



ANA CAROLINA PEREIRA DE CARVALHO

**“POSSO DAR UMA IDEIA? CADA UM PEGA O  
LIVRO QUE QUER...”  
SOBRE A FORMAÇÃO DE LEITORES NA  
SALA DE LEITURA**

**CAMPINAS  
2015**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**ANA CAROLINA PEREIRA DE CARVALHO**

**“POSSO DAR UMA IDEIA? CADA UM PEGA O LIVRO QUE  
QUER...”  
SOBRE A FORMAÇÃO DE LEITORES NA SALA DE  
LEITURA**

**Orientador (a): Prof. Dr. Lilian Lopes Martin da Silva**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestra em Educação, na área de concentração de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

**ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA  
DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA ANA CAROLINA  
PEREIRA DE CARVALHO  
E ORIENTADA PELO PROF.DR. LILIAN LOPES MARTIN DA SILVA**

Assinatura do Orientador

---

**CAMPINAS  
2015**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**“POSSO DAR UMA IDEIA? CADA UM PEGA O LIVRO QUE  
QUER...”  
SOBRE A FORMAÇÃO DE LEITORES NA SALA DE LEITURA**

**Autor : Ana Carolina Pereira De Carvalho**

**Orientador: Prof. Dr. Lilian Lopes Martin da Silva**

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Ana Carolina Pereira de Carvalho e aprovada pela Comissão Julgadora

Data: 31/08/2015

**Orientadora:**

**COMISSÃO JULGADORA:**

---

---

---

**2015**

## Resumo

Esta pesquisa procurou investigar o jovem leitor, considerando suas experiências de formação em uma Sala de Leitura de uma escola da rede municipal de São Paulo, SP, e no bairro em que vive. Os dados foram gerados a partir de um conjunto de observações e entrevistas-conversas com grupos de alunos e profissionais da escola, assim como de registros e visitas a outros locais do bairro. As práticas vividas, relatadas e registradas foram discutidas levando em conta algumas reflexões do campo, as orientações do Programa de Sala de Leitura da Prefeitura de São Paulo, as formações voltadas para os para os professores orientadores dessas salas e as representações de leitor literário que circulam nesses lugares. O trabalho apoiou-se em contribuições da História Cultural, especialmente em Roger Chartier, cujas investigações sobre o livro, as práticas de leitura, os leitores e a História da Leitura inspiraram nossas discussões. Assim como ele, também: Britto (2008, 2011, 2013), Petit (2008), Silveira (1991, 2007), Certeau (1994, 2012), Canclini (2008) Sibilía (2012).

Palavras chaves: jovem leitor, leitura na escola, sala de leitura prefeitura municipal de São Paulo.

## **Abstract**

This research sought to investigate the young reader considering its experiences in a reading room of a public school in the city of São Paulo, and in the neighborhood where he lives. The data were generated from a set of observations and interviews, conversations with groups of students and school teachers, as well as records and visits to other places in the neighborhood. The experienced practices, reported and recorded were discussed considering some reflections of reading at the school, the guidelines of the Reading Room Program of São Paulo City Hall, the training focused on the teachers for guiding these rooms and literary reader representations that circulate in these places. The work relied on contributions of cultural history, especially in Roger Chartier, whose investigations into the book, reading practices, readers, the reading of history inspired our discussions. Just as he, too: Britto (2008, 2011, 2013), Petit (2008), Silveira (1991, 2007), Certeau (1994, 2012), Canclini (2008) Sibilía (2012).

**Keywords:** young readers, reading at school, Reading Room Program of São Paulo City Hall.

## **Agradecimentos**

À minha orientadora Lilian Lopes Martin da Silva, por ter compartilhado comigo suas reflexões, pelo tanto que aprendi com ela, em muitos sentidos.

