevantes tem sido a aquisição de obras literárias pelo programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) do Governo Federal. (MACIEL, 2008, p.13)

Nesse percurso, os critérios de seleção de livros de literatura foram cada vez mais esmiuçados e as justificativas para as seleções de obras literárias para as escolas do País estão cada vez mais qualificadas. Além de critérios relativos à qualidade literária, à estética e à ética, são considerados os destinatários dos livros e as possibilidades de leitura a serem realizadas em ambiente escolar. Podemos afirmar que a literatura ganha uma importância considerável no panorama das políticas nacionais de livro e leitura. Por outro lado, as condições dos espaços dos livros nas escolas, os modos de acesso aos livros, sua circulação e apropriação através da leitura de crianças e jovens ainda são pouco estudadas no ambiente escolar marcado pela forte presença do livro didático que tem consolidado modos de ser pedagógico, de ser professor e de ser estudante nas escolas brasileiras, como vimos. Quando os critérios de seleção abrangem as formas de ler, no caso dos livros para crianças da Educação Infantil, eles ficam vagos. Considera-se, por exemplo, que a leitura autônoma das crianças da Educação Infantil é feita preferencialmente com livros de imagens ou com livros nos quais predominam ilustrações na relação com o texto verbal. Nesse caso, não são considerados nem quando nem em quais condições as crianças têm acesso ao livro para poderem fazer sua “leitura autônoma”. Esquece-se que a escola é feita de tempos e espaços e que, muitas vezes, no processo de se constituir leitor, mesmo crianças pequenas precisam ousar o contato com outros tipos de livros, como aqueles de muitas páginas e poucas imagens. É o que podemos inferir da leitura de “Dom Quixote das Crianças”, livro de ficção de Monteiro Lobato. Neste livro, as crianças-personagens têm acesso à obra de Cervantes, ainda que adaptada pela leitora-mediadora Dona Benta, graças à ousadia de Emília, a boneca falante, que tanto se interessa por imagens como por livros grossos, conforme a epígrafe deste capítulo.

Segundo resultados da pesquisa Avaliação Diagnóstica do Programa Nacional Biblioteca da Escola realizada pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (BRASIL, 2008, p.9), percebeu-se que os livros de literatura muitas vezes ficam fora do alcance das crianças por várias razões, predominando as consequências da cultura do livro didático nas salas de aula:

Enquanto os didáticos tomaram conta das salas de aula, até de modo bastante excessivo, os de literatura permanecem afastados, de maneira geral, do projeto de trabalho do professor e do projeto pedagógico da escola, integrando uma categoria de “extracurricular”, ou de *didáticos* mesmo sem constituir ferramenta a mais para a leitura, a compreensão, a atribuição de sentidos e para o exercício crítico sobre a realidade. (PAIVA, 2010, p.535, grifos da autora)

A observação de que o livro de literatura não tem sido aproveitado nem nos projetos dos professores nem nos projetos pedagógicos das escolas chama a atenção. Desde 1972, com a lei 5.692, que lança diretrizes nacionais para a educação, recomenda-se às escolas a chamada leitura *extracurricular*. Os livros de literatura infantil, por influência da proposição da lei, passam a ser chamados, muitas vezes, de obras *paradidáticas*, ou *extracurriculares*. São assim denominados por se entender que sua leitura e fruição devem estar relacionadas ao projeto pedagógico com um tratamento didatizante, escolar, perdendo seu sentido de emancipação e de experiência estética que uma obra de arte supõe. Nesse contexto, muitas vezes, livros cuja proposta predominante é a informativa, ainda que conte com recursos narrativos, são confundidos com livros de literatura para crianças, graças à presença de aspectos relacionados ao suporte do texto ou à materialidade do livro tais como ilustração e projeto gráfico. Além disso, os prefixos *para* e *extra* parecem sinalizar que sua leitura está à margem do currículo, entrando no planejamento pedagógico como um apêndice ou pretexto para os conteúdos dos programas curriculares. Perde-se a clareza sobre a especificidade da literatura sem prefixos ou adjetivos. Diante desse quadro, a distribuição de livros de literatura não garante a reformulação das práticas pedagógicas.

Recomendações de leitura literária continuam a existir nas leis, como é o caso da Lei do Livro<sup>37</sup>, de 2003, que anuncia, no capítulo IV, a necessidade de difusão do livro. Essa lei sugere iniciativas pedagógicas para o uso de acervos de livros nas escolas, entre elas a “revisão e ampliação do processo de alfabetização e leitura de textos de literatura” (Art. 13º, item II), sem indicar como essas iniciativas serão realizadas nem atribuir incumbências às demais instâncias de poder. Paralelamente, a partir de 2003, são instituídos concursos e

---

<sup>37</sup> Lei nº. 10.753, de 30 de outubro de 2003 – LEI DO LIVRO. Disponível em: <<http://www.pnll.gov.br>>. Acesso em 30/08/2006.

chancelas para criação de pontos de cultura, visando a incentivar a leitura. Algumas dessas ações decorrem da Lei do Livro, que institui diretrizes para a Política Nacional do Livro em relação à difusão, editoração, distribuição e comercialização de livros. A Lei do Livro respalda a Política Nacional do Livro que determina a necessidade de desenvolvimento de programas de incentivo à leitura, relacionando-os à formação de acervos mínimos de livros para bibliotecas escolares. Essa política é reforçada em 2005 com o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) – iniciativa liderada pelos ministérios da Cultura e da Educação e Fundação Biblioteca Nacional<sup>38</sup>.

A Lei do Livro, que prevê desoneração fiscal para as editoras, se sustenta num cenário em que o governo garante a compra de praticamente 50% da produção editorial. Contudo, é preciso considerar que grande parte desses livros são didáticos e que, em essência, podem democratizar a escolarização, não propriamente a leitura (SOARES, 2004). Segundo dados da Câmara Brasileira do Livro (CBL), em 2004 foram editados 320 milhões de livros, sendo que 135 milhões foram adquiridos por programas governamentais. Ainda segundo a CBL, 20 milhões das obras editadas contemplam o segmento de literatura infantil e juvenil, contra 26 milhões de literatura adulta. Logo, a infância não pode deixar de ser vista como fatia relevante no mercado da produção editorial, tendo o governo como intermediário nessa relação entre iniciativa privada editorial e o público consumidor.

O PNLL<sup>39</sup> estrutura suas ações em quatro eixos: democratização do acesso, fomento à leitura e à formação de mediadores, valorização do livro e comunicação e desenvolvimento da economia do livro. Tais eixos se pautam na perspectiva sistêmica da política cultural do Ministério da Cultura que se desdobra em três dimensões: a cultura como valor simbólico, a cultura como direito de cidadania, a cultura como economia. O PNLL aponta, ao citar recomendações da Unesco, que: o livro deve ocupar destaque no imaginário nacional, sendo dotado de forte poder simbólico e valorizado por amplas faixas da população; devem existir famílias leitoras e escolas que saibam formar leitores; deve ser garantido o acesso ao livro (bibliotecas, livrarias, etc.); e o preço do livro deve ser acessível a um grande contingente da população. O PNLL dá uma especial atenção à literatura e à leitura literária e justifica esta ênfase pela contribuição da literatura à formação vertical do leitor, dada as suas três funções que o documento atribui a Antônio Cândido: a capacidade que a literatura tem de atender à

---

<sup>38</sup> Fórum encerra Ano da Leitura e torna o livro Política de Estado - Assessoria de Comunicação do VIVALEITURA - 13/07/2006. <http://www.tecmedd.com.br/not1.php>. Acessado em 9/9/2006.

<sup>39</sup> BRASIL. <http://www.vivaleitura.com.br/pnll>, acessado em 20 de julho de 2008.



necessidade de ficção e fantasia, sua natureza formativa e o potencial de oferecer ao leitor um conhecimento profundo do mundo (CORSINO, 2008, p.27).

Pergunto: em seus sete anos de existência, o PNLL já interferiu de alguma forma no modo de ser pedagógico, no modo de ser professor e no modo de ser estudante nas escolas brasileiras frente aos investimentos nas políticas de publicação de livros didáticos? É possível perceber mudanças nesse cenário a partir da análise das salas de leitura do município do Rio de Janeiro?

No prefácio da publicação “Políticas Públicas do Livro e Leitura”, Daniel Gonzalez, diretor executivo da Organização dos Estados Ibero-Americanos, afirma que “sem leitura não há cidadania, não é possível consolidar o capital social, dialogar com outras experiências no espaço global” (AMORIM, 2006, p.12). O valor da leitura é defendido por todos os autores da publicação, em “uma uníssona manifestação de reconhecimento da importância da leitura na Educação e na Cultura e na própria vida nacional” (AMORIM, 2006, p.12). Ainda segundo o autor, o ano de 2005 teve como objetivo marcar uma nova etapa no “mundo do livro”, e foi batizado de “Vivaleitura” o movimento que reuniu Estado, “setor privado e terceiro setor em uma mobilização sem precedentes na história nacional” (idem). Ao revestir a leitura com valores humanistas, as considerações sobre as formas de circulação e de acesso ao livro ficam em segundo plano, ou esquecidas, os critérios de avaliação da qualidade dos livros desaparecem.

Com sugestões vagas sobre leituras literárias, sem contrapartida em projetos pedagógicos nas escolas, cabe questionar o que acontece com os livros de literatura que são distribuídos em escala nacional. Os investimentos paralelos em bibliotecas públicas e bibliotecas escolares têm gerado confusões sobre suas funções e especificidades? Questiona-se quem são os profissionais que nelas atuam? Muitos são os relatos de bibliotecas públicas que têm em suas prateleiras livros didáticos, tendo em vista forte vínculo com demandas de pesquisas escolares. Por outro lado, se é difícil manter o quadro de profissionais da área da educação em muitas escolas públicas, mais difícil se faz contratar bibliotecários para as escolas. Afinidades e diferenças entre salas de leitura e bibliotecas da escola estão implicadas com questões profissionais? Por que os livros do Programa Nacional Biblioteca da Escola vão parar muitas vezes em espaços denominados salas de leitura? Onde estão as bibliotecas da escola? Qual é a formação do profissional que atua em espaços de livros e leitura nas escolas? Considerando as aproximações e os distanciamentos entre bibliotecas públicas, comunitárias, e de escolas, em que a análise do funcionamento das salas de leitura das escolas da rede municipal do Rio de Janeiro pode contribuir para esse debate?

Uma das questões que se impõe, ao lado da qualidade do livro literário, é o que se faz com os livros para as crianças nas escolas. A produção editorial destinada à infância e à adolescência, no segmento chamado de literatura infantojuvenil, esconde diferentes tipos de textos, dos didatizantes e moralizantes àqueles que usam a linguagem literária propriamente dita. A análise da qualidade literária, da pertinência temática e outras especificidades da produção editorial de leitura para a primeira etapa da vida não pode ser descartada, pois a grande categoria, “literatura infantojuvenil”, escamoteia diferenças entre informação e conhecimento. Questões éticas e estéticas fazem toda a diferença no debate sobre o livro para crianças e jovens, não bastando apenas defender a leitura de livros infantis, quando se está no campo da produção cultural para a infância. Esse tema parece ainda mais relevante diante dos novos investimentos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

O PNLD 2010 chega às escolas quando o Ensino Fundamental de 9 anos se encontra em fase final de implantação em todo país. Com a chegada das crianças de seis anos às escolas de Ensino Fundamental, o PNLD propõe que se repense e adapte as práticas didático-pedagógicas já estabelecidas, “procurando integrar aspectos da educação infantil à organização e ao funcionamento de todo o Ensino Fundamental, particularmente dos anos iniciais” (BRASIL, 2009, p.6). Tendo em vista a alfabetização, o PNLD monta acervos denominados “*complementares*”. Esses acervos foram constituídos a partir de critérios semelhantes aos do PNBE, tais como: diversidade temática, de gênero textual, de linguagem e de apresentação gráfica. Também foram seguidos os critérios de autores de diferentes épocas, países e regiões, contemplando, além disso, traduções. Ainda que os livros desses acervos recebam, em alguns casos, tratamento ficcional, a proposta do PNLD com os acervos complementares é que “sejam livros com interesse didático-pedagógico, na medida em que abordam conteúdos curriculares” (BRASIL, 2009, p.11). Como isso, saem de cena os prefixos *extra e para* e entra o adjetivo *complementar*. Aliado ao discurso sobre a mediação da leitura por parte do professor, entra o discurso da “leitura por conta própria”. Qualifica-se assim a discussão sobre a leitura nos primeiros anos do Ensino Fundamental, sem se expandir o debate sobre a leitura literária na sala de aula, no que tange aos sentimentos e à oportunidade do leitor saber mais de si. O específico da arte e da experiência estética continua sem espaço no mundo já esquadrihado pela perspectiva disciplinarizante dos conteúdos curriculares. Percebe-se um avanço, por um lado, já que

uma vez trilhados esses variados caminhos, até mesmo os conteúdos disciplinarmente organizados dos livros didáticos podem se beneficiar das

perspectivas que se abrem, permitindo ao aluno estabelecer relações pessoais com o conhecimento que deem sentido a sua aprendizagem. (BRASIL, 2009, p.11)

Cabe, ainda, questionar se é possível haver um trabalho na escola com os livros para crianças que não esteja a serviço da informação, nem do conteúdo curricular, nem da aquisição do sistema alfabético, e que abra espaço para a experiência da leitura que não seja pretexto para outro texto. Segundo Paiva (2008b), é importante avaliar a temática nos livros para crianças uma vez que, na produção para a primeira infância predominam os contos de fadas e fábulas, seguidos de livros nos quais se percebe uma opção pelos conteúdos curriculares com “elementos que compõem uma boa história, utilizada como pretexto para a apresentação de uma questão contemporânea” (PAIVA, 2008b, p.43). Além de se considerar essa produção como literatura infantil em função de ter como destinatário a criança, questões ligadas à visão de infância e à função da escola perpassam o debate em torno desse tipo de livro:

Se essa produção é denominada pelos editores de literatura infantil, em razão da utilização de recursos narrativos próprios do texto literário, é porque a escola, cada vez mais, a consome como tal. A ênfase aqui no cada vez mais reforça a hipótese de que, para a escola, continua a prevalecer a intenção pedagógica e educativa no trabalho com a literatura. Nesse caso, a sua função consiste na apropriação desse gênero textual como mais um dos recursos de aprendizagem de conteúdos e valores, em vez de utilizá-los como possibilidade de ampliação do universo cultural da criança, por meio dessa manifestação artística da linguagem verbal. Dizendo de outro modo: não se busca desenvolver práticas de leitura literária, não se pretende o desenvolvimento de um trabalho de sensibilização estética, mas sim a conformação desses textos aos processos de escolarização da criança, na crença de que esse tipo de texto garante uma aprendizagem mais prazerosa. (PAIVA, 2008b, p.43)

Por outro lado, Paiva (2008b) aponta para a importância das editoras e daqueles que se dedicam a seleção de livros para a formação de acervos para as escolas públicas ampliarem o investimento em obras que buscam o “enfrentamento de questões fundamentais da existência humana que atingem crianças com intensidade semelhante à que atinge os adultos” (PAIVA, 2008b, p.44), sem que se perca de vista a qualidade textual. Segundo a autora, temas como morte, medo, abandono, separação e sexualidade confrontam a criança em seu cotidiano e são banidos da escola que “coíbe a discussão dos enigmas da existência humana e da complexidade das relações sociais que poderiam ser problematizadas por meio da ficção” (PAIVA, 2008b, p.45):

Desse modo, presta um desserviço à criança, porque simplifica seus conflitos e subestima sua capacidade de lidar com a realidade e com a literatura a ela destinada porque impulsiona o mercado editorial na direção contrária aos seus anseios de

legitimidade no campo da literatura enquanto processo estético, que tem como característica fundamental o investimento na perplexidade do ser humano frente à vida. (PAIVA, 2008 b, p. 45)

Seguindo a análise de Paiva (2008b), considero que no investimento na leitura literária existe um potencial de superação do modelo da escola e da educação, uma vez que o “distanciamento radical das demandas pedagógicas pode contribuir para um redimensionamento do livro infantil e, ao mesmo tempo, inseri-lo em outra perspectiva, no contexto maior da literatura em geral” (PAIVA, 2008b, p.49). A literatura para criança pode ser arte e não livro paradidático, extracurricular, complementar. No cenário atual da escolarização da leitura parece haver um abismo entre a didática e a literatura, faltando investimentos em produção de conhecimento sobre uma possível reconciliação, para que a didática não signifique o fim da literatura. Resta saber se nos investimentos relativos às políticas públicas de livro e leitura que dão destaque à literatura percebe-se a importância de criar na escola o espaço para a arte, num modelo diferente do que vem sendo considerado pedagogia e didática da leitura. Pode haver uma didática da leitura como experiência estética? Unir arte e didática é um paradoxo? Como então o livro de literatura pode ser lido dentro da escola, espaço tradicional da pedagogia?

Além das questões relacionadas às diferentes propostas de leitura relativas ao livro para crianças e jovens, no Brasil, chama a atenção a pouca presença do hábito de frequentar bibliotecas. A frequência a bibliotecas poderia ser uma forma de democratização do patrimônio coletivo no que se refere aos livros e também de democratização das formas de ler, uma vez que a leitura autônoma pode ser feita para além da tutela da escola e das práticas curriculares. Diante desse panorama nacional, vale considerar a análise do projeto das salas de leitura do município do Rio de Janeiro como relevante, na medida em que uma política de livro e leitura local possa oferecer subsídios para outras ações locais, no que se refere à composição do acervo e ao acesso das crianças aos livros, considerando as especificidades da literatura.

#### 4.2 SALAS DE LEITURA: ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO

As salas de leitura são definidas no *site* da Prefeitura do Rio de Janeiro como “espaços privilegiados de desenvolvimento de práticas voltadas para a promoção da leitura e formação

do leitor na perspectiva da leitura de mundo e para a instalação de estruturas, tecnologias e metodologias mídia-educativas”<sup>40</sup>.

As salas de leitura foram criadas inicialmente pelo Programa Especial de Educação (PEE) do Estado do Rio de Janeiro, quando Darcy Ribeiro era secretário de Educação. Em 1985, Ribeiro preconizava a escola pública de horário integral, criando os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), cuja proposta concebe a biblioteca como um “valioso instrumento pedagógico”. Ribeiro propõe várias frentes de trabalho, entre elas “a realização de cursos de aperfeiçoamento e atualização para professores que exerçam a função de bibliotecários escolares” (RIBEIRO, 1986, p.125). O projeto arquitetônico dos CIEPs incluía um espaço específico para os livros. No entanto, como o exercício da função de bibliotecário coube ao professor, esse espaço passou a ser denominado Sala de Leitura para evitar questões com os profissionais formados em Biblioteconomia.

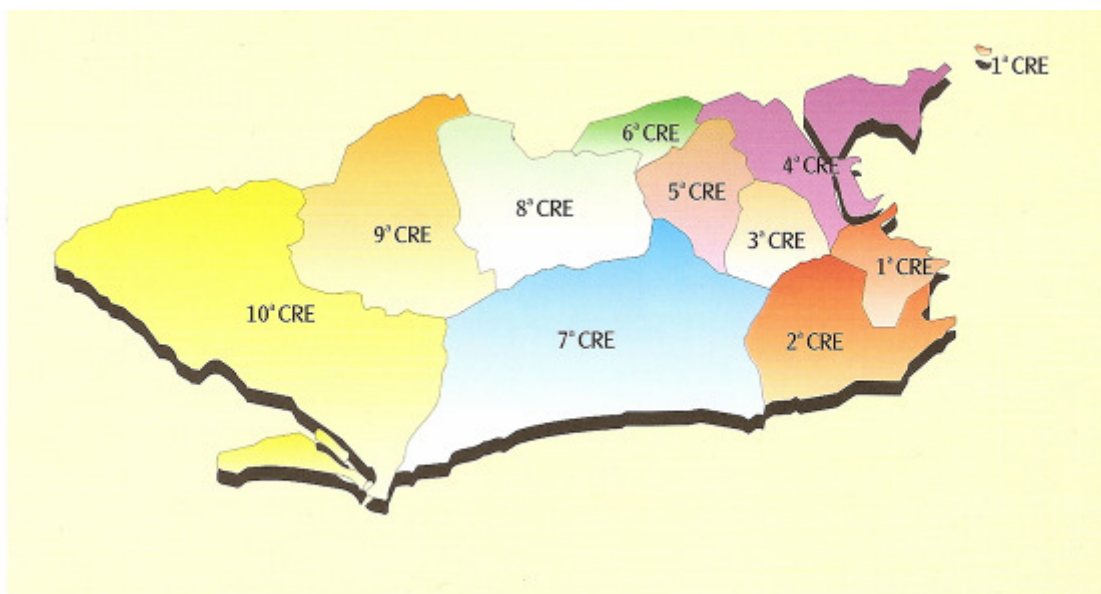
Como será possível perceber a seguir, desse embrião do projeto de biblioteca de escolas municipais no Rio de Janeiro, alguns mudanças acontecem ao longo do tempo, mas o eixo continua o mesmo, evidenciando efeitos dos zigue-zagues administrativos. A proposta de formar leitores a partir do uso de acervos de livros é preconizada como novidade a cada nova administração, mas uma história subterrânea revela um passado que teima em ser escondido, esvaziando-se o valor da tradição. Cabe, por tanto, perceber como as salas de leitura foram sendo ressignificadas pela história das diferentes administrações municipais.

Segundo material de divulgação institucional do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro<sup>41</sup> distribuído em 2007 (Prefeitura do Rio – a maior rede municipal da América Latina, 2007), as salas de leitura das escolas são destacadas no contexto das 1.055 escolas da Secretaria Municipal de Educação (SME) que conta também com 215 creches e se estrutura em dez Coordenadorias Regionais de Educação (CREs):

---

<sup>40</sup> Ver Apêndice A, quadro 1 - SME 4: Salas de Leitura do Município – <http://www.rio.rj.gov.br/> - Acessado em 30/08/2006.

<sup>41</sup> Ver Apêndice A, quadro 1 - SME 3: Materiais institucionais.



**Figura 1: Mapa das CREs/ município do Rio de Janeiro**

De acordo com o mesmo material, as CREs têm autonomia para gerenciar as escolas de sua área de abrangência e são responsáveis pela implantação da política educacional desenvolvida pela SME. O orçamento é descentralizado: cada CRE possui verba própria e repassa para as escolas os recursos necessários, autorizando as despesas. Para gerir a escola com autonomia, os diretores contam com o Sistema Descentralizado de Pagamentos (SDP), que vem em cotas de oito mil reais, ainda segundo o material apresentado.

A SME preconiza a descentralização administrativa e pedagógica, indicando como marco o ano de 1995 com a criação das dez Coordenadorias Regionais de Educação, e a instituição do Núcleo Curricular Básico Multieducação (NCB Multieducação - 1996). A partir deste núcleo, cada escola, segundo a SME, deve elaborar seu projeto político-pedagógico, de acordo com sua realidade local. Sabe-se, contudo, que inúmeras formas de regulação da educação acabam por consolidarem obstáculos para a autonomia das escolas.

Além do NCB Multieducação, outras estratégias possibilitam a unidade da SME, como é o caso da “Política Pública de Promoção da Leitura e de formação de leitores”. Essa política prevê várias ações e se organiza a partir das Salas de Leitura Polo, responsáveis pelo desdobramento das orientações gerais do trabalho da SME, com o apoio das CREs, junto às demais salas de leitura, denominadas Satélites. Existe um fluxo de informações e formações que parte do órgão central para as escolas e um fluxo contrário relativo às avaliações do trabalho realizado nas escolas, que pode ser esquematizado da seguinte forma:

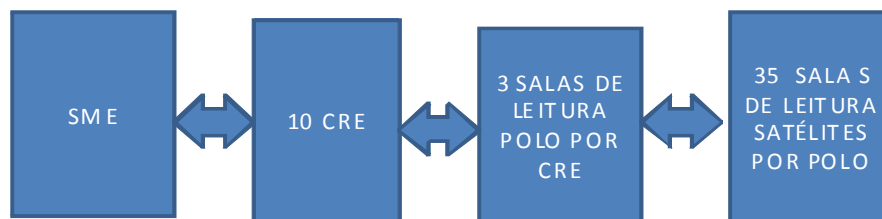


Figura 2: fluxograma das salas de leitura

A política de promoção da leitura da SME prevê a aquisição de livros e estimula a participação de professores e alunos em eventos como Salão do Livro<sup>42</sup> e Bienal do Livro<sup>43</sup>, assim como a utilização das salas de leitura:

O objetivo da Política de Promoção da Leitura é dar subsídios para que alunos possam manter discussões e compreendam, de forma clara e objetiva, o que estão lendo. Também visa à consolidação e ampliação de um Projeto de Trabalho, assim como desenvolver ações para atualização de professores e alunos através de diferentes linguagens da mídia: vídeo, jornal, livro, rádio, revistas, entre outros. (SME, 2007)

O material de divulgação do SME, “Prefeitura do Rio – a maior rede municipal da América Latina” (SME, 2007), ainda registra que há atividades realizadas nas escolas para a promoção da leitura, como oficinas, empréstimos de livros, pesquisas, minicursos, rodas de leitura, encontro com autores, mostras de trabalho, produções de vídeo, animações e recursos da informática.

Em entrevista realizada na CRE<sup>44</sup>, foi-nos entregue a minuta da resolução da Sala de Leitura. Nela são estabelecidas doze atribuições do Professor Regente da Sala de Leitura

<sup>42</sup> Segundo o site [www.fnlij.org.br](http://www.fnlij.org.br) (acessado em 1/2/2011) o Salão FNLIJ tem a missão de promover a cultura escrita como atividade fundamental para a formação cultural e educacional das crianças e jovens, por meio da promoção da leitura.

<sup>43</sup> Segundo o site [www.bienaldolivro.com.br](http://www.bienaldolivro.com.br) (acessado em 15/1/2011), a Bienal do Livro é um evento do mercado editorial com *feira de livros* e programação cultural, com a participação de autores de renome e aberta ao público.

<sup>44</sup> Ver Apêndice A, Quadro 2 - CRE 2

Satélite. Segundo o documento, há uma série de responsabilidades relacionadas ao funcionamento geral tanto do sistema como da unidade escolar, tais como difundir o NCB Multieducação, participar da elaboração do Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar, do Conselho de Classe e do Centro de Estudos. É também responsabilidade do professor da sala de leitura organizar com a equipe de direção e coordenação da unidade escolar horários de funcionamento da Sala de Leitura, avaliar e atualizar permanentemente o acervo, promover a leitura e a formação do leitor “considerando a leitura como prática social que se dá dentro e fora da escola”<sup>45</sup>. Tendo em vista esse panorama geral, mapeado a partir de textos institucionais e apresentações oficiais tanto na SME como na CRE, o campo ganha nova dimensão por via dos discursos dos representantes do projeto, que foram entrevistados.

No segundo semestre de 2009, quando o conselho de ética da Secretaria Municipal de Saúde<sup>46</sup> aprovou esta pesquisa, e a Secretaria Municipal de Educação permitiu a entrada em campo, realizei observações de reuniões em duas Salas de Leitura Polo e em um Centro de Estudo em uma das CREs. Também entrevistei professoras de uma Sala de Leitura Polo e apliquei questionários a professoras de Sala de Leitura Satélite. No fim do semestre, observei um evento - Maratona de Histórias<sup>47</sup>. Além desses momentos de pesquisa de campo, reuni algumas informações<sup>48</sup> transmitidas através de e-mail para os professores da CRE, e também documentos institucionais, como o fascículo “Multieducação Temas em Debate – Sala de Leitura” (SME, 2007). Também li uma série de documentos disponíveis no *site* da SME<sup>49</sup>, no qual se encontra uma profusão de informações sobre as Salas de Leitura. Além disso, fotografei os espaços dos livros e observei a dinâmica da sala de leitura ao receber turmas de crianças. A proposta deste capítulo é cotejar os eventos do campo organizados a partir do meu olhar instrumentalizado pelas leituras teóricas, procurando produzir sentidos seguindo as considerações já feitas sobre a pesquisa qualitativa em Ciências Humanas. As identidades dos sujeitos da pesquisa foram preservadas, e os contextos de enunciação de que foram retirados os eventos da pesquisa estão brevemente apresentados nos quadros 1, 2 e 3 do Apêndice A.

Apesar de alguns dos discursos serem apresentações oficiais sobre salas de leitura da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, nas ênfases, nas omissões, no extraverbal, nas entonações, nos espaços dedicados a determinados assuntos, pelas comparações entre os discursos e pelo diálogo com a teoria, alguma análise se faz possível.

---

<sup>45</sup> Ver Anexo C: Artigo 12 da Minuta de Resolução de Sala de Leitura

<sup>46</sup> Ver Anexo B

<sup>47</sup> Ver Apêndice A, Quadro 2 - CRE 6 e Apêndice 2

<sup>48</sup> Ver Apêndice A, Quadro 2 - CRE 4

<sup>49</sup> Ver: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme>



Na ordem dada a essa coleção de eventos, espero produzir efeitos de sentidos, significações, reflexões.

#### 4.3 *ISSO FOI CONTRIBUINDO PARA CRIAR UMA IDENTIDADE DESSE TRABALHO: ESPAÇOS DE LIVROS E LEITURAS*

Na entrevista realizada na Secretaria Municipal de Educação (SME), a responsável pelas Salas de Leitura, Mônica – SME 1, disse que está nessa função desde 2001. A partir daí, “tudo o que chega aqui eu sei. Então é muita coisa.” Ela centraliza a gestão do projeto de salas de leitura e apresenta alguns números da SME, diferindo do material de 2007 já apresentado:

Dados de hoje da rede: mil e sessenta e uma escolas, mais ou menos trinta e sete mil professores, aproximadamente setecentos mil alunos de educação infantil até jovens e adultos, fora as creches que até onde eu sei são duzentas e quarenta e alguma coisa, mais de duzentas, também com não sei quantos alunos, profissionais também ali que são da educação e outros que são herdados pelas creches que a gente recebeu, que não eram da educação. (MÔNICA – SME1)

A propósito das pesquisas realizadas sobre as Salas de Leitura, a entrevistada afirma que tem muitas informações no site da SME<sup>50</sup>. Mônica – SME1, por outras vias, tem conhecimento de pesquisas<sup>51</sup> sobre as Salas de Leitura:

A gente tem pesquisa aqui sobre sala de leitura feita por professores de sala de leitura. A última que eu tive notícia foi defendida há um ano, ou mais um pouquinho, foi a da Mercedes. Ela é uma professora de leitura de sala polo, da escola [nome da escola], que é uma escola aqui perto. E ela fez uma pesquisa sobre a questão da leitura, focalizando o trabalho das salas de leitura (MÔNICA – SME1).

Ela cita outra pesquisa, indicando que é importante criticar e considera que é preciso divulgar os resultados:

Eu falei com a Leda, “Leda você tem que falar com os professores”, aí ela falou “É, mas eu vi umas coisas”, “Mas é isso mesmo, essas coisas que você viu é o que a gente tem que compartilhar, a gente não tem que ter medo da crítica e do desafio de superar algumas coisas que a gente sabe que existem”. Acho que a pesquisa tem esse papel também, de recusar muitas coisas que às vezes a gente vê na estrutura e não tem condição de alterar, então é preciso ter uma massa de informação mais substancial para dar sustentação para aquilo que a gente vem pensando e refletindo e tentando aperfeiçoar no trabalho. Basicamente é isso. (MÔNICA – SME1)

---

<sup>50</sup> Quando consultei o *site* da SME não havia registros das pesquisas mencionadas, apesar de haver registros de estudos sobre outros temas.

<sup>51</sup> As duas pesquisas que são citadas durante a entrevista realizada na SME, foram apresentadas no capítulo 1 deste trabalho.

A entrevistada se refere as já citadas pesquisas de Fariña (2006) e Fonseca (2004). Existe uma valorização dos registros do trabalho para que se possa “ter uma massa de informação mais substancial para dar sustentação para aquilo que a gente vem pensando e refletindo e tentando aperfeiçoar no trabalho”, como Mônica – SME1 afirma. Somando às avaliações da SME e aos registros feitos pelos professores das salas de leitura, as pesquisas podem contribuir para sustentar o trabalho. Percebemos o valor dado ao registro também nas observações feitas em reuniões na CRE (CRE 3) e em salas de leitura polo (SLP1, SLP4). Quando havia uma preocupação em relação à continuidade do trabalho frente às mudanças na administração da Secretaria Municipal de Educação, os comentários apontavam para a importância do registro como estratégia de manutenção da proposta das salas de leitura. Por um lado, o comentário de Mônica – SME1 aponta para a valorização tanto das pesquisas sobre as salas de leitura como dos registros do trabalho. Por outro, indica que talvez os registros feitos por representantes das diferentes instâncias da rede não sejam suficientes para a permanência do trabalho.

Os documentos e relatos relevam certo impedimento para o uso do termo Biblioteca desde a época da implantação do nome Sala de Leitura, por Darcy Ribeiro, como já visto. A partir daí, foram-se encontrando justificativas para o nome Sala de Leitura, obscurecendo o que poderia ser a história das bibliotecas das escolas municipais. Uma justificativa recorrente nos discursos para o uso do termo sala de leitura em vez de biblioteca da escola foi a presença de outros materiais além dos livros. Esses materiais, reunidos num mesmo espaço, formam o embrião do acervo das salas de leitura. Espaços e acervos ganharam nomes variados, ao longo da história. Esses espaços

eram que tinham acervos de livros de literatura, mas tinham também, eventualmente junto com esse material, um retroprojeto, um projetor de slides, e tinha um professor que era chamado de “multimeios”, que era responsável por dinamizar isso na escola. A gente chamava de biblioteca o espaço, porque tinha uma coleção de livros que é uma biblioteca. Agora, era a biblioteca da escola, mas não era uma biblioteca escolar propriamente dita. (MÔNICA – SME1)

Justamente a pesquisa de Fonseca (2004), citada na entrevista na SME, verifica que salas de leitura deixaram de ser espaços privilegiados de práticas de leitura de livros e de textos literários na medida em que se tornam espaços “multimidiáticos”. Para Mônica – SME1, a identidade das salas de leitura passa pelas mudanças no acervo, com a incorporação de diferentes mídias no espaço dos livros, o que gera mudanças na metodologia do trabalho:

De 92 em diante, com as salas-polo, isso foi também se intensificando, a perspectiva das diferentes linguagens no currículo. E aí o caminho foi as salas de leitura. Então foram criados, dentro das salas de leitura polo, um núcleo de mídia: além do acervo de livros, elas tinham um acervo de equipamentos e de materiais audiovisuais para dar conta dessas atividades, dessas oficinas, dessa metodologia que foi se criando ao longo do tempo e foi isso que foi contribuindo pra criar uma identidade desse trabalho. Então hoje a gente pode dizer que a sala de leitura tem uma proposta própria, específica e que se realimenta na medida em que vai avançando o conhecimento sobre esse trabalho. (MÔNICA – SME1)

Um pouco das transformações refletidas nos nomes dados aos espaços de livros e leituras pode ser justificado pela presença das novas tecnologias e das metodologias que foram criadas para o trabalho. Porém, seguindo a análise de Cunha (2009), em relação às políticas educacionais, podemos perceber nesse processo consequências de administrações “zigue-zagues” – mudanças administrativas ocorridas a cada mandato de governador ou de prefeito. À medida que as mudanças administrativas geram inseguranças, justificativas e contradições, podem ser percebidas carnavalizações, no sentido bakhtiniano: a vida se pondo ao contrário quando as interdições, barreiras e normas que deveriam organizar a vida social se desenrolam da existência normal. No dia a dia, nas apropriações feitas por cada profissional que investe no trabalho com os acervos há uma força regeneradora, que atualiza os discursos oficiais. Percebe-se um processo de vida e morte em que não há negações ou afirmações absolutas, mas passagens:

O carnaval é uma grandiosa cosmovisão universalmente popular dos milênios passados. Essa cosmovisão, que liberta do medo, aproxima ao máximo o mundo do homem e o homem do homem (tudo é trazido para a zona do contato familiar e livre), com seu contentamento com as mudanças e sua alegre relatividade, opõe-se somente à seriedade oficial unilateral e sombria, gerada pelo medo, dogmática, hostil aos processos de transformação e à mudança, tendente a absolutizar um dado estado da existência e do sistema social. (BAKHTIN, 1981, p.173)

Ao tentar compreender como uma política se atualiza no cotidiano, não adianta estar-se preso a um modelo estabelecido supostamente em falas ou documentos oficiais. Também não é preciso imaginar que tudo está no plano da utopia em que reinam a liberdade, a igualdade, a abundância, a universalidade, como se percebe no sentido bakhtiniano da carnavalização. É importante compreender as coisas no seu avesso, o mundo cotidiano para além das expectativas oficiais. Ao mesmo tempo, como nos ensina Benjamin, não podemos perder de vista o “encontro secreto entre as gerações precedentes e a nossa” (BENJAMIN, 1987, p.223). Na aparente descontinuidade, existe uma continuidade subterrânea, pois a vida não é feita só de decretos e normas. Mesmo com tantas mudanças, o início das salas de leitura

data de 1985<sup>52</sup>. Lá se vão mais de duas décadas de histórias. No movimento de “zigue-zague”, algo contribui “para criar uma identidade desse trabalho”.

Quando a proposta das salas de leitura teve início, quem cuidava do espaço e dos materiais era um professor regente que tinha a função de “contar histórias na sala de aula, basicamente era esse o trabalho” (MÔNICA – SME1). Com o tempo, cresce a necessidade de se escrever uma história da biblioteca da escola que justificasse o novo nome dado a ela: sala de leitura. Nesse percurso, apropria-se da concepção “mídia educativa” que, segundo Mônica – SME1, engloba desde os primeiros projetores de slides até os atuais CDs e DVDs, passando por vídeos, televisões e computadores. A “mídia educativa entrou com uma sistematização maior no currículo, porque assim, o que era falar das diferentes linguagens [...], a gente começou a ver a importância e a influência inevitável da televisão, do rádio, do jornal, da internet na formação desses sujeitos, desses meninos” (MÔNICA – SME1). Crescem os acervos que continuam sendo cuidados por professores regentes. Por outro lado, há tanto escolas com salas de leitura bem equipadas, como escolas que não contam com espaços específicos para o acervo:

Na verdade eu só tenho duas escolas que não têm espaço, não têm a sala [de leitura] efetivamente. Então a escola arruma um cantinho, dentro da sala da coordenação, dentro da sala dos professores, e os livros ficam ali e é feito o empréstimo rodando pelas escolas. Com as caixinhas que vão passando pelas salas de aula e entregando aos professores para que façam dentro da sala de aula essa troca [de livro] com eles [alunos]. Então eles vão pegando, vão lendo, vão devolvendo, vão trocando, aqueles livros ficam ali na sala um tempo circulando, quando todos já leram, aí é trocada aquela quantidade de livros. É feito assim. Agora, na sala de leitura é mais gostoso, porque a criança é quem vai escolher, vai ver aquele ambiente. Cada salinha é tão bonita, então isso motiva muito. (CARLA – CRE2)

Os espaços podem ser motivadores, como afirmou Carla – CRE2, mas também quando não há um espaço para a sala de leitura, podem-se arrumar outras formas de circulação dos livros pelas escolas. Durante as observações na sala de leitura polo, registramos uma dinâmica organizada para que as crianças pudessem selecionar livros para empréstimo, e vimos que o uso de caixas também pode acontecer quando há sala de leitura. No caso da sala de leitura *locus* da pesquisa, alguns registros fotográficos revelam um espaço organizado de forma a tornar os livros acessíveis às crianças, em estantes baixas, ou com as capas dos livros expostas:

---

<sup>52</sup> Como vimos, no início do século passado há notícias de bibliotecas de escolas e de formação de acervos de livros de literatura infantojuvenil para escolas públicas, como iniciativa de governos estaduais (registros de políticas em São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro).



**Figura 3: Estantes baixas**



**Figura 4: Capas de livros expostas**



As mesas são arrumadas de forma a convidar os leitores a selecionar livros, e há sofá para os alunos:



**Figura 5: Mesas para leitura**



**Figura 6: Sofá da sala de leitura**

Além disso, as professoras da sala de leitura e da sala de aula combinam estratégias de seleção de livros que são organizados em caixas, e a professora da turma fica responsável por registrar os empréstimos em sua sala:



**Figura 7: Caixa de livros para sala de aula**

A dinâmica observada com as caixas de livro pode ter alguma semelhança com o que acontece nas escolas que não têm sala de leitura e onde “as caixinhas (...) vão passando pelas salas de aula” (CARLA – CRE2). É uma solução que nos faz refletir sobre diferentes formas de dinamizar acervos. Como a sala de leitura é parte de um projeto de promoção da leitura de livros, além de ser um espaço físico que abriga livros e mídias, havendo ou não uma sala própria para os livros, eles podem circular pela escola a partir de diferentes estratégias. Segundo Perroti (2004), os espaços dos livros podem ser chamados de “estações de leitura”, sendo fixas ou móveis:

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 quantos forem os formatos que possamos inventar. Podem ser instalações fixas ou circulantes ou, então, parte fixa, parte circulante. Tudo depende das situações concretas, das lutas, das vontades, das prioridades, dos desejos e dos sonhos. Instâncias de acolhimento e de projeção de viajantes em novas e permanentes aventuras, as Estações de Leitura objetivam-se na escola de diferentes modos, tudo dependendo das condições possíveis e desejadas. (PERROTI, 2004, p.14)

Se, por um lado, as vontades e prioridades dos professores implicam soluções criativas, fazendo com que os livros não sejam mera promessa em pacotes nunca abertos que chegam às escolas através de diferentes políticas, por outro, o espaço dos livros pode ser um convite à imaginação da criança. O espaço pode promover o desejo pelo livro e pela leitura. A leitura acontece em espaços significados e significativos. Os espaços podem ter formas variadas, volumes, desenhos, cores, texturas: “o espaço, seja qual for, mantém relações físicas e simbólicas com a leitura, tornando-se parte integrante dela” (TARALLI, 2004, p.36). O espaço pode ser lido uma vez que tem caráter semiótico, é sóico (BAKHTIN, 2004). É no espaço e no tempo que vivenciamos as experiências cotidianas, as trocas interpessoais, o aprendizado e o conhecimento, o trabalho, a brincadeira, a leitura. Se há diferentes maneiras de circular os livros na escola, importa também o cuidado com o espaço, na medida em que sua arrumação revela intenções pedagógicas e oferece diferentes possibilidades para as crianças.

