



**PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS  
PROGEPE**

**SHIRLEI APARECIDA ALVES TARZIA**

**SALA DE LEITURA: OLHARES DE PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DE  
SÃO PAULO**

**São Paulo**

**2017**

SHIRLEI APARECIDA ALVES TARZIA

SALA DE LEITURA: OLHARES DE PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DE SÃO  
PAULO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE-UNINOVE), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dra. Rosiley Aparecida Teixeira.

São Paulo

2017

Tarzia, Shirlei Aparecida Alves.

Sala de leitura: olhares de professoras da rede municipal de São Paulo. / Shirlei Aparecida Alves Tarzia. 2017.

157 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2017.

Orientador (a): Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rosiley Aparecida Teixeira.

.Sala de leitura 2. Professor orientador da sala de leitura. 3.  
Práticas de leitura literária.

.Teixeira, Rosiley Aparecida. II. Título

SHIRLEI APARECIDA ALVES TARZIA

SALA DE LEITURA: OLHARES DE PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DE SÃO  
PAULO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE-UNINOVE), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pela banca examinadora composta por:

---

Presidente: Profa. Dra. Rosiley Aparecida Teixeira (Uninove)

---

Membro: Profa. Dra. Nima Imaculada Spigolon (Unicamp)

---

Membro: Profa. Dra. Ana Maria Haddad Baptista (Uninove)

---

Suplente: Profa. Dra. Mônica de Ávila Todaro (USP)

---

Suplente: Profa. Dra. Patricia Aparecida Bioto-Cavalcanti (Uninove)

São Paulo

2017

Dedico este trabalho a minha mãe, Nair de Oliveira Alves, falecida no percurso dessa pesquisa. Mulher do povo, analfabeta, mas que dava muito valor ao estudo, e, por isso, sempre

me incentivou a buscar as oportunidades que a  
ela foram negadas.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Nove de Julho – Uninove, que tornou possível a concretização de um objetivo.

Agradeço ao corpo docente por sua contribuição, pelas discussões enriquecedoras, esclarecimentos, pelas leituras. Profissionais altamente qualificados, os quais admiro, não só como professores, mas como pessoas.

Ao coordenador do curso, Professor Doutor Jason Ferreira Mafra, por sua compreensão e imensa prestatividade em auxiliar em meus percalços acadêmicos.

Aos colegas de caminhada nesse mestrado, pela troca de experiência, pelo respeito e carinho com que me receberam.

À Prof<sup>a</sup>. Dra. Roberta Stangherlin, primeira orientadora, que, pacientemente, leu meus textos, lapidou-os, mostrou-me a direção, compartilhou minhas angústias pessoais e acadêmicas. Pessoa ímpar, profissional exemplar.

À Prof<sup>a</sup>. Dra. Rosiley Aparecida Teixeira, minha orientadora, que embora não tenha acompanhado minha caminhada desde o início, acolheu-me e me tranquilizou, mostrando-se receptiva às minhas ideias, discutindo-as e enriquecendo-as, sem, no entanto, impor-se a elas. Calmamente, porém, com a firmeza que a rigorosidade metódica exige, conduziu-me ao caminho do conhecimento. Por essa, e outras razões, motivo de minha admiração e respeito.

À Prof<sup>a</sup>. Dra. Ana Maria Haddad Baptista, agradeço o olhar atencioso ao meu projeto quando de minha primeira tentativa frustrada de ingresso, pelo direcionamento, que me fez retornar mais segura e melhor preparada para o mestrado.

Às amigas, companheiras e incentivadoras, que me apoiam e têm sempre uma palavra de conforto quando as atribulações da vida atravessam meu projeto, tornando uma leitura ou a escrita do texto em uma árdua tarefa.

Às Professoras Orientadoras de Sala de Leitura, que gentilmente se prontificaram a colaborar com a pesquisa, professoras que me propiciaram vários aprendizados, que me oportunizaram conhecê-las um pouco mais e admirá-las por seu profissionalismo e empenho na disseminação da literatura como uma maneira de conhecimento e auto conhecimento.

À Prof<sup>a</sup>. Dra. Mônica Fátima Valenzi Mendes, que me confiou seu material de estudo sobre Sala de Leitura, o qual enriqueceu grandemente a pesquisa.

Aos colaboradores do Departamento de Memória Técnica da Prefeitura de São Paulo, que se dispuseram a ajudar na busca de documentos sobre a memória da Sala de Leitura.

Aos colaboradores dessa universidade, por sua presteza e eficiência, em especial à auxiliar de secretaria do PROGEPE, Aline Alves de Araújo Silva, que sempre se colocou à disposição para atender às necessidades surgidas no decorrer do curso, que, com carinho, me acolheu quando aqui cheguei.

À minha amada família, marido, filhos, genro e netos, que muitas vezes, embora ansiosos por contar uma novidade, fazer um passeio ou passar uma tarde assistindo a um filme em minha companhia, entenderam minha ausência e me incentivaram com palavras e gestos carinhosos. Sinto-me orgulhosa, agradecida e fortalecida todos os dias por ter um porto tão seguro, o qual chamo de família.

Agradeço à banca por sua preciosa contribuição.

Agradeço, por fim, a todos que de alguma maneira colaboraram para que esse trabalho fosse possível.



## O direito de calar

O homem constrói casas porque está vivo, mas escreve livros porque se sabe mortal. Ele vive em um grupo porque é gregário, mas lê porque se sabe só. Esta leitura é para ele uma companhia que não ocupa o lugar de qualquer outra, mas nenhuma outra companhia saberia substituir. Ela não lhe oferece qualquer explicação definitiva sobre seu destino, mas tece uma trama cerrada de conivências entre a vida e ele. Ínfimas e secretas conivências que falam da paradoxal felicidade de viver, enquanto elas mesmas deixam claro o trágico absurdo da vida. De tal forma que nossas razões para ler são tão estranhas quanto nossas razões para viver. E a ninguém é dado o poder para pedir contas dessa intimidade.

Os raros adultos que me deram a ler se retraíram diante da grandeza dos livros e me pouparam de perguntar sobre o que é que eu tinha entendido deles. A esses, claro, eu costumava falar de minhas leituras. Vivos ou mortos, ofereço a eles essas páginas.

Daniel Pennac

## **RESUMO**

O objetivo desta pesquisa é analisar a Sala de de Leitura em quatro escolas da rede municipal de ensino de São Paulo a partir dos olhares das Professoras Orientadoras das respectivas salas. A metodologia é qualitativa e os procedimentos para coleta de dados foram entrevistas individuais com as professoras das Salas de Leitura, realizadas no período de novembro de 2015 a fevereiro de 2016, e análise de documentos. Busca-se entender como, a partir de seus olhares, as Professoras Orientadoras de Sala de Leitura (POSLS) constroem condições para que a literatura converse com a comunidade educativa. Que compreensão as professoras das Salas de Leitura têm a respeito do lugar da SL no contexto escolar, no que se refere ao trabalho de mediação de leitura literária, tanto com os alunos quanto com a comunidade escolar no geral. Que olhar essas professoras têm da e para a SL. A pesquisa aponta que as professoras consideram que o trabalho desenvolvido na Sala de Leitura tem papel fundamental na articulação entre os diversos espaços da escola. Portanto, as profissionais que atuam na SL precisam lançar mão de várias estratégias para conversar com os sujeitos que circulam por esses espaços, entendendo que a leitura literária, por sua dimensão humanizadora, possibilita a aproximação da comunidade escolar a fim de pensar o ensino-aprendizagem de uma maneira mais ampla, além dos conteúdos, além dos muros da escola, ou seja, a leitura literária para além da fruição, ou, pretexto para produção de texto, como possibilidade de despertar em cada um o desejo de “ser mais”.

Palavras-chave: Sala de Leitura; Professor Orientador da Sala de Leitura; Práticas de leitura literária; Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

## **SUMMARY – REVER**

The objective of this research is to analyze the Reading Room in four schools of the municipal teaching network of São Paulo from the looks of the Teaching Guidance of the respective rooms. The methodology is qualitative and the procedures for data collection were individual interviews with the teachers of the Reading Rooms, held from November 2015 to February 2016, and document analysis. It seeks to understand how, from their looks, the Reading Room Teaching Professors (POSLs) construct conditions for the literature to talk with the educational community. What an understanding of the teachers of the Reading Rooms has about the place of SL in the school context, as regards the work of mediating literary reading, both with students and with the school community in general. What a look these teachers have from and to SL. The research indicates that the teachers consider that the work developed in the Reading Room plays a fundamental role in the articulation between the different spaces of the school. Therefore, professionals who work in SL need to use various strategies to talk with the subjects that circulate in these spaces, understanding that literary reading, due to its humanizing dimension, allows the approach of the school community in order to think about teaching-learning. In a broader way, besides the contents, beyond the walls of the school, that is, literary reading beyond fruition, or, pretext for producing text, as a possibility to awaken in each one the desire to "be more."

**Keywords:** Reading Room; Teacher of the Reading Room; Literary reading practices; Municipal Education Network of São Paulo.

## RESUMEN

El objetivo de esta investigación es analizar la sala de lectura en cuatro escuelas en la ciudad de Sao Paulo, la enseñanza de las miradas de Rectores profesores de las respectivas habitaciones. La metodología es cualitativa y procedimientos para la recolección de datos fueron entrevistas individuales con los profesores de las Salas de Lectura, en el período de noviembre 2015 a 2016 febrero, y el análisis de documentos. Se trata de comprender cómo, a partir de su apariencia, la sala de lectura rectores maestros (POSLs) construir las condiciones para la charla la literatura a la comunidad educativa. Entendiendo que los maestros de las salas de lectura tienen con respecto a su lugar de SL en el contexto escolar, en relación con el trabajo de mediación lectura literaria, los estudiantes y la comunidad escolar en general. Para mirar a estos maestros tienen hacia y desde SL. La investigación muestra que los profesores sienten que el trabajo en la sala de lectura tiene un papel fundamental en la articulación entre los distintos espacios de la escuela. Por lo tanto, los profesionales que trabajan en el SL necesitan recurrir a diversas estrategias para hablar con los chicos que circulan estos espacios, la comprensión de que la lectura literaria, en la dimensión humanizadora permite el acercamiento de la comunidad escolar con el fin de pensar en la enseñanza-aprendizaje de una manera más amplia, además del contenido, más allá de las paredes de la escuela, es decir, la lectura literaria, además a buen término, o pretexto para la producción de texto, tales como la posibilidad de despertar en todos el deseo de "ser más".

Palabras clave: Sitio de lectura; Asesor maestro en la sala de lectura; prácticas de lectura literarias; Ciudad de Sao Paulo Enseñanza.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

ABRELIVROS – Associação Brasileira de Editores de Livros

AMA – Assistência Médica Ambulatorial

APM – Associação de Pais e Mestres

AP – Assistente Pedagógico

BDTD/IBICT – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BRACELPA – Associação Brasileira de Editores de Livros

CBL – Câmara Brasileira do Livro

CEALE – Centro de Alfabetização e Letramento

CEFAI-Guaianases – Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão

Cerlalc – Centro Regional de Fomento ao Livro na América Latina e no Caribe

CEUs – Centros Educacionais Unificados

CFCCT – Biblioteca dos Direitos Humanos no Centro de Formação Cultural Cidade Tiradentes

CFE – Conselho Federal de Educação

CP – Coordenador Pedagógico

DEPLAN – Departamento de Planejamento

DOT – Diretoria de Orientação Técnica

DRE – Diretoria Regional de Ensino

EMEDAS – Escolas para Deficientes Auditivos

ESL – Encarregado de Sala de Leitura

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBOPE – Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística

JEIF – Jornada Especial Integral de Formação

LDBN – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

OEI – Organização dos Estados Ibero-americanos

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEB – Programa Escola-Biblioteca

PESL – Professor Encarregado de Sala de Leitura

POSL – Professor Orientador de Sala de Leitura

PME – Plano Municipal de Educação

PROGEPE – Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais

PUC – Pontifícia Universidade Católica

RMESP – Rede Municipal de Ensino de São Paulo

SCIELO – Scientific Electronic Library Online

SL – Sala de Leitura

SME – Secretaria Municipal de Educação

SMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SNEL – Sindicato Nacional dos Editores de Livros

SUPEME – Superintendência Municipal de Educação

U.E. – Unidade Escolar

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultural

UNICASTELO – Universidade Camilo Castelo Branco

UNINOVE – Universidade Nove de Julho

## SUMÁRIO

RESUMO.....	10
SUMMARY – REVER .....	11
RESUMEN.....	12
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS .....	13
APRESENTAÇÃO.....	17
INTRODUÇÃO.....	24
CAPÍTULO 1 – SALA DE LEITURA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO: DA EXPERIÊNCIA PILOTO ESCOLA BIBLIOTECA AO PROGRAMA SALA DE LEITURA.....	39
1.1 Década de 1970 .....	39
1.2 A experiência piloto: por quê, para quê e como.....	44
1.2.1 O Programa Escola Biblioteca: e a história continua.....	50
1.2.2 O Projeto Sala de Leitura: de 1983, marco da transição, até os dias atuais.....	57
CAPÍTULO 2 – TRAJETÓRIA DA CONCEPÇÃO DE LEITURA NA SALA DE LEITURA DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO: LEITURA E LEITURA LITERÁRIA .....	74
2.1 Leitura: da leitura da palavra para a leitura do mundo.....	74
2.2 Leitura literária: uma entre tantas.....	78
2.3 Literatura e a literatura que se aprende na escola: caminho e descaminhos .....	82
2.3.1 A literatura na escola: trajetória.....	86
CAPÍTULO 3 – OLHARES DE PROFESSORAS DE SALAS DE LEITURA: QUE ESPAÇO É ESSE? .....	93
3.1 Metodologia: buscando os sujeitos .....	93
3.2 Delineando o cinza da periferia: De onde falam as POSLs .....	98
3.3 Do papel para a vida: O que é legal, e, o que é “legal”: Apresentando as POSLs.....	101
3.3.1 O reflexo das políticas públicas para a Sala de Leitura .....	111
3.3.2 O reflexo das concepções de leitura na prática com os alunos .....	121

3.4 Salas de Leitura: que espaço é esse? .....	125
3.4.1 Importância do trabalho coletivo .....	129
3.4.2 Atribuição de importância do trabalho da equipe gestora .....	135
3.4.3 Atribuição de sentido ao trabalho .....	140
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	142
REFERÊNCIAS .....	148
APÊNDICE A – Questionário piloto aplicado às POSLs .....	155
APÊNDICE B – Questionário completo aplicado às POSLs .....	156
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	158



## APRESENTAÇÃO

Foi muito interessante buscar em minhas memórias fatos que me levaram às escolhas que fiz durante minha caminhada, e, principalmente, às relacionadas à carreira acadêmica e profissional e constatar que a maturidade só evidenciou algo que sempre esteve presente em minha vida, ora de forma explícita ora adormecida, usando uma metáfora meio piegas, porém bem elucidativa, como um urso em hibernação, ninguém o vê porque ele se recolhe em uma caverna, mas ele está lá, só esperando a primavera chegar.

Comecei a trabalhar bem cedo, aos 14 anos, entretanto, casei também muito cedo. Aos 17 fiz uma pausa, diga-se de passagem, bem longa, antes de iniciar em uma carreira profissional, ou investir em uma formação, pois parei de estudar e de trabalhar num emprego formal logo que casei. Penso então que começo no ponto em que a maioria já está estabilizada profissionalmente e com uma formação sólida, ou seja, vou na contramão.

Assim, inicio esta apresentação pelo ano de 1991, quando retornei ao mercado de trabalho depois de onze anos exercendo a nobre, porém nada reconhecida, função de administradora do lar. Minha reestreia foi justamente na área da educação; prestei concurso para a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, e, seis meses depois, fui empossada no cargo de oficial de escola, no qual desempenhava serviços administrativos: expedição de documentos de alunos, matrícula, transferência, enfim, toda a rotina de uma secretária de escola, permanecendo no cargo por sete anos.

Apreendi muito, porque tive a oportunidade de conhecer a realidade do chão da escola, e, confesso, foi um choque de realidade. A ilusão que eu tinha de que tudo era perfeito, que o conhecimento se dava por si, apenas por estar num ambiente no qual ele, conhecimento, deveria ser produzido, cultivado, disseminado naturalmente, percebi bem depressa que não era bem assim, professores que não tinham oportunidade de estudar, devido à dupla ou tripla jornada, professores lutando para trabalhar em melhores condições, salas superlotadas, enfim, o quadro que se apresentou a mim não era nem de longe aquele retrato colorido que eu via pintado do lado de fora dos muros da escola.

Se por um lado a experiência me chocou, por outro reafirmou minha vontade de entender melhor aquele contexto. Mesmo com tantos problemas, meu desejo era fazer parte daquele universo, porém não queria ficar só na parte administrativa, burocrática, queria lecionar. Para mim, o real desafio estava na sala de aula, mas, para isso, era preciso formação universitária, o que eu não tinha e o salário não proporcionava.

Enquanto desempenhava minha função, pensava em como atingir meu objetivo. A oportunidade surgiu e então prestei concurso para o Banco Nossa Caixa, atual Banco do Brasil. Poucos meses depois fui convocada a assumir a função de auxiliar administrativo. Novamente uma função burocrática, só que desta vez no sistema financeiro e em condições de trabalho bem diferentes da anterior.

O ingresso no banco foi um divisor de águas em minha vida, houve um aumento radical no meu salário e isso me proporcionou a realização de um sonho que eu vinha acalentando há muito tempo: cursar uma faculdade e dar aulas, mas não um curso qualquer, aspirava ao curso de Letras, do qual, acreditava, sairia *expert* em gramática.

Confesso que não procurei me informar sobre a grade do curso, pois para mim as disciplinas estariam todas voltadas para o ensino da gramática; hoje percebo que eu tinha uma visão tradicional de ensino, mas à época não tinha condições de ter essa percepção. Para minha grata surpresa o enfoque do curso era literatura. Tínhamos literatura desde o primeiro semestre, o que supunha ler, e para mim isso estava claro como água, se estou num curso superior terei de ler bastante, e, se este curso tem um enfoque maior em literatura, supõe-se que os alunos terão de ler literatura, não há dúvidas. Foi aí que tive outro choque de realidade, a maioria dos meus colegas de sala simplesmente abominava a leitura, essa constatação me pôs em desassossego novamente.

Terminada a graduação, imediatamente me matriculei na Pós-Graduação, *Lato Sensu*, em Literatura Moderna e Contemporânea, na mesma universidade, Unicastelo. Participei de grupo de pesquisas, o que resultou num ensaio publicado no livro *Olhares Caleidoscópico: Ensaios Literários*, organizado pelo Professor Doutor Gerson Gonçalves e Professora Doutora Telma Maria Vieira. No entanto, ainda não me sentia segura o suficiente para “enfrentar” uma sala de aula, pois sabia da realidade das escolas por meio de amigas professoras. Mas sabia que minha inquietação não me deixaria se eu não fosse atrás de experiências novas, ainda

mais depois de ter tido contato com tantos colegas que, infelizmente, tinham uma postura contrária ao que eu pensava sobre a leitura e a educação.

Assim, em 2004 pedi exoneração no banco e comecei dar aulas de Português como professora eventual em uma escola estadual, foi muito enriquecedor, apesar de muitos colegas e familiares terem me tachado de doida, “você é louca, deixar o banco para ir para educação?”. Contudo, eu estava realizada. Nessa altura, já tinha uma visão diferente do ensino da língua e trabalhava principalmente a escrita literária, incentivava os alunos a escreverem crônica, poesia, a falarem de si, de suas experiências de vida e a gramática vinha contextualizada na escrita deles.

Nesse ínterim, prestei concurso para as prefeituras de Guarulhos e São Paulo. Passei em ambas, e pouco tempo depois ingressei na carreira do magistério, agora na condição de professora efetiva, para ministrar aulas de Português no Ensino Fundamental II e Médio, na rede pública de São Paulo e, logo após, na EJA em Guarulhos.

Em Guarulhos, dando aulas para a EJA, mais uma vez estive às voltas com a pouca importância que se dá à leitura literária. Os alunos queriam aulas de gramática, pois acreditavam que para saber escrever, o mais importante seria aprender as regras gramaticais. Comecei aos poucos a introduzir a leitura e a escrita literária nas aulas, enfrentando muita rejeição, pois eram adultos e a relação professor/aluno é diferente nessa faixa etária. Eles deixavam implícita sua opinião sobre a falta de utilidade da literatura, ou às vezes, alguns mais extrovertidos chegavam a expressar isso verbalmente.

Com muita paciência, respeito e perseverança, consegui quebrar o gelo e posso dizer que atingi meu objetivo: apresentar as obras literárias e despertar uma faísca de gosto pela leitura, sem a pretensão de uma utilidade prática, porém sem desperdiçar um novo aprendizado, que com certeza a literatura pode proporcionar; quanto à escrita, ficavam mais tímidos para se revelarem.

Certa vez, no meio de uma discussão sobre o terceiro setor, uma aluna interrompeu a aula e perguntou, “professora, que hora a senhora vai começar a aula?”. Mas já estamos na aula, respondi. E novamente com o lápis em punho, “a senhora não vai passar nada pra gente copiar?”. Fiquei muito admirada, pois embora fosse do EJA, a menina era bem jovem. Aquilo me mostrou como está enraizada a concepção de ensino tradicional, a ponto de um aluno entender que se não há cópia, não há aula.

Em outra situação parecida, em outra escola, falávamos de poesia, de música, minha pretensão era discutirmos algumas passagens que tratava de problemas sociais e inspirá-los a escrever sobre os problemas vividos por eles próprios. Um aluno chamou minha atenção com a seguinte fala, “a senhora deve ser bem romântica”. Por que, perguntei. “A senhora só fala de poesia”. Assim, na prática eu vivia o que já havia constatado por meio da observação.

Em 2012, concomitante ao cargo na prefeitura de São Paulo, pois já havia deixado Guarulhos por motivo de os horários das aulas começarem a se chocar, tive uma experiência interessante no Ensino Superior: lecionei para alunos do curso de Letras, disciplina História da Língua Portuguesa, e pude constatar as consequências, num curso superior, da falta de leitura. A maioria dos alunos não tinha repertório para escrever, e mesmo estando num curso de Letras, pouquíssimos já haviam lido um livro, ou apreciavam a leitura. Vi repetir-se o mesmo cenário do meu tempo de estudante.

Digo isso porque no meu primeiro choque de realidade eu tinha a visão de aluna/colega no curso de Letras, dessa vez essa visão era a de professora que já fazia uma reflexão sobre esse problema. Foi uma experiência rápida, mas me trouxe mais elementos para eu poder pensar sobre a educação e mais especificamente sobre a leitura. Um professor não pode deixar de estudar, portanto, nesse ano mesmo concluí o *Lato Sensu* em Estrutura Gramatical e Textual da Língua Portuguesa pela Universidade Nove de Julho.

Nessa época, eu já estava na Sala de Leitura na Prefeitura Municipal de São Paulo exercendo a função de Professora Orientadora da Sala de Leitura (POSL), na qual estou até hoje lecionando para crianças do 6º ao 9º ano, e vivo dia a dia os dilemas da educação, e o desafio de formar leitores é um deles.

Lembro que meu primeiro dia na Sala de Leitura foi frustrante. Embora estivesse muito empolgada com a ideia de trabalhar somente com a literatura, sinceramente não imaginei que seria tão difícil. Eu conhecera o trabalho que minha colega desenvolvia com os alunos do fundamental I, era maravilhoso, crianças de olhinhos vivos, ávidas por histórias, e pensei que com meus alunos do fundamental II seria assim também, pois eu tive a experiência do desencanto com a leitura, mas vinha de adultos, e não de crianças e adolescentes.

Como disse, foi uma frustração perceber que os pré-adolescentes e adolescentes também demonstravam pouco interesse pela leitura literária, apenas os menores ficavam

fascinados. Fui procurar minha amiga, observei suas aulas novamente, tentei aplicá-las com meus alunos, foi em vão.

Entretanto, como afirma Freire, “Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 2002, p. 22), busquei analisar o que eu estava oferecendo e o que eles procuravam, insisti e percebi que alguns deles se interessavam por poesias, não as que estavam fechadas dentro dos livros, nas prateleiras, mas as que nasciam nas últimas páginas dos cadernos dos enamorados, com suspiros, sofrimentos, incertezas, o tipo de texto que não se apresenta aos professores, porque não “vale nota”.

Esse fato se juntou aos demais, me fazendo refletir. Se já me sentia incomodada com as questões da leitura e escrita, estar agora em uma Sala de Leitura trabalhando com literatura me impulsionou a buscar respostas aos meus anseios, porém eu sabia a falta que faz um embasamento teórico. Analisar um problema sem apresentá-lo à luz de uma teoria sólida pode apontar para respostas distorcidas.

Dizer que a culpa dos problemas da educação é dos pais, que não participam da vida dos filhos, ou dos alunos, que não têm interesse pela aula e não respeitam os professores, ou mesmo do sistema, que empurra o aluno para a frente, ou até do governo paternalista, além de uma lista infinita de tantas outras situações que poderíamos elencar, de certa maneira é uma falácia, pautada no senso comum, e não responderia à questão crucial: como oferecer uma educação de qualidade?

Entendemos e concordamos que esses e tantos outros problemas fazem parte e estão explícitos ou implícitos no nosso sistema educacional, mas penso que oportunizar aos profissionais da educação uma formação sólida, embasamento teórico para discutir essas questões e intervir com consciência e competência no que for preciso é um caminho viável.

Porém, quem busca respostas sempre encontrará novos questionamentos, por isso acredito piamente nas palavras de Paulo Freire, “Satisfeita uma curiosidade, a capacidade de inquietar-me e buscar continua em pé” (Freire, 2002, p. 98).

Assim, quando li a apresentação do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) da Uninove, o qual propõe que haja o diálogo entre teoria e prática, fiquei muito animada, pois vi a possibilidade de me aprofundar nas questões que tanto me incomodavam, e decidi concorrer a uma bolsa de estudos.

Como disse no começo dessa apresentação, é interessante observar como nossas escolhas não são aleatórias, mesmo que inconscientemente procuramos caminhos que muitas vezes resgatam um desejo antigo que pensávamos ser apenas sonho. A menina curiosa que fui, que, embora tímida nunca se contentava com um “é porque é”, que sempre admirou os estudos, durante um bom tempo de minha vida pensei ter se perdido e não haver maneira de resgatá-la; eis que surge uma oportunidade ímpar e ei-la aqui de novo. Assim, chego à Uninove trazendo várias indagações, já mulher madura, porém, a mesma aluna curiosa que não se contentava com explicações, ou melhor, com desculpas para encobrir as mazelas de nossa sociedade.

O projeto de pesquisa que apresentei nasceu de minhas observações e inquietações atuando como Professora Orientadora da Sala de Leitura (POSL), onde estou desde 2012. As reuniões coletivas, a troca de experiências com colegas que ministram aulas para o Fundamental I, me deixaram intrigada do porquê, ou, dos porquês, de os alunos se afastarem da leitura à medida que se tornam adolescentes.

Percebi que é consenso entre meus pares que os alunos que hoje fogem da leitura não tinham esse comportamento até entrarem para o Fundamental II. O afastamento começa a surgir na transição do 5º para o 6º ano, fase em que se defrontam com muitas mudanças: de natureza pedagógica, social e cultural. Inicialmente, esse era o foco de minha pesquisa: entender o distanciamento da leitura à medida que os alunos vão avançando nos anos.

Entretanto, à medida em que fui me aprofundando nos estudos, participando das discussões com meus colegas de sala de aula, expondo minhas dificuldades, dialogando com os professores da Uninove, em consequência disso refletindo sobre minha prática com um embasamento teórico mais consistente, percebi que algumas das minhas questões eram de senso comum, as próprias pesquisas para compor o texto da dissertação foram dando as respostas que eu procurava, mas, ao mesmo tempo, despertavam-me outros questionamentos mais complexos.

Portanto, busco com essa pesquisa caminhos para responder às questões que me inquietam, uma vez que a razão de eu ter buscado me aprofundar nos estudos nasceu dos problemas percebidos na minha própria prática e os resultados que a pesquisadora encontra me levam sempre a refletir, tentar perceber se há mudança na prática ou não, e a resposta muito tem me alegrado, porque consigo perceber que quanto mais leio, mais converso com os

professores e com a orientadora, e mais convencida fico de que estou no caminho certo, da importância da “discência – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por esses momentos do ciclo gnosiológico” (FREIRE, 2015, p. 30). Então, nesse texto, o diálogo é constante entre o olhar da professora e o da pesquisadora, e ambas se complementam.

## INTRODUÇÃO

Recentemente, em maio de 2016, foi divulgado o resultado da 4ª edição da pesquisa **Retratos da Leitura no Brasil**, que teve sua 1ª edição em 2000, encomendada pelo Instituto Pró-Livro, com apoio do Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL), Câmara Brasileira do Livro (CBL), Associação Brasileira de Editores de Livros (ABRELIVROS) e pela Associação Brasileira de Editores de Livros (BRACELPA) e realizada pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística – IBOPE Inteligência.

A pesquisa de abrangência nacional é considerada o mais completo estudo do comportamento leitor do brasileiro e tem como objetivo avaliar ações de fomento à leitura bem como orientar políticas públicas para promoção do livro e da leitura.

Em comparação aos resultados anteriores veiculados pela mídia, “Número de leitores caiu 9,1% no país em quatro anos, segundo pesquisa”, reportagem publicada no jornal eletrônico G1 em março de 2012, as notícias são bem mais animadoras. Os jornais atuais, de 2016, trazem as manchetes: “Retratos da Leitura mostra melhoria no perfil do leitor brasileiro”, e ainda, “Número de leitores no Brasil sobe 6 pontos percentuais entre 2011 e 2015, diz pesquisa”<sup>1</sup>.

Com razão podemos nos animar, visto que uma das explicações para o aumento do número de leitores é o aumento da escolaridade, a que nos últimos anos muitos brasileiros das classes sociais menos privilegiadas tiveram acesso, devido a um conjunto de políticas públicas e sociais que incluem a educação.

Porém, animar-se não quer dizer em absoluto que se descobriu o caminho das pedras e todos os brasileiros agora lerão com fluência e autonomia, descobrindo todas as possibilidades de crescimento por meio da literatura, seja ele profissional, social ou pessoal.

O ânimo, neste caso é apenas uma fagulha que está muito longe de ser o fogaréu que está se alardeando, pois, como é sabido, no Brasil, embora tenha-se um discurso de democratização da educação, o acesso e a permanência na escola não significou,

---

<sup>1</sup>As notícias citadas foram veiculadas por jornais eletrônicos, G1, 28/03/2012, PUBLISHNEWS, 19/05/2016 e G1, de 18/05/2016.



comparativamente, em absoluto, o aumento de qualidade da educação pública, portanto, entre a população alfabetizada há uma expressiva parcela de analfabetos funcionais. Essa constatação nos autoriza a questionar que leitores são esses, mesmo porque o critério de leitor utilizado é ter lido 1 (um) livro inteiro ou partes de um livro, mas que partes? Além do mais, até aqui, viemos nos referindo apenas aos cidadãos e cidadãs dos grandes centros urbanos ou mesmo de cidades menores que ofereçam um mínimo de dignidade a seus moradores. Mas o que dizer dos que não vivem, apenas sobrevivem à margem da sociedade ou aqueles que enterrados na miséria dos sertões desse imenso Brasil plural resistem esperando ao menos o suficiente para chegar até o dia seguinte.

Em princípio, só numa sociedade igualitária os produtos literários poderão circular sem barreiras, e neste domínio a situação é particularmente dramática em países como o Brasil, onde a maioria da população é analfabeta, ou quase, e vive em condições que não permitem a margem de lazer indispensável à leitura (CÂNDIDO, 1995, p. 186-187).

A situação não se alterou muito. É certo que houve mudanças, pois nenhuma sociedade fica estagnada, mas ainda temos os Fabianos e Sinhás Vitória, cidadãos e cidadãs que têm direito à literatura, mas para isso, primeiro é preciso garantir-lhes o básico para que tenham condições de usufruir desse direito.

Sabe-se que a desigualdade social no Brasil é proporcional ao seu tamanho, assim a alusão aos personagens de “Vidas Secas” nos ajuda a refletir sobre a metodologia utilizada, que segundo informação contida no livro Retratos da Leitura no Brasil 4, é desenvolvida pelo Centro Regional de Fomento ao Livro na América Latina e no Caribe (Cerlalc), da Unesco, e pela Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI), a qual orienta as pesquisas sobre leitura em toda a América Latina, na busca de um padrão internacional de medição para viabilizar a comparação.

Cada sociedade é singular, então não se está cometendo no mínimo um equívoco ao querer fazer comparações entre os países? No caso dos países sul-americanos, embora estejam no mesmo continente não têm o mesmo contexto social, em alguns casos o contexto pode ser até semelhante, mas não igual. A pesquisa, cremos, seria mais eficaz se o Brasil fosse comparado a ele mesmo.

O Programa Cidades Sustentáveis, que é uma realização da Rede Nova São Paulo, Rede Social Brasileira por Cidades Justas e Sustentáveis e do Instituto Ethos, mantém uma

plataforma que apresenta exemplos nacionais e internacionais de práticas que reconhecidamente tragam resultados positivos para o desenvolvimento sustentável, discutindo nas dimensões social, ambiental, econômica, política e cultural. Dentre os exemplos de excelência citam a Colômbia, “Devido à grande rede de bibliotecas públicas de Bogotá, a cidade foi reconhecida como a Capital Mundial do Livro e a Capital Ibero-Americana da Cultura 2007, além de receber o Prêmio Acesso ao Conhecimento 2002”.

Essa informação veiculada pelo site do Programa nos põe a par da importância do Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas na Colômbia, que além de refletir nos indicadores educacionais repercute na redução da violência a partir do acesso à cultura. O constante investimento na promoção da leitura, aliado a outras ações sociais e políticas, conseguiu o reconhecimento da Unesco, elegendo Bogotá como Capital Mundial do livro, reafirmando a função social das bibliotecas.

Como citado anteriormente, mesmo em países geograficamente próximos, as realidades são diferentes. Na Colômbia se investe na construção de bibliotecas muito bem estruturadas e equipadas, além da beleza arquitetônica, construídas em zonas de alta vulnerabilidade para serem de fato utilizadas pela população, oportunizando o acesso à cultura, elevando a autoestima dos moradores do local, orgulhosos por terem ao seu alcance um lugar que, hipoteticamente, seria de direito apenas dos moradores de bairros mais centrais, mais bem organizados, em outras palavras, de uma classe social a qual não pertencem.

Comprovadamente, essa política da leitura impactou positivamente na educação, bem como na mediação dos conflitos sociais, que, como é de conhecimento público, é uma situação muito complicada naquele país. Este fato desperta para outra reflexão a respeito dos resultados trazidos pela pesquisa: o ranking dos países sul-americanos no quesito leitura.

Em artigo publicado no livro *Retratos da Leitura no Brasil* 4, Bernardo Jaramillo<sup>2</sup> e Lenin Monak Salinas<sup>3</sup>, baseados nos dados da pesquisa que dá nome ao livro, além de outras

---

2 Bernardo Jaramillo Hoyos – Subdiretor do Centro Regional para o Fomento do Livro na América Latina e Caribe (CERLALC-Unesco), desde 2011. Consultor do CERLALC desde o início dos anos 1990 em assuntos relacionados ao setor do livro e leitura na América Latina.

3 Lenin Monak Salinas – coordenador de estatísticas do CERLALC, analista econômico do Departamento Nacional de Estatísticas da Colômbia, DANE.

pesquisas semelhantes realizadas no México, Chile e Colômbia, fazem uma análise comparando os resultados apresentados pelo Brasil e outros países da América Latina.

Os autores reafirmam a importância da pesquisa utilizando a metodologia comum aos países com o objetivo de se estabelecer indicadores comuns entre eles, a fim de criar sociedades leitoras. Porém, apontam várias diferenças no critério estabelecido para leitor, “O procedimento utilizado obedece à intenção de conseguir a melhor comparação possível entre os resultados, sem desconhecer que existem elementos de importância que afetam as relações e similitudes[...]” (p. 142). Assim, volta-se à questão: que leitores são esses? Em que nível de leitura estão lendo? Ou ainda, que sentido tem a leitura para eles?

São inúmeros os estudos, baseados nas diversas avaliações externas, que versam sobre a baixa proficiência leitora de nossas crianças e jovens. Mas, se nossos alunos têm um nível de proficiência leitora abaixo da média de outros países industrializados e em desenvolvimento, talvez seja porque, historicamente, estejamos em desvantagem pelo modelo de colonização que tivemos, o modelo de sociedade que se formou, e essa é apenas uma das questões.

Percebe-se, então, que esse tema não é simples nem pode ser tratado apenas apoiado em interpretação dos dados veiculados na e pela mídia. Reafirmamos nossos questionamentos: desses que foram declarados leitores pela pesquisa Retratos da Leitura no Brasil de 2016, quantos conseguiram assimilar o que foi lido, imprimiram algum sentido? Ou, se reconheceram nas leituras?

Dessa maneira, não basta colocar o livro na mão de alguém e determinar que ele seja um leitor, o hábito da leitura não é natural, é construído, e, nesse sentido, a escola é lugar privilegiado para essa construção. Estamos nos referindo aqui à leitura literária e, para esta leitura, o caminho para a formação de um leitor independente é o prazer, porém, nem todos têm a oportunidade de ter tido contato com a leitura a ponto de ter sido despertado para esse “prazer”. Nesse sentido, a escola não pode se furtar ao seu dever, recorrendo ao senso comum de que “os jovens não gostam de ler”.

À primeira vista, essas duas falas parecem incoerentes, hábito X prazer, porém, estamos falando do hábito de leitura escolarizado, ou seja, para aqueles cujo o contato maior, ou até mesmo o único contato com livros de literatura, seja por meio da escola.

Colomer, dissertando a respeito da leitura pelo prazer, mostra as duas faces da mesma moeda, “a opção de resolver o conflito em favor da leitura livre e limitar o papel da escola ao do simples estímulo não parece uma boa saída, porque torna muito difícil que o prazer da leitura (e do leitor) progrida” (COLOMER, 2007, p. 44). Porém, a autora aponta para outro aspecto do prazer, “aquele obtido ao fim de um esforço para descobrir o sentido em alguma coisa que parecia não tê-lo”, continua dizendo que nesse caso os alunos necessitam de alguém para lhes ajudar a realizarem suas descobertas.

Edmir Perrotti, idealizador do Projeto Sala de Leitura na Rede Municipal de Ensino, entende que o “enfrentamento” à propalada “crise da leitura” não se dará de forma simplista investindo-se somente em estrutura, em ações de promoção da leitura desvinculadas dos interesses das crianças e jovens, “enquanto instrumento inscrito num projeto particularista classista, a leitura tenderá também a aparecer dissociada da cultura [...]” (PERROTTI, 1990, p. 94).

Para Perrotti, a institucionalização da leitura atende a outros interesses que não consideram a maneira de estar no mundo desse público, ou seja, a maneira que a leitura é apresentada às crianças e jovens, em sua maioria, tende a enquadrá-los, mesmo que involuntariamente, à ordem social posta e imposta desconsiderando os saberes e interesses desses sujeitos,

Sendo assim, acaba sendo proposta para a infância não em função de seus interesses abrangentes, seus desejos mais profundos e vibrantes, como por exemplo a apropriação, a compreensão, a participação do e no *mundo*, mas em função de interesses imediatistas, pragmáticos, produtivos incrustados nas instituições especializadas e por elas definidos; interesse, de resto, que obviamente não conseguem tocar fundo crianças e jovens, sobretudo porque desvinculados daqueles mais abrangentes e fortemente motivadores – os do *mundo* (PERROTTI, 1990, p. 94).

Assim, entende-se que se realmente se quer um leitor e não um decifrador de códigos é necessário rever as relações entre professor /aluno, literatura e criança, interesses do ensino e da aprendizagem. Esse pragmatismo, ao qual se refere o autor, pode até resultar num hábito de leitura, mas, na nossa compreensão, não é esse o “hábito” que leva o leitor a descobrir o sentido da leitura como “[...] ato de troca simbólica de sentidos que verdadeiramente digam respeito a nosso estar-no-mundo” (PERROTTI, 1990, p. 95).

No entanto, “Leitura e literatura não são hábitos” (BAPTISTA, 2012, p. 65), entendemos e concordamos com a autora que ler, seja a leitura literária ou instrumental, não é uma atividade mecânica, e, pensamos, que seja nesse sentido que a professora faz essa afirmação.

Dessa maneira, a autora apresenta e defende as possibilidades de interfaces entre a educação, ensino e literatura afirmando ainda que “um bom leitor é ‘construído’ a partir do momento em que ele, de alguma forma, encontre sentido, significado, valores, naquilo que lê” (p. 65). Concordamos também que leitura e literatura sejam processos de construção, e, como tal, em constante transformação. Porém, pensando em hábito como uma ação repetida que conduz à prática, entendemos que esse processo de construção passa por diversos estágios, por assim dizer, e, num deles pensamos que o hábito esteja presente, não como algo estanque, mas, um ponto de partida.

Assim, nos apropriando das palavras de Baptista, “podemos arriscar com um certo receio de errar”, adotamos “a formação do hábito”, entendendo que o hábito e prazer se complementam por meio de um processo constante de construção e reconstrução a tal ponto de ambos serem indissociáveis.

Os autores citados, assim como os estudiosos da área, apontam a necessidade de os alunos terem contato com textos literários de alguma maneira, visto que não se pode gostar ou desgostar daquilo que não se conhece, isso é fato.