A todos os colegas do grupo ALLE, pelas discussões compartilhadas, por termos trilhado caminhos conjuntamente. Em especial agradeço à Silvia A. S. Carvalho, à Norma Sandra de Almeida Ferreira, à Janaína Cabello, à Heloísa Matos, ao Oton Magno Santana dos Santos, Luciane de Oliveira e à Renata Kelly Arruda, por terem estado, em diferentes momentos, mais próximos e terem incentivado este trabalho. Às professoras Rosa Maria Hessel da Silveira e Claudia Beatriz de C. N. Ometto, pelas contribuições valiosas a meu trabalho por ocasião do exame de qualificação. À Capes, pela bolsa concedida.

Aos colegas do Instituto Avisa Lá, a quem devo minha formação na área de Educação e minha vontade de seguir estudando. Agradeço em especial pela seriedade, companheirismo e compromisso de todos pela educação brasileira. Nos últimos tempos, pude aprender muito e dividir mais de perto minhas reflexões com Edi Fonseca, Clélia Cortez, Bia Gouveia, Cisele Ortiz, Silvia Carvalho, Renata Frauendorf, Maria Virgínia Gastaldi, Ana Lucia Bresciane, Érica de Faria e Cinthia Manzano.

Às amigas e amigos queridos: Lucila de Jesus, Luciana Godoy, Dedé Ribeiro, Martha Chaves, Teresa Venceslau de Carvalho, Silvana Augusto, Mariana Americano, Denise Nalini, Márcia Cristina da Silva, Ieda Abbud, Caio Vilela e Tales Ab'Saber, que também sustentaram, de alguma forma, esse meu trabalho. Ao Tales, devo o estímulo a muitas reflexões que estão aqui.

Aos meus tios campineiros, Breno e Heloísa. Simplesmente por sabê-los próximos. À Luci Leite, que me assistiu de tantas maneiras.

Aos meus pais, José Ricardo e Silvia pelo tanto que me incentivam. E aos meus queridos filhos, Teresa e João, por serem minha maior motivação, sempre!

## **Dedicatória**

Aos professores e professoras, alunos e alunas da rede municipal de São Paulo.

## **Listas de Abreviações**

Na ordem em que foram citadas:

USP – Universidade de São Paulo

ADI – Auxiliar de Desenvolvimento Infantil

CEU – Centro Educacional Unificado

OSCIP – Organização Social de Interesse Público

ALLE – Alfabetização, Leitura e Escrita

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

POSL – Professor Orientador de Sala de Leitura

ONG – Organização Não Governamental

CCA – Centro da Criança e do Adolescente

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

SL – Sala de Leitura

OMS – Organização Mundial de Saúde

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

COLE – Congresso de Leitura no Brasil

PEB – Programa Escola Biblioteca

SME – Secretaria Municipal de Educação

SMC – Secretaria Municipal de Cultura

PESL – Professor Encarregado de Sala de Leitura

ALB – Associação de Leitura no Brasil

DEPLAN – Departamento de Planejamento

MEC – Ministério da Educação e Cultura

FAE – Fundação de Assistência ao Estudante

EMEDA – Escola Municipal para Deficientes Auditivos

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

DRE – Diretoria Regional de Ensino

PT – Partido dos Trabalhadores

PNAIC – Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

EJA – Educação de Jovens e Adultos

## Lista de Imagens

Imagem 1 .....	93
Imagem 2 .....	95
Imagem 3 .....	108
Imagem 4 .....	109
Imagem 5 .....	112
Imagem 6 .....	113
Imagem 7 .....	114

## SUMÁRIO

<b>Resumo</b> .....	3
<b>Abstract</b> .....	4
<b>Agradecimentos</b> .....	5
<b>Dedicatória</b> .....	6
<b>Listas de Abreviações</b> .....	7
<b>Listas de Imagens</b> .....	9

## INTRODUÇÃO

<b>Entre leituras e leitores: percurso de formação</b> .....	12
<b>Apresentação da Pesquisa</b> .....	27

