



4720 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)  
GT10 - Alfabetização, Leitura e Escrita

O LUGAR DA SALA DE LEITURA E DA BIBLIOTECA NA ESCOLA  
Sônia Maria Milone de Freitas Travassos - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - FACULDADE DE EDUCAÇÃO

## O LUGAR DA SALA DE LEITURA E DA BIBLIOTECA NA ESCOLA

### Resumo:

O artigo apresenta discussões de uma tese, cujo objetivo foi analisar casos de salas de leitura de escolas públicas de um município brasileiro que alcançaram reconhecimento e visibilidade, para compreender que concepções e práticas sustentavam seus projetos. Após a realização de um estudo exploratório, chegou-se a duas salas de leitura, nas quais se desenvolveu um estudo de profundidade, com observações de práticas, entrevistas e conversas com professoras e crianças. A partir das análises tecidas, a tese apontou sete fatores relevantes para a consolidação, reconhecimento e visibilidade alcançados por estes projetos. Neste artigo, além de trazer discussões sobre as funções de bibliotecas e salas de leitura em escolas, discutimos parte das categorias de análise trabalhadas na tese e os fatores que elas nos ajudaram a indicar. Como aporte teórico-metodológico, nos apoiamos nos estudos Bakhtin (1988) e de Benjamin (1995), autores que sustentam as concepções de linguagem e de sujeito. Também dialogamos com teóricos que estudam o tema das bibliotecas e salas de leitura escolares e suas possibilidades práticas, como Carvalho (2012) e Perrotti (2015).

**Palavras-chave:** Sala de Leitura. Biblioteca Escolar. Práticas de Leitura.

### Introdução

Que lugar as bibliotecas escolares (BE) e salas de leitura (SL) ocupam nas escolas? Como esses espaços de leitura podem contribuir com a formação de leitores? Essas foram perguntas iniciais de uma tese que teve como objetivo analisar concepções e práticas de SL de escolas públicas de um município brasileiro, cujos projetos se destacaram por terem alcançado visibilidade e reconhecimento junto à comunidade escolar e à sua Secretaria de Educação. Seus objetivos foram traçados no intuito de ampliar discussões colocadas com a aprovação da Lei nº 12.244/10, que prevê a universalização das BE brasileiras até o ano de 2020, aborda brevemente questões relacionadas à composição de acervos, mas não aprofunda aspectos relacionados às suas funções e possibilidades práticas no que tange à formação de leitores.

O espaço reservado para a guarda e dinamização de acervos, no município analisado, é denominado de Sala de Leitura, como ocorre em outros municípios brasileiros - o que reafirma os dados e dizeres do documento "Avaliação de Bibliotecas Escolares no Brasil": "Bibliotecas escolares, com qualquer nome que tenham, são uma realidade nas escolas brasileiras, ainda que estejam longe de cumprir o papel que lhes caberia para emancipar, autonomizar e encantar os leitores em formação" (BRASIL, 2011, p.7). Na tese, partimos do pressuposto de que a BE/SL pode ser um lugar para o compartilhamento de práticas sociais, culturais e educativas que envolvem a leitura e os sujeitos que estão na escola. Espaço que se movimenta, que pode alterar os leitores que com ele se relacionam e ser por eles modificado. Na busca por compreender suas possibilidades, investigamos casos de SL de escolas públicas do município escolhido que já apresentavam um trabalho contínuo e que haviam alcançado visibilidade e reconhecimento: que concepções e práticas alicerçavam estas experiências?

Ao escolher trabalhar com estudos de caso, a tese se propôs a abrir espaço para as cenas cotidianas das SL, para as vozes singulares que podem dizer de si e também se remeter ao todo do qual fazem parte. Com o conceito de *mônada*, de Walter Benjamin, entendemos que um caso particular é "um ponto de vista sobre o mundo, ao mesmo tempo em que revela o mundo sob um ponto de vista" (SOUZA, 2009, p.195). Para se chegar aos casos, dividimos o trabalho de campo em dois momentos: no primeiro, desenvolvemos um estudo exploratório em cinco SL indicadas pela Secretaria de Educação, por terem alcançado visibilidade e reconhecimento, a partir do trabalho que realizavam. No segundo, após o que foi observado e ouvido, escolhemos duas que mostraram ter um projeto mais consolidado e realizamos um estudo de profundidade. Este contou com observações das práticas cotidianas das SL, entrevistas e conversas informais com professores, crianças e outros frequentadores, durante dois anos.

Como aporte teórico-metodológico, nos apoiamos nos estudos da linguagem de BENJAMIN (1995) e de BAKHTIN (1988, 2011), filósofos que concebem os sujeitos como históricos e marcados por uma cultura, cujas contribuições sustentaram não só as concepções de linguagem, mas as de sujeito e de pesquisa. Para discutir as práticas culturais presentes nas SL, diferentes autores foram trazidos: PERROTTI (2016), SILVA (2010), CARVALHO (2012), entre outros.