Os argumentos sobre as diferenças entre salas de leitura e bibliotecas me instigam a pensar também na função pedagógica do espaço dos livros nas escolas. A biblioteca da escola se diferencia de uma biblioteca qualquer e pode ser chamada de sala de leitura, também porque a criança lê o espaço e interage com ele. A biblioteca da escola não é apenas um espaço que reproduz o ambiente informacional da sociedade, uma vez que pode convidar a criança a se imaginar leitor, a se constituir leitor. É um espaço de formação e não só de informação. Nesse espaço, considerando que ele pode acolher alunos da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental, a criança brinca com os livros, e também brinca de ser leitor. Com isso ela também se forma leitor. Como nos lembra Benjamin, refletindo sobre as possíveis formas de a criança estar nos ambientes, brincando neles, se mimetizando com eles: a “criança atrás da cortina torna-se ela mesma algo ondulante e branco, um fantasma” (BENJAMIN, 1997, p.40). Assim como os livros de literatura podem oferecer uma experiência estética para as crianças, os espaços também podem, oportunizando a constituição de leitores através das interações, imaginações e criações. Estar num espaço que convida à leitura favorece que a criança se imagine leitor. “A imaginação sempre constrói materiais hauridos da realidade” (VYGOTSKY, 2009, p.21):

A conclusão pedagógica a que se pode chegar com base nisso consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para sua atividade de criação. (VYGOTSKY, 2009, p.23)



Como não se pode garantir que em todas as casas as crianças encontrem livros para experimentá-los e para experimentar-se leitor, a escola se torna um espaço importante para o encontro do leitor com o livro. Qualquer experiência humana tem sua riqueza, suas possibilidades, suas formas de realização. No que se refere às práticas pedagógicas com os livros, torna-se importante inventar e planejar, a cada dia, formas de viabilizar o acesso das crianças ao conhecimento produzido e sua participação na produção histórico-cultural, o que se materializa também nos espaços e nas formas de circular e de dar acesso aos livros:

A possibilidade de criação ancora-se na experiência. (...) Podemos aqui pensar na própria atividade pedagógica como atividade criadora. Esse modo de conceber traz significações sociais e políticas, e tem repercussões importantes, em particular no âmbito da educação pública e nas situações de maior precariedade nas condições de vida. (SMOLKA, 2009, p.23)

A composição do acervo que inclui livros e outras mídias, a organização do espaço com mobiliário próprio para crianças, as formas de fazer os livros circularem pela escola contribuem para a identidade das salas de leitura e revelam uma pedagogia criativa. Estações de leitura, salas de leitura, caixas circulantes, bibliotecas da escola: o que importa nessas aparentes diferenças são as semelhanças nas condições de acesso das crianças aos livros. O que dá “uma identidade ao trabalho” é o compromisso político-pedagógico de colocar livros à altura das crianças.

#### 4.4 *MAS ISSO NÃO TEM VISIBILIDADE NA MÍDIA, VOCÊS NÃO DIVULGAM QUE TÊM ISSO: A CONSTITUIÇÃO E A ORGANIZAÇÃO DO ACERVO*

A SME realiza levantamentos censitários sobre o acervo das salas de leitura. Esse censo é feito por Coordenadoria Regional de Educação, com a participação dos professores das salas de leitura. Carla – CRE2 nos disponibilizou o arquivo com os resultados do censo de 2005<sup>53</sup>, mas não o considere relevante para esta análise, uma vez que me interessou, nas ênfases dadas pelas pessoas que foram entrevistadas, aquilo que elas valorizam. Por outro lado, Carla – CRE2 afirma que “de 2004 para 2005, quando foi feito o último censo sobre as salas de leitura, [foram contabilizados] mais de dois milhões e seiscentos mil livros de literatura na rede”, o que não deixa de ser uma informação relevante.

---

<sup>53</sup> É importante registrar que foi feito outro censo em 2008/2009, quando estávamos em outro momento da pesquisa.

Considerando que as salas de leitura têm como uma das marcas de sua identidade o fato de ser um professor regente e não um bibliotecário quem cuida desse espaço, e diante da quantidade de livros presentes nos acervos das salas de leitura do município, questiono como tem sido possível organizar os materiais de forma que fiquem acessíveis às crianças. Que leituras esse espaço oferece? Como ficam disponíveis os livros? Como são classificados os livros de literatura infantil? Quais são as estratégias de constituição do acervo?

A produção editorial de livros para crianças é um fato relativamente recente em todo o mundo. Esse caráter de novidade sugere que ainda não há uma unanimidade a respeito de suas características. Conseqüentemente, o conhecimento sobre a organização de acervos de livros para as crianças ainda está em construção, pois é preciso certa clareza sobre a identidade dos objetos de uma coleção para poder impor alguma ordem a ela. Por outro lado, já nos acostumamos a pensar em “códigos universais” quando lidamos com fichas catalográficas e outros elementos próprios ao mundo dos livros e das bibliotecas. Mas, se até mesmo a noção de infância se renova, o que dizer dos livros destinados a crianças? O que esperar dos espaços de livro e leituras para as crianças? Sobre a produção de conhecimento nessa área, a pesquisa de Teresa Colomer (2003) traz alguns subsídios. Com o objetivo de estruturar uma espécie de pedagogia da leitura, considerando a formação do leitor literário, seus estudos nos fazem pensar na recente história dos livros para as crianças e na consolidação dos espaços de livros e leitura como uma conquista mais discursiva do que prática, principalmente quando aproximamos algumas de suas reflexões à realidade brasileira.

Segundo Colomer (2003), a necessidade de definir critérios de seleção de livros para as crianças nasceu, no ambiente de bibliotecas europeias, a partir da ampliação do serviço voltado para a atenção à infância. A primeira sala de leitura para crianças data de 1880, e logo a ideia se propagou também nos Estados Unidos. No fim da Primeira Guerra, em 1918, formou-se em Nova York um comitê para organizar bibliotecas em zonas destruídas pelos bombardeios, na Europa (COLOMER, 2003, p.24).

Ao sentir necessidade de “mediar” entre os livros e as crianças, o discurso bibliotecário se aproximou do discurso típico da escola. Ao mesmo tempo, em um processo inverso, os meios educativos adotaram o discurso moderno de defesa de uma leitura livre e funcional, nos objetivos do ensino. (COLOMER, 2003, p.25)

A organização dos espaços dos livros se relaciona às formas de ler do leitor contemporâneo, visto a partir de pressupostos como a “formação do leitor competente” (COLOMER, 1994), que nascem com o discurso social moderno sobre a leitura vista como

livre da tutela eclesiástica primeiro e escolar depois. “A leitura ‘funcional’, própria dos usos sociais, passava a opor-se à leitura ‘formativa’, própria da escola” (COLOMER, 2003, p.127). Na década de 1970, percebe-se uma crise nos discursos sobre a leitura que vão desde a defesa da “desescolarização” da leitura à busca de se construir condições para que diversas propostas de leitura (funcional, formativa, etc.) aconteçam nas escolas. Nesses embates, ganha a literatura infantil, defendida como texto que se oferece ao ócio e ao entretenimento através de leitura silenciosa, compartilhada, na sala de aula ou na biblioteca. Essa história recente faz com que muitos conhecimentos ainda estejam em fase de produção. Tentam-se esmiuçar critérios de seleção de livros para crianças e jovens, pois com projetos gráficos atraentes ao gosto das crianças - como ilustrações, cores e formas convidativos - livros de autoajuda com recomendações sobre o bom comportamento se misturam a narrativas ficcionais que procuram transmitir todo tipo de informação, ficando difícil concluir sobre o que é necessário para que um livro para criança seja considerado literatura. Essa complicação traz consequências para a ordem dos livros. O sistema tradicional usado por bibliotecas para a catalogação de livros prevê uma categoria ampla para a literatura, e não se esmiúçam subcategorias para os livros infantis, colocados todos sob rótulo “literatura infantil”. Da avaliação dos livros derivam formas de organizá-los. Essas questões favorecem o debate sobre as formas de ler, sobre espaços de livros e leituras e sobre quais são os materiais, temas e gêneros textuais mais adequados à formação do leitor.

Nessa breve história da difusão dos livros para as crianças destaca-se a criação do “International Board on Books for Young People” – IBBY, fundado em 1953, e que em 1956, cria o Prêmio Hans Christian Andersen. Esse prêmio, outorgado pelo IBBY, é um dos mais importantes para livros destinados a crianças e jovens até hoje. Em 1957, o IBBY associa à UNESCO e depois à UNICEF. Nesse processo, cresce em vários países o interesse em avaliações sobre a qualidade do livro para crianças. No Brasil, em 1968, criou-se a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, como seção brasileira do IBBY, que “constitui-se como uma instituição de direito privado, de utilidade pública federal e estadual, de caráter técnico-educacional e cultural, sem fins lucrativos, estabelecida na cidade do Rio de Janeiro”<sup>54</sup>, com a missão de “promover a leitura e divulgar o livro de qualidade para crianças e jovens, defendendo o direito dessa leitura para todos, por meio de bibliotecas escolares, públicas e comunitárias”<sup>55</sup>.

---

<sup>54</sup> Ver: [http://www.fnlij.org.br/principal.asp?cod\\_mat=2&cod\\_menu=101](http://www.fnlij.org.br/principal.asp?cod_mat=2&cod_menu=101), (acessado em 2 de fevereiro de 2011).

<sup>55</sup> Idem

Nessa trajetória, a defesa de uma leitura “livre e autônoma” em relação à leitura tutelada pela escola se especializa, afetando também a produção dos livros, num circuito em que premiações validam critérios, que por sua vez viram modelos para editoras e escritores, numa teia de relações sociais e ideológicas. A propósito da recente história dos livros para as crianças e os valores a eles atribuídos, Zilberman (2003) afirma que foram as “modificações acontecidas na Idade Moderna e solidificadas no século XVIII que propiciaram a ascensão de modalidades culturais como a escola com sua organização atual e o gênero literário dirigido ao jovem” (ZILBERMAN, 2003, p.12). A literatura para crianças nasce com forte apelo didático, “com intenção moralizante; e o texto se revela um manual de instruções, tomando o lugar da emissão adulta, mas não ocultando o sentido pedagógico” (ZILBERMAN, 2003, p.24). Na contemporaneidade, a produção literária para as crianças tem se diferenciado de sua origem pedagógica e conquistado outros *status* para além do “manual de instruções”. Os livros para crianças têm representado uma possibilidade de “acesso à circunstância individual por intermédio da realidade criada pela fantasia do escritor” (ZILBERMAN, 2003, p.29). Mudam os temas ou mudam os tratamentos dados a eles? Como essas relações se expressam no trabalho que vem sendo desenvolvido nas salas de leitura do município do Rio de Janeiro? Que lugar é dado à literatura infantil? A leitura livre e não tutelada é possível? Como a organização dos livros e dos espaços interfere nas possibilidades de acesso ao livro e à leitura? Como os livros são selecionados e organizados? Quais são as estratégias de formação de acervo?

Durante a entrevista realizada na CRE, Carla – CRE2 mostrou, na tela do computador, alguns dados do último levantamento dos materiais das salas de leitura:

O último censo que a gente fez foi em 2005, e esse é só da minha CRE, não é da secretaria toda. Então aqui é o perfil dos professores e a gente bota o número de alunos, o nível de formação, a especialização (CARLA –CRE 2).

Eu pergunto: Mas isso fica no *site*? É um material que a gente tem acesso?

Não. Eu posso até estar disponibilizando para vocês alguma coisa, mas não sei exatamente pelo que você vai se interessar. Por exemplo, o mobiliário da sala de leitura, a equipe da sala de leitura... Entre os equipamentos têm os do laboratório de informática. Agora, esse censo que eu tenho é de 2005. Nesse ano a gente deve estar fazendo outro. Deveríamos ter feito em 2007, mas não foi feito. Vamos fazer agora no segundo semestre de 2008. Isso tudo aqui já está defasado, por exemplo: aqui eu tinha poucas escolas com laboratório realmente, hoje eu tenho sessenta e poucas escolas com laboratório de informática. (...) O que eu queria mostrar pra vocês é isso aqui: no acervo das escolas têm: vídeos, CD's, DVD's. (CARLA- CRE 2)

Comentando sobre os dados referentes aos empréstimos de livros registrados pelo censo, Carla - CRE2 informa que, mesmo quando não há salas de leitura, o empréstimo de livros pode acontecer e que só há levantamento de informações para o censo quando há professor de sala de leitura na escola, pois essa é uma de suas atribuições:

Olha aqui, em 2005 a gente tinha uma média de empréstimos mensal de 1200 livros só nessa escola. Tem escolas pequenininhas e escolas muito grandes. Para você ver a média, olha... (CARLA – CRE2)

Eu pergunto: A [nome da escola] não emprestou nada?

Na realidade, a [nome da escola] não me mandou esses dados, porque quando não tem sala de leitura não fazia o censo. Como o censo é específico de sala de leitura, não têm professor, não faz o censo. Àquela época, esse ano não sei se vai manter a mesma linha. Muitas escolas têm acervo, mas não têm espaço, então não faz o censo de sala de leitura, mas esses empréstimos aqui são todos, olha: 600, 400, olha aqui [outra escola]: 1820. (CARLA – CRE2)

A falta do espaço da sala de leitura não inviabiliza que sejam criadas estratégias de fazer o acervo circular pela escola e de haver empréstimos de livros, pois emprestar livros não é uma atribuição apenas do professor da sala de leitura:

O empréstimo é fora do projeto. O empréstimo é feito sempre, cada escola tem o seu caminho. Um empresta no intervalo, na hora da merenda, abre a sala de leitura para os alunos poderem ir lá retirar, outras em determinado horário fixo durante a semana, outras fazem as caixinhas, principalmente com os menores. A própria professora da sala de leitura pega aquela caixinha e coloca “X” livros dependendo do número de alunos e leva para a sala e entrega na mão do professor. Então há vários tipos. Então depende muito de como é o professor da sala de leitura e que caminho ele acha que aquela escola mais precisa. Agora, que o empréstimo é feito, é feito, e é muito grande o empréstimo. Tem escolas que manuseiam, que emprestam, 300, 500 livros por mês. Então a gente tem esses dados pelo censo de sala de leitura que a gente fez e há uma rotatividade [de livros] muito grande. (CARLA – CRE2)

Não há como saber quantos livros cada criança costuma pegar emprestado por ano letivo, pois os números do censo dizem respeito ao movimento da sala de leitura. Contudo, pela ênfase de Carla – CRE2, percebe-se a valorização do empréstimo de livros. Quanto à organização do acervo, Carla – CRE2 explica que o acervo já foi organizado segundo os critérios do CDD<sup>56</sup>:

Antigamente era feito pelo CDD, aqui até a gente tem isso, está vendo? Eles eram agrupados todos pelo CDD: Ciências Puras, Ciências Aplicadas, Belas Artes, Literatura brasileira, estrangeira, História e Geografia, Biografias... Aí o que

---

<sup>56</sup> CDD - Classificação Decimal de Dewey **CDD**: sistema de classificação de bibliotecas desenvolvido por Mevil Dewey em 1876.

acontece, quando a gente fez esse censo, que tudo depois foi avaliado e discutido lá na secretaria, a gente achou que precisava reformular isso, porque o professor está muito sozinho dentro da escola: ele tem que dar conta da escola inteira no trabalho da sala de leitura. Faltou um professor regente, entrou de licença, o professor de sala de leitura é o primeiro a entrar na turma, porque ele é regente também, então ele tem que pegar a turma. Então, a gente percebeu que o processo de registrar os livros pelo CDD estava sendo muito complicado. Eles não estavam dando conta de tantas informações. Então a gente tem o livro tombo, então era feito pelo CDD, tudo direitinho e colocado aqui. Aí as meninas para registrar isso tudo, atender criança, fazer empréstimo e ainda pegar turma com falta de professor, iam deixando isso para trás. Então, a gente começou a fazer de uma forma mais simplificada. A gente fez esse daqui, olha, deixa eu te mostrar: orientações, proposta para organização do acervo da sala de leitura. Então é mais ou menos isso que está aqui, olha lá... Só que, para facilitar, a gente não está mais usando código de dígitos, a gente está colocando cores, e aí as salas de leitura são todas organizadas pelos assuntos, então naquela estante, por exemplo, de literatura infantil, que é a cor vermelha, ela cola na prateleira uma tirinha vermelha, e elas colocam lá legendinha, então o professor entra na sala de leitura e vê se ele quer livro para professor, livro para criança, livro de pesquisa e vai direto na estante que está com aquela cor. Então facilitou o trabalho inclusive de manusear também pela escola. (CARLA – CRE2)

O profissional que atua na sala de leitura “tem que dar conta da escola inteira”. Como vimos na caracterização inicial do trabalho das salas de leitura, as doze atribuições do professor de sala de leitura vão desde participar da elaboração do Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar até a formação do leitor. Isso inviabiliza, segundo Carla – CRE2, a dedicação desse profissional à classificação dos livros seguindo os critérios da biblioteconomia. Por outro lado, em seu trabalho rotineiro, o professor de sala de leitura encontrou soluções para atingir seus objetivos como promotor do livro e da leitura. Esse saber fazer desenvolvido em serviço foi levado em consideração pela gestão da SME:

a gente viu que muitos outros professores usavam outros códigos para mostrar, dispor esse acervo para os alunos. Então ela tinha lá a caixinha do livro sem texto, o livro só de imagem, o livro com pouco texto, a caixa do Ziraldo, a caixa da Ana Maria Machado. Os autores mais procurados daquela sala de leitura têm um espaço privilegiado. Cada uma tinha um caminho, e muitas usavam também cores. Isso chamou muito a atenção da gente para pensar uma proposta que unificasse essa organização do espaço, de forma que o aluno entrasse em qualquer sala de leitura e se identificasse com aquele espaço. Porque espaço também educa, a organização daquele espaço também forma o leitor e aí a gente então chegou a uma organização. (MÔNICA – SME1)

Houve uma necessidade de padronizar a classificação dos livros para que os alunos pudessem se familiarizar com as informações do ambiente da sala de leitura, podendo reconhecê-las em outras escolas. Como o “espaço também educa, a organização daquele espaço também forma o leitor”, percebendo que os professores criavam suas estratégias de organização dos livros - usando cores, classificando por autores ou por tipos de texto, atualmente os livros são organizados segundo três grandes categorias identificadas pelas

mesmas cores em todas as salas de leitura. Essas categorias são: literatura infantil, livro para o professor, obras de referência. A partir dessas amplas categorias, o professor pode criar subcategorias. Parece que existe um conhecimento sendo produzido em serviço que não é muito valorizado, apesar de não ser interdito. Algum conhecimento do professor ganha destaque, quando Mônica –SME afirma que “a gente viu que muitos outros professores usavam outros códigos para mostrar, dispor esse acervo para os alunos”. Por outro lado, seria preciso esmiuçar mais o cotidiano das salas de leitura, percebendo nas subcategorias usadas pelos professores o que tem sido valorizado no trabalho rotineiro com a literatura. Percebemos uma ambiguidade na avaliação desse saber do professor na seguinte passagem:

É que aí você põe cores e classes organizadas, e o professor tem a chance de, a partir dessas cores e classes criar suas subcategorias. Aí eles botam estrelinha, bolinha, florzinha, o que for para identificar, sempre tendo como objetivo que o leitor tenha o máximo de autonomia para escolher o que ele quer ler no momento da escolha livre. (MÔNICA – SME1)

Apesar de Mônica – SME1 compreender que existe o objetivo de o leitor ter o máximo de autonomia para escolher “no momento da escolha livre”, as subcategorias são infantilizadas pelos diminutivos “estrelinha”, “florzinha”, esvaziando de profissionalismo algo que mereceria maior atenção. O que essas subcategorias indicam? Como se relacionam aos critérios de seleção de livros? Que visão de leitor e de infância revelam? Não foi possível checar essas informações com os professores de salas de leitura, mas são questões que merecem destaque nas reflexões sobre os espaços de livros e leitura para crianças. É importante perceber quais são os grandes critérios de seleção de livros para os acervos das salas de leitura, pois esses critérios estão relacionados às prioridades dadas à organização do espaço e do acervo.

Carla – CRE2 explica que escolheram a cor vermelha para os livros de literatura infantil: “o foco maior da gente é a literatura infantil e juvenil que é o que a gente mais tem de livros. Então é tudo vermelhinho”. Segundo os registros fotográficos da sala de leitura *locus* da pesquisa, podemos observar uma estante de livros de literatura infantil marcada com fitas de cor vermelha e letras que indicam a conjugação do critério da cor com a organização por ordem alfabética por sobrenome dos autores dos livros (figura 8):



**Figura 8: Cor e ordem alfabética**

Carla – CRE2 afirma que, desde que respeitadas as três grandes divisões do acervo, cada professor de sala de leitura pode encontrar suas formas de organizar os livros, tais como ordem alfabética, assuntos, temas, áreas do conhecimento. Como vimos, há casos de professores darem destaque a determinados autores (Ziraldo e Ana Maria Machado) ou a tipos de texto (só imagem, pouco texto):

aí para facilitar o trabalho dos professores e dos alunos, as salas de leitura fizeram outra organização dentro daquelas estantes do vermelho, aí tem professoras que usam ordem alfabética de autores, tem outras que usam assuntos, temas. Então essa distribuição dentro do vermelho ficou a cargo de cada professor da melhor maneira que ele achasse para a escola. Então eles podem organizar por autor, por imagens, por gêneros e por outros assuntos [...]. Livro de professor a gente também falou que poderia ser organizado por assunto para facilitar: se você quer um livro pedagógico, se você quer um livro de Psicologia, de Informática, então elas botaram por assunto. Agora todo esse agrupamento dentro das cores foi feito por conta de cada um. (CARLA – CRE2).

Mônica – SME1 afirma que além da presença de livros de literatura infantil, os acervos das salas de leitura contam com outros materiais, tais como revistas e jornais: “assinatura de revista, de jornais, nessa diversidade de tipos de texto, portadores de texto, que a gente está chamando aqui, para compor o acervo da sala de leitura” (MÔNICA – SME1). Carla – CRE 2 também relaciona a presença de outras mídias no acervo:



na sala de leitura a gente tem todas as mídias, desde vídeos, músicas, os dvds, os livros todos de literatura, os laboratórios de informática que geralmente fica bem próximo da sala de leitura, tem uns até que são junto [da sala de leitura]: uma parte sala de leitura e uma parte laboratório. E o professor de sala de leitura não é exclusivo só da literatura, ele tem que estar manuseando, trabalhando com todas essas mídias dentro da escola e organizar, junto com a equipe de direção, reuniões com grupo de professores da escola visando garantir a integração do trabalho da sala de leitura com planejamento pedagógico da unidade escolar. (CARLA – CRE2)

A presença de outras mídias na sala de leitura pelo *locus* da pesquisa foi registrada em fotografias<sup>57</sup>:



**Figura 9: Fitas de VHS**

---

<sup>57</sup> Para se ter uma ideia da organização do espaço da sala de leitura e de seus materiais, fiz uma planta baixa esquematizada. Ver Apêndice D.



**Figura 10: Computadores na Sala de Leitura**



**Figura 11: Retroprojektor e computadores**



**Figura 12: Mapas**



**Figura 13: Aparelhos de televisão e de som**





**Figura 14: Estante de DVDs**

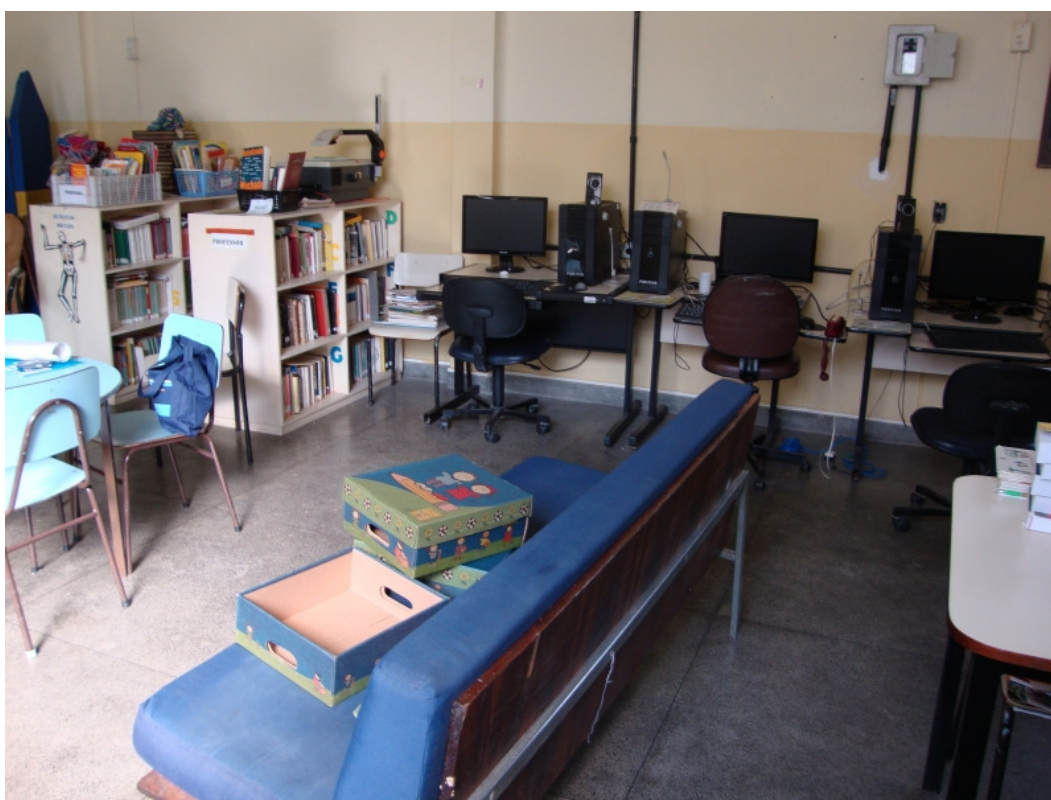
Sobre os livros didáticos, Mônica – SME1 afirma que raramente eles ficam nas salas de leitura, porém, muitas vezes os livros não vão para os alunos, sobram “quilos” (uma quantidade enorme de livros didáticos). Quando não há outro lugar na escola para guardá-los, eles podem ir para a sala de leitura:

Bom, então assim, você tem o livro didático como espaço outro de trabalho na escola, a sala de leitura não trabalha com livro didático. Algumas eventualmente até tem lá no acervo guardado, porque não tem outro espaço na escola para guardar aquele *quilo* de livros que sobra de um ano para o outro. (MÔNICA – SME1)

Os registros fotográficos da sala de leitura *locus* da pesquisa não revelam a presença de livros didáticos. Contudo, registramos indícios do material “Acervos Complementares” (A.C.) enviado para as escolas públicas do País através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A figura 15 mostra o caderno de orientações para os professores que vem junto com os livros do acervo (A.C.), e na figura 16 vê-se a caixa do acervo (A.C.). Esses livros, no caso da sala de leitura observada, foram para as estantes dos livros vermelhos, ou seja, entraram para a grande categoria “literatura infantil”. Porém, conforme lemos no manual, os livros dos “Acervos Complementares” não são de literatura. Essa mistura de livros revela a falta de subcategorias que existe nesse universo de livros de “literatura infantil”.



**Figura 15: Manual do A.C.**



**Figura 16: Caixa dos livros do A.C.**

Considerando que a definição de literatura está relacionada a uma série de valores construídos historicamente, entendemos que é importante refletir sobre as condições de formação de juízos sobre os livros literários que compõem o acervo das salas de leitura. Como

afirma Eagleton (2003): “a literatura, no sentido de uma coleção de obras de valor real e inalterável, distinguida por certas propriedades comuns, não existe” (p.15), uma vez que a qualidade do texto se define a partir de critérios datados. Se esse pressuposto vale para a literatura escrita para adultos e que já goza de certa tradição, vale mais ainda para a literatura feita para crianças, uma vez que sua origem é relativamente mais recente. Estudando o que já vem sendo produzido nessa área, percebe-se que a atribuição de valores sobre a qualidade literária dos livros para as crianças tem-se baseado nos tratamentos dados aos temas e à seleção desses temas. Enquanto para a burguesia em ascensão na Idade Moderna o bom comportamento deveria ser abordado de forma didatizante, atualmente a crítica especializada em literatura para crianças aposta na forma polifônica e polissêmica de abordar questões que inquietam a humanidade desde sempre como a perplexidade humana diante da vida. Esses julgamentos não são fruto apenas de critérios subjetivos: estão inscritos numa rede de relações interpessoais sujeitas ao processo de formação ideológica, como de fato toda a linguagem, da forma como se entende a partir de Bakhtin (1986). Historicamente, são construídos cânones literários, parâmetros de análises, obras clássicas, livros premiados, que podem perder sua áurea e deixar de ser bem considerados com o passar do tempo.

Nessa perspectiva, o conhecimento que vem sendo produzido sobre critérios de seleção de livros para o Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE revela a qualidade que a SEB/MEC procura imprimir aos acervos das escolas públicas do país, o que acaba por contribuir para a consolidação de certo cânone da qualidade do livro de literatura para crianças e jovens. As análises de diferentes autores sobre o PNBE (ANDRADE e CORSINO, 2007; BRASIL, 2008a; Maciel, 2008; PAIVA, 2008a; PAIVA, 2008b; PAIVA, 2010) nos dão pistas sobre o que tem sido produzido pelas editoras que têm em vista a escolarização do livro, uma vez que o PNBE contempla escolas de todo o País. Essas análises também indicam o que vem sendo aprovado pelo processo de seleção dos livros para o PNBE.

Tais considerações foram feitas, pois os livros do PNBE estão presentes nos acervos das salas de leitura, como nos informa Carla – CRE2. Por outro lado, a Secretaria Municipal de Educação (SME) também investe em compras de livros em eventos como o Salão do Livro<sup>58</sup> e a Bienal do Livro<sup>59</sup>. Os critérios de seleção de livros para o PNBE são estabelecidos em editais do MEC, enquanto os critérios da SME são difusos. Por isso, procuramos pistas sobre os critérios de seleção a partir das informações sobre os investimentos feitos para a constituição dos acervos das salas de leitura. Os livros são selecionados pelos professores das

---

<sup>58</sup> Ver <http://www.fnlij.org.br/salao/>. Acesso em 2 de fevereiro de 2011.

<sup>59</sup> Ver <http://www.bienaldolivro.com.br/>. Acesso em 2 de fevereiro de 2011.

salas de leitura e pelos representantes das Coordenadorias Regionais de Educação do Município do Rio de Janeiro (CREs), “a secretaria, todo ano, libera dinheiro para comprar”:

Está vendo? O empréstimo é muito grande, e isso era em 2005, agora o negócio está muito maior, porque de 2005 para cá o MEC mandou muitos livros para as escolas. A secretaria, todo ano, libera dinheiro para comprar no Salão do Livro. Na Bienal do Livro, a CRE comprou livros e eu mandei um monte de livros para elas, então elas estão com o acervo muito grande, isso aqui já não é uma realidade, a realidade já é outra, entendeu? E você fica impressionada com a fala das crianças sobre a sala de leitura, eles amam de paixão. (CARLA – CRE2)

Mônica – SME1 também afirma que os livros chegam às salas de leitura através de diferentes estratégias, pois “fora dessa compra elas também têm condição de comprar com o dinheiro, verba própria da escola e a coordenadoria também. Então em última instância todo mundo compra livro para escola”:

Desde 2001, [a composição do acervo] se dá de várias maneiras. A gente aqui na divisão, uma de nossas atribuições é analisar a produção literária, a produção do áudio-visual, a produção de outras linguagens, mas com relação ao texto literário a gente analisa e recomenda, sugere. Em alguns momentos a gente compra. Então quando tem, por exemplo, livros que são clássicos, que toda sala de leitura deve ter na nossa avaliação, a gente compra para elas. Os acervos das salas polos são os maiores. Porque elas são polos, e elas são referências para outras escolas. Então a gente, em primeiro momento, tem alguns livros que a gente compra para as trinta salas polos. E quando o orçamento também permite a gente compra para todas. E aí, às vezes, compra para os alunos maiores, para os menores. Nem toda compra é para todo mundo, depende do tipo de texto, do tipo de material, do tipo de público que a gente tem. Então a gente compra livro para escola, e divulga. Os *recomendados*, que saem toda vez *recomendados* pela Fundação<sup>60</sup>, pelos prêmios, com prêmio Jabuti<sup>61</sup>, prêmios aqui, prêmios acolá, a gente divulga, dá visibilidade para que elas possam também ter acesso a isso. Então é um fluxo de informação sobre o que há de qualidade, de produção que a gente acha interessante ter na escola. Então a gente divulga e compra. A coordenadoria [CRE], também divulga e compra, tem verba própria. (MÔNICA – SME1)

Pela importância dada aos prêmios por Mônica – SME1, fomos aos *sites* das da CBL (Prêmio Jabuti) e da FNLIJ (Altamente Recomendáveis) para obter informações sobre os critérios usados para as premiações. No *site* da CBL<sup>62</sup>, entre várias categorias de livros que são premiados, aparecem as categorias “Infantil” e “Juvenil”. A categoria “Infantil” é descrita como “textos ficcionais ilustrados, que podem ou não mesclar elementos do ‘real’, destinados ao público infantil”. A categoria “Juvenil” é descrita da mesma forma, mudando apenas o

---

<sup>60</sup> Anualmente a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil lança uma lista de livros premiados com a láurea de “Altamente recomendado”. Os livros são selecionados entre a produção editorial do ano anterior à divulgação da lista. As listas dos livros premiados podem ser encontradas no *site* [www.fnlij.org.br](http://www.fnlij.org.br)

<sup>61</sup> O Prêmio Jabuti é oferecido pela Câmara Brasileira do Livro e as listas dos livros premiados podem ser encontradas em [www.cbl.org.br/jabuti/](http://www.cbl.org.br/jabuti/)

<sup>62</sup> [www.cbl.org.br/jabuti/](http://www.cbl.org.br/jabuti/) (acessado em 9 de fevereiro de 2011).

público leitor a que o livro se destina: “textos ficcionais, que podem ou não mesclar elementos do ‘real’, destinados ao público adolescente”. Como o Prêmio Jabuti não é específico para livros infantojuvenis não há subcategorias nessa área. Por outro lado, ao considerar a produção editorial para as crianças e jovens, o prêmio indica o prestígio que essas categorias adquiriram no cenário da crítica especializada em livros. No *site* da FNLIJ<sup>63</sup>, encontramos as seguintes categorias: Criança, Imagem, Informativo, Jovem, Literatura em Língua Portuguesa, Livro-Brinquedo, Melhor Ilustração, Melhor Projeto Editorial, Poesia, Reconto, Teatro, Teórico, Tradução/Adaptação Criança, Tradução/Adaptação Informativo, Tradução/Adaptação Jovem, Tradução/Adaptação Reconto, Prêmio Especial Tradução Criança.

Diante do fato de a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ)<sup>64</sup> trazer para o campo da literatura infantil, no Brasil, um conhecimento amplo sobre as categorias dos livros para as crianças e jovens, nos questionamos por que a SME não aproveita essas categorias nas diretrizes para a organização do acervo de livros de literatura infantil. As categorias de livros premiados pela FNLIJ poderiam ser subcategorias para a organização do acervo? A posição que o “Salão do Livro” ocupa nas ações de compras de livros da SME indica um reconhecimento do trabalho que vem sendo realizado pelos especialistas da área da crítica especializada em livros infantojuvenis, uma vez que é da responsabilidade da FNLIJ tanto indicar os livros agraciados pela láurea “Altamente Recomendáveis” como organizar o “Salão do Livro”.

A presença da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) no processo de composição do acervo das salas de leitura da rede municipal pode ser percebida nos investimentos feitos durante o “Salão do Livro”. Os professores recebem verba para escolherem os livros nesse evento:

Todo orçamento é descentralizado na Educação. Inclusive a maior parte do dinheiro do orçamento, está lá, na coordenadoria e na escola. Aqui está a menor parte. As pessoas até se espantam quando a gente fala isso, mas é justamente isso, a maior parte está lá. Então a coordenadoria e a escola também compram, com verbas próprias. O que a gente tem além da compra com o nosso orçamento? A gente tem desde 2001 a compra de livros pelas escolas no Salão do Livro e na Bienal. Isso é uma ação dentro dessa política. A gente tem uma política pública de leitura e essa é uma das ações dessa política. É a compra de livros pelas escolas nesses grandes eventos, então as escolas recebem desde lá, começou com quinhentos reais, hoje já está em quinhentos e vinte e cinco reais. Todas as mil e sessenta e uma escolas e creches, compram, recebem isso em valor, em forma de *valcher*, em forma de cartão

---

<sup>63</sup> [www.fnlij.org.br](http://www.fnlij.org.br), acesso em 9 de fevereiro de 2011.

<sup>64</sup> Como já visto, a FNLIJ é a “seção brasileira do International Board on Books for Young People - IBBY” Ver: [www.fnlij.org.br](http://www.fnlij.org.br), acesso em 9 de fevereiro de 2011.



magnético. Nesse último *Salão* agora foi em cartão, foi chiquérrimo (risos). Elas vão lá e vão comprando e temos toda uma comprovação de quanto foi comprado, o que foi comprado, todo o processo de compra. (MÔNICA – SME 1)

Mesmo com a descentralização do orçamento, os responsáveis pelas salas de leitura da SME indicam alguns critérios para a seleção de livros. Há uma equipe que acompanha o que é premiado em avaliações especializadas. São reconhecidos os prêmios da FNLIJ, que divulga a lista de livros “Altamente Recomendáveis”, e da Câmara Brasileira do Livro, que divulga o Prêmio Jabuti. Esses prêmios são concedidos aos livros editados anualmente. Além desse critério, que aponta para as novidades do mercado e para o que há de melhor segundo a crítica especializada, a SME divulga o que considera livros “clássicos”. Na fala de Mônica – SME1, também percebemos o critério de seleção relacionado à idade do leitor, ou sua formação, pois compram-se livros “para os alunos maiores, para os menores”:

E é a escola que decide o que ela vai comprar, ela vai lá e compra. Às vezes pedem informação: “Quais são os livros? Quais são recomendados? O que tem de lançamento? O que tem?” Querem saber o que a gente sugere. E a gente sempre sugere o seguinte: que a compra não seja um evento, em que o professor da sala de leitura vai lá e compra livro para a escola, isso não. A compra é uma ação da sala de leitura, então ela tem início, meio e fim. Então ela começa antes do *Salão*, com a mobilização da escola, com indicação de livros. Então, a gente sugere que elas façam um levantamento com os professores, com os alunos, os alunos sugerem, os pais sugerem, a direção sugere, todo mundo entra nessa discussão de que livros a gente quer ter no nosso acervo. “O que a gente quer ler?”. Com base nessas sugestões aí sim, a professora da sala de leitura elabora a lista, porque aí ela tem que traduzir todo o seu desejo em quinhentos reais em livro. E nem sempre uma coisa corresponde à outra (risos). Então ela tem que fazer prioridades, estabelecer prioridades. Então é ela [a professora de sala de leitura] que faz essa articulação. (MÔNICA – SME 1)

Segundo Mônica – SME1, “essas compras têm sido bem interessantes até para mobilizar a escola em torno do livro”: a partir de diferentes estratégias de aquisição de livros para os acervos, os critérios de seleção têm sido aprimorados por todos os envolvidos nas compras, que, no caso das salas de leitura, incluem os professores de salas de leitura. Quando perguntamos se Mônica – SME1 sente alguma mudança no processo de seleção dos livros para os acervos das salas de leitura, ela afirma que existe uma avaliação informal percebida nos comentários feitos por funcionários da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) a partir do que acontece no “Salão do Livro”: “então é por aí que a gente trabalha avaliando, de uma maneira meio que informal, mas são as referências que a gente tem” (Mônica – SME1). Considerando que “por intermédio da Secretaria Municipal de Educação e das Culturas, a Prefeitura tem investido na compra de livros para acervos de salas de leitura

e bibliotecas” e custeado as entradas dos seus alunos ao “Salão do Livro”<sup>65</sup>, podemos considerar que é uma avaliação informal, mas também institucional:

a [FNLIJ] com a equipe dela, eles têm todo um levantamento que tem nos ajudado muito, que é o que sai para escolas [que enviam professores de salas de leitura para comprar livros] de cada editora. Então a gente sabe os títulos comprados. E aí a gente começa a ver, e os próprios editores e autores que estão na feira dão esse retorno pra gente. (MÔNICA – SME1)

É a parceria com a FNLIJ que oferece subsídios para que os responsáveis pelas salas de leitura no nível da SME analisem a qualidade dos livros que os professores das salas de leitura comprem no Salão do Livro, e é a FNLIJ que também seleciona as editoras que expõem livros no “Salão do Livro”:

Não só a gente sente, como o pessoal da Fundação [FNLIJ] também. A Bienal é uma coisa mais ampla, a gente não tem muito esse retorno, é uma coisa até mais comercial. Particularmente eu gosto muito mais do “Salão do Livro”, do nosso trabalho, do que da Bienal, que você tem aquela profusão de bancas de livros a um real, a um e noventa e nove [R\$ 1,99], e sempre tem aquela professora desavisada que acha vantagem comprar quinhentos livros de um real do que comprar dois de valor maior. Então é um trabalho mais pesado nesse sentido, porque a maré contrária é muito forte. No Salão [do Livro] você já tem todo um cuidado. Primeiro porque tem uma seleção de editoras voltadas para as publicações de literatura infantojuvenil, você tem todo um trabalho da própria FNLIJ de selecionar o que está exposto. (MÔNICA – SME1)

Os alunos também são envolvidos na seleção dos livros, o que justifica a ida de crianças ao “Salão do Livro”. As visitas ao “Salão do Livro” com as crianças, portanto, têm um caráter formativo tanto dos professores como dos alunos que podem, a partir dessa estratégia, ampliar suas referências num ambiente onde os livros e as editoras são selecionados por critérios definidos pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ):

[A FNLIJ ajuda a] ter um critério de qualidade um pouco mais refinado. E você tem tudo ali [no Salão do Livro, chamado de feira], é tudo mais próximo, mais aconchegante, o professor vai. Em muitas escolas o aluno vai fazer a visita à feira e na visita ele escolhe o livro que ele vai indicar para escola. Aí ela [a professora da sala de leitura] só vai comprar depois da visita, para poder contemplar um ou outro título, para o aluno poder chegar e dizer “esse foi o livro que eu escolhi na feira”, e ter uma identificação do leitor com o acervo. (MÔNICA – SME1)

---

<sup>65</sup> Ver [http://www.fnlij.org.br/principal.asp?cod\\_mat=33&cod\\_menu=400](http://www.fnlij.org.br/principal.asp?cod_mat=33&cod_menu=400). Acesso em 30 de janeiro de 2011.