No entanto, de maneira alguma pode-se assumir a postura arrogante de quem acredita ter a fórmula mágica para criar o gosto pela leitura, mesmo porque, como afirma Perrotti, o gosto é subjetivo, mas com a clareza de quem diariamente oferece ferramentas para ajudar seus alunos a superarem mais uma dificuldade rumo à descoberta das possibilidades da leitura literária, ou literatura, ambas usadas nesse texto como sinônimas. Nesse cenário é que a Sala de Leitura ganha importância, pois ela possibilitará a muitos os primeiros contatos com livros/literatura.

O objeto desta pesquisa é a Sala de Leitura sob o olhar de Professoras Orientadoras de Sala de Leitura (POSL) de quatro escolas da rede municipal de ensino de São Paulo. Decorrem daí as seguintes questões problematizadoras:

- 1- Que compreensão as professoras têm a respeito da Sala de Leitura no contexto escolar?
- 2- Será que a professora que ali atua compreende a sua importância nesse e desse espaço para criação do hábito de leitura Literária?

Por conseguinte, minha hipótese é que o trabalho desenvolvido na Sala de Leitura (SL) tem papel fundamental na articulação entre os diversos espaços da escola, a fim de potencializar os aspectos inteligíveis e sensíveis da leitura literária.

A “realidade social” de que falava Durkheim é um conjunto de relações invisíveis, aquelas mesmas relações que constituem um espaço de posições exteriores umas às outras, definidas umas em relação às outras, não só pela proximidade, pela vizinhança ou pela distância, mas também pela posição relativa – acima ou abaixo ou ainda entre, no meio (BOURDIEU, 1986, p. 152).

Estamos entendendo, segundo o conceito de Bourdieu, a Sala de Leitura para além de seu espaço físico, bem como as relações dos agentes que atuam nesses espaços. Assim, infere-se que os profissionais da SL precisam de lançar mão de várias estratégias para conversar com os sujeitos que circulam por ali entendendo que a leitura literária, por sua dimensão humanizadora, possibilita a aproximação da comunidade escolar, a fim de pensar o ensino-aprendizagem da leitura de uma maneira mais ampla, além dos conteúdos e dos muros da escola.

Se por um lado, as relações que se estabelecem no ensino-aprendizagem se dão no nível da abstração, por assim dizer, por outro, é a partir do concreto da sala de aula que elas ganham sentido. Assim,

[...] noções tão vastas quanto as da Pedagogia, Didática, Aprendizagem, etc., não têm nenhuma utilidade se não fizermos o esforço de situá-los, isto é, de relacioná-las com as situações concretas do trabalho docente. Noutras palavras, aquilo que chamamos de pedagogia, de técnicas e de teorias pedagógicas, pouco importa sua natureza, deve estar arrimado no processo concreto dos professores, para que possam ter alguma utilidade (TARDIF, 2014, p. 115).

Tardif usa a palavra arrimado, cremos que para além dela podemos dizer que o trabalho é animado pelos professores, estamos aqui nos remetendo ao conceito filosófico da palavra ânimo, que vem do latim *animus*, alma, coragem, desejo, mente, relacionado à *anima*, ser vivo, espírito, coragem, disposição, por conseguinte podemos dizer que são eles, os

professores, que além do trabalho concreto, pondo em prática suas metodologias no processo ensino aprendizagem, também e, principalmente, animam, dão alma ao trabalho, sem a qual ficaria muito difícil desenvolver um trabalho pedagógico comprometido com a escola séria, porém, alegre, nos dizeres de Freire.

Assim, partirei do pressuposto que o POSL dá alma à Sala de Leitura, fazendo com que a leitura converse com a comunidade, alunos, professores, gestão, de maneira significativa, transite entre os diversos espaços da escola como possibilidade de a riqueza da leitura literária ser um caminho para a “educação humanizadora”, pois,

Este compromisso com a humanização do homem, que implica uma responsabilidade histórica, não pode realizar-se através do palavreiro, nem de nenhuma outra forma de fuga do mundo, da realidade concreta, onde se encontram os homens concretos. O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas “águas” os homens verdadeiramente comprometidos ficam “molhados”, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro (FREIRE, 1979, p. 9).

E ainda, fala-se nos dias de hoje da necessidade premente de uma escola que privilegie a inter, multi e transdisciplinaridade<sup>4</sup>, a formação para o exercício da cidadania, formação integral do aluno, mas, na “sociedade do conhecimento”, na qual tudo acontece muito rápido, o tempo é escasso e a criança na mais tenra idade já está conectada à rapidez do mundo. É necessário, portanto, que a escola desenvolva ferramentas para ajudar essa criança a se voltar para si mesma, desconectar-se do virtual, parar para refletir, para digerir o excesso de informação recebida. Nesse sentido, a leitura literária é uma aliada, desde que bem trabalhada.

Minha pretensão é, buscando na fala de cada Professora Orientadora de Sala de Leitura (POSL), entender as nuances que permeiam o complexo relacionamento que se dá no ambiente escolar entre as leituras propostas para e na SL e as demais formas de leituras, reafirmando que essas relações se dão nos “espaços sociais”, e a leitura entendida em sua dimensão humanizadora, como diz Freire, a leitura da “palavramundo”, para conhecer e se reconhecer nelas.

---

4 As relações entre as disciplinas podem se dar em três níveis: multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Conceito piagetiano, segundo o qual multidisciplinaridade, recorre-se a informações de várias matérias para estudar um determinado elemento, sem a preocupação de interligar as disciplinas entre si, interdisciplinaridade, estabelece-se uma interação entre duas ou mais disciplinas e transdisciplinaridade, a cooperação entre as várias matérias é tão intensa que não dá para separá-las.

Assim pensada, a pesquisa tem como objetivo geral: Analisar o que pensam os professoras sobre Sala de Leitura.

E os seguintes objetivos específicos:

- 1- Identificar como as professoras compreendem o papel que desempenham nesse espaço;
- 2- Analisar, sob o olhar das professoras, como são construídos os processos de mediação de leitura literária que permitam (re)significar seu ensino-aprendizagem.

No entanto, as questões tratadas nessa dissertação se colocam para mim, pois eu mesma sou professora de Sala de Leitura, por isso minha posição nesse percurso foi a de pesquisadora, mas também a de sujeito da pesquisa, tentei olhar para as falas de meus sujeitos somente com os olhos da pesquisadora. Porém, não sei dizer ao certo até que ponto isso foi possível, posso dizer que para a pesquisadora está sendo um campo muito rico para o estudo e para a professora fonte de aprendizado, reflexão, superação de verdades, quebra de paradigmas, e isso me traz uma certeza,

Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se (FREIRE, 1979, p. 5).

Penso que não há política pública, boa gestão ou estrutura, que faça a diferença na educação se não houver professores dispostos à mudança. Gadotti (2006), citando Melchior, diz que a autonomia tem várias dimensões: política, pedagógica, filosófica, administrativa e didática. Porém, entende que é na didática que se encontra a maior, e, talvez, a única possibilidade de autonomia. Concordo com o autor ao dizer que são as ações pequenas e continuadas que fazem a diferença, não adianta apenas ficar parado reiterando as mesmas falas sobre os problemas. A crítica é necessária para levar à reflexão e à busca de solução e não à mera constatação.

Em consonância com os autores que deram suporte a esse estudo, busco, em uma perspectiva dialógica, analisar as falas dos sujeitos da pesquisa, que são as professoras da Sala



de Leitura (POSLS) que contribuíram para esse estudo, bem como contextualizar o universo de pesquisa, que são as Escolas municipais da DRE-Guaianases.

Além dos autores que embasam a pesquisa, foi realizada uma diligência em bancos de dados, de artigos, teses e dissertações relacionadas ao tema, disponíveis no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT), Banco de Teses e Dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), Biblioteca Eletrônica Scientific Electronic Library Online (SciELO), além dos bancos de dados disponíveis nas Bibliotecas Digitais de algumas universidades públicas e particulares, pois é preciso se atualizar, saber o que já foi estudado e se inteirar sobre o que vem sendo discutido nas pesquisas sobre as produções acadêmicas no campo da leitura e formação de leitores.

Num primeiro momento, o critério para a revisão bibliográfica foi o lançamento de três palavras-chave: “Sala de Leitura na rede ensino de São Paulo”, “práticas de leitura literária” e “professor da Sala de Leitura fundamental II”. Nessa etapa não houve a preocupação em delimitar um período para a busca, assim, foi encontrado material de 2004, 2006, 2008 e, o mais recente, de 2012, sendo resultante a seleção de um total de 79 trabalhos. Por questão de organização, optou-se por centrar a pesquisa no site da BDTD/IBICT, de onde foram selecionados os trabalhos para posterior análise mais aprofundada.

Após a compilação, todos os resumos foram lidos com mais atenção e desta segunda leitura mais atenta foram descartados 69 trabalhos, pois tratavam da literatura em outras dimensões, literatura na medicina, literatura estrangeira, para surdos, ou, na maioria dos casos, leitura relacionada à produção textual. Dos 10 trabalhos restantes ainda foram descartados 03, por se tratar de pesquisas relacionadas ao Ensino Médio. Assim, apresento a seguir os resultados dessas leituras.

Mendes (2006), em sua tese de doutorado, traça a trajetória da Sala de Leitura (SL) desde a primeira tentativa concebida como experimental, discute as mudanças pelas quais passou o projeto frente às políticas públicas implementadas para sua regulação em cada troca de gestão municipal, analisando-a sob o aspecto espaço/tempo.

Por meio da leitura de leis, portarias, decretos, comunicados, que compreende o período entre 1972 e 2002, os quais subsidiaram a implantação, institucionalização e a manutenção da Sala de Leitura, a autora discute as concepções de leitura, de escola, e do perfil do profissional que se quer para a SL, presentes nos documentos, e aponta as

permanências, avanços e retrocessos para a constituição de um espaço dentro da escola reservado somente a atividades com a leitura.

Mendes conclui que o Projeto Sala de Leitura, a despeito das descontinuidades políticas que trazem consigo suas concepções e interesses, se manteve e, embora, perceba-se que na Sala de Leitura se mantém a reprodução, também é um espaço de contínua produção cultural. Além de inovar como espaço dentro da escola, inova na criação de um perfil de professor específico para a Sala de Leitura.

Silva-Polido (2012), em tese de doutorado, a exemplo de Mendes traz estudos que têm como foco o Projeto Sala de Leitura (SL) na rede municipal de ensino de São Paulo. Também caracteriza a sala e o profissional responsável pelas funções lá desenvolvidas. Polido investiga que aspectos da organização e funcionamento da SL podem ser revistos a fim de desencadear ações de sucesso, de maneira que a leitura converse com os educandos, contribuindo para a formação do leitor, além de analisar os impactos que as novas tecnologias causam no espaço e nas práticas dos professores de Sala de Leitura.

A autora acompanhou (observação participante) as formações para os POSLs nos anos de 2010 e 2011, além de visitas às Salas de Leitura e entrevista a uma das formadoras do curso. Traz como resultados que as salas são heterogêneas, embora haja legislação específica, que a organização do espaço físico interfere nos resultados das atividades de leitura com os alunos, pois um espaço acolhedor fará com que o aluno tenha prazer em suas leituras, sugere que esse trabalho fique a cargo de um bibliotecário.

Polido considera que o acervo deve ser constantemente renovado de acordo com a realidade de cada escola. Para isso, sua aquisição deve ser gerida por um profissional preparado, um gestor que tenha formação para direcionar verba específica para a compra de livros com qualidade e que atenda as especificidades de sua escola. Além disso, considera que a ausência dos recursos da multimídia não inviabiliza o trabalho com a literatura, visto que ela não está mais restrita ao suporte de papel.

Quanto ao POSL, aponta que é necessário que este professor tenha uma formação contínua que lhe permita apreender, além dos saberes pedagógicos, também o simbólico, no que diz respeito à literatura. Ademais, sugere que a prática com outras linguagens deve ser direcionada para a literatura, isso ajuda a coibir o uso da literatura para fins de análise

linguística e encerra. Considera, por fim, que a SL tem um grande potencial para a educação desde de que consiga unir “sensibilidade e conhecimento”.

Em sua tese de doutorado, Mendes J. (2008) discute a formação do leitor de literatura, diz que não há leitor incompetente, porque há leituras que exigem competências e habilidades que podem ser desenvolvidas, ou seja, que o leitor pode ser formado. O autor traz uma ideia bem interessante de “ignorância” como possibilidade de construção e reconstrução do conhecimento tendo o texto literário como desencadeador desse processo, pois se ignorante, abre-se para a possibilidade de se aprender.

Mendes J. considera que a televisão é uma rival importante frente à leitura, porém, diz que é possível usá-la a favor da formação do hábito da literatura, desde de que o governo empreenda ações nesse sentido. Além disso, diz que o professor também deve se formar enquanto leitor, embora se saiba que isso ainda não é uma realidade.

Traz como sugestão, primeiramente, a mudança no ensino de literatura nas escolas, dizendo que a aula tem que ser dinâmica, além disso, critica a divisão em escolas literárias. Sugere também o método back-way, aproximando o leitor da realidade, ademais, diz que é preciso entender que a literatura confere ao leitor além de uma competência técnica, uma dimensão cultural e uma experiência moral. Assim, juntos, pais, professores, mediadores e agentes de leitura têm a possibilidade de criar uma cultura leitora, abordando a literatura, primeiramente, pela magia que ela é capaz de despertar, reafirmando que não se nasce leitor, aprende-se a lê-lo.

Feitosa (2008), em dissertação de mestrado, analisa as práticas docentes concernente à leitura literária de professores de Português com alunos do fundamental II em consonância com o Programa Hora da Leitura, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Sua hipótese é que os professores têm dificuldade em realizar a leitura literária de maneira lúdica e prazerosa, utilizando-se de práticas descontextualizadas e não estimulantes, afastando, dessa forma, as crianças da literatura.

A metodologia foi a aplicação de questionário a 34 professores da Hora da Leitura, e dentre esses, a escolha de um para o acompanhamento e observação sistemática de suas aulas, tanto na sala de aula quanto na biblioteca escolar. Os resultados encontrados confirmam sua hipótese, apontando que os professores têm arraigado a crença de que as crianças não gostam de ler, o que dificulta a aproximação de ambos os lados com a literatura e entre si. Além

disso, o professor não tem uma formação literária consistente, o que implica na organização do espaço, escolha das obras e abordagem que não favorecem criar condições para práticas com a leitura literária.

A autora também aborda a descontinuidade das formações, a falta de recursos físico e humano, além de considerar que o aluno do século XXI, acostumado às novas tecnologias, já não têm a mesma relação com os livros. Ademais, conclui que falta um espaço dentro da escola reservado às reflexões sobre a idealização do projeto e sua efetivação na sala de aula, o que cria um distanciamento muito grande entre ambos.

Semelhante ao Projeto Sala de Leitura da Prefeitura de São Paulo, e, embora de natureza semelhante, os projetos nas duas redes distintas trazem resultados completamente diferentes, diga-se, até mesmo, opostos.

Nolasco (2006) analisa os significados dos textos dos Parâmetros Curriculares Nacionais e Hora da Leitura, discute qual a compreensão que os professores têm do trabalho com a leitura preconizada pelas diretrizes do programa Hora da Leitura e que sentido dão à leitura e ao seu ensino. Participaram dessa pesquisa 6 professoras do programa e os dados foram coletados por meio de áudio-gravação.

A autora conclui que há divergências de significado entre os textos no que concerne ao ensino de literatura. Enquanto os PCNs trazem a proposta de leitura como inclusão social, o Programa Hora da Leitura a propõe apenas como entretenimento, no entanto, para isso, o aluno primeiro deve ter se apropriado das ações da linguagem, o que ainda não aconteceu, haja vista que a pesquisa aponta para os baixos resultados das provas externas.

Ademais, revela que os professores não demonstram segurança no trabalho com a literatura, muitas vezes sem saber ao certo o que fazer, ficando apenas na decodificação, isso, devido a sua formação pautada na transmissão de conhecimento.

Sendo assim, conclui que o programa é uma extensão das aulas de português, com exercícios de análise gramatical para avaliação e sugere que é preciso mais espaços de reflexão para uma mudança de postura por parte dos professores, que as reuniões de HTPC sejam dirigidas por pessoas que dominem o conhecimento sobre leitura e Programas, pois a construção de sentidos demanda tempo e estudo. Além disso, ressalta que é preciso mais campanhas, na escola, de incentivo à leitura.

Assim como o estudo de Feitosa, o interesse por esse trabalho em particular reside no fato de que os resultados trazidos pela pesquisadora vão de encontro àqueles de que sou testemunha no Programa Sala de Leitura da Prefeitura de São Paulo. Os estudos de ambas as autoras, Nolasco e Feitosa, apontaram para a sedimentação de posturas tradicionais no ensino da leitura, para mim foi um importante parâmetro de comparação e reflexão.

Jacobik (2011) analisa como a rotina de leitura com a mediação do professor desempenha importante ferramenta de construção das habilidades leitoras para a formação do leitor crítico. Em seu trabalho, discute a dicotomia leitura/escrita, a qual permeia a educação. Traz como resultados que crianças mais expostas a situações de leitura têm mais sucesso na aquisição da escrita e não o caminho contrário como acontece. A pouca atenção dada às questões da leitura em oposição à escrita se evidencia no fato de não se ter um instrumento sistematizado para acompanhar o aprendizado da leitura, mas, muitos para a escrita.

Cristiano (2009), cuja escolha do tema se deu por sua aderência a certos aspectos do mesmo, traz uma visão sociocultural de leitura, tratada nas “redes de leitura”. Uma visão interessante, que envolve toda a comunidade escolar, tratando a leitura na perspectiva de que esta contribui para o protagonismo cultural do sujeito. Além disso, Edmir Perroti, um dos protagonistas do Programa Sala de Leitura na Prefeitura de São Paulo, compõe o arcabouço teórico.

O autor do estudo relata seu trabalho com crianças da 4ª série, explicando que intercalou as linguagens literária, cinematográfica e musical, fazendo um intercâmbio cultural entre as linguagens, com o objetivo de apresentar a leitura às crianças como uma possibilidade de apropriação cultural. Relata que seu foco não é a leitura literária, mas a leitura do mundo, em uma perspectiva de interligação entre as diversas formas de ler, suas conexões. Diz que oferecer o livro não é suficiente, é preciso ir além dele, estabelecendo conexões entre os diversos aparelhos culturais, “fenômeno sociocultural que acontece em rede”, enriquecendo a leitura no intercâmbio com outras linguagens no diálogo com outras formas de manifestações culturais.

O levantamento bibliográfico oportunizou um olhar mais crítico sobre a leitura, leitura literária, mediação de leitura, formação de professores, bem como suscitou reflexões sobre assuntos os quais ainda não haviam sido ponderados. A visão panorâmica sobre uma das faces

da educação me pôs a par de que, embora haja uma gama muito rica de estudos, o assunto ainda não se esgotou.

Na base de dados SCIELO, assim como em revistas eletrônicas especializadas, foram encontrados vários artigos sobre crianças, literatura, leitura, letramento literário, professores, os quais serão citados em momento oportuno no decorrer da escrita. Além desses, as portarias, decretos, pareceres, comunicados, enfim, os documentos oficiais para Sala de Leitura foram consultados.

Dessa forma, esta pesquisa está organizada em apresentação, introdução, 3 capítulos e considerações. No primeiro capítulo, contextualizo a formação da Sala de Leitura histórica e legalmente, a partir de 1970. São apresentados os documentos legais e breve análise dos aspectos mais relevantes para se entender como a SL se constituiu, institucionalizou e se mantém ativa até os dias de hoje.

No segundo capítulo são abordados os conceitos de leitura, e, dentre eles o conceito de leitura literária, que pauta esse estudo. Em diálogo com a empiria busco caminhar pelas diversas maneiras que a leitura, principalmente a leitura literária, foi tratada na escola.

O terceiro capítulo traz a análise dos olhares das professoras sob vários aspectos: do trabalho com a leitura, com as crianças, com a comunidade educativa. Busca-se, nesse capítulo, perceber o quanto as professoras são coerentes com suas concepções de ensino da leitura, mediação, protagonismo, gestão, trabalho coletivo; se, apesar de reconhecerem as limitações impostas pelo sistema educacional, as mudanças ocorridas na sociedade e suas demandas, e suas próprias limitações diante desse quadro, não ficam só na denúncia; se elas acreditam na mudança, anunciam a possibilidade de um outro modelo de ensino que produza conhecimento significativo e trabalham para isso.

## **CAPÍTULO 1 – SALA DE LEITURA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO: DA EXPERIÊNCIA PILOTO ESCOLA BIBLIOTECA AO PROGRAMA SALA DE LEITURA**

Este capítulo pretende traçar um breve panorama do quadro social e educacional dos anos de 1970 contextualizando, histórica e legalmente, a formação da Sala de Leitura.

### **1.1 Década de 1970**

No ano de 1971 se deu a reforma educacional, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), 5.692/71, lei fortemente apoiada na teoria do capital humano, com uma ideologia desenvolvimentista, privatização da educação e caracterizada por seu cunho profissionalizante. Segundo Germano,

Por sua vez, a reforma do ensino primário e médio, denominado pela Lei n. 5.692/71 de ensino de 1º e 2º graus, também sinalizou claro sentido instrumental, sob a inspiração da teoria do capital humano, embora recorresse a interpretações democratizantes de correção das desigualdades sociais. É verdade que a ampliação da escolaridade obrigatória para oito anos, no ensino de 1º grau, foi uma conquista, embora seja essa uma das promessas não cumpridas. Quanto ao ensino de 2º grau, foi todo orientado na Lei para o mercado de trabalho, pela obrigatoriedade da profissionalização. Não se trata do trabalho como princípio educativo, mas da preparação de mão-de-obra para o mercado, ou seja, trata-se de um adestramento, minimizando a capacidade de pensar, pois não havia lugar para a cultura humanística e para a cidadania, embora o regime ditatorial fizesse constantes declarações de amor à democracia. Aqui, sobretudo, a reforma educacional estava orientada para a formação profissional e a empregabilidade, pois não há espaço para a cidadania em regimes ditatoriais (GERMANO, 2008, p. 328-329).

Convém assinalar que nas escolas públicas o projeto de profissionalização não foi totalmente atendido, uma vez que elas não recebiam verbas do governo e que as escolas particulares foram mais bem sucedidas, pois dispunham de recursos para atender o disposto na lei.

Ademais, Xavier, Ribeiro e Noronha (1994), citados por Mendes (2006, p. 120), questionam porque e a quem interessaria uma reforma do ensino com o fim de ampliar a escolarização e a profissionalização dos menos favorecidos socialmente, uma vez que o próprio modelo de desenvolvimento era excludente, com forte opressão e repressão sobre os movimentos organizados. Respondendo a esse questionamento, os autores apontam que era preciso

(...) administrar as desigualdades geradas no processo, propiciando uma suposta igualdade de oportunidade no plano formal, “e, ao mesmo tempo, produzir a” legitimidade necessária na sociedade para continuar administrando tal projeto de forma arbitrária e autoritária (Xavier, Ribeiro e Noronha, 1994, p. 249, apud MENDES, 2006, p. 119).

Os autores citam o conteúdo do II Plano Setorial de Educação e Cultura (1975-1979):

(...) o sistema educacional brasileiro deve, antes de tudo, assegurar meios para a plena afirmação do homem brasileiro, enquanto pessoa. Depois, promover a sua integração na sociedade nacional. Em seguida, capacitá-lo como recurso para o desenvolvimento do país (...). Por fim: garantir a democratização do acesso à Educação e do sucesso individual e social consequente (apud Xavier, Ribeiro e Noronha, 1994, p. 249-50, apud MENDES, 2006, p. 120).

Porém, a educação de cunho tecnicista<sup>5</sup> no contexto dos “anos de chumbo”, sob o pretexto da formação integral do homem brasileiro, inverteu esses valores. Estava voltada a fornecer mão de obra ao capitalismo, portanto, formar operários sem que estes pudessem realmente exercer seu direito de cidadãos críticos e atuantes na sociedade. A atuação do cidadão, nesse contexto, se reduzia à contribuição à “ordem e progresso” do país e a educação estava subordinada aos objetivos desse “país que vai pra frente”. Além disso, a lei pretendia contribuir para diminuir a pressão sobre o ensino superior, que deveria continuar a ser um direito reservado às elites.

Frigotto (2007) faz uma crítica a esse conceito de educação e do modelo de sociedade que se configurou pela desigualdade e “se alimenta dela”, “[...] formar o “cidadão produtivo” submisso e adaptado às necessidades do capital e do mercado”. (FRIGOTTO, 2007, p.1131). Com certeza, longe do objetivo da educação à que se referiam os pioneiros da educação no Manifesto de 1932. Formar o “cidadão produtivo” nesse momento dizia respeito a formar peças de reposição para a indústria.

No entanto, a reforma educacional de 1971 instituindo a expansão do ensino não garantiu a diminuição da taxa de analfabetismo. Houve, sim, aumento da evasão escolar e da repetência no 1º grau, sucateamento dos prédios escolares e das condições de trabalho dos professores. Nos anos posteriores se constatou graves problemas, tanto sociais quanto na educação,

---

<sup>5</sup> Veja-se Acordos MEC-USAID que foram implementados no Brasil pela Lei 5.540/68.



brutal exclusão social e escolar: no Brasil, em 1980, quase 60% da população era constituída de pobres (39%) e de indigentes (17%) e a permanência dos ingressantes no sistema escolar não se alterou de forma expressiva. A rigor, houve perda das oportunidades educacionais e rebaixamento no padrão da escolarização da população brasileira. Caiu a frequência/permanência na escola elementar, comparativamente àquelas do período Vargas, crescendo, no entanto, quase três vezes a matrícula no superior (Oliveira, 1992, apud Hilsdorf, 2003, p. 127-8, grifos da autora, apud MENDES, 2006, p.121).

No que tange à formação dos professores, reza a lei, art. 38. “Os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de Educação.” (LEI 5.962 de 11 de agosto 1971). Mas, semelhante aos alunos, esse “aperfeiçoamento e atualização” deveria ser conforme o “Brasil pra frente”, pois amparado pelo Decreto-Lei 477/1969, o famigerado AI-5, o regime militar garantia a lei do silêncio para professores e estudantes com um potente instrumento repressor.

O contexto social, os altos índices de inflação, a dívida externa elevadíssima, a concentração de riqueza em uma parcela mínima da camada social, os baixos salários, a desvalorização dos salários dos professores, contribuíram para que o professorado também aumentasse cada vez mais sua carga de trabalho, reduzindo as horas dedicadas à formação e à preparação de aulas. Indiretamente isso repercutiu na qualidade do ensino.

Entretanto Mendes assinala que, em seus estudos, referindo-se ao período de mandato do prefeito José Carlos de Figueiredo Ferraz, de 1971 a 1973, o qual em 1972 deu início ao Projeto Sala de Leitura (SL), não foram encontrados documentos propondo políticas educacionais por parte dos governos, apenas ações, ou seja,

documentos como o “Relatório Anual de 1973 e 1974” que relatam as atividades técnico-educacionais realizadas ou em realização nessa gestão. Dentre elas destacam-se: atualização pedagógica e treinamento dos educadores; criação e melhoria da capacitação profissional dos educadores com vistas à mudança de comportamento, por meio da diminuição de resistência à inovação; assistência ao planejamento e execução do trabalho pedagógico das U.E. da RMESP; controle do rendimento quantitativo e qualitativo do trabalho pedagógico para possibilitar uma crescente adequação ao currículo (MENDES, 2006, p. 121).

Pode-se inferir dessa leitura que havia uma preocupação com o preparo profissional e capacitação/treinamento do professor a fim de amenizar as resistências à implementação do currículo e adequação às novas normas técnico-didáticas. A formação, nesse sentido, à semelhança do alunado, servia aos propósitos da sociedade capitalista que se configurava,

mesmo porque, em São Paulo, particularmente, a rede estava em franca expansão para atender a demanda de estudantes em potencial, oriundos de outros estados, cujos pais vinham à procura de emprego.

Ademais, além de atribuir ao ensino de 2º grau a profissionalização compulsória, a lei instituiu a obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos e a mudança das técnicas didáticas para o ensino no 1º grau, o que seria uma inovação tanto para professores quanto para alunos. Na rede de ensino no município de São Paulo, a repercussão dessa mudança contribuiu para a elaboração de um projeto piloto que deu origem à formação das Salas de Leitura.

Assim, nesse momento em que a SL entra para o cenário da educação paulistana, ainda como projeto, o quadro que se delineia então, é esse: mudanças na educação com obrigatoriedade de estudo de 8 anos para o 1º grau, mudança técnico didática que institui a pesquisa no currículo em detrimento dos “pontos”, que era prática cristalizada pelos professores, expansão da rede de ensino paulistana e a clara preocupação em relação ao despreparo dos professores para se “moldar” à nova realidade educacional imposta pela escola de massa.

Dessa maneira, mudanças são necessárias, em especial na educação, e devem estar alinhadas às novas demandas da sociedade, pois sendo o homem um ser social e histórico e a educação um modo de intervir no mundo (Freire, 1979, 1997, 2000, 2015), cabe à escola o papel de mediadora. Sobre as mudanças sociais e, portanto, educacionais, ocorridas no mundo por conta do pós-guerra, Colomer faz os seguintes considerandos,

Na segunda metade do século XX, as sociedades ocidentais sofreram importantes transformações que deram lugar às sociedades pós-industriais que hoje conhecemos. Logicamente estas novas sociedades começaram a redefinir globalmente a formação que esperavam que a escola fornecesse a seus cidadãos nesse contexto (COLOMER, 2007, p. 20).

No Brasil, a industrialização, a explosão demográfica com esvaziamento do campo trazendo para os grandes centros urbanos um enorme contingente, principalmente de nordestinos, em busca de trabalho, com baixa escolarização, alto índice de analfabetismo, exigia a adequação do ensino à escola de massa. Embora tenha acontecido de maneira tortuosa e a escola tenha se tornado um braço do capital, em 1971 acontece a reforma no ensino de 1º e 2º graus, a educação passa por mudanças tanto estruturais quanto de concepção (GERMANO, 2008).

A reforma trouxe, por meio da LDBN nº 5.962/71, a reorganização dos componentes curriculares que impactaram diretamente na orientação para novas técnicas didáticas, cabendo ao Conselho Federal de Educação (CFE) estabelecer as regras dos conteúdos curriculares. Lê-se no parágrafo 4º da lei,

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

§ 1º Observar-se-ão as seguintes prescrições na definição dos conteúdos curriculares:

I – O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude.

II – Os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada.

III – Com aprovação do competente Conselho de Educação, o estabelecimento poderá incluir estudos não decorrentes de materiais relacionadas de acordo com o inciso anterior (BRASIL, 1971).

Assim, dentre tantos documentos produzidos pelo Conselho Federal de Educação (CFE), citamos o Parecer nº 853/71, que teve como finalidade fixar o núcleo comum e a doutrina do currículo<sup>6</sup>, determinando os conteúdos, expondo em minúcia o que havia de diferença, semelhança e pontos de contato entre núcleo comum e parte diversificada, o conceito e a aplicação de atividade, área de estudo e disciplina; o conceito de relacionamento, ordenação e sequência, esclarecendo qual a função de cada um para a construção de um currículo “orgânico e flexível”, “sem perda de sua unidade básica”, e, por fim, aborda a questão da educação e formação especial, ponto chave da “nova escolarização.”

Tudo do que trata esse documento é de suma importância para se entender o que mudou no currículo, nas práticas pedagógicas e sua repercussão na educação, mas para o nosso estudo enfatizaremos a parte sobre atividade, área de estudo e disciplina,

Na sequência de atividades, áreas de estudos e disciplinas, parte-se do mais para o menos amplo e do menos para o mais específico. Além disso, nas atividades, as aprendizagens desenvolver-se-ão antes sobre experiências colhidas em situações concretas do que pela apresentação sistemática dos conhecimentos; nas áreas de estudo – formadas pela integração de conteúdos afins, consoante um entendimento que já é tradicional – as situações de

---

6 Não é nossa pretensão nesse trabalho discutir currículo, apenas trouxemos uma visão panorâmica sobre a lei a Lei 853/71 para embasar nossa explanação das mudanças ocorridas na Sala de Leitura.

experiência tenderão a equilibrar-se com os conhecimentos sistemáticos; e nas disciplinas, sem dúvida as mais específicas, as aprendizagens se farão predominantemente sobre conhecimentos sistemáticos. [...] Assim como o conhecimento há de estar presente desde a atividade, sob pena de que o ensino a nada conduza, também não se dispensa alguma conexão com o real no estudo das disciplinas, sem o que se descambará para um intelectualismo vazio e inconsistente (BRASIL, 1971, p. 170).

O documento citado versa sobre a educação geral, que deveria atravessar todo o 1º grau, e a especial, que deveria prevalecer no 2º grau. Assim, fica claro que o aluno deveria deixar de ser um mero receptáculo no qual o professor despejaria o conteúdo “pela apresentação sistemática dos conhecimentos”. O aluno, por meio do método investigativo, construiria seu conhecimento orientado pelo professor, que deveria partir das atividades mais concretas, até chegar à sistematização.

No início da escolarização, as Ciências (p. ex.) só podem ser trabalhadas em termos de atividades, isto é, como vivências de situações e exercícios de manipulação para explorar a curiosidade, que é a pedra-de-toque do método científico. Sempre que oportuno, essas experiências já podem ser objeto de uma incipiente sistematização partida mais do aluno que do professor, embora sob a direção estimulante desse último (BRASIL, 1971, p. 170).

Esse processo se daria no início da escolarização e ao longo do 1º grau, as atividades paulatinamente dariam lugar às áreas de conhecimento até chegar às disciplinas, predominantemente pautadas nos conhecimentos sistemáticos. A orientação era para que a transição entre as três etapas fosse imperceptível ao aluno, tanto é que uma etapa deveria por vezes permear as demais “[...] Tal convergência se faz pelo ‘seu relacionamento, ordenação e sequência’, a fim de que, do conjunto, resulte um todo orgânico e coerente” (BRASIL, 1971, p. 171).

## **1.2 A experiência piloto: por quê, para quê e como**

Nesse contexto de mudanças na educação, em São Paulo, cujo prefeito era José Carlos de Figueiredo Ferraz, engenheiro e professor da USP, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC)<sup>7</sup> instituiu, por meio da Portaria nº 2.032, de 13/07/72, a experiência piloto Escola-Biblioteca, que objetivava a parceria escola-biblioteca a fim de atender às novas

---

<sup>7</sup> A SMEC, por meio da Lei nº 8.024, de 13/01/1975, se desdobrou em 2 secretarias distintas, Secretaria da Educação e Secretaria da Cultura.

técnicas didáticas para o ensino de 1º Grau, trazidas pela reforma educacional de 1971. Consta da Portaria os seguintes dizeres,

O Secretário de Educação e Cultura no uso de suas atribuições legais e considerando:

- a) que as novas técnicas didáticas na escola de 1º grau se valem intensamente das pesquisas bibliográficas;
- b) que é mister preparar adequadamente os escolares para o desenvolvimento dessas pesquisas;
- c) que as Bibliotecas Infantis e as Bibliotecas Ramais desta Secretaria constituem os locais ideais para o treinamento orientado dos escolares;

RESOLVE:

- 1) Instituir a experiência piloto de caráter de ação intercomplementar entre as escolas municipais e as bibliotecas públicas para ter início e desenvolvimento no segundo semestre do ano em curso; (SME, 1972).

Pretendia-se, por meio dessa ação, que os alunos aprendessem a fazer pesquisas, que, por meio do incentivo à leitura, os estudantes adquirissem as habilidades de ler, compreender e localizar informações, visando melhorar os baixos índices de aproveitamento do alunado, que está pautado nas habilidades de escrita e leitura e assim atender ao disposto em lei. Depreende-se daí que a intenção do projeto que deu origem à Sala de Leitura (SL) não era a leitura para fruição, mas sim a leitura com caráter utilitarista, para aprender a pesquisar.

Mendes (2006) menciona em seu estudo o documento datado de 1972, produzido pela SMEC, intitulado **Projeto para o entrosamento funcional da Biblioteca Infantojuvenil Anne Frank com a Escola Municipal Professora Maria Antonieta D'Alquimim Basto**<sup>8</sup>, por meio do qual se justificava a implantação do projeto piloto; expunha os problemas decorrentes da mudança de metodologia no ensino como principal alegação da importância e necessidade do projeto.

Assim, segundo a autora, se por um lado os alunos desconheciam as técnicas necessárias para manipular os livros a fim de realizar pesquisas, por outro, os professores também não tinham preparo para orientar os alunos sobre práticas de pesquisa bibliográfica, apenas escolhiam um tema e estabeleciam o prazo de entrega, não direcionavam a pesquisa

---

8 Não foi possível acessar à fonte primária do documento.

indicando livros, fazendo um roteiro no qual os alunos pudessem se pautar; a pesquisa, assim, transformava-se em longas cópias.

Além disso, pontua que “essa problemática não afetava apenas o alunado, mas também o professorado, igualmente desprovido de capital cultural relativo à manipulação técnica de livros e usufruto das bibliotecas”. Alegava-se ainda que poucas escolas dispunham de bibliotecas e quando dispunham não havia bibliotecários nem acervo suficiente.

Ademais, considera que o documento apontava a deficiência na aquisição da habilidade leitora, atribuindo ao meio social, do qual os alunos atendidos pelas escolas da rede de ensino municipal eram oriundos, ou seja, crianças vindas de famílias de baixíssimo poder aquisitivo, pais com pouca ou sem nenhuma instrução formal, migrantes com baixa qualificação profissional, cujo capital cultural era extremamente precário; inclui-se, nesse item, os livros, aos quais as crianças, portanto, tinham acesso restrito. Na maioria dos casos a via de acesso era somente por meio da escola, e mesmo assim, conheciam apenas os livros didáticos.

Especificamente sobre a leitura, Nogueira (1978), durante o 1º Congresso de Leitura (COLE), argumentou que a grande maioria das famílias brasileiras não tinham condições financeiras nem culturais para proporcionar à criança o instrumental da leitura para seu desenvolvimento intelectual, por isso era preciso lutar para que houvesse a instalação de bibliotecas infantis criteriosamente providas de forma a colaborar efetivamente com a escola no despertar da leitura (NOGUEIRA, 1978, apud MENDES, 2006, p.124).

Assim, além de treinar alunos a fim de melhorar o desempenho em Comunicação e Expressão, estava justificada a importância da experiência que se iniciava, e dava-se andamento às medidas necessárias à implantação do projeto-piloto.

Segundo Mendes (2006), a fim de pôr em prática essa experiência que durou de 10 de agosto a 8 de dezembro de 1972, inicialmente realizou-se um levantamento para identificar quais escolas de 1º grau e bibliotecas estavam geograficamente melhor localizadas, ou seja, cerca de 1,5 km de distância uma da outra, facilitando assim o deslocamento entre ambas as instituições, o que deveria se dar de forma mais tranquila possível, constatou-se que 15 bibliotecas paulistanas atendiam essa condição.

Dentre elas foi escolhida, para início da experiência pioneira de trabalho com a leitura na escola em parceria com a biblioteca, a Biblioteca Infantil Anne Frank, a qual oferecia fácil

acesso à escola Municipal Maria Antonieta D'Alkimin Basto, ambas no bairro da Vila Olímpia, em São Paulo, separadas por uma distância de 1,5 km.

Ainda segundo a autora, para a implantação e implementação do projeto se previa três etapas: a primeira dizia respeito à apresentação do programa aos professores, pais e alunos, discussão sobre os meios de locomoção utilizados entre escola e biblioteca, treinamento de professores nas técnicas de leitura dirigida. A segunda etapa dizia respeito à execução propriamente dita e, a terceira, de cunho normativo e avaliativo, no intuito de gerar dados para composição de regras para orientar outras escolas que pretendessem aderir ao programa.

A primeira etapa consistiu em:

- a) reunião realizada na Unidade Escolar (U.E.) que participaria do projeto no intuito de apresentar o programa aos professores, apresentação da biblioteca com a qual a U.E. faria parceria e funcionamento de seus diversos setores;
- b) reunião com pais para apresentação do projeto, esclarecimento da programação da biblioteca para as crianças e definição do meio de transporte mais adequado, a ser acordado conjuntamente entre pais, direção e professores, que poderia ser a pé antes ou depois do período de aula sob a responsabilidade dos professores, transporte contratado pela própria prefeitura ou ainda outras alternativas de acordo com as possibilidades dos próprios alunos se deslocarem por conta própria para a biblioteca;
- c) curso para treinamento dos professores nas técnicas de leitura dirigida, as quais deveriam paralelamente serem aplicadas no trabalho com os alunos. Inicialmente o curso seria optativo, fora da jornada do professor, porém em uma segunda etapa se tornaria obrigatório a todos os professores da U.E.;
- d) formação de 4 grupos com 10 alunos para as atividades na biblioteca: leitura recreativa, arte, jogos, teatro, cinema educativo, pesquisa e circulantes.

A segunda etapa previa que todos os alunos participassem das atividades preparadas na biblioteca uma vez por semana, num período de três horas. A intenção era que todas as classes pudessem participar, mesmo que nem todas pudessem ser observadas.