A pesquisa evidenciou que vários foram os fatores que contribuíram para dar visibilidade e reconhecimento ao trabalho das SL investigadas. Fatores que podem trazer questões para pensar políticas públicas e práticas para SL/BE e que abordaremos neste artigo. Em sua primeira parte, serão destacadas problematizações presentes nos campos que discutem a BE/SL na escola acerca de suas funções e possibilidades. Na segunda, destacaremos as categorias de análise da tese e apontaremos os fatores que se mostraram relevantes para o alcance da visibilidade e reconhecimento delas. No intuito de justificar parte desses fatores, interligaremos e apresentaremos algumas análises realizadas a partir de diferentes categorias elencadas na escrita da tese. Na terceira parte, nos deteremos na 3ª categoria (sobre as práticas de leitura dirigidas e compartilhadas com crianças) e que também justifica alguns dos fatores elencados. Por fim, apresentaremos nossas considerações finais.

### **Bibliotecas e salas de leitura escolares: diferentes debates.**

De acordo com Perrotti (2015), espaços de leitura, como as BE e as SL, “são organismos concretos, inscritos igualmente em contextos concretos e vivos. São construções definidas por sujeitos em suas relações com o mundo e com outros sujeitos” (p. 133). Por conta dessa característica, o olhar sobre esses espaços pode variar “conforme a época, o lugar, os grupos sociais e seus valores” (idem, p.134).

Para definir os objetivos de minha tese, busquei inicialmente indagações em variados discursos sobre a BE e a SL: seriam elas “uma falésia de saber, rigorosamente ordenada, absolutamente impenetrável, uma parede que só se pode contornar” (PENNAC, 1993, p. 133)? Lugares de guarda da memória, de castigo, para depósito de livros? O que se diz e se escreve sobre elas? Enquanto objetos de pesquisa, a BE e a SL vêm sendo tema para reflexões e produções científicas nos campos da Educação, da Biblioteconomia, entre outros, sendo concretizadas em artigos, livros, dissertações, teses e seminários. Pesquisadores atuantes no Brasil - Perrotti (2015), Campello (2010), Carvalho (2012) - têm levantado questões que passam pela necessidade destes lugares se constituírem como espaços de informação, de valorização e apropriação da palavra escrita, de aprendizagens, de comunicação, de criação e que, ao promoverem a circulação do conhecimento e da cultura, possam contribuir com a formação dos leitores. Porém, embora os enfoques a respeito do tema se aproximem, por vezes apresentam pontos divergentes. É o caso do que se observa hoje em cursos de Biblioteconomia, quando duas linhas teóricas que partem de referenciais e posturas diferenciadas podem ser destacadas.

De acordo com as reflexões de Carvalho (2012), a Infoeducação – área de estudos coordenada na USP por Perrotti e Pierruccini – seria uma dessas linhas, na qual as discussões giram em torno dos novos modos de produzir e consumir informações. Esta situa-se entre a informação e a educação e trabalha com o conceito de apropriação cultural, diferenciando-se da ideia de assimilação apenas: apropriação como criação e não como recepção mecânica. Pieruccini (2004) define a BE como um dispositivo, “uma instância, um local social de interação e cooperação com suas intenções, seu funcionamento material e simbólico, seus modos de interações próprios” (p. 41). Ao refletir sobre este enfoque, Carvalho (2012) observa que seus pesquisadores apoiam-se no conceito de protagonismo cultural, de como crianças e jovens se colocam diante da cultura e da informação para que, no espaço da BE, transitem não como usuários direcionados de forma determinada, mas como protagonistas que reinventam percursos.

A outra linha de estudos que se aplicaria à BE é a que explora o letramento informacional, da qual Campello (2010) seria uma das principais representantes, junto ao Grupo de Estudos em Bibliotecas Escolares, da Universidade Federal de Minas Gerais. Nessa linha defende-se a questão da aprendizagem escolar planejada, partindo de estratégias coletivas de pesquisa na BE e mediada pelo professor e o bibliotecário conjuntamente. Nesse processo, conceitos como “aprender a aprender” e como “interação comunicativa coletiva” são enfatizados e a biblioteca adquire a dimensão de “espaço de aprendizagem” (CAMPELLO, 2010, p. 131). Para Campello (2010), a ideia da BE estaria ligada à noção de que os alunos podem não só aprender nela, mas com ela, pois, ao reunir em seu acervo diferentes recursos informacionais, estaria reproduzindo o ambiente informacional da sociedade atual, caracterizado pela variedade de materiais informativos. Ao se familiarizarem com estes, os alunos estariam preparando-se para usá-los em quaisquer bibliotecas.