Através de retornos dados por profissionais do “Salão do Livro” (livreiros, equipe da FNLIJ), segundo Mônica – SME1, avalia-se a participação dos alunos e percebem-se leitores interessados:

E tanto a interação dos alunos com os autores, com as editoras. Os autores e editoras chegam para gente e falam “olha, foi impressionante, o menino chegou lá e disse para o outro “esse livro aqui eu já li na sala de leitura compra pra você que é bom.” “Esse daqui é legal, você não quer ver?”, “Olha essa história aqui é maravilhosa.” “Vou pedir para a minha professora comprar esse.” Então esse é um retorno muito concreto que a gente tem deles, das pessoas participando da feira, como da equipe que organiza o evento. (MÔNICA – SME1)

Além do retorno da FNLIJ, existem outras estratégias de controle e avaliação da qualidade do que é comprado pelas professoras das salas de leitura, que passam pelas CREs. Como o volume de compras é grande, considerando o tamanho da rede, existe uma avaliação das compras feita por amostragem:

Porque no primeiro ano [de compras de livros feitas pelas professoras da SME no Salão do Livro] a gente pediu todas as listas de compras, aí enfartamos porque a gente não dava conta de ver tudo o que tinha sido comprado para dar um retorno. Mas a gente começou a trabalhar com amostragem, então as coordenadorias [CREs] têm a relação por escola e a gente eventualmente faz alguma discussão sobre isso. E a gente recebe relatórios, no caso do “Salão do Livro”, de tudo que é comprado. (MÔNICA – SME1)

A importância da parceria com Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) para a SME é evidente, tanto porque é a Fundação que realiza a curadoria do “Salão do Livro”, selecionando livros e editoras, como porque é a Fundação que, em parte, avalia os critérios de seleção dos professores que realizam as compras nesse evento. Dada essa posição estratégica dessa instituição privada nos assuntos da Secretaria Municipal de Educação, consultamos o site da FNLIJ e encontramos a informação de que o “Salão do Livro” deve sua realização em grande parte aos investimentos da SME:

A participação da Prefeitura do Município do Rio de Janeiro foi determinante desde a primeira edição do Salão, quando ofereceu apoio, em dinheiro, para a sua realização, mostra o compromisso com a formação de leitores. A partir do 3º Salão, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação e a das Culturas, a Prefeitura tem investido na compra de livros para acervos de salas de leitura e bibliotecas. Essa ação continuada tem permitido a criação de uma prática que corresponsabiliza os professores, quanto à qualidade das obras apresentadas aos alunos, e o mesmo para os bibliotecários, quanto aos livros oferecidos ao público infantil e juvenil. Além disso, a Prefeitura custeia as entradas dos seus alunos ao evento e faz um trabalho

preparatório para a visita das crianças cujos resultados positivos são percebidos, tanto pelos editores, bem como pelos autores e pela equipe da FNLIJ.<sup>66</sup>

Formando uma espécie de “círculo virtuoso”, a FNLIJ é parceira da SME também em cursos de formação para os professores das salas de leitura. Como fruto da parceria entre a SME e a FNLIJ, percebemos a consolidação de um padrão para se definir o que é a qualidade dos acervos das salas de leitura do município do Rio de Janeiro, ainda que esse padrão não seja incorporado aos critérios de organização do acervo nas salas de leitura de acordo com as diretrizes oficiais da SME. Mônica – SME1 cita comentários de professores de literatura que dão aulas para os professores de salas de leitura nos espaços das escolas que afirmam que a qualidade e o tamanho do acervo das salas de leitura não são divulgados, não têm visibilidade:

Quando a equipe da fundação [FNLIJ] foi lá fazer o curso, os autores, [autores e pesquisadores da área da literatura infantil que são professores do curso], todo povo que foi lá conversar com os professores, e o curso é dado nas salas de leitura na maior parte dos encontros, eles ficam muito surpresos com o que eles encontram nas escolas e dizem: “Mas isso não tem visibilidade na mídia, vocês não divulgam que têm isso.” (MÔNICA - SME)

O curso faz parte das estratégias da SME em tornar a leitura literária o centro do trabalho das salas de leitura, apesar de seu acervo não ser composto só de livros. Como vimos, Mônica – SME1 afirma que “uma de nossas atribuições é analisar a produção literária, a produção do audiovisual, a produção de outras linguagens, mas com relação ao texto literário a gente analisa e recomenda”, ou seja, o acervo é variado, tem outras mídias, mas há destaque para o livro de literatura. Além disso, há uma preocupação em fazer com que os professores percebam que o trabalho com a literatura passa pelo acesso das crianças ao livro, e não apenas pela leitura feita pelo professor para a turma (o que ficou sendo conhecido como “contação de histórias”). Para tanto, Mônica – SME1 diz que é preciso que o professor também seja um leitor, e que se familiarize com o universo da literatura. Esse é o eixo do curso SME/FNLIJ:

Então os professores em um primeiro momento resistiram. Alguns deles falavam “não vou mais para o curso não, ninguém me disse como eu conto a história, como eu tenho que fazer” e no final eles começam a perceber como isso é importante, se formar, se constituir leitor para contribuir para formação de outros leitores. Então eles vão conhecer quem é Ana Maria Machado, quem é Ruth Rocha, quem é Ziraldo, Monteiro Lobato [...], a história de sua obra e alguns textos, compartilhar leituras, esse é o eixo metodológico do curso. (Mônica - SME)

---

<sup>66</sup> Ver [http://www.fnlij.org.br/principal.asp?cod\\_mat=33&cod\\_menu=400](http://www.fnlij.org.br/principal.asp?cod_mat=33&cod_menu=400). Acesso em 30 de janeiro de 2011.

Quando Mônica – SME1 fala sobre o curso da FNLIJ, percebemos, através da citação de nomes de alguns dos autores mais famosos da literatura infantil brasileira, um valor subjacente dado aos livros nacionais, todos contemporâneos, à exceção de Lobato. Esses autores são considerados referências pela crítica especializada em literatura infantil brasileira atual, o que indica um critério de seleção de livros para a composição do acervo.

A partir das observações realizadas na sala de leitura *locus* e nas entrevistas na SME e na CRE, podemos considerar que os critérios mais evidentes para a seleção de livros de literatura infantil parecem estar ligados à produção recente dos autores nacionais, sem que se percebam os critérios que vêm sendo elaborados pela SEB/MEC em parceria com as universidades públicas, nem as subcategorias indicadas pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil para premiações anuais. Longe de questionar a qualidade da literatura feita para as crianças por autores brasileiros, não deixa de chamar a atenção o fato de critérios como pertinência temática, elaboração da qualidade literária, relação entre produção de sentidos provocados pela ilustração, foco na produção de sentido pelo leitor, entre outros critérios já mencionados, não aparecerem nos discursos de nossos entrevistados nem nos registros fotográficos dos espaços dos livros. Mesmo sendo relevante o fato de a FNLIJ ter uma equipe de pareceristas para a avaliação dos livros premiados com a láurea “Altamente Recomendáveis”, os livros selecionados para essa premiação estão entre as novidades do mercado, o que exclui livros antigos. Ainda que se considere a produção recente um critério de seleção de livros para os acervos das salas de leitura, por que motivo as categorias premiadas pela FNLIJ não são consideradas pela SME ao definir a organização do acervo em apenas três grandes categorias? Por outro lado, percebendo nos registros fotográficos o critério de classificação por ordem alfabética de sobrenome de autores, mesmo que possamos reconhecer a qualidade dos autores brasileiros, questionamos se esse critério é suficiente para que as crianças possam fazer suas escolhas nas salas de leitura.

A obra de um autor pode revelar diferenças entre livros de toda ordem. Como afirma Paulino (2007), “há autores e autores, e, além disso, cada um não constitui uma identidade discursiva única, sempre a mesma” (PAULINO, 2007, p.15). No que concerne à importância da FNLIJ na consolidação de uma série de ações de promoção da leitura no país, e sua importância no cenário internacional como órgão do International Board on Books for Young People” – IBBY, questiona-se sua onipresença na rede municipal de ensino, tendo em vista o conhecimento que vem sendo produzido pelas universidades em parceria com a SEB/MEC. Essa questão, que perpassa interesses entre instâncias públicas e privadas, imbricados com a produção editorial, merece uma atenção especial, mas ultrapassa os limites desta pesquisa.

Interessa, aqui, perceber que, considerando a organização do acervo e as condições de acesso das crianças aos livros, organizar os livros infantis numa grande categoria associada à cor vermelha é um avanço. Por um lado, a sala de leitura como espaço de livros numa escola não precisa seguir os rigores da biblioteconomia para que o trabalho com a formação dos leitores aconteça, por outro, precisa de categorias e sinalizações que componham as estratégias de comunicação com os usuários sobre o que está disponível no acervo. É preciso, entretanto, considerar que os critérios que vêm sendo esmiuçados pelos analistas do PNBE e mesmo pela crítica especializada através de premiações anuais de livros para crianças podem gerar outras estratégias para organizar os livros, de forma que fiquem mais evidentes as propostas de interlocução dos textos para os leitores: autoajuda, informativo, fantasia, aventura, poesia, imagem, clássicos, mitos universais, adaptações, recontos. Essas e outras propostas deveriam ficar mais evidentes para que as escolhas da comunidade escolar (estudantes, professores, funcionários, pais e afins) possam ser feitas a partir de um número maior de informações pertinentes ao campo dos livros infantojuvenis. Sem sinalizações mais precisas nos espaços dos livros, a leitura livre do aluno, ou funcional (COLOMER, 2003) não seria uma aposta no escuro? Considerando que a biblioteca infantil ainda está em construção, podemos dizer que a experiência que vem sendo realizada nas salas de leitura tem muito a contribuir. Ter “visibilidade na mídia” através da divulgação do trabalho que vem sendo realizado seria uma forma também de entrar no debate que se constrói nas universidades, pela Secretaria de Educação Básica (SEB) e instituições especializadas em livros para crianças e jovens, contribuindo para o conhecimento produzido e também para o benefício da interlocução. Em momentos como o atual, em que os saberes ainda não estão consolidados e legitimados, em que nada ainda tenha sido definitivamente canonizado na área da literatura infantil, os sinais precisam ficar cada vez mais claros, principalmente para as crianças. Uma sala de leitura bem organizada pode ser lida não só como espaço que acolhe o leitor e que aposta em sua autonomia, mas como espaço que aponta direções no amplo mundo dos livros. Essa parece ser a proposta das salas de leitura quando entende a importância de emprestar livros, e de a criança poder “olhar aquilo tudo e dizer ‘quero esse’”:

O que é emprestar um livro? Então, o que está em torno desse ato de emprestar o livro? Não é só “toma esse livro para você ler”. Tem toda uma perspectiva de seleção, de divulgação. Esse ato é um ato de formação do leitor também. A forma como você dinamiza o acervo, só você direciona o que o aluno vai ler? Ou ele tem espaço de chegar lá, olhar aquilo tudo e dizer “quero esse”? Então a leitura voluntária, a leitura por vontade própria, o compartilhar leitura, o ler com o aluno para o aluno. Promover o espaço de troca dos leitores, que atividades a gente promove para realizar esse trabalho na escola? (MÔNICA – SME1)

A partir do trabalho realizado para compor o acervo, surge a perspectiva da “livre escolha” do leitor, que parece ser o grande eixo pedagógico do trabalho das salas de leitura, como podemos ler no documento “Multieducação: Sala de Leitura” (2007):

Outro aspecto importante a considerar é o fato de que ensinar a ler é antes de tudo, ensinar a escolher. Mais do que submeter o aluno a uma lista interminável de leituras recomendadas para o ano letivo ou a outros rituais de leitura, obrigando-o a tornar-se leitor, a mediação do professor poderá favorecer o encontro dos alunos com diversos textos, de modo que possam, a partir deste exercício, selecionar o que, como, por que e quando querem ler. A possibilidade de escolha, pelo próprio aluno, de diferentes textos e materiais de leitura, deve refletir, antes de tudo, sua consciência da importância do ato de ler e não apenas a exigência compulsória do cumprimento de uma tarefa. (RIO DE JANEIRO, 2007)

Segundo depoimento de professora de sala de leitura à revista “Nós da Escola” (RIO DE JANEIRO, 2006) a proposta das salas de leitura “cria um ambiente altamente propício ao desenvolvimento do interesse pela leitura”. Segundo a professora, cujo nome será mantido em sigilo por coerência interna da escrita desta tese que preserva seus interlocutores, “um bom leitor faz as próprias escolhas, mas essa competência desenvolve-se através da leitura. O maior compromisso das salas de leitura, portanto, é promover o acesso irrestrito ao livro” (p.20). Nesta seção da pesquisa, em relação à forte presença dos discursos oficiais e das informações documentais, o núcleo da proposta pedagógica das salas de leitura parece ser a livre escolha. Cabe questionar como as crianças fazem essas escolhas, e quais são as condições para que os professores das salas de leitura possam mediar tais escolhas. Diante de suas atribuições, há tempo, espaço e condições institucionais para que os professores das salas de leitura atinjam esse objetivo? Cabe lembrar que em planejamento repassado por Carla – CRE1<sup>67</sup> para o ano de 2008, lemos que os objetivos dos Centros de Estudos mensais das salas de leitura polo são:

- “Planejar o trabalho nas salas de leitura polo: projetos articulados com o PPP [Projeto Político Pedagógico], registros do acervo, organização do sistema de empréstimos e dinamização do acervo;
- Planejar o trabalho dos Laboratórios de Informática articulado com o PPP;
- Planejar as ações junto às Salas de Leitura Satélites;
- Planejar as ações junto aos Professores da Unidade Escolar;
- Promover a troca de experiências;

---

<sup>67</sup> Ver Anexo E.

- Avaliar permanentemente o trabalho desenvolvido pela Sala de Leitura.”

Já os objetivos para os Centros de Estudos mensais com as Salas de Leitura Satélites, segundo o mesmo documento, são praticamente iguais, acrescentando-se a divulgação do material da MULTIRIO<sup>68</sup>. No planejamento geral para o ano de 2008, ainda lemos a previsão de minicursos mensais classificados como “formação continuada” e outros eventos, entre os quais a “Maratona de Histórias” com o objetivo de “promover o trabalho desenvolvido nas Salas de Leitura” e a “contação de histórias em todos os espaços da escola”. Como a livre escolha de livros é garantida pelos professores das salas de leitura diante de tantas atribuições?

#### 4.5 VAMOS BRINCAR DE ESCOLINHA?: LEITURA, EXPERIÊNCIA E EXOTOPIA

Faz parte das funções dos professores de sala de leitura receber turmas da escola. Durante as observações realizadas na sala de leitura, professoras levaram suas turmas de primeiro ano e de quarto ano do Ensino Fundamental para ler livros do acervo. Nesse contexto, um evento foi particularmente interessante para as reflexões sobre experiência da leitura, num ambiente em que preconizam a livre escolha de livros. Outro evento foi igualmente interessante pela oportunidade de registrar diferentes formas de ler favorecidas pela organização do espaço e pela proposta de livre escolha dos livros.<sup>69</sup>

O evento em que as crianças fizeram comentários sobre leitura aconteceu no dia em que uma turma de crianças de seis anos de idade, do primeiro ano do Ensino Fundamental, foi à sala de leitura. Nessa ocasião, algumas crianças, ao mesmo tempo em que experimentavam a leitura, falavam sobre essa experiência, o que denota uma dimensão que chamarei exotópica, tomando de empréstimo algumas considerações bakhtinianas.

Em linhas gerais, o evento transcorreu da seguinte forma: uma menina foi para um espaço entre duas estantes de livros. Eu me aproximei e logo vieram mais duas meninas. Usarei nomes fictícios para apresentar melhor a situação. Enquanto estivemos ali

---

<sup>68</sup> Segundo o site <http://www.rio.rj.gov.br/web/multirio/principal> (acesso em 9 de fevereiro de 2011), a MULTIRIO - Empresa Municipal de Multimeios Ltda. “é uma empresa da Prefeitura do Rio de Janeiro, vinculada à Secretaria Municipal de Educação. A MultiRio desenvolve ações educativo-culturais dirigidas à cidade, à escola, ao educador, ao aluno e à família. Por meio de seus produtos e canais de comunicação, promove a democratização da informação e do conhecimento, a atualização dos profissionais da educação, a aproximação e a integração social e o acesso da população aos bens culturais da cidade, estabelecendo um diálogo contínuo e permanente com educadores, alunos e sociedade, na construção coletiva do conhecimento e da cidadania.”

<sup>69</sup> Não foi possível observar a rotina da sala de leitura, seu planejamento semanal ou mensal, o que seria importante para a análise desse material. Os obstáculos para essa observação foram relacionados na seção 1.3.



conversando, outras crianças se aproximavam e se afastavam. Durante nossa conversa, uma das meninas, que chamarei de Maria, estava com um livro. Maria folheava o livro e narrava pequenas histórias. A cada página, terminava a história com a mesma fórmula: “então, acabou a história”. Sônia, outra menina, vendo o que Maria fazia, começou a comentar comigo:

Sônia: Ela não está lendo, está só vendo as imagens.

Maria: Então, acabou a história.

Sônia: Não acabou, não. Continua na outra página.

Maria: Ela está apaixonada por ele. Se arrumou e colocou um colar. Pronto, acabou a história.

Sônia: A história não acabou. Não.

Sônia: Tia, ela não está lendo, está só vendo. Não pode.

[Enquanto isso, Vânia, uma terceira menina, se aproxima e fala ao ouvido de Maria, mantendo em mãos outro livro aberto, de cabeça para baixo. Sônia explica:]

Sônia: Ela está falando para Maria porque ela sabe ler e Maria não.

[O evento se passa enquanto outras crianças se aproximam e se afastam. Uma delas sai de perto propondo aos outros: “vamos brincar de escolhinha?”]

Vânia: Casal. Colar. [apontando as ilustrações do livro de Maria]

[Maria larga o livro. Sonia pega o livro de Maria, começa a ler apontando para as ilustrações, e cria uma história que não termina a cada página.]

Eu pergunto: Pode ler as imagens?

Sônia: Pode.

Enquanto esse diálogo acontecia, as professoras estavam em posição de observação da turma, controlando o ambiente. Outras crianças se movimentavam bastante: escolhiam livros, se aproximavam umas das outras em torno de uma ilustração que atraía a atenção pelo tema, procuravam lugares para ler sozinhas, disputavam um lugar no sofá, pegavam uma vassourinha pequena, queriam mexer nos computadores, tentavam tirar livros das estantes. Não é fácil perceber um evento nesse ambiente, não porque haja algo de errado, mas porque nem sempre as crianças permitem que uma pessoa estranha participe de suas conversas.

As crianças estavam com livros que elas haviam escolhido. Para tanto, nessa ocasião, os livros estavam dispostos nas mesas a partir de seleção feita pela professora da sala de leitura. O processo de escolhas de livros e mediações de leituras não começa aí, pois a edição de um livro já pressupõe outras tantas escolhas:

quando o objeto *livro* encontra leitores, a interação que no ato da leitura se desenvolve não é simplesmente uma interação direta leitor-autor, pela mediação do texto; este, ao tornar-se um *objeto* – o *livro*, chega ao leitor com as marcas e interferências de um conjunto de profissionais – uma estrutura coletiva, a *edição* – que define destinatários e, em função destes, escolhe textos, seleciona formas para sua apresentação e estratégias de divulgação e comercialização. No caso de livros de literatura infantil, incluem-se entre os destinatários da edição, além da criança, ponto de chegada do processo, os mediadores que se interpõem entre o livro e ela: a família e, sobretudo, a escola, em que professores e bibliotecários definem e controlam o acesso ao livro e instituem modos e tempos de ler. (SOARES, 2008, p.21 – grifos do autor).

Considerando tal processo de escolhas, denominarei as escolhas das crianças como *livre*, em itálico, pois há uma liberdade tutelada, ou uma pedagogia da escolha controlada. Além da proposta da *livre* escolha, as professoras estão preocupadas com a disciplina e com a organização dos livros nas estantes. Conversando comigo antes de as crianças chegarem, arrumando as mesas de livros, a professora da sala de leitura repetiu algumas vezes que as crianças rasgam os livros ou que, depois de tirá-los das estantes, acabam colocando em outro lugar e nunca mais se encontra o livro. Por isso, dispõe os livros nas mesas e existe uma regra que proíbe tirar livros das estantes.

Para a turma de crianças de seis anos (primeiro ano do Ensino Fundamental) a professora da sala de leitura selecionou livros muito ilustrados e com pouco ou nenhum texto verbal (figura 17). Não houve uma proposta que ampliasse os critérios de escolha. O planejamento feito previamente com a professora da sala de aula indicava que o tempo da turma na sala de leitura fosse dividido entre a *livre* escolha dos livros e a hora de assistir a um vídeo. A arrumação de algumas cadeiras em frente à televisão é permanente, nessa sala de leitura (figura 18). Destaco essa arrumação, pois indica tanto uma concepção de espaço como de uma visão pedagógica, pois a leitura de livros convive com a televisão.



**Figura 17: Livros selecionados**



**Figura 18: Cadeiras arrumadas em frente à televisão**

A turma chegou com sua professora, que tentava mantê-las numa fila dupla: meninos de um lado, meninas de outro, ordem crescente pela altura, e pedia silêncio. Tirou uma criança da fila e disse que já falara para ela esperar fora da sala. Percebi o foco na ordem e na disciplina tanto na disposição dos livros feita pela professora da sala de leitura como na relação da professora de sala de aula com as crianças. Finalmente as crianças se misturaram, entraram alegres e foram, primeiro, sentar nas cadeiras em frente à televisão, refletindo certa rotina. A professora da sala de leitura avisou: “é dia de leitura”, e as crianças encaminharam-se para as mesas para escolher livros (figura 19).



**Figura 19:** *Livre escolha.*

Depois de escolherem os livros, as crianças procuraram lugares nas cadeiras, no sofá, sentaram em volta das mesas ou nas cadeiras em frente à televisão. Quando me aproximava, algumas crianças não se interessavam por mim, continuavam a escolher livros, folheá-los, lê-los. Outras puxavam conversa, nem sempre falavam sobre as leituras. Dei atenção a elas, mesmo quando o tema da pesquisa escapava. Como só podiam tirar livros das mesas, acompanhei uma menina que se aproximou de um espaço entre as estantes, procurando ver o que ela queria e, ao mesmo tempo, protegê-la de uma possível repreensão. Acabei me sentando no chão com ela.

Maria trouxe uma cadeirinha e um livro para perto de mim. Começou a me contar uma história: “O menino está chorando. A mãe dele é cega”. Uma colega que havia se aproximado contou que era como a mãe de Maria, que tem um olho caído. Trouxe outra cadeira. Começou a se formar um espaço que vou chamar de cantinho, pois estávamos entre duas estantes e as cadeiras fechavam a entrada. Maria comentou: “É, mas ela não é cega” [aos poucos largou o livro].

Mostrei outro livro, ela fez careta. Pegou novamente o primeiro livro. Outros trouxeram cadeiras para sentar perto de nós. Queriam vir para nosso cantinho. Disse: “Abre a portinha”, procurando um clima de brincadeira e de intimidade. Uma criança disse: “Dá

licença” e me pareceu que ela corrigia minha forma de falar infantilizada. Quando um grupo de crianças se afastou, ouvi uma criança propor: “Vamos brincar de escolinha?” – como se a minha estratégia significasse um momento de brincadeira com regras. “A produção da criança se dá a partir das interações com os pares” (GOUVEA, 2007, p.132). A criança usa regras, normas, punições que são estabelecidas na imersão das ações, nas experiências coletivas. Percebi que estava num evento interessante para a pesquisa, pois começou uma interação entre os pares, com regras que aos poucos eram feitas, nas falas (dá licença, vamos brincar) e nas interações. De alguma forma eu estava sendo incluída.

Enquanto sujeito da cultura e na cultura, a criança apropria-se da linguagem do seu lugar. Percebendo essa relação de alteridade, de acordo com Sarmiento (2004), a criança como um outro destaca o processo de produção da cultura infantil tanto como criativo quanto interpretativo, no sentido de buscar formas de inteligibilidade do mundo social. Compreende-se a investigação da cultura da infância como reflexões sobre a “gramática da infância”, “entendendo-a como estudo dos princípios geradores e das regras das culturas da infância” (GOUVEA, 2007). Gouvea (2007) destaca, ainda, algumas estratégias usadas pelas crianças para lidarem com a cultura. No uso da linguagem, por exemplo, a autora aproxima o poético do infantil por tomar a fala como o espaço da polissemia, tal como foi visto em Bakhtin (2004), dando destaque à brincadeira com a palavra. O objeto linguístico, nas metáforas infantis, toma forma em suas ações. Nas produções simbólicas das crianças, a regra é o “como se fosse”, para além do mundo cotidiano, na experimentação das possibilidades de narração.

Além da narrativa como jogo simbólico, a autora destaca o brincar, o imitar, a imaginação, a repetição, a busca pela beleza e a cultura de pares como estratégias de interação das crianças com a cultura. Gouvea (2007) questiona qual seria a singularidade da cultura infantil (p.114) e tematiza alguns “fragmentos que nos possibilitam refletir sobre a complexidade do acontecimento infância” (p.115). Eu acrescentaria entre os fragmentos de uma possível gramática da infância, os acabamentos que a criança dá a certas experiências, numa posição exotópica (BAKHTIN, 2004). Por exemplo: no processo de se constituir leitor, a criança faz acabamentos sobre o que é ler, como se lê, o que se espera encontrar nos livros – faz reflexões sobre a experiência, metaexperiências.

Enquanto Maria, Sônia, Vânia e eu estávamos no nosso cantinho, Maria lia em voz alta. No ir e vir dos colegas, ela também ia e voltava ao livro. Ouvia o que Vânia lhe dizia ao ouvido, falava com outros colegas e voltava a narrar a história, procurando manter minha atenção sobre si. Vânia mantinha um livro nas mãos, de cabeça para baixo. Demonstrava seguir uma regra da brincadeira (estar com um livro). Sônia me explicou a interferência da



colega, procurando manter o contexto da brincadeira e apontando para sua reflexão sobre o que está acontecendo: “Ela está falando para Maria porque ela sabe ler e Maria não”.

“A brincadeira da criança não é mera imitação, uma vez que ela extrai das situações cotidianas e das interações concretas elementos prototípicos que lhe permitam significar a cultura” (GOUVEA, 2007, p.122). Ao imitar o adulto lendo, por exemplo, a criança o faz de maneira ativa. Ela não reproduz a ação concreta da leitura adulta, mas a ressignifica, de acordo com sua compreensão do que seja ler e do seu conceito do objeto livro. Maria e Sônia estavam, cada uma a seu modo, ressignificando a leitura: Sônia através da conversa comigo, pontuando o que estava acontecendo, numa relação exotópica em relação à experiência da leitura; Maria através da ação de ler, ou de imitar outros lendo, ou ainda, de “brincar de ler”.

Além de imitar, outra característica da relação que a criança estabelece com o mundo é a repetição: por meio dela, a criança pode compreender e se apropriar do novo, do angustiante, do prazeroso: “não é apenas o que lhe dá prazer que é repetido, mas aquilo que deseja experimentar e compreender” (GOUVEA, 2007, p.127). As repetições de Maria, nas retomadas de sua leitura, favoreceram um questionamento sobre quem sabe ler e como se lê. Havia, nessa metaexperiência, uma tentativa entre os pares de compreender a leitura.

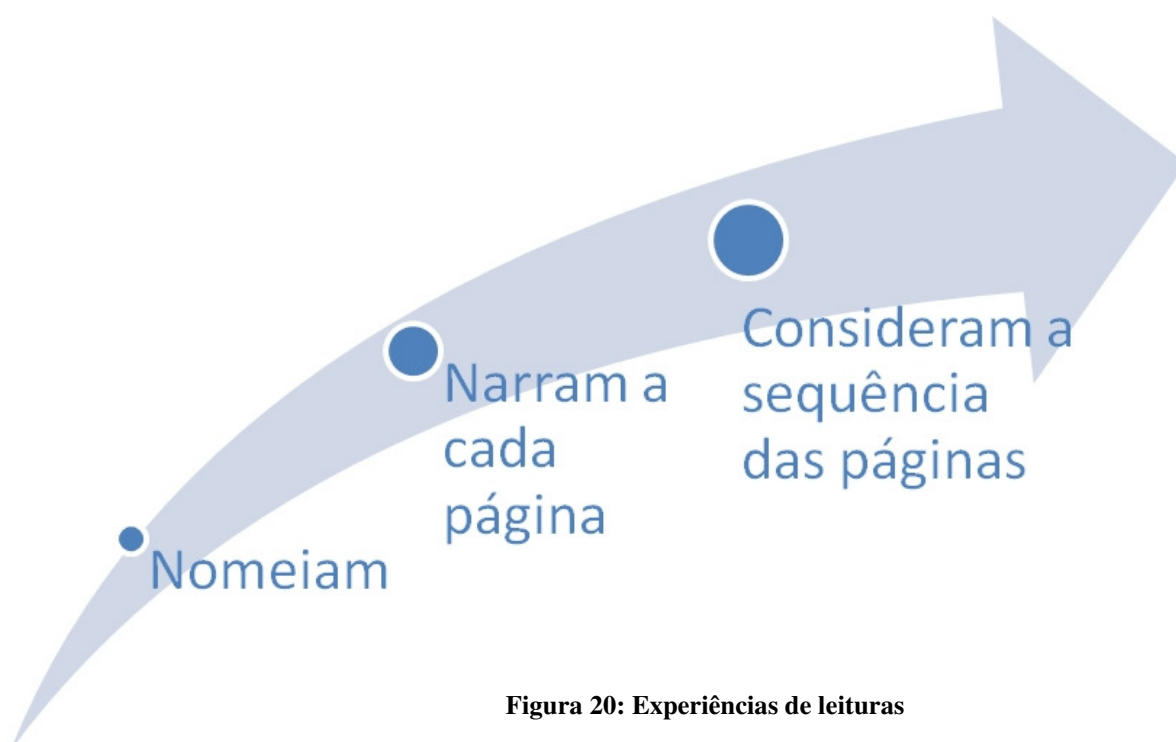
Mostrando a página seguinte, Maria diz: “Ela está apaixonada por ele. Se arrumou e colocou um colar”. O brincar, tanto no adulto como na criança, se distingue da razão, indicando o lugar da sensibilidade e da formação estética. Brincando de ler, Maria procurou expressar um sentido de beleza, apontando para a importância do desenvolvimento estético a partir da imersão na cultura em oposição à instrução baseada apenas na informação. Através do texto que criou, Maria demonstrou que a literatura é morada dos sentimentos.

Vânia, que falava ao ouvido de Maria, tentou imitá-la em sua leitura e mostrou o casal na ilustração. Vi que eram patos vestidos com roupas humanas. Percebi que Maria procurava usar uma maneira de narrar mais complexa, e que Vânia, ao imitá-la, usou apenas uma palavra para cada imagem: “Casal. Colar”. Maria dizia: “A história acabou”, depois ia para outra página e repetia a mesma estratégia de leitura, indicando um princípio observado na cultura literária infantil em que as narrativas seguem a estrutura linear de começo, meio e fim, na maioria dos textos. Maria não considerava, contudo, a sequência das páginas, mas usava um fragmento ou uma ruína da cultura da narrativa oral, em que fórmulas como “entrou por uma porta e saiu por outra, quem quiser que conte outra” são usadas para garantir o final da história. Vânia usava uma estratégia mais simples para ler as imagens e apenas nomeava. Nenhuma das duas explorou a narratividade sequenciada que o objeto livro sugere.

Sônia afirmou que Maria não estava lendo, estava só vendo, e completou “Não pode.”. Ela afirmou isso, me interpelando e me chamando de “tia”. Tanto nesse tratamento como em sua certeza ao afirmar que “não pode” soam as vozes das autoridades, os discursos sobre a leitura como decifração, o lugar da professora que diz como se deve ler, o que pode e o que não pode. O tratamento “tia” fala também dessa voz que ecoa, desse lugar enunciativo da professora-tia em contraposição à professora-profissional.

Quando Maria largou o livro, Sônia o pegou e começou a ler, nitidamente apontando para as ilustrações. Narrou utilizando a sequência das páginas. Perguntei: “pode ler as imagens?” e Sônia, que antes dizia que Maria não estava lendo, só estava vendo imagens, respondeu que sim, ficando evidente a relação entre as forças centrípetas e centrífugas que estavam em jogo nesse evento: centrípetas quando nos ecos das vozes dos discursos das autoridades, centrífugas quando as crianças ressignificam, interpretam.

Algo está sendo organizado, pois há uma elaboração da experiência ainda que mergulhada no próprio fazer, mas com o distanciamento necessário para a reflexão. Nesse sentido há um exercício de exotopia necessário para dar um acabamento exterior ao que está acontecendo. A criança interpreta, vê de fora, elabora e se constitui leitora, se permite ler, ainda que imagens, revelando um saber sobre a leitura. Esquematizando o evento, pode-se perceber que as crianças, ao experimentarem a leitura de livros de literatura, nomeiam as figuras, narram histórias a cada página, consideram a sequência das páginas:



**Figura 20: Experiências de leituras**

Quando as crianças refletem sobre as experiências de leitura, notam-se ecos do discurso adulto: saber ler é poder decifrar as palavras, dominar o código escrito sistematicamente. Quem não decodifica, não lê. Considerando a heteroglossia ou plurilinguismo dialogizado (BAKHTIN, 1992), as crianças trazem outras vozes, lidam com as ressignificações dos colegas, deslocam sentidos, invertem a ordem. Forças centrífugas arejam os discursos oficiais. Como as crianças, não descarto o “saber ler” oficial, mas considero o que está em jogo quando os livros estão em suas mãos: a metaexperiência, a reflexão sobre o ato de ler, a brincadeira da leitura, o saber sobre a narrativa literária, sobre o objeto livro e suas possibilidades.

Para a filosofia da linguagem de Bakhtin, compreender não é mera decifração, mas uma réplica ativa, uma resposta, uma tomada de posição. Concebendo a ideologia e a linguagem como realidades interligadas. Para o filósofo, o domínio dos signos reflete e refrata uma multidão de vozes. Essa dinâmica semiótica é designada por Bakhtin (2003, 2004) como heteroglossia (ou plurilinguismo). O encontro sociocultural de diferentes vozes (heteroglossia) e a dinâmica que aí se estabelece produzem efeitos que podem tanto iluminar significados como polemizar, contrapô-los total ou parcialmente, diluí-los em outros, ironizá-los, parodiá-los. Dessa capacidade de refletir e refratar a ideologia decorre que o ambiente de um enunciado é o plurilinguismo dialogizado, cujas fronteiras entre as vozes sociais se entrecruzam continuamente, num jogo de forças que levam Bakhtin a criar a metáfora do diálogo: palavras já ditas provocam respostas (adesões, recusas, ironias, paródias e assim por diante). Considerando que as crianças são sujeitos da linguagem, podemos perceber nesse evento várias vozes, reproduções e interpretações.

O universo da cultura é responsivo. Todo dizer se orienta por um já dito, que se orienta para um auditório social. Tanto o diálogo face a face, como uma obra literária ou um tratado filosófico são eventos de interação socioculturais, ou, dito de outra forma, são espaços socioideológicos, atravessados pela heteroglossia dialogizada. O problema se dá ao distinguirmos as especificidades de cada evento, percebendo suas bases relacionadas à criação ideológica mais elaborada e as fontes de sua renovação. O signo como arena onde se desenvolve uma luta de classes (BAKHTIN, 2004, p.46) tende a fazer com que se perceba a ideologia como força centrípeta, mostrando a verdade de ontem como a verdade de hoje. Porém, o gesto centrípeta é corroído pelas forças do riso, da carnavalização, do dissenso.

O carnaval, não a festa específica, mas o senso carnavalesco de mundo, é uma força transformadora da vida cultural dotada de vitalidade. Nesse sentido, é possível abolir, ainda que provisoriamente, as relações hierárquicas. O senso carnavalesco é “uma forma especial de



contato livre e familiar entre indivíduos normalmente separados na vida cotidiana pelas barreiras intransponíveis da sua condição, sua forma, seu emprego, idade e situação familiar” (BAKHTIN, 1996, p.9). Ficam suspensas todas as formas correlatas de terror, reverência, piedade e etiqueta: tudo o que resulta da desigualdade sócio-hierárquica ou de qualquer outra forma de desigualdade entre as pessoas (inclusive a etária).

A partir do sentido de carnavalização em Bakhtin (1996), aproximamo-nos das crianças, percebendo sua produção cultural sem nos prendermos ao binômio que hierarquiza adulto/criança. A partir da produção de conhecimento que resulta das indagações da sociologia da infância, nota-se que as crianças tanto reproduzem como interpretam condutas e comportamentos, sendo produtoras de cultura (SARMENTO, 2008; CORSARO, 1997, 2003). Podemos compreender a infância sem necessariamente revesti-la de pressupostos sobre etapas universais do desenvolvimento, como tradicionalmente a psicologia cognitiva tem feito.

Na relação eu-outro existe a possibilidade de construção de acabamentos, que pressupõe um olhar de fora, exotópico (BAKHTIN, 2004). Durante as observações na sala de leitura, pude perceber as crianças ocupando essa dimensão exotópica. Num ambiente de possibilidades de escolhas e de diálogos, estar com os livros sem a tutela do professor exercida a partir de consignas determinadas pela ordem da decodificação do texto, favoreceu que as crianças ocupassem um lugar exotópico diante da leitura. As crianças formularam questões sobre a leitura, de certa forma produzindo uma metalinguagem, o que parece ser um caminho necessário para que se constituam leitoras. Poderíamos dizer que elas estavam “brincando” de ler, entendendo “que a criança não apenas transgride através de sua ação lúdica o real, mas tenta compreendê-lo e significá-lo” (SOUZA, 1994, p.32). Na grande contribuição dos estudos sobre a brincadeira para uma visão da infância como tempo de produção de significados e de cultura, considero importante lutar por uma ressignificação da pedagogia através do resgate de certas palavras, aparentemente já saturadas de sentidos negativos, como escolarização, didatização, pedagogização. Observar o que as crianças fazem quando estão com os livros na escola, numa sala de leitura, pode ser uma estratégia de legitimar certos caminhos da aprendizagem, por um lado, e, por outro, redimensionar o papel do professor, da didática e da pedagogia. Nesse sentido, antes de afirmar que as crianças estavam brincando de ler, melhor seria afirmar que uma das formas de as crianças aprenderem a ler é lendo, explorando livros, conversando sobre as possibilidades de leitura. Ao afirmar o lugar da experiência da leitura na escola, podemos propor a construção de uma didática da leitura que inclua o diálogo entre as crianças como uma das estratégias da escolarização da leitura? Afinal, como já afirmou Magda Soares (2006),

O que se pode criticar, o que se deve negar *não* é a escolarização da literatura, mas 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 compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (É preciso lembrar que essa escolarização inadequada pode ocorrer não só com a literatura, mas também com outros conhecimentos, quando transformados em saberes escolares). (SOARES, 2006, p.22 – grifo da autora)

Ao fazer essa observação sobre a escolarização da leitura, a autora denuncia que “o termo *escolarização* é, em geral, tomado em sentido pejorativo, depreciativo, quando utilizado em relação a conhecimentos, saberes, produções culturais” (p.20), e que particularmente há conotação pejorativa em “literatura escolarizada”, para ficarmos no nosso tema. Para a autora, e não há como discordar, a escolarização é processo que institui e constitui a escola (p.21). Contudo, a participação da criança no processo de produção de conhecimento na escola, sua contribuição para a “escolarização” do conhecimento ou da arte é sistematicamente negada. Ainda que se considerem as contribuições da psicologia cognitiva sobre a construção de hipótese das crianças, segundo abordagens piagetianas e as recentes contribuições da sociologia da infância para uma nova forma de compreender as crianças, o significado pejorativo percebido em termos como “didatização” parece estar relacionado a uma posição de poder do adulto sobre a criança. Em “didatizar a leitura”, podem-se ouvir ecos de verdades determinadas pelos adultos, imposição de modelos de análise e de respostas prontas para interpretações de textos, e também ecos de uma literatura infantil escrita para ensinar modelos de bom comportamento – uma literatura que deveria ser adjetivada como de autoajuda e não como arte. O que podemos fazer para que soem também as vozes das crianças ao ouvirmos as palavras didática, pedagogia, escola? Haverá um compromisso profissional de encontrar novas formas de escolarizar a leitura a partir dos investimentos em livros de literatura para crianças, em acervos para escolas, em bibliotecas para crianças, em salas de leitura nas escolas, pelas políticas de livros e leitura? Podemos encontrar novos caminhos para escolarizar a leitura? Podemos pensar em contribuições da “pedagogização da leitura” para a formação do leitor em outros ambientes como as seções infantis das bibliotecas? Há diálogo possível entre educação e cultura?

Larrosa (2001) considera a experiência da leitura, sem procurar o conceito de experiência, mas tentando fazer soar essa palavra em diferentes contextos. Considerar a experiência da leitura é uma forma de evitar um caminho curto sobre a reflexão sobre a leitura que já é duplamente ocupada: primeiro pelo enfoque de leitura como resultado de processo

técnico-científico da educação; e, segundo, pelo pensamento humanista de formação como cultivo da sensibilidade e do caráter. Essa dupla ocupação impede muitas vezes um questionamento mais radical, dialético, centrífugo e espaçoso o suficiente para que diferentes considerações sobre a leitura possam conviver. Ao invés de uma resposta monológica, a experiência da leitura deveria dar oportunidade à problematização. Sem descartar a importância do aprendizado sistemático da leitura e seu caráter humanista, é preciso encontrar novas abordagens capazes de arejar os discursos e principalmente as práticas de leitura. Larrosa (2001) faz duas hipóteses sobre a hegemonia do conceito de leitura como compreensão, como se compreender fosse apenas extrair do texto informações. “A primeira é que na escola que conhecemos é essencial a avaliação (...). E para isso o modelo da compreensão é perfeito” (LARROSA, 2001, p.334). O mais simples para avaliar a leitura é medir se o aluno compreendeu o que deveria ter compreendido, criando todas as medidas para a compreensão: o que compreendeu, o quanto compreendeu e assim por diante. A segunda hipótese tem a ver com a concepção técnica da linguagem, que toma a língua como suporte e transporte de informações. “O sistema educativo trabalha a linguagem do ponto de vista da tecnologia da informação” (LARROSA, 2001, p.335). Qualquer tentativa de procurar compreender a leitura de outra forma resvala em críticas advindas de discursos em prol da cidadania que defendem o direito a todos ao acesso à informação e compreensão, entendidas como ferramentas necessárias a todo trabalhador, entrada ao mundo letrado, passe para o consumismo, forma de ascensão social. Esquece-se que toda palavra tem mais de um sentido, sempre quer dizer mais do que diz, e nunca diz tudo o que queria dizer, sendo que a experiência da leitura se dá no espaço indeterminado da palavra a ser preenchido pelo leitor - é algo que acontece no presente, ainda que possa gerar consequências para o futuro. Ao lado das preocupações sobre a formação de futuros cidadãos, deveríamos nos questionar sobre como a leitura mobiliza as crianças e o que ela significa enquanto experiência na infância e, por coerência, deveríamos nos questionar sobre o que é a experiência de cada leitor.

A literatura, ao contrário da informação, apresenta ao leitor espaços de silêncio: o silêncio necessário para não concordar. O silêncio importa porque é o lugar possível de não poder repetir o dito, de discordar, é “a impossibilidade de usar a linguagem recebida. Ou, o que é quase o mesmo, a impossibilidade de seguir como se pensava” (LARROSA, 2001, p.354) e poder pensar de outro modo. A literatura se contrapõe à língua utilitária, trivial ou trivializada, aparentemente neutra e objetiva, como muitas vezes é tratada. A experiência com a leitura literária pode fomentar uma atitude filosófica diante da vida, pois está ao lado do ser

e do devir, do indeterminado da vida, do que interrompe o que sabemos para explodir qualquer modalidade historicamente constituída de relação com o texto.

Benjamin (1987) crítico da cultura e da modernidade, nos provoca:

Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência? (BENJAMIN, 1987, p.114)

Para o autor, as ações da experiência estão em baixa. Sua análise refere-se à geração que entre 1914 e 1918 viveu a guerra, uma das mais terríveis experiências da história, cujos combatentes voltavam silenciosos do campo de batalha. “Mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos”:

Porque nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes. Uma geração que ainda fora à escola num bonde puxado por cavalos viu-se abandonada, sem teto, numa paisagem diferente em tudo, exceto nas nuvens, e em cujo centro, num campo de forças de correntes e explosões destruidoras, estava o frágil e minúsculo corpo humano. (BENJAMIN, 1987, p.115)

As reflexões de Benjamin sobre a geração que viveu a Primeira Guerra Mundial parecem se atualizar nos discursos tecnicistas atuais, que excluem a experiência da leitura ao tomarem a centralidade da decodificação na alfabetização como bandeira única. O que as crianças podem narrar de sua experiência com a leitura? Há espaço para suas experiências nas práticas escolares guiadas por propostas elaboradas por autores de livros didáticos que propõem respostas a serem seguidas à risca por professores que esperam dos alunos uma resposta única, já escrita nos livros dos professores desde que saem das editoras? Se a experiência humana está em baixa, de uma forma geral, parece que particularmente as experiências das crianças com a leitura têm sido sistematicamente desconsideradas, num cenário em que a infância ainda é vista pelo que falta, pela necessária tutela por parte dos adultos, como se sem o controle do adulto as crianças não tivessem nada a dizer. Para Benjamin (1987), é preferível confessar a pobreza de experiências, na incapacidade de intercambiar experiências, percebendo essa pobreza não como uma situação privada, mas de toda a humanidade. Ao confessarmos essa pobreza, podemos recuperar a dignidade. É preciso, segundo o autor, perceber essa nova barbárie como uma estratégia para seguir em frente, e começar de novo. Ao nos indignarmos sobre essa barbárie, podemos reagir contra a

situação de homens cujos “vestígios sobre a terra” estão sendo abolidos. Considerando as crianças, a impressão que temos é de que seus vestígios nunca foram considerados. O que fazem, pensam e dizem as crianças, raramente recebe escuta. Suas experiências não são narradas.