Uma terceira etapa, avaliativa e normativa, consistia em gerar dados a fim de criar normas para orientar outras escolas e bibliotecas que pretendessem aderir ao programa e também a possibilidade de “estágios de observação” para professores e bibliotecários. Essa norma ainda hoje é vigente, logicamente não diz respeito aos bibliotecários, pois atualmente a experiência evoluiu para o Programa Sala de Leitura, não havendo mais a obrigatoriedade de os alunos se deslocarem para uma biblioteca, visto que o acervo de que a sala dispõe é bem amplo e variado. A nomenclatura também é outra, porém o intuito é o mesmo: observar o trabalho de um colega mais experiente; esse assunto será melhor exposto em capítulo posterior.

Além disso, para acompanhar as fases do entrosamento entre escola e biblioteca sugeriu-se também uma equipe coordenadora formada por representantes da SMEC, da Divisão de Bibliotecas Infantojuvenis, do Departamento Municipal de Ensino, dos diretores das duas Unidades envolvidas no processo, de professor primário para documentar a experiência, técnicos para trabalhar em colaboração com um orientador pedagógico e um bibliotecário para treinamento dos professores.

As atividades desenvolvidas conjuntamente pela professora e bibliotecária resumidamente visavam: a habilitação do aluno para o uso adequado na consulta de fichas e demais equipamentos, aprendizado do comportamento leitor dentro da biblioteca, desenvolvimento, por meio das técnicas de leitura dirigida, das habilidades básicas para compreensão de texto, formação das habilidades de leitura com fins de estudo.

Após a leitura dirigida eram preenchidas as fichas de leitura, que mais tarde seriam corrigidas e tabuladas. Esse momento da SL reflete o ensino de cunho tecnicista dos anos 70, enfatizando o “como” em detrimento, ou melhor, em supressão do “porquê”. A esse tipo de pedagogia aplicada à leitura podemos associar ao que Geraldi (1987), apresentando o livro de Ezequiel T. da Silva, chama de ensino livresco,

[...] o ensino, no Brasil, é livresco, associado ao fato de que inexistem livros, bibliotecas nas escolas. Sem livros, pratica-se no Brasil um ensino livresco. Na caracterização aqui dada, o ensino livresco é autoritário, mistificador da palavra escrita, a que se atribui uma só leitura, obedecendo cegamente aos referenciais dos autores e reproduzindo mecanicamente as ideias captadas nos textos tomados como fins em si mesmos (GERALDI, 1987, p. XIII).



Pois era exatamente essa a leitura permitida aos alunos, uma vez que todos liam o mesmo livro, um específico para cada série, preenchiam as fichas de leitura com as mesmas perguntas que, depois de corrigidas e tabuladas, se transformariam em dados para a avaliação do projeto e também para orientar as demais escolas que mais tarde aderissem ao projeto, porque os livros selecionados para as primeiras turmas que fizeram parte do projeto piloto seriam os mesmos indicados para os alunos que viriam a participar futuramente. Eram eles: “Entre Amigos”, de Magdala Lisboa Bacha, para as 2ª séries; “Caçadas de Pedrinho”, de Monteiro Lobato, e “O Calhambeque Voador”, de Ian Fleming, para as 3ª séries; e, para as 4ª séries, “Robson Crusóé”, de Daniel Defoe (tradução de Monteiro Lobato).

Ao final do período determinado à experiência, foi gerado um relatório o qual avaliou o projeto positivamente, concluindo que a experiência teve êxito. Segundo o documento houve ganho na aprendizagem dos estudantes, os alunos se tornaram mais autônomos na manipulação e preenchimento das fichas de leitura e, à medida que o tempo foi avançando, já não eram tão dependentes das ordenações dos professores, foram se familiarizando com os exercícios propostos.

Mendes (2006) frisa que, no relatório avaliativo, os parâmetros para julgar o êxito da experiência foram pautados no livro “O ensino de leitura da 2ª à 6ª série primária” (sem mencionar o autor), do qual transcreveram alguns trechos focando as habilidades de identificação da ideia principal de um trecho, na habilidade de identificação de pormenores e na de avaliar o material lido.

Para a habilidade de identificação da ideia principal de um trecho: Entre todas as habilidades necessárias à compreensão, a de identificação das ideias principais de um trecho é das mais valiosas e das mais difíceis. Ser capaz de selecionar o pensamento mais importante, no meio de uma grande quantidade de palavras, requer, do leitor, habilidade para distinguir entre o que é e o que não é essencial, entre a ideia principal e as que lhe são subordinadas ou simplesmente ilustrativas. É uma forma de raciocínio que envolve comparação e seleção.

Diretamente relacionadas com a habilidade de reconhecimento do pensamento central de um trecho, estão as habilidades de acompanhar as relações de causa e efeito entre eles, de antecipar o fim da história e de saber resumi-la.

Para a habilidade de identificação de pormenores: Em muitas situações de leitura é tão importante observar e reter pormenores significativos, como compreender os fatos principais. Este acontece, principalmente, no tipo de

leitura funcional ou leitura estudo, no qual o objetivo é assimilar tão inteiramente quanto possível o material apresentado pelo autor.

Pormenores têm muitas funções dentro de um material: ilustram os fatos principais, tornando as generalizações mais significativas, dão mais vigor a uma conclusão, provando-a e esclarecendo-a, e mostram meios de como uma ideia pode ser aplicada. O que se deseja é que a criança observe a relação dos pormenores com a ideia principal.

Para a habilidade de avaliar o material lido: Ao ler, a criança precisa ser capaz de decidir sobre a propriedade de cada parte da informação encontrada, reconhecendo o que de fato responde a sua pergunta e o que se relaciona com ela indiretamente: é a habilidade de seleção de ideias.

Uma vez encontrados os fatos, será necessário analisá-los, compará-los com experiências anteriores. O leitor deverá refletir: será isso possível? Será real? Tem o escritor razão? É, portanto, necessário um raciocínio. A criança aprenderá a distinguir um material verídico, autêntico, baseado em fatos, de outro que seja pura ficção ou fundamentado em opinião.

Outro aspecto da avaliação é a apreciação pessoal do trecho, quanto à beleza de sua apresentação, à atitude das personagens, à linguagem do autor, à poesia de uma passagem etc. É a sensibilidade crítica que reage ao conteúdo e à forma das páginas literárias (SME/DEPLAN, 1972).

Solé (1998, p. 68), citando Coll, afirma que “Um procedimento – com frequência chamado também de regra, técnica, método, destreza ou habilidade – é um conjunto de ações ordenadas e finalizadas, isto é, dirigidas à consecução de uma meta”. Nesse sentido, concordamos que a experiência realmente foi bem sucedida, pois por meio das ações planejadas e realizadas com os alunos a meta foi atingida.

A análise dos resultados, segundo o relatório expedido, mostra que as crianças realmente obtiveram um ganho na competência leitora. É evidente que estamos falando do ponto de vista da década de 1970, do ensino voltado ao tecnicismo, tradicional, guardadas as devidas proporções no quesito leitura literária, separadas por mais de quatro décadas desde a experiência que deu início ao Programa Sala de Leitura até os dias de hoje. Assim, optou-se a dar continuidade ao programa com algumas adequações.

### **1.2.1 O Programa Escola Biblioteca: e a história continua**

Segundo a leitura dos documentos da Secretaria Municipal de Educação (SME), findado o período destinado à experiência de entrosamento entre escola e biblioteca e avaliando-se que o projeto obteve sucesso atingindo seu objetivo, no ano seguinte essa ação

do governo municipal deixou de ser projeto e passou a programa. Assim, em junho de 1973, por meio do Decreto nº 10.541, de 29/06/1973, instituiu-se o Programa Escola-Biblioteca (PEB) em caráter permanente na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RMESP).

Para o planejamento e execução do PEB foi designada uma Comissão Permanente, a qual deveria em 30 dias apresentar ao secretário um Regime de Trabalho. Essa comissão teve sua sede instalada num prédio do Departamento Municipal de Ensino. Além disso, houve recomendação de empenho às Divisões Técnicas e Administrativas dos Departamentos de Cultura e de Ensino para oferecer as condições necessárias ao bom andamento do programa, assegurando a continuidade e aperfeiçoamento dos resultados alcançados anteriormente.

O documento produzido pela SME, “A escolha dos livros para as sessões de Leitura Dirigida”, apontava que a escolha de livros para as sessões de leitura dirigida era considerada uma das tarefas mais difíceis pela equipe do Programa Escola-Biblioteca (PEB).

Utilizavam do critério que combinava aspectos formativos do livro básico com valores literários e os aspectos principais desse critério eram:

- interesse: o interesse do assunto para os alunos levando em conta sua idade e suas vivências;
- enredo: o enredo com bastante ação, suspense e humor, com personagens atraentes;
- valores éticos e morais: os elementos que deveriam estar presentes na história e na vida real eram: o patriotismo, o respeito ao próximo, a colaboração e a responsabilidade;
- estilo: o estilo do autor deveria ser agradável e sem artificialismo;
- redação: a redação deveria estar no mesmo nível das habilidades de leitura dos alunos, com parágrafos e orações bem estruturadas para que o leitor conseguisse compreender o que lia, apreendesse as ideias e fosse capaz de apreciar o texto;
- vocabulário: deveria estar vinculado à experiência dos leitores (SME, 1973).

A dificuldade a qual se refere o documento faz menção especificamente ao nível do alunado atendido pela rede, lembrando que houve nesse período a explosão demográfica nas grandes cidades, a obrigatoriedade do ensino de 8 anos, e a industrialização.

Desse modo, entende-se que a escola se abriu para a educação em massa recebendo um público ao qual não estava habituada; assim, tentava-se enquadrar o aluno, e, diga-se que, ainda hoje, há muitas práticas nesse sentido, num ensino destinado à elite, porém deformado, adaptado também à “deformidade” trazida por esse aluno oriundo da massa desprovida de recursos para se aparelhar do capital cultural exigido pela escola.

Em entrevista ao portal do Centro de Alfabetização e Letramento – Ceale/UFMG, Magda Soares conta à repórter Gláucia Rodrigues como foi sua experiência no início de sua carreira ainda como estudante de Letras e o que a motivou em seus estudos. No trecho abaixo ilustra com propriedade a visão sobre esse aluno recém chegado à escola de massa, relata sobre sua indignação ao conhecer e escola pública,

### **O que a assustou?**

(Magda) Na rede municipal, me dei conta de como era forte a discriminação e as diferenças entre a educação que eu tinha tido, pertencendo à classe média, e a educação nas duas instâncias em que dava aulas: na escola privada e na escola pública. Àquelas crianças da rede pública ensinava-se menos. A partir daí, nunca consegui fazer mais nada que não fosse lutar contra essa diferença na educação de camadas sociais diferentes.

### **No que consistia essa diferença? Ela ainda persiste?**

(Magda) Sim, persiste. Trata-se, por exemplo, de diferenças no espaço físico em que as crianças estudam. O colégio Izabela Hendrix era lindo, ocupava dois quarteirões, tinha pátio de esportes, piscina. Na escola pública a infraestrutura era – e ainda é, quase sempre – absolutamente precária. A questão que mais me tocava, porém, era a postura dos professores em relação àquelas crianças. Eles acreditavam que os alunos não davam conta do aprendizado, tinham vocabulário pobre, a mãe era analfabeta. No entanto, eram crianças inteligentes, que queriam aprender. O que sempre me incomodou é o tipo de relação que se estabelece entre professores, gestores e as crianças das escolas públicas (PORTAL CEALE, 06/2015).

A experiência de Soares e sua constatação sobre o tratamento dispensado ao aluno da escola pública é confirmada pelo documento citado acima, no qual se lê que o problema não era encontrar livros de qualidade, que atendiam às exigências do que se considerava boa literatura para os escolares da época; os livros tinham estilo, traziam valores éticos e sociais. No entanto, avaliava-se que o vocabulário não era acessível às crianças de uma determinada

camada social, no caso, as atendidas pela rede pública, pois traziam muitas carências de linguagem.

Portanto, o problema eram as crianças e a solução para isso foi selecionar livros que embora devessem ser indicados para a faixa etária dos escolares da 2ª série, deveriam ser trabalhados com os alunos da 3ª e 4ª série, por ainda não terem suas habilidades de leitura desenvolvidas. Dessa forma, os livros com vocabulário fácil, poucas palavras, muitas ilustrações, dariam conta de atender aos alunos recém-chegados ao programa.

Nesse ano, 1973, o programa havia se expandido para mais 4 escolas e 2 bibliotecas, ou seja, havia 5 escolas e 3 bibliotecas participantes, todas, porém, deveriam seguir as mesmas orientações, utilizar os mesmos títulos. Cada livro indicado pela equipe do PEB à determinada série já trazia também a orientação quanto à abordagem do livro, do mais simples para o mais complexo, e, com que tipo de aluno deveria ser trabalhado, o ensino por etapas, de maneira linear, próprio da escola tecnicista da época.

As ações do PEB no direcionamento da leitura aos alunos nesse momento deixam transparecer o conceito de educação, a qual percebia o aluno, parodiando as palavras de Freire (1979), como uma “lata vazia”, aquele que chega vazio e deve ser enchido pelos professores, treinados para aplicar as técnicas adequadas nas sessões de leitura dirigida de maneira uniforme a fim de atingir uma meta, não precisam refletir sobre sua prática, não podem “perder tempo”, a meta é o aumento da produção, no caso, a proficiência leitora dos alunos.

E, segundo o documento Relatório das Atividades Desenvolvidas pelo PEB em 1973, o objetivo foi alcançado. De acordo com a avaliação da equipe, os alunos tiveram um ganho de aprendizagens, foram oferecidos cursos para treinamento de professores e da equipe técnica, porém foram salientados também os problemas.

No ano seguinte, 1974, a despeito dos problemas detectados, como falta de recursos material e humano, o programa continuou se expandindo a outras escolas e bibliotecas, sendo que no final do ano já eram 13 as escolas participantes do Programa Escola-Biblioteca (PEB).

Entretanto, as atividades de leitura realizadas nesse formato demandavam uma mobilização muito grande de todos os envolvidos, que tinham de fazer o percurso entre as escolas e bibliotecas a pé para participarem das sessões de leitura dirigida, que eram semanais. Isso começou a gerar transtornos, tais como: locomoção de técnicos, professores,

estudantes, transporte de material. Além disso, a experiência e objetivos do professor e do bibliotecário não eram os mesmos (SME, 1974).

Assim, em decorrência das dificuldades em se manter uma biblioteca fora da escola, surgiu a necessidade de se ter um espaço destinados às atividades com a leitura dentro da própria escola. Então, neste mesmo ano a SMEC destinou uma verba para aquisição de um acervo mínimo e mobiliário a fim de atender essa demanda nas escolas já participantes do PEB. Começa a se configurar a origem histórica da Sala de Leitura (SL) nos moldes que conhecemos atualmente.

Em 1975, houve mudança de governo, e, com o desdobramento da SMEC em duas secretarias distintas, a Secretaria Municipal de Educação (SME) passa por uma reestruturação. Dentre as diversas leis, decretos e portarias normatizando essa reestrutura, destaca-se a Portaria nº 5.697, de 29 de dezembro de 1975, que instituiu o Regimento Comum das Escolas Municipais de 1º Grau, no qual constava uma seção destinada a orientar a organização da Sala de Leitura e a caracterização do profissional que nela atuaria.

No entanto, não há mudanças significativas no que tange às atividades desenvolvidas pelo Programa Escola-Biblioteca (PEB). Tanto é que, em agosto de 1976, a equipe do PEB divulga um estudo com os resultados da avaliação das habilidades de leitura das crianças participantes do programa, comparando-as com as que não participavam, no qual apresentava os pressupostos da leitura, o estudo, a importância do estudo, o tratamento de dados e as discussões sobre os resultados.

Os resultados apresentados podem ser visualizados no quadro a seguir:

**Quadro 1 – Comparação entre crianças que participam do PEB e as que não participam**

<b>HABILIDADES</b>	<b>Crianças que participavam do PEB</b>	<b>Crianças que não participavam do PEB</b>
Identificação da obra	97,6%	A porcentagem variou muito. A conclusão foi que tal habilidade não era desenvolvida.

Consulta ao índice	99,58%	34,12%
Identificação da ideia central do texto	91,29%	40,84%
Estabelecer a sequência de fatos	95,58	45,84
Identificar a ideia principal dos pequenos trechos	86,77	6,91
Identificar os pormenores do texto	Foi apresentado somente o percentual da diferença entre os grupos.	Acréscimo da diferença de 39,86 (segundo o estudo, por falta do hábito de consulta ao texto)
Criticar o texto	88,05	37,32

Fonte: elaboração da própria da autora com base em documento SME (1976)

A conclusão foi que, por meio da observação entre os resultados apresentados pelos dois grupos, alunos que participavam do PEB e os que não participavam, o programa comprovou sua eficiência e eficácia no desenvolvimento da habilidade leitora nos estudantes,

Das diferenças nesses resultados gerais, infere-se que:

- as aulas de leitura são dadas por técnicas que não têm provado ser eficientes na condução do leitor à compreensão;
- o leitor que a escola de 1º grau está formando terá grandes dificuldades de usar a leitura para fins de estudo. A consequência disso é que seu conhecimento ficará provavelmente limitado ao conhecimento selecionado e organizado "em pontos" pelo professor (SME, 1976, pp. 23-24).

E ainda

Somente o desenvolvimento das habilidades básicas de leitura garante a formação do leitor independente e crítico, com que a escola deve prover a sociedade.

Os percentuais apresentados pelos alunos não participantes do Programa, na avaliação das habilidades de identificação da obra, de consulta ao índice e de localização de pormenores, mostram que esses alunos não dominam as mais elementares habilidades de estudo.

É calamitosa a situação ao se verificar que esses estudantes, a partir da 5ª série, serão encaminhados para trabalhos de pesquisa em livros (SME, 1976, p. 26).

Os alunos participantes do programa especial de leitura tinham desenvolvido várias habilidades leitoras, em detrimento daqueles que não participavam do programa, que os alunos, para adquirir tais habilidades, precisavam de “treinamento específico, sistemático e gradativo” (SME, 1976, p. 22). Com esses resultados garantia-se a permanência e manutenção do programa, prevendo-se sua expansão para 100 escolas em 1977.

Em 1978, houve uma reorganização administrativa da SME, em decorrência da Lei nº 8.694, de 31 de março de 1978, e, por meio do Decreto 15.002 de março de 1978, para atender a demanda pela expansão, criou-se o Setor de Atividade Escola-Biblioteca da Divisão de Orientação Técnica do Ensino de 1º e 2º graus, cuja principal atribuição era a implantação e implementação do PBE.

Dentre as atividades desenvolvidas para tal fim estava a escolha e manutenção do acervo, que nesse momento era dividido da seguinte maneira:

- acervo fixo, composto de 393 títulos, era direcionado à “Leitura Recreativa”, destinado somente aos leitores da Sala de Leitura (SL);
- acervo circulante, destinados ao empréstimo, também da SL;
- acervo para leitura dirigida por fichas, composto por 530 livros destinados às atividades de leitura com crianças da 2ª à 5ª série.

Ao final de 1978, devido a relevância, já comprovada, e ao sucesso das ações desenvolvidas pelo PEB, abriu-se inscrições para as escolas que desejavam participar do programa, porém era necessário que a escola atendesse às exigências, que inclusive foram publicadas em um Comunicado sem número no Diário Oficial 16/09/78. Assim,

Para garantir a inscrição da U.E. a direção da escola tinha que se comprometer a atender aos requisitos:

1. disponibilidade de sala vaga para a instalação de sala de leitura, sem prejuízo de salas de aula ou salas ambientais;



2. providências quanto ao mobiliário necessário a tal instalação. O mobiliário poderá ser simples e modesto: mesas e cadeiras, bancos, esteiras, almofadas e tapetes; prateleiras simples.
3. aquisição gradativa de três acervos diferenciados de leitura, com recursos da Associação de Pais e Mestres;
4. indicação de um elemento da Equipe Técnica ou docente, para atuar como multiplicador das técnicas empregadas pelo PEB em Leitura Dirigida e Leitura Básica, junto aos Professores de 2ª a 4ª séries e junto aos Professores de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª séries. Este elemento não será afastado do exercício de suas funções;
5. coordenar as atividades do PEB em sua escola, apoiando integralmente a execução do treinamento dos Professores, discriminados no item 4, aos sábados de atividade tipo 3, na própria escola, pelo elemento multiplicador;
6. garantir o acompanhamento, pelo Assistente Pedagógico, dos trabalhos propostos pelo PEB e desenvolvidos em sala de aula (MENDES, 2006, pp. 169-170).

Embora a SME tenha destinado verba para implantação das Salas de Leitura (SL) na rede, não era suficiente para atender todas as escolas integradas ao Programa. Assim, muitas delas compuseram seu acervo com a ajuda da Associação de Pais e Mestres (APM), além de eventual ajuda da SME, pois havia a exigência de um acervo mínimo para a montagem da sala; outras, consideradas carentes, tiveram a ajuda da Superintendência Municipal de Educação (SUPEME).

Nos anos posteriores, continuou a expansão lenta e gradativa para as escolas da rede municipal de ensino de São Paulo (RMESP), e, embora nem todas as unidades que aderiram ao programa tivessem Sala de Leitura (SL), espaço físico, as atividades desenvolvidas pelo PEB, a leitura dirigida por fichas acontecia na sala de aula, aplicada por professor “treinado nas técnicas de leitura”.

### **1.2.2 O Projeto Sala de Leitura: de 1983, marco da transição, até os dias atuais**

Se a Sala de Leitura começa a se delinear em 1972, foi em 1983 que efetivamente se institucionaliza. Esse ano é o marco no qual o Projeto Escola Biblioteca passa a ser nomeado de Projeto Sala de Leitura, o que vigora até os dias atuais, 2016, porém, a mudança não foi apenas na nomenclatura, mas, sobretudo, na estrutura e funcionamento.

Por meio do Decreto nº 18.576 de 03/02/1983,

CONSIDERANDO a necessidade de disciplinar a existência e o funcionamento das Salas de Leitura, bem como a função dos Professores Encarregados de Sala de Leitura nas Escolas Municipais de 1º Grau;

CONSIDERANDO que o Programa Escola-Biblioteca se apresenta na atual estrutura didática das escolas municipais como metodologia de leitura voltada para a formação do leitor consciente e crítico e, na atual estrutura administrativa das escolas municipais, como um serviço co-curricular que se explicita na existência, de fato, da Sala de Leitura e do Professor Encarregado (SME, 1983).

Antônio Salim Curiati, então Prefeito do Município de São Paulo, decretou a criação de 300 salas instituídas por Regimento na condição de serviço cocurricular. A Sala de Leitura (SL) conquista definitivamente seu espaço dentro da escola, assim como um professor responsável pelas atividades pedagógicas da sala. Nesse momento também se delinea o perfil do professor orientador da Sala de Leitura (POSL), o qual será abordado em capítulo posterior.

Além disso, a leitura dirigida por ficha, carro chefe do programa anterior, foi desativado, denotando uma nova concepção de leitura. Houve ampliação das atividades desenvolvidas na SL, o Setor de Atividades Escola Biblioteca é transformado em Setor de Atividades de Sala de Leitura (SME, 1983).

Entretanto, a criação das 300 salas não se tornou uma realidade imediata. Assim, gradativamente, com a discussão que se instaura na década de 1980 de se vencer o desafio da universalização e democratização, melhoria na qualidade do ensino público, a (re)valorização do professor, acaba impactando também na expansão da SL.

A fim de garantir a qualidade do ensino público, o Plano de Trabalho da SME para o ano de 1985 previa, dentre outras medidas, além da expansão da rede física, “a revisão dos componentes curriculares do núcleo comum do 1º grau”. Entretanto, enfatiza-se que as mudanças viriam acompanhadas de ações de apoio pedagógico, seriam produzidos cerca de 300.000 documentos técnicos, haveria por parte do Departamento de Planejamento (DEPLAN) pesquisas e avaliações de projetos, atividades em desenvolvimento na rede, a fim de colher dados necessários para subsidiar o planejamento das ações como um todo,

A implantação de 30 novas Salas de Leitura em EM de 1º grau, por outro lado, deverá garantir a continuidade do trabalho voltado para a melhoria qualitativa do desempenho dos alunos na leitura e produção de texto, bem como incentivar o hábito de ler, pesquisar e frequentar bibliotecas (SME, 1984, p. 06).

Na leitura dos documentos da SME se reconhece que, se por um lado o Projeto Sala de Leitura não tenha se expandido de acordo com o preconizado em Decreto, de outro, não se pode dizer que tenha ficado estagnado, já que a implantação das salas foi se dando aos poucos.

Em 1989, é eleita Luíza Erundina de Sousa para prefeita de São Paulo. Paulo Freire é empossado como Secretário Municipal de Educação, e, posteriormente, Mário Sérgio Cortella, trazendo para o cenário da educação uma nova concepção de escola. Nas palavras de Freire, “desejamos construir uma escola pública popular autônoma, criativa, competente, séria e alegre ao mesmo tempo, animada por um novo espírito” (FREIRE, *in* SME, p. 7, 1991).

Inicia-se um movimento de reorientação curricular, a fim de dar andamento à nova proposta político-pedagógica apresentada pela nova gestão. A política educacional desta Administração estava baseada em três princípios básicos: participação, descentralização e autonomia. Estes princípios têm como objetivo dar base a uma escola realmente cidadã, popular, reflexiva, aberta às experiências de educandos, educadores e comunidade escolar como um todo.

Nesse período, a Educação passa por uma reestruturação político pedagógica. A proposta era redimensionar o espaço e as relações pedagógicas entre professores e alunos, escola e comunidade, ressignificando o ato de ensinar e aprender, uma nova concepção de educação. Um estudo divulgado pela Pontifícia Universidade Católica (PUC), por meio do Observatório dos Direitos do Cidadão, segundo palavras da própria universidade, “um instrumento para o exercício da cidadania”, considera comparativamente que houve mais avanços na educação nessa gestão, 1989-1992, do que os alcançados na perspectiva da “Qualidade total” nas duas gestões posteriores,

A nova qualidade de educação, neste governo, concretizou-se no Movimento de Reorientação Curricular, centrado nos seguintes eixos:

- a) construção coletiva, caracterizada por um amplo processo participativo das decisões e ações sobre o currículo;
- b) respeito à autonomia da escola, permitindo o resgate de práticas valiosas e, ao mesmo tempo, criando e recriando experiências curriculares que respeitassem os referenciais de qualidade;
- c) valorização da relação teoria e prática, refletida no movimento de “ação-reflexão-ação” sobre experiências curriculares;

d) formação permanente dos educadores, buscando-se, nas relações com as práticas cotidianas, um agir pedagógico significativo.

[...]

Nos governos Maluf/Pitta (1993-2000), pouco se fez em termos de projeto político-pedagógico para as escolas municipais. Estes governos caracterizaram-se mais pelo desmonte da política educacional do governo anterior: investiram na desorganização das equipes pedagógicas dos Núcleos de Ação Educativa (NAEs), transformaram a ação supervisora numa atividade extremamente fiscalizadora, acabaram com os grupos de formação de educadores e cortaram os convênios com as universidades, quebrando a possibilidade de formação das equipes para coordenar a formação permanente e os projetos das escolas (INSTITUTO POLIS, 2002, pp. 27-29).

As ações da gestão Erundina refletiram na Sala de Leitura (SL) da seguinte maneira: houve nova expansão, por meio de Decreto autorizava-se a criação de SL em cada Escola de 1º Grau, inclusive nas Escolas para Deficientes Auditivos (EMEDAS), nas Escolas de Educação Infantil e na Escola de 1º e 2º Grau Professor Derville Allegretti.

Além disso, a eleição do Professor Encarregado de Sala de Leitura (PESL) passou a ser por meio de apresentação de proposta de trabalho ao Conselho de Escola e, no caso de escolas com mais de 25 classes, de 02 a 04 professores seriam eleitos, de acordo com o número de classes existentes na escola. Ademais, previa-se o atendimento a todos os alunos de todos os turnos e modalidades de ensino em funcionamento.

Em 1993 toma posse novo prefeito, Paulo Salim Maluf, e, no contexto mundial, a ordem é a globalização, mercado globalizado, o neoliberalismo, marcado pela competitividade, pela busca pela modernidade. Isso repercutiu na educação, que ganha características advindas da empresa privada. No Plano de Ação, Relatório e Proposta para 1993-1994, essa concepção está posta da seguinte maneira,

Em todas as organizações, incluindo as escolas, verifica-se, atualmente, um movimento em direção às propostas de Qualidade Total, de modo a aperfeiçoar a prestação de serviços oferecida.

Enquanto organização humana, a escola possui características comuns às demais instituições:

- “objetivos, finalidades, propósitos;
- estratégias de ação (programas ou métodos) visando à concretização de propósitos;

- pessoas que executam atividades específicas;
- líderes e administradores responsáveis pelo alcance dos objetivos da organização” (SME, 1993, p. 9).

Cabe aqui uma reflexão a respeito da “prestação de serviço”. Educadores nem de longe são prestadores de serviço, pois, se assim fosse, poderíamos, como prestadores, vender um serviço, no caso, o conhecimento. Vendido o serviço para o cliente, no caso o aluno, este estaria pronto e acabado, o que seria uma ilusão, pois o conhecimento não se dá nem de forma linear, nem tampouco de maneira unidirecional, porque “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2015, p. 47) e ainda, “aprendo enquanto ensino”. Portanto, a venda desse produto seria um engodo.

E mais, o que dizer de um professor que “executa uma atividade específica”? Novamente citamos Freire, “A prática educativa, pelo contrário, é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamos-os ou os prejudicamos nesta busca” (1997, p. 32), o simples fato de lidar com gente não nos permite sermos apenas meros executores, assumir um determinado ponto de vista e dele fazer sua âncora para não assumir a responsabilidade decorrente da lida com gente, que, diferente de um objeto, interage, tem sentimentos, necessidades.

Na perspectiva de Qualidade Total<sup>9</sup>, conceito adotado pela nova gestão, são significativas as alterações trazidas em Portaria, dentre elas a retomada da consulta bibliográfica como atividade básica da SL e a criação dos Grupos Executivos (GEs), 13 no total, cada um atendendo uma área específica, entre outros, o Grupo Executivo de Salas de Leitura, com a função de “coordenação e apoio à execução”. No cronograma de atividades do GE estava programado “cursos de reciclagem abordando diversos temas”.

Embora tenha havido avanços, de certa maneira as políticas para Sala de Leitura (SL), nesse período, retomam a função pragmática da leitura, a avaliação, a extrema preocupação

---

9 A Qualidade total é um conceito da administração dos negócios que foi, inicialmente, sistematizada e difundida pelo ideólogo norte-americano Edwards Deming e transposta para outros setores da sociedade, inclusive a educação, o qual visa a educação de excelência, não para o crescimento pessoal do sujeito, mas para atender a lógica do capital. Ver Zitkoski (1997).

com o produto final. O testemunho de uma das Professoras Orientadoras de Sala de Leitura (POSL), entrevistada para esta pesquisa, aqui tratada pela alcunha de Tatiana, demonstra isso

Então, a minha prática na SL mudou bastante, antes a gente... foi feita uma formação e antes dava-se muita importância ao contar histórias e depois era orientado sempre pedir uma atividade, nós tínhamos essa preocupação, atividade na qual você fazia uma contação de histórias ou lia uma história num livro e depois fazia... sempre programava no nosso plano de aula uma atividade pra fazer com aquele aluno ou ele ia ilustrar a história ou se cabia uma dobradura, por exemplo, a historinha da Galinha Xadrez, quantas dobraduras eu já fiz!

Nesse trecho da entrevista, quando a professora se refere ao “antes” está relatando as lembranças da década de 1990, mais especificamente 1997, no início de sua trajetória na SL. Percebe-se em sua fala a política educacional da época, concretizada na sua prática em sala. Entretanto, mesmo tendo uma posição político-pedagógica diferente da gestão anterior, nas gestões 1993-2000 foram definidas ações para a “continuidade e expansão das Salas de Leitura”.

No período 2001-2004, novo governo, novo partido político ascende ao poder, sendo eleita para prefeita Marta Suplicy. Conforme texto publicado na Revista Educação nº 1, revista inspirada na experiência dos Cadernos de Formação Freireanos (Gestão Popular de São Paulo – 1989/92) e nos Cadernos Temáticos da Gestão Popular (de Porto Alegre), instrumento de construção coletiva do qual a equipe de SME se utilizou para dialogar com os educadores, essa gestão “visa iniciar o diálogo com a comunidade educativa, educadores, funcionários, pais e alunos da rede municipal sobre a retomada de uma escola bonita, alegre, fraterna, democrática e popular na cidade de São Paulo (p. 4)” (SME, In: AGUIAR, 2011 p. 7), apontando a intenção de retomar a proposta de democratização da educação, seguindo os pressupostos freireanos.

Essa gestão, pautada na “qualidade social da educação”<sup>10</sup>, na perspectiva de Cidade Educadora ficou marcada pela construção dos Centros Educacionais Unificados (CEUs), inspirado no conceito de “praças de equipamentos”, similar ao de Escola Parque, idealizado pelo educador Anísio Teixeira na década de 1950.

---

10 Segundo Flach, a concepção de Qualidade Social fundamenta-se em direitos sociais de cidadania, na qual a qualidade educacional buscada deve superar o modelo empresarial e voltar-se aos interesses da maioria representada pela classe trabalhadora (s/d). Ver também Paro 2007.

Previa-se, então, a construção de 45 equipamentos, dos quais 21 deveriam ser entregues até dezembro de 2003, o que ampliaria em 50 mil novas vagas a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos.

O critério para a escolha de construção dos CEUs se deu por regiões de forte exclusão social e grande demanda por essas etapas escolares. Os centros foram construídos em zonas periféricas da capital, onde há concentração de trabalhadores de baixa renda, próximos a comunidades carentes com pouca oferta de aparelhos do Estado que ofereçam cultura e lazer.

Quanto ao trabalho com a leitura, pode-se dizer que houve um expressivo ganho, pois além das bibliotecas, os CEUs possuem também Sala de Leitura, o que, no caso, facilita o diálogo entre POSLs e bibliotecários, uma vez que os professores que atuam nas SLs não são bibliotecários, assim como os profissionais atuantes nas bibliotecas não são professores.

Esse encontro, de certa maneira, retoma a intenção primeira: aproximar escola e biblioteca, sem, no entanto, criar os conflitos existentes no início de implantação do projeto SL, uma vez que ambos convivem no mesmo espaço. Corroborando essa intenção, os cursos oferecidos pela SME para formação de professores orientadores de Sala de Leitura, seminários, encontros literários, são extensivos aos bibliotecários. Assim, dividindo o mesmo “território”, ambos os profissionais compartilham as mesmas angústias e as mesmas conquistas, já que o objetivo é comum: incentivar a leitura como ferramenta de conhecimento, e, principalmente, autoconhecimento.

Os documentos da SME, nessa gestão, apontam para ações que visam a superação da desigualdade, seja por questões de gênero, raça, cultura, condição social, e, ainda timidamente, de orientação sexual, visando a uma educação para a igualdade social, na perspectiva de educação inclusiva, trazendo o conceito de qualidade social da educação, o qual deu suporte teórico para a gestão do município de São Paulo, nesse período .

Este olhar para a educação, no “Governo da Reconstrução”<sup>11</sup>, como ferramenta de luta contra a exclusão, ou a não inclusão no sistema formal de ensino de certas camadas da sociedade, que têm uma invisibilidade produzida por condições sócio-histórico-culturais, está posto na revista EducAção, n. 4, como diretrizes das propostas de ações, “As questões de

---

11 No governo Marta Suplicy foi implementado como compromisso e modelo que visava a uma gestão mais democrática e transparente no combate aos resultados dos desmandos dos governos anteriores.

gênero, etno-raciais e multiculturalismo, priorizando na formação curricular os debates sobre o negro, a mulher e o índio, têm sido colocadas no centro das atenções, abordando a exploração e os preconceitos históricos e culturais da sociedade.” (SME, 2003, p. 7).

Nos Artigos 3º, 4º, do Decreto nº 45.654, de 27/12/2004, lê-se,

Art. 3º. As Salas de Leitura são ambientes de produção e recepção de informação e conhecimento, com atividades diversificadas, envolvendo as múltiplas linguagens e favorecendo a memória das tradições e a geração da cultura.

Art. 4º. O Espaço de Leitura é o recanto onde se aloca o conjunto de compêndios, livros, revistas, jornais e outros da espécie, disponibilizando referidos materiais para atendimento dos educandos em sala de aula, possibilitando-lhes oportunidades de apropriação de informações com atividades diversificadas, envolvendo as múltiplas linguagens e favorecendo a memória das tradições e a geração da cultura (SME, 2004).

Nessa perspectiva, a SME ofereceu diversas atividades, convocando os POSLs para eventos tais como: lançamento de livro e palestra com Olívio Jekupé, indígena da aldeia Krukutu-SP; encontro com escritores africanos; minicurso I: Literatura e cultura dos países africanos de língua portuguesa; minicurso II: Literatura e cultura afro brasileira; minicurso III: Introdução às mitologias africanas; e, ainda modestamente, introduzem discussões acerca da orientação sexual, o Projeto Mix Jovem e Inclusão de Transgêneros (travestis e transexuais), pois esse foi oferecido somente à equipe técnica e não aos professores. Os documentos justificam as temáticas tratadas nas formações, cursos optativos, palestras, trazendo considerações como:

- “necessidade de superação do preconceito em relação ao diferente e o sentimento de superioridade cultural;
- a importância da valorização e do respeito às diferenças biofísicas, culturais, étnicas e de gênero para a construção da cultura;
- a necessidade de resgatar a história;
- a necessidade de conhecer as contribuições indígenas;
- oferecer condições teóricas e metodológicas para o estudo da cultura e literatura afro-brasileira;
- evitar os reducionismos característicos do etnocentrismo ocidental.” (SME, 2001-2004)



Se na gestão Marta Suplicy a leitura é entendida em uma perspectiva mais dialógica entre o indivíduo e a sociedade em que está inserido, reconhecendo-o como um “ser histórico” portanto,

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nos por nós mesmos. É isso que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo (FREIRE, 2015, p. 42).

Na gestão seguinte a ênfase na leitura aponta para outra direção. Em 2005, com a assunção do novo governo, tendo como prefeito José Serra, foram implantados dois programas na rede: o Programa Ler e Escrever – prioridade na Escola Municipal, e o Programa São Paulo é uma Escola, e, posteriormente, o Programa Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas, os quais alicerçaram todas as ações e projetos da administração, inclusive as diretrizes para a SL. O Decreto nº 46.213, de 15 de agosto de 2005 muda a redação do Art. 3º, assim, “As Salas de Leitura são espaços onde os alunos devem aprender comportamentos de leitor, por meio de atividades de leitura de diversos gêneros textuais em suas diferentes funções”.

Além disso, a Portaria nº 104/2006 introduz modificações no funcionamento da SL. Novamente trazemos a voz de quem estava no chão da escola na época. Nossa entrevistada, professora Tatiana<sup>12</sup>, expõe suas impressões sobre o impacto dessa mudança,

De 97, eu entrei em 97, pegamos várias portarias. Outra coisa, eu peguei uma época quando começou “São Paulo é uma escola”, não sei se você lembra, que a SL ela ficou fora do horário de aula, então o aluno vinha pra escola fora do horário de aula dele, SL e informática ficaram fora do horário, acho que nós trabalhamos dois anos com esse sistema e os alunos vinham, eles ficavam depois do horário de aula e o aluno que estudava à tarde vinha antes do horário de entrar. Pra gente, eu e a minha amiga na época, foi muito frustrante, porque às vezes você preparava uma atividade e o aluno... não era... e ele até falava assim “professora, eu queria vir, mas minha mãe não podia me trazer fora do horário”, “eu moro longe”, minha mãe não podia vir”, depois, viram que não deu certo e voltou durante o horário de aula, nós pegamos até isso.

Podemos inferir que com isso alterou-se não somente a redação do documento que o antecedeu, mas o conceito de leitura, apontando novamente para práticas voltadas para a

---

12 No capítulo reservado à análise das entrevistas será explicado o critério utilizado para dar pseudônimos a cada professora participante da pesquisa.

leitura pragmática, veja-se a Prova São Paulo, instituída nesse mesmo governo, e, embora, o Programa Ler e Escrever tenha sido uma bandeira da administração paulistana, 2005-2008, não se priorizou a leitura literária, relegando-a a segundo plano.

Posteriormente, conforme lembra nossa entrevistada, a Portaria nº 3.670, de 26/08/2006, repara o malfeito, restabelecendo o atendimento da SL dentro do horário regular de estudo do aluno.

O Decreto nº 49.731, de 10/07/2008, traz uma alteração interessante no art. 3 para refletir a respeito da importância que o profissional que atua em Sala de Leitura vai ganhando gradativamente e, no art. 12, a afirmação, ou (re)afirmação da SL na rede. Mantém-se a redação do Art. 3º, porém se inclui o parágrafo único trazendo as atribuições do POSL. O art. 12 “Proíbe a extinção da SL e do Espaço de Leitura e/ou descarte do acervo sem o acompanhamento e a autorização da Diretoria Regional de Educação – DRE”.

A fim de regulamentar o decreto, publica-se a Portaria nº 3.079/2008, que mais tarde é alterada pela Portaria nº 3.774, de 05/09/2008, a qual traz a seguinte redação no Art. 2º,

Art. 2º Fica incluído o Artigo 19 à Portaria SME nº 3.079/08, renumerando-se demais:

“Art. 19 -Nos afastamentos do professor orientador de sala de leitura (POSL) por períodos iguais ou superiores a 30 (trinta) dias consecutivos, será cessada a sua designação e adotar-se-ão os procedimentos previstos no artigo 18 desta Portaria, para escolha e designação de outro docente para a função” (SME, 2008).