Às reflexões de Carvalho (2012), juntam-se outras indagações, discursos e enunciações sobre a BE/SL. Na tese, trouxemos a ideia de enunciação para desenvolver um diálogo com a teoria bakhtiniana da linguagem e por compreendermos que os pensamentos e indagações que se expressam sobre a BE/SL podem ser caracterizados como tal. Para Bakhtin (2011) toda enunciação seria como um diálogo e faria parte de um processo de comunicação ininterrupto. Souza (1994), ao procurar compreender o caráter dialógico desse processo, ressalta que nenhum enunciado se encontra isolado, estando sempre ligado à situação social que o provocou e sendo dirigido a alguém ou a alguma ideia que o precedeu. A autora esclarece que, para Bakhtin, as relações dialógicas não se reduzem às relações que se estabelecem entre as réplicas de um diálogo real: “as relações dialógicas são relações de sentido, quer seja entre os enunciados de um diálogo real e específico, quer seja no âmbito mais amplo do discurso das ideias criadas por vários autores ao longo do tempo e em espaços distintos” (p. 99).

Ao entrar em diálogo com concepções e significados atribuídos à BE/SL, foi possível encontrar entre estudiosos do tema posicionamentos que ora se confrontam, ora são renovados na relação com o outro, ora se constroem coletivamente. Importante ressaltar que, de acordo com Bakhtin (2011), ao compreender a enunciação de *outrem*, o ouvinte “ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele, completa-o, aplica-o, etc.” (p. 271). Vejamos dois trechos de artigos em que seus autores parecem confrontar ideias sobre as funções da BE/SL, mas também as complementam.

A ideia da biblioteca como espaço de aprendizagem [...] está ligada à noção de que os alunos podem não só aprenderna biblioteca, mas com ela. Ao reunir livros e outros recursos informacionais, a biblioteca reproduz, de certa maneira, o ambiente informacional da sociedade contemporânea [...]. Ali, os estudantes podem se familiarizar com o aparato informacional preparando-se para usar aparatos semelhantes [...] (CAMPELO, 2010, p.131).

A biblioteca escolar pode, sim, ser o local onde se forma o leitor crítico, [...] Mas, para tanto, deve ser pensada como um espaço de criação e de compartilhamento de experiências, um espaço de produção cultural em que crianças e jovens sejam criadoras e não apenas consumidoras de cultura. Três elementos estruturam esse novo conceito de biblioteca: uma coleção de livros, [...]; um ambiente físico concebido como espaço de comunicação e não apenas de informação, [...] (CARVALHO, 2010, p. 22-23).

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

Na tese, dialogamos com diferentes enunciados acerca das funções das BE/SL, compreendendo que cada um deles é permeado das marcas dos sujeitos que os construíram, em diálogo uns com os outros, com outros contextos históricos e que, ao colocarem novos elos na corrente da comunicação verbal, ajudam a problematizar esse espaço escolar. A pesquisa realizada também se configurou como mais um desses elos, pois construiu compreensões e apresentou questões acerca das possibilidades desse espaço na escola, analisando diferentes aspectos das práticas observadas e apontando fatores que contribuíram para que os trabalhos das SL focalizadas se consolidassem e alcançassem visibilidade e reconhecimento.

### **Categorias de análise e fatores para o reconhecimento e visibilidade das SL**

A tese contou com um trabalho de campo extenso, cuja permanência nos levou a acompanhar o trabalho das duas SL, em dois anos consecutivos. Ao longo desse tempo, por meio de observações, entrevistas e conversas informais, construiu-se uma grande coleção de eventos a ser analisada. Na escrita da tese, ao revisitar os cadernos de campo (com registros de observações de práticas e de conversas informais) e demais materiais (fotografias, vídeos, portfólios, áudios e transcrições de entrevistas), percebemos cinco grandes temas que mobilizavam o trabalho das SL e os organizamos em cinco categorias, divididas em subcategorias: **1.** O trabalho das SL em suas concepções e intenções: O lugar da SL no projeto político pedagógico da escola; Intenções e movimentos da SL na escola. **2.** Espaço e acervo: intenções e práticas cotidianas: Ambiência, intencionalidade e flexibilidade do espaço; Composição, organização e disposição de acervos; Espaços móveis e acervos em diálogo. **3.** A interlocução da SL com as crianças da escola: As práticas com a leitura literária; A circulação e difusão da leitura com as crianças. **4.** As funções e ações da SL com relação aos profissionais que atuam na Unidade: As práticas das SL - articulações com os professores e o projeto da escola; As práticas das SL - como as professoras de turma se apropriam delas? **5.** O trabalho da SL que envolve interlocutores externos: A interlocução das SL com os familiares; Ampliação cultural: diálogo com autores e visitas a espaços culturais; Projetos autorais e participação em concursos e eventos: visibilidade do trabalho.