## PARTE I

<b>Capítulo 1 – Aproximações com o tema da formação do leitor literário na escola</b> ..	36
1.1 Escola e leitura literária: passado, permanências, mudanças.....	36
1.2 Formação do leitor hoje: uma tarefa complexa em meio a cultura da mídia.....	46
1.3. E os jovens leitores, nossos adolescentes? .....	52
1.4. Contextos de formação de leitores: tensões, paradoxos, contradições.....	55
<b>Capítulo 2 – O Programa Sala de Leitura da rede escolar do município de SP e seu diálogo com a discussão acerca da formação de leitores</b> .....	64
2.1. A instituição do Programa Escola Biblioteca a sua institucionalização .....	65
2.2. 1983 – O início da inserção das Salas de Leituras na vida das escolas .....	70
2.3. 1992 – O início da consolidação das Salas de Leitura na Rede Municipal de São Paulo.	76

## PARTE II

<b>Capítulo 3 – Incursões pelo bairro e pela escola .....</b>	<b>96</b>
3.1. O bairro .....	96
3.2. Os livros e a leitura no bairro .....	98
3.3. A escola investigada .....	110
<b>Capítulo 4 – A sala de leitura .....</b>	<b>115</b>
4.1. O espaço .....	115
4.2. Sentidos da Sala de Leitura .....	119
4.2.1. A sala de leitura como espaço de literatura: <i>como é que se lê um livro de forma legal</i> .....	119
4.2.2. Mas nem tudo são flores...Ou: A Sala de leitura não é uma ilha.....	121
4.2.3. Leitores submetidos?... Aula para formar leitores? .....	125
4.2.4. Sala de Leitura: espaço para leitura do livro .....	144
4.3. E a ficção? Onde mais pode estar? .....	150
<b>Capítulo 5 – Considerações Finais – Com a faca e o queijo nas mãos? .....</b>	<b>153</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>160</b>

## INTRODUÇÃO

### **Entre leituras e leitores: percursos de formação**

No início do primeiro capítulo desta dissertação procuro definir quando e onde nasceram as indagações que sustentaram o desejo e a concretização desta pesquisa de mestrado. Teria sido mesmo em uma sala de formação de professores orientadores de leitura da rede municipal de São Paulo? Lá pelos anos iniciais da década de 2010? Ou muito antes, num percurso anterior à definição do meu trajeto profissional?

Ao iniciar aquele trabalho de formação, após dezesseis anos formada em psicologia, quinze deles dedicados à educação, primeiro como professora numa escola particular de São Paulo, na educação infantil, e depois como formadora de professores e coordenadores de educação infantil e ensino fundamental de redes públicas, meu interesse na área de formação de leitores estava cada vez mais evidente. Era esse o caminho que queria seguir: como formadora de professores leitores e como alguém que queria e sentia necessidade de pensar o significado deste trabalho, tantas vezes árduo e sempre estimulante de formar leitores hoje, na escola e para além dela.

Mas quando teria começado a trilhar este caminho? Fazer esta reflexão me leva um pouco mais além, a tempos e espaços da minha infância e depois, adolescência. Muito antes de me decidir pela psicologia, pela educação e pela formação de leitores.

### **No gramado da casa da minha avó, com sol e livros: férias.**

Agatha Christie nas mãos. A casa torta. Um crime adormecido. O caso dos dez negrinhos. Assassinato no expresso oriente. Cipreste triste. Esses e tantos outros, uma leitura em seguida da outra. E a ideia de que ler era bom. Não um bom absoluto, mas bom como experiência. Havia um prazer. Do entretenimento, claro. Mas também da descoberta de que a leitura, tal e qual a brincadeira era um jeito de estar comigo mesma, imaginando e alimentando o lado simbólico, retirando-me do concreto. Ler era um pouco como sonhar, entre paisagens conhecidas – o gramado da casa da minha avó, na fazenda – e desconhecidas, mas tecidas na

minha imaginação: a casa do crime adormecido, com suas paredes cobertas de papel inglês e escadas antigas testemunhas do tempo e de um assassinato.