Mas dentro de nós podemos recuperar vestígios de nossa infância, uma verdade que não pode ser apagada. A alteridade da infância não é absoluta, este outro habita em nós, nos constitui e se pronuncia. Através da memória essa se faz presente, em ruínas formadas de imagens, fragmentos de palavras, cacos de um mundo que insiste em nos possuir e habitar em sua imaterialidade. (GOUVEA, 2007, p.113)

Em parte, a indiferença à criança é uma indiferença a partir de dentro: um empobrecimento da experiência pessoal. Por outro lado, para Benjamin (1987), a arte, o sonho e a narrativa compensam “a tristeza e o desânimo do dia, realizando a existência inteiramente simples e absolutamente grandiosa que não pode ser realizada durante o dia, por falta de forças” (BENJAMIN, 1987, p.118). Criticando a cultura de sua época, resgata personagens como o camundongo Mickey, como um desses sonhos do homem contemporâneo, pois se ficamos pobres de experiências, “em seus edifícios, quadros e narrativas a humanidade se prepara, se necessário, para sobreviver à cultura. E o que é mais importante: ela o faz rindo” (BENJAMIN, 1987, p.119). Contra o apagamento da infância, vemos surgir filmes, livros, pesquisas e outros produtos culturais que registram a cultura infantil. É por brechas como o imponderável personagem Mickey e outros produtos culturais para a infância, sobre a infância e da infância que investem no lúdico, no riso, na suspensão das regras, na carnavalização, que podemos ressignificar a infância. Contudo, crítico, Benjamin ainda questiona: “qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?” (p.115). A partir dessa indagação, me pergunto sobre o lugar da experiência na educação. Quais são os caminhos de uma pedagogia da leitura que relacione o riso, os sentimentos, a polissemia, a experiência dos leitores? Como tornar a experiência da exotopia, a metaexperiência, algo a ser narrado, compartilhado? É possível conjugar a pedagogia com a valorização da experiência das crianças? Essas reflexões são pertinentes à formação de professores? O que podemos resgatar da nossa infância para nossa experiência de professor? É possível olhar para a criança sem tomá-la como uma alteridade radical? Como a reflexão sobre a infância pode contribuir para uma escolarização da leitura que não seja pejorativa?

Ao interagir com os pares, no evento analisado, as crianças perceberam que o objeto livro, assim como a ação de narrar, pressupõe uma arte sequencial. Para o ilustrador Rui de Oliveira (2008), podemos conceber o livro como “uma linguagem temporal, um passar de

páginas e manchas de textos, espaços em branco, um suceder de imagens, traços e cores, o livro como objeto de arte, em que todas as partes estão interligadas harmoniosamente” (p.42). Além da importância da decifração do mistério que as palavras escritas carregam, é importante lembrar a importância do projeto gráfico do livro e das ilustrações que sugerem narrativas.

Para Oliveira (2008), as ilustrações tocam o imaginário das crianças. Mas ele questiona até que ponto a ilustração dos nossos dias – “em grande parte influenciada pelos bonequinhos do cartum, pelos quadrinhos, ou pelas séries de desenhos animados da TV – possui pregnância necessária para compor a memória e a imaginação dos pequenos leitores?” (OLIVEIRA, 2008, p.44). E, valorizando os antigos ilustradores, eternizados nos velhos livros de contos de fadas, afirma que “a diferença está na enorme tradição que esses ilustradores herdaram do passado: um grande domínio do ofício de desenhar e pintar e uma grande capacidade de narrar histórias” (p.44). Quando consideramos os livros para as crianças, não podemos deixar de lado a leitura das imagens. E, se damos tanta importância à leitura da palavra, à decodificação do escrito, deveríamos aprender com as crianças a decifrar as ilustrações, unindo ao compromisso ético com a alfabetização de qualidade, o compromisso estético, selecionando textos e ilustrações de qualidade, pois assim como nem toda ilustração traz uma narrativa, nem todo texto escrito é literatura. No evento observado, nas interações e falas das crianças, percebemos que fragmentos de saber sobre a narrativa, a arte, a ética e a estética estão em jogo. Esses fragmentos de saber próprios da leitura, muitas vezes são negligenciados. Experiências pouco valorizadas, produzidas entre os pares, mas não incluídas numa possível pedagogia da leitura literária.

Analisando livros para crianças, Belmiro (2009) considera que “o universo de livros de literatura infantil vem historicamente apresentando, em seu interior, possibilidades inusitadas de relação entre linguagens cuja finalidade é contar uma história, vale dizer, produzir narrativa” (BELMIRO, 2009, p.1). Para a autora, nesse processo existe um esforço de participação ativa de diferentes processos cognitivos, que resulta, finalmente, numa educação dos sentidos. A dimensão discursiva da imagem é considerada pelos editores, que compõem livros para crianças não alfabetizadas apostando na sua capacidade de narrar. Sua análise bakhtiniana “permite ampliar o conceito de plurilinguismo, nele incluindo, além das linguagens verbais, as visuais, as sonoras/musicais, as gestuais, etc., para a construção do discurso, já por natureza plural” (BELMIRO, 2009, p.2). A possibilidade de criar sentidos a partir de uma interlocução sónica com as ilustrações dos livros leva a autora a considerar uma “literatura visual”. Como ler imagem não é necessariamente um outro procedimento para a

aprendizagem da escrita, pois é um exercício de verbalização e de discursividade, Belmiro (2009) afirma que há uma *textualidade* que:

ajuda a transpor imagens para o plano da palavra, durante os processos de aprendizagem da escrita. Esse deslocamento mostra que os estudos acerca dessa relação desejam superar a dicotomia ver x ler, adicionando ao *ver* estatuto de *ler* alguma coisa, e ao *ler*, as condições de poder *ver* alguma coisa. O que os une é o dizer, e isso solicita uma discursividade que recupera a presença dos interlocutores e seus atos enunciativos. (BELMIRO, 2009, p.3)

Considerando as pesquisas de Belmiro (2009), é possível sustentar um campo de discussão que inclua imagens e textos verbais como linguagens e, portanto, como lugar da constituição de subjetividades. Para a autora, um conjunto de elementos compõe o livro: projeto ético-estético, projeto gráfico, ludicidade, interdiscursividade e acabamento. Esse conjunto provoca efeitos de significado dados a diferentes temas. A interação entre texto verbal e texto visual acrescenta sentidos e possibilidades de leituras e ressignificações. A imagem é parte da proposta polifônica na arte literária para crianças:

Inúmeros livros de literatura dirigidos a crianças, cujas temáticas exploram o universo do medo, das dores de separação, da tirania infantil entre pares, enfim, de temas difíceis de tratar no universo infantil, recuperam, na forma do lúdico como trabalho de linguagem, com seriedade e prazer, com autonomia e encantamento, um modo de jogar com sentidos possíveis que refaz, no “jocus”, o “ludus”, isto é, traz para a cena do jogo o lúdico como prática e encantamento. O jogo, portanto, é relação, é esforço, é trabalho de linguagem e formação da condição humana. Nesse sentido, mais que usar o jogo como recurso para entreter as crianças, ele dá condição de entendimento à existência do homem. (BELMIRO, 2009, p.5).

Por outro lado, ainda que se considerem as possibilidades de leitura da imagem e sua dimensão discursiva, ética e estética, há a especificidade da escrita. Para Christin (2008), do ideograma ao alfabeto, há um prejuízo da imagem. A escrita ideográfica faz com que a inteligência visual do leitor participe da realização do discurso, deixando-lhe a iniciativa de estimação dos contextos que completam e explicitam o valor de cada signo pelo valor de seus vizinhos e é justamente dessa liberdade fundamental da leitura que o alinhamento fonético do alfabeto nos desviou (p.343).

Segundo Bresson (2001), as escritas alfabéticas ou silábicas codificam sons e não sentidos, como os ideogramas ou as imagens. A partir dessas escritas, é necessário fazer o caminho dos grafemas ao sentido, havendo um número reduzido de componentes (centenas para as sílabas e dezenas para os fonemas). Dessa forma:

O custo encontra-se deslocado das operações de reconhecimento e memorização de figuras de sentido para as operações de recomposição das unidades significantes por meio de regras de correspondências grafemas-fonemas (ou sílabas) e de regras de composição de fonemas (ou sílabas) em unidades significantes. Essas operações implicam, de início, saber como irá estabelecer-se a segmentação das diversas unidades às quais irão ser aplicadas as regras de composição: é a chave dos aprendizados da leitura. (BRESSON, 2001, p.30)

Colocando o foco na escrita alfabética, o autor analisa suas diferentes segmentações para além da separação de letras ou sílabas, como espaços entre as palavras, parágrafos, acentuações, pontuações e entonações deduzidas a partir de blocos de sentidos entre outras marcas impressas e não impressas nos suportes textuais: quando a leitura é feita em voz alta, o uso da respiração é um dos elementos necessários para a composição de segmentações importantes para a produção de sentidos, além do tom de voz e outras expressões extraverbais. As dificuldades e restrições impostas pelas escritas alfabéticas passam também pela abstração que é o fonema: para o mesmo som pode-se usar diferentes fonemas assim como do mesmo fonema pode-se deduzir diferentes sons, de acordo com as relações de produção de sentido a partir da palavra, do todo do texto e do contexto. Essas e outras considerações sobre a escrita alfabética levam o autor a afirmar que, como fenômeno cultural e pouco natural, “não podemos prescindir de um ensino para ter acesso à leitura” (BRESSON, 2001, p.34). Sem poder discordar de que para aprender a escrita/leitura alfabética o ensino é fundamental, é preciso considerar que a produção de sentidos, conforme o autor aponta, se dá tanto pela codificação e pela decodificação dos sons e pelas letras, como por uma produção de sentidos a partir de segmentações, espaços em branco e outros vazios a serem preenchidos pelo leitor.

A leitura da escrita também passa pelas autorizações sociais dos modos de interpretar e de entender os textos. No estudo de Ginzburg (2006), o leitor é punido com a morte, pela Inquisição, ao fazer interpretações não aceitas na época. Além de dominar a codificação, para que o leitor seja considerado leitor é preciso compartilhar significados. Hebrard (2001) analisa a situação de Menocchio, o moleiro que a Inquisição levou para a fogueira e que Ginzburg (2006) toma em sua análise, considerando que

ele não soube encontrar o sentido esperado por todos, a “verdade” dos textos que teve em suas mãos. Muito ao contrário, Menocchio parece ter tido sempre um prazer maligno em tirar lição de uma obra a partir de um detalhe desta, em tomar a imagem em sua significação mais concreta, em desviar as metáforas, etc. Logo, o moleiro não aprendeu a controlar (ou fazer controlar) suas leituras. Estas são literalmente “desencadeadas” e produzem os efeitos mais perniciosos aos olhos da Inquisição inquieta. Tratando o escrito sem inscrevê-lo no contexto do horizonte “erudito” e, portanto, legítimo, ao qual ele supõe que pertença, Menocchio parece – essa é ao



menos a opinião de C. Ginzburg – deixar ressurgir as referências de uma tradição cultural não letrada na qual, ainda que alfabetizado, está inteiramente inscrito. (HEBRARD, 2001, p. 64)

Hebrard (2001) e Ginzburg (2006) apontam para importância das interpretações autorizadas para que os leitores se constituam de fato. A possibilidade de o leitor chegar a diversos sentidos implica diferentes relações com o contexto social, que apoia ou reprova interpretações, resultando em modos de constituição de leitores e de leituras autorizados ou não.

Hebrard (2001) considera que diferentes formas de ler estão em jogo durante o aprendizado da leitura, tais como imitação, memorização, decodificação e interpretações marcadas pelo horizonte cultural do leitor. A função evocadora permite um rastreamento do texto e consequente análise de suas partes, como fez o camponês Valentin Jamerey-Duval (HEBRARD, 2001) a partir de fábulas, ao iniciar-se na leitura. O autor estuda a autobiografia de Valentin, fazendo considerações sobre contextos que favoreceram a constituição do leitor que amadurece suas habilidades, vivendo e viajando por vilarejos, compartilhando livros e interpretações de poucos leitores que encontra em sua trajetória. Como ponto de partida para uma alfabetização declarada autodidata, Jamerey-Duval encontra livros de Esopo, ilustrados possivelmente à água-forte, no século XVIII:

Podemos imaginar que uma obra ilustrada dessa forma apresente melhor relação imagem/texto do que aquela que caracterizava uma versão de grande difusão do mesmo fabulário. Entretanto, mesmo que o Esopo encontrado pelo jovem Valentin diga respeito à cultura letrada, o simples fato de ter estado nas mãos de pastores permite supor que esse texto lhes seja familiar, que cada uma das fábulas pertença também, mais ou menos, à cultura oral do vilarejo, logo, esse fabulário entre na categoria dos livros que tanto podem ser contados quanto mais ou menos decifrados. Se assim for, a imagem cuja lembrança frequente ainda a memória do homem maduro continua a ser o suporte semântico necessário à evocação de um sentido que o próprio texto, pela complexidade de sua forma literária, não chega a encarnar facilmente. (HEBRARD, 2001, p. 60)

A possibilidade de analisar textos já conhecidos através da tradição oral, ou através de leituras feitas por outros, pode estar apoiada em livros ilustrados. O livro ilustrado está a meio caminho entre a tradição oral e a tradição da escrita alfabética. A passagem de uma tradição a outra é situada num horizonte cultural. As autorizações dadas a determinadas interpretações e produções de sentidos passam por uma tutela cultural não tão explícita como no ensino da escrita alfabética. No caso da leitura de textos bíblicos, que tanto Jamerey-Duval como Menochio desejavam compreender, tratava-se “não apenas de ler o catecismo, mas com o

catecismo” (HEBRARD, 2001, p.67). Para as crianças na escola, não se trata apenas de ler os livros escolares, mas ler com a escola que delimita horizontes culturais.

Considerando as leituras feitas em livros de literatura infantojuvenil, as imagens garantem parte do horizonte cultural, apoiando a produção de determinados sentidos. Antes de ler as palavras, as crianças leem com as imagens. Os livros e suas ilustrações dão suporte semântico, permitindo a partilha de significados. Ao compartilhar significados com o texto escrito, a ilustração dá oportunidade às crianças de se aproximarem da leitura das palavras com uma senha de entrada:

Se uma imagem acompanha um texto e continua a mostrar-se nessa apreensão global que implica toda a mensagem icônica, ela pode se tornar a garantia da permanência de um sentido no nível das unidades semânticas amplas (tema principal, temas secundários, episódios da narração, etc.). Ela representa, portanto, a coerência textual no próprio momento em que o trabalho de segmentação necessário à aprendizagem tende a destruí-la. (HEBRARD, 2001, p.62)

A leitura feita na escola pode ser apoiada por livros ilustrados e conta também com a tutela cultural dos professores. Como permitir que diferentes significados sejam partilhados e que o aprendizado da leitura com o trabalho de segmentação nele pressuposto não destrua a coerência textual? É possível ensinar a ler a partir de unidades semânticas destruídas? Como a tutela cultural dos professores pode ampliar a relação das crianças com as imagens a partir do conhecimento de regras da escrita, confrontando significados?

Ainda que as imagens dos livros ilustrados garantam uma coerência textual na produção de narrativas das crianças, seja porque ajudam a evocar leituras feitas para elas ou textos conhecidos a partir da tradição oral, ocupando muitas vezes lugar de tutela cultural ao possibilitarem a enunciação discursiva e narrativa das crianças, na escola outras relações estão em jogo. A relação professor-aluno se faz presente, apontando “verdadeiras” formas de ler assim como para Jamerey-Duval as “pessoas de erudição” asseguraram, de seu ponto de vista, uma verdadeira tutela cultural, disciplinando suas interpretações, garantindo sua sobrevivência diante da Inquisição. Enquanto Menochio é queimado por suas interpretações não autorizadas, o mesmo não acontece com Valentin, graças aos seus tutores que o iniciam às interpretações autorizadas no contexto do horizonte “erudito”. Cabe questionar quais leituras são toleradas na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, durante o processo de alfabetização. Como entrar devidamente acompanhado no horizonte cultural contemporâneo com suas produções para a infância?

No horizonte cultural das salas de leitura, tal como pode ser observado na pesquisa, estão a possibilidade de produzir narrativas a partir de livros ilustrados e também as expectativas das professoras com a disciplina e o controle. Nesse horizonte, o que pode e o que não pode ser lido ecoa nas falas das crianças, que ora se permitem ler imagens ora acreditam que isso não é leitura. Os professores, no domínio das regras da escrita e com o poder de validar interpretações socialmente aceitas, podem ampliar a relação das crianças com as imagens, confrontando significados? Há diálogo possível entre o que as crianças produzem e o que os professores validam?

Para Corsino (2010), “há uma forte inter-relação entre oralidade e escrita no trabalho com a literatura na educação infantil. Contar e ler histórias são duas atividades fundamentais, mas distintas. Contam-se histórias de muitas formas, usando diferentes recursos e leem-se histórias que estão nos livros” (CORSINO, 2010, p.192). Suas pesquisas com crianças permitem considerar que a presença dos livros é importante desde cedo, pois dos gestos como “bater, morder, arrastar, empilhar o objeto livro, as crianças logo passam a folhear, ver, observar as ilustrações, a solicitar que o adulto leia, a trocar impressões com os pares” (p.193). De tanto ouvir, segundo a autora, as crianças aproveitam “*ruínas* do texto escrito e de trechos da canção que acompanha a história” (p.196) para incrementar sua narrativa, revelando saberes sobre a literatura ainda que não leiam diretamente as palavras escritas. As pesquisas de Corsino (2010) também permitem considerar que

a familiaridade com o acervo da sala de leitura permite a circulação e a reinvenção do espaço, que vira cenário de brincadeiras e de interações. A livre escolha das crianças, a circulação solta, as aproxima ainda mais dos livros, que assumem outras funções. Mas o objeto livro não passa despercebido. (CORSINO, 2010, p.199)

Segundo a autora, as crianças são capazes de observar estilos de ilustradores, relacionar obras, identificar traços comuns. A partir dessas e de outras observações sobre a produção cultural das crianças no acesso aos livros ilustrados, a autora considera que “levar a literatura infantil para os espaços de educação infantil significa provocar uma quebra nas tensões entre atenção e controle, brincadeira e ensino, fruição e aprendizagem, espontaneidade e intervenção pedagógica” (CORSINO, 2010, p.199).

As pesquisas de diferentes autores registram formas de lidar com os livros mais primárias (morder, bater, empilhar), além de mais complexas, passando pela necessária aprendizagem da codificação da escrita alfabética e pelo controle de interpretações das leituras aceitas em determinados horizontes culturais. Em comum ao que foi possível observar

na pesquisa a partir de eventos com as crianças (que elas nomeiam as figuras, narram histórias a cada página, consideram a sequência das páginas) está o imperativo acesso ao livro e à cultura letrada através da mediação de leitores mais experientes, que narram, contam, arrumam, selecionam, permitem, limitam, impõem, ignoram e partilham narrativas.

É fundamental aprender a tecnologia da escrita alfabética com suas regras tais como os direcionamentos da esquerda para direita, de cima para baixo, a ortografia, a sintaxe, a pontuação, as segmentações entre outras. A questão não é descartar as regras da escrita alfabética na alfabetização, mas pensar estratégias de como incorporar outras reflexões sobre a experiência da leitura. Ao ampliarmos as reflexões sobre como, onde e o que lemos, podemos fazer escolhas metodológicas, novas apostas didáticas? Quando a criança avisa que não pode ler vendo as imagens está preocupada em responder a qual “verdade”? Quais são as leituras esperadas pela escola? É possível legitimar diferentes experiências de leitura quando consideramos a Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental? As crianças se constituem leitoras apenas quando aprendem a codificar as palavras? É possível incorporar à didática da alfabetização as diferentes estratégias de leitura tais como a função evocadora (reencontrar sentidos graças à presença de um texto já conhecido, ou de uma imagem), a função semântica (que permite construir o sentido do texto), a memorização, a repetição, a imaginação, entre outras tantas, sem perder de vista as relações entre a imaginação, a criação, a interlocução das crianças?

Depois do tempo dado para a *livre* escolha dos livros, no evento que foi analisado, a professora parecia cansada do que as crianças estavam fazendo e pediu para a professora da sala de leitura ligar a televisão. As duas estiveram em pé, observando as crianças, em atitude de controle da disciplina: evitaram que crianças mexessem nas estantes, tiraram a vassoura de brinquedo da mão daqueles que queriam varrer o chão, não se aproximaram para interagir com o que as crianças faziam com os livros. Sentei no sofá e percebi que poucas crianças foram assistir ao vídeo. Maria voltou para perto de mim e disse que não iria assistir ao programa porque via o seriado todos os dias em casa. Percebi que o programa não era um vídeo escolhido no acervo da sala de leitura, mas um programa de televisão selecionado com o objetivo de entreter as crianças e, quem sabe, acalmá-las diante da televisão. Maria me disse o nome do programa e acrescentou: “Não vou ver, não. Todo dia eu vejo em casa.” Por mais evidente que fosse a falta de interesse das crianças pela televisão no espaço dos livros, a professora parecia mais confortável nesse momento do que naquele em que havia movimentação das crianças em torno dos livros. Depois de alguns minutos, terminou o tempo da turma na sala de leitura. Entre as apostas teórico-metodológicas das professoras

subjacentes ao que foi observado está a *livre* escolha dos livros, mas não foi possível observar ampliações das experiências das crianças com a leitura, desafios, interlocuções ou interpelações com as enunciações que faziam a partir dos livros.

Numa outra observação, agora de uma turma de quarto ano do Ensino Fundamental, com crianças de nove anos de idade, percebi formas de leitura parecidas com as que foram observadas com crianças de seis anos. Dessa vez, eu levava máquina fotográfica. As crianças dessa turma já estavam alfabetizadas, tinham competência para ler o texto verbal, mas as formas como compartilhavam os livros e as leituras eram semelhantes às já observadas com as de outra turma. Não consegui me aproximar das crianças para conversar dessa vez: talvez o uso da máquina fotográfica tenha causado um distanciamento. Os registros fotográficos ilustram as formas de leitura que percebi.

Tais registros não dão conta do que as crianças produziam em termos de metaexperiência (nem mesmo posso afirmar que essas elaborações acontecem sempre que as crianças estão com os livros). No entanto, os registros fotográficos revelam que as crianças gostam tanto de ler sozinhas (figura 21), como de compartilhar leituras (figura 22):



**Figura 21: Criança lendo sozinha.**



**Figura 22: Crianças compartilhando leituras**

As crianças podem mostrar para seus colegas imagens e textos que lhes despertam a atenção, ou apenas ficar ao lado, compartilhando o momento da leitura, no sofá ou em cadeiras colocadas lado a lado (figuras 23 e 24). Gostam de compartilhar leituras quando o tema é polêmico, como no livro em que há ilustração de um bebê na barriga da mãe (figura 25).



**Figura 23: Crianças lendo no sofá.**





**Figura 24: Crianças lendo lado a lado**



**Figura 25: Crianças compartilham tema polêmico**

Foram observados modos de as crianças burlarem o instituído, como retrata a figura 26: a criança esconde figurinhas no livro. Nesse gesto da criança, percebi a “criança desordeira” de Benjamin:

Cada pedra que ela encontra, cada flor colhida e cada borboleta capturada já para ela um princípio de coleção, e tudo que ela possui, em geral constitui para ela uma coleção única. [...] Suas gavetas têm de tornar-se casa de armas e zoológico, museu criminal e cripta. ‘Arrumar’ significaria aniquilar uma construção cheia de castanhas espinhosas que são maçãs medievais, papéis de estanho que são tesouro de prata, cubos de madeira que são ataúdes, cactos que são tótems e tostões de cobre que são escudos. No armário de roupas da casa da mãe, na biblioteca do pai, ali a criança já ajuda há muito tempo, quando no próprio distrito ainda é sempre o anfitrião inconstante, aguerrido. (BENJAMIN, 1997, p. 39)



**Figura 26: Criança desordeira**

A transgressão é uma forma de se manter no seu mundo, o que não é percebido pelas professoras de sentinela. Na aparente desordem, a criança organiza seu mundo, criando uma cultura despercebida. A professora traz a proposta de lerem livros de Ruth Rocha. Fala “é para ler, hein, não é só para passar as figuras não”, trazendo o discurso sobre a leitura que passa pela decodificação e que desconsidera a ilustração como horizonte cultural de interpretação, como sede de coesão textual que sustenta a possibilidade de adentrar até mesmo em outras análises pertinentes à escrita alfabética ao garantir um contorno semântico. A professora tem um projeto de leitura e quer que seus alunos conheçam a obra da autora. O acervo da sala de



leitura conta com vários livros diferentes de Ruth Rocha, oferecendo opções de escolhas. Por isso, a leitura das crianças mereceria sinalizações sobre as diferenças que podem ser encontradas dentro da obra de um mesmo autor. Segundo Paulino (2007), seguindo uma análise bakhtiniana, o

autor abre seu discurso ao outro, e nessa superação de uma primeira pessoa, um eu dono da palavra, está a marca ética do seu fazer. A enunciação literária ultrapassa de propósito o plano da pessoa física que está com a palavra enquanto autor. Sua voz deixa-se contaminar e tomar por outras. A voz do outro enquanto narrador é a primeira marca de alteridade que se imprime à linguagem literária. A segunda são as personagens. Não é o autor sozinho. Vão-se desdobrando em vozes as inúmeras facetas, memórias, fundações, papéis. (PAULINO, 2007, p.14)

Mesmo o estilo é uma voz que não coincide com a voz do autor. A arte está em saber realizar essa polifonia na enunciação literária, pois “saber fazer, evidentemente, não significa fazê-lo porque e sempre que se quer” (PAULINO, 2007, p.14). O texto, como objeto concreto, será sempre a prova se de fato o autor conseguiu assumir essa alteridade, ou se foi dominado pelo “egocentrismo autoral” (p.16). No caso do texto literário para crianças, muitas vezes os autores cometem uma “traição” à abertura para outras vozes, e tornam-se tutores que ensinam, mostram caminho, conduzem opiniões, o que leva Paulino (2007) a considerar que no procedimento monológico há “de certo modo uma ‘falta de ética’” (p.15). Quais estratégias o professor pode usar, ao trabalhar com um autor específico, que promovam ampliações das leituras de seus alunos para que percebam variações entre os diferentes livros desse mesmo autor? Pode a obra de um autor que se dirige ao público infantil ser o tempo todo polifônica? Entre os livros do mesmo autor, quais apresentam uma voz mais tutelar, se aproximando de uma proposta de “autoajuda”? Em quais livros prevalece a polifonia? A oportunidade de trabalhar com um acervo no qual se encontram diferentes livros de um mesmo autor permite um trabalho comparativo, que amplie os recursos dos leitores tanto para analisar diferentes propostas de enunciação como para constituírem recursos para suas próprias criações.

Além da proposta de ler livros da mesma autora, as crianças podiam ler de formas variadas (em voz alta, em silêncio, com os colegas, sozinhas) e ainda havia quem escapasse ao esperado de estar apenas lendo os livros, lendo também sua coleção. Será que todos os objetivos foram atingidos? É preciso avaliar e medir? Tal qual a criança desordeira, também faço minhas coleções: sem pretender fazer um estudo de caso, percebo que há na proposta da sala de leitura a oportunidade de diversas formas de estar com os livros e que diferentes experiências de leitura acontecem.

As observações das propostas das professoras para as crianças na sala de leitura me fazem questionar se é possível propor uma pedagogia que considere as experiências de leituras das crianças, que trace estratégias para tornar essas experiências comunicáveis, tornando-as coletivas. É possível considerar que a alfabetização não tem início em uma idade ou ano letivo preestabelecidos, mas se dá também no ambiente cultural no qual livros e leituras circulam? Como legitimar a produção cultural das crianças? Os espaços dos livros das salas de aula, das salas de leitura ou das bibliotecas são oportunidades para que as crianças produzam cultura em suas interações com os livros e entre os pares? Como professores podem ampliar essas experiências considerando ilustrações, propostas de enunciação dos textos, projetos gráficos dos livros, opções éticas e estéticas de autores, de editores, da crítica literária e dos leitores? Apesar de o foco das professoras observadas estar mais voltado para a ordem e a disciplina, acontece uma força transformadora da vida cultural dotada de vitalidade pelo fato de darem acesso a bens culturais pela *livre* escolha dos livros e pela oportunidade das crianças interagirem entre os pares a partir dessas escolhas. O tempo é pouco e controlado, mas algo parece escapar à disciplinarização. A observação da prática dos professores explicita um foco maior na tutela, havendo pouca interação com a cultura das crianças. Apesar disso, podemos afirmar que o “senso carnavalesco de mundo”, como visto em Bakhtin (1996), se manifesta nesse espaço cultural, invertendo o que resulta da desigualdade sócio-hierárquica ou de outras formas de desigualdade, inclusive a etária. O espaço de livros e leituras favorece a possibilidade de experiência das crianças com os livros apesar da pouca disponibilidade dos professores em interagir com suas metaexperiências. Ainda que as escolhas de livros feitas pelas crianças pressuponham uma série de mediações, a *livre* escolha favorece seleção de temas, de ilustrações, de gestos e de formas de ler. Nisso acertam as políticas de livros e leituras que apostam nas formações de espaços de livros e investem em literatura infantil, contudo parece que falta ainda investir na formação de mediadores da leitura no que tange às concepções de infância, de cultura infantil, de didática e de pedagogia da leitura.

Além da oportunidade das crianças de escolher livros e de interagir entre os pares produzindo cultura, a ação de promover a leitura no que ela se aproxima da capacidade de narrar, deve considerar que as ilustrações assim como os textos podem oferecer diferentes graus de narratividade. A narrativa como jogo simbólico, o brincar, o imitar, a imaginação, a repetição, a busca pela beleza, a cultura de pares e a exotopia como estratégias de interação das crianças com a cultura sugerem a necessidade de formação de professores que perpassa pela experiência estética para que, em seu ofício, sejam capazes de interagir, ouvir e dialogar

com os pequenos leitores sobre suas experiências, trazendo para sua prática não só a disciplina e o controle, mas também a arte, a estética e a ética que podem estar presentes no objeto livro como um todo, favorecendo produções, criações, leituras.

Por outro lado, as fotografias dos espaços de livros refletem que não há uma discriminação entre as diferentes mídias. O planejamento das professoras também revela isso. Ver televisão é equiparado a ver os livros, como se a atitude das crianças frente a diferentes produções culturais fosse do espectador e não a do produtor de cultura. Nesse sentido, a pesquisa de Fonseca (2004) já alertava para a necessidade de as salas de leitura terem menos mídias e mais livros, caso seja o objetivo formar leitores da palavra escrita. As conversas e a movimentação entre os livros incomodam: é preciso impor disciplina ainda que seja ligando a televisão. Contudo, o que as crianças dizem sobre suas leituras revela uma ação reflexiva sobre o que é ler, o que é literatura, o que é narrar, o que é a arte sequencial da narrativa e do livro literário. Podemos observar, nas interações das crianças em espaços de livros, que elas produzem cultura e metaexperiências, mas esses produtos são pouco aproveitados nas interações e mediações dos professores com as crianças quando elas estão com os livros em mãos. Ainda que as crianças revistam de significados tudo o que as cerca, em suas interações percebemos marcas da ideologia dominante, quando refletem a noção de que ler é apenas decifrar as palavras e que não se podem ler as imagens. Porém, ao me sentar no chão para falar com as crianças, percebo que ali circulam também outras noções. Como valorizar o que circula ali, na altura das crianças? Como ampliar suas experiências?

O ofício do professor é um ofício de palavras: ditas, ouvidas, lidas, escritas. É também um ofício de ideias: aceitas, rechaçadas, construídas, desconstruídas, repetidas, atacadas. As ideias não são verdadeiras ou falsas: são pontos de miradas, indicam formas de pensar e consequentes caminhos a seguir e decisões a serem tomadas. As ideias sobre leitura apontam escolhas, apostas teóricas, éticas, políticas. Ao refletirmos sobre leitura e especificamente sobre a leitura literária, deveríamos nos interrogar: o que a literatura faz com o leitor? O que é literatura, o que é leitura ou o que é pedagogia não são perguntas eficientes, pois tomam a leitura, a literatura ou a pedagogia como coisas, dados, objetos. Melhor seria questionar como se constitui historicamente a leitura, a literatura, ou a pedagogia, para fazermos nossas escolhas profissionais, opções de como trabalhar com a leitura. Descendo à altura das crianças talvez possamos encontrar caminhos para uma pedagogia da leitura que relacione o riso, os sentimentos, a polissemia à experiência dos leitores.

#### 4.7 MESMO CALADA A GENTE ESTÁ ERRADA: GESTÃO E FORMAÇÃO

Diante das atribuições do professor de Sala de Leitura publicadas nos documentos “DO no. 207 de 15/01/96”<sup>70</sup> e que constam do “Artigo 12 da minuta da resolução de Sala de leitura”<sup>71</sup>, foi meu objetivo conhecer as concepções e ações que dão condições e suporte para o professor de sala de leitura no cumprimento da proposta elaborada pela SME para seu trabalho. As reflexões que se seguem tiveram como ponto de partida os documentos da SME, pautas de reuniões, transcrições de duas entrevistas realizadas com responsáveis pelo projeto no órgão central e na coordenadoria regional (com Mônica-SME1 e Carla-CRE2 respectivamente), questionários respondidos pelas professoras das salas de leitura satélite, registros fotográficos do evento “Maratona de Histórias”, entre outros materiais. Sempre que se fez necessário, recorri às anotações do diário de campo de reuniões observadas em duas salas de leitura polo com professoras de sala de leitura satélite e de entrevistas feitas às professoras da sala de leitura polo *locus* da pesquisa, Joana-Polo e Paula-Polo. Procurei apoio em leituras de pesquisadoras que estudam a formação de professores em serviço na rede pública de ensino do Rio de Janeiro, e que consolidaram uma forma de lidar com a relação entre teoria e empiria. Posso afirmar como Kramer (2005) que o processo de organizar os eventos da pesquisa para analisá-los foi marcado por ressignificações, e que “das confusões e descosturas, entre ordem e desordem” (KRAMER, 2005, p.173) alguns significados tanto de formação como de gestão foram encontrados.

Para garantir a participação das professoras de salas de leitura satélite na pesquisa, criei um questionário sobre as trajetórias profissional e de formação e a rotina da sala de leitura. Numa reunião de Centro de Estudos na sala de leitura *locus* da pesquisa com as professoras das salas de leitura, perguntei se queriam participar da pesquisa. Nem todas quiseram. As professoras que estavam coordenando a reunião<sup>72</sup> reservaram um tempo ao final do encontro para o questionário<sup>73</sup>. Com isso, algumas professoras preferiram ir embora. As professoras que aceitaram, depois de preencher o termo de consentimento livre e esclarecido, colaboraram para a pesquisa com interesse, conforme foi percebido nos comentários orais e escritos sobre as perguntas, o que torna sua participação significativa. Com isso, considerei as ressalvas escritas nos questionários, porque, através delas, pude perceber sujeitos da

---

<sup>70</sup> Ver Anexo D

<sup>71</sup> Ver Anexo C

<sup>72</sup> Ver Apêndice A quadro 3

<sup>73</sup> Ver Apêndice C

enunciação, contrapalavras, posicionamentos responsivos frente ao instrumento de coleta de dados. Essas escritas acrescentam sentidos, sendo significativas para a pesquisa.

Quanto ao perfil sociocultural das professoras das salas de leitura satélites vinculadas à sala polo desta pesquisa que responderam ao questionário, algumas informações chamaram a atenção. Foi possível observar que, de 14 professoras participantes (todas mulheres), 12 têm mais de quarenta anos de idade, sendo que uma tem 27 e outra 34 anos. Das professoras que têm mais de quarenta anos, 83% têm experiência de mais de dez anos no magistério, quatro trabalham há mais de dez anos na mesma escola (uma delas há 29 anos na mesma escola). Considerando a experiência em serviço, 100% das professoras declararam que trabalham há mais de dois anos em salas de leitura, sendo que uma trabalha há 15 anos em sala de leitura. Todas exerceram o magistério ao longo de sua trajetória profissional. Quando exerceram outras atividades profissionais, optaram por aquelas que não precisam de formação acadêmica, como vendedora ou “taróloga”. Quanto à escolaridade, 92% das professoras fizeram o curso Normal e todas têm curso superior, ainda que nem sempre de Pedagogia. Esses dados indicam um investimento a longo prazo na profissão de professora, o que, aliado ao interesse em participar da pesquisa, trazem pistas para se inferir que em muitas salas de leitura da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro trabalham professoras com habilitação em magistério, que demonstram interesse pelo trabalho nas sala de leitura e que apresentam experiência profissional<sup>74</sup>. Nessa perspectiva, indagamos se há critérios para ser professora de sala de leitura, se é uma escolha pessoal e como vai se dando o processo de formação dessas professoras que já apresentam uma trajetória profissional na rede municipal. Enfim, como se formam essas professoras de sala de leitura?

Kramer (2005), no que diz respeito à formação de professores, afirma que

diversos são os termos que circulam nas redes públicas ou privadas, nas creches, pré-escolas e escolas: “formação permanente” (nome mais antigo), “formação continuada” (consagrado pela lei), “formação em serviço” (denominação que preferimos por sua clareza, por se referir à formação de profissionais que já trabalham), “capacitação” (que traz a ideia de dar algo para aqueles que seriam incapazes) ou “reciclagem” (de todos, o pior, por sugerir que os profissionais podem se descartar da história passada, da experiência vivida e começar tudo de novo). Toda história pedagógica tem uma história e, nela, a formação dos profissionais é fundamental, sobretudo quando oferece possibilidades de lembrar a trajetória e refletir sobre a prática: a história e as práticas são a substância viva da formação. (KRAMER, 2005, p.218)

---

<sup>74</sup> Apenas uma das que responderam ao questionário se declarou “readaptada” e deu ênfase à parceria que faz com a coordenadora da escola (sentiu necessidade de indicar ao lado das respostas as atividades que eram exercidas em colaboração com a coordenadora, para garantir que ficasse claro que esta sustenta o trabalho da sala de leitura na ausência de uma profissional exclusiva e mais preparada para a função).

No meu entender, a experiência do professor pode se enraizar no trabalho coletivo através de formações em serviço que considere os contextos das escolas e que perceba as condições coletivas do trabalho do professor. Dessa forma, a formação em serviço se diferencia da formação contínua (ou continuada) que é centrada principalmente no professor e que, muitas vezes, é fruto de seu investimento pessoal e não parte de uma política e/ou de uma proposta para o coletivo da escola.

André (1999), a partir de levantamento do estado da arte sobre formação de professores, traz o predomínio da dimensão crítico-reflexiva nos estudos sobre formação continuada:

O conceito predominante de formação continuada nos periódicos analisados é o do processo crítico-reflexivo sobre o saber docente em suas múltiplas determinações. Em sua maioria, as propostas são ricas e abrangentes, indo além da prática reflexiva, envolvendo o enfoque político-emancipatório ou crítico-dialético. Nos artigos dos periódicos, o professor aparece como centro do processo de formação continuada, atuante como sujeito individual e coletivo do saber docente e participante da pesquisa sobre a própria prática. (ANDRÉ, 1999, p.305)

Assim, a autora reitera que no conceito de formação continuada predomina o foco no professor como centro do processo, ainda que se considere o seu processo crítico-reflexivo e a pesquisa sobre sua prática.

Tendo ainda o foco no professor, Andrade (2003), frente à produção de conhecimento sobre o professor crítico-reflexivo e à ênfase dos diversos discursos sobre *dar voz* ao professor enfatiza a autonomia e a escolha do professor:

da parte dos professores, há efetivamente receptividade a práticas de formação que os situem na posição de quem quer se dizer, tem o que dizer de si, com o fim de contribuir para que os formadores os vejam dentro de sua condição específica de sujeitos que podem definir o que querem para si da formação a ser ofertada. (ANDRADE, 2003, p.1312)

A autora propõe uma reflexão sobre formação, buscando caminhos para o diálogo entre os conhecimentos produzidos pela academia e os conhecimentos produzidos pelos professores. Compreende o caráter dialógico da formação continuada, as diferenças e aproximações entre professores formadores e professores em formação, e concebe uma formação voltada para o professor como produtor de conhecimento responsável por sua formação: o professor responde à formação, tem voz e autoria.

Por sua vez, Alarcão (2005) propõe uma reflexão sobre a escola como comunidade socialmente organizada e dinamizada por um projeto, como um “organismo vivo” e também

“em desenvolvimento e em aprendizagem, norteadas por uma finalidade (educar) que se concretiza num grande plano de ação: o projeto educativo” (ALARCÃO, 2005, p.79). A autora reconhece que “mesmo que a ideia seja de um só, o projeto ou é coletivo ou está voltado ao abandono e à falência” conclui afirmando que “a escola é uma comunidade reflexiva, ou então, é um edifício sem alma” (p.79). Alarcão (2005) frisa, ainda, a importância da escola como espaço e tempo de formação de discentes, no qual os próprios docentes continuam o seu processo de formação na sua prática educativa: “cada escola, deve conceber-se como um local, um tempo e um contexto educativo” (p.16).

Diante da compreensão da escola como espaço onde os professores também aprendem na troca entre pares, nesta pesquisa, chamo formação em serviço os Centros de Estudos, as reuniões das CREs com as salas de leitura polo e destas com as satélites, os cursos oferecidos pela SME em parceria com a FNLIJ e com outras instituições, os seminários internos da SME. Considerei formação em serviço os encontros formativos realizados dentro do horário de trabalho dos professores, organizados pela gestão da SME através de suas articulações com as CREs e escolas da rede municipal de ensino que coincidem muitas vezes com as próprias estratégias de gestão, especialmente, do projeto Sala de Leitura.

Procurei entender como a experiência dos professores de sala de leitura é percebida no processo de formação em serviço, considerando, a partir de Kramer (2005), que

o desafio que se coloca para as políticas públicas de educação no terreno da formação dos professores é, como diria Benjamin (1987a), o de tornar a experiência contável a fim de que possa ser transformada e recontada pelos professores, compreendendo os professores como sujeitos produtores da história e da cultura, inseridos na linguagem (Kramer, 1993). Se o processo de formação não estiver aberto à criação, à inovação e à participação dos atores, como sustentar um conhecimento com sentido para os professores e para as crianças? (KRAMER, 2005, p.115)

As salas de leitura começam com os CIEPS, como visto. Com isso, sua proposta é marcada pela relação educação e cultura apregoada por Darcy Ribeiro (1986). No projeto original das salas de leitura, era prevista a presença de um “um animador cultural” na escola. Esse profissional fazia parte da equipe pedagógica e visava à estruturação de uma proposta político-pedagógica apoiada em educação, cultura e artes, conforme explicação de Mônica – SME1. Essa proposta pedagógica, que enfatizava a ação de promoção da cultura, foi substituída pelo Núcleo Curricular Básico Multieducação, proposta político-pedagógica implantada em 1996, que “começa a trabalhar com a ideia de princípios educativos e núcleos conceituais, que são a base que estrutura a rede na qual o currículo está assentado” (MÔNICA

– SME1). Nesse processo, o professor de sala de leitura recebe atribuições e os objetivos do seu trabalho vão sendo definidos.