A partir das análises dos eventos de cada categoria, chegamos a sete fatores que consideramos terem contribuído para a consolidação do trabalho e o alcance da visibilidade e reconhecimento das SL: **a)** Integração da SL ao projeto político pedagógico da escola, não só como apoio, mas como parte de sua concepção; **b)** Investimento das professoras das SL em reflexões sobre o trabalho que realizam e em formações continuadas; **c)** Organização, constituição e dinamização do espaço e dos acervos das SL de forma a promover interlocuções com diferentes sujeitos que fazem uso deles; **d)** Promoção de práticas dirigidas e compartilhadas capazes de abrir espaços de interlocução dos leitores com a cultura de forma ampla e não apenas com fins didáticos imediatos; **e)** Articulação da SL com o corpo docente da escola, no sentido de contribuir para sua formação, ampliando sua visão sobre o trabalho de leitura na escola e dando acesso a livros e leituras; **f)** Promoção de ações e eventos culturais diversos de modo a ampliar os circuitos de trocas entre os sujeitos que estão na escola e a cultura e os leitores que estão fora dela; **g)** Continuidade das propostas das SL, estabilidade dos docentes na função e valorização da comunidade escolar de importância da SL na formação de leitores.

Nesse artigo, devido aos limites de sua extensão, não temos a intenção de explicitar separadamente cada um dos fatores que destacamos. A proposta será a de interligar análises de algumas das categorias elencadas na/pela pesquisa para apresentar considerações que nos levaram a apontá-los. Nesse sentido, nas análises da 1ª categoria, focalizamos as indagações das professoras das SL sobre as concepções que embasam os projetos que realizam, em diálogo com seus históricos e com os entraves que se apresentam no dia-a-dia (sejam provenientes das políticas implantadas pela Secretaria de Educação, sejam das demandas do cotidiano da própria Unidade Escolar).

As análises revelaram principalmente a reflexividade das professoras quando pensam sobre o lugar que a SL ocupa no projeto de suas escolas, sobre como concebem o trabalho e sobre os entraves que atravessam suas práticas, nos fazendo apontá-la como um dos fatores que contribuíram para a consolidação e reconhecimento das SL. Em um dos eventos analisados, que versou sobre uma conversa entre as professoras de uma das SL e uma representante da Secretaria de Educação, a partir de um entrave provocado por uma decisão desta ao trabalho desta SL (as professoras deveriam sair de suas funções para substituir professores de turma, deixando a SL sem atividades), as professoras argumentaram e se posicionaram contrariamente ao colocado pela Secretaria, apresentando reflexões sobre as funções da SL no cotidiano escolar. Tantos foram os argumentos que a representante da Secretaria afirma: “vamos então tentar poupar a SL”. Nesse momento, uma das professoras lança um argumento que revela sua reflexão e entendimento acerca do projeto que realiza e do lugar que ele ocupa na escola. Posicionando-se com clareza, apresenta suas *contrapalavras* (Bakhtin, 2011): “não se trata de poupar a SL, mas de entender seu lugar na escola” (conversa informal, SL 1, 09/03/17).

A reflexividade das professoras pôde ser percebida também nos relatos sobre as experiências vivenciadas ao longo do tempo em que trabalhavam nas SL (algumas delas há mais de dez anos), repensando e buscando novos olhares e práticas para o trabalho, o que advém, de acordo com elas, dos estudos contínuos que realizam sobre a formação do leitor e que as torna aptas a contribuir para a formação das crianças e dos demais docentes da escola. Importante ressaltar que a reflexividade encontrada nas falas e posicionamentos das professoras das duas SL revelou um olhar que entende que o projeto de formação de leitores gestado numa SL deve se configurar como parte do projeto pedagógico da escola, fazendo parte de sua concepção. Nas escolas analisadas, as professoras de SL eram incluídas em reuniões gerais, conselhos de classe e discussões para reelaborações do projeto político pedagógico das escolas, fator que se mostrou relevante para a consolidação dos projetos que elas desenvolviam.

A necessidade do trabalho da SL não ser apartado do projeto da escola se mostrou clara na 1ª categoria, mas também apareceu na 4ª categoria, quando as funções e ações da SL com relação aos profissionais que atuam na escola foram analisadas. Nela, buscamos compreender como as práticas das SL se dirigiam aos demais docentes e como estes se afetavam e se apropriavam delas.

Como analisamos na tese, motivadas pela ideia de dar acesso ao livro, as duas SL criavam ações para que a circulação do

acervo atingisse interlocutores diversos: eram malas de livros que circulavam, espaços móveis de leitura pela escola, envio diário de poemas para cada turma, piqueniques literários, além de encontros com autores e outras ações que intentavam ampliar as experiências culturais de todos. As vivências dessas práticas pelas professoras provocava a aproximação delas com a leitura, afetando-as e interferindo em suas práticas, como se percebe nos trechos abaixo:

[...] enquanto sua turma visita o *Pé de Livro*, Deise me diz que aprendeu a gostar de ler nesta escola, a partir do movimento que acontece em torno da leitura nela. Eu não tinha o hábito de ler antes (caderno de campo - 13/09/16).