**Madame Bovary, Luísa, Juliana e Basílio. Macunaíma. Eu sabia muito sobre eles, mas ninguém nunca me perguntou o que eu achava.**

Minhas leituras na adolescência. Tema próximo ao do meu mestrado. Pelo que se interessam os adolescentes? O que gostam de ler? Do que não gostam e por quê? Leem, esses nossos adolescentes? Procuro um pouco das respostas às perguntas dos professores que eu orientava, anos e anos depois da minha própria adolescência. O quão distante estou destes jovens de hoje? Ou o quão próxima?

Eu lia. E gostava. As aulas de português eram o meu deleite. Amava a Madame Bovary. Amei as tramas do Eça de Queirós. Espantei-me com Macunaíma e seus absurdos, suas fantasias encarnadas num país real e contraditório, que poderia digerir de um modo próprio o que vinha de fora. A imagem mais forte do livro era a da carne da perna de Macunaíma caída no chão e dizendo coisas. Ou do nascimento do herói sem nenhum caráter. E depois, de andar para ganhar vintém. Macunaíma me incomodava. E me atraía justamente por isso.

Eu estudava numa escola excelente e com bons professores. A biblioteca possuía um acervo vasto, mas nunca foi incluída nas aulas. Não havia também a exploração livre do acervo, a busca por um livro entre as estantes. Os pedidos de livros tinham de ser feitos às bibliotecárias, dando mostras de que a escola, mesmo com boa estrutura e com um projeto pedagógico consistente, apresenta contradições na forma como concebe a formação de leitores. Talvez pela necessidade de ordem e de controle. Ou do protagonismo estar sempre nas mãos de um adulto. As opiniões dos alunos sobre suas leituras não faziam parte das aulas. No entanto, havia um valor ali, agregando-se à leitura literária: o conhecimento. Eu admirava as construções narrativas e sua relação com os tempos em que foram criadas, as correntes literárias.

O prazer, eu já conhecia – e não era esse prazer da moda, mas encarnado: eu sentia. Agora eu também estudava a literatura. Conhecia por meio dela. Minha relação com o livro se ampliava.

E então, eu quis cursar a Faculdade de Letras. Mas...

### **Literatura “não enche a barriga” de ninguém.**

Embora alimentada pelos livros, foi o que ouvi quando comecei a pensar em prestar Letras. Fui tão desencorajada, tão demovida de meu caminho quase que natural, que acho que ninguém se deu conta de que este era de fato um desejo. Daqueles grandes. Depois de ter ouvido um desaconselho tão forte me calei e fui prestar arquitetura. Não passei. A Faculdade de Psicologia seria o passo seguinte. Meio que decepcionada com o curso, às vezes conseguindo me encantar mais, fui seguindo. E as narrativas pessoais, as vidas ouvidas nos estágios a partir do 4º ano começaram a me seduzir. Ainda assim, um pouco mais certa de talvez ter achado meu caminho, namorei o prédio e as aulas da Letras diversas vezes. Do Instituto de Psicologia até a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP era um pulo. Que eu nunca dei.

### **Não escolha uma profissão que tenha muita mulher.**

Um pouco desobediente, mas sem “morrer de fome” como um estudante de letras, concluí a psicologia e comecei a trabalhar na área clínica. Naquele momento, logo após ter me formado, o consultório era o foco de minha atenção. Era o que eu queria. Mas sendo difícil viver só disso, ao menos naquele começo, resolvi – ajudada pela mãe educadora – a dar aulas em educação infantil. Para garantir o salário no final do mês. Só que no meio do caminho... eu me reencontrei com a literatura e passei a pensar sobre a formação de leitores. Fui tocada por isso. E dessa vez desobedeci aos conselhos.

### **Mas segui o meu desejo.**

E foi aí que me senti autora do meu caminho.