Se por um lado o decreto indica um avanço, resguardando o acervo e a própria permanência da Sala de Leitura (SL), por outro, o acréscimo do art. 19 na portaria gerou, e gera até o momento dessa escrita, muitas discussões entre os Professores Orientadores de Sala de Leitura (POSLs)<sup>13</sup>.

Pensamos que o objetivo, ao se fazer tal alteração, se deu pela intenção de se preservar a continuidade do trabalho em sala; porém, nas reuniões de formação, ao se discutir as

---

13 As discussões aludidas foram observadas reiteradamente nos encontros, curso de formação para os POSLs, proporcionados pela SME, porém não vamos nos aprofundar nessas observações, apenas registramos aqui que há discussões a respeito do Art. 19, o que na opinião de todos os professores de Sala de Leitura representa um retrocesso.

propostas para a redação de novos documentos que regulamentam o funcionamento da SL, a supressão do art. 19 é solicitação recorrente.

Entendemos que é preciso estabelecer uma rotina no trabalho com a leitura para que esta se torne um hábito, que a relação entre professor e aluno se dá gradativamente e a interrupção deste trabalho é extremamente prejudicial; entretanto, uma vez que o trabalho do professor designado para a função de Orientador de Sala de Leitura já é avaliado, devendo ser referendado anualmente pelo Conselho de Escola, não há a necessidade de um artigo específico que “coaja os excessos”, se for essa a intenção.

As professoras, principalmente, sentem-se lesadas, pois, se estiverem planejando uma gravidez, por exemplo, já sabe de antemão que terá sua designação cessada, não importando quão bem realize seu trabalho, o que não acontece nas demais áreas.

Outra objeção que tem se tornado comum é que as portarias sejam mais explícitas quanto ao objetivo da SL no tocante ao trabalho com a leitura literária, uma vez que este é elencado como mais um objetivo entre tantos, o que depõe contra as formações oferecidas aos professores, nas quais as falas são voltadas para orientação da prática pedagógica que privilegie a leitura para fruição, para o desvelamento do mundo, para o exercício da imaginação.

Nesse ponto abro um parêntese. Estas últimas ponderações acerca da redação dos documentos para a SL surgiram de minhas observações e discussões quando da participação em cursos e reuniões na condição de POSL, como já me posicionei em minha apresentação no início deste texto. Portanto, nasceram da empiria e, nesse caso, necessitam de mais tempo para um estudo mais aprofundado. Mas, penso que são questões relevantes para refletir sobre o papel do professor na complexa estrutura da escola, e do conhecimento, que é necessário ser melhor observado, avaliado e transformado.

Somente em 2011 surge nova regulamentação, alinhada a um novo programa, “Ampliar”, o qual oportunizava o trabalho com projetos fora do horário, objetivando, como o próprio nome do projeto sugere, ampliar o tempo do aluno na escola com atividades diferenciadas. Porém, a portaria não descarta os avanços introduzidos pelos programas anteriores, apenas agrega novos valores e ações. Essas ações apontam para a tão propalada Escola de Tempo Integral, que vem sendo bandeira de campanha nos últimos anos.

Assim, entendemos que a Portaria nº 5.637/2011 trouxe inovações favoráveis à melhoria das condições de trabalho na SL, bem como a continuidade de sua expansão, pois a alteração trazida por esse documento que mais impactou veio no art. 6º, “Módulo de POSL”. Comparando-se esta portaria à anterior, pode-se perceber que houve um ganho para a qualidade do trabalho.

Quadro 2 – Comparação entre as Portarias nº 3.079/2008 e nº 5.637/2011

<b>Portaria nº 3.079/2008</b>	<b>Portaria nº 5.637/2011</b>
De 17 a 33 classes – 1 POSL	01 até 25 classes – 1 POSL
De 34 a 50 classes – 2 POSL	de 26 a 50 classes – 2 POSL
Mais de 50 classes – 3 POSL	Mais de 50 classes – 3 POSL

Fonte: elaboração da própria autora com base em documento SME (2011).

O reflexo do ajuste na Portaria nº 5.637/2011 pode ser percebido na fala de Eva, pseudônimo de outra POSL, que trouxe grande contribuição a nossa pesquisa,

Passou o segundo ano, muitas coisas que eu tentava fazer não davam certo, eu ficava frustrada, com certeza, tudo esbarrava nos alunos maiorzinhos, do fundamental II, meus problemas sempre eram ali, eu falava, meu Deus, acho que eu não quero mais não! Parece que foi Deus, alguém chegou e falou “a portaria vai mudar”, alguém falou, numa das reuniões, nos encontros que a gente tinha “a portaria vai mudar esse ano” e quando mudou a portaria teve a oportunidade de serem dois professores pra essa quantidade de salas, resolveu a situação. E melhor ainda foi quando o diretor abriu a oportunidade de abrir por ciclo, eu tive a oportunidade de ficar com o fundamental I, porque a minha companheira preferia o fundamental II, casou certinho, inclusive, eu fiz o convite para a pessoa, “vai lá, se candidata”, deu certo, eu agradeço por isso, porque hoje ainda a gente consegue separar por ciclo, eu fico do 1º ao 5º ano e ela fica do 6º ao 9º e a gente ainda está feliz assim, porque a gente consegue fazer um trabalho legal, espero que não mude, porque agora está bom, antes eu ficava desesperada, porque eu tinha que ficar com a escola toda, mas agora está bom. Acho que está andando, caminhando de uma maneira favorável para a escola para a gente e a gente consegue receber elogios dos colegas, isso é o melhor.

Não podemos deixar de reafirmar que, apoiados nos dados apresentados e na fala de nossa entrevistada, percebemos que a portaria favoreceu, principalmente, a qualidade do trabalho desenvolvido na SL, pois, “Não se trata, pois, de abandonar os alunos ao desfrute subjetivo do texto, a uma interpretação empobrecidamente incomunicável, a uma constatação empírica de se o efeito da leitura foi prazeroso ou não” [...] (COLOMER, 2007,

p. 146), é necessário um trabalho de mediação entre os textos e os leitores, ajudá-los a fazer as conexões entre os já lidos, intertextualidade, discutir, refletir, instigá-los, provocá-los a descobrir no grupo e com o grupo uma “comunidade interpretativa”, como ressalta Colomer.

Porém, isso só é possível se houver tempo, uma vez que não basta dar livros aos alunos, é necessário um trabalho planejado, direcionado, consciente. Impossível, mesmo com um esforço hercúleo, atender a 25, 30 classes ou mais, com qualidade, de maneira que, seja o trabalho com a leitura ou qualquer outro objeto do conhecimento, apenas atingirá seu objetivo se for proporcionado ao professor o tempo necessário para o seu preparo, pois como lembra Freire (2015, p. 39), “O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, ‘desarmada’, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a *curiosidade epistemológica* do sujeito”.

Além da divisão mais justa, o documento propõe ações positivas como o Clube de Leitura e a Formação de Jovens Mediadores de leitura como atribuição do POSL. Entretanto, não se pode ignorar que há realidades diferentes e ainda não é possível desenvolver essas ações em todas as escolas da rede, porque muitos professores têm acúmulo com outras redes de ensino, não podendo assim trabalhar além de sua jornada; outros, ainda que tenham diminuído o número de salas atendidas, ainda têm que atender muitas salas, até 25 classes, não conseguem desenvolver projetos tão importantes para o protagonismo juvenil. A fala de outra entrevista ilustra bem nosso pensamento, tratada aqui pela alcunha de Cecília,

[...] as pessoas é... quando olham para o professor que está lá na SL acham muito bonito o nosso trabalho, mas elas precisavam vivenciar pelo menos uma semana ou fazer um estágio de uma semana conosco para saber como é a nossa rotina, porque nós não temos tempo para fazer hora atividade, nós não temos tempo pra nada, todo nosso tempo dentro da escola, a partir do momento que você chegou na escola, você colocou os pés, você começa trabalhar, você só para de trabalhar na hora que você vai embora para sua casa, aliás, nem assim, porque você sempre leva alguma coisa para fazer em casa. [...]

enquanto o professor da SL não tiver momentos para trabalhar o projeto, porque não adianta eu implantar um projeto dentro da SL e não ter o antes e o depois, com o aluno que está participando desse projeto. Um projeto que você não tem a possibilidade, dentro da sua carga horária, de trabalhar o antes e o depois é um projeto fadado ao fracasso ou então é mentira, no meu ponto de vista. [...] Então é extremamente necessário esse antes e o depois, não é só o aluno estar dentro da SL fazendo o projeto de “AdoLêSer, Clube de Leitura”, e outros projetos afins. É importante você ... sim. É importante ter o projeto. Mas é importante você ter o antes e o depois, sem o antes e o depois a coisa não caminha.

Portanto, vê-se que a Portaria 5.637/2011 apontou para um avanço, pois possibilitou o aumento de Professores Orientadores de Sala de Leitura (POSLS) para o atendimento às salas, porém, está bem longe do ideal. Projetos tão importantes para a formação do leitor, para o protagonismo juvenil, como a formação de mediadores de leitura e o hábito de discutir o livro, como os citados acima, acabam ficando prejudicados, ou são projetos de fachada ou simplesmente não acontecem.

Em janeiro de 2014, no governo de Fernando Haddad, publica-se a Portaria 899. A inovação trazida por essa portaria é que as atividades desenvolvidas na Sala de Leitura estejam alinhadas ao currículo, fundamentadas no Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo.

Dentre as mudanças instituídas pelo Programa Mais Educação, o artigo 4º, parágrafo 3º, trata do currículo no ensino fundamental estendendo a duração de 8 para 9 anos e o reorganiza em ciclos, assim especificados:

- ciclo de alfabetização: do 1º ao 3º ano;
- ciclo interdisciplinar: do 4º ao 6º ano;
- ciclo autoral: do 7º ao 9º ano.

A implantação do ciclo autoral trouxe novas atribuições para o professor da Sala de Leitura, pois entre suas atividades, no caso de necessidade para a composição de jornada, esta deverá ser complementada com até 3 aulas para acompanhamento, orientação e desenvolvimento do Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA), outra inovação trazida pela reorganização curricular.

Seguindo a orientação do Mais Educação São Paulo, a partir do 1º ano do ciclo autoral, que compreende do 7º ao 9º ano, orientados pelos professores do Ensino Fundamental II e Médio, os alunos deverão desenvolver projetos curriculares comprometidos com a intervenção social culminando na concretização do TCA ao final do 9º ano. O objetivo desta ação é a construção do conhecimento envolvendo o domínio das diferentes linguagens, a

busca da resolução de problemas, a análise crítica e o estímulo à autoria dos educandos, considerando que os projetos devem partir da proposição de temas pelo próprio aluno.

Devido à novidade, criou-se uma certa polêmica entre os professores, pois a princípio, por ter sido publicado, como já foi dito anteriormente, em portaria específica, que o professor de Sala de Leitura (SL) poderia compor sua jornada com aulas destinadas a orientar os alunos no TCA, muitas escolas atribuíram apenas aos professores de Sala de Leitura e de Informática Educativa a responsabilidade de acompanhar e desenvolver o projeto com os alunos. Dessa maneira, o que deveria perpassar todas as disciplinas, ficou restrito às aulas de Enriquecimento Curricular, ou seja, leitura e informática, sobrecarregando os profissionais dessas duas áreas, além de não proporcionar a conversa entre as disciplinas, como é a proposta.

Posteriormente, participando de reuniões organizadas pela Diretoria de Orientação Técnica (DOT) e socializando nas escolas com seus pares e gestão, o mal entendido foi desfeito e na portaria seguinte foram feitos pequenos ajustes que dissiparam todas as dúvidas a esse respeito.

Em outubro desse mesmo ano, 2014, na Biblioteca Mario de Andrade, aconteceu o Seminário de Lançamento do Projeto Leituraço. Este projeto da SME consistia em uma atividade de leitura simultânea em toda rede de obras da literatura africana e afro-brasileira, as quais compõem um acervo específico para essa atividade, com o objetivo de apresentar leituras que promovam a discussão sobre a igualdade racial. Assim, simbolicamente, a primeira leitura simultânea aconteceu em novembro.

A Sala de Leitura ficou responsável por apresentar o projeto, divulgar o acervo e, com o apoio dos coordenadores, dar suporte aos colegas das demais áreas para que a atividade se desse de modo que todos os alunos de todas as unidades escolares ao mesmo tempo pudessem compartilhar das leituras. Segundo relatos dos POSLs, novamente me coloco como um deles, em algumas escolas foi um sucesso, em outras um fracasso, e, ainda em outras, simplesmente não houve tempo nem estrutura para acontecer a atividade.

Para o ano seguinte, 2015, a atividade se manteve, e por meio de Comunicado da SME, os POSLs foram convocados para o “Seminário Leituraço 2015” para apresentação do novo acervo. Interessante observar que o acervo chegou às escolas somente no final do ano, sendo que os livros deveriam ser usados desde o começo do ano, pois para 2015, além dos

temas tratados na literatura já mencionada, foram acrescentadas a literatura dos povos indígenas, imigrantes, a literatura marginal e periférica e as que abordam os direitos humanos; assim, foi proposto que a leitura simultânea acontecesse em outros meses, abordando um tema diferente a cada mês, a fim de contemplar a todos.

O último documento analisado para esta pesquisa foi a Portaria 7665/2015<sup>14</sup>, nesta, pode-se perceber a permanência do objetivo do Projeto Leituraço reafirmado nos seguintes trechos:

**Art. 2º** – As salas e espaços de leitura terão como diretrizes para a sua ação pedagógica:

I – o currículo na perspectiva emancipatória e integradora, tendo a dialogicidade como norteadora do trabalho pedagógico e, a leitura, como um processo de compreensão mais abrangente da realidade;

II – a leitura do mundo precedente à leitura da palavra, entendendo que a leitura começa antes do contato com o texto e vai para além dele;  
III – a garantia da bibliodiversidade de forma a atender toda a comunidade educativa, tornando propício o trabalho com a leitura que o leitor pode fazer de si, do outro e do mundo;

IV – a literatura enquanto direito inalienável do ser humano e como fonte das várias leituras da realidade e do próprio desenvolvimento da história e das culturas.

**Art. 3º** – As salas e espaços de leitura terão como principais objetivos:  
I – disponibilizar o acervo da Sala de Leitura para toda a comunidade escolar;

II – favorecer a aprendizagem dos diferentes gêneros de leitura;  
III – promover o acesso à produção literária clássica e contemporânea;  
IV – dar visibilidade às literaturas não hegemônicas, à literatura marginal periférica, à literatura de mulheres, negros e LGBT (SME, 2015).

Além disso, percebe-se que o documento reafirma o papel da SL como articuladora para um trabalho integrado entre as disciplinas, entre os diversos espaços, inclusive conversando com os espaços no entorno da escola e com a comunidade, enfatizando a importância da leitura literária, “direito inalienável”, a possibilidade de “várias leituras da realidade”, a leitura para se descobrir enquanto sujeito de direitos, “sujeito em construção”, “sujeito histórico”, que faz a história e nela também se constitui.

---

14 A Portaria pode ser lida na íntegra no DOC de 18/12/2015, página 14.



Portanto, com base na análise dos documentos produzidos para a instituição e regulamentação da Sala de Leitura ao longo desses 44 anos de existência, pode-se afirmar que o Projeto Sala de Leitura vai além de uma política de governo. Atravessou quatro décadas, passou por várias gestões, passou por mudanças, ora com uma característica mais utilitarista, ora mais voltada à fruição, porém, mantém seu objetivo primeiro, a leitura.

A Sala de Leitura chegou em 2015, segundo dados da Secretaria Municipal da Educação (SME), com aproximadamente 760 SLs nas quais todos os alunos de todas os turnos e etapas/modalidades de ensino têm direito a uma hora aula semanal com professor especialmente designado para esta função, o qual faz parte do quadro de docentes da escola.

Pode-se dizer ainda que algumas gestões se orientaram por uma educação mais humanizadora, de acordo com a visão de Freire, e outras pela qualidade pautada na avaliação para apresentação de resultados que possam ser tabelados e comparados. Entretanto, tanto os conceitos de uma quanto de outra perpassaram e ainda perpassam a Sala de Leitura (SL) deixando suas marcas, por isso, não há uma homogeneidade no fazer pedagógico como se pretendia quando se iniciou o projeto na rede. Parodiando Paulo Freire, a Sala de Leitura não é, está sendo.

Sendo assim, pode-se dizer que ao longo desses 44 anos de existência várias concepções de educação, e conseqüentemente de leitura, permearam a sala, mas, mesmo com tantas mudanças, não se perdeu o objetivo: a leitura. Porém, pode-se dizer que a maneira de ler não é mais a mesma.

Desse modo, abordaremos no próximo capítulo concepções de leitura que foram embasando o trabalho e construindo uma Sala de Leitura bem diferente daquela pensada originalmente.

## **CAPÍTULO 2 – TRAJETÓRIA DA CONCEPÇÃO DE LEITURA NA SALA DE LEITURA DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO: LEITURA E LEITURA LITERÁRIA**

Esse capítulo tem por objetivo apresentar as concepções de leitura adotadas na trajetória da Sala de Leitura, bem como problematizar a leitura fazendo a distinção entre leitura e leitura literária, em diálogo com diversos autores buscaremos discorrer conceitualmente sobre a leitura desde uma visão pragmática até uma visão, em nosso entendimento, emancipadora.

### **2.1 Leitura: da leitura da palavra para a leitura do mundo**

Entre as décadas de 1960 e 1970, a escola se defrontou com um problema que faz eco na atualidade: o problema da leitura. Foucambert faz uma analogia interessante a respeito do conceito precário de leitura como decifração, exemplificando que o fato de ler um texto traduzindo de uma língua estrangeira não significa, absolutamente, que se tenha o domínio necessário para atender às exigências do fenômeno da comunicação em tal língua, e, corroborando essa afirmação, “Vinte anos atrás, o saber-decifrar ainda podia parecer suficiente para 80% da população [...]”. Ou ainda,

Código é o nome abusivamente atribuído ao sistema abstrato de correspondência que se acredita poder estabelecer, num determinado ponto, entre a grafia de uma palavra e sua pronúncia. A escola supõe que, ao inculcar na criança esse sistema acabado, faz dessa criança um leitor (FOUCAMBERT, 1994, p. 8).

Em Freire (1997, p. 19), a crítica ao conceito ultrapassado de leitura apenas como decifração é posta da seguinte maneira, “[...] ler não é puro entretenimento nem tampouco um exercício de memorização mecânica”, ou apenas passear pelas palavras. Para o educador, as palavras, portanto, implica dizer que a leitura delas, veem grávidas de mundo. Assim, impossível lê-las em profundidade, explorando todas as suas possibilidades apenas decodificando-as.

Na linha de argumentação de Kleiman e Moraes (1999), conhecer as letras e saber assinar o nome não dão conta das demandas em uma sociedade letrada, na qual a informação circula cada vez mais rápido. É preciso conhecer e saber manipular os diversos usos da escrita no cotidiano, bilhete, e-mail, notícia de jornal, receita médica, documentos legais. Isso implica, portanto, a leitura e a compreensão dessas escritas, decorrendo daí a distinção que as autoras fazem entre o sujeito alfabetizado e o letrado; em breves palavras, a diferença fundamental entre ambos está no grau de familiaridade tanto das regras e normas da língua escrita quanto das regras e normas da sociedade em que o sujeito está inserido, ou seja, além do domínio da escrita e da leitura, é preciso, também, e acima de tudo, saber fazer o uso social de tais habilidades, pois a escrita assim como a leitura são práticas sociais.

A leitura, entendida como prática social, requer que o leitor mobilize diversos conhecimentos prévios, faça inferências, antecipações, crie hipóteses de leitura, contextualização, enfim, explore todas as possibilidades que o texto oferece para que este se mostre a quem o lê. Dalla Zen (1997, p. 27) esclarece que “esse processo de apropriação do que o outro diz é, sem dúvida, condição fundamental para compreender o que está implícito, ou seja, aquilo que o texto não disse”.

Para Silva (1998, p. 02), “[...] tanto o processo de educação como o de leitura, quando criticamente levados a efeito indicam um movimento dos sujeitos (envolvidos naqueles processos) de um lugar para outro, procurando compreender e conhecer a razão de ser das coisas”.

Isso posto, podemos dizer que atualmente estamos vivendo a era da informação, vivemos em uma sociedade grafocêntrica, globalizada, na qual a informação circula com uma rapidez espantosa, e, ler, sem dúvida, é uma potente ferramenta para ser um cidadão crítico e atuante nessa sociedade; desenvolver a competência leitora se faz cada vez mais necessário. Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de Língua Portuguesa, documento elaborado em 1997, preconizam que para o aprendizado eficiente da escrita e da leitura o texto deve ser a unidade básica para o ensino da língua, “A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto” (BRASIL/MEC, 1997, p. 41).

Para tanto, uma vez que nesse documento a escrita e a leitura são entendidas com vistas à competência discursiva em oposição à perspectiva aditiva de alfabetização da escola

tradicional, exige-se do leitor a mobilização de diferentes estratégias tais como, seleção, antecipação, inferência, verificação, ou seja, ler não é um mero decifrar do código linguístico, ler não é a decifração de palavras soltas. Pois o texto se constitui de um encadeamento de ideias expressas por meio de palavras, frases, parágrafos bem amarrados em uma sequência lógica, formando, por assim dizer, o tecido textual, no qual cada palavra da trama desse tecido é um pontinho que se liga ao próximo e assim por diante. Dessa forma, na costura do texto, entre um ponto e outro é o leitor quem faz as laçadas utilizando como ferramenta na agulha seu conhecimento de mundo.

Em outras palavras, um texto não encerra o sentido em si mesmo, observa-se que todo texto traz em si um discurso pronunciado de um determinado lugar, num determinado tempo e seu leitor é um sujeito historicamente constituído. Assim, ler é a construção e a elaboração de sentidos, é o momento de interação no qual, dialogicamente, os interlocutores, autor/texto e leitor, desencadeiam o processo de significação, e a junção de letras, sílabas, palavras ou frases já não basta para dizer que alguém saiba ler, haja vista o grande número de analfabetos funcionais, pessoas que decodificam textos inteiros, porém, não conseguem realizar a dinâmica de interação necessária à leitura, não têm um entendimento básico do lido.

Ler é um ato de extrema complexidade, começa antes mesmo da leitura propriamente dita e se prolonga além dela (FREIRE 1989,1996, 2000; FOUCAMBERT, 1994; KLEIMAN, 1999; SOARES, 2008; SOLÉ, 1998). No entanto, a memorização e a decodificação também têm o seu lugar no processo de aprendizagem da leitura, uma vez que o ler passa também por elas.

Os estudiosos citados concordam que o ato de ler não se consuma na simples decodificação. Foucambert (1994, p.109) afirma que “saber decifrar baseia-se essencialmente no domínio de um código de correspondência entre grafemas e fonemas, cuja aquisição requer alguns meses. Isso jamais desembocará, porém, no “saber ler”.

Entendemos que, realmente, se o processo de aquisição da leitura parar apenas nesse ponto, com certeza, o mero decodificar ou o translado do fonema para o grafema<sup>15</sup> não garante dar conta de um fenômeno tão complexo como é o ato de ler, resultando no iletrismo,

---

15 Fonema é a menor unidade sonora do sistema fonológico de uma língua, exemplo o som p,b. Grafema é letra, o símbolo gráfico do fonema.

que consiste no “afastamento em relação às redes de comunicação escrita, pela falta de familiaridade com livros e jornais, pela exclusão do indivíduo das preocupações e respostas contidas na elaboração da coisa escrita” (FOUCAMBERT, 1994, p. 119), e sua consequência direta, o analfabetismo funcional ou analfabetismo de retorno, que, segundo o autor, caracteriza-se pela impossibilidade da produção ou compreensão de uma mensagem simples escrita por pessoas que, embora tenham frequentado a escola por vários anos, e dominaram a técnica da correspondência grafo-fonética, não adquiriram a familiaridade com a palavra escrita.

Ademais, concordamos com Solé (1998, p. 52), “ler não é decodificar, mas para ler é preciso saber decodificar”. A autora traz exemplos de crianças em fase de alfabetização mostrando sua relação com a palavra escrita, tendo desenvolvida a “consciência metalinguística”, permitindo que a partir da decifração do código linguístico elas façam questionamentos sobre a linguagem. Citando Ferreiro e Ferreiro e Teberosky, Solé (1998) demonstra que a criança busca na forma escrita a relação com a oralidade, “[...] as crianças consideram que, para poder ler “algo”, esse algo deve ter um certo número de letras (pelo menos três) e, além disso, essas letras devem possuir certa variabilidade” (SOLÉ, 1998, p. 54).

Entendemos que a apreensão do código linguístico e, principalmente, a reflexão sobre a mensagem que ele encerra, permite à criança mobilizar seus conhecimentos prévios para representar na forma escrita as coisas do mundo. Nesse sentido, a concepção de leitura que o professor assume tem papel fundamental para formar um sujeito que dê conta de viver na sociedade exercendo seu direito de cidadão crítico e atuante, assumindo todas as implicações desse direito.

Percebe-se que a leitura, em uma concepção emancipadora, segundo a concebe Paulo Freire, “A sua leitura do real, contudo, não pode ser a repetição mecanicamente memorizada da nossa maneira de ler o real” (1989, p. 18). No texto de Freire, “sua” se refere ao aluno e “nossa”, ao professor. Essa, que deve ser uma leitura reelaborada a partir da visão de mundo do aluno, é um processo complexo que demanda tempo, esforço, aprendizagem, conhecimento de mundo, conhecimento linguístico, e, acima de tudo, o contato diário com os diferentes textos que circulam na sociedade, inclusive os textos literários.

Na sequência, apresentaremos autores que tratam da leitura literária a fim de apresentar as opiniões que têm a respeito das habilidades necessárias à leitura dos textos literários e se é possível *rankear* esse tipo de leitura, no sentido de estabelecer critérios avaliativos.

## **2.2 Leitura literária: uma entre tantas**

Não há que se falar em leitura, e sim, em leituras, pois, é consenso que para formar um cidadão capaz de compreender os diferentes textos é necessário que na sua formação leitora tenha acesso à diversidade de gêneros que circulam na sociedade. Porém, é necessário também que se ofereça a diversidade de leituras para atender à enorme gama de objetivos e possibilidades que ela propicia, assim,

[...] as diferenças se localizariam nos objetos lidos e se definiriam a partir deles, mas seriam também estabelecidas pelos sujeitos em suas propostas, espaços sociais e ações de leitura (PAULINO, 2008, p. 56).

Ler verbo intransitivo é um processo complexo e multifacetado: depende da natureza, do tipo, do gênero daquilo que se lê, depende do objetivo que se tem ao ler [...] (SOARES, 2008, p. 30-31).

Os objetivos dos leitores em relação a um texto podem ser muito variados, e ainda que os enumerássemos nunca poderíamos pretender que nossa lista fosse exaustiva; haverá tantos objetivos como leitores, em diferentes situações e momentos (SOLÉ, 1998, p. 93).

As pesquisadoras corroboram a opinião de que a leitura não é única, porém, podemos afirmar que os demais estudiosos não divergem à respeito da necessidade dos diversos modos de ler, o PCN de Língua Portuguesa, inclusive, traz essa orientação. Lê-se para objetivos distintos, portanto cada leitura exige do leitor uma postura diferente diante do texto lido.

Exemplificando, quando se lê para obter uma informação precisa, prestigia-se algumas informações em detrimento de outras, é o caso da consulta ao dicionário. Não se folheia o dicionário desde sua apresentação se queremos saber apenas o significado de uma palavra começada com a letra z, vai-se direto às últimas páginas e lá sim procura-se a informação desejada, o que vem antes ou depois não é relevante nesse caso.

Porém, se o objetivo é seguir instruções, por exemplo uma receita culinária, toda informação é pertinente, e, se essa informação for para fazer algo no coletivo, as regras de um jogo, por exemplo, além de ser necessária a leitura com minúcia para compreender o passo a

passo, os demais integrantes do grupo devem ter o mesmo entendimento, não há lugar para interpretações diversas, a informação deve ser compartilhada com clareza para o sucesso daquilo que se quer executar.

Se o objetivo da leitura é obter uma informação geral, já não tem necessidade de garimpar um dado relevante, tampouco se deter em todos os pontos detalhadamente. A leitura rápida das manchetes do jornal se encaixa nesse tipo de leitura, pois passa-se rapidamente a vista apenas para inteirar-se das notícias do dia; ou na pesquisa para uma monografia, tese ou dissertação, lê-se rapidamente vários materiais sobre o tema e somente aqueles que interessam serão lidos com mais profundidade. Vê-se, portanto, que as leituras não apenas divergem de um texto para outro, mas dependendo do objetivo um mesmo texto pode ter mais de um tratamento.

E o texto literário? Qual o objetivo de sua leitura? Que postura assumir diante dele?

Texto literário, ou literatura (utilizaremos aqui as duas formas indistintamente), são textos cuja própria escrita já traz em si a singularidade de não ter um “para quê” que outros textos, digamos, pragmáticos, têm. A literatura é uma arte e como tal existe para ser apreciada, não tem o compromisso de transcrever a realidade dos fatos tal e qual, trabalha com emoções, sentimentos e a capacidade de imaginação do ser humano. Dalla Zen (1997, p. 29) afirma que “o texto literário é uma fonte inesgotável de leituras. É o real e o imaginário que se interpenetram [...]”.

Porém, o objetivo dessas leituras não pode de maneira alguma deturpar o objetivo maior do texto literário: a liberdade que a leitura literária pode proporcionar. Retomando o PCN,

A questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto”, etc. Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (BRASIL/MEC, 1997, p. 30).

O glossário do Centro de Alfabetização e Letramento (CEALE), segundo informação dos próprios organizadores concebido para ser um apoio aos professores envolvidos com a alfabetização e o letramento, conta com a contribuição de renomados pesquisadores na área da escrita e leitura, reunindo suas reflexões num único material, e, dentre elas, trazemos as reflexões da professora e pesquisadora Graça Paulino, corroborando o conceito de leitura literária trazida pelos PCNs define:

A leitura se diz literária quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa. O gosto da leitura acompanha seu desenvolvimento, sem que outros objetivos sejam vivenciados como mais importantes, embora possam também existir. O pacto entre leitor e texto inclui, necessariamente, a dimensão imaginária, em que se destaca a linguagem como foco de atenção, pois através dela se inventam outros mundos, em que nascem seres diversos, com suas ações, pensamentos, emoções (GRAÇA PAULINO, CEALE – UFMG/MG, s/d).

Concordamos com a pesquisadora que a literatura pode ser um poderoso instrumento de aprendizagem, mas quando direcionada a outros objetivos que não o prazer estético, a liberdade da imaginação, a leitura de outros mundos, o despertar de sentimentos, o questionamento das certezas postas e impostas pela sociedade, a leitura literária perde sua função se transformando em outra coisa que não literatura, com objetivos que qualquer outro gênero textual poderia cumprir. Mais adiante abordaremos sobre essa prática de deturpação do texto literário, infelizmente muito comum em nossas escolas.

Entendemos que essas outras dimensões da leitura, embora tenham sua importância, permitem que o aluno/leitor tenha acesso à leitura literária, indicam o caminho e não o fim. Pois, embora exija a leitura das palavras, seja construída de palavras, vai muito além delas, “[...] a literatura trabalha com toda a experiência vital de um ser humano – e não só como pedacinho que se pode medir [...]”, (REYES, 2012, p. 22). Não se pode mensurar por meio da leitura em voz alta, fichamentos, entendimento do texto, ou qualquer outro instrumento de avaliação que seja, se estamos formando leitores, pois, se assim for, não estamos tratando de leitura literária e sim de outras leituras com objetivos diversos.

Assim, a literatura convida seu leitor a uma postura interativa diante do texto, a não ficar somente na sua superfície linguística. Para ler o texto literário em toda a sua plenitude é preciso que busque em seu conhecimento de mundo aquilo que irá dialogar com o texto, adentre-o mobilizando suas emoções. Não se trata do que o autor quis dizer e sim o quê o



texto mobiliza no leitor. Uma obra depois de lançada não pertence mais ao seu autor e sim ao leitor, com algumas restrições.

Para Cândido (2000, p. 68), “a literatura é pois um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a”.

Portanto, a literatura imprime ao leitor autoridade para fazer a sua própria interpretação, baseado em suas vivências, por isso um texto literário nunca é lido da mesma forma por dois leitores diferentes ou mesmo por um mesmo leitor em diferentes momentos de sua vida, assim como as águas de um rio nunca são as mesmas.

Entretanto, engana-se o censo comum pressupondo que o leitor pode tudo, porque o texto é aberto, mas não escancarado. Assim, o estudioso italiano Umberto Eco explica as tais restrições da seguinte maneira:

O leitor do texto sabe que cada frase, cada figura se abre para uma multiformidade de significados que ele deverá descobrir; inclusive, conforme seu estado de ânimo, ele escolherá a chave de leitura que julgar exemplar, e usará a obra na significação desejada (fazendo-a reviver, de certo modo, diversa de como possivelmente ela se lhe apresentara numa leitura anterior). Mas nesse caso "abertura" não significa absolutamente "indefinição" da comunicação, "infinitas" possibilidades da forma, liberdade da fruição; há somente um feixe de resultados frutivos rigidamente prefixados e condicionados, de maneira que a reação interpretativa do leitor não escape jamais ao controle do autor (ECO, 1991, p. 43).

Esse controle a que se refere o escritor e pensador são as pistas linguísticas deixadas pelo autor, as quais permitem que o leitor tenha autonomia, porém que busque confirmação voltando sempre ao texto, tratando-se aqui especificamente do texto escrito. Nesse sentido, as habilidades de leitura citadas anteriormente contribuem para o objetivo da leitura literária, a diferença é que nesse caso as competências e habilidades servirão ao objetivo da literatura e não o contrário; vista dessa maneira, como meio e não como fim, estará assegurado o direito à literatura.

Como foi dito anteriormente, a leitura literária é uma entre tantas, mas, talvez, seja a única capaz de proporcionar experiências que só um leitor de literatura pode desfrutar. “Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado” (CÂNDIDO, 1995, p. 174). Portanto, a leitura literária é acima de tudo um compromisso que o ser humano tem consigo

mesmo de se apropriar de um direito que a ele compete, e, também, porque “[...] talvez não haja equilíbrio social sem a literatura”, sem seu poder de questionar o mundo (CÂNDIDO, 1995, p. 174).

### **2.3 Literatura e a literatura que se aprende na escola: caminhos e descaminhos**

Literatura para quê? A favor de quem?

Freire, citando Furter, diz que tomar consciência de nossa plena humanidade é o que consiste o humanismo, e, ainda, isso se constitui em “condição e obrigação”. Porém, se ninguém conscientiza ninguém, sozinho tampouco isso é possível, “ninguém desvela o mundo ao outro e, ainda quando um sujeito inicia o esforço de desvelamento aos outros, é preciso que estes se tornem sujeitos do ato de desvelar” (FREIRE, 1987, p. 105).

E ainda, “O desvelamento do mundo e de si mesmas, na práxis autêntica, possibilita às massas populares a sua adesão” (FREIRE, 1987, p. 105). Nesse sentido, para uma educação realmente humanizada e libertadora, “o que se há de fazer é propor aos oprimidos os slogans dos opressores, como problema, proporcionando-se, assim, a sua expulsão de ‘dentro’ dos oprimidos” (FREIRE, 1987, p. 54). Para tal, a literatura, que sempre foi tida como um produto da e para a elite, torna-se uma fonte inesgotável de elementos para questionamentos.

Diante disso, as perguntas – Literatura para quê? A favor de quem? – deveriam nortear o ensino de literatura, pelo menos, é o que se espera de uma escola que tem por meta a busca pela educação integral do aluno, e pensamos que a literatura, enquanto “direito inalienável” do ser humano, pode ser um caminho.

Assim, há muito se discute o conceito de literatura, ou, os “nós conceituais”, assim denominado por Bosi (2000, p. 13). A literatura é a imitação da realidade, mimese, ou, literatura é o condicionamento de cunho histórico-social, ou, descompromisso com quaisquer condicionamentos que possam interferir na compreensão da obra, ou, literatura é a união de todos esses fatores, “fundindo texto e contexto numa interpretação dialeticamente íntegra” (CÂNDIDO, 2000, p. 6). Considerando a diversidade de conceitos, como definir se determinada obra é literária ou não? Ou ainda, só é elevado ao *status* de literatura a produção canônica? Sendo assim, só estas deveriam ser lidas na escola?

É certo que desde a Poética de Aristóteles, texto que praticamente inaugurou a Teoria literária, até a atualidade, o conceito de literatura passou, e ainda passa, por muitas discussões e é assunto polêmico, motivo de muita discórdia. De tempos em tempos se discute a literariedade de determinado gênero/texto que por ventura venha a cair no gosto popular, redimensionado assim o conceito de literatura. Isso não se deu apenas no período romântico, sucessivamente outros movimentos literários exigiram novos parâmetros para o conceito de literatura.

Assim, conceituar é assunto que cabe à Teoria literária, porém, até mesmo entre os teóricos a discussão não é tão tranquila. Para além da teoria, o tema é assunto fecundo também entre os próprios escritores que produzem literatura, os quais questionam o “enquadramento” da obra. Em seu blog, Daniel Munduruku, detentor de vários prêmios, entre eles o Jabuti, escrevendo a respeito da crítica que recebe em qualificar sua obra como literatura indígena diz o seguinte: “fico incomodado quando alguém me diz que eu deveria abandonar a expressão ‘indígena’ na literatura que escrevo [se é que faço literatura mesmo]”.

Dessa maneira, mais uma vez recorreremos aos documentos oficiais, uma vez que nossa pesquisa diz respeito à Sala de Leitura da rede municipal de ensino de São Paulo:

A literatura não é cópia do real, nem puro exercício de linguagem, tampouco mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo e da história dos homens. Se tomada como uma maneira particular de compor o conhecimento, é necessário reconhecer que sua relação com o real é indireta. Ou seja, o plano da realidade pode ser apropriado e transgredido pelo plano do imaginário como uma instância concretamente formulada pela mediação dos signos verbais (ou mesmo não-verbais conforme algumas manifestações da poesia contemporânea) (PCN DE LÍNGUA PORTUGUESA, 1997, p. 29).

Esse conceito ao qual os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) fazem referência tem fundamento em estudos da Teoria literária. Buscamos, então, os estudiosos da área.

Lemos no excerto, retirado do PCN, que no plano do imaginário, o real pode ser apropriado e transgredido, porém, para Octavio Paz (1990) o real não é apenas transgredido, mas sim conhecido, sentido, pela imaginação, recriando, assim, a experiência particular e individual do real.

Imaginação e razão, em sua origem uma e mesma coisa, terminam por fundir-se em uma evidência que é indizível exceto através de uma representação simbólica: o mito. Em suma, a imaginação é primordialmente, um órgão de conhecimento, posto que é a condição necessária de toda

percepção; e, além disso, é uma faculdade que expressa, mediante mitos e símbolos, o saber mais alto (PAZ, 1990, p. 78).

Nesse sentido, esse “órgão de conhecimento”, é o que nos permite ter a experiência da *outridade*,

Experiência feita de tecidos dos nossos atos diários, a *outridade* é antes de mais nada a percepção de que somos outros sem deixar de ser o que somos e que, sem deixar de estar onde estamos, nosso verdadeiro ser está em outra parte. Somos outra parte. Em outra parte quer dizer: aqui, agora mesmo enquanto faço isto ou aquilo. E também: estou só e estou contigo, em um não sei onde que é sempre aqui. Contigo e aqui: quem és tú, quem sou eu, onde estamos quando estamos aqui? [...]

Espaço, projeção, ideograma: estas três palavras aludem a uma operação que consiste em desdobrar um lugar, um aqui, que receba e sustente uma escritura: fragmentos que se reagrupam e procuram constituir uma figura, um núcleo de significados (PAZ, 1990, pp. 107-110).

Assim, para Paz, poesia e sociedade estão intrinsecamente ligadas, bem como sua inerência ao ser humano, pois, “Uma sociedade sem poesia careceria de linguagem” e, “Uma poesia sem sociedade seria um poema sem autor, sem leitor e, a rigor, sem palavras” (1990, p. 96). Porém, embora interdependentes, a sociedade forja a poesia, mas o contrário, a poesia que denuncia a sociedade e a transforma, “ainda não está à vista”.

Ao afirmar que viver a literatura ainda não é uma realidade, ou, seja, “a conversão da sociedade em comunidade e do poema em poesia prática” (1990, p. 97), ressalta a dificuldade de homens e mulheres construírem uma sociedade harmônica e igualitária. Aliás, nesse sentido, Paz pinta um quadro negro da sociedade moderna, “vamos de nenhum lado a nenhuma parte” (p. 98). Mas, ao afirmar que todo poema é “coletivo” e que a poesia exige uma espécie de “intrepidez espiritual, um desprendimento que também é uma des-envoltura” (p. 115), ressalta que, embora contraditório, o compromisso com a literatura não é de uma só pessoa, mas da humanidade.

Nessa linha de argumentação, em que sociedade e literatura não se desvinculam, o crítico literário Antônio Cândido esclarece,

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (CÂNDIDO, 1995, p. 174).

Portanto, a criação literária corresponde a certas necessidades de representação do mundo, às vezes como preâmbulo a uma *práxis* socialmente condicionada. Mas isto só se torna possível graças a uma redução ao gratuito, ao teoricamente incondicionado, que dá ingresso ao mundo da *ilusão* e se transforma dialeticamente em algo empenhado, na medida em que suscita uma visão de mundo (CÂNDIDO, 2000, p. 49).