O evento que aconteceu aqui no ano passado, a *Flupinha*, eu achei muito interessante porque fez um movimento na escola de união, de cada colega reconhecer o trabalho do outro [...] (entrevista - SL 1 - 31/08/16).

A gente faz o piquenique literário, que dá acesso aos livros, e ali a gente fica lendo [...] A leitura é primordial na vida da pessoa. E a gente tem que estar sempre buscando estratégias pra poder alcançar todos (entrevista - SL 2 - 12/12/16).

Aqui o carro chefe é a leitura. Temos o dia que a escola toda para pra ler. [...] O acesso fácil ao livro já se entrelaçou no projeto. Então é por isso que dá muito certo. É uma rede. É uma teia (entrevista - SL 2 - 12/12/16).

Nos depoimentos acima, percebemos o olhar das professoras sobre como as práticas empreendidas pela SL as atingiam e alargavam suas experiências com a leitura e como elas, além de se sentirem incluídas nelas, apontavam para o diálogo existente entre o projeto da SL e o da escola. Ao focalizarmos tais enunciações, nos lembramos do que Bakhtin (2011) nos faz compreender acerca da presença do outro em nossa constituição. O outro, que aqui também são as práticas oferecidas pela SL e o que elas favorecem para a interlocução entre as professoras e suas leituras, vai alterando-as e constituindo-as como profissionais da educação e sujeitos que pensam o mundo. A forma de olhar dessas professoras para o trabalho com a leitura presente nas instituições onde atuam, aponta ainda para a ideia de que este acontece em conjunto (“já se entrelaçou ao projeto”, “é uma rede, é uma teia”) e seria da responsabilidade de todos.

As análises da categoria 2 (sobre como a concepção, organização e dinamização dos espaços e acervos da SL pode favorecer o encontro dos leitores com os livros) e da categoria 5 (sobre como o trabalho da SL envolve interlocutores externos e contribui para a ampliação cultural dos leitores) também incluem a relação entre o projeto da SL e o projeto da escola, atingindo não só as crianças, mas também seus familiares, os diferentes docentes da instituição e seu próprio cotidiano. As análises dos eventos destas categorias nos levaram a elencar dois fatores que compreendemos terem sido relevantes para promover a visibilidade do trabalho das duas SL: “Organização, constituição e dinamização do espaço e dos acervos das SL de forma a promover interlocuções com diferentes sujeitos que fazem uso deles” e “A Promoção de ações e eventos culturais diversos de modo a ampliar os circuitos de trocas entre os sujeitos que estão na escola e a cultura e os leitores que estão fora dela”.

Ambas as categorias se relacionam ainda à categoria 3 - “A interlocução da SL com as crianças da escola” - e que além de ter nos ajudado a chegar aos dois fatores citados acima, apontou ainda para o fator: “Promoção de práticas dirigidas e compartilhadas capazes de abrir espaços de interlocução dos leitores com a cultura de forma ampla e não apenas com fins didáticos imediatos”. Será sobre essa 3ª categoria de análise e sobre este último fator apontado que nos deteremos a partir de agora.

### **A interlocução das SL com as crianças da escola**

As ações realizadas nas/pelas SL se dirigem a diferentes interlocutores. Nesse momento, trataremos das práticas que são especialmente voltadas para as crianças, para indagar: como as vozes das crianças aparecem nos momentos de interlocução com a leitura? Como abordamos na tese, o gerenciamento de uma SL e as práticas que nela surgem é atravessado por concepções: de infância, de leitura, de literatura, de leitor. Concepções que sustentam o projeto, dando-lhe uma identidade. Nessa categoria, analisamos tanto as práticas com a leitura literária, dirigidas e compartilhadas com elas, como as práticas que se propunham a abrir espaço para que as crianças também contribuíssem para a circulação da leitura: subcategoria denominada de “A circulação e difusão da leitura com as crianças”.

De acordo com o observado no campo da tese, as práticas que mais adentravam o cotidiano das SL eram as de leituras orais de histórias, realizadas pelas professoras, leituras livres das crianças, a partir do acervo das SL e empréstimos de livros. O incentivo a novas produções escritas, a partir de histórias ouvidas, também se fazia presente e, normalmente, ao se concretizarem em variadas produções, eram socializadas com outras turmas, ficavam expostas em murais ou viravam livros que passavam a fazer parte do ambiente da SL, fazendo seus criadores passarem à condição de autores.