Nos anos iniciais, quando ainda era professora de educação infantil, fui enredada pela importância do professor leitor na formação de seus alunos. Ao mesmo tempo em que eu

conhecia a literatura tradicional de contos de fadas de diversos países<sup>1</sup> – contos russos, brasileiros, italianos, franceses, peruanos, árabes, japoneses – eu me sentia encantando meus alunos, fazendo das rodas de leitura um momento fértil, compartilhado, desejado. Gostava e achava importante observar em meus alunos as suas relações com a literatura – seus gostos, preferências e jeitos de ler. Para mim, naquele momento, algumas ideias ficavam cada vez mais claras e ocupando um lugar de destaque nas minhas reflexões de professora preocupada e seduzida pela formação de leitores:

1. O professor é peça chave na formação leitora dos seus alunos – para tanto, é fundamental que ele mesmo seja um leitor, que possa escolher o que vai ler para seus alunos, que expresse sua opinião, que saiba conversar sobre o que leu, colocando-se pessoalmente e que possua um repertório amplo de leituras a ponto de poder indicar outros textos para sua turma.
2. Ler vai muito além da decodificação e da habilidade, embora o processo de leitura não possa, obviamente, prescindir destes conhecimentos. Ler é entrar em contato com o texto, atribuindo sentidos, fazendo relações com a vida e com outros textos. Naquele momento, eu me guiava, sobretudo, pela definição de Solé (1998), que afirmava que “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto”.
3. A leitura de literatura envolve diálogos muito pessoais com o texto, justamente por relacionar-se com os gostos e a subjetividade de cada leitor. Desta maneira, ao formar leitores, a escola necessita olhar tanto para o grupo como para cada aluno, respeitando e estimulando trajetórias coletivas e pessoais. Trabalhando numa escola particular e com poucos alunos por turma – por volta de dez crianças – posso afirmar que fui muito feliz nessas práticas: ao mesmo tempo em que planejava minhas leituras para o grupo, acompanhava atentamente o caminho de cada aluno na biblioteca, dando dicas de leituras que sabia que poderiam gostar, colaborando no processo de formação de uma identidade de leitor.

---

<sup>1</sup> Dos contos tradicionais que eu tanto estudei resultaram três livros de literatura infantil, coletâneas organizadas e escritas por mim alguns anos mais tarde. São eles: *Contos de irmãos – histórias de coragem, aventura e astúcia* (editora Moderna, 2009); *Dez contos do além-mar* (Editora Peirópolis, 2010); *História do tempo em que os animais falavam* (editora Guia Dos Curiosos, 2014).

Por contar com uma situação um tanto privilegiada na escola particular em que comecei minha carreira de professora e também com minhas reflexões como formadora de professores, foi um desafio quando passei a trabalhar com os professores de escola pública, que necessitavam enfrentar uma escala maior e contextos um tanto complexos, seja da própria estrutura escolar, seja da comunidade em que a escola estava inserida. Dificultando um pouco mais, ainda havia o fato de que, muitas vezes, os próprios professores não haviam construído uma relação profícua e de proximidade com a leitura.

Mas também fui notando que a relação com uma narrativa sempre existia. Mesmo que fosse a partir de histórias orais, mesmo que pelo contato um pouco mais passivo com as telenovelas. Se não fosse pelo livro, o gancho inicial teria que ser encontrado aí. Onde estavam os professores.

Em 2003, participei como formadora no Programa do ADI magistério<sup>2</sup> e atuei junto aos auxiliares de desenvolvimento infantil das creches municipais e conveniadas à prefeitura de São Paulo. A formação acontecia em um CEU no extremo sul de São Paulo, onde chegava após uma “viagem” de duas horas dentro de minha própria cidade.

Em meu grupo de formação, havia um público bem eclético: de jovens educadoras até profissionais que haviam trabalhado por toda a vida em creches, sem contar com nenhum tipo de formação mais específica. O curso em questão oferecia uma formação de magistério para as profissionais que tinham apenas a formação básica.