Toda obra é pessoal, única e insubstituível, na medida em que brota de uma confiança, um esforço de pensamento, um assomo de intuição, tornando-se uma “expressão”. A literatura, porém, é coletiva, na medida em que requer uma certa comunhão de meios expressivos (a palavra, a imagem), e mobiliza afinidades profundas que congregam os homens de um lugar e de um momento – para chegar a uma “comunicação” (CÂNDIDO, 2000, p. 127).

Tanto Paz como Cândido apontam a função social da literatura, no sentido de denúncia de uma ordem social posta, e o anúncio de mudança, ademais, consideram-na uma comunhão inerente à própria humanidade do ser humano.

Alfredo Bosi faz as seguintes considerações a respeito do que vem a ser literatura:

Os escritos de ficção, objeto por excelência de uma história da literatura, são individuações descontínuas do processo cultural. Enquanto individuações, podem exprimir tanto reflexos (espelhamentos) como variações, diferenças, distanciamentos, problematizações, rupturas e, no limite, negações das convenções dominantes no seu tempo (BOSI, 2000, p. 11/12).

A (re)produção do real de acordo com a visão do escritor e a literatura como forma de conhecimento é o conceito de Massaud Moisés,

a Literatura, sabemo-lo bem, é a criação de uma para-realidade. Tudo se passa como se a imaginação do ficcionista reproduzisse o mecanismo gerador do caos que pulsa no interior da matéria. A imaginação não descansa na contemplação da superfície do real e no arranjo dos seus componentes; ao invés, responde ao desafio do caos em todas as esferas onde se encontra: somente poderosas imaginações são capazes de aceitar o repto e sair ilesas do combate com a anarquia do mundo. Quando o conseguem, recriam um caos simultâneo ao do mundo, onde o leitor culto se debruça para melhor compreender-se e compreender a realidade circundante. Realiza-se, desse modo, o superior destino do romance e da própria arte literária como forma de conhecimento (MOISÉS, 2006, p. 341).

Afrânio Coutinho faz os seguintes considerandos:

A literatura é uma arte, a arte da palavra, isto é, um produto da imaginação criadora, cujo meio específico é a palavra, e cuja finalidade é despertar no leitor ou ouvinte o prazer estético. Tem portanto, um valor em si, e um objetivo, que não seria de comunicar ou servir de instrumento a outros valores – políticos, religiosos, morais, filosóficos. Dotada de uma composição específica, que elementos intrínsecos lhe fornecem, possui um desenvolvimento autônomo (COUTINHO, 1997, p. 46).

Percebe-se que conceito de literatura trazido pelos PCNs está em total consonância com o pensamento dos teóricos, a literatura não é uma mera fantasia à parte do mundo, é a arte da palavra, mas se utiliza também dos signos não verbais, embora em nosso estudo estejamos tratando especificamente da palavra escrita, e ainda, literatura como forma de conhecimento e autoconhecimento.

Porém, como alerta Coutinho (1997), e está implícito no que preconiza um documento tão caro à educação, a literatura não tem como objetivo servir de pretexto ou “instrumento” a quaisquer outros fins que não nela mesma. Entretanto, um documento tão bem embasado não garante por si só que conceituar e por conseguinte estabelecer o que cabe ou não à literatura, vá realmente ser um norte para o trabalho com os alunos a fim de que a literatura cumpra efetivamente sua função, que é “despertar no leitor ou no ouvinte o prazer estético”, pois, se esse norteador fosse levado à cabo, não veríamos ainda hoje o uso do texto para pretexto de lição de moral, entendimento de texto, aulas de gramática, ou o que quer que seja, menos, o texto para fruição, para despertar o prazer da leitura, conhecimento e autoconhecimento. Nas palavras de Yolanda Reyes (2012), “a máscara da linguagem escolar serve quase sempre para nos encobrirmos e quase nunca para nos revelarmos, a nós mesmos ou aos outros” (p. 19).

### **2.3.1 A literatura na escola: trajetória**

Dizer que a literatura não é trabalhada na escola é fazer uma falsa afirmação, já que, desde há muito, a literatura faz parte do currículo escolar. Teresa Colomer (2007) nos relata que no Plano Educativo de 1825, na Espanha, já havia a indicação da literatura no ensino, no caso, as *Fábulas* de Saramiego. Um século depois *Quixote* entrou para o currículo como leitura obrigatória. Fazemos aqui um recorte sem nos remetermos à Antiguidade.

Em meados do século XIX, os “livros escolares”, livros especialmente escritos para o uso escolar, os quais reuniam escritos literários, geralmente fragmentos, invadiram a escola. Em alguns países, as “novelas escolares”, narrativas extensas e coesas, também foram muito utilizadas. Uma delas, *Coração*, de Edmundo de Amicis, tornou-se um símbolo de identidade dos italianos que emigraram para a Argentina, e, nas séries mais avançadas, se privilegiava a leitura dos autores gregos e latinos na língua original. Porém, a função da literatura nesse caso sempre foi muito clara, o ensino da moral, do patriotismo, modelo para o bem falar e o bem escrever (COLOMER, 2007).

A literatura assim “ensinada” na escola, refém de um sistema educacional coercitivo pautado na concepção tradicional de ensino ou educação bancária, assim definida por Paulo Freire, deixou um saldo desalentador no que diz respeito ao prazer pela leitura.

Em uma compilação recente de mais de 130 textos sobre evocações escolares escritas por autores de épocas e línguas distintas – desde Quintiliano a Quevedo ou Alberti – podemos observar que o aprendizado a que aludem são extraordinariamente limitados e estáveis [...] É também impressionante comprovar que são escritores precisamente, ao que tudo indica, aqueles que encontraram em outro lugar o estímulo para dedicar-se posteriormente à literatura, os que nunca mencionam o prazer literário na escola (COLOMER, 2007, pp. 17/18).

No entanto, não é recente o discurso escolar que defende o acesso dos estudantes a livros adequados a sua idade. O empréstimo, a leitura 2 vezes por semana em voz alta para os alunos, são exemplos de orientações de programas oficiais franceses datados de 1882. Na Espanha, correntes de renovação escolar do início do século XX recomendavam a leitura direta das obras, o uso da biblioteca fora do horário de aula de maneira recreativa (COLOMER, 2007).

Assim, a Europa importou dos Estados Unidos o modelo de biblioteca infantil, o qual veio acompanhado de uma nova concepção escolar de leitura de literatura. Buscou-se um consenso a fim de se constituir a “biblioteca ideal”, provida com textos clássicos e literatura infantil mais adequada ao interesse dos alunos. Entretanto, tais medidas não tiveram muito sucesso, a renovação ficou restrita a um “espaço minoritário”, ou seja, um seleto grupo de alunos privilegiados pela sua classe social, no caso a burguesia, ou, o “resgate escolar” dos melhores alunos oriundos das zonas rurais ou das classes populares urbanas. Entre outros motivos, segundo Colomer (2007), esse modelo de ensino de literatura não obteve o sucesso esperado em decorrência da formação literária deficitária dos professores e a permanência ou pouco avanço nos métodos didáticos.

Essa situação só mudou a partir da década de 1970, quando tanto o modelo social quanto o modelo de ensino sofreram profundas transformações de repercussão global. Na visão da sociedade, “a literatura fortaleceu sua imagem de bem cultural de acesso livre para todos: um bem que se escolhe segundo os interesses pessoais de cada um e que é suscetível de produzir uma satisfação imediata” (COLOMER, 2007, p. 23). Assim, também a maneira como a literatura estava sendo trabalhada na escola passa por mudança, a escola começa a abandonar o uso didático do livro.

Porém, isso não se dá de imediato e nem de forma tranquila, reforçado por um lado pela concepção de leitura utilitária, a visão do senso comum de inutilidade da literatura e do outro a tendência do professorado impregnado do modelo tradicional de escola, que afinal se manteve por séculos, e, diga-se de passagem, ainda se mantém. Assim, entre avanços e permanências se chega a um consenso entre o quê, para quê e o como fazer no ensino da literatura, ainda que esteja em processo.

No Brasil, a trajetória do ensino da literatura na escola não foi muito diferente. Por meio de relatos de escritores intercalados à excertos literários Regina Zilberman e Lajolo (1996) nos dão conta do uso pedagógico da literatura pela escola como pretexto à outras aprendizagens, mais especificamente o ensino da língua.

Dos excertos trazem o exemplo de *O seminarista*, quando do comentário do narrador a respeito da dificuldade do personagem Eugênio em aprender latim por meio dos estudos do “compêndio de Antônio Pereira”. No livro de Bernardo Guimarães, a fala do narrador onisciente é a seguinte:

Aqueles definições e classificações tão frias e áridas, aquelas enfiadas enfadonhas de declinações e conjugações, como um bando de morcegos e corujas, recusavam-se obstinadamente a penetrar no cérebro inflamado do adolescente, onde como em um santuário ardente e luminoso fulgurava incessantemente a imagem de Margarida. Se desde o começo lhe tivessem posto nas mãos o livro dos Testes de Ovídio ou as Éclogas de Virgílio, talvez aquela calma impressionável e apaixonada se tivesse mais depressa congado com o latim (GUIMARÃES, 2014, p. 17).

Embora seja ficção, o discurso do narrador traz à baila um outro discurso, o uso pedagógico da literatura, e, como vimos anteriormente, a literatura não está dissociada da realidade; portanto, como nos lembra Bosi, pode refletir as convenções sociais de uma época, lembremos que o romance é de 1872, e retrata bem a sociedade do século XIX, inclui-se aí o modelo de escola tradicional, “No seminário o menino Eugênio era um exemplo de boa conduta e aplicação. Cordato, dócil e obediente depressa granjeou a benevolência e estima dos padres [...]” (p. 17).

Em *Minha escola*, poema de Ascenso Ferreira, temos outro exemplo no qual o eu lírico faz a comparação entre os prazeres da vida de menino fora da escola, com seus jogos, brincadeiras, banho de rio e “Do outro lado, aquela tortura: / “As armas e os barões assinalados!”, comparando a escola à prisão. Novamente a ideia da escola repressora e a



presença do texto literário desconexo da realidade e do interesse da criança, com uma abordagem totalmente diversa daquela que deveria incentivar o prazer da leitura, aliás, o que se observa é exatamente o oposto, o asco pela leitura.

Saindo da ficção, as autoras trazem as memórias de Graciliano Ramos a respeito da leitura escolar de Camões:

Foi por esse tempo que me infligiram Camões no manuscrito. Sim senhor: Camões, em medonhos caracteres borrados – e manuscritos. Aos sete anos, no interior do Nordeste, ignorante da minha língua, fui compelido a adivinhar, em língua estranha, as filhas do Mondengo, a linda Inês, as armas e os barões assinalados [...] Deus me perdoe. Abominei Camões (RAMOS, apud LAJOLO & ZILBERMAN, 1996, p. 204).

As memórias de Lêdo Ivo não divergem daquelas exaltadas pelo contemporâneo, ele, a exemplo do conterrâneo não tem boas recordações da leitura de Camões à época da escola:

No ensino de português e literatura, imperava uma edição expurgada d' *Os Lusíadas*. Éramos todos intimados a descobrir a oração principal em certas estrofes camonianas – e de forma tão ameaçadora que, só muitos anos depois, tendo já publicado o meu primeiro livro de versos, foi que me atrevi a me aproximar do maior poema de nossa língua. Antes ele era para mim mais temível que o próprio Adamastor... (IVO, apud LAJOLO & ZILBERMAN, 1996, p. 205).

Percebe-se, então, que tanto na ficção como nos relatos dos escritores, a concepção utilitária da leitura acaba por afastar o leitor, que cria verdadeiro horror à literatura. Empiricamente, observamos esse mesmo comportamento, pois é comum se ouvir de um adulto que detesta *Dom Casmurro* e não tem a menor pretensão de tentar se aproximar da leitura deste ou de quaisquer outros clássicos, e não está disposto a descobrir se há algum prazer na leitura, pois as lembranças que guarda de um Machado de Assis, de um Álvares de Azevedo, de um Castro Alves, são as mais traumáticas de sua vida escolar.

Nas lembranças de Graciliano Ramos, “abominei Camões”, e Ivo, “antes ele era para mim mais temível que o próprio Adamastor”, percebe-se o quanto pode ser prejudicial uma abordagem inadequada da literatura. A esse respeito escrevem Lajolo e Zilberman (1996, p. 205): “Aparentemente não por acaso o poeta português tornou o uso que dele se fez na escola brasileira sinônimo de um certo tipo de ensino [...]”, ou seja, o que deveria ser uma leitura prazerosa, cheia de descobertas e possibilidades foi reduzida a mero modelo do bem escrever.

E mais, as autoras escrevem, “[...] ou então da valorização de um cânone pouco a fim às experiências e anseios da juventude estudantil”. Assim, se a apresentação de uma obra literária for com vistas a uma prática voltada para a educação bancária, para o ensino de outras áreas do conhecimento ou a obrigatoriedade da apresentação de clássicos sem a devida sondagem do meu público leitor, que, talvez, num determinado momento de imaturidade literária não esteja ainda pronto para receber a obra em questão, o que deveria ser instigante na formação do leitor acaba por surtir efeito contrário e pode matar um leitor ainda no nascedouro.

Algumas vezes, como é o exemplo dos escritores citados, há a oportunidade de voltar à leitura com outros olhos, descompromissados das obrigações escolares impingidas à obra literária, pode-se recuperar o encantamento que a literatura proporciona. No entanto, muitas vezes não se dá nova chance aos tão temíveis textos de serem lidos novamente, o tempo da leitura literária acaba se perdendo e não se oportuniza esse tempo. Assim, concordamos com Colomer (2007), quando diz que muitas vezes pode não haver outros momentos para recuperar as leituras, para novas apresentações, pois pode ser tarde demais para os que poderiam ser leitores.

Nesse caso, a escola deixa de utilizar uma importante ferramenta, ou melhor, deixa de potencializar seu uso em detrimento de outros saberes, e não oferece ao aluno aquilo que a literatura tem como essência: a sua dimensão humanizadora.

A função da literatura na escola se não é a mais importante ao menos é a mais capacitada para alavancar outros saberes, porém, e esse alerta deve ser constante, esse não é o fim da literatura, mas uma consequência natural. Entretanto, o contato dos alunos com os textos literários deve ser de forma prazerosa e não coercivo com cobranças que levarão a beleza e a riqueza da leitura para segundo, terceiro ou, na maioria das vezes, para plano nenhum.

Respondendo à questão: qual a função da literatura na escola?

A função do ensino literário na escola pode definir-se também como a ação de *ensinar o que fazer para entender um corpus* de obras cada vez mais amplo e complexo. Isso é o que os alunos devem entender que estão fazendo e o que se deve avaliar. Não sua intimidade, seus gostos, seu prazer ou sua liberdade de escolha. Nada disso pode ser, efetivamente, obrigatório (COLOMER, 2007, p. 45).

Nesse sentido, a leitura literária é capaz de criar condições para que, sem o fardo da obrigatoriedade, o aluno/leitor percorra seu próprio caminho de acordo com as suas necessidades, seus anseios. Afinal, “Um professor de leitura é, simplesmente, uma voz que conta; uma mão que abre portas e traça caminhos entre a alma dos textos e a alma dos leitores.” (REYES, 2012, p. 28). Entre caminhos e descaminhos a educação segue avançando na busca de uma escola que deixe de desempenhar o papel de reprodutora e passe de fato a transformadora.

Porém, não podemos esquecer seu caráter pedagógico, uma vez que estamos falando da leitura que acontece na escola e o professor não pode se furtar a sua obrigação. Entendemos que “Literatura não brota como a nascente de um rio” [...]. Literatura é trabalho com a palavra, com o pensamento. Trabalho exaustivo de uma sensibilidade que se compromete com a existência humana [...]. (BAPTISTA, 2012, p. 53), mas é preciso ir além do trabalho com as palavras para se chegar à sensibilidade.

Cabe, principalmente ao professor de Sala de Leitura (POSL), a tarefa de desmistificar esse conceito de texto para pretexto, apresentando o livro como uma possibilidade de encontro consigo mesmo, de diálogo com a realidade, de porta aberta à subjetividade, de conhecer e se (re)conhecer nos escritos do outro que não sou eu, de procurar e achar, e, mesmo de achar sem procurar, despertar o gosto pela leitura dentro dessas possibilidades e criar outras tantas, em uma perspectiva freiriana de que quanto mais sei, mais busco saber. Esse assunto será melhor explorado em capítulo oportuno.

Estou convencida de que a leitura, em particular a leitura de livros, pode ajudar os jovens a serem mais autônomos e não apenas objetos de discursos repressivos ou paternalistas. E que ela pode representar uma espécie de atalho que leva de uma intimidade um tanto rebelde à cidadania (PETIT, 2008, p.19).

A maneira de se ensinar literatura na escola é que vai fazer a diferença. Como dissemos anteriormente, não se trata de incluir a literatura no currículo escolar, pois ela sempre esteve presente, e sim de se ter um novo olhar para o seu ensino; a literatura, assim, é um paradoxo que não trata de ensinar nada, mas pode ensinar muito, despertar curiosidades, a busca pelo autoconhecimento, tudo sem a menor pretensão.

Observando-se a trajetória do ensino da literatura percebe-se que tanto na Europa quanto no Brasil houve um caminhar para que a literatura na escola realmente cumpra seu

papel. As conquistas que a Europa conseguiu ainda estão em avanço aqui. Lá, o hábito da leitura já está consolidado, aqui, estamos em estágio bem mais atrasado em relação à Europa, talvez isso explique a tão propalada falta de “gosto pela leitura”.

Entretanto, pensamos que não há que se falar em falta de algo daquilo que ainda não se apropriou, estamos caminhando, estamos no processo. Insistimos que se trata muito mais da abordagem, do estímulo, que do “gosto” ou “desgosto” pela leitura.

É corriqueiro se ouvir do senso comum que o brasileiro não é afeito à leitura, e, principalmente, que o jovem de hoje não lê. No entanto, corroboramos a opinião de Baptista (2012, p. 65), “Um bom leitor é ‘construído’ a partir do momento em que ele, de alguma forma, encontra sentido, significado, valores, naquilo que lê”. Mas, então, quais seriam os requisitos, se é que existem, para se “construir” esse leitor?

## **CAPÍTULO 3 – OLHARES DE PROFESSORAS DE SALAS DE LEITURA: QUE ESPAÇO É ESSE?**

Nos capítulos anteriores abordamos a trajetória da Sala de Leitura, como se constituiu e se institucionalizou. Passaremos agora a tratar sobre o sujeito responsável por dar vida às portarias, tornando possível a concretização do que está legalmente posto, o Professor Orientador de Sala de Leitura (POSL).

[...] Na prática de seus profissionais, a educação ganha corpo e realidade histórico-social. Nessa prática não estão em pauta apenas suas circunstâncias. Ainda que as condições estruturais, relacionadas às sociedades e às instituições socioeducacionais, sejam fundamentais para o processo educacional, é preciso vincular sua eficácia às condições subjetivas da interação professo/alunos, numa mediação eminentemente pessoal (SEVERINO, 2012, p. 141).

Entende-se que o profissional que atua na Sala de Leitura é peça chave para que o projeto SL tenha se concretizado. Pois, como diz o autor, é na prática desses professores e professoras que o projeto ganhou “corpo e realidade histórico social”. Assim, nesse capítulo buscaremos analisar o espaço físico e simbólico da SL a partir dos olhares desse profissional sobre diversos aspectos, bem como apresentar a metodologia para formar o corpus da pesquisa.

### **3.1 Metodologia: buscando os sujeitos**

A fim de responder aos questionamentos a seguir, optou-se pela entrevista semiestruturada como metodologia de pesquisa.

- 1 – Que compreensão as professoras têm a respeito da Sala de Leitura no contexto escolar?
- 2 – Será que a professora que ali atua compreende a sua importância nesse e desse espaço para criação do hábito de leitura Literária?

Para tanto, foi elaborado um questionário com seis questões, como roteiro, cujo teor consiste no seguinte:

- 1 – Qual sua trajetória até a SL?
- 2 – Qual o olhar da gestão para SL?
- 3 – Quais os desafios e possibilidades no trabalho com os 6º anos?
- 4 – Qual o olhar dos alunos em relação à SL?
- 5 – Qual o olhar dos colegas para SL?
- 6 – Como você vê a SL na articulação da escola?

Para Szymanski (2004, p. 16), o entrevistador tem várias expectativas em relação àquele que está sendo entrevistado e uma delas é “[...] esperar um parceiro no processo de construção de um conhecimento”. Assim, “Supõem-se diferentes modos de agir e diferentes sentimento conforme as expectativas – até mesmo o planejamento da própria entrevista.”

Dessa maneira, durante as entrevistas foram emergindo das falas das professoras outras questões e as perguntas inicialmente planejadas foram acrescidas de outras, a fim de esclarecer algum ponto, complementar alguma fala ou para esclarecer uma dúvida pessoal. Assim, o acréscimo das questões se deu de acordo com o caminhar de cada entrevista, portanto, há perguntas para uma professora que não foram realizadas para outra<sup>16</sup>.

As entrevistas tiveram em média de 30 a 40 minutos de duração e foram concedidas de acordo com a disponibilidade de horário de cada professora. Fizemos várias tentativas, marcávamos os encontros em restaurantes, em horário de almoço, na escola em que leciono ou na escola em que a entrevistada leciona, na Diretoria Regional de Ensino de Guaianases (DRE), sendo todos os contatos realizados por meios eletrônicos (telefone, e-mail ou *WatsApp*) e por diversas vezes surgia algum imprevisto. Dessa maneira, duas das pessoas, um professor e uma professora, que se pretendia entrevistar não participaram da pesquisa por não podermos conciliar nossos horários.

Assim, durante os meses de novembro de 2015 a fevereiro de 2016 procedeu-se a coleta de dados, em datas, horários e locais diferentes e ao final foram entrevistadas 4

---

<sup>16</sup> Para consultar o questionário na íntegra ver Apêndice A

professoras, às quais atribuí pseudônimos de acordo com características, segundo meu critério, que lembram os textos de algumas escritoras: sonhadora, meiga, alegre, introspectiva. São eles Tatiana, Cecília, Eva e Clarice.

A primeira entrevista, com a professora Tatiana, foi concedida no Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), no núcleo de Guaianases, no qual participamos de um dos cursos de formação que aconteceram naquele ano, cujo tema era acessibilidade. Este era intitulado “Livro Acessível” e estávamos no último encontro. Nossa reunião foi combinado antecipadamente, por telefone, uma vez que sabíamos que nos encontraríamos naquele dia, pois os cursos oferecidos aos Professores Orientadores de Sala de Leitura (POSLS) seguem um cronograma. Assim, nos programamos para ficarmos mais meia hora após o término do curso para a realização da entrevista.

Para a segunda entrevista, com a professora Cecília, o processo foi semelhante, também era o último encontro do curso intitulado “Escola de leitores” e o tema desse encontro era avaliação. Seguimos os mesmos passos anteriormente expostos.

O encontro com Clarice, a terceira professora a colaborar com a pesquisa, aconteceu na escola em que trabalha, na Sala de Leitura. A exemplo dos outros, também combinamos antecipadamente e por estarmos a um dia do término do ano letivo não havia alunos na escola, possibilitando que se reservasse um tempo para a entrevista. Quando cheguei fui muito bem recebida por Clarice, que fez questão de me mostrar todos os “cantinhos de leitura” espalhados pela escola. A sala estava em reforma e ela comentou que estava muito constrangida com esse transtorno e gostaria que eu voltasse no decorrer do ano seguinte para visitar a sala em atividade, pois tem muito orgulho de seu local de trabalho.

Eva também foi entrevistada na Sala de Leitura, em seu local de trabalho. Dessa vez, estávamos no início do ano letivo, as aulas já haviam iniciado, a escola já fervilhava de alunos.

Assim, após várias tentativas conseguimos conciliar um horário, uma hora atividade (H.A.), que equivale a uma hora aula de 45 minutos, na qual o professor não tem aluno e se dedica a preparar ou corrigir atividades, preencher documentos etc. Na prefeitura de São Paulo o professor tem direito a três H.As, as quais devem ser cumpridas na unidade. Eva reservou uma delas e, em meio ao burburinho característico de uma escola em pleno funcionamento, concedeu a entrevista.

Embora haja profissionais de todas as disciplinas designados para a função de Professor Orientador de Sala de Leitura (POSL), visto que, a formação não é um dos critérios para eleição, coincidentemente, todas as entrevistadas têm formação em Letras. Essa não foi uma escolha pensada, bem como, o fato de todas serem mulheres, o único requisito para participar da pesquisa é que fossem POSLs. No quadro abaixo observa-se o resumo:

QUADRO 3 – Resumo da apresentação das POSLs

Pseudônimo	Formação	Data da entrevista	Local	Horário	Tempo no magistério	Tempo na função de POSL
Tatiana	Letras	17/11/2015	Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI-Guaianases)	12h30m	Aposentada de um cargo e a 2 anos da aposentadoria no segundo cargo	19 anos
Cecília	Inicialmente Comunicação e depois Letras	25/11/2015	CEFAI-Guaianases	12h30m	Aproximadamente 23 anos. Não informou ano de início	7 anos
Clarice	Letras	21/12/2015	Sala de Leitura em que trabalha	10h00m	30 anos – não informou ano de início	13 anos
Eva	Letras	15/02/2016	Sala de Leitura em que trabalha	13h30m	Desde 1998	6 anos

Fonte: elaboração da própria autora com base nas entrevistas.



Após a realização das entrevistas, as gravações foram transcritas e formam o *corpus* da pesquisa, o qual será a base para a busca, nas palavras e, para além de sua superfície, do sentido que as POSLs dão à Sala de Leitura no contexto escolar, bem como o seu próprio lugar nesse contexto.

Deste modo, para proceder à análise foram realizadas as seguintes etapas: transcrição das entrevistas, leitura do conteúdo das entrevistas, elaboração dos indicadores para interpretação com base no referencial teórico,

Extrapolando a análise das mensagens que se expressam apenas por palavras, é fundamental perceber que a análise de conteúdo não se resume neste campo. Ao contrário, é indispensável conhecer novas possibilidades de identificação e de uma análise consistente e substantiva do conteúdo das mensagens que expressam crenças, valores e emoções a partir de indicadores figurativos (FRANCO, 2012, pp. 14-15).

Na primeira leitura das entrevistas transcritas, a qual Franco, em concordância com Bardin chama de flutuante, foram surgindo aspectos da relação aluno/professor/leitura,

A primeira atividade da Pré-Análise consiste em estabelecer contatos com os documentos a serem analisados e conhecer os textos e as mensagens neles contidas, deixando-se invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas (FRANCO, 2012, p. 54).

Assim, após exaustiva leitura das transcrições foram surgindo os índices para a elaboração dos indicadores. Franco (2012, p. 60) “[...] o indicador correspondente será a frequência observada acerca do tema [...]”, os quais foram testados em recortes das 4 entrevistas e confirmada sua pertinência deu-se prosseguimento nessa etapa da pesquisa.

Segundo Franco, “Em geral, o pesquisador segue seu próprio caminho baseado em seus conhecimentos e guiado por sua competência, sensibilidade e intuição” (FRANCO, 2012, p.64). Nesse sentido, o fato de ser também POSL teve influência, e penso que foi de grande ajuda. Assim, ficaram estabelecidos os seguintes indicadores, que serão analisados de acordo com as falas das professoras:

- o reflexo das políticas públicas para a Sala de Leitura (SL);
- o reflexo das concepções de leitura na prática com os alunos;
- importância do trabalho coletivo;

- importância do trabalho da equipe gestora;
- atribuição de sentido ao trabalho que desempenham na SL.

A seguir serão destacados e analisados trechos das entrevistas transcritas, os quais visam pôr em evidência o que apontam os indicadores além de buscar respostas às questões que norteiam essa pesquisa. Para isso, inicialmente, vamos expor um pouco do contexto no qual estão inseridas as escolas em que as professoras lecionam.

### **3.2 Delineando o cinza da periferia: de onde falam as POSLs**

Todo discurso parte de um sujeito localizado num determinado tempo e espaço, ou seja, quem fala, de onde fala. “Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui” (FREIRE, 1987, p. 55). A partir do contexto no qual se inserem as escolas é possível inferir que representação as professoras têm de seus alunos e que papel atribuem a si mesmas para lecionar para alunos de uma região tão exposta ao abandono das políticas públicas.

Assim, traçaremos um breve panorama do contexto social no qual estão inseridas as escolas em que atuam as 4 Professoras Orientadoras de Sala de Leitura (POSLs), buscando, sucintamente, dar uma visão panorâmica de onde falam nossas entrevistadas. Não nos deteremos na caracterização das escolas, apenas as enumerando, ou da comunidade escolar, visto que nosso interesse está voltado às professoras, portanto, somente elas serão nomeadas por pseudônimos, que doravante serão utilizados para identificá-las.

As escolas pertencem à Diretoria Regional de Ensino DRE – Guaianases, Zona Leste da capital de São Paulo. Todas estão localizadas no Distrito de Cidade Tiradentes, que, segundo o histórico da região, apresentado no site da Prefeitura Municipal de São Paulo, abriga o maior complexo habitacional da América Latina, apresenta graves problemas sociais, é considerado “bairro dormitório”, com alta concentração populacional, pois, além da “Cidade formal”, formada pela vastidão dos conjuntos habitacionais, existe ainda a “Cidade Informal”, composta por favelas e loteamentos clandestinos e irregulares, onde famílias se encontram em

situação de alta ou muito alta vulnerabilidade, portanto, as escolas têm características comuns e estão assim distribuídas:

- Escola 1 – Conjunto Habitacional Santa Etelvina II – professora Tatiana;
- Escola 2 – Conjunto Habitacional Barro Branco II – professora Cecília;
- Escola 3 – Conjunto Habitacional Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira – professora Clarice;
- Escola 4 – Conjunto Habitacional Inácio Monteiro – professora Eva.

Em linhas gerais, os bairros são tipicamente residenciais, população de baixa renda, alto nível de desemprego, trabalho informal, baixa instrução, comércio local, em geral, familiar. Os postos de Assistência Médica Ambulatorial (AMA) sofrem por falta de profissionais e excesso de pacientes à procura de atendimento. Portanto, todos os serviços são sobrecarregados, e os aparelhos do estado, como parques e centros culturais, são mal utilizados; o vandalismo é um problema recorrente, as ruas são estreitas e sujas, as praças e os terrenos baldios são cheios de mato e entulho, as casas apinhadas, e muitas construções irregulares.

A exemplo de outros bairros periféricos, as políticas públicas são insuficientes para dar conta de tantas carências. Não há cinemas, teatros, museus, casas de espetáculos, livrarias, entre tantos outros problemas os bairros também são carentes de beleza e diversão.

Sem opção, as crianças brincam na rua, e, os adolescentes, na maioria das vezes, encontram diversão nos “pancadões”, como são conhecidas popularmente as festas de rua que atravessam a noite tocando músicas estilo *funk* em alto volume, os quais, reiteradamente, acabam nos noticiários policiais. Torna-se necessário esclarecer que isso é um fato e não a expressão de alguma forma de discriminação. Enfim, o cotidiano dos moradores dessa região é marcado pelos efeitos da segregação socioespacial<sup>17</sup>.

---

17 Há literatura especializada no assunto, Jean Lojkin, Roberto Lobato Corrêa, Flávio Villaça, os quais, embora interessantes, não farão parte deste estudo.

Embora haja alguns centros culturais, chamados de oficina de cultura, projetos, como O Pombas Urbanas<sup>18</sup>, que oferecem aulas de teatro e cursos diversos à população, em especial aos jovens e às crianças, à exceção das bibliotecas dos 2 (dois) CEUs e da Biblioteca dos Direitos Humanos no Centro de Formação Cultural Cidade Tiradentes (CFCCT), não tem mais nenhum aparelho do estado que proporcione diversão e cultura à população, composta por cerca de 220.000 habitantes, em uma área de 15 km<sup>2</sup>, distante 35 km do marco zero da capital paulista, segundo informação do site da prefeitura de São Paulo.

Sendo assim, pode-se dizer que são irrisórios os espaços culturais e lúdicos oferecidos à região, e, ainda, não contemplam grande parcela do público.

Nesse sentido, o acesso ao capital cultural produzido pela humanidade, a que todo cidadão tem direito, é negado a muitos desses jovens. Entretanto, o contato com outros modos de ver a realidade deveria se dar de forma que ampliasse a visão de mundo na busca de elementos para pensar criticamente seu lugar na sociedade e assim se reconhecer como produtor de cultura, pois,

Desrespeitando as potencialidades do ser a que condiciona, a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão (FREIRE, 1987, pp. 92-93).

Assim, em uma sociedade em que “a pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes”, ou melhor, a pedagogia imposta pela classe dominante, são muitos os desafios enfrentados pelas educadoras, mas também são muitas as possibilidades elencadas por essas trabalhadoras da Sala de Leitura para uma “educação como prática da liberdade” (FREIRE, 1979).

Portanto, é no dia a dia com os alunos nascidos nessa e dessa realidade que o trabalho desenvolvido na Sala de Leitura ganha sentido e, é através do olhar dessas Professoras Orientadoras de Sala de Leitura (POSLS) que passamos agora a analisar como veem seu próprio trabalho nesse contexto.

---

18 O Instituto foi criado em 2002 pelo Grupo de Teatro Pombas Urbanas, que é fruto do desenvolvimento do projeto Semear Asas, a partir do ano de 1989, idealizado pelo ator, diretor e dramaturgo peruano, Lino Rojas (1942 – 2005). O Instituto Pombas Urbanas tem seu principal foco de atuação na Cultura, mas também desenvolve projetos alinhados as temáticas de Educação, Saúde, Direitos Humanos, entre outros. Informações retiradas do site do instituto: <http://institutopombasurbanas.org.br/quem-somos/>

### 3.3 Do papel para a vida: o que é legal, e, o que é “legal”: apresentando as POSLs

A vocação dos homens e das mulheres se encontra na humanização, pois a própria existência de condições objetivas de vida em sociedade que o desumanizam, o impelem a enveredar em um movimento de luta para superá-las. Assim, a educação humanizadora, na perspectiva ontológica e histórica, reconhece a desumanização também como viabilidade que se apresenta ao ser humano como ser no mundo e com o mundo, num contexto real, concreto, sustentador da negatividade da sua condição de ser de decisão (FREIRE, 1988).

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural” (FREIRE, 2015, p. 21).

Chamaremos de legal aquilo que está de acordo com a lei, na legalidade, e de “legal”, o que se entende por interessante, agradável. Assim, desde o início do Projeto Sala de Leitura os documentos que regulam seu funcionamento sempre fizeram referência a um profissional que deveria ser responsável pela SL na escola. Além de caracterizá-lo, os documentos também trazem a preocupação com a formação desse profissional.

Mas, e o profissional real, concreto, de carne e osso, que lida com a desumanização no dia a dia, e, “[...] chegando a favelas ou a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua presença vá se tornando *convivência*” (FREIRE, 2015, p. 74), aquele que vê não só o problema, mas a possibilidade de mudança. Será que, também esse profissional, está previsto nos documentos legais?

Assim, vamos apresentar as Professoras Orientadoras de Sala de Leitura (POSLs), e, ao longo desse texto, buscaremos inferir, apoiados em suas falas, como se veem diante do contexto real em confronto com o contexto legal da Sala de Leitura (SL).

Tatiana tem 30 anos de magistério, formação em Letras, leciona somente para o fundamental I, mas tem projeto com o 6º ano, é aposentada de um cargo e está prestes a se aposentar no outro, ambos na prefeitura de São Paulo. Está na mesma escola desde 1997, EMEF Deputado Caio Sérgio Pompeu de Toledo, onde, junto com uma colega, inaugurou a SL, e, ainda hoje, passado tanto tempo, fala do episódio com um brilho no olhar de quem aceitou um desafio e agora tem um troféu nas mãos,

[...] em 95 eu fiz o concurso passei para adjunto, depois fiz o de acesso para titular, em 97 eu escolhi numa escola que é o Caio... que eu estou até hoje, essa escola tinha inaugurado em 95 e a escola não tinha SL, não tinha ainda, tinha os livros lá amontoados no almoxarifado e a escola já funciona há quase 2 anos e não tinha SL, quando chegou uma outra direção que resolveu montar a SL abriu inscrição e aí foi a minha oportunidade (risos), então eu e uma outra colega, nessa escola nós montamos a SL, fizemos desde a inauguração até como está agora ( Professora Tatiana).

A professora me explica que não entrou por meio de concurso, mas por meio de uma prova, realizada na Avenida Paulista, iniciando na rede de ensino paulistana em 1984, porém não era efetiva, tinha um cargo em comissão. Esclareceu-me que almejava à SL, porém, na condição de comissionada não podia ser designada para a função de Professora Orientadora de Sala de Leitura (POSL), o que só foi possível em 97, quando prestou o concurso de acesso, que, na rede de ensino municipal, trata-se de um concurso interno.

Embora tenha se aposentado no cargo em que cumpria a função de POSL, Tatiana não deixou a Sala de Leitura (SL). De acordo com as normas vigentes para preencher o cargo vago, e, com a aprovação da direção, ela continua na SL,

Eu fiquei de 97 até agora, março (2015), nesse cargo e o diretor, quando fui me aposentar, me aposentei nesse cargo, SL, ele falou “não!” pensei: agora vou ficar na sala de aula até aposentar no outro cargo, ele falou “não! vamos fazer o referendo, vamos mudar o CIE lá”, eu continuei na SL”.

Aconteceu uma coisa interessante, no Clube de Leitura, que a gente fica bem mais próxima do aluno, eles pegam *waths app* e trocam mensagem, tem uma aluninha que eu indiquei “A saga da maldição do tigre”, aluninha de 6º ano, mensagem do tipo assim, “professora, muito obrigada por você ter me presenteado “A saga da maldição do tigre”, aí, me apaixonei, me apaixonei” . E aluna que pegava livro de 400 páginas e lia numa semana, aluna de 6º ano, A maldição do tigre é uma saga que tem cinco livros, eu emprestava dos meus, e a escola não tinha, passei a lista para comprar, mas não comprou, eu ia emprestando dos meus, fazia rodízio e a turminha de 6º ano lendo livro de 400 páginas. Coisa assim que não tem preço! Eu perceber que um pouco eu estou contribuindo para o comportamento leitor daquele aluno que lê, depois ele faz propaganda e vem todo mundo atrás do livro, porque a Vitória leu e gostou do Clube de Leitura (Professora Tatiana).

Bem, essa é Tatiana, que em vias de aposentadoria, época em que muitos, sabemos, já estão se arrastando, empurrando com a barriga, como se diz popularmente, está em plena atividade como uma jovem em início de carreira, cheia de sonhos, de planos e vibrando com cada conquista, tanto que usa a expressão “coisa assim que não tem preço”.

A próxima a ser apresentada é Cecília, que nos conta que está no magistério há aproximadamente 23 anos, 10 deles na rede estadual de ensino. Cecília é formada em Letras, porém, sua primeira formação é Comunicação. É professora de Língua Portuguesa e está na SL da EMEF Professor Mailson Dellane II há 7 anos.

Cecília nos conta que sua chegada à SL foi meio que por acidente, embora intimamente o desejasse. As professoras que lá trabalhavam deixaram a função para serem assistentes de direção em outras escolas, porém, eram “muito boas”. Por esse motivo, para Cecília, “era um desafio para qualquer professora reassumir a SL”.

Então a gente estava um dia no intervalo e eu brincava, Ah eu pego a SL. Eu falei, a diretora ouviu a minha fala, “não, Ivone, é você, você, você”, e não teve jeito. Ela mandou minha documentação, demorou um pouquinho, porque antigamente para sair a nossa designação demorava, no meio do caminho eu quis desistir, mas ela falou assim “não, Ivone, a sua documentação já está lá, não dá mais, fica, fica, fica”, aí acabei assumindo a sala, mas com o coração na mão por conta da responsabilidade que eu sei era muito grande [...] (Professora Cecília).

A professora contou que no início foi muito difícil, porque embora já conhecesse o trabalho da SL, não imaginava que era tanto. Porém, relata ainda que aceitou o desafio porque não queria ver o acervo se perder, como já estava acontecendo, pois tinha, e ainda tem, um apreço muito grande pela escola e pela comunidade.

Esse fato nos permite comparar as duas Salas de Leitura (SL), a de Cecília e de Tatiana, e inferir que, em algumas escolas, a SL existia apenas para atender uma portaria, mas na realidade não cumpria efetivamente seu papel na escola. Pois, como vimos no relato de Tatiana, os livros se amontoavam no almoxarifado, deixando implícito que se tinha acervo, já existia uma SL. No caso de Cecília houve definitivamente uma SL, tanto que ela mesma conhecia o trabalho das antigas POSLs, porém, nota-se que caminhava para o mesmo destino.

Além disso, Cecília nos põe a par de que o processo de escolha começou com uma brincadeira entre as amigas. Então nos questionamos se isso é suficiente para indicar algum profissional ao cargo de POSL, uma vez que a professora não diz que seu trabalho com a leitura já era de conhecimento da gestora ou que teria se candidatado à vaga, entregado um projeto e passado pelo Conselho, como era naquela época e prevalece até os dias atuais.

Isso revela o caráter de improvisado que reiteradas vezes se vê na educação por falta de professores, falta de estrutura, levando muitos gestores a trabalhar com os recursos que têm. É

possível perceber essa atitude quando da recusa da diretora de Cecília em aceitar que ela não estava certa de que queria o cargo, argumentando com a professora que a documentação já estava em trâmite e não era possível parar o processo. Assim, enquanto no papel as leis estão muito bem escritas “garantindo” direitos aos estudantes, na concretude da escola esses direitos estão sendo violados.