Rodas de leitura e de comentários aconteciam normalmente em meio às leituras orais compartilhadas (não eram muito planejadas), mas, ainda assim, contribuía para a troca entre os leitores. Como comenta Silva (2010), entre um leitor e o outro, as leituras serão sempre diferentes, uma vez que cada leitor só pode estabelecer relações com o mundo que conhece. Mas quando compartilhadas coletivamente, podem provocar a troca entre diferentes sujeitos e suas diferentes leituras, ampliando a visão de mundo de cada leitor. Na observação das práticas de uma das SL, acompanhamos ao longo de algumas semanas, com diferentes turmas, a leitura do conto *Barba Azul* (de Charles Perrault) e que, como se apresentava num adaptação mais longa, foi lida por partes. O acompanhamento desta leitura nos fez reunir um grupo de eventos que analisamos e no qual observamos como se davam as interlocuções das crianças com o texto, mergulhando na “neve do lido” (Benjamim, 1995) e se afetando por ele de diferentes maneiras. Também analisamos o papel da professora Amélia nesse processo, na forma de ler, de trazer questões pontuais para pensar no conto, de apresentar informações sobre seu contexto etc. Destacamos um desses eventos: uma conversa entre os leitores e a professora, logo que a parte final do conto foi lida.

#### **O que a mulher do Barba Azul fez com o dinheiro que recebeu?**

Amélia: Vocês acham que eles (os irmãos) mereciam virar duques? Eles salvaram a irmã! / Crianças: Sim! Amélia: E o que vocês acham que a mulher do Barba Azul fez com o dinheiro que recebeu? Aluna 1: Comprou vestidos! / Aluno 2: Gastou com um Big Mac. Aluna 3: Ela se casou! E arrumou toda a casa! / Aluna 4: Mas ela tirou todos aqueles corpos de lá, né Tia? / Amélia: É. Tirou. Limpou tudo. / Aluna 4: Ela não, né, tia? As empregadas dela... (caderno de campo, 6/5/17).

Para Bakhtin (1988), é na relação com a alteridade que os sujeitos se constituem e se alteram constantemente, num processo que se consolida socialmente, por meio das interações, das palavras, dos signos. A experiência com este texto permitiu observar como os leitores se colocaram frente às situações presente nele e seus possíveis desdobramentos. Na provocação da professora, as leituras individuais eram agora partilhadas e confrontadas com as dos demais leitores. Na interação verbal que se estabeleceu, as crianças levantaram hipóteses, negociaram sentidos, apresentaram réplicas, buscaram respostas, num movimento dialógico que ampliou a compreensão sobre a narrativa, sobre eles próprios, a sociedade, a cultura: quando afirmam conjuntamente que os irmãos mereciam virar duques revelam e compartilham um olhar sobre o valor que se encontra em nossa sociedade de que atos de bondade ou coragem merecem ser recompensados. Quando apresentam possibilidades de como utilizar o dinheiro ganho, falam de seus desejos, de coisas que consideram necessárias e que são diversas, pois como sujeitos diferentes, seus horizontes diferem de acordo com suas experiências. Por fim, no diálogo sobre a possibilidade de se casar e arrumar a casa, um problema se apresenta: “Mas ela tirou todos aqueles corpos de lá, né Tia? / É. Tirou. Limpou tudo. / Ela não, né, tia? As empregadas dela...”. Ao negociar esses sentidos com a professora, a leitora indaga o texto e a própria sociedade da qual faz parte, revelando uma visão de que nesse contexto também são as empregadas que fazem trabalhos de arrumação de uma casa.

Além das práticas das SL dirigidas às crianças, destacaremos outras em que elas assumiam um lugar mais participativo e autoral para a circulação da leitura na escola. Nas duas SL foram observadas tais práticas: espaços para que peças teatrais e produções literárias livres fossem exibidas e partilhadas com outros alunos; participações de crianças como monitoras da SL; leituras para crianças mais novas, entre outras: ações que promoviam as crianças ao lugar social de quem também produz cultura e pode, nesse movimento, afetar o outro.

A observação sobre tais práticas, nos leva a pensar sobre os olhares atribuídos à infância ao longo do tempo. Como uma categoria social, a infância é uma construção da Modernidade e o que hoje entendemos como infância foi sendo elaborado historicamente. Estudos mais recentes deram base à emergência de um paradigma que concebe a criança como um sujeito ativo, constituído na cultura, também produtor dela, o que representa uma perspectiva diferente das que as tomaram pela ótica da falta ou do preparo para vida. Mas mudanças paradigmáticas não são lineares, o que faz com que diferentes concepções convivam nas sociedades, interferindo naquilo que se produz e se oferece às crianças: enquanto alguns apostam nas capacidades das crianças, outros enfatizam suas faltas. Foi esse apostar nas competências das crianças que vimos nas propostas das SL investigadas, quando elas abriam espaço para a participação ativa dos alunos nas práticas de promoção da leitura, como a do projeto *Historiamando*.