Lembro-me do choque que tive ao levar meu planejamento – ainda muito focado na realidade da escola particular. Os textos literários que eu havia separado só causavam estranhamento: Carlos Drummond de Andrade, Clarice Lispector, Manuel Bandeira. Muitas professoras não queriam acreditar que autores tão “famosos” pudessem escrever textos tão incompreensíveis.

---

<sup>2</sup> O Programa ADI Magistério ofereceu aos Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs) a formação de professor de Educação Infantil na modalidade Normal, em nível Médio. Em 2004, aproximadamente 3.600 profissionais concluíram o Programa com êxito. O Programa ADI Magistério foi uma iniciativa da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. A GTE/FCAV concebeu e implementou o modelo de gestão, produziu materiais de apoio e realizou a gestão operacional. Informações retiradas do site: [http://www.vanzolini.org.br/conteudo-76.asp?cod\\_menu=768&cod\\_site=76&id\\_menu=785](http://www.vanzolini.org.br/conteudo-76.asp?cod_menu=768&cod_site=76&id_menu=785). Acesso em 11/12/2014.

Logo no primeiro encontro, precisei refazer meu plano. E foi buscando pela memória delas em relação às histórias que comecei a mudar.

Reservei os autores de minha preferência e me voltei aos bons textos tradicionais: contos de fadas em versões ricas e bem escritas, contos tradicionais de personagens como o Pedro Malasartes. Foram esses que fizeram a alegria e sentido para o grupo. E aqui, reforcei conclusões anteriores: a nossa relação com a leitura literária envolve diálogos subjetivos e pessoais.

E além dessas, avancei um pouco mais: não há apenas um tipo de leitor que desejamos formar. Há uma multiplicidade de leituras e de leitores. Há diferentes modos de aproximação dos textos e há aqueles leitores que permanecem muito tempo em um só tipo de texto, enquanto outros acabam por se aventurar em mais leituras a partir daquelas que lhes oferecemos. Ao observar esses movimentos distintos, também me deparei com diferentes razões que podem incidir sobre os múltiplos envolvimento possíveis com a leitura literária: a descoberta da literatura como um espaço simbólico potente, o reencontro com um repertório oral da infância forte o suficiente para ampliar o desejo de conhecer outras histórias, ou, por outro lado, a dificuldade em romper com ideias construídas ao longo de uma vida: ler é difícil, é ligado a uma obrigação, é temeroso ao revelar aquilo que desconheço.

Nos anos seguintes a essa experiência com a formação das ADIs, já bastante tocada por essas questões inicialmente percebidas, fui ampliando meus estudos, leituras e reflexões em torno da formação de leitores. E passei a dialogar com alguns autores, tais como Luiz Percival Leme Britto, Marisa Lajolo, Regina Zilberman, Ezequiel Teodoro da Silva, Bartolomeu Campos de Queirós, Ricardo Azevedo, Edmir Perrotti, entre outros.

Cada um a seu modo, esses autores compunham textos cujas leituras ajudaram-me a repensar o lugar imperioso e ligado ao prazer que a leitura literária vinha sendo colocada em nossa sociedade – lugar, diga-se de passagem, muito diferente do que eu via *in loco*, já que a experiência com a leitura literária ainda era muitas vezes exígua e difícil; bem como a contextualizar social e historicamente o lugar construído para a leitura literária na escola e as representações sociais em torno da leitura literária.

Profissionalmente, meu percurso seguia com o trabalho com a formação de professores em especial na área de leitura. No Instituto Avisa Lá<sup>3</sup> trabalhei como formadora em diversos cursos a distância e em um projeto de formação de bibliotecas e espaços de leitura em creches em duas cidades do interior do estado de São Paulo, Bauru e Limeira. Este projeto<sup>4</sup> contava com formações voltadas à equipe gestora das creches e professores, bem como a implantação dos espaços de leitura e a reflexão sobre a formação do acervo e sua circulação.