Além disso, a exemplo de Tatiana, Cecília também relata que para desenvolver seu trabalho comprava livros, pois os que tinham na SL, segundo ela, não davam conta de atingir o objetivo que havia estabelecido,

Quando eu comecei na SL que que eu fiz? Eu nunca tinha... eu sou fundamental II, nunca trabalhei com criança então minha experiência com criança foi dentro da SL. Tem um rapaz, o João, muita gente aqui na região de Guaianases conhece, ele vende livros infantis na escola, eu gastava um monte de dinheiro comprando livros infantis para eu poder desenvolver atividades dentro da sala (Professora Cecília).

No entanto, aqui percebemos uma diferença entre as duas professoras, enquanto Tatiana compra livros de literatura para sua própria leitura e os compartilha com os alunos, Cecília relata que comprava livros para dar atividades, pois na SL só tinha livros de “literatura” e sua intenção era pedir “exercícios”, ou seja, não concebia a leitura para deleite, sem uma atividade prática. Porém, esse fato se deu no início de sua carreira na SL e ela mesma o justifica como inexperiência, “hoje eu entendo que a leitura tem que ser prazerosa e que nós apenas induzimos o alunos”. Assim, fala com orgulho de sua trajetória na Sala de Leitura a descrevendo como “um grande laboratório”, acredita em seu trabalho e nos projetos que desenvolve,

[...] quando o aluno participa de qualquer atividade olha para ele! Dá uma olhada para ele! É outra coisa! É como se eles tivessem... importância. A gente faz com que eles se valorizem quando a gente trabalha com projetos. E eu fazia mesmo! Eu não queria saber se a leitura... qual o objetivo disso ou daquilo, eu sabia que ia fazer bem para o aluno, e tudo que a gente fazia lá estava envolvido com a leitura. Se era apresentação de poema, era apresentação teatral, é claro que tinha as artes cênicas envolvida, e, eu, gente, não entendo nada de teatro, eu ia fazendo tudo na raça, junto com eles, cenários... nós construímos juntos, dentro na SL [...] às vezes me chamavam de professora... “você parece a professora maluquinha” (Professora Cecília).

Assim é Cecília, a educadora que nos conta que aceita desafios, está aberta a novas experiências, ensina aprendendo e aprende ensinando. Hoje, depois de muitos percalços, os



quais infere-se ser um processo de aprendizagem, se diz feliz na SL e faz planos para o ano que se inicia (2016).

A terceira entrevistada, Clarice, tem 30 anos de magistério, 29 deles em escolas da rede estadual. Lecionou também em escolas da rede particular, sempre para o Ensino Médio. É formada em Letras e posteriormente Pedagogia.

Em 2002 iniciou na rede municipal, na EMEF Conjunto Habitacional Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, e em 2003 na função de POSL. Por ser professora de Língua Portuguesa e dar aulas para o Ensino Médio sempre trabalhou com literatura. Em sua chegada à rede municipal conheceu o projeto Sala de Leitura (SL), que não havia em outras redes, e se encantou, pois viu a possibilidade de continuar a trabalhar a literatura, em suas palavras, “quando eu entrei eu achei muito interessante o projeto SL e que existia uma coisa que eu podia trabalhar apenas com a literatura sem estar preocupada com normas gramaticais, com a outra parte da língua”.

Assim como Cecília, que nunca havia lecionado para crianças do fundamental I, para Clarice também foi uma experiência nova, pois estava acostumada com alunos do Ensino Médio, e, na condição de POSL passou a dar aulas apenas para crianças do fundamental I e II. Após 13 anos da sua chegada à SL, Clarice ainda vibra ao recordar o episódio,

Eu entrei em 2002 (na rede municipal de São Paulo), ainda dava aula no particular e no estado, eu acompanhei o trabalho da professora, eu achava legal, a professora saiu, mudou de escola, teve a oportunidade de entregar um projeto, me candidatar para ver se eu conseguia. Na hora eu me prontifiquei. Nossa! Assim fiz o projeto, graças a Deus eu consegui! 2003, comecei dar aula para fund. I e fund. II, porque sempre tiveram dois períodos, uma professora fica em um período e outra fica... e aqui nós temos assim distribuído, fundamental I e II no mesmo período, tanto à tarde quanto de manhã, então a gente tem oportunidade de trabalhar com os dois (Professora Clarice).

Observamos que embora tenha sido uma novidade lecionar para os alunos menores, Clarice viu isso como oportunidade. Ela relata que mesmo estando ávida em trabalhar na SL enfrentou alguns desafios e um deles, e talvez o principal, tenha sido imprimir o seu ritmo de trabalho, pois considerava que os alunos não tinham limites, o que seria, em sua avaliação, imprescindível para desempenhar um bom trabalho com a leitura.

Entre e comecei a observar o comportamento leitor deles, dos alunos, e eu percebi que realmente era um momento assim... que eles não tinham comportamento leitor. Eles não tinham hábito nenhum, eles não tinham

limites, porque quando eu entrava na sala, tinham livros jogados pelo chão, muito! parecia que tinha passado alguma coisa no período da tarde e no outro dia de manhã eu tinha de chegar mais cedo recolher aqueles livros, colocar... Eles não respeitavam o gênero, tiravam dali, colocam ali, então a primeira coisa que eu fiz foi sentar com cada sala que entrava, antes de descer para a SL eu fui para sala de aula e dei uma aula normal, que não era de leitura. “Nós vamos traçar aqui alguns combinados, nós vamos descer em fila, nós só vamos entrar na sala quando houver silêncio, nós só vamos pegar os livros no momento que o professor determinar, primeiro nós vamos começar uma leitura, todos tem que ouvir a leitura, o professor como modelo de leitor, aí depois nós vamos ter um momento em que vocês vão poder ir à estante pegar um livro, mas nós vamos nos organizar, nós vamos ler todos esses livros que nós temos aqui, todos serão lidos, mas nós não vamos mexer em todos os gêneros no mesmo dia, primeiro eu vou apresentar a vocês os gêneros que tem e nós vamos trabalhando por gêneros até que nós consigamos ler todos, aí vai ter um momento que vocês vão poder ir lá e cada um ler um gênero no dia que quiser, mas no momento, primeiro nós vamos conhecer a SL”. E fizemos os combinados para poder funcionar. A partir de organização, que demorou, também, que não é fácil, eles estavam acostumados descer, vir gritando e entrando já para a SL, eu vou buscar cada sala, a diretora concordou, eu vou buscar na sala de aula e o fundamental I a professora vai trazer em fila, eles vão ficar em silêncio para entrar, sentar, aprender a ouvir o professor como modelo e depois eles vão começar (Professora Clarice).

Como se pode notar, para Clarice é de extrema importância que se tenha organização, uma rotina, não para manter os alunos como robôs, calados, inertes, como depósitos de saberes, mas para estabelecer um diálogo inicial a fim de que alunos e professora se conheçam e ela possa apresentar sua proposta de trabalho.

Infere-se que mesmo sendo uma professora mais diretiva, isso não compromete uma aula dialógica, em que os alunos possam se expressar, em que professor e alunos possam descobrir e se descobrirem juntos. Para Freire,

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada a ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo (FREIRE, 2015, p. 28).

A rigorosidade presente no relato de Clarice, segundo ela, teve como resultado que hoje já não é necessário demandar tanto tempo para que os alunos entendam sua proposta. Porém, vai muito além de simples organização, e, embora se questione, “Não sei se sou muito tradicional, mas há regra”, denotando que não vê o “tradicional” como algo negativo em sua

prática. Porém, ao questionar-se, nos aponta que sua prática não é pautada na educação bancária de que fala Paulo Freire, pois se fosse, não se questionaria.

Clarice entende que a regra e a organização que tanto preza não se restringem ao âmbito escolar, para mantê-los calados na sala de aula. Sua insistência é para que os alunos consigam visualizar isso para a vida, “[...] até na sociedade, na vida, eu falo para eles, se você não tiver uma organização com a sua própria vida, você não caminha”.

Nossa quarta e última entrevistada foi Eva, que trabalha na EMEF Alexandre Vannucchi Leme e está há 18 anos no magistério e há 6 na Sala de Leitura (SL). É formada em Letras, porém, relata que a princípio sua intenção era ser redatora, “qualquer coisa, menos professora”, embora tenha dito que vem de uma família de professores.

Eva relata que iniciou na rede de ensino municipal em 1998, dando aulas de Língua Portuguesa para o fundamental II, mas foi em 2002 que teve a oportunidade de conhecer o trabalho de uma POSL, a qual cativava os alunos com seu jeito de contar ou ler histórias na SL, “[...] eis que eu acompanhando meus alunos eu me deparei com uma personagem, ela era vários personagens, ora ela estava de fada, ora ela estava de bruxa, ora estava de Chapeuzinho vermelho [...]”. Ela diz que ficou encantada e imediatamente se identificou com o trabalho da colega.

Porém, mesmo que houvesse a vacância do cargo, pois a POSL estava prestes a se aposentar, Eva não poderia se candidatar devido a sua condição de professora adjunta. Posteriormente, ela saiu dessa condição e se removeu para a escola em que se encontra até os dias de hoje e foi nessa escola que em 2010 teve a oportunidade tão esperada. Assim como as demais entrevistadas, à exceção de Tatiana, Eva também relata dificuldades. Diz que além de a SL funcionar como “depósito”, ainda tinha uma carga estafante, devido à quantidade de salas que atendia, 28 no total, todas as turmas de fundamental I e II, e não conseguia desenvolver um bom trabalho, o que a deixava bem chateada.

Entretanto, após dois anos no cargo de Professora Orientadora de Sala de Leitura (POSL), em 2012, houve alteração na portaria que rege a Sala de Leitura permitindo que essa quantidade de turmas fosse dividida para 2 (duas) POSLs. Assim aconteceu, e o que deixou nossa entrevistada mais feliz foi o fato de a recém-chegada ter preferência pelo fundamental II, pois, para Eva, essa etapa da educação é a mais complicada para se trabalhar com a leitura.

Entretanto, segundo seu relato, mesmo não estando em uma condição favorável na SL ela diz que esses dois primeiros anos foi uma experiência proveitosa.

Foi uma experiência muito proveitosa, porque eu aprendi muito e o que foi melhor para mim na época foi poder ter a oportunidade de conhecer as crianças do fundamental I, porque até então eu era professora de português do fundamental II eu não sabia dessa realidade, então foi muito bom para mim, conhecer, eu acredito que foi aí que eu me identifiquei mais, é no fundamental I que eu me identifico mais, porque, como eu disse, desde pequeninha eu ouço contos de fadas[...] (Professora Eva).

Dessa maneira, entendemos porque Eva faz questão de iniciar a entrevista dizendo que gosta muito de literatura, que foram seus irmãos, bem mais velhos, que a inseriram no mundo da fantasia e atribui a isso o fato de ter optado pela carreira do magistério.

Vou começar falando que eu gosto de leitura desde que eu era bem pequeninha, porque mesmo não tendo recursos para comprar livros meus irmãos, que são mais velhos, eles iam até a biblioteca e traziam livros para casa, “Chapeuzinho vermelho”, “Três porquinhos” e eu cresci ouvindo contos de fadas, esses contos e com o tempo eu fui gostando de escrever, de ouvir e acabei me tornando professora [...] (Professora Eva).

Ela é tão interessada pelo mundo mágico da literatura infantil que fez seu trabalho de conclusão de curso na faculdade sobre os contos de fadas. Considera que as “historinhas”, o acesso ao universo infantil cativa não só as crianças, mas o público em geral.

Mesmo um livro sendo infantil ele não é só para criança ele é para adulto também, porque as historinhas, os clássicos, trazem muito a questão dos valores. Eu lembro quando eu estava com os alunos do fundamental II eu partia para um livro infantil e eles falavam “Ah! Professora, mas eu não sou criança”, só que quando eu começava a ler e mostrar a história para eles, eles ficavam quietos também. Então eles também gostavam do livro (Professora Eva).

Do interesse de Eva pelos livros infantis nasceu a pesquisa que levou para a graduação, isso nos permite dizer que em seu trabalho com a leitura além do gosto pessoal tem também o embasamento teórico, o qual sabemos, é essencial para uma prática refletida. Porém, percebe-se algumas contradições que serão tratadas ao fim desse item. Ademais, também relata que investe em material para inovar em sua prática,

Eu gosto de inovar mesmo não tento na SL eu compro. Compro livros *pop up*, sonoros, porque eu quero fazer o melhor mesmo para eles, eu tento. Eu acho que eu consigo em algumas vezes, nem sempre, mas eu acredito que eu agrado as pessoas, o meu público, pais e colegas também (Professora Eva).

Ela ainda nos diz que, embora desejasse ser POSL, pois conheceu o trabalho de uma colega e de imediato se identificou, “eu iniciei em 2010. Olha quanto tempo passou! Depois de 8 anos eu vim para o Vannucchi e tive a oportunidade”, teve que esperar um bom tempo para que isso fosse possível, pois não era efetiva, um dos requisitos para se candidatar à Sala de Leitura. No entanto, quando conseguiu seu intento, relata que eram tantas as dificuldades que pensou em desistir.

Foi difícil o começo, eu digo que no primeiro ano, no final, eu pensei em desistir, porque eu não tinha um retorno legal, eu tinha um retorno do fundamental I, mas do fundamental II eu não tinha retorno. Eu falava, eu tenho que pensar melhor, eu tenho que ver o que foi bom para eu poder continuar (Professora Eva).

Porém, mesmo sendo inexperiente, tendo dúvidas, Eva não desistiu, na esperança de que de alguma forma aquela situação viesse a melhorar, como realmente aconteceu. Saiu uma portaria que mudou as regras para o módulo de Sala de Leitura, e, enquanto esperava, fazia planos para ela mesma conseguir mudar aquela situação. Freire assim define esperança:

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. [...] Na verdade, do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que a ela se justaponha. A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança (FREIRE, 2015, p. 70).

Foi impossível traçar o perfil de cada professora sem associá-lo ao seu trabalho na Sala de Leitura, cada uma traz para seu trabalho um pouco de si e deixam isso muito claro em suas entrevistas, revelando o compromisso com a educação, com a formação das crianças e com sua própria formação, além do compromisso com a leitura pensada como possibilidade de desvelamento de si e do mundo; tudo isso é comum às professoras.

Assim, quando lhes perguntei sobre a trajetória até a Sala de Leitura (SL), pouco disseram-me. Porém, fizeram questão de contar em detalhes suas trajetórias na SL, e todas elas, seja Tatiana, há 19 anos na função de Professora Orientadora de Sala de Leitura (POSL), ou Eva, há 6 anos na SL, mantêm o mesmo compromisso com a educação, independente do tempo de serviço.

Entretanto, como tudo na educação é um processo construído diariamente, as falas das professoras revelam algumas contradições. Na esfera política, por exemplo, pode-se citar o

caso da escola em que Tatiana leciona, onde o acervo esperava por uma Sala de Leitura (SL) e não o contrário. Porém, pode-se dizer que esse problema não decorreu somente por conta de políticas públicas para a SL, mas também por ingerência dos gestores anteriores, pois a professora nos conta que quando houve a mudança de gestor, ele “resolveu montar a SL” e abrir inscrição para Professor Orientador de Sala de Leitura (POSL), quer dizer, o espaço existia, mas não havia planejamento para sua ocupação.

Essa pressa, ou diria, pressão, em se atender às portarias sem um prévio planejamento, também foi observada no caso da escola em que Cecília leciona. Nesse caso, embora não tenha seguido os trâmites legais para sua designação à função de POSL, ao menos, é o que se depreende da fala da professora, o resultado foi benéfico aos alunos, que puderam voltar a frequentar a Sala de Leitura, pois mesmo inexperiente, a POSL, por meio dos cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME), e, troca de experiências com colegas foi se inteirando de sua função, por isso, talvez, sua definição de Sala de Leitura como um “laboratório”.

Outro ponto bem polêmico que permeia a educação pode ser notado na fala de Clarice, que traz para a reflexão a abordagem “tradicional” de ensino. Ela põe em dúvida que seja uma “professora tradicional” e, realmente, podemos perceber que ela traz alguns elementos para pensarmos nisso, por exemplo, a fila, o silêncio, esperar sempre o comando do professor, pegar o livro só quando o professor “determinar”. E ainda, contando como foi sua trajetória na SL, diz que o primeiro passo, antes de levá-los para a Sala de Leitura, foi entrar em cada sala de aula e dar uma aula “normal”, ou seja, expositiva.

Considera-se que traçar os “combinados” com os alunos seja uma estratégia para que a aula flua melhor. Porém, ao dizer que deu uma “aula normal” deixa implícito que a aula só acontece se ocorrer nos moldes tradicionais, ou seja, giz, lousa e exposição do assunto. Esse exemplo mostra o quanto os educadores estão impregnados de certos conceitos que foram aprendidos, afinal, foram educados num sistema que do dia para a noite não desaparecerá. Esse fato acentua a importância das formações em serviço, as discussões nas escolas e entre as escolas, os cursos oferecidos pela SME.

A necessidade de formação aparece clara na fala de Cecília, ao afirmar que os professores do fundamental II são conteudistas e, por mais formações que tenham, continuam com uma visão de ensino compartimentado. Não cremos totalmente nisso, pois ela mesma

relata que, por ser especialista, quando foi para a SL teve dificuldade em entender que não precisava dar conta do conteúdo, no entanto, foi mudando essa maneira de pensar.

Eva, por exemplo, fala de gosto, encantamento pela leitura, porém, logo a seguir fala de ensino da moral por meio da literatura, revelando que ainda é muito abstrato o conceito que se tem de ensino de literatura. Enfim, como já foi dito, na educação tudo é um processo de construção, desconstrução e reconstrução, e, enquanto processo, não finda. O importante é que se tenha clareza que fazemos parte disso, portanto não há verdades, metodologias, técnicas ou políticas que não sejam questionáveis.

### **3.3.1 O reflexo das políticas públicas para a Sala de Leitura**

Passaremos agora a analisar, sob o olhar das Professoras Orientadoras da Sala de Leitura (POSLs), aspectos de documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação para a Sala de Leitura e o impacto que trouxeram para a rotina das professoras, além de estender esse olhar ao contexto no qual se inserem as Salas de Leitura em que trabalham.

Dessa maneira, recordamos o capítulo I, no qual se esclarece que a princípio, para designar o profissional que trabalhava na Sala de Leitura, deu-se a designação de Encarregado de Sala de Leitura (ESL), ou, Professor Encarregado da Sala de Leitura (PESL) e, pode-se ler na Portaria nº 5.697/1975, no capítulo sobre a organização administrativa da escola, sua caracterização como parte do pessoal técnico-pedagógico, e, na seção VI, o artigo 32 traz os seguintes dizeres: “O Professor Encarregado de Sala de Leitura será um professor efetivo, designado pelo diretor do Departamento Municipal de Ensino, aproveitados os professores em readaptação” (SME, 1975).

Além disso, o Artigo 33 da Portaria traz as atribuições do PESL, quais sejam:

- I – planejar e organizar as atividades culturais, técnicas e administrativas sob sua responsabilidade;
- II – tomar as providências cabíveis junto à direção da Escola para manter atualizado o acervo da Sala de Leitura;
- III – colocar ao alcance do corpo técnico, docente e discente os recursos bibliográficos, dando informações e facilitando o estudo e a pesquisa;
- IV – selecionar, de acordo com a equipe técnica da Escola, os recursos disponíveis para enriquecimento do acervo;

V – registrar, classificar e catalogar as obras adquiridas por compra, doação ou permuta;

VI – organizar, manter e atualizar fichários por assunto e por autores;

VII – tomar, em livro próprio, as obras existentes na Sala de Leitura;

VIII – compilar textos, sempre que forem necessários aos servidores da Escola;

IX – promover a divulgação do acervo da Sala de Leitura junto aos professores e alunos;

X – apresentar, junto à equipe técnica da Escola, sugestões para melhorar as atividades, quando se fizer necessário;

XI – orientar a pesquisa bibliográfica dos alunos consulentes (SME, 1975).

Analisando o documento fica claro que o profissional cumpria a função de técnico e zelador, pois, se um professor foi afastado de suas funções, pressupõe-se que não esteja mais em condições de desenvolver atividades com alunos, então, como confiar a ele tal responsabilidade. Portanto, fica-nos a impressão de que, nesse momento, o PESL ficava mais como um apoio e, no caso, mais um guardião da Sala de Leitura, do que propriamente envolvido nas atividades pedagógicas. Veremos adiante que em algumas escolas essa visão ainda se mantém.

Somente no inciso XI – “orientar a pesquisa bibliográfica dos alunos consulentes”<sup>19</sup>, aparece atividade envolvendo o contato direto com o aluno, porém, nos questionamos de que maneira, ou, com que frequência, isso acontecia, ou ainda, com que qualidade, visto que o professor que chega à readaptação de alguma maneira está com sua atividade laboral prejudicada.

Pensamos que a proposta da legislação para o professor da Sala de Leitura, por essa ocasião, refletia o conceito tecnicista a que servia a educação, ou seja, o professor bem treinado, que domina as técnicas necessárias para executar determinada tarefa, isso está explícito no documento produzido pela equipe do Programa Escola-Biblioteca (PEB),

Apesar de todos os méritos da ficha de direção, e das demais técnicas de leitura empregadas pelo Programa, os resultados esperados não serão

---

19 Na Sala de Leitura se reserva algumas aulas para a pesquisa bibliográfica, nas quais o aluno pode vir no contraturno escolar para realizar pesquisas solicitadas pelos demais professores, nessas aulas quem os orienta quanto ao procedimento de consulta é o POSL. Atualmente, são destinadas 3 aulas semanais para essa atividade.



plenamente alcançados se o professor responsável pela aplicação não for treinado para guiar o desenvolvimento do leitor e acudi-lo nas dificuldades (SME, 1978, p.16).

Nesse sentido, justifica-se o Professor Encarregado da Sala de Leitura (PESL) fazer parte do quadro técnico e não do pedagógico, mesmo porque, nessa fase, a aplicação das atividades do PEB deveria acontecer independente de haver ou não um professor para Sala de Leitura (SL). Em caso negativo, os professores regentes, sob a orientação do Assistente Pedagógico (AP), deveriam fazer rodízio e utilizarem a SL.

As atividades eram padronizadas para todas as escolas participantes do Projeto, a equipe do PEB, além de impor às escolas o que deveria ser trabalhado com as crianças, determinavam também o como deveriam ser aplicadas as fichas de leitura, como já foi dito antes, a técnica é que importava. Como se lê no trecho abaixo,

O Programa Escola-Biblioteca busca transformar alunos que leem, em bons leitores, através de treinamento específico, Esse treinamento conduz a formação de habilidades de leitura nos alunos de 1º Grau. Processa-se de maneira sistemática e gradativa através da programação de leitura dirigida por fichas de obras de literatura (SÃO PAULO, 1976, p. 4).

Pode-se dizer que não se considerava o saber do professor, mas sim sua habilidade em aplicar uma técnica para atingir um determinado resultado. Porém, Tardif (2014, p.13) nos alerta, “contrariamente ao operário de uma indústria, o professor não trabalha apenas um “objeto”, ele trabalha com sujeitos e em função de um projeto: transformar os alunos, educá-los e instruí-los”. Contudo, o olhar para o professor de Sala de Leitura (SL) começa a mudar, os cursos que antes tinham como objetivo formar multiplicadores das técnicas do PEB passam a ser direcionados somente aos professores designados para a SL.

Assim, a partir do Decreto 18.576/1983, cujo o propósito foi instituir e disciplinar a existência e o funcionamento das Salas de Leitura, bem como a função dos Professores Encarregados, mencionado no primeiro capítulo como marco de transição de Programa Escola-Biblioteca (PEB) para Projeto Sala de Leitura, gradativamente, vão mudando as atribuições e o perfil do professor que trabalha na SL.

Embora por um longo período esse profissional ainda figurasse nos documentos legais como parte do quadro técnico-pedagógico e sua designação fosse Professor “Encarregado” de Sala de Leitura, era evidente a necessidade de um professor para ocupar o espaço que se institucionalizava. Por meio do decreto acima citado, o PESL, então, passa a ser um professor

efetivo de 1º Grau, preferencialmente da própria unidade, afastado de suas funções para assumir a SL, ou seja, o improvisado que aparece nas entrelinhas dos documentos começa a ser substituído por ações efetivas a fim de caracterizar o profissional que vai trabalhar na formação do aluno leitor, e não mais na aplicação de uma técnica que privilegia somente um dos aspectos da leitura.

Podemos caracterizar nossas Professoras Orientadoras de Sala de Leitura (POSLS) como esse profissional que vai deixando aos poucos de ser visto como um técnico, para ser visto como educador, que vai interagir com seu aluno e não apenas fazer uso de uma técnica para transferir um conhecimento, pois, “Ensinar é entrar numa sala de aula e colocar-se diante de um grupo de alunos, esforçando-se para estabelecer relações e desencadear com eles um processo de formação mediado por uma grande variedade de interações” (TARDIF, 2014, p. 167).

Assim, na fala de uma dessas educadoras que entende o ensinar da maneira à que se refere Tardif, podemos perceber no chão da Sala de Leitura (SL) o impacto do decreto citado acima,

Foi feita uma prova, mas não era um concurso, isso em 84, em 84 que eu entrei na rede, através dessa prova que eu fiz lá na Paulista. Eu assistia às atividades da SL, eu gostava muito, minha vontade era ser orientadora da SL, mas eu não podia, por conta do meu cargo ser em comissão, só podia quem era efetivo (Professora Tatiana).

Nesse sentido, pensamos que ser efetivo na rede seja um aspecto “legal” do decreto, pois, se não fosse assim, será que Tatiana ainda estaria na Sala de Leitura (SL) desenvolvendo um bom trabalho? Pois, é notório que, tanto para o aluno quanto para o professor, a confiança e segurança de que haverá uma continuidade é muito importante para o bom desempenho de ambos.

Diga-se que, para o professor, a certeza de fazer parte de uma classe trabalhadora, com seus direitos assegurados e sua estabilidade financeira garantida dará a tranquilidade e a segurança para investir em sua formação, conseqüentemente com reflexo no pedagógico, afinal, lembrando Freire, o magistério não é um sacerdócio e sim uma profissão e como tal exige deveres e proporciona direitos.

Para os alunos, o referencial do professor traz a segurança de que fazem parte de um grupo que tem à frente um profissional que os orientará, o qual os conhece e é conhecido e reconhecido por eles, de certa maneira, um aliado.

Por essa época, 1983, após 10 anos sendo utilizada como principal técnica para formar leitores, foi desativado o Programa de Leitura Dirigida, o qual consistia no uso de fichas plastificadas com perguntas aos alunos, aplicadas após a leitura de uma obra predeterminada pela equipe do PEB, ou seja, tanto o acervo que deveria ser utilizado quanto as perguntas para “entendimento do texto” já vinham num pacote pronto para ser utilizado. No que diz respeito a essa prática, nossas entrevistadas não chegaram a trazer nenhum relato.

Assim, novas atividades são introduzidas, tais como: hora da poesia, hora da história, entrevista com autores, e, como a preocupação com a formação do profissional que atua na Sala de Leitura (SL) sempre foi uma constante, os cursos continuaram a ser oferecidos, bem como a produção de documentos para orientar as novas atribuições do professor na Sala de Leitura.

E, embora ainda houvesse um direcionamento para a aplicação das atividades pelo professor em sala, houve um avanço no sentido de o professor ter mais autonomia, além de uma aproximação maior com o aluno. As orientações dadas para se aplicar as atividades como hora da história, por exemplo, traziam várias sugestões: que o professor fique “no mesmo nível das crianças, dispostas em forma de U, de preferência no chão” (SME, 1984, p. 12); que os ajude a explorar os diversos ângulos da narrativa, sem, no entanto, induzir às respostas; que estimule a participação da criança, sem a obrigatoriedade de participar dos comentários; validar em igualdade toda participação, não elogiando uma criança em detrimento de outra (SME, 1984).

Além disso, o documento esclarece que a contação de história possibilita o “aprimoramento da expressão oral e escrita”, “a reflexão crítica”, “combater a massificação e a colonização”, sugerindo-se evitar o “maniqueísmo” e a “cristalização de falsos conceitos e preconceitos” e conclui que possibilita que a criança viva as emoções da história, “as crianças agem, pensam, sentem, sofrem, alegram-se, enfim, vivem como se fossem elas próprias os personagens da história”, ou seja, o deleite. Ademais, não se impõe nenhum método para se atingir o objetivo, deixando claro que “é no dia a dia, experimentando múltiplos caminhos” que se constrói um contador (SME, 1984, p. 16).

Assim, as atividades sugeridas para a Sala de Leitura (SL) indicam que a leitura começa a perder seu caráter utilitarista. Na prática, percebe-se que as orientações são pautadas em conceitos que seguem uma linha que faz eco na SL muito tempo depois, e a que as professoras entrevistadas têm afinidade. Confirmado pelo relato de Tatiana, “Hoje como o foco é na leitura nós temos sim a leitura deleite, na qual nós lemos para o aluno, mas não cobramos depois uma atividade”. Porém, não se pode afirmar que esse seja o perfil de todos os profissionais que estão na SL.

Além do mais, é o professor que passa a escolher entre os inúmeros livros do acervo da Sala de Leitura aquele que vai ler. Essa prática é o oposto ao que acontecia na SL no início quando a equipe do Programa Escola Biblioteca (PEB) era quem determinava os títulos e as perguntas que deveriam ser aplicadas aos alunos, em uma tentativa de padronização das atividades de todas as Salas de Leitura.

A apostila produzida pela SME apresentava sugestões, e não imposições, de atividades para “A hora da história”, e o gostar de literatura fica implícito, ou podemos dizer explícito, como primeiro critério para o sucesso das atividades com a leitura,

A empatia do narrador – a história passa a ser fundamental, na medida em que o contador, sensibilizado pela história é capaz de transmitir com emoção toda a beleza da narrativa, fazer seus ouvintes participarem, sofrerem, alegrarem-se, vibrarem com a história (SME, 1984, p. 9).

Isso implica dizer que antes de ler para o aluno é preciso que o professor seja também um leitor. Nos documentos legais esse perfil desejável para o professor de Sala de Leitura fica cada vez mais evidente, pois, impossível manter um diálogo sobre leitura se esse professor não a experimentar, não a sentir, não a viver, se não é tocado por ela.

O sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto” Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “im-posição” (nossa maneira de impormos), nem a “pro-posição” (nossa maneira de propormos), mas a “ex-posição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (LARROSA, 2002. p. 24-25).

Assim, é na maneira de se “ex-por” do professor que o aluno sentir-se-á seguro para ele também experimentar a leitura. Visto que Larrosa, ao tratar esse tema, nos põe a par da

individualidade da experiência, pois, dois sujeitos passando pelo mesmo experimento fazem experiências distintas. “Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria” (2002, p. 27).

Essa citação nos dá conta do quanto é importante que o professor esteja selecionando para si mesmo leituras que o agradem, porque é isso que o alimentará e trará elementos para que se cumpra a parte legal, ou seja, aquele profissional preconizado nos documentos, “Então eu vou procurar a história que eu goste também e incentivar o aluno a ler, porque às vezes fazer atividade, ele faz lá na sala de aula” (Professora Tatiana).

Mas, mais que isso, que seja “legal” no sentido que as crianças dão a essa palavra, o professor que trabalha com alegria, responsabilidade e consciente das possibilidades que a experiência revivida pode proporcionar ao seu aluno é capaz de corporificar o que diz em sala de aula. A fala de Tatiana aponta para isso,

Então eu fico feliz, porque eu faço o que eu gosto e é um trabalho que o pessoal também vê como um trabalho que realmente leva o aluno... Não atingimos 100%, mas é uma porcentagem boa de aluno que fala “olha, professora, eu não gostava de ler, mas agora assim vendo a senhora trabalhar eu gosto de ler (Professora Tatiana).

Porém, para isso é preciso que se dê condições objetivas de trabalho ao professor, principalmente ao POSL, que tem a literatura como instrumento de trabalho, e que esse tempo seja proporcionado dentro da carga horária. No entanto, a fala das professoras trazem uma denúncia que alerta para outra realidade,

não é só o aluno estar dentro da SL fazendo o projeto de “AdoLêSer, Clube de Leitura”, e outros projetos afins. É importante você ... sim. É importante ter o projeto. Mas é importante você ter o antes e o depois, sem o antes e o depois a coisa não caminha (Professora Cecília).

[...] porque tinha dia, com 28 turmas, que coincidia fundamental I e fundamental II, eu não tinha intervalo eu tinha que chamar alguém para tomar conta do aluno aqui para eu tomar um café, usar o banheiro, era bastante difícil. [...] É muito difícil quando você não tem um descanso, às vezes saía um aluno do fundamental I entrava do fundamental II, mal dava para você adaptar a sala para aquelas crianças [...](Professora Eva).

Eva fala de uma época em que, nas escolas da rede municipal de ensino com até 33 salas, era garantido apenas 1 (um) POSL, anterior a 2012, ano em que houve mudança na portaria para Sala de Leitura. Atualmente esse número baixou para 25. Porém, mesmo tendo

melhorado, como é possível ao professor dar conta de outras demandas como tombamento e organização do acervo, descarte de inservíveis, atendimento aos projetos implantados pela SME, conhecer e divulgar o acervo para garantir a bibliodiversidade, assegurar a organização do espaço, ou seja, todas as atividades que constam da Portaria e fazem parte do rol do POSL.

Na fala de Eva é explícito que o atendimento a 28 turmas era extremamente cansativo, comprometia a qualidade do trabalho, além de ferir um direito do professor: o intervalo. Já na fala de Cecília não fica claro se é esse o seu caso, pois não diz quantas turmas tem que atender. De qualquer forma reclama que seu trabalho fica comprometido por falta de tempo. No entanto, embora não esteja previsto em nenhum documento oficial para a SL, as POSLs dão seu “jeitinho” para atender os alunos,

[...] quando você está na JEIF a gente atende aluno que quer livro emprestado fora do horário, então, minha filha, vira e mexe eu me atraso para o horário de ir embora [...] (Professora Tatiana).

Eu deixei de fazer intervalos na hora do meu café, no horário de pesquisa eu vou lá e tomo um cafezinho e na hora do intervalo eu fico aqui, com a porta aberta, [...] (Professora Clarice).

Vê-se que as professoras tentam, dentro de suas possibilidades, fazer um trabalho “legal”. Levam atividades para fazer em casa, atendem alunos fora de seu horário, tentam organizar a sala para outra turma, ficam na sala no horário do intervalo para fazer empréstimo, entre outras coisas, e tudo isso não está contemplado na legalidade de nenhum decreto ou portaria.

É “legal” poder atender a um aluno que espontaneamente procura a SL, ou trazer um material diferenciado para a aula, mas será que essas atitudes são realmente “legais”? Elas não sobrecarregam o professor, ajudando a mascarar uma realidade para a qual, na maioria das vezes, nossos governantes fazem vistas grossas?

Sabe-se da complexidade dos problemas que envolvem a educação, entretanto, como se diz popularmente, há que se “construir os trilhos enquanto o trem continua em movimento”. Assim, os documentos subsequentes foram tentando dar conta de se fazer os ajustes necessários.

Para exemplificar, citamos a Portaria nº 5.637/2011, melhor explicada no capítulo 1, e aludida acima, que aumentou o número de módulos para SL, ou seja, as escolas que possuíam até 33 turmas comportavam apenas uma POSL; essa portaria ajustou esse número para até 25

turmas. Assim, Eva, que se sentia sobrecarregada com 28 turmas, pode desenvolver seu trabalho com mais tranquilidade e qualidade. Relembrando sua fala, “[...] e quando mudou a portaria teve a oportunidade de serem dois professores para essa quantidade de salas, resolveu a situação”.

Vimos que as mudanças foram acontecendo aos poucos, que os documentos legais produzidas pela SME para a Sala de Leitura implantaram medidas para isso. Nesse sentido, para dar suporte ao Professor Orientador de Sala de Leitura (POSL) a secretaria sempre ofereceu cursos, que na ótica de nossas entrevistadas tiveram grande importância em suas práticas,

Eu acho que é muito mais proveitoso (falando sobre leitura deleite), porque normalmente quando a gente lê um livro o aluno ele já quer aquele livro que você acabou de ler, e antes não. Ele ia fazer atividade e muitas vezes era brecado nisso, de ele fazer a exploração do livro, eu creio que por conta disso, claro caminhou junto com todas as mudanças de SME, nós tivemos cursos que depois foram mudando essa nossa prática (Professora Tatiana).

eu queria a leitura, a princípio, atrelada com alguma atividade. Eu não entendia, quando eu comecei, que a SL... a leitura era a leitura feita simplesmente pelo prazer, que a gente tinha que estimular o aluno. Hoje eu entendo que a leitura tem que ser prazerosa e que nós apenas induzimos o aluno, encaminhamos o aluno para que ele perceba que a leitura tem que ser prazerosa. Tanto é que hoje, os meus empréstimos, eu não pressiono o aluno a pegar livro de gênero tal, gênero y. Não, hoje não, hoje ele pega o livro que ele quer [...] por mais formações que tenha o fundamental II ainda quer dar conta do conteúdo, até eu na SL demorou para cair a ficha que eu não tenho que dar conta do conteúdo lá, demorou! objetivos de gênero, atrelar a gênero, atrelar a isso, atrelar àquilo, porque eu sou fundamental II, a gente que vai para SL enquanto fundamental II, a gente tem uma outra visão depois que a gente vai apanhando, apanhando e aprendendo (Professora Cecília).

Teve semana de estágio, tive a oportunidade de conhecer uma outra orientadora, que é a Natali, do JK, uma pessoa maravilhosa, as aulas dela também são muito bonitas, cativa bastante os alunos, me cativou também. Ainda assim é pouco esse estágio, porque a gente vivencia lá a realidade de uma escola só que quando a gente vem pra nossa você vê que muitas coisas que ela trabalha, da maneira que ela trabalha, já não é a realidade dos nossos alunos, embora sejam escolas próximas, ajudou com certeza, contribuiu, só que a realidade da minha SL era outra, dos meus alunos era outra.[...] Na época (refere-se aos cursos), eu falo para você que não ajudaram tanto não, mas hoje, quando a gente vai nos cursos a gente conversa muito que os cursos são voltados para o fundamental I, que a leitura tem que partir da criança, então acaba ajudando, não digo que 100%, digo assim 60%. O que acho que é bem legal é essa questão de você saber o que está acontecendo na

outra escola, isso é bem legal, mas falta ainda muito para ser 100%, esses 40% estão muito comprometidos, as pessoas que vêm formar a gente, porque a realidade delas é diferente da realidade nossa que estamos de frente com o aluno. Contribui? Tudo contribui, mas para ser 100% elas tem que vir visitar mais as nossas realidades (Professora Eva).

Podemos dizer, então, que os cursos foram proveitosos para as POSLs e que cumprem com o propósito de realmente formar o professor para a Sala de leitura, contribuindo para aperfeiçoar sua prática em consonância ao conceito de leitura vigente, mesmo para Eva, que diz que em um tempo passado não percebia a contribuição dos cursos, hoje já percebe uma dinâmica diferente e mais proveitosa nos encontros. Afinal, refletir criticamente sobre a qualidade da formação que está sendo oferecida também é função do professor, “Essencial para a categoria de intelectual transformador é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (GIROUX, 1997, p. 163).

Nesse sentido, pensamos que os cursos vão nessa direção, político e pedagógico andando de mãos dadas, ambos interagindo um sobre o outro. Assim, podemos inferir que se houve mudança na prática do professor também houve no formato dos cursos, que buscam se adequar às reais necessidades da SL,

[...] antes era uma imposição, do jeito como foi ensinado, na época ensinou-se na formação, “faz isso! Depois dá uma atividade.” Depois foi tirando isso, inclusive, eu que sou da turma antiga, teve POSL que foi bem resistente quanto a parar de pedir uma atividade, “mas como eu vou ler para o aluno e depois não vou pedir nada!?”. Hoje, nós entendemos que uma leitura deleite ela é exatamente para incentivar o aluno a ler, para o aluno falar “puxa, que legal! Gostei dessa historia!” (Professora Tatiana).

Percebe-se que as mudanças propostas pelas políticas públicas para a Sala de Leitura se deram de maneira lenta e impactaram na prática dos POSLs de diferentes maneiras, vimos que a mudança não foi apenas na nomenclatura, mas na prática com os alunos também reafirmando que cada SL é única.

Ademais, infere-se na fala das POSLs que embora tenha havido muitos avanços, alguns retrocessos também se mantêm. Por exemplo, Tatiana iniciou na rede em 1997, porém em seu relato diz que a orientação nas formações ainda estava voltada para a leitura com a finalidade de se fazer uma atividade prática ao final. Ela conta que fez muitas dobraduras baseadas no livro “A galinha Xadrez”. Nesse caso, manteve-se o caráter de um professor técnico? Além disso, como já comentamos anteriormente, a professora conta sobre a



precariedade, ou melhor, inexistência da Sala de Leitura, mesmo já havendo um acervo para esse fim.

Cecília, que está na rede há mais ou menos 13 anos, conforme nos informou, nos conta sobre sua indicação para a Sala de Leitura, feita de maneira atropelada. Embora, conforme documentação analisada no capítulo 1, na gestão Erundina, 1989-1992, o POSL tenha passado a ser eleito pelo Conselho de Escola mediante apresentação de proposta de trabalho. Nota-se também que do papel para a realidade as mudanças demandam um tempo, e às vezes tais mudanças vêm travestidas de novas.