Este foi um projeto observado numa das escolas lócus da pesquisa, ao longo de toda minha permanência nela: trata-se de uma ação empreendida pela SL, que já acontecia há 10 anos e na qual, a cada ano, alunos do 5º ano formam um grupo de leitores de histórias que visita as turmas, semanalmente, além de eventos pontuais, para ler histórias e promover a literatura. De acordo com uma das professoras idealizadora do projeto, o *Historiamando* seria peça fundamental do trabalho da SL, pois nele as crianças assumem a condução de propostas que envolvem o livro e a leitura. O objeto livro, que geralmente está nas mãos dos adultos, ao ser transferido para as crianças, daria a elas um lugar de potência e autonomia: “A criação e permanência do *Historiamando* se traduz da vontade de levar a literatura para as crianças, sem esse lugar comum que é ter um adulto lendo. [...] A gente queria tornar os alunos protagonistas desse movimento, dar a eles uma autonomia [...]” (entrevista, 22/11/16).

Ao analisarmos este projeto, percebemos o lugar que é dado a ele dentro do projeto geral da SL: não é um projeto para as crianças, mas *com* as crianças e suas ações ecoam em outras ações de promoção da leitura: “[...] eles colaboram nos encontros com os pais, na Maratona de Histórias, para levar o Expresso da Leitura nas salas...” (caderno de campo, 22/11/16). Acompanhamos o *Historiamando* em ação, algumas vezes: numa delas, as crianças ensaiavam com autonomia, pouco antes de visitarem as salas de aula para lerem as histórias. Nesse dia, provocamos um diálogo com elas:

Vocês gostam de ser do *Historiamando*? Por quê? / “Me sinto um professor!”; “É bom!”; “É importante mostrar a literatura para os outros” / Vocês acham que as crianças das turmas gostam de receber vocês? / “Os menores gostam mais e aplaudem” / Vocês acham que eles se interessam mais pela leitura, quando vocês leem para eles? / “Eu acho. Teve uma vez que uma turma gostou tanto que me pediu pra contar de novo. Veio todo mundo pra perto de mim e eu contei. Depois um menino me abraçou.” / Por que você acha que ele te abraçou? / “Acho que pra mostrar que gostou da história” (caderno de campo, 13/9/16).

Na visão dos alunos, estar no *Historiamando* os coloca num outro lugar social: o de professor que ensina e empreende ações - lugar de potência (“É bom!”), normalmente não experimentado pelas crianças. Suas enunciações também evidenciam percepções sobre o significado de ler para outras pessoas - *outros* que podem se afetar pela literatura apresentada por eles. Outra questão a se destacar é que a ação do projeto não é uma surpresa que chega às salas de aula, mas faz parte do cotidiano da escola: as turmas visitadas mostram afinidade com o projeto, interagindo com ele e respeitando-o. Não se trata de uma atividade solta, mas algo que se consolida como uma cultura da escola, indagação que ganha força ao observarmos um evento no qual crianças mais novas treinam para ser do *Historiamando*:

As crianças estão mexendo em livros da SL, livremente. [...] Vejo duas meninas pegarem um livro e começarem a encenar serem do *Historiamando*. Elas recriam de forma semelhante o que as crianças do grupo fazem ao iniciar as leituras nas salas: “Nós somos do *Historiamando*. Eu sou a Maria. Eu sou a Joana. E vamos contar pra vocês o livro...”. Então, pergunto: Vocês estão treinando para ser *Historiamando*? / Estamos. / Então eu vou ser a turma e vocês leem para mim! Elas começam. Durante a leitura, crianças da turma se aproximam para ouvir também (caderno de campo, 1/11/16).

As alunas do evento acima, acostumadas a vivenciar o projeto, ao brincarem de ser do *Historiamando*, mostram querer se apropriar dessa forma de promover a leitura, de ocupar um lugar ativo nas práticas de leitura da escola, e, ao ensaiarem seus movimentos, contagiam outros leitores. A ideia de cultura da escola se relaciona aos ritos, à linguagem, ao imaginário e aos símbolos produzidos por ela. Cultura que institui práticas, valores, subjetividades. A presença deste projeto nessa escola é permeada de ritos e símbolos que invocam o imaginário das crianças e despertam nelas o desejo de ser *Historiamando*. Mas o que, simbolicamente, isso representa? Compreendemos que ser *Historiamando* seria ocupar outro lugar social no universo escolar e na vida: o de leitor que pode afetar o outro com sua ação: “Eu gosto de ser *Historiamando* porque a gente lê pros outros, aí eles gostam e vem pegar o livro na SL” / “O *Historiamando* é a junção de

tudo. De ler... De contar... De você se inspirar mesmo” (entrevista com alunos, 22/11/16).