O fascículo “Multieducação: Sala de Leitura” (RIO DE JANEIRO, 2007) define semelhanças e diferenças entre uma biblioteca e uma sala de leitura a partir da “centralidade do livro como objeto de conhecimento e pelas características próprias à composição do acervo” (RIO DE JANEIRO, 2007, p.23). A primeira diferença destacada pelo documento da Secretaria Municipal de Educação diz respeito ao fato de que o profissional responsável pelo trabalho é um professor regente e

com experiência pedagógica para articular todo o trabalho de promoção da leitura ao Projeto Político Pedagógico da escola e à sala de aula. Ele participa de capacitações voltadas para a composição, gerenciamento e dinamização de acervos, de modo a acompanhar o processo de formação do leitor aluno, de forma global e sistemática (RIO DE JANEIRO, 2007, p.23).

Há uma formação em serviço, denominada *capacitação*, que diz respeito aos fazeres próprios ao trabalho com acervos e com a promoção da leitura. Como essa *capacitação* acontece? Sem essa formação o professor seria incapaz de exercer essa função?

Segundo o documento citado, o professor de sala de leitura se distingue por promover o “processo pedagógico desencadeado por projetos voltados para a *leitura de mundo*, na perspectiva da convergência de mídias” (RIO DE JANEIRO, 2007, p.23). Assim, o profissional responsável pelo trabalho nas salas de leitura participa de *capacitações* que o habilitam a formar o aluno leitor e a gerenciar acervos, além de dinamizá-los. Ele também deve ser parceiro das ações dos professores da sala de aula sem perder de vista o Projeto Político Pedagógico da escola. Além disso, o professor da sala de leitura polo é um elo entre SME, CREs e professores de salas de leitura satélite, atuando como um formador. Há uma aposta da SME em grupos de professores que vão multiplicar as orientações e proposições para as salas de leitura junto a outros colegas. Apostam na participação dos professores para que a engrenagem funcione. Há um grupo de professores que é formador e articulador do projeto entre as escolas. Tomando como base o número de escolas da rede, considerando que estão distribuídas entre dez coordenadorias, sendo que cada coordenadoria tem três escolas com salas de leitura polo, conclui-se que os professores de cada sala de leitura polo trabalham com uma média de trinta e cinco professores de salas de leitura satélite. Dessa forma, os professores das salas polo cumprem um lugar de coordenação. Quais são as estratégias de gestão e de formação que sustentam esses saberes próprios dos professores de



sala de leitura? Quais são as condições que esses profissionais encontram no seu local de trabalho para realizar essas atribuições? Qual a importância do registro nesse processo?

Conforme entrevista, o conhecimento gerado em serviço nas salas de leitura vem sendo registrado:

Em 2006, foram formados vários grupos de professores, de todas as séries, todas as disciplinas e todos os assuntos. Foram chamados de Grupos de Trabalho (GT) para trabalhar na atualização da “multi”. O grupo de sala de leitura fez a atualização nela. Esse aqui foi a primeira atualização [mostra e nos dá um livreto “Multieducação: Sala de Leitura” (RIO DE JANEIRO, 2007)]. Aqui nós temos todo o histórico da sala de leitura, como ela foi formada, a origem dela que começou em 85, tem todo o histórico. Em 93, como foi que começamos a arrumar as salas polos para assessorar as CREs. O capítulo 2 trata de “Escola, leituras e leitores”, fala da questão do que é o ato de ler, como a gente pode estar trabalhando dentro da escola esse assunto na formação de leitor, que vem num capítulo de formação de leitor. É para orientar o trabalho da gente. Inclusive, um fascículo das salas de leitura foi novidade, porque não tinha nenhum na “multi” (...). E aí a gente conseguiu espaço para formar o nosso trabalho, mostrar o nosso trabalho (CARLA- CRE2).

Ao afirmar que a “multi” foi um espaço para mostrar o trabalho das salas de leitura, Carla – CRE2 aponta para uma consolidação do trabalho registrada por grupos de trabalho de professores. Esses grupos de trabalho podem ser considerados uma estratégia de formação que passa pela elaboração e registro do que é feito em serviço. Por outro lado, existe uma concepção de formação inicial justificada por Mônica – SME1 pela alta rotatividade do quadro de professores, o que indica um eterno recomeçar:

É um quadro de professores que tem muita rotatividade, então tem professor novo chegando à sala de leitura a todo tempo, que não tem necessariamente aquela trajetória de formação que os mais antigos têm. (MÔNICA – SME1)

O crescimento permanente da rede e seu gigantismo justificam a concepção de formação como uma iniciação ao trabalho:

A rede é uma coisa que multiplica e tem regiões em que isso se agrava. Por exemplo, você tem na sétima coordenadoria que é uma região em que a cada dia desemboca um ônibus vindo do nordeste ou de outras regiões e a escola tem que ter vagas. Você cria escola, cria escola, cria escola e está sempre faltando. Na região da 6ª CRE, que atende a uma grande população de municípios fronteiriços, Nova Iguaçu, Nilópolis, a Baixada de uma forma geral, acontece muitas vezes a procura por uma escola do Rio, porque a mãe trabalha no Rio e vem na escola, na CRE. No CIEP Agostinho Neto, por exemplo, a maior parte dos alunos que estuda lá é de filhos de domésticas e de profissionais que trabalham na região, mas que moram em Caxias, Nova Iguaçu, em outros lugares. (MÔNICA – SME1)

Será a expansão do número de vagas mediante a demanda da população o único fator que justifica a rotatividade no cargo de professor de sala de leitura? Considerando a formação em serviço, qual o valor depositado no conhecimento dos professores mais antigos, que têm

uma trajetória de formação? Qual o lugar estratégico dos profissionais que trabalham nas salas de leitura percebidas nas relações com o conhecimento estabelecidas nas formações? Como as concepções de formação diferentes, subjacentes aos discursos (formação como elaboração e registro a partir do trabalho realizado e formação como uma iniciação ao trabalho) coexistem?

Como numa linha de trabalho, existe a produção da SME – órgão central, que circula entre representantes das salas de leitura das dez coordenarias regionais, que passa pelos professores das salas de leitura polo, que repassam aos professores das salas de leitura satélite (conforme figura 2). Segundo a responsável pelo projeto, na Secretaria Municipal de Educação

a gente não consegue trabalhar com todos os professores o tempo todo. Todas as propostas, os projetos, eles têm uma estrutura que está assentada na questão da representatividade, da multiplicação, de orientações na proposição compartilhada, do trabalho coletivo, não dá para trabalhar de outra maneira pensando na participação dos professores senão essa (MÔNICA – SME1).

No caso da estrutura das salas de leitura, a gestão é feita por responsáveis que atuam no órgão central (SME) e nas dez Coordenadorias Regionais de Educação (CREs). Esses profissionais contam com a mediação dos professores das salas de leitura polo para a articulação dos professores das salas de leitura de toda a rede. Podemos considerar, portanto, que os professores das salas de leitura polo são também professores-formadores. Nesse processo, parece existir uma vontade política de ouvir os professores, quando são previstos grupos de trabalho (GT) que registram o que é realizado (através de fascículo do “Multieducação”, por exemplo) e também quando é considerado que os professores mais antigos têm “aquela trajetória de formação” (MÔNICA – SME1). Através de estratégias de representatividade, todos participam de um trabalho coletivo, tanto professores mais “antigos” como os mais “novos”. Essa engrenagem sustenta o trabalho das salas de leitura? As pautas das reuniões dão pistas sobre essa logística? Como são essas reuniões de formação em serviço?

A pauta<sup>75</sup> da primeira reunião do ano de 2008 promovida pela responsável pelo projeto sala de leitura na CRE com professoras das salas de leitura polo apresenta o planejamento da CRE para o ano letivo. Aponta para a periodicidade mensal dos Centros de Estudos com as Salas de Leitura Polo, que têm como objetivo planejar o trabalho, e prevê várias ações como a articulação de projetos da sala de leitura com o projeto político pedagógico (PPP) da escola,

---

<sup>75</sup> Ver Anexo E

os registros do acervo, a organização do sistema de empréstimos e dinamização do acervo, o planejamento do trabalho dos laboratórios de informática, as ações junto às salas de leitura satélites e aos professores da unidade escolar. Também foi pautada a troca de experiências e a avaliação permanente do trabalho desenvolvido pela sala de leitura. A pauta apresenta códigos numéricos para as três salas de leitura polo da CRE, determina os objetivos dos Centros de Estudos mensais com as salas de leitura satélite, traz uma lista de “minicursos” a serem oferecidos a cada mês com o objetivo de “promover a formação continuada em serviço para professores de Sala de Leitura”. “Dentro da jornada” de julho, propõe um desdobramento de um curso sobre diferentes mídias, marca para o mês de outubro a “Maratona de Histórias”, para o mês de julho uma jornada de informática e prevê eventos como o “Salão do Livro Infantojuvenil” e a “Primavera de livros”. A pauta do Centro de Estudos do mês de julho<sup>76</sup> de uma sala de leitura polo prevê um vídeo (“O fantástico mundo da leitura”), indica Ciranda de Oficinas, informes, ciranda de textos e assuntos para o encontro seguinte. A pauta da reunião da sala de leitura polo *locus* da pesquisa<sup>77</sup> tem no cabeçalho o título “Pauta da reunião de repasse, às Salas de Leitura Satélite” e apresenta dois tópicos: “Ciranda de Oficinas” e “Maratona de Leitura”.

Analisando as pautas, percebe-se uma lista grande de objetivos e intenções por parte da CRE na relação com as salas de leitura. A pauta para o ano inteiro reforça as atribuições dos professores das salas de leitura, acrescentando minicursos e outras propostas. Em comum com as pautas das reuniões das salas de leitura polo está a ênfase na leitura e nos livros. De específico na pauta da reunião dos professores das salas de leitura polo com os das satélites encontra-se a palavra *repasse*.

Ao assistir uma reunião de *repasse* numa sala de leitura polo com professoras de sala de leitura satélite, me questionei se é possível *repassar* uma experiência formativa: as professoras de sala de leitura polo tinham participado de oficinas de artes e na reunião contavam como tinha acontecido, *repassavam*. Tendo em vista a logística da gestão das salas de leitura, há nitidamente um efeito de “telefone-sem-fio”- brincadeira em que uma frase é dita ao ouvido de um participante que repassa para outro e assim por diante, até que o último a ouvir a frase a repete em voz alta. Nessa brincadeira, a graça está em perceber que é quase impossível que a frase inicial seja repetida corretamente depois de circular de ouvido em ouvido. Kramer (2005) já apontava a mesma imagem em sua pesquisa:

---

<sup>76</sup> Ver Anexo F

<sup>77</sup> Ver Anexo G

Uma das marcas da formação continuada dos professores é esse esquema no qual alguém faz um curso – o coordenador pedagógico ou um dos professores – e repassa o que aprendeu aos demais professores. Como na brincadeira de *telefone-sem-fio*, muitas vezes as mensagens chegam truncadas e contribuem pouco para promover mudanças reais no trabalho do professor (KRAMER, 2005, p.150).

Na logística da formação em serviço, assentada no sistema do *repassé* (ou do procedimento “multiplicador”, de “caráter multiplicador”), percebe-se uma ênfase no tema da leitura, ainda que outros assuntos estejam presentes, como as mídias e os computadores. Percebe-se, também, uma verticalidade na proposta de estudo de temas, ações, objetivos. A ênfase no *repassé* parece enfraquecer a função de formador dos professores das salas de leitura polo.

Por outro lado, na pauta do “Curso para professores de Sala de leitura e Coordenadores de Escolas PDE”<sup>78</sup>, o texto<sup>79</sup> sugerido traz vários tópicos relacionados ao funcionamento do espaço de leitura, destacando a organização e o controle, a divulgação e construção da identidade do projeto, a ampliação do acervo, a criação de programas rotineiros de incentivo à leitura, a aproximação e oferta do material de leitura e os diálogos com a leitura. O foco está no trabalho com o acervo de livros e com a formação do leitor. Todas as pautas analisadas indicam um esforço em assegurar o trabalho com os acervos e com a formação do leitor, porém tem-se a impressão de que o trabalho está sempre na estaca zero, pois é preciso ouvir alguém de fora, uma assessoria de iniciativa privada, por exemplo, pois a ênfase na troca de experiências do que acontece nas salas de leitura é mínima. Onde estão os relatos, os estudos de caso, as trocas entre os pares? Qual é o papel do fascículo da “multi” nas formações? Como as experiências dos professores aparecem subjacentes aos discursos dos representantes da SME e da CRE?

Os GT coordenados por Carla - CRE2 são encontros com as professoras das Salas de Leitura Polo e têm uma dinâmica, como ela explica. Nesses eventos, ela afirma que não abre mão de promover a troca de experiência:

A roda de leitura é sempre assim: é levado um texto ou um livro, então geralmente a gente começa lendo uma história, ou lendo um texto tipo “Memórias de um Livro”, “Felicidade clandestina”, coisas assim, a gente sempre faz uma brincadeira assim

---

<sup>78</sup> Ver Anexo H. PDE: Segundo o site do MEC “O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) é uma ferramenta gerencial que auxilia a escola a realizar melhor o seu trabalho: focalizar sua energia, assegurar que sua equipe trabalhe para atingir os mesmos objetivos e avaliar e adequar sua direção em resposta a um ambiente em constante mudança”. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=290&id=12696&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=290&id=12696&option=com_content&view=article)>. Acesso em 19 de fevereiro de 2011.

<sup>79</sup> Há indicação de que o texto foi retirado da publicação “Prazer em Ler 1”, do Instituto C&A (<http://www.prazeremler.org.br>)

antes. Que é para todo mundo ficar sensibilizado. E aí a gente vai trabalhando, depois a gente entra com todos os informes da secretaria, trabalha algum tema específico e tem sempre uma troca de experiência. Sempre uma professora ou um professor tem que levar um relato do trabalho dele para trocar com os outros. Alimentando um ao outro com a troca de experiências abrem-se tantos caminhos. Então a gente não abre mão disso (CARLA – CRE2).

Nas reuniões de Grupos de Trabalho e Centros de Estudos são realizadas trocas de experiências e aborda-se uma série de temas, pois os objetivos do trabalho nas salas de leitura não são apenas relacionados aos acervos de livros e à formação de leitores, já que as atribuições dos professores de salas de leitura são muitas:

Porque tem isso também, não é só leitura direcionada ou impositiva que acontece, nem é para ser por aí, mas tem esse componente. Então a gente vai discutindo todos essas coisas, para vocês terem uma ideia do que passa pelo GT. Nós começamos a ver que era importante colocar no calendário letivo, estipular, marcar umas datas comuns. Vamos supor, toda primeira sexta feira do mês é dia de reunião do GT, então as sextas-feiras seguintes são dias que elas [professoras das salas de leitura polo] têm reunião com as satélites (CARLA – CRE2).

Além dos encontros da equipe, de caráter de formação em serviço, que são assegurados no calendário letivo, há cursos específicos para os professores das salas de leitura, como o realizado através da parceria entre SME e Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ). A SME também tem parceria com o C&A que, através de seu programa “Prazer em Ler” fornece materiais para a rede que podem ser encontrados no site da SME<sup>80</sup>. Além desses convênios com a finalidade de formar os professores das salas de leitura, a SME organiza cursos sobre organização do acervo. As verbas para essas formações podem vir do MEC, através do FNDE, quando é preciso seguir editais, prazos e portarias, ou podem vir através de recursos da própria SME ou do programa “Dinheiro Direto na Escola” (PDDE)<sup>81</sup>:

Então assim, você tem o curso de literatura, de formação de leitor. Esse é o curso que tem maior carga horária, ele começou com uma verba do (FNDE), do MEC, a gente conseguiu esse espaço junto com a equipe da Educação Infantil. Então ele foi oferecido no primeiro ano para novecentos professores, sendo seiscentos de sala de leitura e trezentos de educação infantil. Mas, na Educação Infantil, teoricamente não têm o professor da sala de leitura, porque a gente está entendendo que esse trabalho é do próprio professor regente no contexto das práticas dele na educação infantil, embora a gente até tenha escolas que tenham o professor e tenham o acervo. Mas a

---

<sup>80</sup> Sobre essas parcerias, ver: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme>

<sup>81</sup> Segundo o site do MEC: “O PDDE consiste na assistência financeira às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos. O objetivo desses recursos é a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar e a elevação dos índices de desempenho da educação básica. Os recursos do programa são transferidos de acordo com o número de alunos, de acordo com o censo escolar do ano anterior ao do repasse.” Acesso em 19 de fevereiro de 2011.

maioria tem o acervo e o regente é quem faz esse trabalho com esse público. Bom, eles fizeram o curso e a gente contratou então a equipe da Fundação [FNLIJ], e eles têm a ideia do que a gente vem fazendo em todos os nossos cursos: não é dar receita de bolo, é discutir e inserir o professor nesse contexto de leitor. Então o eixo central do curso é uma imersão na literatura (MÔNICA – SME1).

Nas questões dirigidas às professoras das salas de leitura satélite sobre os cursos mais significativos em sua formação, duas apontaram diretamente o curso da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (Literatura e Formação de Leitores) e uma apontou o curso da SME sobre acervo. Os cursos oferecidos pela SME ou pela CRE são citados indiretamente, quando a questão está relacionada à participação de formações na área da literatura. Esse foi um item do questionário que chamou a atenção, pois muitas professoras sentiram necessidade de fazer ressalvas por escrito. Das quatorze respostas à questão “participa de formações na área da literatura”, uma indicava a periodicidade de “ao menos uma vez a cada três meses”, seis indicavam “raramente”, sendo que cinco professoras marcaram a opção “raramente” e explicaram por escrito que essa periodicidade está relacionada à oferta: uma escreveu “quando tem”, duas “quando surge oportunidade”, duas “sempre que me oferecem”. Apenas uma marcou a opção “não costuma ir” e duas não marcaram nada – dessas, uma escreveu “quando oferecido pela CRE” e outra escreveu simplesmente “FNLIJ”. Ou seja, pelas ressalvas escritas, 42% das professoras fariam formação na área da literatura se fosse oferecida pela SME. Frente a 70% de respostas que indicam “raramente” ou “não costuma ir” para as questões “participa de grupos de estudos da CRE” e “participa de formações na área da literatura” e frente à importância dada à formação na área da literatura percebida na necessidade de escrever ressalvas sobre essa formação específica e nas respostas que indicam o curso da FNLIJ como mais significativo na formação pessoal, não se pode deixar de questionar o impacto do curso da FNLIJ para a formação do professor de sala de leitura. Mas se por um lado, muitas participaram desse curso, por outro, indicam que é um curso “raramente” ofertado. A FNLIJ vem realizando nos últimos cinco anos tais cursos com frequência. Mas há limites de vagas por CRE, que somados ao fluxo constante de professores, acabam parecendo e se tornando raros.

O fato de o curso “Literatura e Formação de Leitores” (FNLIJ) ser raro, aliado ao fato de ser oferecido quase que exclusivamente para professores de sala de leitura, nos leva a questionar a possibilidade dessa formação promover mudanças nas escolas, considerando que o professor de sala de leitura tem como atribuição primeira, segundo a minuta da sala de leitura, colaborar para o projeto político pedagógico de sua unidade de ensino. Quais são as chances desse profissional encontrar interlocutores ao defender a leitura literária em seu

espaço de trabalho? A formação na área de literatura, sendo escassa, é possível sustentar o trabalho de formação de leitores literários nas escolas? A formação feita raramente e apenas pelo professor da sala de leitura tem força para promover mudanças no projeto político pedagógico da escola no que diz respeito ao trabalho com a literatura? Essas questões ganham relevância quando confrontadas com as ressalvas escritas por professoras que registram “raramente tem” e “não existe” para as questões “participa de reuniões na sala de leitura polo” e “participa de reuniões de grupo de estudos da CRE” respectivamente. Ao considerar as respostas das professoras das salas de leitura satélite, percebemos possibilidades e limites do sistema de gestão das salas de leitura. Ao mesmo tempo em que a SME promove formações dos professores em serviço, ou seja, no horário de trabalho dos professores e com temas voltados para o exercício de sua profissão no que tange a especificidade do trabalho com acervos e formação de leitores, parece que a rede se esgarça ao usar como estratégia a formação de profissionais isolados de seus pares das escolas onde atuam, por um lado, e por outro, quando não há um sistema de trocas e de apoio ao professor a partir do que ele relata. Não há espaços previstos para narrativas do professor nem registros dessas narrativas que produzissem uma memória coletiva. Há um caráter de permanentes informe e repasse. Há uma estrutura de reuniões e uma vontade política de valorizar o trabalho dos professores, mas que não ecoa nas ressalvas escritas das professoras das salas de leitura satélite.

Além dos cursos realizados em parceria com a iniciativa privada, há outros realizados pela própria equipe da SME, ou em parceria com universidade, ou contratação de especialistas com a finalidade de fundamentação teórica para uma prática específica na escola (MÔNICA - SME). Entre essas formações específicas, há um curso denominado “dinamização de acervo”, de curta duração, que prevê a organização do material das salas de leitura

que é uma parte mais específica da organização desse trabalho. Que é como você escolhe livro, como você classifica como você registra como você dinamiza isso na escola. Então elas trocam sugestões e esse curso sempre acaba com um encontro com o autor, é o último encontro, é um encontro festivo, elas encontram com o autor, ou ilustrador e tem aquela pompa e circunstância (MÔNICA – SME1).

Há também seminários, que atingem um número maior de professores a cada encontro, que são “palestras para 600 professores e trocas entre eles” (MÔNICA – SME1):

Esse evento tem um momento que é geral, para todos os professores, são seiscentos, e tem o desdobramento local. Então a ideia é que eles se encontrem todos com a gente, todos não, mas a maior parte, e depois na sua CRE tenham um desdobramento da “Imagem, meio, reflexo”. Então é para atingir aos outros que não puderam comparecer ao encontro geral também (MÔNICA – SME1).

Por sua vez, os encontros dos professores de sala de leitura nos Grupos de Trabalho (GT) favorecem o acompanhamento e a avaliação e do trabalho. Para Mônica – SME1, os GTs, numa via de mão dupla, possibilitam trocas de informações entre o que acontece na escola e na SME. Ela afirma que o trabalho com as salas de leitura se estrutura a partir de três eixos: formação, planejamento, e ações. Esses eixos são interligados, pois “tudo isso acontece ao mesmo tempo, o tempo todo [..].” Como a formação é vista pela representante do órgão central como um momento também de avaliação do trabalho, há um caráter de simultaneidade dos eixos: “então a formação, ela vai nesse eixo [ação] e o GT [Grupo de Trabalho] é uma estrutura de avaliação, a gente acompanha e avalia o trabalho”.

A formação ganha caráter de controle e poder da SME sobre o que acontece nas escolas, o que revela uma concepção de formação hierarquizada. A hierarquização aliada à permanente entrada de professores novos no trabalho das salas dão a impressão de que a formação dos professores está sempre no início: não há lugar para a escuta do que já é realizado. Essa impressão de que os professores das salas de leitura são vistos como novatos é reforçada pela forma como são tratados pela representante da Coordenadoria Regional de Educação, Carla – CRE2. Quando fala da sua participação nas reuniões coordenadas pelos professores das salas de leitura polo com os professores das salas de leitura satélite, ela trata professores das salas de leitura como meninas:

Na realidade eu gosto de estar junto, então eu sempre estou junto, só não vou num dia que não dá mesmo, que aparece outra reunião que eu tenha que dar conta. Geralmente eu estou lá, mas a organização é delas, eu vou mais como um apoio, às vezes surgem situações que só eu posso resolver. E eu tenho uma relação muito legal com as meninas, e elas fazem uma questão danada que eu esteja lá junto com elas. Então as minhas três polos são essas, e aí depois a [reunião] da sala de leitura satélite é a mesma coisa da polo só que mais específico para elas. Esse ano eu inovei um pouquinho, isso é a primeira vez que eu estou fazendo. Eu estou fazendo minicursinhos dentro dos Centros de Estudos, porque houve necessidade de estar trabalhando com elas alguns temas. Então por exemplo, em março a gente fez um cursinho de *bossa nova*, então a gente trabalhou, o professor de música foi conosco, a gente fez uma brincadeira com elas, de como poderia estar trabalhando a *bossa nova* dentro da escola. Eu levei material de apoio, textos, sugestões, então a gente fez isso. Em abril foi com monitoria de informática, porque a gente tem sessenta e tantos laboratórios e não está dando para elas tomarem conta daquilo. (CARLA – CRE2)

Carla – CRE2 começa os e-mails que envia a todos os professores de salas de leitura com “meninos e meninas”. Mesmo quando divulga registros de professores de salas de leitura que circulam na mídia, como as revistas de instituições de renome na área da literatura infantojuvenil, o que deveria trazer prestígio profissional, esse tratamento aparece:



Olá, meninos e meninas,

Vale a pena ler o texto da nossa professora de SL, Marcella<sup>82</sup>, da (nome da escola), publicado na revista da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. É o trabalho dela na Sala de Leitura e está muito bom!!!!!!

Bjs  
Carla – CRE2

Quando pesquisou a gestão da Educação Infantil nos municípios do Rio de Janeiro, Kramer (2005) percebeu-se estranhando algo que é muito familiar: o fato de muitos gestores tratarem professores como “meninas”. Os gestores expressam, nesse modo concreto de falar, sua concepção de gestão e de ser professor (p.121). Questionamos, junto com Kramer: “Que significado tem esse modo de chamar as professoras para a visão que elas [gestoras] têm de si mesmas e de sua autoridade e poder?” (KRAMER, 2005, p.125).

Kramer (2005) se baseia na teoria da enunciação de Bakhtin para refletir sobre essa forma de tratamento. Seguindo suas pistas, cheguei ao autor quando afirma que:

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra se apóia sobre meu interlocutor. A palavra é território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 2004, p.113 – grifos do autor)

Ao infantilizar os professores, a gestora se reveste de poder, esvaziando a responsabilidade do outro. Com os lugares de saber definidos de forma hierarquizada, o trabalho de formação tem que sempre ser refeito, passar pelos mesmos mecanismos, pois os papéis ficam congelados por binômios como: saber versus não saber, adulto versus criança, capaz versus incapaz. Como fica o registro e a memória a serem narrados e compartilhados pelos professores das salas de leitura? Perdeu-se o tempo da narrativa, como já nos alertava Benjamin (1987)? Pergunto: caso não houvesse a justificativa dada por Mônica-SME1 de que há muita rotatividade no cargo, muitos professores novos em contraposição aos antigos, algo mudaria na relação entre gestor e professor? Como essas relações de poder interferem no processo de formação de professores? E os professores antigos, o que narram? Os professores

---

<sup>82</sup> O nome da professora é fictício e omiti o nome escola para manter o anonimato dos outros sujeitos da pesquisa, que seriam facilmente identificados com essas informações. Nem sempre é fácil omitir nomes, pois, muitas vezes, como nesse exemplo, significa não reconhecer a autoria e o prestígio dos professores.

infantilizados ao serem tratados por meninos e meninas são profissionais qualificados, responsáveis e preparados para dar uma contrapalavra? Contribuem para a produção do conhecimento sobre salas de leitura? Suas vozes são consideradas? A concepção subjacente aos discursos das representantes do órgão central e da CRE de que os professores são novatos e imaturos gera uma série de indagações relacionadas à formação em serviço desse professor solitário e desvalorizado: se ao professor de sala de leitura cabe auxiliar professores da sala de aula, colaborar com a coordenação, auxiliar alunos, entre outras atribuições, não seria mais produtivo investir em formações por equipes de cada escola para que toda a comunidade escolar apoiasse o trabalho da sala de leitura? Se o professor de sala de leitura deve substituir professores de sala de aula, como o trabalho da sala de leitura é sustentado no coletivo da escola nessas ocasiões? Se apenas o professor de sala de leitura recebe formação, ainda que raramente, quem está apto a substituí-lo quando ele vai cobrir a falta de um colega? Quais são as condições de interlocução e de troca nos processos coletivos da escola, como na elaboração do projeto político pedagógico, se seus pares não vivenciam formações que sustentem a importância do trabalho das salas de leitura, da formação do leitor e da literatura?

Por sua vez, subentendido nas respostas das professoras de sala de leitura satélite, existe um desejo por formações na área da leitura literária, percebido nas respostas à questão “quais são as suas expectativas profissionais para o futuro?”. Para essa questão havia um espaço de três linhas para respostas escritas. Três professoras afirmaram que gostariam de melhorar seu trabalho nas salas de leitura, duas gostariam de fazer cursos sobre literatura infantil, sendo que, dessas duas, uma gostaria de fazer pós-graduação em “leitura voltada para séries iniciais com ênfase na literatura”. Duas desejavam fazer mestrado. Das respostas que demonstram desejo de melhorar o trabalho com a leitura, uma parece estar satisfeita com o que faz ao afirmar que deseja “continuar meu trabalho em sala de leitura e trabalhar com formação de professores”. Duas demonstram gostar do que fazem, mas não das representações sobre seu trabalho, quando afirmam que desejam “conseguir trabalhar bem na sala de leitura e ‘construir’ novos leitores” e “espero que a sala de leitura tenha o seu valor reconhecido e que eu esteja sempre em contato com a literatura”.

Dos professores que responderam ao questionário, mais de 50% indicam gostar de trabalhar na sala de leitura e que estão dispostas a investir nesse trabalho. A velha imagem de que seriam professoras de sala de leitura as profissionais que estavam em vias de se aposentar ou com problemas de saúde que as retiravam de sala de aula, as “readaptadas”, não está refletida nas respostas de metade das professoras que participaram da pesquisa.

A questão sobre as expectativas profissionais suscitou duas respostas em branco, reforçando a falta de expectativas profissionais, uma terceira afirma que “com relação ao magistério não tenho expectativas para o futuro”. Três discorrem sobre o desejo de ver o professor ser mais valorizado, sendo que uma resposta chama a atenção pela ênfase dada ao tema da desvalorização do professor:

Eu realmente espero que nossa profissão seja valorizada pelos governantes, que poderiam atender tão bem às necessidades da educação em nosso país. Desejo que as famílias entendam o papel da escola e o papel dela, enquanto família, em relação à educação. Uma vez vi uma charge do Henfil em que um pai dizia à filha que aparece bem maltrapilha no desenho: ‘Minha filha, quando é que você vai arranjar um emprego e largar essa vida de professora?’ Eu quero ainda ler uma charge dessas e não rir, e mostrar para minhas colegas professoras achando graça. Quero ficar indignada e achar um absurdo mostrar isso a outras pessoas. (Professora de sala de leitura satélite – SLP5)

Essa resposta-denúncia remete às reflexões sobre experiência e formação em Kramer (2005). A autora afirma que “trabalhar com linguagem, leitura e escrita pode favorecer uma ação que convida à reflexão, a pensar sobre o sentido da vida individual e coletiva” (KRAMER, 2005, p.66). Essa reflexão, à medida que se configura como experiência, pode ser formadora ao ganhar espaço na coletividade. Para Kramer (2005; 2009), a experiência é ação contada ao outro: “Esse caráter de permanência, de ir além do tempo vivido e de ser coletiva constitui a experiência” (KRAMER, 2005, p.65). Na resposta da professora de sala de leitura satélite – SLP5 inferem-se duas dimensões: uma narrativa que perpetua a desvalorização do professor, quando ela diz que compartilha a charge com seus colegas e ri: mostra “achando graça”. Por outro lado, há uma recusa dessa situação, quando ela afirma seu desejo de não rir e de “ficar indignada e achar um absurdo mostrar isso a outras pessoas”. Há uma indignação recolhida, calada, aguardando, mas que é revelada na resposta dada à pesquisa. Como relacionar essa indignação à formação? Kramer (2005) sugere que a formação pode ter caráter de transformação quando a leitura e a escrita são luta contra a barbárie: na medida em que se tem como meta “provocar a autorreflexão crítica, engendrando situações em que se torne possível ajudar a frieza a adquirir consciência de si própria, de sua consciência coisificada, de sua indiferença pelo outro” (KRAMER, 2005, p.66). Como pensar numa formação que, fazendo refletir sobre a frieza, possa aquecer as relações entre os pares, transformando a auto-imagem do professor?

Benjamin (1997) denuncia que “das coisas desaparece o calor” (p.24) e que o homem tem que fazer um trabalho descomunal para compensar a frieza com o próprio corpo para não congelar com elas. Para o autor, existe a possibilidade de transformação na linguagem,

quando se percebem as situações, e nas situações os sujeitos. Para ele, as opiniões são para a vida social o que o óleo é para as máquinas: “borrifa-se um pouco em rebites e juntas ocultos, que é preciso conhecer” (BENJAMIN, 1997, p.11). Como conhecer os professores no processo de formação de opiniões? Como a formação pode se fazer nas sutilezas, no reconhecimento de cada sujeito, de cada contexto? Adorno (1995) considera que a prioridade da educação é “desbarbarizar”:

A tese que gostaria de discutir é a de que desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. O problema que se impõe nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie. Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização. (ADORNO, 1995, p.154)

No circuito proposto para a gestão das salas de leitura, o sistema do *repassse* prevalece nas ações de formação. Kramer (2005) define *repassse* como “ensino do ensino”, questionando se os professores estão condenados à repetição. Tomando como tema o ensino da leitura e da escrita, a autora questiona se é possível ensinar a ler e a escrever sem leitura e sem escrita, por exemplo. Questiono se podemos formar leitores, sujeitos, cidadãos, estando despojados de auto-estima.

De *repassse* em *repassse* algo vai se perdendo, a experiência vai definhando. Como pensar uma formação que seja também lugar de indignação e de resistência? É possível formar contra a barbárie, humanizando, sem conhecer os sujeitos, apenas *repassando* informações que vão perdendo o vigor, de boca em boca, esfriando o calor da experiência? Como a indignação calada da professora se relaciona à ressalva escrita “não existe” para a questão “participa de reuniões de grupo de estudos da CRE”? Como os sujeitos podem fazer de suas vivências experiência coletiva, narrada, compartilhada, quando a gestão se baseia na estrutura do *repassse*? Como cabe ao professor da sala de leitura polo apenas *repassar*, quando as professoras das salas de leitura vão de fato experimentar uma formação?

Procurando compreender a rotina das salas de leitura, é possível perceber aspecto afirmativo quando as perguntas para as professoras das salas de leitura satélite são: “atende a turmas”; “orienta professores de sala de aula para seleção de livros de literatura”; “lê para turmas”; “faz projetos em parceria com professores de sala de aula”, e “orienta alunos na seleção de livros”. As respostas das professoras têm aspecto positivo percebido quando marcam as periodicidades “diariamente”, “quase todo dia” e “às vezes”, contra apenas duas respostas para “raramente” e “não costuma fazer”. Desse grupo de respostas positivas, 100%

são referentes às atividades com as turmas: “lê para turmas” e “orienta alunos na seleção de livros”, mas essas respostas perdem peso se considerarmos que apenas 64 % das professoras afirmam que atendem às turmas. Por outro lado, uma professora fez questão de escrever que as turmas vão semanalmente às salas de leitura. Quando a pergunta é “faz projetos em parceria com professores de sala de aula”, 92% das professoras apontam para respostas positivas, sendo que uma professora sente necessidade de escrever que “todos os projetos da sala de leitura são elaborados em conjunto com os professores de sala de aula, de acordo com o projeto político pedagógico da escola”. Parece que o atendimento às turmas, apesar de estar relacionado à maioria de respostas positivas, não é uma unanimidade. Tudo indica que o professor da sala de leitura tanto pode atender diretamente às turmas como esse trabalho pode ser feito através de parcerias com os professores de sala de aula, sendo que uma modalidade de atendimento não exclui a outra. Além disso, podemos inferir que, quando atendem às turmas, leem para os alunos ou os orientam na seleção de livros, mas que o atendimento às turmas pelas professoras de sala de leitura não é uma atividade que determine a caracterização do trabalho que realizam.

A pergunta “organiza a sala de leitura para receber turmas da Educação Infantil” também suscitou respostas escritas: “Não possuímos E.I.”, “Não temos educ. infantil em nossa E.U. [...]” e “A Sala de Leitura onde atuo não oferece condições de espaço físico para organização de ambientes específicos para a E.I.”. As respostas dadas apenas com marcação de periodicidade resultaram em: 5, para “toda semana”; 2, para “uma a três vezes por mês”; 2, para “às vezes”; 2, para “raramente”; e 1, para “não costuma fazer”. Considerando o total das respostas, o peso maior fica no aspecto negativo para o atendimento às turmas de educação infantil, enfatizado pelas ressalvas escritas. Considerando que Mônica-SME1 nos informou que o trabalho com a leitura nas turmas de Educação Infantil é feito diretamente pelas professoras de sala de aula, percebemos pouco investimento na área da cultura dos livros de literatura e salas de leitura, quando consideramos a Educação Infantil.

Para tentar perceber melhor os projetos de literatura, criei algumas subcategorias. As professoras podiam marcar mais de uma opção. Organizando as respostas seguindo a ordem dos mais indicados, chega-se ao seguinte resultado<sup>83</sup>:

a) temas (10); b) projetos pedagógicos da escola (8); c) apoiando projetos de sala de aula (8); d) projetos específicos da sala de leitura (5); e) projetos que estão acontecendo na cidade

---

<sup>83</sup> Entre parênteses está o número de vezes que a subcategoria foi indicada.

como Salão do Livro (5); f) autores (5); g) gêneros (4); h) datas comemorativas (4); i) outros (1).

Considerei o fato de que uma professora preferiu indicar a sua ordem de prioridade. A categoria “outros” foi a menos votada, o que coincidiu com a ordem da professora, indicando, no meu entender, que as subcategorias criadas pelo questionário se aproximavam da realidade das salas de leitura. A opção “Projetos pedagógicos da escola” ficou entre as mais votadas e no segundo lugar na lista da professora, reforçando a ideia de articulação entre a sala de leitura e os projetos da equipe da unidade escolar. Para as outras subcategorias, não houve correlação evidente entre a ordenação da professora e o número total de respostas. A ênfase percebida em projetos de literatura feitos por temas ou relacionados aos projetos pedagógicos da escola e de sala de aula traz subjacente uma concepção de literatura e de leitura relacionados à informação. Perdem os projetos específicos da sala de leitura, que se equiparam ao trabalho relacionado ao Salão do Livro e com os autores, sendo que o trabalho com gêneros fica ao lado do trabalho com as datas comemorativas. A partir desse resultado cabe questionar o efeito “telefone sem fio” quando o tema é literatura. Os discursos e materiais institucionais não enfatizam a leitura literária? Autores e gêneros não seriam prioridades nessa esfera?

Chamou a atenção o fato de menos de 50% das professoras indicarem o tema “Salão do Livro” como projeto de literatura, pois nas entrevistas SME1 e CRE2 percebemos grande ênfase na presença dos estudantes nesse evento, inclusive como participantes do processo de seleção de livros que são comprados para a escola, sendo que todas as professoras responderam positivamente para a participação e compra de livros tanto no “Salão do Livro” como na “Bienal”.

Para a composição de acervo, o aspecto negativo prevaleceu para compras de livros em livrarias e remessa de livros pelas editoras para as escolas, revelando que essas iniciativas praticamente não existem. Isso indica que a seleção na hora da compra de livros feita pelas professoras passa pelo crivo dos organizadores do Salão do Livro, na medida em que é lá que se realizam compras de livros e que, por ser um evento anual, tem peso diferente nesse processo se comparado à Bienal do Livro, onde as professoras das salas de leitura também realizam aquisições para o acervo.

As reflexões sobre os projetos nas salas de leitura e os registros fotográficos do evento “Maratona de Histórias” sugerem algumas considerações sobre os trabalhos realizados a partir da leitura dos livros literários. Nesse evento, além de uma grande exposição de trabalhos (Figuras 27, 28, 29, 30), os professores leram e contaram histórias para o público (Figura 31).



**Figura 27: Ambiente da exposição dos livros artesanais**



**Figura 28: Livros artesanais**



**Figura 29: Livro feito por crianças**



**Figura 30: Personagens de papel**





**Figura 31: Leitura ao ar livre**

Considero, com Alarcão (2005), que a escola é, ou deveria ser, uma comunidade reflexiva, e que, em seu contexto educativo, as ideias, ainda que surjam de uma pessoa, devem fazer parte do projeto coletivo para que não sejam abandonadas. Além disso, Vygotsky (1999; 2009), quando estuda a arte e a imaginação, traz a importância de distinguir a psicologia social que estuda as massas, da psicologia social que percebe os sujeitos. Compreender os professores nas relações com o coletivo da escola não significa perder de vista processos, técnicas, condições materiais, gostos, sentimentos, responsabilidades, espaços, tempos entre outros aspectos que condicionam e sustentam seu ofício. O coletivo não é uma massa: são sujeitos em inter-relação.

Para Vygotsky (1999), a psicologia social não é um estudo das crenças, das artes, dos costumes e outros aspectos da cultura dos povos. Considerando que há uma crise na psicologia que ora radicaliza para o subjetivo ora radicaliza para o objetivo, o autor busca uma síntese que estaria na interseção entre a Sociologia e a Psicologia. Vygotsky (1999) procura evitar três erros comuns ao estudo da arte: começar pelo fim, que é começar pelo prazer estético; não considerar que o sentimento estético é diferente do sentimento comum; tomar a soma de pequenas partes pela complexidade. É preciso considerar a obra de arte como signo social e não apenas o criador ou o espectador, sem perder de vista as condições sociais tanto de sua criação como de sua recepção.

Vygotsky afirma que “sem um estudo psicológico especial nunca vamos entender que leis regem os sentimentos numa obra de arte e sempre nos arriscaremos a cometer erros crassos” (VYGOTSKY, 1999, p.21), pois a arte é a técnica social do sentimento (p.3). Como o autor reitera que o produto estético da arte é social, podemos relacionar seu estudo sobre a psicologia da arte aos seus estudos sobre a imaginação e a criação humana. Assim como Vygotsky (1999) sustenta que a arte popular e a erudita são produtos de autoria igualmente (p.16), quando explicita as ligações entre realidade e imaginação (VYGOTSKY, 2009) percebemos regras comuns a toda e qualquer criação humana, desde as mais anônimas e de uso corriqueiro a obras de artes. Considerando autoria, imaginação, sentimentos e realidade social, dois aspectos comuns aos estudos da arte e da imaginação contribuem para a compreensão do tratamento dado às criações realizadas nas salas de leitura. O primeiro é que essas criações estão situadas no social e se dirigem aos sujeitos como elementos sociais. O segundo é que, ainda que sejam sociais, as leis particulares que regem sua criação podem ser percebidas, sem que se diluam num coletivo, numa massa, ou na ideologia. Essas criações são sustentadas por toda engrenagem referente à gestão e execução das propostas das salas de leitura. Contudo, ao receberem um lugar especial na exposição “Maratona de Histórias”, se diluem numa produção amorfa, num coletivo massificador: perdem-se de vista autores, processos, possibilidades de leitura e viram um bloco de trabalhos do qual dificilmente se extraem elementos para a análise de sua forma e de seu conteúdo, de sua técnica e de tudo mais que está em jogo no processo de criação e de recepção de cada um dos trabalhos expostos. Tais elementos, ainda que tenham uma carga subjetiva, falam de um trabalho objetivo, que poderia ser matéria de formação em serviço? Como perceber as técnicas e linguagens dos sentimentos, considerando que essas criações são parte do trabalho com a arte literária?

Analisando as correntes que estudam a arte em seu tempo, Vygotsky (1999) conclui que é preciso formular novas questões e encontrar novos métodos de análise. Diante das questões levantadas sobre gestão e formação nas salas de leitura, questiono se também não é necessário encontrar novos métodos de análise e novas questões sobre o que se produz nas salas de leitura. É suficiente afirmar que são espaços de formação de leitores? O que acontece a partir da experiência da leitura? Como a experiência estética se transforma em elementos para novas criações? O que as produções das crianças acrescentariam em formações em serviço? Quais caminhos apontam para a concepção de uma nova escolarização da leitura? Como considerar sentimentos, imaginação e arte na pedagogia? É possível propor uma didática da leitura literária?