Porém, é inegável que os avanços deram conta de sanar muitos problemas e, além disso, temos que lembrar que as mudanças se dão por meio de processos. Assim, enquanto o Encarregado de Sala de Leitura era um técnico “treinado” a cumprir uma agenda preestabelecida, com ordenamentos rígidos, com o fim de “treinar” o leitor ou leitora, o Professor Orientador de Sala de Leitura ganha autonomia, participa da indicação para aquisição do acervo, é o articulador, proporcionando a conversa entre as diversas disciplinas, fazendo a ponte entre texto e leitor, texto e contexto escolar. Mas, como isso se dá na concretude da sala de aula? É o que veremos nos itens a seguir.

### **3.3.2 O reflexo das concepções de leitura na prática com os alunos**

A leitura evoluiu para além da simples decifração de signos, ou localização de informações no texto, já é possível perceber uma outra visão de leitura e leitor, bem como o perfil de um professor alinhado às novas concepções. Dessa forma, o estudo realizado pela SME sobre a reorganização da SL, datado de 1992, traz logo na primeira página a seguinte epígrafe:

Para mim, a leitura não importa apenas em prazer – esse prazer tipo saborear uma torta de maçã ou fazer uma boa viagem; para mim, a leitura dá, fundamentalmente, O PRAZER LIBERTÁRIO. É lendo até maus livros, que despertamos para as indagações sobre o MUNDO NOVO QUE ESTÁ SENDO CONSTRUÍDO (José Louzeiro – IV COLE, in, SME, 1992).

Essa introdução traz a tônica do documento, percebe-se o professor de Sala de Leitura como um mediador e a leitura é para enriquecer o conhecimento de mundo, “Instrumento de aquisição e construção do conhecimento”, “arma de combate à alienação e de realização do homem” (SME, 1992, p. 13). Nesse sentido, as falas das POSLs nos autoriza dizer que suas

práticas com os alunos vão ao encontro do que está posto e proposto no documento produzido pela Secretaria Municipal de Educação (SME).

A gente trabalha bem o lado da humanização, então eles estão lendo um livro, mas dali estão tirando experiências, relacionando com experiência de vida que eles têm e a gente vai fazendo essa relação e aí vai dando um outro valor para o livro[...] O nosso trabalho é conquistar para a leitura, não é para hoje, para a aula de hoje, a gente quer conquistar para que ele leve isso para a vida (Professora Clarice).

[...] nós temos sim a leitura deleite, na qual nós lemos para o aluno, mas não cobramos depois uma atividade [...] eu percebia que eles até gostavam, mas hoje eles gostam mais (Professora Tatiana).

Agora mesmo eu fiz lá na sala um painel sobre o “Leituraço”.<sup>20</sup> Eu fiz a leitura com os alunos de um conto de literatura africana, eles entraram na sala eu comecei fazer aquela conversa, falei assim pra eles: gente o que é identidade cultural? “ah, professora, identidade cultura? É a questão do negro! Eles próprios já estão tão acostumados, vivenciando todo esse momento de leitura que eles já percebem, até eu, às vezes, me surpreendo com as crianças [...]

Então eu acho assim, que a sociedade já..., os valores estão de ponta cabeça, se o professor não tiver formação bastante para orientar e ajudar o aluno a formar um caráter que ele possa conviver com as pessoas de forma harmoniosa e ter objetivos para uma formação futura, na sua própria formação futura, eu acho que é muito arriscado você colocar qualquer coisa na mão do aluno[...] (Professora Cecília).

Clarice, ao falar sobre “humanização”, “experiência de vida”, “conquistar para a leitura”, cita o exemplo da atividade que realiza com o livro “O menino do pijama listrado”, o qual, segundo ela, foi eleito pelos alunos para ser lido. Ela nos conta que após apresentar vários títulos e pedir também aos alunos que trouxessem sugestão eles tendiam a escolher um *best seller* do momento. Ela não os ignorou, porém, explicou-lhes que o outro livro, “O menino do pijama listrado”, trazia muito mais elementos para serem pensados, que se trata de uma parte da história da humanidade.

Assim, trabalhou em parceria com colegas das disciplinas de Língua Portuguesa, História e Artes, cada uma, em suas respectivas aulas, abordando o assunto de maneiras diferentes: a história do capitão América, o nazismo. Em sua aula, Clarice foi fazendo uma

---

20 O projeto “Leituraço”, trata-se de um projeto da Secretaria Municipal de São Paulo, iniciado em 2014, com o fim de difusão, estímulo, leitura e estudo, acontecendo simultaneamente na rede, em determinado período, inicialmente, com literatura africana e afro-brasileira incluídas posteriormente, as literaturas indígenas, dos povos sul americanos e a literatura não-hegemônica, chamada de literatura marginal.

leitura dramatizada do livro, na qual cada aluno assume um personagem. Isso tornou a leitura muito mais interessante e significativa para o aluno, pois, além de participarem ativamente, perceberam a conversa entre as disciplinas, que, segundo ela, vão relacionando com experiências de vida.

Em consonância com Moisés (2006), entende-se que a literatura não é espelho da realidade, mas, como “para-realidade”, permite-nos “compreender-se e compreender a realidade”. No exemplo dado por Clarice é possível observar como a teoria acontece na prática.

Além dessa atividade contou também sobre o projeto de leitura do livro “O pequeno príncipe”, realizado com as professoras do fundamental I. Conta que as professoras leem com suas turmas sempre na primeira aula, e, por não ter exemplares suficiente para todas as salas, as crianças socializam a leitura na Sala de Leitura e assim todos têm a oportunidade de conhecer a história, além de aguçar a curiosidade para o lerem na íntegra.

É preciso esclarecer que, para realizar esses projetos, Clarice conta com o apoio da gestão que complementa o acervo enviado à SL pela Secretaria Municipal de Educação (SME). Pois, embora sejam solicitadas aos POSLs sugestões de compra por parte da SME, não é possível contemplar a todos. Assim, ela solicita os títulos e a quantidade de exemplares que vai necessitar, e a gestão viabiliza a compra. Isso é possível, porque todas as escolas da rede recebem uma verba que devem empregar na aquisição de bens, inclusive na compra de livros. Porém, o destino da verba<sup>21</sup> varia muito de escola para escola, uma vez que as necessidades também variam.

Cecília também nos conta sobre como um trabalho articulado de leitura culminou em discussões, na Sala de Leitura, sobre uma questão social. Como a leitura de um conto africano proporcionou uma discussão entre os alunos, aguçando-lhes a criticidade, ou seja, a literatura sendo discutida, debatida, cada um mostrando seu ponto de vista, enfatizando “a função social da literatura”. Vê-se as atividades da Sala de Leitura conversando com outros espaços da escola, pois ela conta que as crianças não tiveram dificuldade de refletir sobre o tema abordado por ela, pois estão “vivenciando” vários momentos de leitura ratificando a

---

21 Programa de Transferência de Recursos Financeiros – PTRF, trata-se de verba destinada à aquisição de bens e contratação de serviços para o pleno funcionamento da unidade escolar, sendo vedado destinar os recursos para reformas estruturais.

importância de um trabalho integrado, no qual os alunos possam perceber um mesmo objetivo.

Da fala de Cecília, depreende-se que a proposição de discussões após a leitura é prática comum em suas aulas, pois, diz que “até” ela se surpreende com as crianças; além disso deixa implícito que a literatura possibilita “questionar o mundo”. Lembrando a provocação de Cândido, o caráter questionador da literatura como possibilidade de equilíbrio social.

Num outro trecho, porém, Cecília nos diz o seguinte,

A gente tem dificuldade de trabalhar com as resistências, leitura..., leitura é uma coisa assim... é igual cor, ou você gosta ou você não gosta. Então fica difícil você obrigar uma pessoa a fazer uma coisa que ela não quer ou comer uma coisa que ela não quer ou que ela não goste, quem não gosta de quiabo não vai comer quiabo, quem não gosta de jiló não vai comer jiló, mas o que a gente faz é mostrar momentos diferentes de leitura [...].

Aparentemente, ao falar de “resistência”, “gosto”, a professora nega seu engajamento em difundir a literatura e todas as possibilidades de conhecimento e autoconhecimento que ela pode proporcionar. No entanto, essa fala não se apresenta de modo algum como uma desilusão em sua profissão, na literatura ou na Sala de Leitura (SL). Parece mais uma constatação, uma vez que é sabido que a escola de hoje atende às massas e não mais à elite privilegiada de outros tempos, e, por conseguinte todas as implicações que isso acarreta.

Petit (2009), ao abordar o assunto, diz que não deveria ser obrigação de ninguém “gostar de ler”, mesmo porque, por si só a obrigatoriedade já afasta o leitor. Nesse caso, a autora situa a leitura no campo dos “lazers”, no qual cada um deve ser livre para usufruir de suas preferências. Porém, estamos tratando aqui da literatura na escola, assim, é imperativo que “cada um deveria poder ter a experiência de que a apropriação da cultura escrita é desejável” (PETIT, 2009, p. 287).

Dessa maneira, Cecília tem clareza das “resistências”, que não se pode atribuir toda a responsabilidade à escola, e, nem todos os alunos serão leitores críticos, autônomos. Mas, não se furta ao seu papel de educadora dizendo que “mostra” situações diversificadas de leitura buscando estratégias para apresentar as possibilidades da literatura, “esse é o papel da gente, é buscar mostrar para eles que eles podem e que de repente alguma coisa vai servir para eles, vai estar de acordo com o gosto deles, com aquilo que eles buscam”.

Vê-se que as Professoras Orientadoras de Sala de Leitura (POSL), cada uma a sua maneira, buscam trabalhar a literatura para despertar seus alunos para a criticidade. Mas, lembramos que Coutinho (1997) nos diz que o “prazer estético” é o fim maior da literatura, que tem “um valor em si”, e, Cândido (1995), ao dissertar sobre o direito à literatura fala de “entrega ao universo fabulado”, entretanto, pondera que a literatura tem sido utilizada pela sociedade como “instrumento poderoso de instrução e educação”.

Assim, pode-se questionar que as POSLs não estão trabalhando o que é mais caro à literatura: o prazer da leitura, deixando a leitura deleite em segundo plano. Entretanto, Cândido considera que a literatura nos permite viver dialeticamente os problemas graças à gratuidade e o “teoricamente incondicionado”. Dessa maneira, a fala de Tatiana torna-se comum às demais POSLs, “nós temos sim a leitura deleite”, pois de outra maneira não seria possível uma abordagem mais aprofundada. Então, pode-se inferir que a primeira abordagem é para a leitura deleite, e, as demais estão em segundo plano.

Deste modo, quando se trabalha a leitura no coletivo, abordando-a em vários ângulos, as atividades da Sala de Leitura se tornam mais significativas ao aluno, e, embora, seja o Professor Orientador de Sala de Leitura (POSL) que trabalhe mais diretamente com leitura da literatura, a responsabilidade é de todos, não devendo se restringir ao espaço da Sala de Leitura, visto que todos na escola são parte da comunidade educativa.

Dessa forma, veremos a seguir como a gestão e os colegas podem contribuir para que a Sala de Leitura seja uma realidade.

### **3.4 Salas de Leitura: que espaço é esse?**

No que diz respeito à relevância da Sala de Leitura (SL) dentro da escola esta foi gradualmente crescendo até que, em 2003, a projeção do espaço físico foi integrada à planta escolar, assim como as demais salas de aula e espaços que integram o edifício. Em seu estudo sobre o espaço da SL, Leite revela a precariedade das instalações destinadas a algumas SLs antes de ter sido contemplada no projeto arquitetônico da escola. Nas palavras da autora:

A Sala de Leitura nasceu, portanto, como um espaço projetado que era destinado para outros fins, como depósitos, salas de aula, deslocados e transformados em ambientes de leitura. A prática de adaptar ambientes para o ensino não é incomum na História da Escola. Durante muito tempo salas de aula funcionaram em locais adaptados, em geral anexados a prédios

públicos, como a Câmara Municipal ou o cárcere (Viñao Frago, 2001). Em uma escola municipal da zona norte de São Paulo, a Sala de Leitura foi criada embaixo de uma escada, com prateleiras feitas de caixas de maçã, de acordo com relatos da comunidade. Posteriormente, a sala foi alocada em um antigo depósito que foi ampliado após sucessivas reformas (LEITE, s/d).

Sabemos que ainda há problemas de espaço físico e nem todas as salas estão instaladas adequadamente. Há pouco espaço, o mobiliário é antigo, porém, a situação precária a qual se refere a autora não existe hoje, é certo que as salas e seus espaços não são homogêneos, porém, conquistou-se o respeito da comunidade escolar, bem como dos governantes, sendo inadmissível pensar num espaço para a SL que não seja, no mínimo, salubre, com mobiliário adequado e bem provida de acervo.

Dessa maneira, cada Sala de Leitura é única porque marcada pelo POSL que nela atua, suas verdades, concepções, visão de mundo, o professor, que não é o POSL que está nas portarias, mas uma pessoa real com suas angústias, defeitos e qualidades, que faz da SL a concretização de sua concepção de leitura e de educação. Por isso, esse espaço, seja ele concreto ou simbólico não é natural, é resultado de uma construção diária.

Noutras palavras, o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática” (TARDIF, 2014, p.14)

Assim, os saberes e o espaço interagem, forma e conteúdo simultaneamente, de tal maneira que tanto o espaço se modifica em razão dos saberes quanto o inverso também acontece,

[...] inclusive nós tínhamos na SL oito mesas que ocupavam quase todo o espaço da sala através de cursos que a SME forneceu para os orientadores nós pudemos ver que nós podíamos modificar esse espaço, então lá no Caio nós já retiramos as mesas nós ficamos inicialmente com três mesas, colocamos um tapete, pufs, além de cadeiras, pufs, almofadas. O aluno, hoje, ele pega um livro se ele quiser sentar na cadeira ele senta, se ele quiser sentar num puf, se quiser deitar no tapete para ler, ele senta onde ele quiser para ler. A gente percebe que eles têm bastante prazer em pegar um livro e fazer a leitura [...] (Professora Tatiana).

Muita decepção, (ao entrar pela primeira vez na SL). Nossa! eu fiquei assim com cara de paisagem. Eu falei, nossa, meu Deus que sala feia! Não tão feia, porque tinha um lado da sala que era para leitura mesmo bem confortável, com pufs, colchonetes, só que quando eu trouxe alunos aqui pela primeira vez foi decepcionante, porque eles todos iam deitar nos colchonetes e eu

fiquei desesperada, nossa! Mas como que era? [...] Eu falei, meu Deus! Não! Isso não! Tinham algumas mesas e quando não sentavam às mesas, eram mesas redondas e dava para sentar cinco, seis alunos, eles iam para os colchonetes, e como que eu faria? Eliminei essa questão do colchonetes e pensei, precisa tirar essas mesas! Não foi tão fácil, no começo, porque ia tirar as mesas e colocar onde? E daí as mesas ficaram por uns dois anos, acredito que até mais que isso, a gente foi mudando, graças a Deus a gente também uma reforma na sala que ficou visualmente mais bonita. Hoje está mais confortável, os alunos aceitam mais a sala, a gente não tem mais mesas, só cadeiras, a gente recebe nossos alunos em círculo, dá para ver o rosto de cada um deles, a expressão (Professora Eva).

Interessante observar como o espaço físico da Sala de Leitura interfere na prática do professor. Para trabalhar com os alunos, Tatiana e Eva fizeram o caminho inverso na disposição do mobiliário da sala. O que foi a solução para uma, foi o problema para outra. Os alunos de Tatiana já estavam preparados o suficiente para explorarem outros modos de ler sem, no entanto, perderem o foco. Ao passo que os alunos de Eva queriam usar o espaço para brincar e assim a aula perdia o sentido.

Entretanto, pode-se observar nas falas que virão a seguir que antes de modificar o espaço foi preciso conquistá-lo,

Nos dois primeiros anos foi muito difícil, porque a SL na escola não era uma realidade, era uma coisa que não funcionava, era como se aqui fosse depósito de aula vaga, foi um desafio muito grande, mas com o decorrer do tempo a gente consegue hoje fazer um bom trabalho. A gente já recebe elogio dos colegas, mas essa sala aqui era algo realmente inutilizado, era uma sala que ficava fechada a maioria das vezes (Professora Eva).

Eu vejo, eles têm muito respeito pela SL, isso não é uma coisa natural, foi conquistado. Quando eu entrei muitos professores achavam que a SL era um lugar que o professor vinha para enrolar, “o OSL (orientador de sala de leitura) ele queria ficar na SL, porque aqui chegava, cada aluno pega um livro e ele também pega um livro e os alunos viram aquela bagunça, vinham na bagunça e voltavam na bagunça e não aprende nada e não melhora a leitura, as avaliações não mudaram em nada, então SL não está tendo bom resultado”. Aí quando eu entrei [...] (Professora Clarice).

As POSLs relatam que modificaram o espaço físico da Sala de Leitura (SL). Eva usa os verbos no passado, “não funcionava”, “não era uma realidade”, denotando que essa situação já não existe mais. Clarice é mais precisa, aponta que o respeito dos colegas não é natural, “foi conquistado”.

Porém, não é só o espaço físico que se modifica em razão dos saberes, ou vice versa. Nas falas das POSLs, infere-se que o espaço simbólico também ganha grande relevância e, à

medida que a Sala de Leitura (SL) conquista esse espaço, entra na disputa pelo poder. Segundo o concebe Bourdieu, “o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 1989, pp. 7-9).

Esse poder ao qual nos referimos se concretiza na ocupação dos espaços, à medida que as atividades desenvolvidas na sala se projetam para fora dela alcançando os diversos sujeitos da comunidade escolar. Assim,

Em todos esses anos tem muita escola que as OSLs reclamam que a SL virou depósito, que tudo que chega enfia lá, colocar material ali, uniforme, e às vezes, ela fica até sem espaço para..., e aí foi falado “se o espaço funciona, porque que ele vai virar depósito?”, isso é uma coisa que lá na nossa escola, lá no Caio a SL nunca, nunca foi vista dessa forma, “é como um depósito”, e qualquer coisa que precisa, por exemplo, vai passar um vídeo, porque a sala de vídeo não está funcionando é sempre, “olha, Alice, dá... vamos ver o horário que você não tem aula”, o espaço é utilizado, mas sem atrapalhar nossa atividade, nossas aulas [...]

todo esse estímulo para leitura no Caio ele tá muito forte, nós colocamos mesas de leitura, a SL saindo para fora da sala, colocamos mesas no pátio, estão lá, ficam lá direto, todo o tempo que aluno está lá fora eles podem pegar livros para ler, sentar lá no pátio, onde ele quiser para ler, está surtindo bastante efeito (Professora Tatiana).

[...] também que eu achei que valeu a pena foi deixar na hora dos intervalos livros disponíveis. No fund. I eu deixo naquela sala, aquela sala aberta que fica no pátio, deixo livros ali disponíveis, eles veem alguém lendo, ele vai ver, “mas, o que tem de curioso ali”? Tem que deixar títulos interessantes (Professora Clarice).

Quando eu coloquei o projeto “Sacola itinerante da leitura<sup>22</sup>”, a princípio era para eles levarem a leitura de dentro da escola para fora e de fora para dentro, eu tenho retorno do grupo, eu tenho um retorno legal. Os pais eles colaboram bastante [...] (Professora Eva).

Anteriormente, abordamos a relevância da SL na escola, dizendo que o espaço foi sendo conquistado aos poucos, inclusive entrando para o projeto arquitetônico da escola, também abordamos por mais de uma vez o descaso no cumprimento das leis, ou seja, como se diz popularmente, “só para inglês ver”. Esses dois pontos, embora, aparentemente contraditórios, aparecem na fala de Tatiana, que relata a permanência do desrespeito em

---

<sup>22</sup> Eva explicou que “A sacola itinerante de leitura” trata-se de um projeto no qual o aluno leva um livro para casa e lê junto com a família, após a leitura os pais ou responsáveis registram em um caderno que acompanha o livro como foi a experiência. Durante o ano os alunos vão trocando as sacolinhas.



muitas escolas em que a SL só funciona na aparência, ou funciona precariamente, pois o uso do espaço é desviado para outros propósitos.

Sabemos que a escola é dinâmica e para não prejudicar seu funcionamento algumas vezes há necessidade do improvisado, como também aparece na fala de Tatiana. Mas, no caso da escola em que ela trabalha, a abordagem é respeitosa, há uma conversa anterior com a POSL, pergunta-se da disponibilidade da sala, é um acordo de mútua ajuda para atender à necessidade do aluno.

Porém, quando se prejudica um espaço em detrimento de outro se caracteriza ingerência ou omissão de alguém, ou de alguns, e prejudica os alunos ao invés de beneficiá-los. Pode-se relacionar essa invasão a vários fatores, no entanto, Tatiana, ao relatar que foi questionada sobre o funcionamento do espaço SL, referindo-se à fala de um representante da Secretaria Municipal de Educação (SME), obviamente, esse questionamento foi direcionado ao POSL. Entretanto, sabe-se que conquistas envolvem vários fatores, não se consegue com uma luta solitária.

Isso nos permite dizer que, embora muitas POSLs já tenham conquistado o espaço e, em certa medida, pode-se dizer que conquistaram também o “poder”, entendido aqui por espaço simbólico, a luta ainda permanece.

### **3.4.1 Importância do trabalho coletivo**

Em 2015, por meio da Lei nº 16.271, de 17 de setembro de 2015, Fernando Haddad, prefeito do Município de São Paulo, na época, aprovou o Plano Municipal de Educação de São Paulo (PME), sendo que, no Anexo Único, integrante desta lei, estabelecia-se treze metas a serem cumpridas no prazo de 10 anos, além de estratégias para darem suporte às metas.

Dentre elas, destacamos a “META 3. Fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem”, bem como a estratégia, “3.9. Ampliar o acervo e as atividades de leitura das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Educação para promover acesso e o prazer da leitura” (SME, 2015, p. 2).

Vê-se que a educação emancipadora é um conceito, porém, há leis que amparam e a norteiam nesse sentido. Então, não basta apenas o coleguismo e a colaboração da comunidade

educativa para que a SL seja uma realidade na escola, mas, pode-se dizer, que isso está preconizado em lei.

Todavia, sabe-se que do papel para a realidade do chão da escola vai uma grande distância, e, como já foi dito, embora já tenham sido muitas as conquistas, segundo as POSLs, há muito ainda por fazer e que as relações entre os sujeitos nos espaços sociais não se dão apenas por força de lei. Veremos, então, em que medida, e, de que maneira, as Salas de Leitura (SL) estão acontecendo nas escolas em que nossas entrevistadas trabalham,

Para o trabalho da SL dar certo você precisa do apoio do professor da sala das colegas, sozinho você não faz nada, a gente até faz, eu já até consegui algumas façanhas sozinha, mas sempre tem o grupinho que te ajuda [...]

A leitura tem que ser trabalhada com todos dentro da escola, por todos, de uma forma sistemática e prazerosa, sem essa parceria não tem SL que funcione e que estimule o aluno à leitura. Da mesma forma que o professor do fundamental I ele tem essa rotina de leitura com o aluno, esse momento deveria ser também priorizado no fundamental II até o 9º ano, aliás, eu acho que até o Ensino Médio [...]

Eu acho que o fundamental II ainda é conteudista ele quer da conta do conteúdo dele, por mais formações que tenha o fundamental II ainda quer dar conta do conteúdo, até eu na SL demorou para cair a ficha que eu não tenho que dar conta do conteúdo lá, demorou! (Professora Cecília).

No fundamental I eles ficam um período longo com o aluno então tem como ele cobrar a questão da leitura, a questão do estudo em si, e eu falo que eles realmente cobram, quando eles passam para o fundamental II a troca de aula, os 45 minutos de aula, acho que isso prejudica bastante, não é nem porque o professor não queira, é porque ele realmente não tem tempo, tem tantas outras atribuições que como ele vai parar para cobrar daquele aluno? Eles são bem conteudistas (Professora Eva).

Na fala das professoras, percebe-se que “O imaginário do professor está muito marcado pelo individual: é cada um na sua sala de aula, na sua lida, no seu trabalho” (VASCONCELOS, 2013, p. 120), “vem o professor de matemática”, “de ciências”, “professor isso, aquilo”, “conteudistas”. Essas falas apontam para um problema na educação: a fragmentação do conhecimento, como se este se desse de forma linear e unilateral e não de maneira espiralada, perpassando por todas as disciplinas, ou seja, é necessário passar pelos conhecimentos para só então formar o todo, no singular, “o conhecimento”.

Ademais, como se a leitura fosse competência de uma disciplina apenas. Eva nos confirma que tem colegas que atribuem exclusivamente ao professor de língua portuguesa e ao POSL a tarefa de ensinar a ler e a escrever. Diz que essa fala diminuiu muito no decorrer

dos anos, mas que ainda acontece; Cecília questiona o papel do professor em relação à leitura, “você é um educador? Então independente da sua disciplina, você tem que interagir ali com a leitura”. Durante as entrevistas as demais POSLs também abordaram esse assunto.

Entendemos que esse pensamento provém de vários fatores, um deles, apontado por Eva ao falar dos tempos de aula no fundamental II. Outro, talvez, seja a formação acadêmica dos professores. Entretanto, percebe-se um avanço, inferido, na fala de Eva, pela palavra “ainda”, indicando que há uma crescente consciência de que a leitura não é atribuição de uma só disciplina.

Deste modo, concordamos que é no coletivo que a leitura deve ser trabalhada, como diz Petit (2009), para democratizar a leitura é preciso criar espaços que a favoreça, um contexto leitor, “é uma questão de ‘espírito de lugar’”. E, em outro texto ressalta a função social da literatura, “[...] o ato de dividir é inerente à literatura, como a todas as atividades de sublimação” (PETIT, 2008, p. 139). A pesquisadora relata várias ações de leitura coletiva em contextos bem adversos, nos quais seria difícil imaginar a formação de uma comunidade leitora.

No entanto, com consciência política, esses espaços foram criados e permitiram às pessoas que dele participam saírem de seu “isolamento”, de “sua tristeza”, socializando vida e literatura, ou, vida a partir da literatura. Petit cita os exemplos das tertúlias, dos clubes de leitura, e, ainda os “círculos de cultura” de Paulo Freire, experiências nas quais a leitura e a literatura ganham significado, possibilitando o encontro leitor e texto.

Se foi possível a criação desses espaços em lugares tão hostis como nas zonas rurais longínquas, montanhas, presídios, lugares arrasados pela guerra, relatados pela pesquisadora, na escola esse espaço tem lugar privilegiado, basta ocupá-lo. Porém, para isso é preciso, como já vimos nos exemplos dados por Petit, consciência política do dever do educador e do papel de cada um dentro da comunidade educativa. Como bem pontuam as POSLs.

Dessa maneira, as Professoras Orientadoras de Sala de Leitura, relatam que seguem na direção da construção do trabalho coletivo para criar um ambiente no qual as crianças possam perceber que a literatura não deve ficar restrita à Sala de Leitura. Cecília elogia a participação das colegas do fundamental I, diz que elas têm o hábito de fazer “a leitura deleite”, com sua turma. Mas percebe que algumas não têm esse comprometimento com o aluno, e diz ainda

que o aluno cujo professor não tem essa prática, tem comportamento diferente na Sala de Leitura.

No fundamental II, o que acontece? As coisas se perdem no fundamental II. Essa leitura, que é... pelo fundamental I é realizada como..., na hora que os professores chegam todos os dias, no fundamental I, eles colocam qual o objetivo da aula no dia, a rotina, é já no fundamental II isso não acontece, então eles vão perdendo esse hábito, justamente porque eles não têm aquela rotina de leitura que eles tinham no fundamental I (Professora Cecília).

Eu vejo um lado positivo maior nos professores de fundamental I, porque os professores de fundamental I eles realmente focam a leitura, eles trazem isso muito forte nos alunos, eles vêm aqui, eles levam livros pros alunos, eles mesmos fazem..., chega no começo do ano eles vêm na prateleira, escolhem os livros e levam para sala deles, devolvem, vai renovando esses livros. Então esse espaço é valorizado mais pelos professores do fundamental I que pelos professores do fundamental II (Professora Eva).

Igual o Menino do pijama listrado (fala sobre um projeto) que já teve uma participação com a professora de história, a professora de português e a professora de artes, (Professora Clarice).

Depreende-se da fala das professoras que é necessário ao aluno que tenha uma continuidade do trabalho realizado na Sala de Leitura (SL), e, percebem esse comportamento nos professores do fundamental I, porém, no fundamental II o hábito da leitura vai se perdendo. No relato de Clarice se nota que na escola em que trabalha há o envolvimento dos colegas do fundamental II, aliás, essa atividade já foi descrita no item anterior, que esse trabalho torna a leitura mais significativa ao aluno. Porém, sua fala, “já teve uma participação”, permite-se dizer que essa atividade que deveria ser constante e atingir a escola como um todo, acontece esporadicamente.

Diante disso, as POSLs atribuem à forma como está estruturado o ensino a possível “perda do hábito da leitura”, ou seja, progressivamente os alunos vão deixando de serem estimulados para a leitura, especificamente, para a literatura. Segundo suas palavras, dar conta dos conteúdos se torna prioridade e, no caso, a literatura não faz parte do conteúdo das disciplinas, salvando-se Língua Portuguesa, porém até nessa disciplina ela está relegada a segundo plano, pois o ensino das regras gramaticais é mais “importante”. Assim, à medida que os alunos evoluem nos anos/séries vão perdendo o encanto pela literatura que acaba ficando restrita à Sala de Leitura (SL).

Porque o fundamental I eles dão muita atenção, eles têm aquela ansiedade de aprender, tudo o que você apresenta para eles é uma novidade. O

fundamental II até a 6ª série eles ainda estão com essa mesma expectativa [...] e muitos perdem aquele encanto que eles têm até a 6ª, quando chega no final parece que eles já não têm mais aquela vontade de ler [...] a gente vê que no 9ª ano já é um ano mais difícil, eles gostam mais de brincadeiras, eles já não têm mais aquela coisa que eles tinham, às vezes é um excelente aluno no 5º e 6º ano no 9º ano... já não... já não tem mais aquele brilhantismo (Professora Clarice).

[...] É claro que a gente não pode dizer que 100%, um ou outro permanece (fala a respeito dos alunos que continuam gostando de literatura), mas é muito triste essa realidade, porque eles vão perdendo, isso vai acontecendo no 6º, no 7º, no 8º, no 9º, e quando chega lá no 9º ano você vê que tem aluno que não..., ele ouve porque ele tem que respeitar o professor na sala, mas ele..." Ah! Professora, porque que eu vou levar um livro emprestado? Não me interessa!" a gente ouve isso, você acaba ouvindo isso (Professora Eva).

Entretanto, além da descontinuidade do trabalho com a leitura, as professoras apontam outras questões que influenciam o gosto, ou o hábito, da leitura,

Então, eu acho assim, que nessa fase do 5º para o 6º ano eles ainda continuam com o interesse pela leitura, mas esse interesse acaba sendo diminuído, não por conta da leitura em si, mas por conta das transformações na formação deste próprio indivíduo (Professora Cecília).

Eles estão naquela "eu cresci, eu não preciso mais disso, eu já sei, eu já li, eu já vi daí", eles querem coisas novas, o namoro [...] e também a questão familiar, os pais não cobram, tem pais de alunos que não sabem nem escrever, a gente ainda tem isso aqui na escola, então é complicado (Professora Eva).

eu acho que é uma fase mesmo da adolescência, a gente fala que o 9º não quer saber de nada, eles têm aquela fase... mesmo assim de... talvez uma preguicinha... celulares, filmes (Professora Clarice).

A fala das professoras nos autoriza dizer que não há um fator preponderante para se cultivar o gosto pela leitura, além da vida escolar as crianças têm uma vida social, além de enfrentarem os próprios desafios do crescimento. Porém, é consenso que o hábito tem que ser cultivado. Palavras como "cobrança", "perda do encanto", "do brilhantismo", embora tenham uma conotação negativa, refletem bem a lucidez que têm da necessidade do trabalho contínuo com a leitura. Corroborando essa afirmação, vimos no capítulo 2 que a leitura é um hábito construído, e acrescentamos aqui, construído a várias mãos, e, "insistimos: só praticando literatura poderemos 'ensiná-la'. Potencializá-la. Estimulá-la. Plantá-la. Eternizá-la." (BAPTISTA, 2012, p.77).

Dessa forma, lembrando Freire, ensinar exige que se tome decisões conscientes, além de competência profissional. Assim, a despeito de todos os problemas, as professoras continuam fazendo o seu trabalho na Sala de Leitura,

Então o que eu faço? A escola compra volumes iguais, a gente faz uma leitura única e isso tem dado muito certo aqui no JK. [...]

O desafio, eu penso que é eu apresentar para eles leituras bacanas, leituras que venham a convencê-lo de que ler realmente vale a pena, que foi muito legal, a única coisa que eu posso te dizer no momento é só fazer trabalhos como eu faço aqui, por exemplo, a feira do livro, a troca do livro, essa conversa sobre livros, o clube de leitura no qual eles ouvem, quando eles ouvem um amigo falar com aquele encantamento aí eles, “nossa! Será que é tão legal assim, eu tô perdendo tempo, tô de fora?” (Professora Clarice).

[...] e outra coisa, a SL, pelo menos lá no Caio, toma a frente de vários projetos de leitura, desde 2010 a SL instituiu saraus literários, que a SL toma a frente, mas toda a escola participa. Nós começamos com um sarau depois dois em 2011 e agora nós temos quatro no ano, um por estação do ano, recital de outono, de inverno, de primavera e verão. Cada sarau é um segmento, por exemplo, às vezes é nível II, 6º anos e 9º anos, é dividido conforme o horário, você tem sempre dois no período da manhã dividido por semestre e dois no período da tarde e todos os professores e alunos participam [...] os professores eles prepararam atividades em sala, porque assim que começou o sarau era a gente que ia ensaiar o aluno, agora os professores, principalmente de fundamental I, eles mesmos ensaiam, prepararam uma apresentação e saíram coisas muito bonitas, que deu orgulho de ver e todo esse estímulo para leitura no Caio (Professora Tatiana).

A fala das POSLs nos permite dizer que, mesmo não ficando só na denúncia e trabalhando para superar os entraves para a tão sonhada educação de qualidade, para a Sala de Leitura (SL) acontecer realmente, para que a leitura e a literatura se espalhem pela comunidade escolar, para que o aluno relacione literatura e vida, é preciso a parceria de todos e, embora, as professoras frisem que há colaboração, por parte do corpo docente, ou seja, os colegas do fundamental I, ainda falta uma mudança de postura dos professores “especialistas” para que compreendam que a parte só fará sentido se o aluno a perceber como um pedaço do todo.

No entanto, percebe-se que, ainda que haja uma parcela que não se conscientizou de sua importância para compor o todo, o trabalho coletivo está acontecendo, “ao praticar a literatura o educador terá, incondicionalmente, a abertura de espaços sedutores, proliferantes, que deverão atingir grande parte do educandos” (BAPTISTA, 2012, p. 78).

Por exemplo, na escola em que Tatiana leciona já se pode notar que houve um avanço nesse sentido. Embora ainda não se possa falar que toda a comunidade escolar esteja unida em torno de um só projeto, pois, Tatiana ressalta, que “principalmente”, os professores do fundamental I estão envolvidos deixando implícito que não há a participação de todo o corpo docente, e também não cita os demais integrantes da comunidade educativa, já é possível perceber que se está trabalhando na direção de um trabalho mais integrado e coletivo, os espaços “sedutores”.

Dessa maneira, buscaremos nas falas das Professoras Orientadoras de Sala de Leitura (POSLS) como veem o papel da gestão no processo de construção do trabalho coletivo para que a Sala de Leitura leve a leitura e a literatura para além das quatro paredes.

### **3.4.2 Atribuição de importância do trabalho da equipe gestora**

Frequentemente, ouve-se fazer a comparação entre o corpo docente e uma orquestra. Para a constituição de uma orquestra é preciso músicos que dominem seus instrumentos, porém, embora talentosos, se não houver um regente à frente, provavelmente, até ensaiem alguns acordes, porém, o som que produzirão não será a tão esperada sinfonia, sem falar no desgaste que isso irá causar.

Dessa maneira, buscaremos nas falas das Professoras Orientadoras de Sala de Leitura (POSLS) como veem o papel da gestão no processo de construção do trabalho coletivo para que a Sala de Leitura leve a leitura e a literatura para além das quatro paredes.

Na escola, o coordenador pedagógico deveria estar para o corpo docente, assim como o maestro está para a orquestra. Embora competentes, sem uma boa coordenação à frente, o trabalho será extremamente desgastante e desestimulante, pois, os professores estarão fora de “compasso”. Em um trecho de sua entrevista Cecília aborda esse assunto dizendo que sozinho o professor “até faz”, inclusive, ela usa a palavra “façanha” para se referir ao seu trabalho quando não há o envolvimento dos demais. Segundo Vasconcelos, (2013, p. 60) “Cabe, pois, à equipe diretiva superar a fragmentação do trabalho, lutar contra as relações autoritárias, que levam a comportamentos passivos, inércia, comodismo, medo de repressões, afastando do novo”.

Vasconcelos situa o coordenador no campo da mediação, e, realmente, se não houver uma relação respeitosa, de diálogo e cooperação, entre coordenação e corpo docente, apenas por força de lei, como já abordamos no item anterior, não será possível a interação entre ambos para o fim maior, que é a aprendizagem, não só dos alunos, mas dos professores também. Assim,

O coordenador, ao mesmo tempo em que acolhe e engendra, deve ser questionador, desequilibrador, provocador, animando e disponibilizando subsídios que permitam o crescimento do grupo; tem portanto, um papel importante na formação dos educandos, ajudando a elevar o nível de consciência [...] (VASCONCELOS, 2013, p. 89).

O papel do coordenador não é vigiar, mas sim fazer a articulação entre os diversos campos educacionais do universo escolar: sala de aula, administração, comunidade. Ele deve estar diretamente ligado aos processos de aprendizagem, independente de que esfera esteja atuando, tem de estar preparado para agir, ajudando o professor na tomada de consciência e na busca pela superação.

Sendo assim, ao serem perguntadas sobre o olhar da gestão para a Sala de Leitura (SL), as POSLs atribuíram grande importância à figura dos Coordenadores Pedagógicos (Cps), peça chave para mediar a conversa entre os professores a fim de se estabelecer o trabalho entre a SL e demais espaços da escola.

Clarice nos conta que, durante a JEIF, as coordenadoras pediram-lhe para falar um pouco de seu trabalho. De sua fala podemos inferir que foi um processo, porque ela diz, “eu falava um pouquinho”, os professores “passavam a ouvir”, ou seja, foi um trabalho sistematizado e não uma ação descolada, mesmo porque, não ficou só na conversa, ela diz que as coordenadoras tiveram ações pontuais, como articular as aulas compartilhadas para fazerem juntas o planejamento. Resultou que as colegas passaram a dar continuidade às leituras realizadas na Sala de Leitura, sem obrigatoriedade, mas por entenderem o objetivo da SL, Clarice diz, “então foi passando um para o outro e se algum tem aquele pensamento [...] ele vai aprendendo com os outros o que é realmente uma SL”.

Tatiana também relata que, onde trabalha, a coordenação é bem participativa e “apoiam bastante o trabalho com leitura. Chama de “grupo bem coeso”, mas atribui a coesão ao tempo de permanência do atual gestor, desde 2001, o qual, segundo suas palavras, na



medida do possível fornece toda a estrutura necessária para que os projetos da SL sejam bem sucedidos, além de incentivar as POSLs a inscreverem seu trabalho em concursos.

Cecília é bem direta, “a coordenação é fundamental para ajudar a gente, porque quem programa, quem organiza essa questão da rotina do professor, dos professores, é a coordenação [...] se o coordenador não é um coordenador articulado com essa questão da importância da leitura nunca que o corpo docente ele também vai achar isso importante” e diz que isso é uma pirâmide que vai refletir no aluno. No caso, Cecília ainda faz a comparação, segundo suas palavras, entre uma boa e uma má gestão e de que maneira isso teve influência em seu trabalho. Só não fica claro se ela se refere à coordenação, à direção, ou, a ambos.

Eu acho que a SL é o coração da escola e quando a direção, a gestão, ela confia no seu trabalho, é muito bom trabalhar na SL, desenvolver projetos com os alunos lá. Eu já tive a oportunidade de vivenciar uma gestão que me apoiava e uma gestão que me abominava. Então eu passei dois anos lá na escola sofrendo muito com uma gestão que passou o tempo todo me ignorando, mas mesmo assim eu insisti, sofri muito, eu vou ser bem sincera para você, eu cheguei a chorar, chorar sozinha dentro daquela sala por não poder desenvolver o trabalho que gostaria de fazer, eu era boicotada. Foram dois anos muito difíceis para mim, na escola, o último ano então foi terrível, mas graças a Deus as coisas mudam. Agora não, agora voltei a ter uma gestão que confia no meu trabalho que me dá liberdade de ação, então eu posso dizer que hoje eu estou muito feliz na SL de novo, embora eu tenha tido esse momento de pesadelo, mas como eu gostava do trabalho eu fiquei e insisti em permanecer (Professora Cecília).

Eva também atribui à gestão a dificuldade em se trabalhar a leitura coletivamente, e, nesse caso, refere-se à coordenador, vice e diretor, diz que onde trabalha há constante mudança de administração, revela que “os professores já veem a SL quase como o coração da escola”, mas que o apoio que deveria receber da gestão fica comprometido, por não estabelecerem vínculo com a escola, não entendem a proposta da SL e sem esse apoio mesmo que faça um bom trabalho percebe que “fica jogado, desconectado”.