### Considerações Finais:

Neste artigo, objetivamos apresentar discussões tecidas numa tese de doutorado acerca de salas de leitura de escolas públicas brasileiras que, com seus trabalhos, alcançaram visibilidade e reconhecimento em seu próprio contexto escolar e junto à sua Secretaria de Educação. Que concepções e práticas alicerçavam estes trabalhos? O que a análise das práticas observadas nesses espaços poderia nos indicar como fatores relevantes para o alcance de tal reconhecimento e que poderíamos ajudar a problematizar o espaço da BE/SL em outros contextos?

A partir do desenvolvimento da tese, trouxemos para este artigo alguns pontos que consideramos relevantes para responder às questões acima, iniciando com algumas discussões que se encontram nos campos da Educação e da Biblioteconomia sobre as funções desses espaços de leitura na escola, ressaltando que, embora elas se aproximem em diversos aspectos, também apresentam pontos divergentes. Nas salas de leitura, cujas práticas foram analisadas, percebemos uma aproximação maior ao enfoque da Infoeducação, no qual se procura pensar que as crianças, enquanto sujeitos da cultura, podem se colocar nos espaços de leitura como protagonistas que reinventam percursos – o que foi possível observar nas análises das práticas observadas no processo da tese.

Nesse artigo, não seria possível aprofundar cada uma das categorias de análise da tese e os fatores que elas nos ajudaram a destacar, como razões para o reconhecimento e visibilidade alcançados pelos projetos das SL investigadas. Assim, destacamos todos eles em tópicos e optamos por interligar algumas reflexões e análises de categorias elencadas na/pela pesquisa para apresentar considerações que nos levaram a apontar tais fatores. Nas análises que apresentamos foi possível perceber alguns fatores que se mostraram importantes para a consolidação dos projetos investigados, tais como a reflexividade das professoras que atuam nesses espaços e seus posicionamentos acerca de como compreendem o papel da SL na escola, sua preocupação em aprimorar continuamente os estudos, a busca para que o projeto da sala de leitura seja concebido como parte do projeto geral da escola, o diálogo entre o projeto da sala de leitura e os demais docentes da escola, a preocupação em fazer o acervo circular e ampliar a experiência cultural dos leitores, em criar ações para diferentes interlocutores e em abrir espaço para que as crianças tenham uma participação ativa em suas formações como leitoras, interferindo ainda na formação de outros sujeitos.

As análises dos projetos realizados pelas duas SL, na tese e no que foi possível apresentar neste artigo, nos levaram a várias respostas e novas indagações de como podem se estruturar esses espaços escolares. Ao olhar para o particular, no entanto, não trouxemos respostas fechadas, mas ampliamos discussões sobre suas possibilidades, apontamos condições necessárias aos seus aprimoramentos e ressaltamos seu lugar numa política de ampliação cultural, pois como coloca Perrotti (2015), os espaços de leitura nas escolas podem extrapolar seu eixo educativo e envolver seus leitores nas “malhas da cultura letrada”, no “circuito de trocas simbólicas”, o que seria fundamental, especialmente, para as classes menos favorecidas, que geralmente frequentam as escolas públicas deste país e que são muitas vezes excluídas destas instâncias.

### Referências:

- BAKHTIN, M. (Volochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BENJAMIN, W. **Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- BRASIL. **Avaliação de Bibliotecas Escolares no Brasil**. MEC, Secretaria de Educação Básica. 92 p. - 2011. Coordenação: Jane Paiva. Instituição responsável: UERJ.
- CAMPELLO, Bernadete. **A biblioteca escolar como espaço de aprendizagem**. In: Paiva, A. (org.). **Coleção explorando o ensino. Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação básica, 2010, p.127-142.
- CARVALHO, M. Conceição. **Biblioteca escolar, lugar privilegiado da leitura literária?** In: Machado, M. Z. Versiani (org.) **A criança e a leitura literária - livros, espaços e mediações**. Curitiba: Positivo, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Escola, biblioteca e leitura**. In: **A Biblioteca Escolar: temas para uma prática pedagógica**. Campelo, B. S. et al. – Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- PERROTTI, Edmir. **A organização dos espaços de leitura na Educação Infantil**. In: Coordenação Geral de Educação Infantil Literatura na educação infantil: acervos, espaços e mediações / Monica C. Baptista et al., org. – Brasília: MEC, 2015.
- PIERRUCCINI, Ivete. **A ordem informacional dialógica: estudos sobre a busca de informação em Educação**. Tese. Universidade de São Paulo. Departamento de Biblioteconomia e Documentação. 2004.
- SILVA, M. C. **Experiências de leitura no contexto escolar**. In: Paiva, Aparecida (org.). **Coleção explorando o ensino. Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação básica, 2010.
- SOUZA, Solange J. e. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Mikhail Bakhtin e as ciências humanas: sobre o ato de pesquisar**. In: FREITAS, Maria T. A. **Escola, Tecnologias Digitais e Cinema**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011.