Na gestão das salas de leitura parece haver um esforço que lembra o trabalho de Penélope, personagem clássico da Odisséia, tecendo eternamente o mesmo tapete, desmanchando à noite o trabalho realizado de dia, ou o esforço de Sísifo, personagem da mitologia grega, condenado a carregar uma pedra ladeira acima eternamente. O tamanho da rede municipal de educação contribui para esse esforço permanente em relação ao processo de constituição de identidades que dificulta a valorização do profissional que atua nas salas de leitura, sua produção, seu conhecimento. Essa impressão foi reforçada durante duas reuniões que assisti em salas de leitura polo com professores de salas de leitura satélite e nas conversas com as professoras da sala de leitura *locus* da pesquisa.

Em contato com as professoras de sala de leitura, percebi o tapete se desfazendo, a pedra rolando ladeira abaixo para ser novamente carregada para cima. Numa das primeiras observações na escola *locus* da pesquisa, no final de 2009 (quando já havia quase um ano da nova gestão da Secretaria de Educação do município do Rio de Janeiro), Joana-Polo estava muito angustiada. Sua queixa maior era sobre a falta de continuidade do trabalho na sala de leitura, pois, sendo professoras regentes, as responsáveis pela sala de leitura substituem professores de sala de aula quando estes faltam ao trabalho. Durante a conversa, mostrou alguns registros e planejamentos abandonados, como o “projeto com histórias assustadoras”, e “escritas de alunos sobre leituras”, sempre se queixando de não poder dar continuidade aos projetos. Indicava, por um lado, o prazer de realizar e criar projetos, por outro, uma ameaça. Já pensava em voltar a assumir turma (o que de fato aconteceu no ano seguinte), pois dessa forma poderia se apoderar da autoria do seu trabalho<sup>84</sup>. Planejamento desconsiderado, trabalho esvaziado por motivos administrativos da escola quando não se encontra outra solução para a situação de professores faltosos: solto fica o fio do tapete tecido.

Em maio do ano seguinte, Paula-Polo informou que o ano letivo começara com a proposta de que as salas de leitura polo só tivessem um professor responsável, no lugar dos cinco professores que havia inicialmente para que todas as atribuições do cargo pudessem ser de fato cumpridas. Segundo a professora, acabava-se com as salas de leitura polo. Todas as salas de leitura teriam as mesmas funções, “vai voltar a ser ‘multimeios’” como ela especulou. Explicou a diferença entre “multimeios” e sala de leitura assim: “multimeios” “é quase uma biblioteca, paradinho, com menos articulação com a escola. Basicamente a função é emprestar os materiais”. Anuncia-se uma mudança no circuito da gestão (SME\_CREs\_Salas-

---

<sup>84</sup> Ver Apêndice A quadro 3

polo\_Salas-satélites), fragilizando a identidade das salas de leitura. Trabalho esvaziado por motivos administrativos da rede: mais um fio puxado.

Na reunião de professores de salas de leitura coordenada pelas professoras da sala de leitura polo *locus* desta pesquisa, sem a presença de representantes da CRE nem da SME, as professoras das salas de leitura polo atuaram como professoras-formadoras das professoras das salas de leitura satélite. Uma das professoras-formadoras falava várias vezes para o grupo: “sabe como é, mesmo caladas nós estamos erradas”. Ao afirmar isso, colocava-se do outro lado da ponte criada pela palavra *menina*. De um lado, uma gestora cresce, não é menina. De outro, professoras que mesmo caladas erram, são *meninas*. Trabalho esvaziado pelas relações de poder estabelecidas de forma hierárquica: o fio corre solto.

Numa outra reunião de professores de salas de leitura, em outra sala polo, num contexto semelhante ao descrito acima, após as professoras-formadoras apresentarem as propostas das oficinas das quais tinham participado numa escola de arte-educação (no sistema denominado de *repassse*), as professoras de sala de leitura satélite criticaram a proposta, considerando que eram discussões ultrapassadas, já realizadas no passado pela própria equipe da sala de leitura, e consideravam que a discussão do grupo já estava bem mais qualificada. Houve questionamento sobre o fato de a secretária de educação ter experiência em outra cidade que não o Rio de Janeiro, o que para algumas professoras justificaria o fato do *repassse* não corresponder ao estado de produção de conhecimento dos professores de sala de leitura. Trabalho esvaziado pelos “zigue-zagues” administrativos: e o tapete está quase sumindo.

Como o tapete de Penélope, porém, algo fica, algo é refeito de dia. O fio que tece o tapete não é arrematado, mas também não some. Uma trama pode ser percebida.

Dialogando com a pesquisa de Kramer (2005) que por sua vez dialoga com a pesquisa de Corsino (2003), considero que não é de hoje que existe uma desqualificação dos professores que estão em sala de aula. Guardando as diferenças entre os contextos de pesquisa, pois Kramer (2005) e Corsino (2003) pesquisam a Educação Infantil, é preciso reconhecer que há uma visão de formação, gestão e sociedade perpassando os discursos analisados. Segundo as pesquisadoras, um dos motivos do fracasso em relação à formação de professores em serviço é a distância que as gestoras (professoras da rede que saem das salas de aula para assumirem coordenações e direções) estabelecem com suas colegas professoras que continuam nas salas de aula. “Ao assumirem uma função mais alta na hierarquia da SME, tornam-se estranhas às questões da escola, porta-vozes de pacotes pedagógicos que invadem o universo dos professores, desconsiderando as condições de trabalho que já tiveram um dia” (KRAMER, 2005, p.106). Em última instância, perdem os alunos, pois as relações de poder

acabam minando a autoestima de seus professores: a gestão desautoriza os professores por meio de formações em que pouco ou nada do que é produzido por eles é considerado.

Por outro lado, não se pode perder de vista as consequências dos “zigue-zagues” (CUNHA, 2009) administrativos.

No exame das políticas educacionais, encontrei três razões para a administração “zigue-zague”: o eleitorismo, o experimentalismo pedagógico e o voluntarismo ideológico. O *eleitorismo* é a procura de políticas educacionais que provoquem “impacto” capaz de trazer resultados nas urnas, seja visando a eleição do secretário de educação para deputado, seja dando ao governador “mote” capaz de atrair votos até em eleição presidencial. O *experimentalismo pedagógico* resulta do entusiasmo com propostas elaboradas sem bases científicas, anunciadas como capazes de resolver os problemas educacionais, estendidas apressadamente para o conjunto da rede (antes de serem suficientemente testadas). O *voluntarismo ideológico* é atitude generosa de querer acabar com males da educação escolar e até da sociedade como um todo, no curto espaço de uma administração, às vezes no prazo de um ano – é o caso de uma proposta curricular que pretende dissolver (ou compensar) os efeitos da alienação do trabalho ou até mesmo a ideologia dominante. (CUNHA, 2009, p. 475 – grifos do autor)

Não cabe aqui investigar ou determinar o motivo pessoal da secretária de educação ao decretar mudanças nas salas de leitura, sobrepujando o trabalho existente. Por outro lado, é preciso considerar que a atual gestão da SME lança a campanha “Rio. Uma cidade de leitores”, conforme divulgado na mídia, no site da SME e em e-mails enviados por Carla-CRE2 para professores das salas de leitura. A campanha é proposta num contexto nacional em que existe uma efervescência em torno do Plano Nacional do Livro e Leitura (já apresentado). Nesse contexto, a campanha municipal lembra o *eleitorismo* (CUNHA, 2009 p.475) por buscar medidas que provoquem “impacto” capaz de trazer resultados nas urnas. Paralelamente ao lançamento da campanha, há o apagamento do trabalho dos professores das salas de leitura, percebido na fala de Paula-Polo, quando afirma que vai voltar a ser “multimeios” e que a sala de leitura vai ser “quase uma biblioteca, parquinho, com menos articulação com a escola”. Cabe perguntar: por que a campanha não teve início a partir da divulgação do que já vinha acontecendo nas salas de leitura desde pelo menos 1985 (RIBEIRO, 1986; RIO DE JANEIRO, 2007)? O tapete de Penélope se desfaz à noite, num “zigue-zague” que desfia e não arremata o que já foi feito? No bojo do projeto “Rio. Uma cidade de leitores”, anunciam-se concursos entre escolas seguidos de medidas que favorecem poucas unidades e alguns professores com viagens internacionais e cursos com equipes de consultoria contratadas em meio à iniciativa privada, sempre seguindo o fluxo da linha de trabalho do órgão central para as escolas. Sem considerar o trabalho realizado, o tapete que é tecido de dia, as medidas lembram o *experimentalismo pedagógico* sem bases científicas (CUNHA, 2009), sem

historicidade. O *voluntarismo ideológico* de Cunha também é percebido na escolha da campanha em favor da leitura que traz uma visão humanista percebida no uso de citações de grandes autores sobre livros e leituras, desconsiderando-se os discursos dos professores, dos alunos, da comunidade. Generosamente, a campanha parece querer “acabar com males da educação escolar e até da sociedade como um todo, no curto espaço de uma administração” (CUNHA, 2009, p.475). Parte-se de um ponto zero imaginário como estratégia de causar impacto, tendo como consequência a desvalorização de anos de trabalho e a não legitimação do conhecimento produzido pelos professores nas salas de leitura.

Nesse contexto, a gestão da secretaria de educação lança resoluções para atualizar e normatizar a estrutura e o funcionamento das salas de leitura da rede, desconsiderando as instâncias que estabeleciam o fluxo da formação em serviço, esquecendo-se que

Em 1992, as Salas de Leitura passaram a se organizar em Salas de Leitura – Polo e Salas de leitura satélites. As Salas de Leitura Polo são responsáveis pela irradiação, multiplicação e acompanhamento das orientações do trabalho, oriundas da Divisão-Mídia-Educação, para as demais Salas de leitura, denominadas Satélites. (RIO DE JANEIRO, 2007, p.9)

Considerar a palavra *mesmo* na fala da professora que diz “mesmo calada a gente está errada” implica em reconhecer que, ainda que haja uma produção de conhecimento em serviço, essa produção é errada – por isso não merece registro nem narrativa. Mesmo que não se fale sobre o que acontece, há um erro. Há um erro constitutivo que justifica infantilizar os profissionais, tratados por meninos e meninas, o que justifica uma concepção de formação de professores permanente – ou eterna como o trabalho de Sísifo? É preciso carregar sempre pedras, ou pode-se pisar em tapetes? O que poderia ser uma formação em serviço, dando conta do que acontece no trabalho, se transforma em eterno recomeçar. Numa carnavalização da fala da professora, poderíamos ler “calada a gente está errada”, retirando a palavra *mesmo*. Assim, poderíamos dizer que é errado calar, não registrar, desconsiderar tudo o que vem sendo realizado, toda a produção de conhecimento gerada em serviço e no serviço com as crianças. Falar pode fazer diferença, uma vez que algo fica e permanece apesar dos “zig-zagues” administrativos.

Nos documentos oficiais (RIBEIRO, 1986; SME, 2007), percebemos a necessidade de formação para que os professores exerçam função de bibliotecários *escolares* (RIBEIRO, 1986, p.125), tendo em vista sua experiência pedagógica para promover a leitura, considerando o Projeto Político Pedagógico e o trabalho realizado nas salas de aula da escola (SME, 2007, p.23). Contudo a formação desse profissional tem falhado por três motivos

principais: a) rotatividade do cargo relacionada à administração interna das unidades escolares quando se opta por retirar os professores de salas de leitura de suas funções para substituir professores que faltam; b) pelas relações de poder entre gestores e professores que resultam em concepções de formação como tutela ou iniciação ao serviço, e não como elaboração, análise e registro; c) pelos efeitos de administração “zigue-zague” da rede ao se desconsiderar que em relação à superficialidade aparente da novidade existe a continuidade subterrânea da história (BENJAMIN, 1987), que ninguém é o primeiro a romper com eterno silêncio do universo (BAKHTIN, 2004) e que a criação é feita com elementos hauridos da realidade (VYGOTSKY, 2009).

Cada nova gestão procura imprimir sua contribuição, muitas vezes omitindo as relações com as políticas nacionais, estaduais ou municipais. Contudo, mesmo considerando os efeitos da administração “zigue-zague”, percebemos na história das salas de leitura que as mudanças de gestão não apagam totalmente as marcas de governos anteriores:

Então assim, de 85 para cá, foi isso, foram mudando as gestões, algumas coisas foram ampliadas para toda rede, outras coisas foram extintas. Porque o Programa Especial de Educação deixou de existir depois que acabou a gestão [de Darcy Ribeiro (1996)], mas algumas contribuições dessa proposta ficaram: a Sala de Leitura é uma delas (MÔNICA – SME1).

Como a gente está em um momento específico de mudança de gestão, a gente vai deixar o nosso [registro] pronto para quem vier. Se quiser publicar, bom, se não quiser reescreve, faz tudo de novo (rs), a gente não tem controle sobre isso (MÔNICA – SME1).

Kramer (2005) percebe que os profissionais da “educação consideram natural o fato de que, a cada nova administração, tudo comece do zero, ignorando as ações e conquistas da gestão anterior” (KRAMER, 2005, p.120). Como se confirmasse essa observação, a seguinte notícia sobre o curso “Leitura, Literatura e Formação de Leitores” (FNLIJ) relaciona-o ao projeto “Rio. Uma cidade de leitores”, como se fosse uma novidade da gestão atual:

O Curso Leitura, Literatura e Formação de Leitores é uma das ações do Projeto "Rio, uma cidade de leitores", que contempla o eixo da formação continuada. Destina-se aos professores de Sala de Leitura, para que se apropriem de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de ações de promoção e incentivo à prática da leitura literária.<sup>85</sup>

No *site* do Instituto Municipal de Urbanismo Pereira Passos (IPP)<sup>86</sup> não foram encontrados dados referentes aos números de salas de leitura nas escolas municipais do Rio de

---

<sup>85</sup> Ver <http://www.rio.rj.gov.br/web/ipp/listaconteudo>, acesso em 18 de fevereiro de 2011.

<sup>86</sup> Idem.

Janeiro. Através de buscas por conteúdos relacionados à Sala de Leitura, encontrou-se a informação de que a Secretaria Municipal de Educação *redefiniu* critérios para funcionamento das Salas de Leitura em 05/04/2010:

O Diário Oficial desta segunda-feira, dia 5, publica resolução da Secretaria Municipal de Educação com os critérios para o funcionamento das salas de leitura nas escolas da rede pública municipal de ensino do Rio. Para promoção da leitura literária, formação de leitores e realização de pesquisas escolares, como suporte ao desenvolvimento de propostas pedagógicas, as salas de leitura devem ficar abertas durante o funcionamento das escolas. Além disso, todas as escolas devem ter um professor regente PI ou PII na sala de leitura. Só será permitida indicação de professor I de qualquer disciplina, desde que tenha o perfil para exercer a função. A carga horária para professor regente da sala de leitura é de 22h30 para P II e de 16h para P.I. O cumprimento da carga horária deve contemplar os diferentes turnos de funcionamento da escola, inclusive a EJA. Será admitida indicação de professor de 30 horas para regente da sala de leitura.

Reeditam-se normas como se fossem novidades. Nada é informado sobre a existência de salas de leitura polo e satélite. A gestão do trabalho nas salas de leitura mudou? Que lugares ocupam outras mídias agora? Apesar da fugacidade da notícia, percebe-se que algo continua, pois, ao *redefinirem*, reafirmam a existência das salas de leitura.

Sobre formação de acervos, depois de buscar termos como “Salão do Livro” “acervos” e “Dinheiro Direto na Escola”, apenas uma notícia foi encontrada, destacando-se a participação dos professores no processo de escolha dos livros através da *intranet*, para compra pela Secretaria Municipal de Educação: “serão apresentados os quatro livros escolhidos pelos educadores, que serão comprados pela Prefeitura e distribuídos por intermédio das dez Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) a escolas e creches até 26 de março”<sup>87</sup>.

Paralelamente, os jornais noticiavam a lei que obriga escolas públicas e particulares a terem bibliotecas:

O presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou uma lei<sup>88</sup> que determina a instalação de bibliotecas em todas as instituições de ensino do país, incluindo públicas e privadas. De acordo com o texto, publicado no “Diário Oficial” da União nesta terça-feira (25 de março de 2010), cada biblioteca deve ter, no mínimo, um título para cada aluno matriculado<sup>89</sup>.

---

<sup>87</sup> Ver <http://www.rio.rj.gov.br/web/ipp/listaconteudo>, acesso em 18 de fevereiro de 2011.

<sup>88</sup> Ver: Lei 1.244/2010

<sup>89</sup> Disponível em <<http://in360.globo.com/rj/noticias.php?id=9335>>, acesso em 18 de fevereiro de 2011.



Como a experiência das salas de leitura das escolas públicas do município do Rio de Janeiro pode contribuir nesse cenário? Quais ecos do passado, numa citação atual, podem mudar o futuro?



## 5 CONCLUSÃO

O dia com o qual começa o novo calendário funciona como um acelerador histórico. No fundo, é o mesmo dia que retorna sempre sob a forma dos dias feriados, que são os dias da reminiscência. Assim, os calendários não marcam o tempo do mesmo modo do que os relógios. (BENJAMIN, 1987, p.230)

Dois fragmentos de Benjamin (1997) me são caros: “posto de gasolina” e “sala de desjejum”, ambos de “Rua de mão única” (1997). O título geral anuncia o movimento: é preciso seguir. Nem bem a escrita da tese possibilitou a retomada do passado, chega a hora de terminar, anunciando-se um futuro. Em “posto de gasolina”, Benjamin alude à “linguagem de prontidão” como o óleo que lubrifica pequenos detalhes de uma grande engrenagem: é preciso conhecer as juntas ocultas de uma turbina; *as opiniões são para a vida social o que o óleo é para as máquinas*. Todo o esforço empreendido nesse estudo não significa mais do que isso: gotinhas de óleo a azeitar arrebites de uma máquina muito maior, feita da minha história, da história dos colegas professores de salas de leitura, das políticas de livro e leitura, da escrita humana, dos pensadores e pesquisadores e também das crianças. O que se percebe é sempre pouco, sempre um recorte, sempre falta. É como falar de um sonho: em jejum, permaneceria no estado do sortilégio, encantada pela vivência da trajetória profissional: “quem está em jejum fala do sonho como se falasse de dentro dele” (BENJAMIN, 1997, p. 12). Alimentada pela revisão bibliográfica, os estudos com os quais dialogo possibilitam falar sobre minha experiência numa dimensão exotópica (BAKHTIN, 2003), revigorada a axiologia. Nessa dimensão, pode-se olhar para a empiria, procurando pontos de apoio para além da própria vivência. Com isso, percebo no sonho uma dimensão social. Ocupar a exotopia é um exercício difícil, mas valioso, “pois somente da outra margem, do dia claro, pode o sonho ser interpelado por recordação sobranceira” (BAKHTIN, 2003).

A partir da pesquisa, selecionei fragmentos de um todo maior para tecer algumas considerações. A intenção não era descrever tudo o que acontece nas salas de leitura. Por isso, foi importante compreender a escrita da pesquisa como coleção (KRAMER, 2005). Os eventos, documentos, falas, registros fotográficos, deslocados de seu contexto original, funcionaram como um texto ao qual procurei atribuir sentido e questionamentos. O recorte, ao mesmo tempo em que exclui, favorece a leitura. Escrevi sobre o que consegui ler. É esse texto que agora ofereço a outras leituras.

Retomando a minha trajetória profissional como estratégia de rever as referências bibliográficas, senti necessidade de resgatar certas palavras como livro, pedagogia, espaço, leitura, gestos. Acredito que ainda sou uma alfabetizadora tal como no meu primeiro emprego, pois também fui alfabetizadora quando trabalhei numa biblioteca de escola, quando atuei como psicopedagoga e sou alfabetizadora como professora da universidade: ensino a ler e a escrever. O que diferencia essas atuações são os interlocutores, os materiais de leitura, as interpretações possíveis. A partir do compromisso ético de valorizar a didática da leitura e da escrita, penso que questões como o quê, quando, onde, como, com quem apontam para respostas concretas, opções estéticas. Para tanto, leituras de autores como Bakhtin, Benjamin e Vygostky foram fundamentais, uma vez que se ancoram no materialismo histórico. Ao mesmo tempo em que eles me ajudam a pensar a transformação, não me deixam perder de vista as condições concretas da prática humana.

Considerando que a política de livro e leitura da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, ao investir em salas de leitura, pode oferecer subsídios para outras políticas locais, e tomando os eixos do Programa Nacional de Livro e Leitura (PNLL)<sup>90</sup> como referência das prioridades elaboradas ao nível da esfera federal para que as instituições e entidades da sociedade planejem e implementem suas ações, é possível fazer algumas proposições a partir das análises sobre o que vem sendo realizado pela Secretaria Municipal de Educação do município do Rio de Janeiro, através da gestão das salas de leitura. Apesar de o estado não se fazer presente, ou de não ter podido perceber sua presença, foi possível conhecer algumas articulações entre as políticas de livro e leitura da esfera federal e o projeto das salas de leitura da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro no que se refere aos quatro eixos do PNLL.

O eixo 1 do PNLL - democratização do acesso – diz respeito à implantação de novas bibliotecas de acesso público, estaduais, municipais e escolares, assim como de bibliotecas comunitárias (em periferias urbanas, morros, hospitais, creches, igrejas, zonas rurais, clubes de serviços, entre outros locais). De forma geral, o plano indica que o acervo deve incluir diferentes mídias, acesso à internet, jornais, revistas, além de livros e outros materiais, indicando como parâmetro as recomendações da UNESCO. Além disso, essas bibliotecas devem funcionar como centros de promoção e divulgação da cultura. Nesse eixo, consideram-se também o fortalecimento da rede atual de bibliotecas, a conquista de novos espaços de leitura, a distribuição de livros gratuitos, a melhoria do acesso ao livro e a outras formas de

---

<sup>90</sup> <http://www.pnll.gov.br/> acesso 28 de fevereiro de 2011

expressão da leitura e a incorporação e uso de tecnologias de informação e comunicação. Nesse sentido, as salas de leitura da rede municipal de educação do Rio de Janeiro podem ser exemplos, uma vez que incorporam novas mídias e contam com a parceria da “Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil” (FNLIJ)<sup>91</sup> em ações como composição do acervo e formação de professores. O acervo das salas de leitura, além de incorporar novas mídias e publicações diversas, é expressivo em termos de quantidade e qualidade de livros de literatura infantil. Portanto, é possível perceber campos de interseção entre iniciativas de âmbito nacional e municipal, concluindo-se que, ao investir na democratização do acesso, a experiência municipal pode oferecer subsídios a outras iniciativas, considerando-se esse eixo do PNLL.

O eixo 2 do PNLL – fomento à leitura e à formação de mediadores - indica a importância da formação de mediadores de leitura, de projetos sociais de leitura, de estudos e fomento à pesquisa nas áreas do livro e da leitura, de sistemas de informação nas áreas de bibliotecas, da bibliografia e do mercado editorial, e de prêmios e reconhecimento às ações de incentivo e fomento às práticas sociais de leitura. Ainda que o PNLL perceba a importância da cadeia produtiva do livro, o que teoricamente tem uma abrangência relevante, e que, em seu eixo 3 - valorização institucional da leitura e incremento de seu valor simbólico - preveja a formulação de políticas nacional, estaduais e municipais, há uma aposta em profissionais que, a partir de ações isoladas, fomentarão a leitura. Assim como na proposta das salas de leitura da rede municipal, há forte ênfase em cursos de formação de educadores, sem que se perceba a importância de ações voltadas para as instituições como um todo. Como foi analisado no caso das salas de leitura das escolas da rede municipal do Rio de Janeiro, a falta de apoio institucional aos profissionais dedicados à promoção da leitura acaba por impor um regime de descontinuidade de projetos de incentivo à leitura. Chama a atenção, tanto no plano nacional como nas salas de leitura da rede municipal, a indicação de o promotor da leitura ser preferencialmente preparado em cursos de formação de educadores com estratégia de fomento à leitura e a formação de estudantes que se preparam para o magistério contemplando a área da literatura infantojuvenil. Pouco tem sido valorizado o conhecimento da área da Biblioteconomia, ainda que não seja de todo descartado. Essa relação entre a cultura do livro e a formação de leitores iniciantes pode indicar um peso maior em investimentos na formação de acervos para a leitura de crianças e jovens, em detrimento de aspectos como consolidação e

---

<sup>91</sup> A FNLIJ é seção brasileira do “International Board on Books for Young People” (IBBY) associado à UNESCO e à UNICEF.

preservação dos acervos e das práticas de leitura em longo prazo. O PNLL, ao indicar a prioridade em ações de formação na área da Educação, privilegia a formação leitor.

Considerando o eixo 4 do PNLL - desenvolvimento da economia do livro – percebe-se que tanto a nível federal como municipal a chamada cadeia produtiva do livro tem sido privilegiada, o que resulta no fato de que a distribuição dos bens de leitura esteja chegando às escolas, o que ficou evidente durante a pesquisa na sala de leitura da rede municipal. Desse fato, decorre a importância do desenvolvimento de critérios de seleção de livros para a formação de acervos, o que, apesar de não ficar explícito no texto do PNLL, pode ser percebido nas ações do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

A parceria com as universidades federais para a seleção de livros para o PNBE tem resultado em explicitação de critérios para a formação de acervos para as escolas, tais como a qualidade literária, estética e ética, considerando-se também destinatários dos livros e as possibilidades de leitura a serem realizadas em ambiente escolar. Considerando o destinatário criança, questões ligadas à visão de infância e à função da escola perpassam esse debate. Os critérios de seleção ficam vagos, quando consideram as formas de ler, como no caso dos livros para crianças da Educação Infantil. Considera-se, por exemplo, que a leitura autônoma das crianças da Educação Infantil é feita preferencialmente com livros de imagens ou com livros nos quais predominam ilustrações na relação com o texto verbal. Nesse caso, não são considerados nem quando nem em quais condições as crianças têm acesso ao livro para poderem fazer sua “leitura autônoma”. Esquece-se que a escola é feita de tempos e espaços e que, muitas vezes, no processo de se constituir leitor, mesmo crianças pequenas precisam ousar o contato com outros tipos de livros, como aqueles de muitas páginas e poucas imagens.

Quando os critérios de seleção de livros estão relacionados ao contexto escolar e pedagógico em que eles circularão, é considerado que os professores podem ampliar as relações das crianças com a leitura. Ainda que a definição de literatura esteja relacionada a uma série de valores construídos historicamente, atualmente a crítica especializada em literatura para crianças aposta na forma polifônica e polissêmica de abordar questões que inquietam a humanidade desde sempre como a perplexidade humana diante da vida, o que sugere a criação de novas estratégias de escolarização. No âmbito municipal, investe-se no livre acesso das crianças aos livros nas salas de leitura, o que é o grande diferencial em relação às práticas tradicionais de leitura na escola, baseadas apenas na tutela do professor e numa pedagogia que privilegia a informação e as formas de ler, de ser aluno e de ser professor geradas a partir dos investimentos pelas políticas nacionais de livro e leitura em livros didáticos ao longo de quase meio século. Nesse sentido, o Programa Nacional de Livro

Didático (PNLD) aponta para a leitura com interesse didático-pedagógico, na medida em que os livros destinados às crianças abordem conteúdos curriculares. Porém, no que se referem às práticas escolares de leitura de textos, os programas nacionais ainda precisam ser mais explícitos, pois faltam referências às práticas escolares com a literatura. No âmbito municipal, investe-se no livre acesso das crianças aos livros nas salas de leitura, sem serem previstas sinalizações que orientem o leitor tanto no ambiente dos livros como em ações de promoção da leitura.

Considerando a necessidade de sistematização do trabalho com acervos de literatura quando destinados à formação de novos leitores, é possível fazer algumas proposições a partir do que foi pesquisado. A intenção é que essas proposições sirvam de parâmetros para a consolidação de propostas pedagógicas com livros e leituras literárias. Nesse campo, algumas sinalizações são necessárias e possíveis. O registro do que já vem sendo feito e pensado nessa área pode ser uma estratégia de resistência contra mudanças administrativas na gestão de políticas públicas que sistematicamente têm imposto um regime de novidade em detrimento da consolidação e da valorização do que tem sido produzido. Para tanto, é possível destacar:

#### **Quanto à seleção de livros de acervos para crianças:**

- Os livros devem ser selecionados a partir de uma aposta numa leitura feita pela criança que produz sentidos a partir da relação polifonia-polissemia do objeto livro como um todo, incluindo-se a qualidade do texto verbal, do texto visual e do projeto gráfico.
- A ilustração deve afetar o universo significativo da obra, acrescentando valor estético.
- Ao considerar o projeto gráfico, são relevantes o formato do livro, da capa, da relação entre mancha do texto e ilustração, o papel, o tipo de letra e a diagramação.
- Quanto à elaboração da linguagem literária, são fundamentais os recursos linguísticos e efeitos estéticos.
- Um acervo implica na diversidade de propostas literárias.
- Além de textos literários, os acervos para crianças e jovens são formados por textos ficcionais ilustrados, que mesclam elementos do ‘real’, tais como biografias e livros cuja proposta preponderante seja a informativa.
- Os acervos para crianças e jovens devem ter livros informativos atraentes, bem ilustrados com linguagem acessível.

- Obras de referência e acesso a internet são materiais importantes para pesquisas diversas.
- Um acervo para crianças implica em livros para professores e obras de referência que ampliem as fontes de pesquisa.
- Além de autores nacionais contemporâneos, o acervo deve contemplar obras de autores de diferentes épocas, países e regiões e traduções.
- Os livros premiados pela crítica especializada são referências. Considerando livros para crianças e jovens, duas premiações concedidas anualmente são relevantes, tais como a da Câmara Brasileira do Livro (Prêmio Jabuti) e da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (Altamente Recomendáveis).
- Os acervos selecionados para o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) são referências.

#### **Quanto à organização dos espaços dos livros para crianças:**

- O espaço dos livros é um convite à imaginação da criança quando têm formas variadas, volumes, desenhos, cores, texturas. O espaço pode ser lido uma vez que tem caráter semiótico, é sógnico (BAKHTIN, 2004).
- É no espaço e no tempo que vivenciamos as experiências cotidianas, as trocas interpessoais, o aprendizado e o conhecimento, o trabalho, a brincadeira, a leitura. Se, por um lado, existem diferentes maneiras de circular os livros na escola, por outro, o cuidado com o espaço importa, na medida em que sua arrumação revela intenções pedagógicas e oferece diferentes possibilidades para as crianças.
- A biblioteca da escola se diferencia de outras e pode ser chamada de sala de leitura, também porque a criança lê o espaço e interage com ele.
- É interessante que as salas de leitura tenham sofás, almofadas, esteiras, cadeiras soltas, mesas redondas.
- A biblioteca da escola não é apenas um espaço que reproduz o ambiente informacional da sociedade, uma vez que pode convidar a criança a se imaginar leitor, a se constituir leitor. É um espaço de formação e não só de informação.
- Nesse espaço, considerando que ele pode acolher crianças da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental, a criança brinca com os livros, e também brinca de ser leitor. Com isso ela também se forma leitor.



- É preciso estabelecer prioridades. Como a função maior dos espaços dos livros é formar leitores do texto verbal, a organização do acervo que inclui livros e outras mídias deve ser feita de forma a priorizar a leitura. Se houver possibilidades, é importante criar subdivisões no espaço para que aparelhos de vídeo, som e computadores não fiquem em evidência e possam ser usados sem dispersar a quem quer se dedicar aos livros.
- As formas de fazer os livros circularem pela escola contribuem para a identidade das salas de leitura e revelam uma pedagogia criativa. Estações de leitura, salas de leitura, caixas circulantes, bibliotecas da escola indicam condições de acesso das crianças aos livros também em salas de aula e em outros espaços como o pátio da escola.
- No processo de se constituir leitor, as crianças (inclusive as bem pequenas) precisam ousar o contato com vários tipos de livros, como aqueles de muitas páginas e poucas imagens. É importante ter estantes baixas, estantes que exponham as capas de livros, caixas de livros que sejam postas à altura das crianças e outras estratégias para que crianças e jovens façam suas escolhas. O mobiliário próprio para crianças é um convite à leitura.
- Literatura infantil, livros informativos, livro do professor e obras de referência são divisões amplas, mas necessárias para se dimensionar os locais em que os livros serão guardados, tais como estantes, caixas e armários. Essas divisões devem ser esmiuçadas e sinalizadas com subcategorias.
- Os livros informativos, as obras de referência e os livros para adultos já contam com subcategorias dentro da proposta de catalogação biblioteconômica, baseada nas áreas do conhecimento tradicionais, e devem ser consideradas para a organização do acervo.
- Os livros de literatura para as crianças podem ser organizados de acordo com as seguintes categorias: poemas (trava-língua, adivinha, parlendas, prosa rimada, contos cumulativos), narrativas curtas (contos, crônicas, lendas, textos da tradição oral, mitologia, fábulas, apólogos), narrativas longas (romances e novelas), textos teatrais, livros de imagem. Essas categorias podem ganhar destaques como: Literatura em Língua Portuguesa, Livro-Brinquedo, Teatro, Tradução, Adaptação literária, Reconto.
- Todos os livros, ainda que separados em diferentes categorias, devem ser organizados em ordem alfabética por sobrenome do autor.
- A ordem alfabética e por subcategorias pode ser posta em segundo plano quando se faz mais relevante manter as coleções unidas, pois são feitas segundo critérios

editoriais, como obras do mesmo autor, obras que abordam o mesmo tema ou mesmo gênero literário. Com projeto gráfico semelhante, as coleções ampliam as sinalizações das salas de leitura.

- Livros de autores em destaque, como a obra de Monteiro Lobato, podem formar coleções, ainda que tragam gêneros textuais diversificados. É preciso ver caso a caso, de acordo com as intenções pedagógicas de quem lida com acervos e leitores.
- As estantes nas quais os livros ficam organizados de forma que as capas sejam expostas ou varais que dêem visibilidade maior ao objeto livro devem ser usados preferencialmente para dar destaque aos projetos pedagógicos, às novidades do acervo e aos livros premiados, tais como: Melhor Ilustração, Melhor Projeto Editorial, entre outros.
- A clareza sobre critérios de seleção de livros implica numa partilha de conhecimentos: o espaço dos livros deve ser organizado de acordo com o que foi escolhido para o acervo, para que as escolhas das crianças sejam feitas dentro de uma visibilidade do que pode ser encontrado. Dessa clareza decorre que os materiais devem receber etiquetas sinalizadoras com códigos. As cores têm sido usadas com eficiência, pois é de fácil assimilação por leitores iniciantes. Para que os códigos sejam compartilhados, é importante fazer um mural com legendas. Essas classificações devem ser usadas também nos registros do que há no acervo, tanto em cadernos como em programas de computador para que se possam consultar, recuperar livros perdidos, ampliar o acervo com novidades, selecionar materiais para circular em outros espaços como salas de aula, entre outras consultas. O “livro tombo” deve ser feito de forma a evidenciar as classificações do acervo.

### **Quanto ao incentivo à leitura:**

- Como não se pode garantir que em todas as casas as crianças encontrem livros para experimentá-los e para experimentar-se leitor, os espaços de livro e leitura se tornam importantes para o encontro do leitor com o livro.
- O incentivo à leitura pressupõe três grandes momentos: antes, durante e após a leitura.
- A organização do espaço e sua exploração com as crianças são atividades relacionadas à etapa anterior à leitura e pressupõe uma intervenção pedagógica. O mesmo vale para

o reconhecimento de características exteriores ao texto tais como capa do livro, o título, as ilustrações e tudo que favorece antecipações à leitura.

- As ampliações feitas a partir das leituras das crianças, com as crianças ou para as crianças, tais como o reconhecimento de diferenças entre livros do mesmo autor, considerações sobre estilo, gêneros textuais, temas, personagens, ilustrações, projeto gráfico e outras estratégias que qualifiquem as escolhas dos leitores incentivam novas leituras e são relacionadas ao momento da leitura. Devem ser feitas preferencialmente em rodas de leitura em que um leitor experiente dialogue com os leitores iniciantes.
- Registros do que foi lido como recontos, tabelas de opinião dos leitores, transposição das leituras para outras linguagens, seleção de melhores passagens, reconhecimento e registro de características de personagens, diálogo com outras áreas de conhecimento, saraus, festas literárias, rodas de comentários são etapas a serem desenvolvidas após a leitura. As rodas de comentários podem ser feitas entre as crianças e jovens que já conseguem fazer seus registros sozinhos ou com a mediação de um leitor experiente, que serve de organizador, escriba e incentivador.
- Os três momentos de incentivo à leitura pressupõem diálogo permanente com e entre os leitores sobre livros e leituras.
- O texto literário pode ser experimentado de forma empática, quando os sentimentos e identificações com personagens e situações abordadas no texto são mais relevantes, ou pode ser experimentada a partir do todo da obra, considerando todos os componentes que são necessários para que ela se constitua como uma totalidade. Essas duas possibilidades devem ser exploradas, quando se trabalha com a *estética da criação verbal*.
- Algo acontece entre as crianças quando elas conversam sobre suas leituras e esse é um dos aspectos que diferenciam o acesso das crianças aos livros em casa ou em espaços coletivos de livro e leitura. Salas de leitura em escolas e em outros espaços que disponibilizam livros para a coletividade tais como centros culturais que recebem turmas de escolas devem estar preparados para diferentes formas de ler: as crianças gostam de ler sozinhas, mas também gostam de compartilhar suas leituras, mostrar algo que pareceu polêmico, ler ao lado de colegas que lêem cada qual um livro diferente, ouvir um leitor mais experiente lendo. A arrumação do espaço dos livros considerando as diferentes formas de ler já uma intervenção pedagógica e incentiva a

leitura. A oportunidade dos leitores produzirem cultura entre os pares incentiva a leitura.

- Nos espaços dos livros, a partir da possibilidade de escolhas de leituras, acontece uma força transformadora da vida cultural pela oportunidade das crianças interagirem entre os pares a partir dessas escolhas. O espaço de livros e leituras favorece a possibilidade de experiência das crianças com os livros.
- Ainda que as escolhas de livros feitas pelas crianças pressuponham uma série de mediações, como a seleção de livros que compõem o acervo e a organização do espaço, a livre escolha favorece seleção de temas, de ilustrações, de gestos e de formas de ler.
- Quando as crianças estão com livros que escolhem, experimentam a leitura de livros de literatura de várias formas, nomeando as figuras, narrando histórias a cada página, considerando a sequencia das páginas. A oportunidade de fazerem suas experiências de leitura é uma intervenção pedagógica. Essas formas de ler podem ser consideradas e relacionadas a intervenções com propostas de compartilhar e ampliar as experiências de leitura das crianças.
- Em suas metaexperiências, na reflexão sobre o ato de ler, na brincadeira de ler, as crianças revelam e produzem saberes sobre a narrativa literária, sobre o objeto livro e suas possibilidades. As crianças formulam questões sobre a leitura. Num ambiente de possibilidades de escolhas e de diálogos, estar com os livros sem a tutela do professor exercida a partir de consignas determinadas pela ordem da decodificação do texto, favorece que as crianças ocupem um lugar exotópico diante da leitura. Dar oportunidade para que isso aconteça é uma das estratégias da pedagogia da leitura. Além disso, as questões que as crianças se propõem sobre a leitura é matéria a ser explorada pelo promotor da leitura em rodas de comentários, ampliando as reflexões e observações que podem ser feitas a cada livro, também considerando o acervo e suas classificações em categorias.
- A dimensão discursiva da imagem favorece a capacidade das crianças de narrar. À polifonia do texto literário, acrescentam o plurilinguismo das linguagens visuais, sonoras/musicais, as gestuais. Ler imagens é essencial para a aprendizagem da escrita, pois é um exercício de verbalização e de discursividade, assim como o conjunto de elementos que compõem o livro: projeto ético-estético, projeto gráfico, ludicidade, interdiscursividade e acabamento. Esse conjunto provoca efeitos de significado a

serem considerados em atividades dialógicas entre mediadores experientes e leitores iniciantes.

- Ainda que se considerem as possibilidades de leitura da imagem e do livro como um todo, por sua dimensão discursiva, ética e estética, há a especificidade da escrita. O contraponto do leitor experiente é fundamental para que as leituras iniciais sejam ampliadas.
- As pesquisas com crianças pequenas permitem considerar que a presença dos livros é importante desde cedo, pois dos gestos como bater, morder, arrastar, empilhar o objeto livro, elas logo passam a folhear, ver, observar as ilustrações, a trocar impressões com os pares, a solicitar que o adulto leia (CORSINO, 2010).
- As autorizações dadas a determinadas interpretações e produções de sentidos passa por uma tutela cultural não tão explícita como no ensino da escrita alfabética. Para as crianças na escola, não se trata apenas de ler os livros escolares, mas ler com a escola que delimita horizontes culturais. É importante manter o diálogo, sempre ampliando e não censurando as leituras apoiadas em imagens.
- Ainda que as imagens dos livros ilustrados garantam uma coerência textual na produção de narrativas das crianças, seja porque ajudam a evocar leituras feitas para elas ou textos conhecidos a partir da tradição oral, ocupando muitas vezes lugar de tutela cultural ao possibilitarem a enunciação discursiva e narrativa das crianças, na escola outras relações estão em jogo. A relação professor-aluno se faz presente, apontando “verdadeiras” formas de ler.
- A leitura do texto escrito pressupõe regras e também passa pelas autorizações sociais dos modos de interpretar e de entender os textos, sem os quais os leitores não se constituam de fato. A possibilidade de o leitor chegar a diversos sentidos implica em diferentes relações com o contexto social, que apóia ou reprova interpretações, resultando em modos de constituição de leitores e de leituras autorizados ou não. Nesse sentido, a possibilidade de analisar textos já conhecidos através da tradição oral, ou através de leituras feitas por outros, pode estar apoiada por livros ilustrados. O livro ilustrado está a meio caminho entre a tradição oral e a tradição da escrita alfabética. A passagem de uma tradição a outra é situada num horizonte cultural em que o leitor experiente se faz necessário.
- Contar e ler histórias são duas atividades fundamentais, mas distintas. Contam-se histórias de muitas formas, usando diferentes recursos e lêem-se histórias que estão

nos livros. A partir da leitura de livros feita por leitores experientes, as crianças podem reelaborar suas experiências com a leitura das imagens dos livros, recuperando fragmentos da cultura letrada. De tanto ouvir, as crianças aproveitam resquícios do texto escrito para incrementar suas narrativas, revelando saberes sobre a literatura ainda que não leiam diretamente as palavras escritas. Isso contribui para a análise que fazem sobre a escrita do texto verbal.