Mas, o trabalho dos coordenadores, e vimos que também alguns gestores, não se limita a desenvolver seu papel se pautando apenas na “sistematização e integração do trabalho no conjunto, caminhando na linha da interdisciplinaridade” (VASCONCELOS, 2013, p. 87), é preciso, acima de tudo, lembrar que se está lidando com seres humanos, cada um com suas características, seres únicos. Então, o profissionalismo é importante, mas não é possível atingir bons resultados sem “amorosidade”, como diria Freire, ou, sem “acolher o professor

em sua realidade, em suas angústias; dar “colo”: reconhecimento das necessidades e dificuldades” (VASCONCELOS, 2013, p. 89).

Na fala de Cecília, comparando as duas gestões, é possível ter a dimensão exata do que Vasconcelos chama de “colo” e o reflexo de uma gestão que não tem um olhar mas sensível para o professor. Além de arrasar com a autoestima de Cecília, tornou seu trabalho muito penoso, com certeza, isso teve reflexo na sala de aula, segundo suas próprias palavras, “uma pessoa quando ela está abalada emocionalmente isso interfere no trabalho muito, muito, muito. Você não tem ideia o que eu passei naqueles dois anos”, quer dizer, um professor desmotivado não terá um bom desempenho no seu dia a dia.

Assim como Cecília, Eva também relata dificuldade em trabalhar coletivamente na escola em que leciona, devido à constante mudança da equipe gestora, ou seja, a descontinuidade do trabalho da equipe influencia nos resultados da SL na articulação entre os diversos espaços da escola. Embora, em seu ponto de vista, perceba que os colegas já atribuem um papel importante à SL como possibilidade de estabelecer a ponte entre as disciplinas, por meio da leitura.

No entanto, nota-se que nas escolas onde Tatiana e Clarice lecionam a coordenação já conseguiu imprimir um ritmo de trabalho entre os professores. Com o apoio da equipe gestora, as Professoras Orientadoras de Sala de Leitura (POSLs), conseguem estabelecer as parcerias necessárias para levar a leitura para fora da sala de aula, e, embora as POSLs ainda percebam um ou outro professor mais resistente, dizem que essa atitude não encontra respaldo no grupo, “ele se fecha”.

Porém, mesmo na escola em que se considera que o grupo já esteja conscientizado da necessidade da coletividade, encontra-se “deformidades” no ato educativo por falta de participação. O professor que “se fecha” pode não expressar sua opinião, porém, será que não a revela em sua atitude com o aprendizado do aluno?

Eu creio que por conta do que nós já conversamos, já foi passado em JEIF, muitos já têm a visão de que a SL vai trabalhar a leitura, muitas vezes... já aconteceu, Shirlei, de ter aluno que o professor da sala mesmo não sabia que o aluno lia, e a gente da SL, “não, ele lê sim!” e a professora ficar surpresa, “como ele lê?!”. Ele lê, porque fez leitura comigo na sala, leva livro emprestado, e a professora falar assim, “ele leva livro emprestado para ler em casa?”. Leva! Do nível II, que normalmente fica só uma aula, de português, “não, esse aluno não lê!”. E o aluno lê! Nós temos um aluno que

o professor falou que ele não lia e ele é mediador de leitura (Professora Tatiana).

Dessa maneira, torna-se mais que necessário que os coordenadores estejam conscientes de sua responsabilidade em, efetivamente, formar uma equipe de trabalho, que realmente esteja empenhada em um só objetivo. Assim,

Esta atividade favorece a consolidação de uma continuidade educativa (por possibilitar a superação das célebres justaposições ou rupturas no processo de ensino), bem como a formação de uma autêntica equipe de trabalho, dando maior coesão e interação, e não apenas o ajuntamento de profissionais que, por mais brilhantes que sejam, se não desenvolvem essa competência de trabalhar coletivamente, não garantem o processo emancipador (VASCONCELOS, 2013, p. 121).

Ademais, a “conscientização” dos professores se dá por meio de um processo de introjeção de conceitos construídos no e pelo grupo e tem por consequência a mudança de postura. Assim, o professor que participa das reuniões, formações<sup>23</sup>, também leva para a sala de aula outra visão de aluno, de aluno protagonista de seu aprendizado, buscando formar um aluno autônomo.

Nós tivemos aí o último sarau, este último de primavera que os professores eles prepararam atividades em sala [...] eles mesmos (professores) ensaiam, prepararam uma apresentação e saíram coisas muito bonitas, que deu orgulho de ver [...] Outra coisa que nós fizemos no sarau são os mestres de cerimônia, que antes, no começo, nós colocávamos professores, depois o próprio diretor, o Carlos, ele falou assim, “por que não o aluno?”, então nós começamos mudar esse olhar, porque outro projeto que a escola participa, o condutor é o protagonismo. Muita gente não gosta [...] Tem alguns colegas que acham que o aluno tem que ficar ali e o professor tomar a frente, no protagonismo muita coisa o aluno quer a frente, nós fizemos vários em que o professor era o mestre de cerimônia. Então o professor se sentia importante, quando a gente começou a colocar o aluno teve gente que falou “ah! Eles não vão conseguir”, “precisa ver se eles vão conseguir” (Professora Tatiana).

Tatiana, embora não cite a presença do coordenador, só do diretor, no projeto que acontece na escola em que trabalha, deixa implícito que é um projeto de todos e não apenas da Sala de Leitura, e percebe-se que é uma atividade recorrente. Além disso, em outro trecho de sua entrevista conta-nos que esses saraus mobilizam a comunidade toda, “o pátio lá lota de

---

23 A rede municipal de ensino de São Paulo oferece aos seus professores a Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), que consiste em acréscimo de 8 horas semanais de estudo coletivo, conduzidas pelo Coordenador Pedagógico (CP), com a finalidade de discutir ações que favoreçam o processo de ensino aprendizagem dos educandos.

mães, pais, avós, eles gostam”. Então, para um trabalho nessa proporção, podemos inferir que houve a mediação das/dos coordenadores.

No entanto, nota-se que a educação ainda tem muito que caminhar e que os coordenadores ainda têm muito que o fazer, barreiras a vencer, buscando trazer para as reuniões pedagógicas a reflexão sobre o trabalho educativo. Vimos um claro exemplo quando Tatiana afirma que “muita gente não gosta”, e, segundo sua percepção, “o professor se sentia importante”, deixando transparecer uma faceta complicada da educação: a vaidade.

Pode-se perceber que o papel do coordenador é muito importante para um trabalho articulado na escola, a Sala de Leitura pode tomar a frente de vários projetos, o POSL pode fazer um trabalho sério, comprometido, porém, como disse Eva, fica “descolado” se as crianças não conseguirem perceber a conexão que há entre as leituras que realizam na SL e as outras leituras.

Assim, reafirmado na fala das professoras, percebe-se que nas escolas em que a gestão (coordenação e direção) têm um trabalho mais efetivo junto ao corpo docente, a leitura, por meio das atividades desenvolvidas na e pela Sala de Leitura (SL), tem maior alcance, ou seja, os professores trabalham mais no coletivo.

E Colomer (2007), ao ponderar sobre o ensino da literatura na escola, diz que o objetivo é ensinar o que fazer para entender “um *corpus* de obras”. Assim, não se ensina como ler, mas se fornece os instrumentos necessários para descobri-lo, e, é óbvio, quanto mais esses instrumentos forem apropriados pelos alunos melhor lerão. Assim, quanto mais acesso tiverem à literatura, descobrirão mais maneiras de lê-las.

### **3.4.3 Atribuição de sentido ao trabalho**

Entre os professores tem uma fala comum que diz, “quando você é picado pelo bichinho da educação, não tem jeito”. Podemos dizer que as POSLs entrevistadas fazem parte do grupo picado pelo famoso bichinho, pois, embora relatem ter passado por inúmeras dificuldades, como a inexperiência, condições de trabalho desfavoráveis, relações conflituosas dentro do ambiente de trabalho e toda sorte de desafios, todas relatam continuarem na Sala de Leitura (SL) por opção, além de continuarem motivadas, mesmo já não sendo iniciantes.

Então eu fico feliz, porque eu faço o que eu gosto e é um trabalho que o pessoal também vê como um trabalho que realmente leva o aluno... (professora Tatiana).

Quando a gente tem os encontros, fora da escola, com outros POSLs, a gente vê que também o nosso trabalho está sendo gratificante, está sendo bom, porque a gente consegue fazer aquela comparação, poxa! Naquela escola está acontecendo isso, mas na nossa também está acontecendo, de uma maneira diferente, mas a gente está conduzindo a leitura. Mas o que eu acho mais gratificante é quando eu entrego um aluno do fundamental I e o pai reconhece nosso trabalho, fala assim, “nossa! Que bom que você continuou sendo professora do meu filho”, claro que não são todos os pais, mas aquele que fala já levanta a nossa autoestima, então a gente sabe que está fazendo um bom trabalho, isso é bom (Professora Eva).

Graças a Deus! Eu não posso reclamar. Às vezes... assim... nem precisa falar do trabalho na avaliação final, eles fazem “ah!”. Sempre é colocado na avaliação final, de final de ano: “comente sobre a SL, quais os pontos positivos, pontos negativos, em que precisa melhorar”, se está realmente articulando com as outras áreas de conhecimento, e eles sempre colocam que sim (Professora Clarice).

Não teria continuado (falando do trabalho na SL), mas como eu gostava muito, gosto até hoje da SL eu continuei o trabalho lá, acho que eu tenho que rever. Todo final de ano gosto de fazer um balanço do que eu fiz, do que eu deixei de fazer, então eu estou revendo a minha prática para o ano que vem começar tudo de novo, porque é sempre assim, quando chega o final do ano “ah! Meu Deus, não fiz nada” você vai rever o que você tem que retomar (Professora Cecília).

Em meio a tantos problemas, como o sucateamento da educação, a desvalorização da classe docente, claramente motivada pelos nossos governantes, os entraves burocráticos, os avanços minguados frente à assombrosa demanda, é admirável ver professoras em fim de carreira, às portas da aposentadoria, falando em recomeço, em gosto pelo que faz, felicidade por cumprir seu papel de educadora.

Ver profissionais que ao longo dos anos se constituíram num “clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autêntica o caráter formador do espaço pedagógico” (FREIRE, 2015, p. 90).

Assim, a história do professor da Sala de Leitura vai sendo contada por meio de documentos legais enquanto no chão da escola. Entre o ideal e o real, esse sujeito vai se concretizando dentro das possibilidades para realizar um trabalho “legal”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No senso comum, acredita-se que o sucesso na escolarização da criança depende de uma base familiar sólida, consistente, e, principalmente empenhada em expandir seu capital cultural<sup>24</sup>, garantindo que este seja adquirido pelos filhos, portanto, a leitura de livros de literatura faz parte desse capital. Porém, isso não é fator determinante para que se constitua um leitor de literatura crítico e autônomo.

Ademais, pais leitores não terão necessariamente filhos leitores e vice versa. Baptista (2012) traz o relato de Saramago, que, embora não tivesse nenhum contato com a leitura no seio familiar se tornou um leitor voraz e mais tarde escritor de renome,

Sou autodidata. Minha família não tinha meios. Trabalhei como serralheiro mecânico cerca de dois anos, com o clássico macacão azul, e exerci muitas outras profissões. Minha educação literária se fez nas bibliotecas públicas, porque em minha casa não tinha um só livro, minha mãe era analfabeta. Nada indicava que eu pudesse ter a trajetória que tive [...] (SARAMAGO, 2010:87, apud BAPTISTA, 2012, p. 61).

Assim como Saramago, existem muitas crianças oriundas de famílias desprovidas do capital cultural, e, a despeito disso, tornam-se leitores. Ao caracterizar as escolas em que as POSLs trabalham, percebemos uma realidade bem adversa. Portanto, sabedoras dessa realidade, as professoras fazem um intenso trabalho com a literatura desmistificando a crença do senso comum, trazendo relatos de práticas bem sucedidas, “eles estão sempre procurando livro emprestado”, diz a professora Tatiana.

Em um contexto em que as crianças têm contato com livros no meio familiar, fazem passeios culturais, têm um repertório mais ampliado, ou seja, nas palavras de Bourdieu detêm o capital cultural, não garante por si só que isso vá determinar que o trabalho com a leitura seja mais bem sucedido com estas crianças em detrimento de outras que não tiveram as mesmas oportunidades. Nesse ínterim, observa-se dois pontos importantes para a reflexão

---

24 Conceito de Bourdieu, refere-se ao conjunto de recursos, competências e apetências disponíveis e mobilizáveis em matéria de cultura dominante ou legítima. O capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, no estado objetivado e no estado institucionalizado. No estado incorporado, dá-se sob a forma de disposições duráveis do organismo, tendo como principais elementos constitutivos os gostos, o domínio maior ou menor da língua culta e as informações sobre o mundo escolar.

sobre a leitura. Um, é a formação do leitor pela escola, e o outro, pelo incentivo familiar. Ambos, muito caros ao Professor Orientador de Sala de Leitura (POSL).

Assim, no decorrer desse estudo, buscou-se apresentar a Sala de Leitura (SL) da rede municipal de São Paulo sob os olhares de 4 Professoras Orientadoras de Sala de Leitura (POSLs), cujas escolas em que lecionam estão localizadas na zona Leste da capital paulista.

Nessa perspectiva, em diálogo com a legislação para a SL e com os teóricos que embasaram a pesquisa, foram abordados vários pontos, os quais vão muito além da mediação da leitura em sala de aula. A conversa com as professoras e depois a transcrição das entrevistas revelaram a amplitude da visão das POSLs sobre si e sobre os espaços com os quais interagem.

Na análise da legislação para Sala de Leitura, foi possível observar que de 1972 para 2015, último documento analisado, ocorreram muitas mudanças em vários aspectos, quais sejam: espaço, função da SL, função do professor de SL.

Legalmente, a Sala de Leitura se desenvolveu partir de uma experiência de entrosamento entre escola e biblioteca, em 1972, cujo objetivo era atender a uma necessidade premente da reforma no ensino, acontecida no ano anterior: a inclusão da pesquisa no currículo escolar. Assim, a SL saiu da condição de experiência, passou a Programa Escola-Biblioteca (PEB) e, posteriormente, em 1983, definitivamente, a Projeto Sala de Leitura.

No aspecto espaço, inicialmente, este não existia fisicamente, visto que os alunos, acompanhados por seus professores se deslocavam uma vez por semana para a biblioteca com a qual a escola havia estabelecido o “entrosamento”. A partir de 1974 as escolas participantes do programa recebem verba para aquisição de acervo mínimo e mobiliário, haja vista os empecilhos causados pelo deslocamento para as bibliotecas. E, em 1975, com a separação das Secretarias da Educação e da Cultura, encerram-se as parcerias e a SL passa definitivamente a integrar somente o espaço escolar, reafirmando sua importância quando em 2003 este espaço passa a ser contemplado no projeto arquitetônico da escola.

A mudança na função da Sala de Leitura também é observada, ou seja, a Portaria 2.032 de 13/07/72, que instituiu a experiência piloto, deixa claro que devido à inclusão da pesquisa no currículo, exigia-se novas técnicas didáticas, assim, o objetivo era ensinar os alunos a fazerem pesquisa. Em decorrência disso, esperava-se também que os educandos

melhorassem o desempenho nas atividades de “Comunicação e Expressão”. Porém, ao ler a Portaria nº 7.665/2015, último documento analisado, como já foi dito, vê-se que a função da Sala de Leitura avançou, saiu de um lugar restrito às atividades entre quatro paredes para conversar com outros espaços da comunidade escolar, na perspectiva de currículo emancipatório e a leitura como um “processo de compreensão mais abrangente da realidade”, ou seja, a leitura deixa de ter um aspecto prioritariamente instrumental para a leitura como ampliação de visão de mundo, quebra aos estereótipos incutidos pela sociedade, como se lê no documento, “dar visibilidade às literaturas não hegemônicas”.

Assim, a Portaria nº 5.697/1975 inscreve o professor no quadro técnico da escola e o define como Professor Encarregado de Sala de Leitura (PESL), determinando suas funções, das quais destacamos: organizar, selecionar, registrar, classificar, catalogar, compilar, marca bem sua função de guardião de Sala de Leitura, reforçando a figura do professor como alguém treinado para aplicar uma determinada técnica. No entanto, comparando-se esta às demais portarias, vê-se que aos poucos vai se atribuindo novas funções aos professores, bem como sua inclusão no quadro pedagógico e sua designação como Professor Orientador de Sala de Leitura (POSL).

Dessa forma, a mudança na concepção de leitura na e pela rede pública acaba por alterar a sala e sua função, e, conseqüentemente, a função do professor de Sala de Leitura, que sai da condição de técnico, zelador, para a de orientador, mediador.

Outro dado fundamental é que a leitura se altera não apenas em seu aspecto conceitual, mas metodológico, pois implica em dizer não só o que se lê, mas quem e como se lê nesse espaço. Assim, a contação de histórias passou a fazer parte do rol de atividades do POSL, com objetivo de despertar a “imaginação”. Posteriormente, fala-se em “prazer libertário” da leitura, fruição, além de se abandonar as fichas de leitura dirigida, que serviram de parâmetro para as atividades da SL por dez anos. As fichas de leitura não voltaram a ser utilizadas, mas, observa-se que em determinado momento houve uma retomada na função pragmática da leitura.

Como se viu no capítulo 1, a legislação para SL na década de 1990 voltou a orientar o professor que fizesse uma atividade após a leitura. A professora Tatiana resgata essas memórias e complementa dizendo que quando a legislação foi novamente alterada, orientando a práticas centradas na leitura literária para fruição, sem a cobrança de uma atividade, houve



resistência por parte de muitos colegas, que achavam absurda a ideia de a leitura não ter nenhuma “função”. No entanto, vê-se que isso não impediu os avanços da concepção de leitura e das atividades do POSL, tampouco foi suficiente para um regresso à função estritamente instrumental da leitura, vista no início da constituição da Sala de Leitura.

Observa-se na fala das professoras, por mais de uma vez que, para a criança já conquistada pela magia dos livros é inadmissível alguém não querer ficar algumas horas em companhia tão agradável: os livros. E que essa “magia”, que podemos chamar de prazer, é uma característica da criança pequena, do ensino fundamental I, mas que é possível sim mantê-la ou resgatá-la, que o hábito da leitura é uma construção. É preciso que seja uma prática contínua trabalhada por todos dentro da escola, porém, de maneira prazerosa. Como as professoras frisam várias vezes.

Mas, como saber se estamos na direção certa? Os olhares das professoras para essa questão reafirmam que não há teoria ou metodologia que responda satisfatoriamente a todas as perguntas acerca da formação de leitores, pois, como considera Baptista (2012) a literatura é o encontro de duas sensibilidades e não há receita pronta.

A escola é formada por grupos heterogêneos e não se pode esperar que todas as crianças cheguem fascinadas pela leitura ou num primeiro contato sejam tocadas por ela. Todavia, as POSLs, em especial Cecília, consideram que os professores, seja fundamental I ou fundamental II, não podem se furtar a sua responsabilidade, assim, como diz Freire (2002), é preciso refletir sobre a prática, e, isso se dá na escuta, no diálogo, na observação.

Dessa forma, as entrevistadas ressaltam que é na fala dos alunos, observando-os, conversando com eles, que pode-se encontrar fortes indicadores se a atividade que está sendo desenvolvida é “prática ou práxis”. Nesse ponto, destacamos que Eva e Cecília apontam que o olhar do aluno é um norte.

Porém, essa escuta, como bem observam as professoras, só é possível se colocarmos em prática o diálogo, categoria cara a Paulo Freire. Mas o diálogo franco, aberto, sem hierarquização, somos somente o eu, o tu, e o nós que estamos nos dispondo a verbalizar nossa visão de mundo, e, assim, cada sujeito dessa interação se disporá também a revelar o seu jeito de ser e de estar no mundo.

O segundo ponto diz respeito à crença sobre o êxito nas práticas escolares com uma criança, digamos “bem preparada”, vindas de famílias de pais leitores e incentivadores. Para tanto, bastaria estar em sincronia com as ações dos pais, insistindo na leitura, ofertando os livros, uma vez que essa criança já tem uma vivência com livros e com modelos leitores em sua casa. E, na prática, vê-se que isso não basta, embora facilite o trabalho do professor. A aproximação da literatura não se dá com imposição. Vê-se que é equivocada a ideia de que ter contato com livros, leitores, conhecer bibliotecas, seja requisito para se formar bons leitores.

Se, de um lado, o acesso é dificultado às crianças de família com baixo poder aquisitivo, por não terem recursos para adquirir livros, ou por desconhecimento dos pais sobre as políticas de incentivo à leitura, que facilitou muito o acesso aos livros, ou mesmo por falta de aparelhos do estado próximos a sua casa, onde poderiam buscar informações. Como se pôde observar na descrição dos bairros onde as POSLs trabalham.

De outro, as crianças cujas famílias não têm essas mesmas carências, teriam, porém, a dificuldade em acessar os livros, por motivos diferentes, mas com resultados semelhantes. Não se pode generalizar, porém, a pesquisa Retratos da Leitura já trouxe este assunto à baila, revelando que há pais que deixam de comprar livros para seus filhos por considerá-los caros, porém, os presenteiam com aparelhos eletrônicos, cujo valor ultrapassa, e muito, o preço de um livro. Essa atitude mostra que o custo não é um empecilho, mas sim a falta de importância dada à leitura. Assim, a classe social ou poder aquisitivo também não é um imperativo à formação de leitores.

Diante disso, concorda-se com Mendes, que a Sala de Leitura é uma inovação, e, diria que não só isso, mas, uma constante re(nova-ção). Ação da Secretaria Municipal de Educação, responsável pela constante preocupação em rever a legislação a fim de dar conta das necessidades da SL, e, ação, sobretudo, dos POSLs, cuja existência a torna possível.

Ademais, reafirma-se as considerações de Colomer (2007), Petit (2008, 2009), Baptista (2012), não basta apenas ter acesso ao livro, é preciso um trabalho contínuo para que, de alguma forma, a criança, o adolescente, encontre sentido em suas leituras, seja tocado por ela.

Nesse contexto, qual seria então o papel da Sala de Leitura, com suas prateleiras cheias de livros e professoras preparadas para usar esse acervo? Pensamos, e, nossas entrevistadas confirmam, que é o de permitir que as crianças experienciem, como diz Larrosa

(2002), e, finalmente, decidam, conscientemente, se querem, ou não, usufruir de seu direito à literatura, como defende Cândido (1995), de sua experiência à outridade, nas palavras de Paz (1990), ou, como diria Freire (1989), ler para enriquecer sua visão de mundo.

Ademais, sabemos que o prazer estético é o fim da literatura e cada um irá ter sua própria experiência, mas é inegável que a literatura pode proporcionar muitas outras possibilidades e se permitir ser explorada por vários caminhos. Assim, quanto mais o professor estiver com os olhos abertos ao mundo que o cerca mais recursos e argumentos terá para dialogar com seu aluno e ajudá-lo a encontrar seu próprio caminho, sua própria experiência em suas leituras, e, acima de tudo, possibilita o encontro de sensibilidades.

Assim, pode-se dizer que as Professoras Orientadoras de Sala de Leitura têm consciência do lugar da SL no contexto escolar, mas, principalmente, que são conscientes de seu lugar nesse espaço e da responsabilidade em ocupá-lo. Além do mais, que os problemas enfrentados na Sala de Leitura não invalidam a valorização do Projeto, muito menos a valorização da leitura.

É disso que trata esse trabalho: de olhares, de maneiras de explorar o potencial oferecido pela literatura e de um lugar que está preparado para proporcionar o encontro entre pessoas e emoções, um lugar de desafios e conquistas, um lugar propício para se plantar uma semente, que será cuidada, regada, adubada, e, quando não couber mais em seu vaso, transplantada para terreno aberto, para que cresça livremente: a Sala de Leitura e o professor que lhe dá alma.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Denise Regina da Costa. Política Educacional e Gestão Escolar: políticas públicas e gestão da educação básica. **Apresentação de comunicação oral**. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacaoeRelatos/0132.pdf>>. Acesso em: 22/09/2016.

BAPTISTA, Ana Maria Haddad. **Educação, Ensino & Literatura**: propostas para reflexão. 2ª ed. São Paulo: Arte-Livros, 2012.

BARROS, Rubens. Em busca de centralidade. **Revista Educação**. Disponível em: <<http://revistaeducacao.com.br/textos/136/artigo234425-1.asp>>. Acesso em: 28/07/2016.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº 19, jan./fev./mar./abr. 2002, pp. 20-28. Tradução de João Wanderley Geraldi.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A. 1989.

BOSI, Alfredo. Por um historicismo renovado: reflexo e reflexão na história literária. **Revista Teresa**, nº 1, 1º semestre, pp. 9-47, 2000. São Paulo. Disponível em: <<http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=revistateresausp&pagfis=9&pesq=>>>. Acesso em: 10/05/2016.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei Federal nº 8069, de 13/07/1990.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 10/10/2015.

\_\_\_\_\_. Parecer nº 853/71, de 12 de novembro de 1971, do CFE. **Núcleo comum para os currículos do ensino dos 1º e 2º graus**. A doutrina dos currículo na Lei 5692/71. In Documenta nº 132. Rio de Janeiro, novembro de 1971. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/7\\_Gov\\_Militar/parecer%20n.%20853-1971%20n%20Facleo%20comum%20para%20os%20curr%Edculos....pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer%20n.%20853-1971%20n%20Facleo%20comum%20para%20os%20curr%Edculos....pdf)>. Acesso em: 14/06/2016.

BRESSER-PEREIRA. **A construção política do Brasil** – Sociedade, economia e Estado desde a Independência. 2. ed. São Paulo: 34, 2015.

CANDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade**. 8 ed. São Paulo: Publifolha, 2000.

\_\_\_\_\_. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades. 1995.

CITELLI, Beatriz. **Produção e leitura de textos no ensino fundamental**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COUTINHO, Afrânio. Prefácio da primeira edição (1955). In COUTINHO, Afrânio; COUTINHO Eduardo de Faria Coutinho. **A literatura no Brasil: Introdução geral**, vol. 1, 4. ed. São Paulo: Global, 1997.

ECO, Humberto. **Obra aberta**. Trad. Giovanni Cutolo, 8. ed. São Paulo: Perspectiva S/A, 1991.

ECHER, Isabel Cristina. A revisão de literatura na construção do trabalho científico. **Revista gaúcha de enfermagem**, Porto Alegre, v.22, nº 2, pp. 5-20, jul.2001. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/RevistaGauchadeEnfermagem/article/view/4365>>. Acesso em: 29/02/2016.

FEITOSA, Márcia Soares de Araújo. **Prática docente e leitura de textos literários no fundamental II: uma incursão pelo programa Hora da Leitura**, Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo – USP, 2008.

FAILLA, Zoara (org). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012. Disponível em: <<http://www.prolivro.org.br/images/antigo/4095.pdf>>. Acesso em: 10/06/2016.

\_\_\_\_\_. **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados; Cortês, 1989. digitalizado.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. Trad. Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREITAS, José Cleber; SAUL, Ana Maria; SILVA, Antônio Fernando Gouvêa. **Educação na cidade de São Paulo (1989 a 2000)**. 2. ed. São Paulo, Pólis / PUC-SP, 2002. 40p. (Observatório dos Direitos do Cidadão: acompanhamento e análise das políticas públicas da cidade de São Paulo, 2).

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da Educação Básica. **Artigo**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, pp. 1.129-1.152, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2328100.pdf>>. Acesso em: 07/06/2016.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GERALDI, João Wanderley. O ensino é livresco, mas sem livros. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos de pedagogia da leitura**. 3. ed. 2ª tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GERMANO, José Willington. O discurso político sobre a educação no Brasil autoritário. **Artigo**. Caderno Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 313-332, set./dez. 2008 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a03v2876.pdf>>. Acesso em: 05/11/2016.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOULART, Nathalia. “Hábito de leitura cai no Brasil, revela pesquisa”. **Artigo**. Revista Veja <<http://veja.abril.com.br/educacao/habito-de-leitura-cai-no-brasil-revela-pesquisa/>>. Acesso em: 01/11/2016.

GRAÇA PAULINO, Maria das Graças Rodrigues. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO Graça; VERSIANI, Zélia (Orgs). **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

GUIMARÃES, Bernardo. **O seminarista**. São Paulo: Poeteiro Editor Digital, 2014. Disponível em: <<http://www.projetolivrolivre.com/Bernardo%20Guimaraes%20-%20Seminarista%20-%20Iba%20Mendes.pdf>>. Acesso em: 15/05/2016.

GUIMARÃES, Geová Bezerra. Análise de propostas de leitura de LDP das décadas de 2000 e 1970. **Revista Magistro**, Rio Grande do Sul, v. 2, nº 1, pp. 102-113, 2011. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/magistro/article/viewFile/1445/764>>. Acesso em: 10/03/2016.

HOLLANDA, Heloísa Buarque. **As fronteiras móveis da literatura**. Disponível em: <<http://www.heloisabuarquedehollanda.com.br/as-fronteiras-moveis-da-literatura/>>. Acesso em: 13/05/2016.

HOYOS, Bernardo Jaramillo; SALINAS, Lenin Monak. Comportamento leitor e acesso ao livro no Brasil em comparação com outros países da América Latina, in FAILLA, Zoara (org.) **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Diagnóstico da situação educacional de jovens e adultos** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

Brasília: O Instituto, 2000. 60p. : il. tab. <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000104.pdf>>. Acesso em: 11/set/2015.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. Retratos da leitura no Brasil – 4. ed. Pesquisa. Março/2016. Disponível em: <[http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa\\_Retratos\\_da\\_Leitura\\_no\\_Brasil\\_-\\_2015.pdf](http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf)>. Acesso em: 06/10/2016.

JACOBİK, Fabiana Andréa Dias. **Rodas de leitura na escola: construindo leitores críticos.** Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo – USP, 2011.

KLEIMAN Ângela B.; MORAES Silvia E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola.** São Paulo: Mercado das Letras, 1999.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil.** São Paulo: Ática, 1996.

LEITE, Ana Carolina dos Santos Martins. O Lugar da Sala de Leitura na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. **Artigo.** Disponível em: <[http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes\\_anteriores/anais17/txtcompletos/sem11/COLE\\_3254.pdf](http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem11/COLE_3254.pdf)>. Acesso em: 20 de set. de 2015.

LOUREIRO, Carlos Frederico B.; FRANCO Jussara Botelho. ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO CÍRCULO DE CULTURA: uma possibilidade pedagógica e dialógica em educação ambiental. **Ensaio.** AMBIENTE & EDUCAÇÃO, Revista de Educação Ambiental, vol. 17, n. 1. p. 11-27, 2012. Disponível em: <<https://www.seer.furg.br/ambeduc/article/view/2422/1666>>. Acesso em: 18/08.2016.

MENDES, Josué de Sousa. **Formação do leitor de literatura: do hábito da leitura à cultura literária,** 223 fls. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, 2008.

MENDES, Mônica Fátima Valenzi. **Sala de Leitura nas escolas da Rede municipal de Ensino de São Paulo: uma inovação que resiste às descontinuidades políticas,** 467 fls. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, 2006.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária: prosa I.** 20. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

MUNDURUKU, Daniel. **Literatura x literatura indígena: consenso?** A produção de literatura dos indígenas brasileiros. Disponível em: <<http://danielmunduruku.blogspot.com.br/2016/02/literatura-x-literatura-indigena.html>>. Acesso em: 15/05/2016.

NOGUEIRA, Mariana. Brasil supera Argentina e Colômbia em número de leitores, diz pesquisa, **notícia,** jornal eletrônico G1, seção Educação. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-supera-argentina-e-colombia-em-numero-de-leitores-diz-pesquisa.ghtml>>. Acesso em: 25/10/2016.

NOLASCO, Sônia Maria. **Projeto “Hora da Leitura”:** os sentidos/significados sobre leitura de professores do ensino fundamental, Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, 2006.

OLIVEIRA, Rejane Piveta. Literatura marginal: questionamentos à teoria literária. **Revista Ipotesi**, Juiz de Fora, v. 15, n. 2 – Especial, pp. 31-39, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaipotesi/files/2011/05/7-Literatura.pdf>>. Acesso em: 13/05/2016.

PAZ, Octávio. **Signos em rotação**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.

PERROTTI, Edmir. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1990.

\_\_\_\_\_. **Biblioteca não é depósito de livros**. Entrevista disponível em: <<http://blog.crb6.org.br/artigos-materias-e-entrevistas/edmir-perrotti-biblioteca-nao-e-deposito-de-livros/>>. Acesso em: 01/06/2016.

\_\_\_\_\_. **Hábitos de leitura dos professores**. Entrevista disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=tt6wAIPWkJw>>. Acesso em: 01/06/2016.

PENNAC, Daniel. Como um romance. Tradução Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2008.

\_\_\_\_\_. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Trad. Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Ed. 34. 2009.

RANGEL, Egon de Oliveira. Literatura e livro didático no ensino médio: caminhos e ciladas na formação do leitor. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO Graça; VERSIANI, Zélia (Orgs). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar – literatura, escrita e educação**. Trad. Rodrigo Petronio. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

RIBEIRO JR., W.A. **Aristóteles/Poética**. Portal Graecia Antiqua, São Carlos. Disponível em: <[www.greciantiga.org/arquivo.asp?num=0589](http://www.greciantiga.org/arquivo.asp?num=0589)>. Acesso em: 04/05/2016.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. **Salas de Leitura: 30 anos de encantamento**. s/d.

\_\_\_\_\_. SME – **Programa Escola Biblioteca – P.E.B.** – 1978.

\_\_\_\_\_. SME – DEPLAN – **Movimento de reorganização curricular – Salas de Leitura – CO. DOT.PSG/As. 014** – 1992.

\_\_\_\_\_. SME. **Plano de trabalho da SME para 1985**, s/d.

\_\_\_\_\_. SME. **Decreto nº 18.576**, de 03 de fevereiro de 1983.

\_\_\_\_\_. SME. **Decreto nº 45.654**, de 27 de dezembro de 2004.

\_\_\_\_\_. SME. **Decreto nº 46.213**, de 15 de agosto de 2005.



- \_\_\_\_\_. SME. **Decreto nº 49.731**, de 10 de julho de 2008.
- \_\_\_\_\_. SME. **Portaria 3.079**. 2008.
- \_\_\_\_\_. SME. **Portaria nº 3.774**, de 05 de setembro de 2008.
- \_\_\_\_\_. SME. **Portaria 899/2014**. Disponível em: <[http://www.sinpeem.com.br/lermais\\_materias.php?cd\\_materias=7729&friurl=\\_-Portaria-no-899-DOC-de-25012014-paginas-12-e-13->](http://www.sinpeem.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=7729&friurl=_-Portaria-no-899-DOC-de-25012014-paginas-12-e-13->)>. Acesso em: 30/09/2016.
- \_\_\_\_\_. SME. **Portaria nº 7.655**, de 18/12/2015.
- \_\_\_\_\_. SME. **No Plano de Ação, Relatório e Proposta para 1993/94**, s/d.
- \_\_\_\_\_. SME. **Revista Construindo a Educação Pública Popular: Diretrizes e prioridades para 1991**, ano 3. São Paulo: SME, 1991.
- \_\_\_\_\_. SME. ME/DOTG Cidade educadora – Educação inclusiva: Um sonho possível. **Revista Educação**. n. 4. 2003. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/16673.pdf>>. Acesso em: 20/09/2016.
- SAVIANI, Demerval. Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. Artigo. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, v. 6, n. 2, p. 213-231, jul./out.2008. Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r206.pdf>>. Acesso em: 01/06/2016.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação sujeito e história**. 3. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2012.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos de pedagogia da leitura**. 3. ed. 2ª tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- SCHEIBE, Leda. Escola média e formação técnica: repensando a relação trabalho-escola. Artigo . **Revista Em Aberto**. Brasília ano 10, n. 50/51, abril/setembro 1992, p. 35-41 <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1810/1781>>. Acesso em: 01/06/2016.
- SILVA, Antonio Ozaí da. Um olhar sobre a literatura: reflexões acerca da sua contribuição político-pedagógica. **Revista Espaço Acadêmico**, nº 91. Dez. 2008. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/091/91ozai.htm>>. Acesso em: 10/05/2016.
- SILVA-POLIDO, Nágila Euclides da. **Salas de Leitura da Rede Municipal de Ensino de São Paulo: caminhos possíveis para redimensionar seu funcionamento**, 260 fls. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo – USP, 2012.
- SOARES, Magda. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO Graça; VERSIANI, Zélia (Orgs). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

\_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Artigo**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 25, pp. 5-17, jan/fev/mar/abr de 2004.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e escola**: Uma perspectiva social. 17. ed. São Paulo: Ática, 2001.

SOLÉ, ISABEL. **Estratégias de leitura**. Tradução Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SZYMANSKI, Heloisa (org); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Celia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico**: Do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 15. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2013.

ZEN Maria Isabel Dalla. **Histórias de leitura na vida e na escola**: uma abordagem linguística, pedagógica e social. Porto Alegre: Mediação, 1997.

## **APÊNDICE A – Questionário piloto aplicado às POSLs**

- 1– Qual sua trajetória até a SL?
- 2– Qual o olhar da gestão para SL?
- 3– Quais os desafios e possibilidades no trabalho com os 6º anos?
- 4– Qual o olhar dos alunos em relação à SL?
- 5– Qual o olhar dos colegas para SL?
- 6– Como você vê a SL na articulação da escola?

## **APÊNDICE B – Questionário completo aplicado às POSLs**

Qual sua trajetória até a SL?

Qual o olhar da gestão para SL?

Quais os desafios e possibilidades no trabalho com os 6º anos?

Qual o olhar dos alunos em relação à SL?

Qual o olhar dos colegas para SL?

Como você vê a SL na articulação da escola?

Você explica o que comissionada?

Tem diferença em você ler e pedir atividade, e a leitura deleite, sem cobrança?

Qual a diferença entre essa atividade e as das impostas por portarias?

Interessante que você conta a história da SL.

Você vivenciou a história da SL.

Você acha que isso contribuiu para o sucesso da SL?

A comunidade procura a SL?

Quando você falta o módulo vai para a SL?

Por ocasião da vacância houve muitos interessados?

Essa sobrecarga interferia no seu trabalho?

A que você atribui a falta de interessados na vaga para SL?

Qual foi seu olhar para a SL quando você a assumiu?

Quando você assumiu a SL o POSL não tinha um preparo antes?

Como você vê a contribuição dos cursos oferecidos pelo DOT?

Como é o seu olhar em relação aos colegas?

Você acha que antes os alunos não valorizavam?

Não tinha lá na sua sala? (livros)

Não precisa você indicar, tem que levar esse livro?

Só uma curiosidade, que você falou antes, que as meninas que trabalhavam na sala antes eram muito boas, porque elas saíram?

Mas isso era você que encabeçava, não era uma imposição da gestão, de ninguém? (projetos)

Você acha que eles conseguem fazer essa relação, do que está entre linhas e do que está explícito? (alunos)

Isso é percebido também para o fundamental II? (a leitura feita com a turma fora da SL)

Você acha que só uma aula por semana é pouco?

Se você tivesse dúvidas quanto ao seu trabalho, continuaria?

Isso reflete na sua prática? (conflitos com a equipe gestora)

Você quer fazer o encerramento, quer falar mais alguma coisa?

Você acha que eles perdem o encanto pela literatura?

Nesses casos você acha que é a estrutura familiar?

Quem define essa compra, você ou os alunos? (livros)

Você apresenta alguns títulos?

Você troca periodicamente os personagens?

Dá para todos participarem?

E o empréstimo para o 6º ano?

Quando você entrou aqui no primeiro ano você ouvia isso? (na SL não se faz nada)

Então aqui a SL cumpre seu papel?

São perguntas da coordenação? (para avaliar a SL)

Tem alunos que querem participar do teatro, mas não querem participar da leitura?

## **ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Universidade Nove de Julho – Uninove**

### **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS (PROGEPE-UNINOVE)**

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezada Professora,

Sou professora pesquisadora do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE) e realizo a pesquisa intitulada "Sala de Leitura: Olhares de Professoras da Rede Municipal de São Paulo".

Esclareço que o objetivo geral da pesquisa é: analisar o que pensam as professoras sobre a Sala de Leitura. Os objetivos específicos são: a) identificar como as professoras compreendem o papel que desempenham no espaço Sala de Leitura, b) analisar, sob o olhar das professoras, como são construídos os processos de mediação de leitura literária que permitam (re)significar seu ensino aprendizagem.

Para tanto, a pesquisa prevê as seguintes etapas e procedimentos metodológicos: i. análise dos documentos que estabelecem a criação, implementação e permanência da Sala de Leitura na rede de ensino municipal; ii. entrevistas com Professores Orientadores de Sala de Leitura (POSLS) . Todos os dados coletados serão tratados de modo confidencial, sendo utilizados nomes fictícios para os participantes, na escrita do relatório de pesquisa e em artigos que serão produzidos para divulgação do estudo realizado.

Coloco-me inteiramente à disposição para quaisquer outros esclarecimentos. Meus contatos são: e-mail: shirleitarzia@gmail.com; telefones: (11) 98191-4572.

Atenciosamente,

Shirlei Aparecida Alves Tarzia

Eu, \_\_\_\_\_, li as  
informação acima e concordo livremente em participar dessa pesquisa.

Assinatura: \_\_\_\_\_.

RG: \_\_\_\_\_.

**Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.