- Considerando as leituras feitas em livros de literatura infantojuvenil, as imagens garantem parte do horizonte cultural, apoiando a produção de determinados sentidos. Antes de ler as palavras, as crianças lêem com as imagens. Os livros e suas ilustrações dão suporte semântico, permitindo a partilha de significados. Ao compartilhar significados com o texto escrito, a ilustração dá oportunidade às crianças de se aproximarem da leitura das palavras com uma senha de entrada. As crianças gostam de explorar os livros já lidos para elas, justamente para poder recuperar o que conseguiu apreender da leitura, e com isso também aprendem a lera escrita alfabética.
- Ler o livro é uma experiência diferente de ouvir uma narrativa. Com o livro, pode-se ir e vir no folhear das páginas, até perceber-se a arte sequencial que forma, que compõe o todo do livro. Ao passar as páginas, há um tempo pessoal para a dedicação à decodificação, para fazer relações com interpretações que circulam na tradição oral, nos espaços da família e da escola, entre pares e a partir de adultos. É importante que as crianças manuseiem os livros.
- É possível incorporar à didática da alfabetização as diferentes estratégias de leitura tais como a função evocadora (reencontrar sentidos graças à presença de um texto já conhecido, ou de uma imagem), a função semântica (que permite construir o sentido do texto), a memorização, a repetição, a imaginação, entre outras tantas, sem perder de vista as relações entre a imaginação, a criação, a interlocução das crianças.
- Projetos de leitura literária a partir de livros do mesmo autor devem considerar que é possível encontrar tanto semelhanças como diferenças entre seus textos. Nas semelhanças, é possível distinguir estilos e tratamentos dado ao texto verbal. Nas diferenças, é possível perceber que nem sempre o mesmo autor consegue produzir efeitos estéticos próprios ao texto literário, o que aponta para intenções informativas. Essas distinções devem ser sinalizadas durante a leitura, principalmente do texto produzido para crianças, dada a forte tradição de intenções de inculcar modelos de comportamento na área da produção cultural para a infância, o que faz com que muitas

vezes livros de literatura infantil tenham caráter de livros de auto-ajuda, distanciando-se de propostas de literatura como arte.

- É relevante considerar a abordagem nos livros de diferentes contextos sociais e culturais em que as crianças vivem, sem que se perca de vista o conhecimento prévio que possuem.
- A pertinência temática deve ser avaliada através do foco dado ao interlocutor e em sua produção de sentidos, considerando a relação polifonia-polissemia, uma das características que afirmam a literatura como texto artístico.
- No que se refere às práticas pedagógicas com os livros, importa inventar e planejar, a cada dia, formas de viabilizar o acesso das crianças ao conhecimento constituído e sua participação na produção histórico-cultural, o que se materializa também nos espaços e nas formas de circular e de dar acesso aos livros.
- Consulta a materiais informativos para ampliação das leituras literárias devem ser suficientes para localizar o autor em sua época, as caracterizações de espaços, tempos, épocas e personagens descritos nos textos dos livros, assim como estilos e gêneros textuais. A literatura não é pretexto para conteúdos didáticos que não digam respeito à obra analisada.
- A leitura de textos informativos é importante, mas diferente da leitura literária. Muitos pressupostos são comuns à leitura literária, mas distingue-se basicamente porque a arte lida diretamente com os sentimentos, e literatura é arte.
- A relação com o livro é sempre uma vivência da alteridade. O livro é um outro em seu projeto gráfico, nos seus personagens, nas possibilidades de sentimentos, no convivenciamento mimético e empático, ou nos silêncios: diante de um outro que não coincide comigo, não posso seguir como era.
- É preciso que o trabalho tenha permanência, continuidade, regularidade e que além das propostas de leitura dentro dos espaços dos livros, haja sempre empréstimos para que a leitura aconteça em outros lugares, com outras pessoas.

### **Quanto à gestão dos projetos à formação dos promotores da leitura:**

- Diante das atribuições do professor de Sala de Leitura, compreende-se que ele tenha que dominar aspectos ligados à coordenação de projetos, à formação de outros professores, à organização de livros e espaços, à formação de leitores. Portanto, é

preciso dar a este professor condições para exercer estas atribuições. Não basta garantir que haja formação, pois é necessário sustentar condições de trabalho. Substituir professores faltosos ou de licença significa deixar a sala de leitura e todas as atividades específicas do professor de sala de leitura em segundo plano na escola. É preciso oferecer melhores condições de trabalho nas escolas públicas municipais para que o projeto sala de leitura não seja posto em segundo plano ou desarticulado.

- Ainda que se considere que o professor de sala de leitura tenha que substituir professores de sala de aula quando estes se ausentam, é importante optar por estratégias de gestão que impliquem o coletivo da instituição na responsabilidade pelo funcionamento das salas de leitura como garantia de sustentação do trabalho.
- A narratividade é lugar de constituição de identidades e é favorecida pelas imagens e outros elementos extraverbais. A movimentação das crianças e jovens em torno dos livros e nas formas de leitura deve ser permitida e estimulada nos espaços de livro e leituras. Esses elementos estão relacionados à proposta político pedagógica das instituições e devem ser discutidos por todos e não apenas pelo promotor da leitura para que o trabalho não se perca com sua ausência e possa ser uma proposta de todos, pois implica em formas de estar e de dizer nas escolas diferentes das instituídas em muitas salas de aula em que os estudantes só podem ficar sentados em carteiras enfileiradas, o que não favorece o diálogo.
- O grande potencial do trabalho das salas de leitura é a produção infantil que está francamente acontecendo quando as crianças têm a possibilidade de estar com os livros e fazer suas escolhas e isso é matéria para debate nos cursos de formação de promotores da leitura.
- O investimento no que tange às concepções de infância, de cultura infantil, de didática e de pedagogia da leitura diz respeito a toda a equipe da escola e não apenas aos mediadores da leitura, pois são questões ligadas à institucionalização das crianças e jovens.
- É fundamental aprender a tecnologia da escrita alfabética com suas regras tais como os direcionamentos da esquerda para direita, de cima para baixo, a ortografia, a sintaxe, a pontuação, as segmentações entre outras. A questão não é diminuir a importância das apropriações das regras da escrita alfabética no processo de alfabetização, mas pensar estratégias de como incorporar outras reflexões sobre a experiência da leitura.



- As pesquisas registram formas de lidar com os livros mais primárias ou iniciais (morder, bater, empilhar) assim como cada vez mais complexas, passando pela necessária aprendizagem da escrita alfabética e pelo controle de interpretações das leituras aceitas em determinados horizontes culturais. Em comum está o imperativo do acesso ao livro e à cultura escrita através da mediação de leitores mais experientes, que narram, contam, arrumam, selecionam, permitem, limitam, impõem, ignoram e partilham leituras.
- A parceria entre instituições é importante forma de troca de experiências. A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro vem estabelecendo vínculos com a FNLIJ e outras instituições com experiência na área da promoção da leitura como estratégia para a formação de professores em serviço. A continuidade das parcerias tem sido favorável à formação dos professores de sala de leitura, para a composição dos acervos e sua dinamização. Tendo em vista a composição do acervo, como cada escola recebe *valcher* para a compra de livros no Salão do Livro e na Bienal do Livro e como os professores recebem a incumbência de realizar compras de livros, suas referências estão sendo qualificadas pela experiência e as escolas passam a ter acervos ampliados por compras municipais feitas pelo grupo de responsáveis pelas salas de leitura da SME, das CREs e das escolas, o que tem contribuído para que a qualidade do acervo seja aprimorada e ele seja ampliado. É evidente tanto a quantidade de livros como sua qualidade, nas salas de leitura do município do Rio de Janeiro.
- Envolver os profissionais que lidam com acervos e com a formação de leitores nos processos de composição, organização e descarte do acervo amplia suas referências sobre a qualidade das obras disponíveis aos leitores e suas possibilidades de promoção da leitura. Esse aspecto implica em investimentos em professores experientes ou formados para o trabalho com acervos.
- Diante da recente produção de conhecimento nas áreas da literatura infantil e de salas de leitura, a concepção de formação em serviço deve passar por estratégias de trocas e de registros das experiências, visando à consolidação de um fazer específico a partir da voz do professor que seja ampliada pela produção acadêmica.
- É preciso um investimento na promoção da cultura, e não apenas na promoção do currículo escolar, para que a literatura possa ser percebida como arte e não só como pretexto para o ensino.

- Os sistemas de capacitações e de repasses desconsideram a experiência estética. O trabalho com a literatura não é feito a partir da lógica da linha de trabalho fabril. Todos devem ter acesso às experiências de leitura para que compreendam o processo do leitor iniciante.
- As estratégias de formação em serviços devem ser somadas a trocas entre instâncias como as coordenadorias regionais e os municípios, o que implica a necessidade de políticas nos níveis estadual e federal.
- Além de investimentos ao nível federal, como o PNBE, os municípios devem prever sua participação na constituição de acervos de livros para crianças e jovens com propostas explícitas de programas de financiamento.
- É importante que as secretarias de educação promovam seminários e encontros regionais em torno do tema da leitura literária.
- Os estados devem se fazer mais presentes em ações de formação de redes entre municípios para apoio e valorização de trocas de experiências locais.
- Há pouco investimento na área da cultura dos livros de literatura e salas de leitura para a Educação Infantil, quando as crianças atendidas por esse segmento escolar seriam as mais beneficiadas pela leitura de livros ilustrados e por espaços como salas de leitura bem ambientadas para recebê-las. O debate sobre livro e leitura deve incluir esse segmento escolar.
- Escolas e instituições tais como centros culturais e bibliotecas deveriam compreender uma comunidade reflexiva. Em seu contexto educativo, as ideias, ainda que surjam de uma pessoa, devem fazer parte do projeto coletivo para que não sejam abandonadas. É importante se manter permanente a reflexão e consolidação de propostas político pedagógicas com a participação de toda a comunidade atendida por instituições que lidam com a promoção da leitura.
- Propostas culturais, como a promoção da leitura, são criações situadas no social e se dirigem aos sujeitos sociais. Ainda que sejam sociais, as leis particulares que regem sua criação podem ser percebidas, sem que se diluam num coletivo, numa massa sem personalidade. Essas criações podem ser sustentadas por toda engrenagem referente à gestão e execução das propostas das salas de leitura.
- É importante registrar diferentes ações realizadas após a leitura, como saraus, livros de conto, criação de personagens entre outras propostas como estratégia de valorização

do trabalho com a literatura e para nortear professores que querem investir em modos de fazer diferentes dos propostos em livros didáticos.

- Uma pessoa sozinha não promove a leitura, é preciso constituir uma sociedade leitora.

Concluindo, a SME e a FNLIJ acertam ao formar um círculo virtuoso, pois é possível perceber, pelas relações internacionais com “International Board on Books for Young People” (IBBY) – que a história da seção infantil em bibliotecas é uma história recente em todo o mundo, precisando de sinalizações, registros, consolidações e parcerias. O acervo das salas de leitura é composto por muitos livros, e pode-se perceber a qualidade e o cuidado impressos em sua seleção, resultado em grande parte da relação SME/FNLIJ. Não se promove a leitura sem livros. Sem livros não se lê, mas só os livros não garantem a leitura. A gestão das salas de leitura passa tanto pela composição do acervo, como por sua organização em espaços próprios para a leitura e também pela formação de uma comunidade leitora. A SME necessita investir numa visão da escola como um todo, feita de sujeitos em interação, conscientes de que produzem uma história coletiva. Como diz o ditado “uma andorinha só não faz verão”. No caso do professor de sala de leitura, agrava-se seu isolamento pelo fato de que não existe um plano de carreira que assegure certa permanência na sua função. Pelo contrário, o professor é sistematicamente solicitado a cobrir a falta dos colegas. É preciso que sejam criadas estratégias para a escola sustentar o projeto. A formação prevista acontece por dentro da gestão do projeto e não da escola, onde, muitas vezes, não é acolhido e perde sua especificidade. Há uma contradição do próprio sistema das salas de leitura na articulação com a escola e a formação prevista para acontecer em serviço acaba se diluindo.

A escolarização do livro e a institucionalização da infância aproximam a escola de bibliotecas, museus, livrarias e outros espaços da cidade que trazem subjacentes em sua organização uma visão de infância, de escola e de cultura. Há que se guardar as diferenças entre o patrimônio coletivo e particular. Trabalhar com acervos traz a possibilidade da socialização do bem público. O trabalho com livros de literatura acrescenta valor ao uso do bem público uma vez que favorece horizontes de interpretações e legitimações na materialidade que o constitui e das relações que são estabelecidas para que ele se constitua e seja preservado. O livro tijolo, que a criança usa para fazer construções, ou morder e arrastar pelo chão, já é um objeto que começa a ser significado, mas é também um objeto de interlocução - suas imagens falam, seus personagens falam, o narrador fala, o estilo fala e falam as informações acrescentadas, a vida do autor e do ilustrador, as logomarcas das editoras. Como parte de um acervo, também falam as cores e outros símbolos que são

associados às classificações e categorias de organização do acervo. O livro remete ao espaço, às relações estabelecidas nesse espaço com os pares e com os professores, às suas regras de uso, e às possibilidades de empréstimos. Todos esses elementos requerem ampliações pelas propostas pedagógicas que podem ser estabelecidas a partir deste objeto polifônico.

No caso das salas de leitura do município do Rio de Janeiro, podemos concluir que as condições de trabalho não favorecem o projeto. Na transição política, a partir de mudanças na administração municipal, uma professora, percebendo a iminência de acabar o projeto, vai para sala de aula, a outra se aposenta. Nessas omissões, percebe-se a falta de luta pelo projeto ali onde ele poderia se fazer experiência coletiva. Como transformar o choro da professora que abandona triste o seu cargo em luta de todos? A escola como um todo está disposta a lutar pela sala de leitura ou é um desejo individual da professora? Como órgão central, quais estratégias a SME pode usar para comprometer o coletivo da escola com as salas de leitura? A análise do que foi observado traz indícios e pistas para se pensar que o número de objetivos é ousado para a estrutura que é dada. Se a leitura fosse o eixo do trabalho da escola, o professor de sala de leitura não seria quem substitui, mas quem é substituído. Contudo, a partir do que foi observado e analisado, muitas proposições foram possíveis. O que vale a pena ser replicado em outros locais? Pressupondo que ter uma sala de leitura numa escola faz diferença, essas questões dizem respeito a todos que lutam por condições melhores de acesso ao livro e a leitura no país.

Compreender que no processo de alfabetização chega um momento que não basta folhear e ver imagens significa entender que, por um lado, a leitura de imagens pressupõe formas variadas de entrada nos significados, é mais solta, menos formal do que a leitura da palavra, que requer regras. Por um lado, o texto escrito é mais do que a imagem sugere, é preciso seguir palavra por palavra, linha por linha sob pena de perder sua compreensão. Quando o leitor passa a ser guiado pelos elementos que compõe o texto escrito, há uma ordem de protocolos a serem seguidos. Por outro lado, é preciso refletir sobre o destino do livro e da linearidade da escrita alfabética, pois a oralidade é mais hipertextual do que a escrita. Se o livro com ilustrações fica a meio caminho entre a oralidade e a escrita, ele pode estar também a meio caminho entre a linearidade do texto escrito e a hipertextualidade da tela do computador e das novas linguagens que a internet proporciona. Se a criança da Educação Infantil pode se beneficiar dos livros ilustrados para fazer suas leituras, outros leitores podem ser iniciados nas relações interdiscursivas que esses objetos oferecem. Isso seria uma proposta para novas pesquisas que considerem diferentes experiências com leitura para além da decodificação da escrita alfabética e do uso de carteiras enfileiradas nas escolas. Como a

promoção da leitura de livros ilustrados pode ser ponte para a leitura na sociedade contemporânea com suas novas mídias é uma proposta para novas pesquisas, que não considerem apenas a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Diante da lei que propõe a obrigatoriedade de bibliotecas em todas as escolas, o Rio de Janeiro já está na frente. Se comparada, a leitura tutelada pelo professor que usa propostas prontas a partir de livros didáticos com interpretações conduzidas por respostas escritas desde a produção do livro, a proposta da livre escolha percebida nas salas de leitura é um avanço, mas muito ainda pode ser feito.

Há uma história subterrânea acontecendo que revela que a esfera federal já vem fazendo sua parte. Da esfera estadual, só foram percebidos rastros do passado. No Rio de Janeiro, a esfera municipal tem muito a oferecer. Do que fica das ações municipais, espero ter registrado algo de sua positividade. O que foi percebido ao nível micro, nas relações de uma experiência local, algo pode ser aproveitado. O que vale para o nível micro vale para o nível macro em termos de registro de experiências, para que não se tenha que começar desde o zero ao se constituir um novo perfil do Brasil leitor. Que o PNLL não seja só um slogan, mas que ofereça subsídios para a formação de um novo horizonte com novas propostas, que o letramento não seja só uma medida de comparação, mas que a leitura literária, ao assumir um lugar privilegiado nas escolas - desde a Educação Infantil - possa contribuir para a formação de leitores autores foi um dos motivos da escrita desta tese. A literatura favorece a autoria em virtude do seu caráter polifônico, por se oferecer à experiência estética, pelo curto-circuito dos sentimentos que são postos em contradição em sua tessitura, pela porta que abre à imaginação para a criação outras possibilidades de ler o mundo e do leitor ler a si. A literatura humaniza, o que resulta na possibilidade de uma ética contra a barbárie, pois toca a sensibilidade. Esse estudo possibilitou uma visão ampla do objeto livro de literatura para crianças como um todo na medida em que ele traz, na relação com a ilustração e com o projeto gráfico assim como nas marcas que tem quando faz parte de um acervo, diferentes vozes que favorecem a leitura do texto escrito, já polifônico quando sua natureza é literária. Por suas características, a literatura sugere novas propostas pedagógicas baseadas na estética e na ética.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACIOLI, S. **De Emília a Dona Quixotinha**, uma aula de leitura com Monteiro Lobato. 240f. Fortaleza, 2004. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção da Nossa Época; 103)

ALMEIDA, Ana Nunes. **Para uma Sociologia da Infância**: jogos de olhares, pistas para a investigação. Lisboa, I.C.S., 2009.

AMORIM, Galeano (org.) ... [et al]. **Políticas Públicas do livro e leitura**. Brasília, Brasil: OEI; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

AMORIM, Marília. Vozes e Silêncio no Texto de Pesquisa em Ciências Humanas. **Cadernos de Pesquisa**, N. 116, Julho/ 2002. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/cp/n116/14396.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14396.pdf)>

\_\_\_\_\_. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004.

ANDRADE, Ludmila Thomé de. **A escrita dos professores**: Textos em formação, professores em formação, formação em formação. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1297-1315, dezembro 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

\_\_\_\_\_. **O professor alfabetizador imantado entre propostas teóricas**: o letramento e a metodologia do fônico. In: I SIHELE - Seminário Internacional sobre História do Ensino de Leitura e Escrita: “a constituição do campo da história da alfabetização no Brasil”, setembro de 2010. São Paulo, FFC - UNESP – Marília, 2010.

\_\_\_\_\_; CORSINO, Patrícia. Critérios para a constituição de um acervo literário para as séries iniciais do ensino fundamental: o instrumento de avaliação do PNBE 2005. In: PAIVA, Aparecida et alli (orgs). **Literatura** – saberes em movimento. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2007. p.79-91.

ANDRÉ, Marli; SIMÕES, Regina H.S.; CARVALHO, Janete M.; BRZEZINSKI, Iria. **Estado da arte da formação de professores no Brasil**. *Educ. Soc.* [online]. 1999, vol.20, n.68, pp. 301-309. ISSN 0101-7330.

ARIÈS, Philippe. **L' enfant et l' avie familiale sous l' Ancien Regime**. Paris: Seuil, 1973.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoievski**. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi. 2 ed. São Paulo, Hucitec, 1986.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1992.

\_\_\_\_\_. Para uma filosofia do ato (1919/1921). **Toward a Philosophy of Act**. Translated by V. Liapunov: University of Texas Press, 1993.

\_\_\_\_\_. **A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo/Brasília: Hucitec/Editora Universidade de Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. (trad. Do francês de Maria Emantina Galvão G. Pereira). 2 ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1997.

\_\_\_\_\_. **Questões de Literatura e de Estética** (A teoria do Romance). São Paulo: Unesp, 1998.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003

\_\_\_\_\_. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11 ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

BELMIRO, Celia Abicalil. **Palavras e imagens, linguagens na literatura infantil**. Ceale-FaE-UFMG, 2009. mimeo.

BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

\_\_\_\_\_. Obras Escolhidas - **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. vol. I. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BENJAMIN, Walter. Obras Escolhidas – **Rua de mão única**, vol. II. São Paulo: Brasiliense, 1997.

BEZERRA, Paulo. Prefácio à edição brasileira. In. VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Psicologia da Arte**. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. XI, XVII.

BOAS, Heloisa Vilas. **Alfabetização: outras questões, outras histórias**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BORBA, Angela Meyer. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar**. 2005. 298f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural – debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In.: CHARTIER, Roger (org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade. 2001- pp. 229-253

BRASIL. **Literatura na infância**: imagens e palavras / Aparecida Paiva ... [et all] – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Belo Horizonte: UFMG, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e biblioteca nas escolas públicas brasileiras/** Secretaria de Educação Básica, coordenação-geral de Materiais Didáticos; elaboração de Andréa Beremblum e Jane Paiva – Brasília: Ministério da Educação, 2008a.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Acervos complementares**: as áreas do conhecimento nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental/ Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica – Brasília:MEC/SEB 2009.

BRESSON, François. A leitura e suas dificuldades. In: CHARTIER, Roger (org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade. 2001. p. 25-34.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura e política. In: EVANGELISTA, BRANDÃO e MACHADO (orgs). **A Escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 1999.

BROUGÈRE, G. **Jouets et compagnie**. Paris: Stock, 2003.



CECCANTINI, João Luís. De raro poder fecundante: Lobato editor. In: LAJOLO, Marisa, CECCANTINI, João Luís. **Monteiro Lobato, livro a livro**: Obra infantil. São Paulo: Editora; UNESP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009. p. 67- 84.

CHARTIER, Roger (org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade. 2001.

CHRISTIN, Anne-Marie. A imagem e a letra. In: **Escritos: revista da Casa de Rui Barbosa/Fundação Casa de Rui de Barbosa**. Ano 2, nº2. Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa, 2008, p.337-343.

COLOMER, Teresa. **La adquisición de la competencia literaria**. Artículos de didáctica de la lengua y la literatura. 1, julio, 1994. p. 37-50.

\_\_\_\_\_. **A formação do leitor literário**: narrativa infantil e juvenil atual. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

CORSARO, William. **The Sociology of childhood**. Thousand Oaks Cal.; Pine Forge Press, 1997.

\_\_\_\_\_. **We're friends right?: inside kids' culture**. Washington D.C., Joseph Henry Press, 2003.

\_\_\_\_\_. **The Sociology of Childhood**. 2. ed. Thousand Oaks: Pine Forge Press, 2005.

CORSINO, Patrícia. **Infância, linguagem e letramento**: educação infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) - PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2003.

\_\_\_\_\_. (coord.). **Programa Nacional de Biblioteca na Escola – PNBE 2005**: seleção, escolha, acesso e apropriação do acervo em escolas do Estado do Rio de Janeiro. FE-UFRJ, 2006.

\_\_\_\_\_. **Infância, linguagem e escola**: das políticas de livro e leitura ao letramento literário de crianças de escolas fluminenses. Projeto de pesquisa apresentado à FAPERJ. Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Faculdade de Educação, LEDUC – Laboratório de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação. Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008, p.1-38.

CORSINO, Patrícia. Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, FranciscA; COSSON, Rildo (coordS.). **Literatura: ensino fundamental**. . – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 183-204. (Coleção Explorando o Ensino ; v. 20)

\_\_\_\_\_; PIMENTEL, Claudia. **Biblioteca infantil: um espaço em construção**. Trabalho apresentado no I Ibero-American Forum on Literacies. Portugal, Braga: July 19-22, 2009. Publicado em: II Seminário de Grupos de Pesquisa sobre crianças e infâncias: Perspectivas Metodológicas. Universidade do Estado do Rio de Janeiro [UERJ]. Setembro, 2010.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. 6. ed. São Paulo/Brasília/Niterói: Cortez/ FLACSO/ EDUFF, 2009.

DaMATTA, Roberto. **Relativizando: uma introdução à Antropologia Social**. Rio de Janeiro, Rocco, 1987.

DAUSTER, Tânia. Jogos de inclusão e de exclusão sociais. In. YUNES, Eliana e OSWALD, Maria Luiza (orgs.). **A Experiência da leitura**. São Paulo, Edições Loyola. 2003. p. 91- 116.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

EAGLETON, Terry. Introdução: o que é literatura. In: \_\_\_\_\_. **Teoria da Literatura: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 1-22.

FARIÑA, Mercedes Formigo. **Por uma leitura literária crítica no Ensino Médio**. 162f. Dissertação (Mestrado em Letras – Ciência da Literatura). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as ideias lingüísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

\_\_\_\_\_. La internalización de los aprendizajes en la educación básica. **Revista Avance y Perspectiva**. México, DF, n. 24, jan./mar. 2005.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FONSECA, Lêda Maria. **Salas de Leitura: concepções e práticas**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2004.

FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sonia. **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2007 (Coleção questões de nossa época; v.107).

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e Narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

GOUVEA, Maria Cristina S. de. A criança e a linguagem. In: PAIVA, Aparecida et alli (org.). **Literatura: saberes em movimento**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. p. 111-136

GOULART, Cecília. Alfabetização e Letramento: os processos e o lugar da literatura. In: PAIVA, Aparecida et alli (org.). **Literatura: saberes em movimento**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. ps. 57-65.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo. A noção de campo nas obras de Bourdieu e do círculo de Bakhtin: suas implicações para a teorização dos gêneros do discurso. **Revista da ANPOLL**. São Paulo, v.19, p.151-184, 2005.

HEBRARD, Jean. O autodidatismo exemplar. Como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER, Roger (org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade. 2001. p. 35-73.

JAMES, Allison, JENKS, Chris, PROUT Alan. **Theorizing childhood**. 4.ed. New York: Teachers College Press, 2004 [1998].

\_\_\_\_\_; PROUT, A. A new paradigm for the sociology of childhood?: provenance, promise and problems. In: JAMES, A.; PROUT, A. **Constructing and reconstructing childhood**. London: Falmer, 1997.

JENKS, Chris. Introduction: constituting the child'. In: JENKS, Chris (org.). **The Sociology of Childhood: Essential Readings**. Londres: Gregg Revivals, 9-27, 1992.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela. (org.). **Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KONDER, Leandro. **Walter Benjamin: o marxismo da melancolia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

\_\_\_\_\_. **A questão da ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

KRAMER, Sônia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 1993.

\_\_\_\_\_. **Profissionais da educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

\_\_\_\_\_. Leitura, experiência e formação. In: Programa Nacional de incentivo à Leitura (Brasil). Casa da Leitura. **Cursos da Casa da Leitura, 2**. – Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2009. (p. 32-39).

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1999.

\_\_\_\_\_. **Do mundo da leitura para a leitura de mundo**. São Paulo, Ática, 2005.

LARROSA, Jorge. Sobre leitura, experiência e formação. In: **Habitantes de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOBATO, Monteiro. **Dom Quixote das crianças**. São Paulo: Brasiliense, 1955.

MACHADO, Ana Maria. Pelas frestas e brechas – importância da literatura infanto-juvenil brasileira. In: **Balaio: livros e leituras**. Ed. Nova Fronteira. 2007.

MACHADO, Maria Zélia Versiani. **A literatura e suas apropriações por leitores jovens**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG. 2003. (tese de doutorado) [texto mimeo].

\_\_\_\_\_. Versos da poesia para crianças. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (orgs.). **Literatura Infantil: políticas e concepções**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008 (coleção Literatura e Educação) p.11-130.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. **O PNBE e o CEALE: de como semear leituras**. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (orgs.). Literatura infantil: políticas e concepções. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 7-20.

MORAIS, Artur Gomes de. Os discursos e as narrativas nos processos educativos. 13º ENDIPE, 2006.

MURICY, Kátia. **Alegoria da Dialética: imagem e pensamento em Walter Benjamin**. Rio de Janeiro: Relume-Damurá, 1999.

OLIVEIRA, Rui de. Breve histórico da ilustração no livro infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, Ieda de. **O que é qualidade no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador**. S.P.: DCL, 2008. p. 13- 45

PAIVA, Aparecida et al. **Literatura na infância: imagens e palavras**. Acervos do PNBE 2008 para a Educação infantil. Brasília, Ministério da Educação, 2008a. v.1.

\_\_\_\_\_. A produção literária para crianças: onipresença e ausência das temáticas. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (orgs.). **Literatura infantil: políticas e concepções**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008b. p. 35-52.

PAIVA, Jane. De políticas públicas de leitura à formação de leitores: caminho suave?. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva ... [et al]. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 523-548.

PAULINO, Graça. **Letramento Literário: cânones estéticos e cânones literários**. 22ª Reunião ANPEd: Caxambu, setembro de 1999. CD-Rom.

\_\_\_\_\_. Diversidade de narrativas. In: PAIVA, Aparecida et alli (orgs.). **No fim do século: a diversidade, o jogo do livro infantil e juvenil**. BH: Autêntica, 2000: 39-48.

PAULINO, Graça. Livros, críticos, leitores: trânsitos de uma ética. In: PAIVA, Aparecida et alli (orgs.). **Literatura e letramento: espaços, suportes, interfaces – O jogo do livro**. 1 ed. 2 imp. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2007. p.35-52.

PERROTTI, E . Lugares da Leitura: a escola como espaço de leitura. In: **Boletim do Programa Salto Para o Futuro**, Série Espaços de Leitura, TVE Brasil. 2004. Disponível em <<http://www.tvebrasil/salto.com.br>>. Acesso em: 17 jan. 2011.

PIMENTEL, Claudia. **A função social da língua escrita: um diálogo com crianças de alfabetização**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, 1992.

**PROLER** concepções e diretrizes. FBN/PROLER. 2 ed. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, Casa da Leitura, 2009.

PROUT, Alan; JAMES, A. A new paradigm for the sociology of childhood?: provenance, promise and problems. In: JAMES, A.; PROUT, A. **Constructing and reconstructing childhood**. London: Falmer, 1997.

\_\_\_\_\_. **The future of childhood**. Londres e Nova Iorque: Routledge/Falmer. 2005

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro, Bloch, 1986.

RIO DE JANEIRO. **Nós da escola**. Rio, Prefeitura, Educação. Ano 4, no. 40, 2006.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Multieducação: sala de leitura**. 2. ed., Rio de Janeiro, 2007 (Série Temas em Debate).

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. L. (orgs.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004.

\_\_\_\_\_; GOUVEA, Maria Cristina Soares (orgs.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Coleção Ciências Sociais da Educação).

SIROTA, Regine. **La emergence d'une sociologie de l'enfance: évolution de l'objet, évolution du regard**. Education et Sociétés, n. 2, 1998. p. 9-33,

SME. Prefeitura do Rio de Janeiro – a maior rede municipal da América Latina. Jogos Pan-americanos / Rio-prefeitura-Educação. 2007.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**. São Paulo: Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_. Comentários. In.: VYGOTSKY, Lev. S.. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. Tard. Zóia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 4 ed. São Paulo, 1987.

\_\_\_\_\_. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica. 1998.

\_\_\_\_\_. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

\_\_\_\_\_. Leitura e democracia cultural. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (orgs.). **Democratizando a leitura**: pesquisas e práticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. A escolarização da literatura infantil e juvenil., IN: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina e MACHADO, Maria Zélia Versiani (orgs). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. 2 ed. Belo horizonte: Autentica, 2006. p. 17-48.

\_\_\_\_\_. Livros para a Educação Infantil: a perspectiva editorial. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (orgs.). **Literatura infantil**: políticas e concepções. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 21-33

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005. p. 11-36.

SOUZA, Solange Jobim. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas: Papirus, 1994.

SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sônia. Apresentação. In: Souza, Solange Jobim; Kramer, Sônia (orgs.). **Política, cidade, educação**: itinerários de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2009. p. 7-21.

TARALLI, Cibele Haddad. Espaços de leitura: Salas de leitura / Bibliotecas escolares. In: **Espaços de leitura**. Salto para o Futuro. Programa da TV Escola, 2004. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/124941espacodeleitura.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2011. p. 34- 46.

TEIXEIRA, Anísio S. **A Educação e a crise brasileira**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005. (Col. Anísio Teixeira, v. 5)

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez. 1988.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. **Psicologia da Arte**. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. Trad. Zóia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto. 1988.

\_\_\_\_\_. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.



## APÊNDICE A – CONTEXTOS ENUNCIATIVOS DA PESQUISA DE CAMPO

É importante destacar que a pesquisa de campo foi realizada em dois períodos distintos. O primeiro se deu no ano de 2008. Nesse momento, por estar relacionada à pesquisa institucional da orientadora deste trabalho, os contatos foram feitos através de sua familiaridade com os profissionais tanto da coordenadoria regional (CRE) como da secretaria municipal de educação. O segundo período é marcado pela mudança do governo e consequente entrada de nova secretária da educação no município. Com isso, outras regras foram impostas à prática de pesquisa nas escolas da rede municipal de ensino, no município do Rio de Janeiro. Foi exigido que o projeto de pesquisa fosse submetido ao comitê de ética da secretaria municipal de saúde para que pudesse ser avaliada a possibilidade de entrar nas escolas. Com isso, até que se cumprissem as novas exigências para a pesquisa, passou-se um semestre. Data de 22/06/2009 o parecer aprovando a entrada nas escolas. A pesquisa de campo terminou no primeiro semestre de 2010, quando uma das responsáveis pela sala de leitura pelo se aposentou (a outra responsável, no início do ano letivo de 2010, voltara para sala de aula). Os eventos analisados foram selecionados nas seguintes contextos enunciativos:

### QUADRO 1 - SME (nível macro)

<b>SME 1) entrevista semiestruturadas com responsável pela concepção e implementação do projeto sala de leitura (em 14/07/2008):</b>
Depois de marcar a entrevista por telefone, fui à SME acompanhada por uma estagiária da pesquisa da minha orientadora. Fomos recebidas na hora marcada. A entrevistada se mostrou muito entusiasmada pelo projeto. Quase não foi preciso recorrer ao roteiro da entrevista. Ela discorreu sobre o projeto sala de leitura por quase duas horas. Gravamos a entrevista com seu consentimento. Fiz anotações em meu diário de campo. Sempre que for necessário fazer referência a ela, usaremos o nome Mônica - SME, mantendo seu nome verdadeiro em sigilo. Chamaremos esse contexto de <i>apresentação oficial na SME</i> . Durante a <i>apresentação oficial na SME</i> Mônica - SME disse que está nessa função desde 2001. A partir daí, <i>tudo o que chega aqui eu sei. Então é muita coisa</i> (Mônica - SME).
<b>SME 2) Visita ao espaço dos livros montado como referência para as escolas, na SME (em 14/07/2008):</b>
Na <i>apresentação oficial na SME</i> , Mônica (SME) nos mostrou uma sala onde os livros

dos acervos das salas de leitura estão arrumados. O espaço serve de referência para a organização das salas de leitura. Os livros são classificados em três grandes categorias: livros dos professores, livros de literatura, obras de referência. Essas categorias são relacionadas a cores de etiquetas coladas nas lombadas dos livros e em quadro informativo. Em cada sala de leitura pode haver outras subcategorias, com cores e símbolos escolhidos livremente, mas todas devem seguir o critério geral de organização tal como observamos nesse espaço dos livros.

**SME 3) Materiais institucionais:**

Recebi de Mônica, livro de pano “Nossas Salas de Leitura”, e uma pasta intitulada “Prefeitura do Rio de Janeiro – a maior rede municipal da América Latina”<sup>92</sup>.

**SME 4) Acesso ao site <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme>**

Mônica (SME) nos mostrou vários materiais que podem ser encontrados no portal da Prefeitura do Rio de Janeiro. Sempre que se fez necessário, o site foi consultado.

**QUADRO 2 – CRE – (nível meso)**

**CRE 1) Visita informal (primeiro semestre de 2008):**

Em minha primeira visita à coordenadoria fui acompanhada pela orientadora do meu trabalho. Fomos recebidas por uma profissional, que me apresentou à responsável pela implementação do projeto sala de leitura. Mesmo não sendo diretamente ligada à sala de leitura, a profissional que nos recebeu nesta ocasião falou das três salas de leitura polo da coordenadoria com bastante familiaridade. Conversamos sobre vários assuntos, tais como: estágio; núcleo comum; primeiro ano do ciclo que na ocasião recebia crianças a partir de 6 anos de idade; livro tombo de uma antiga escola que registra mais de dois mil livros; o valor do *valcher* que professores recebem para adquirir livros para as escolas no Salão do Livro<sup>93</sup>; características da sala polo tais como acervo de referência e formação para professores das salas de leitura satélites; sala de leitura polo possível de ser selecionada como *lócus* da pesquisa. Já nesse primeiro momento, conversamos informalmente sobre escolas em que os acervos das

<sup>92</sup> Esse material é composto por uma pasta com diversas folhas, cada uma com uma informação, como por exemplo, os números de escolas e creches da rede; o que é o “Núcleo Curricular Básico Multieducação”, como é a política pública de promoção da leitura; o mapa das 10 CRES, entre outras. Foi feito por ocasião dos jogos Pan-americanos de 2007, conforme lemos na capa, e traz a marca institucional “Rio-prefeitura-Educação”.

<sup>93</sup> Salão do Livro: feira de livros organizada pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil que acontece anualmente na cidade do Rio de Janeiro. Ver: <http://www.fnlij.org.br/>

salas de leitura são organizados em caixas por tema e escolas que têm “visão ampla sobre literatura e que valorizam o espaço da sala de leitura”. Também conversamos informalmente sobre critérios de seleção de livros. Ao final, marquei entrevista com a responsável pela implementação de projeto sala de leitura. Esse encontro não foi gravado. Seu conteúdo não será analisado, mas foi importante para a entrada no campo, pois nessa ocasião marquei a entrevista realizada na CRE.

**CRE 2) entrevista com roteiro semiestruturado com responsável pela implementação de projeto sala de leitura (primeiro semestre de 2008)**

Para essa entrevista, fui acompanhada por uma estagiária da pesquisa institucional/UFRJ. Fomos recebidas na hora marcada. Gravamos a entrevista com o consentimento da entrevistada. Fiz anotações em meu diário de campo. Sua fala oficial sobre as salas de leitura centrou-se na elaboração do documento que registra a proposta curricular, designando por ela de forma genérica “multi”<sup>94</sup>. Cedeu-nos alguns materiais institucionais, como o resultado do censo de 2005 sobre as salas de leitura e os fascículos do “Multieducação - Temas em Debate”, referentes à Sala de Leitura e à Mídia e Educação. Falou de forma geral de alguns projetos desenvolvidos em salas de leitura sobre autores nacionais. Também comentou sobre as reuniões com os professores das salas de leitura, e compreendemos que existe um fluxo: diretrizes da SME seguem para as CREs, que repassam às professoras das salas de leitura polo e estas organizam reuniões em suas escolas com as professoras das salas de leitura satélite. A entrevistada mencionou algumas vezes a Provinha Brasil<sup>95</sup> (havia um movimento na CRE em torno dessa avaliação). Quando for necessário, vamos nos referir a ela como Carla - CRE, mantendo seu nome verdadeiro em sigilo. Chamaremos esse contexto de *apresentação oficial na CRE*. A entrevistada se revelou

---

<sup>94</sup> Recebemos o fascículo “sala de Leitura”, fruto Grupo de Trabalho (GT) da Sala de Leitura, onde lemos que “o Núcleo Curricular Básico – Multieducação chegou às escolas da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, em 1996. Embora seja norteador da prática educacional, permite e incentiva, a partir de sua concepção e orientação, que cada Unidade Escolar desenvolva o seu trabalho pedagógico com base na identificação das características peculiares de sua comunidade. É um guia curricular aberto e inovador.” – orelha (RIO DE JANEIRO, 2007)

<sup>95</sup> Ver: <http://provinhabrasil.inep.gov.br/>. Segundo esse site, a Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras. “A Provinha Brasil é elaborada pelo Inep, e distribuída pelo MEC/FNDE para todas as secretarias de educação municipais, estaduais e do Distrito Federal. Assim, todos os anos os alunos da rede pública de ensino, matriculados no segundo ano de escolarização, têm oportunidade de participar do ciclo de avaliação da Provinha Brasil.”

uma pessoa que procura ser gentil com o próximo, o que se confirmou na forma como trata os professores através de e-mail. Sua formação é em Artes Plásticas e, considerando o nível da pós-graduação, *tem um monte de coisas. (risos.) Tem arteterapia, tem literatura infantil [...] Tem outras coisinhas aí de extensão.* Sua especialização em Literatura Infantil foi feita na UFRJ, Letras (no Fundão, como ela disse). Ela também afirmou: *tenho também meus prêmios.* Com a função de assistente de divisão *não está dando muito tempo [para estudar], porque a minha função é oito horas, mas a carga horária é muito maior.* Ela foi professora até 2002 e em 2003 foi convidada para ser coordenadora de escola. Em duas palavras: *vamos dizer assim, a minha bagagem grande mesmo é com alfabetização.* Seu discurso será indicado pela referência CRE 2.

### **CRE 3) Observação de reunião com professores das Salas de Leitura de escolas selecionadas (primeiro semestre de 2008):**

Essa reunião foi bastante interessante para a pesquisa, pois tinha como objetivo promover a reflexão sobre a importância da sala de leitura e dos projetos que podem ser desenvolvidos pelos profissionais que atuam nesse espaço em parceria com a coordenação, direção e equipe de professores. Foi dinamizada por profissionais da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Carla (CRE) colaborou com a dinamização do encontro, mas atuou mais como acolhedora do evento. A proposta era incentivar professores de escolas que apresentaram baixo desempenho e que estão em áreas de risco na cidade. Foram utilizadas várias estratégias como dinâmicas em subgrupos; use de power point; debates, leituras literárias e palestras. Havia uma cesta de livros e papéis para que os professores sugerissem livros para a Biblioteca do Professor<sup>96</sup>. Num certo momento, crianças entraram na reunião para apresentar resultados do projeto “Posso ler para você?”<sup>97</sup>. Essas e outras estratégias foram usadas, revelando a importância dada ao projeto pela SME, àquela ocasião.

### **CRE 4) e-mails**

Carla (CRE) se comunica através de e-mails com professores das salas de leitura e me

<sup>96</sup> Biblioteca do Professor: livros de literatura que são doados ao professor como estratégia de formação de leitores.

<sup>97</sup> O projeto “Posso ler para você?” foi desenvolvido por uma das professoras da Sala de leitura Polo *locus* da pesquisa. Crianças de diferentes turmas formaram um grupo que frequentava a sala de leitura para ler com essa professora, preparando a leitura de livros. Essas crianças liam para outras na hora do recreio numa relação “corpo a corpo”, conforme palavras da professora. A dinâmica começa com a pergunta “posso ler para você?”; se a pessoa aceita, a criança leitora lê o livro. O projeto teve repercussão e as crianças se apresentaram em diferentes situações, como reuniões na CRE e em outros lugares para divulgar o projeto.

incluiu em sua lista. Acompanhei alguns informes. Fui a uma exposição de trabalhos realizados nas salas de leitura de todas as escolas relacionadas à CRE campo da pesquisa realizada num espaço de eventos, por conta desses e-mails. Esperava saber de outras reuniões com Grupos de Trabalho na CRE, mas não fui informada ou não aconteceram. O significativo para mim, nesses informes era a forma de tratamento, pois Carla se dirige aos professores como “meninos e meninas”. Além disso, me senti acolhida ao ser incluída na lista.

**CRE 5) Materiais institucionais (primeiro semestre de 2008):**

Recebi de Carla (CRE): disquete com resultados do censo de 2005; fascículo do Multieducação – Temas em debate – Sala de Leitura; ficha com as atribuições do professor da sala de leitura especificada como DO no. 207 DE 15/01/96 – funcionamento de Salas de Leitura; planejamento geral do ano para as salas de leitura com o título “Mídia e Educação”.

**CRE 6) Maratona de Histórias (outubro de 2009):**

Evento realizado num centro de convenções de instituição parceira da prefeitura, teve como objetivos “promover através de exposição o trabalho desenvolvido nas Salas de Leitura, e promover a contação de histórias em todos os espaços das Escolas” conforme consta no documento intitulado “Mídia Educação” que traz o planejamento anual para as salas de leitura. Observei esse evento, mas achei que foi pouco aproveitado pelos estudantes e suas famílias, porque não havia transporte suficiente para levá-los ao local. Foram algumas turmas de escolas vizinhas. Assisti professoras contando histórias e lendo. A exposição tinha muitos trabalhos, revelando uma diversidade de iniciativas que passavam por oficinas de gravura feitas num projeto com cordel, bonecos e brinquedos feitos a partir de leituras de narrativas e de poesias, entre outros. Fotografei a exposição. Pude conversar informalmente com algumas professoras de salas de leitura satélite<sup>98</sup>.

**QUADRO 3 – Sala de Leitura Polo (nível micro)**

**SLP 1) Observação de reunião com professoras de sala de leitura satélite a uma sala polo da CRE (16/07/2009):**

<sup>98</sup> Muitas professoras de salas de leitura satélite com quem conversei informalmente ao longo da pesquisa de campo me passaram uma satisfação com o trabalho, me convidavam para visitar seus espaços de trabalho, relatavam o prazer de seus alunos com os projetos de leitura, mas infelizmente a pesquisa não teve esse alcance.

O projeto de pesquisa estava aprovado pelo comitê de ética. Era a primeira ida a campo depois da mudança de governo. Como a CRE selecionada para a pesquisa conta com três salas de leitura polo, Carla (CRE) gostaria que a pesquisa fosse desenvolvida na sala de leitura onde essa reunião foi observada. Segundo Carla (CRE), as professoras, tanto dessa *polo* com de suas satélites, são muito comprometidas com o projeto. Não precisei marcar, pois Carla (CRE) me avisou da reunião e as professoras da sala polo sabiam que eu iria. As professoras da sala polo conduziram a reunião. Deu para perceber o sistema de repasse usado para a formação de professores: as professoras que conduziam a reunião haviam participado de oficinas numa ONG que trabalha com arte-educação e estavam relatando o que acontecera. Repassaram uma série de outras informações como o início do projeto “Rio, uma cidade de leitores”<sup>99</sup> e notícias do curso que é desenvolvido pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil para professores de Sala de Leitura<sup>100</sup> (que na ocasião seria oferecido aos professores novos nas salas de leitura). Fizeram dinâmicas em subgrupo sobre as histórias de leitores de cada professora presente. Leram poemas. Pediram como “dever de casa” que trouxessem para a próxima reunião fábulas, contos e lendas. Ao final dos “repasses”, algumas professoras das salas satélites questionaram o motivo da secretaria de educação estar promovendo oficinas de arte-educação com pessoas de fora da rede, quando muitas professoras têm experiência suficiente para conduzirem oficinas para professores interessados, observando que o que fora repassado era assunto já dominado pelo grupo; avaliaram que nos repasses das oficinas não havia novidade nenhuma e que a discussão trazida já havia sido feita pelo grupo há tempo. Avaliaram como retrocesso e que se sentiram pouco escutadas pelo SME. Havia um clima de ameaça ao trabalho que já vinha sendo realizado, frente às mudanças políticas e refletiram sobre a importância de registrarem o trabalho que já era feito como estratégia de argumentação

---

<sup>99</sup> Ver: [http://noticiascultura.rio.rj.gov.br/principal.cfm?sqncl\\_publicacao=550](http://noticiascultura.rio.rj.gov.br/principal.cfm?sqncl_publicacao=550) “RIO, UMA CIDADE DE LEITORES - No dia 28 de abril (2009), a Prefeitura lançou o projeto Rio, uma cidade de leitores. Esse projeto será implementado pela Secretaria de Educação em parceria com a Secretaria de Cultura”

<sup>100</sup> Ver: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=693411>: “Curso Leitura, Literatura e Formação de Leitores: O Curso Leitura, Literatura e Formação de Leitores é uma das ações do Projeto “Rio, uma cidade de leitores”, que contempla o eixo da formação continuada. Destina-se aos professores de Sala de Leitura, para que se apropriem de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de ações de promoção e incentivo à prática da leitura literária.”

Ver também: <http://www.fnlij.org.br/imagens/arquivos/ACOES/CURSOS.pdf> “Curso Leitura, Literatura e Formação de Leitores A FNLIJ foi contratada pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Rio de Janeiro para organizar e coordenar um curso de Literatura Infantil e Juvenil para 900 professores de salas de leitura e de Educação Infantil, em 2006. O curso foi novamente oferecido a 150 professores, respectivamente, em 2007 e 2008.”

e de validação do trabalho realizado nas salas de leitura. Terminaram com um lanche coletivo.

**SLP 2) Entrada na escola *locus* da pesquisa (agosto de 2009):**

Escolhi essa escola com sala de leitura polo, pois a primeira observada não atendia à Educação Infantil. Para adiantar as observações da rotina da sala de leitura, não esperei uma outra reunião com professoras de salas satélite. Apresentei-me à diretora, levando os documentos de entrada em campo, como autorizações da CRE e resumo do projeto de pesquisa. Fui acolhida carinhosamente pela vice-diretora, que me deu os horários das professoras da sala de leitura polo. Conversei informalmente com uma das professoras da sala de leitura, procurando marcar o dia da primeira entrevista com ela. Ela é a professora que desenvolveu o projeto “Posso Ler para você?”, já apresentado. Vou chamá-la de Joana-Polo, quando for necessário, mantendo seu nome em sigilo. Joana-Polo estava muito angustiada, até chorou durante nossa conversa. Sua queixa maior era sobre a falta de continuidade do trabalho na sala de leitura, pois sendo professoras, as responsáveis pela sala de leitura têm que substituir os professores de sala de aula quando faltam. Mostrou alguns registros de seu trabalho e do seu planejamento, como o projeto de histórias assustadoras, e o registro em caderno individual de leituras, sempre se queixando de não poder dar continuidade. Já pensava em voltar a assumir turma (o que de fato aconteceu no ano seguinte). Foi difícil marcar a entrevista. Ela demonstrou não querer conceder a entrevista e esperou que a outra professora da sala de leitura chegasse (chamarei essa segunda professora de Paula (Polo) sempre que for necessário, mantendo seu nome em sigilo). Quando Paula (Polo) chegou, marcamos a entrevista com ela. Agendamos a entrevista.

**SLP 3) entrevista com roteiro semiestruturado com os responsáveis pela implementação de projeto sala de leitura ( 11/09/2009):**

As duas professoras da sala de leitura polo *locus* da pesquisa quiseram ser entrevistadas juntas. Fui com duas estagiárias da pesquisa institucional. Levamos vários gravadores, mas não queriam que gravássemos. Ligaram o rádio. Andavam de um lado para outro. Eu queria explicar que só poderia entrevistá-las se apresentasse os objetivos da pesquisa para que elas consentissem formalmente a dar a entrevista (assinado o termo de consentimento livre e esclarecido - ver Apêndice B), mas elas não ouviam. Então eu tive que dizer que eu não poderia realizar a entrevista daquela forma. Para minha surpresa, a partir do momento em que formalizamos a entrevista, tudo mudou,

conseguimos que autorizassem o uso de um gravador apenas. Fiz registros no meu diário de campo. Cada uma deu seu depoimento separadamente. A coordenadora entrou na sala e fez uma reunião rápida com outros professores. O clima não era muito favorável. Precisaria de mais tempo para entender o que estava acontecendo.

**SLP 4) Observação de reunião com professoras de sala de leitura satélite à sala polo locus da pesquisa (24 de setembro de 2009):**

A impressão geral que ficou dessa reunião, para mim, é de que as professoras da sala polo estavam pouco à vontade. Elas se explicaram depois: uma não gosta de conduzir reuniões; a outra se sentia muito ameaçada pelas mudanças políticas. Minha presença deve ter contribuído para o clima de constrangimento. Foi uma reunião de repasse. As professoras das salas satélite falaram muito pouco. Pediram material para a “Maratona de Histórias” (já citada), mas Paula-Polo e Joana-Polo não sabiam dizer se havia exigências de formato para os trabalhos que seriam expostos.

**SLP 5) Aplicação de questionário junto aos professores das salas de leitura satélites à polo pesquisada (24 de setembro de 2009):**

Na reunião apresentada acima, eu queria aplicar questionários junto às professoras das escolas satélites, mas poucas professoras ficaram depois que a reunião acabou. No entanto, para minha surpresa, as professoras que ficaram demonstraram muito prazer com o trabalho que realizam nas salas de leitura e fizeram questão de responder ao questionário. Criticaram alguns itens do meu questionário. Sentiram vontade de escrever e não só preencher tabelas. Esse momento serviu para que eu percebesse um pouco mais do trabalho das salas de leitura, dos humores e dos rumores.

**SLP 6) Observações das ações desenvolvidas em uma sala de leitura polo à CRE (primeiro semestre de 2010):**

Observei a sala de leitura polo durante o primeiro semestre de 2010. O tempo foi curto, pois no início do ano letivo Paula-Polo estava de licença médica e Joana-Polo já não estava mais na sala de leitura – assumira turma. Portanto, não havia nenhum professor designado para a sala de leitura e eu não poderia observar sua rotina. Conversei com Joana-Polo e ela não sabia o que aconteceria com o projeto. Havia uma estagiária de biblioteconomia que ficava no laboratório de informática desenvolvendo trabalhos com turmas, mas não acompanhei seu trabalho. Quando acabou a licença médica, Paula-Polo continuava responsável pela sala de leitura, agora sendo a única professora no espaço. Parecia bem tranquila. Estava contando os dias para sua aposentadoria.



Segundo me disse, passara algumas tarefas para a estagiária de biblioteconomia, como cadastro de livros. Ela também fazia registros de materiais da sala de leitura, como livros e DVDs (explicou-me que havia feito um curso oferecido pela SME sobre técnicas de auxiliar de biblioteca). Enquanto ela seguia essa rotina, conversávamos informalmente sobre os rumos insertos do projeto da sala de leitura. Ela marcou horários com turmas nos dias em que eu observava a sala de leitura. Foram poucos encontros com as crianças, mas renderam eventos significativos para a pesquisa. No fim do semestre, vários eram os indícios do fim da pesquisa: ela se aposentou, eu passei num concurso e mudaria de cidade. O tempo ficou “apertado”, mas já havia observado muitas situações significativas. Despedimo-nos. Ela também ia morar em outra cidade. Com aproximação estabelecida nesse período, pude saber que o constrangimento que houve na entrevista inicial com ela e com Joana-Polo foi por temerem que eu fosse uma fiscal.


**SLP 7) Registros fotográficos dos espaços do livro na escola onde se localiza a Sala de Leitura Polo (primeiro semestre de 2010):**

Os registros fotográficos favoreceram muitas análises das estratégias para a composição do acervo, organização e acessibilidade das crianças da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental na sala de leitura polo observada. Não houve impedimento algum para realização das fotos.

**8) Observação das interações das crianças com os livros na sala de leitura selecionada (primeiro semestre de 2010):**

Foram poucas observações, mas as crianças se mostraram entusiasmadas pela oportunidade de serem ouvidas. No dia em que observei as crianças do primeiro ano do ensino fundamental, como acabei sentando no chão com algumas delas, Paula-Polo comentou que nunca sentara no chão em todos os anos em que atuou na sala de leitura. Numa outra ocasião, fui acompanhada por estagiária da pesquisa institucional, que me ajudou a gravar as falas dos estudantes. Fiz anotações no diário de campo. Gostaria de ter ficado mais com as crianças. Elas revelam muitos conhecimentos sobre livros e literatura.

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

	<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO</b>	CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS FACULDADE DE EDUCAÇÃO LEDUC – LABORATÓRIO DE LINGUAGEM, LEITURA, ESCRITA E EDUCAÇÃO
---	---	---

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Pesquisa:** *Espaços de livro e leitura: um estudo sobre o projeto Sala de Leitura da rede municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro.*

**Pesquisadora:** Claudia Pimentel (tel.: [...] / e-mail: [...])

**Orientadora:** Patrícia Corsino (tel.: [...] / e-mail: [...])

**CEP/SMS-RJ** (tel.: [...] / e-mail: [...])

Eu \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_ declaro estar de acordo em participar da pesquisa realizada pela doutoranda Claudia Pimentel do curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, RG [...], orientada pela professora Dra. Patrícia Corsino, a respeito do Projeto Sala de Leitura da Secretaria Municipal de Educação do município do Rio de Janeiro, para posterior trabalho acadêmico, intitulado *Espaços de livro e leitura: um estudo sobre as Salas de Leitura de escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro*, que se propõe a conhecer e analisar as relações entre o órgão central (SME), as coordenadorias regionais (CRE), as Salas de Leitura Polo e Satélites no que se refere à formação de professores que atuam no projeto das Salas de Leitura; à composição e organização de acervos, e às ações de promoção de leitura literária desenvolvidas junto às crianças da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Estou ciente de que as respostas serão apenas para a pesquisa realizada. Fica garantida minha liberdade de desistência de participar da pesquisa a qualquer momento, bem como o sigilo e o anonimato, sem que ocorra qualquer tipo de coerção ou prejuízo. Fica garantida minha liberdade de não responder a questões que me causem algum constrangimento. Quanto a custos e receita, estas são nulas, não havendo qualquer tipo de despesa de minha parte, ou ganho com minha participação nesta pesquisa. Recebi todas as informações necessárias, estando ciente dos objetivos de contribuir para as reflexões sobre os espaços de livro e leitura nas escolas públicas municipais, e para que seus resultados possam contribuir também para a melhoria do processo educativo e/ou de gestão de Unidades Escolares.

Serão mantidos todos os preceitos éticos legais durante e após o término da pesquisa. Este termo será realizado em duas vias para que uma fique com o entrevistado e

outra com a pesquisadora. Em caso de dúvida, poderei entrar em contato com a pesquisadora pelos endereços ou telefones citados acima. Ciente dos termos propostos, concordo em participara da pesquisa. Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2009.

—


---

Assinatura do participante

/

Assinatura da pesquisadora

## APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

 <p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO</p>	<p>CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS FACULDADE DE EDUCAÇÃO LEDUC – LABORATÓRIO DE LINGUAGEM, LEITURA, ESCRITA E EDUCAÇÃO</p>
---	---

**Pesquisa: Espaços de livro e leitura: um estudo sobre o projeto Sala de Leitura da rede municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro.**

**Pesquisadora: Claudia Pimentel**

**Orientação: Patrícia Corsino**

### **Roteiro de entrevista com professores envolvidos na pesquisa**

#### **1º. Momento: apresentação da pesquisadora e dos objetivos da pesquisa (10 minutos)**

A pesquisa *Espaços de livro e leitura: um estudo sobre o projeto Sala de Leitura da rede municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro* está sendo desenvolvida nos níveis macro, meso e micro da SME, tendo como espaço privilegiado para estudo de caso a Escola [...]. Tem como objetivos:

Geral: Conhecer e analisar o projeto de Salas de Leitura desenvolvido em escolas da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, localizadas na [...] ECRE, buscando entender o lugar da literatura infantil na formação da criança leitora.

Específicos:

- Conhecer e analisar a política do livro e leitura relacionada ao projeto das Salas de Leitura da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e suas articulações com as políticas de livro e leitura das esferas federal e estadual;
- Conhecer e analisar o projeto sala de leitura nos níveis: macro (central – SME), meso (ECRE) e micro (uma sala de leitura polo);
- Identificar concepções e ações que favoreçam a efetividade do acesso ao livro e à leitura literária das crianças da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental;
- Refletir sobre composição e organização do acervo literário e dos espaços /ambientes de livro e leitura a partir do estudo de uma sala de leitura polo da ECRE;
- Conhecer e analisar os projetos e ações de promoção de leitura desenvolvidos na sala de leitura polo lócus da pesquisa.

## **Eixos principais da entrevista:**

**I -Estratégias da SME/ ações de acesso ao livro** - composição do acervo e organização das salas de leitura. Formação do professor de Sala de Leitura

**II-Estratégias da SME/ ações de formação de leitores** – crianças e professores-mediadores de leitura

### **I - Acesso ao livro**

Histórico das Salas de Leitura - início da estruturação das salas de leitura.

Informações sobre objetivos, funções e funcionamento das Salas de leitura Polo. Vantagens e desvantagens do modelo adotado

Como a CRE faz a gestão deste projeto? De que recursos dispõe?

Quais são os projetos/ações de composição do acervo? Desde quando existem?

Há a preocupação de se ter um acervo básico? Que gêneros são privilegiados?

Há orientações da SME-CRE para: compra das obras, organização/ classificação das obras?

Organização do espaço físico das salas de leitura, do mobiliário e outros recursos e materiais?

Como são pensados os diferentes gêneros textuais e tipos de livros?

Como é pensada a relação entre os livros e outras mídias nas salas de leitura?

### **II - Formação de leitores**

#### **Estudantes e comunidade escolar-**

Quais são as orientações da SME-CRE para o funcionamento das salas de leitura?

Como é pensada a formação do leitor?

Há orientações em relação a projetos de leitura a serem desenvolvidos nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica? Quais? Como chegam até os professores?

Quais os leitores atendidos pelas salas de leitura? E. Infantil, Ensino Fundamental, EJA, professores, funcionários? Qual a frequência com que os estudantes vão a este espaço de forma orientada? Há proposta para a comunidade escolar em geral?

Há outros espaços de leitura na escola? Que espaços são estes e como são organizados?

Como são pensadas as articulações entre o trabalho desenvolvido na sala de leitura e o das salas de aula?

Quais são as orientações para os empréstimos de livros e uso da sala de leitura fora dos horários planejados?

Como você vê a relação entre os diferentes gêneros textuais e tipos de livros e as propostas de leitura nas escolas?

Que experiências de formação de leitores estão sendo desenvolvidas nas escolas que têm chamado a sua atenção?

#### **Professor leitor, mediador da leitura:**

Qual é o perfil esperado do professor de Sala de leitura? O que tem sido feito para a formação deste professor? Fale um pouco sobre os investimentos da SME na formação do professor-leitor-mediador da leitura, as parcerias com FNLIJ e outros.

O acervo da sala de leitura inclui livros específicos para o professor? Que gêneros compõem este acervo?

Há orientações para compras de livros nos Salões e Bienais? Quais?

Como tem sido as escolhas dos professores na composição do acervo das salas de leitura?

Como você vê a relação do professor com a literatura infantil?

Você tem identificado o professor da sala de leitura como um mediador de leituras de outros professores?

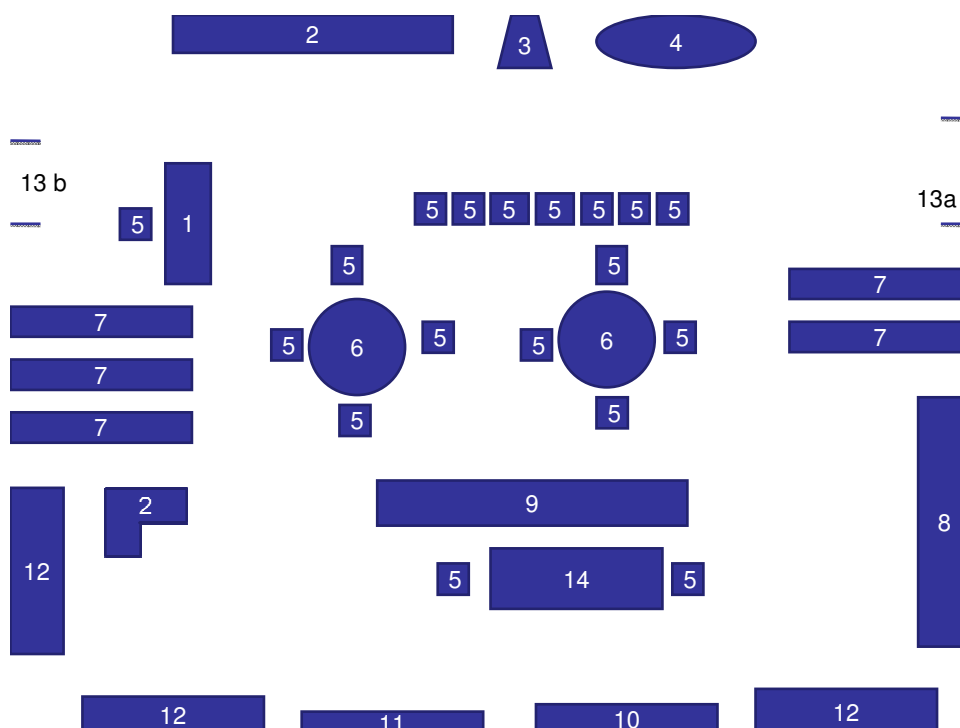
Que avanços você identifica na formação do professor-leitor?

Quais as dificuldades observadas para a consolidação do projeto Sala de Leitura?

## APÊNDICE D – PLANTA BAIXA ESQUEMATIZADA: VISÃO GERAL DO ESPAÇO DA SALA DE LEITURA

Planta baixa da sala de leitura: para que se tenha uma imagem da disposição dos móveis da sala de leitura, realizei esse esquema simplificado. Os números nas caixas desta figura indicam:

- 1- Mesa de trabalho da professora da sala de leitura;
- 2- Armário com fitas de vídeos e outras mídias;
- 3- Televisão, aparelho de vídeo, aparelho de som;
- 4- Estante com discos, fitas e outras mídias;
- 5- Cadeiras;
- 6- Mesas redondas;
- 7- Estantes baixas para livros de literatura infantil;
- 8- Bancada de computadores
- 9- Sofá;
- 10- Estante com obras de referência e mídias;
- 11- Estante com DVDs ;
- 12- Armários fechados;
- 13- Portas: a) de acesso; b) do banheiro;
- 14- Mesa de trabalho com os livros (cadastros, seleções, etc.).



## ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



Comitê de Ética em Pesquisa

Parecer nº 126A/2009

Rio de Janeiro, 22 de junho de 2009.

Sr(a) Pesquisador(a),

Informamos a V.Sa. que o Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde e Defesa Civil - CEP SMSDC-RJ, constituído nos Termos da Resolução CNS nº 196/96 e, devidamente registrado na Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, recebeu, analisou e emitiu parecer sobre a documentação referente ao Protocolo de Pesquisa, conforme abaixo discriminado:

<p><b>Coordenadora:</b> Salésia Felipe de Oliveira</p> <p><b>Vice-Coordenadora:</b> Suzana Alves da Silva</p> <p><b>Membros:</b> Andréa Estevam de Amorim Alice de C. A. Vinhaes Bráulio dos Santos Júnior Carlos Alberto Pereira de Oliveira Elisete Casotti José M. Salame Jucema Fabrício Vieira Márcia Constância P. A. Gomes Maria Alice Gunzburger Mônica Amorim de Oliveira Nara Saraiva Pedro Paulo Magalhães Chrispim Rafael Aron Abitbol Rondineli Mendes da Silva Sandra Regina Victor</p> <p><b>Secretárias Executivas:</b> Carla Costa Vianna Renata Guedes Ferreira</p>	<p><b>PROTOCOLO DE PESQUISA Nº 98/09</b> <b>CAAE: 0111.0.314.000-09</b></p> <p><b>TÍTULO:</b> Espaços de livros e leitura: um estudo sobre o projeto Sala de Leitura da rede municipal de educação do Rio de Janeiro.</p> <p><b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL:</b> Cláudia Pimentel.</p> <p><b>UNIDADE (S) ONDE SE REALIZARÁ A PESQUISA:</b> Secretaria Municipal de Educação.</p> <p><b>DATA DA APRECIÇÃO:</b> 22/06/2009.</p> <p><b>PARECER:</b> APROVADO.</p>
---	--

Ressaltamos que o pesquisador responsável por este Protocolo de Pesquisa deverá apresentar a este Comitê de Ética um relatório das atividades desenvolvidas no período de 12 meses a contar da data de sua aprovação (*item VII. 13.d., da Resolução CNS/MS Nº 196/96*).

Esclarecemos, ainda, com relação aos Protocolos, que o CEP/SMSDC deverá ser informado de fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo, devendo o pesquisador apresentar justificativa, caso o projeto venha a ser interrompido e/ou os resultados não sejam publicados.

  
**Salésia Felipe de Oliveira**  
Coordenadora  
Comitê de Ética em Pesquisa

Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde e Defesa Civil  
Rua Afonso Cavalcanti, 455 sala 601 – Cidade Nova – Rio de Janeiro  
CEP: 20211-901  
Tel: 2503-2024 / 2503-2026 - E-mail: [cepsms@rio.rj.gov.br](mailto:cepsms@rio.rj.gov.br) - Site: [www.saude.rio.rj.gov.br/cep](http://www.saude.rio.rj.gov.br/cep)

FWA nº: 00010761

## ANEXO B – AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA



PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO  
Rua Afonso Cavalcanti, nº 455 – sala 412 – BI.1 – CASS  
Cidade Nova – Rio de Janeiro – RJ – CEP: 20211-110  
Telefone: (21) 2503-2300 – Correio Eletrônico: cedsmmed@rio.rj.gov.br


### AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Sr(a) Coordenador(a) da E/SUBE/ 2ª CRE

Autorizo CLAUDIA PIMENTEL a realizar a pesquisa **Espaços de livro e leitura: um estudo sobre o projeto Sala de Leitura da rede municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro** de acordo com o processo 07/021219/2009, na(s) escola(s) da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino.

A pesquisadora se compromete a respeitar a rotina da escola e a divulgar os resultados da pesquisa à Coordenadoria de Educação, conforme a Portaria E/DGED Nº 41/2009.

Rio de Janeiro, 26 de junho de 2009

  
Denise Mendonça Palha da Silva  
11/106759-4



## ANEXO C – ARTIGO 12 DA MINUTA DA RESOLUÇÃO DE SALA DE LEITURA



**PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
2ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO  
DIVISÃO DE EDUCAÇÃO**

### Artigo 12 da Minuta da Resolução de Sala de Leitura:

O Professor Regente de Sala de Leitura Satélite terá as seguintes atribuições:

I – Conhecer, discutir e difundir os princípios políticos e pedagógicos do Núcleo Curricular Básico Multieducação.

II - Participar da elaboração do Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar, considerando seu campo específico de ação – a Sala de Leitura – e sua articulação com a Sala de Aula.

III – Elaborar plano de ação específico, apontando as ações relativas ao trabalho na respectiva Unidade Escolar.

IV – Participar do Conselho de Classe e Centro de Estudos , na respectiva Unidade Escolar, visando à avaliação das atividades desenvolvidas e sua contribuição para o processo de formação dos alunos.

V – Promover a leitura e a formação do leitor, considerando a leitura como prática social que se dá dentro e fora da escola.

VI – Favorecer o acesso e a apropriação crítica dos recursos mídia-educacionais por professores e alunos, incorporando-os ao trabalho pedagógico, num processo de produção coletiva, voltado para a construção de uma atitude leitora crítica da realidade.

VII – Organizar com a equipe de Direção e Coordenação Pedagógica da UE:

- a) o horário de funcionamento da Sala de Leitura, garantindo sua participação nos Centros de Estudos, encontros, cursos, reuniões e demais eventos promovidos pela SME ( Nível Central, CRE e ou Sala Pólo ) e instituições afins, voltados para os Professores Regentes de Sala de Leitura;
- b) reuniões com o corpo docente da Unidade Escolar, visando à difusão de informações e à articulação do trabalho de Sala de Leitura.

VIII – Avaliar sistematicamente os acervos da Sala de Leitura, zelando pela sua manutenção, conservação e renovação, o que envolve:

**ANEXO D – ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR DE SALA DE LEITURA (DO NO. 207 DE 15/01/96 – FUNCIONAMENTO DE SALAS DE LEITURA)**

---

**ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR DE SALA DE LEITURA**

(DO n.º 207 de 15/01/96 – Funcionamento de Salas de Leitura)

1. Conhecer, discutir e difundir os princípios políticos-pedagógicos da proposta Multieducação.
2. Gerenciar os recursos mídia-educacionais, propiciando a participação de professores e alunos num processo de produção coletiva.
3. Organizar, junto com a equipe de Direção, reuniões com o grupo de professores da escola, visando a garantir a articulação do trabalho da Sala de Leitura, com o planejamento pedagógico da Unidade Escolar.
4. Incentivar a elaboração e o desenvolvimento de Projetos que promovam a integração das diversas disciplinas e dos segmentos da escolas, Projetos próprios ou oriundos da Secretaria Municipal de Educação e/ou outras instituições.
5. Desenvolver estudos e pesquisas visando à atualização e aperfeiçoamento do trabalho de Sala de Leitura.
6. Organizar o horário de funcionamento da Sala de leitura.
7. Organizar seu horário de forma a poder participar das reuniões de multiplicação, cursos, encontros e seminários promovidos pela sala de Leitura Pólo, CRE e Divisão de Mídia-Educação.
8. Avaliar e registrar permanentemente o trabalho desenvolvido na Sala de Leitura.
9. Inventariar o material permanente (equipamento e obras de referência) da Sala de Leitura.
10. Registrar em livro próprio e catalogar o acervo da sala de Leitura.
11. Organizar o sistema de empréstimo do acervo da Sala de Leitura.
12. Avaliar sistematicamente o acervo da Sala de Leitura, zelando pela sua manutenção, conservação e renovação.
13. Propiciar, mediante o planejamento participativo, o acesso constante de alunos e professores às atividades de Sala de Leitura.
14. Estabelecer intercâmbio com outras escolas e com diferentes instituições culturais.
15. Orientar a discussão, com os demais professores da Unidade Escolar, sobre as práticas/dinâmicas a serem desenvolvidas em relação aos programas veiculados pela MULTIRIO.
16. Participar das reuniões pedagógicas e dos Conselhos de Classe da Unidade Escolar.

## ANEXO E – PLANEJAMENTO ANUAL DA CRE

### MÍDIA E EDUCAÇÃO

“Deixavam-me vagabundear pela biblioteca e eu dava assalto à sabedoria humana. Foi ela quem me fez (...) As densas lembranças, e a doce sem-razão das crianças do campo, em vão procurá-las-ia, eu, em mim. Nunca esgaravatei a terra nem farejei ninhos, nem herborizei nem joguei pedras nos passarinhos. Mas os livros foram meus passarinhos e meus ninhos, meus animais domésticos, meu estábulo e meu campo; a biblioteca era o mundo colhido num espelho; tinha a sua espessura infinita, a sua variedade e a sua imprevisibilidade.”

Sartre

#### a) Reunião Geral de Salas de Leitura da Escola CRE

**Objetivo:**

- Apresentar o planejamento da DED/2008.

**Período:** 29 de fevereiro

#### b) Centros de Estudo Mensais com as Salas de Leitura Pólo

**Objetivos:**

- Planejar o trabalho nas Salas de Leitura Pólo: projetos articulados com o PPP, registros do acervo, organização do sistema de empréstimos e dinamização do acervo;
- Planejar o trabalho dos Laboratórios de Informática articulado com o PPP;
- Planejar as ações junto às Salas de Leitura Satélites;
- Planejar as ações junto aos Professores da Unidade Escolar;
- Promover troca de experiências;
- Avaliar permanentemente o trabalho desenvolvido pela Sala de Leitura.

**Periodicidade:** Mensal (a partir de março)

**Salas de Leitura Pólos (SLP):**

PÓLO I – 02.09.009  
PÓLO II – 02.04.012  
PÓLO III – 02.06.005

#### c) Centros de Estudos Mensais com as Salas de Leitura Satélites

**Objetivos:**

- Planejar o trabalho nas Salas de Leitura Satélites: projetos articulados com o PPP, registros do acervo, organização do sistema de empréstimos e dinamização do acervo;

- Planejar o trabalho dos Laboratórios de Informática articulado com o PPP;
- Divulgar o material da MULTIRIO
- Planejar as ações junto aos Professores da Unidade Escolar;
- Promover troca de experiências;
- Avaliar permanentemente o trabalho desenvolvido pela Sala de Leitura.

**Periodicidade:** Mensal (a partir de março)

**d) Mini Cursos:**

- Promover a formação continuada em serviço para professores de Salas de Leitura
  - Março: Bossa Nova
  - Abril: Passo a passo na monitoria de informática
  - Maio: Contação de histórias
  - Junho: Brinquedos óticos
  - Julho: Jornada da CRE
  - Agosto: Cultura Popular
  - Setembro: Illuminatus
  - Outubro: Oralidade e Leitura
  - Novembro: Monitoria em sala de aula

**e) Desdobramento do “Imagem, Meio e Reflexo”**

**Objetivo:**

- Dar suporte ao trabalho desenvolvido nas Salas de Leitura em diferentes mídias, com palestra, mesa-redonda e com relato de experiências bem sucedidas.

**Período:** Julho – dentro da Jornada da E' CRE-DED

**f) Maratona de Histórias**

**Objetivos:**

- Promover através de exposição o trabalho desenvolvido nas Salas de Leitura
- Promover a contação de histórias em todos os espaços das Escolas

**Período:** Outubro

**g) Jornada de Informática**

**Objetivos:**

- Dar suporte ao trabalho desenvolvido nas Salas de Leitura com laboratório de informática, com mesa-redonda e com relatos de experiências bem sucedidas.

**Período:** Julho – dentro da Jornada da E/2ªCRE-DED

**h) Eventos**

---

➤ *Salão do Livro Infanto-juvenil:*

➤ *Primavera do Livro:*

**Objetivos :**

- Promover a participação das Unidades Escolares;
- Divulgar todas as informações pertinentes ao evento;
- Orientar as Unidades Escolares na visitação e nas compras dos livros de literatura.

## ANEXO F – PAUTA DA REUNIÃO DO CENTRO DE ESTUDOS DAS SALAS DE LEITURA POLO

Centro de Estudos de Salas de Leitura Pólo  
16/07/2009  
E.M.

### Pauta:

- Vídeo:  
O fantástico mundo da leitura  
Série: Literatura Infantil e Juvenil- Multirio/1996
  
- Ciranda de Oficinas:  
“Literatura, leitores e leituras-Histórias de encontros e desencontros”
  
- Informes
  

---

- Ciranda de textos
  
- Próximo Encontro

*“Estudo, trabalho e talento são a  
tríplice arma do triunfo.”*

*Crítica literária-Machado de Assis*

**ANEXO G – PAUTA DA REUNIÃO DE REPASSE ÀS SALAS DE LEITURA  
SATÉLITES**

---

**Pauta da reunião de repasse, às Salas de  
Leitura Satélites, do Polo2/ 1ªCRE**

**Dia: 24 de setembro**

**Local: Sala de Leitura Monteiro Lobato –  
E.M. [REDACTED]**

- **Ciranda de Oficinas, do Instituto Tear, dos dias 18 de agosto – Literatura de Cordel e 22 de setembro**

**Mídia Jornalística/Fanzine**

- 
- **Maratona de Leitura, para todos os professores de Sala de Leitura e alunos, dia 14 de outubro, no Centro Cultural Pão-de-Açúcar, no Extra Boulevard.**

**Equipe de Sala de Leitura Polo2**



## ANEXO H – PAUTA DA REUNIÃO E/SUBE/CED – MÍDIA-EDUCAÇÃO

### E/SUBE/CED – Mídia-Educação Curso para Professores de Sala de Leitura e Coordenadores Pedagógicos das Escolas do PDE

#### Texto 1

##### **Coração batendo, olhos abertos e mãos na massa: fazendo a leitura acontecer**

Colocar em funcionamento um espaço de leitura significa conjugar muitos verbos de ação: propor, procurar, arrumar, instigar, conversar, oferecer, dialogar, expor, organizar, pedir, controlar, arrumar, contar, olhar, brincar, ouvir, trocar, propagar, buscar, abrir, fechar, limpar, sensibilizar, mostrar, ensinar, dirigir, vender, mostrar, improvisar, criar. A lista é imensa e permite mais e mais.

Algumas regrinhas básicas sem as quais os finais de semana continuarão acontecendo do mesmo jeito, mas com as quais as coisas poderão andar melhor no espaço de leitura.

- Nenhuma regra é definitiva.
- O leitor tem sempre razão.
- Quem lê por último sempre lê melhor.
- Um livro fechado não vale sequer o papel.
- Gente nasceu para brilhar e... andar com os olhos cheios de livros.
- Sala de leitura fechada é sinônimo de ignorância.
- Em matéria de leitura, prefira a criatividade à repetição da mesmice.
- Ofereça livros o tempo todo.
- Não aceite um não como resposta.
- Cada um tem seu ritmo próprio de leitura.
- Livro roubado é como coração roubado: denuncia um novo apaixonado na praça.
- Simpatias também ajudam na promoção da leitura (experimente réstias de alho penduradas atrás da porta).
- Seja você também um leitor.
- Acredite: uma boa história cura paixão recolhida, dor-de-cotovelo, saudade, tristeza embutida, bicho-de-pé...
- Não esconda os livros: exponha-os. Nada de mostrá-los pela lombada. Quem gosta de lombada é chicote.

Há muitas ações a serem desenvolvidas, dependendo das condições próprias de cada espaço, de cada local, cada grupo, do conjunto de participantes, do tamanho do acervo, do tempo aberto, de disponibilidade de cada formador de leitores. Sugerimos, a seguir, algumas ações possíveis, necessárias e desejáveis.

#### **Organização e controle**

São necessárias ações de:

- Organizar os livros por temas, assuntos ou gêneros, dispondo-os de modo que sejam vistos.
- Organizar os livros por interesses dos leitores (cantinho das fadas, de poesia, de terror, etc.).



- Controlar o empréstimo dos livros através de um livro/caderno apropriado ou de um programa simples de computador.
- Registrar os livros existentes no espaço de leitura em um livro de tomo apropriado ou em um programa de computador.
- Registrar os dados dos usuários, sua progressão como leitores, em um programa de computador.

**Regra básica:** o controle deve ser feito no limite da avaliação e do acompanhamento, sem jamais ser impedimento de empréstimo ou uso.

### **Divulgação e construção da identidade do projeto**

São convenientes e interessantes as ações de:

- Criar o nome do espaço.
- Criar um slogan para o espaço/programa/trabalho.
- Vincular o espaço e a promoção da leitura com cidadania, melhoria na qualidade de vida, direitos, etc.
- Divulgar o espaço e suas ações.
- Vender a qualidade do trabalho.
- Divulgar as realizações.
- Procurar parceiros.
- Ampliar número de voluntários.
- Envolver a comunidade usuária real ou potencial.

**Regra básica:** diga ao mundo que vocês existem, que o trabalho é bom, que aceitam novos parceiros.

### **Ampliação de acervo**

São desejáveis ações de:

- Realizar campanhas de doação (deixando claras as necessidades do espaço/sala de leitura, descartando material superado).
- Aquisição de livros com recursos próprios.

**Regra básica:** livros são bens de consumo de duração não muito longa. A reposição deve ser feita continuamente, com novos exemplares dos livros já tombados e com novos produtos.

### **Criação de programas rotineiros**

São necessárias e desejáveis ações de:

- Criar momentos específicos de empréstimo de livros.
- Criar espaços, locais e peças próprias para promover a divulgação de novos livros.
- Criar cantinhos (como das fadas, das bruxas, de ficção, de terror, de poemas, entre tantos outros).
- Propor o autor do mês (escolher um autor e explorar sua vida, sua obra, com pesquisas, entrevistas, etc.).
- Criar a hora da história (histórias contadas pelo formador/educador/voluntário ou por pessoas da comunidade).

**Regra básica:** a rotina também faz parte da vida das pessoas. Saber que, por exemplo, toda terça-feira, de manhã, uma história será contada aproxima os usuários e ajuda-os a organizar sua vida.

### **Aproximação e oferta de material de leitura**

São desejáveis as ações de:

- Apresentar-se e agir como leitor e deixar isso explícito aos leitores/as principiantes (o formador de leitores tem que ser também um leitor, uma leitora).
- Receber leitores com bom humor e alegria (promover a leitura não combina com azedume e mau humor).
- Conhecer os produtos que há para serem lidos e oferecê-los no momento certo ao leitor certo (uma garota que descobre o amor em sua vida certamente gostará de ler uma história de amor ou um almanaque de amor).
- Ampliar a oferta de livros para a comunidade, levando os livros até as casas dos possíveis leitores, como verdadeiros mercadores da leitura (cestas, sacolões, caixas e baús servirão para levar os livros aos leitores).

**Regra básica:** o livro tem que ser apresentado e oferecido ao leitor; o leitor tem que ser convencido de que ler é muito melhor do que ele pode imaginar.

### **Diálogos com a leitura**

São desejáveis e possíveis ações de:

- Utilização permanente de murais para exposição de artigos selecionados pelos leitores, textos produzidos pelos leitores a partir de outras leituras, exposição de resenhas feitas pelos leitores, etc.
- Criação de um varal para divulgação de livros, artigos, poemas, textos feitos pelos leitores, etc.
- Registro da memória de leitura de cada leitor, em cadernos próprios ou no site do programa ou no computador.
- Trocar correspondências com outros leitores, por e-mail ou correio, sobre livros e leituras.
- Produzir textos, em outras linguagens, a partir das leituras.

**Regra básica:** estimule o diálogo do leitor com os textos impressos – e eletrônicos – antes, durante e depois da leitura.

Aí estão algumas orientações para a implantação de um espaço de leitura e promoção da leitura. Adapte-as ao seu projeto, ao seu cotidiano, e vá em frente. Não dispense a criatividade, a quebra da rotina, a inventividade. Olhe as coisas por outro lado, de outra maneira. Busque saídas menos comuns. Instigue, desburocratize, converse, peça ajuda. Seja dono de sua prática. Pratique leitura você também. O melhor caminho pode ser esse.

Texto retirado da Publicação “Prazer em Ler 1”, do Instituto C&A, <http://www.prazeremler.org.br>.

## ANEXO I – PESQUISAS RELACIONADAS AOS TEMAS

Levantamento feito em dezembro de 2008, a partir do banco de teses do portal da Capes: <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>, que considera os trabalhos enviados pelos PPGEs. Entendendo que o portal da Capes segue leis de direitos autorais e que garante que as informações constantes de sua base de dados são fornecidas diretamente pelos programas de pós-graduação mantidos por universidades e instituições de pesquisa brasileiras, chegamos aos seguintes dados referentes à pesquisa de pós-graduação no Brasil:

<b>Ano</b>	<b>Letramento</b>	<b>Alfabetização</b>	<b>Alfabetização/ letramento</b>	<b>Políticas públicas de leitura</b>	<b>Leitura literária</b>	<b>Sala de leitura do município do Rio de Janeiro</b>
2003	55	155	13	0	12	0
2004	72	177	28	1	14	0
2005	80	192	28	2	10	0
2006	95	195	33	2	10	1
2007	124	199	37	2	16	1
2008	142	251	47	1	14	3

## ANEXO J – PNBE EM NÚMEROS

PROGRAMA/ANO	DISTRIBUIÇÃO	QUANTIDADE (ACERVOS, OBRAS E COLEÇÕES)	VALORES
PNBE/98 (Acervos)	1999	20.000	17.447.760,00
PNBE/99 (Acervos)	2000	36.000	23.422.678,99
PNBE/2000 (Obras)	2001	577.400	15.179.101,00
PNBE/2001 (Coleções)	2002	12.184.787	50.302.864,88
PNBE/2002 (Coleções)	2003	4.216.576	19.523.388,68
PNBE/2003 (Coleções)	2003	8.169.082	36.208.019,30
PNBE/2003 (Acervos – Casa de Leitura)	2004	41.608	6.246.212,00
PNBE/2003 (Acervos – Biblioteca Escolar)	2004	22.219	44.619.529,00
PNBE/2003 (Obras – para professores)	2004	1.448.475	13.769.873,00
PNBE/2005 (Acervos)	2005/2006	306.078	47.273.736,61
PNBE/2006 (Acervos)	2007	96.440 acervos/ 7.233.075 livros	46.300.000,00
<b>TOTAL DO PERÍODO</b>			<b>319.993.163,46</b>

Fonte: FNDE < [http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/biblioteca\\_escola/biblioteca.html](http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/biblioteca_escola/biblioteca.html) >.