Tanto o contato com diversos professores dos mais variados lugares do Brasil, que eu tinha por meio de cursos a distância, quanto o projeto nas cidades do interior de São Paulo, deram-me dimensões importantes acerca das condições reais do repertório literário dos professores de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em especial aqueles que atuam nas redes públicas, e das representações acerca da leitura literária na escola.

A marca do ensino e da moral, por exemplo, ainda eram muito presentes. E a ausência de conversas que buscassem revelar diferentes sentidos dos textos, ampliar a construção de sentidos a partir da relação do texto com o repertório literário, colaborando para uma reconstrução de ideias acerca do mundo e de si mesmo ainda era comum. No meu entender, isso de dava pelas condições de leitura na escola e pela história de sua inserção na educação, mas também pela própria formação do professor, como ele mesmo havia vivido a sua experiência leitora na escola e também pelo fato de que, além dessa formação inicial deficitária ou enviesada, a maioria dos professores não participava de redes mais amplas de leitores de literatura, em que pudessem aproximar-se do assunto de outras formas.

Na medida em que meu trabalho como formadora caminhava, a ideia de que a formação do professor como leitor de literatura era um dos focos principais para o deslocamento e transformações da leitura literária na escola tornava-se cada vez mais central, reforçando as minhas reflexões iniciais sobre o tema, desde os anos em que era professora de classe. Não que os professores não lessem, contudo, as leituras em geral realizadas eram as religiosas e as

---

<sup>3</sup> OSCIP paulistana que atua há cerca de 28 anos na formação continuada de professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, sobretudo na rede pública.

<sup>4</sup> Projeto Compromisso pela Educação Infantil, em parceria com o Instituto C&A.

de autoajuda, textos que demandam formas de aproximação distintas do literário, que mais pergunta sobre a vida do que necessariamente oferece respostas.

Curiosamente, os textos de autoajuda, ainda mais do que os literários, encaixavam-se melhor na modalidade de leitura mais frequente nas escolas: aquela que procurava ensinamentos e morais, respostas para determinados comportamentos e controle das ações dos alunos. Do meu ponto de vista, era evidente que, para além da discussão sobre a forma de abordar a leitura literária na escola, era também preciso ampliar o repertório dos professores de forma a apresentá-los a textos que pudessem aproximá-los de outros modos de apreensão do mundo.

Concomitante aos trabalhos que desenvolvia no Instituto Avisa Lá, tomei parte em um projeto no Museu da Pessoa<sup>5</sup> que visava conhecer e registrar histórias de vida de autores, ilustradores e editores de literatura infantil e juvenil brasileira, em especial a geração que fez parte do *boom* dos anos 1970. Minha função neste projeto era a de divulgar o conteúdo das histórias de vida e pensar junto com os professores formas de aproximação e uso destas histórias na escola, a fim de ampliar os modos de aproximação dos alunos do universo de produção da literatura infantil e juvenil.

Como uma das reflexões a partir desse trabalho, destaco a importância de que a formação de leitores – sejam eles professores ou alunos – envolva, além do contato com textos de qualidade e com a diversidade literária, uma atenção a outros elementos que possam ampliar a construção de sentidos. Dessa maneira, conhecer aspectos relacionados ao contexto de produção de uma obra, à vida ao autor, aos diálogos que aquela obra pode estabelecer com outras produções contemporâneas, as referências literárias envolvidas. Tudo isso pode contribuir tanto para a formação do leitor, como para acirrar seu interesse em relação à leitura.

Outro elemento importante que adquiri nesse trabalho no Museu da Pessoa foi a vontade de ouvir histórias de leitores e trabalhar a partir disso em minhas formações. Aquela experiência inicial que tive em sala de aula, a de buscar trajetórias pessoais de leitura entre meus alunos, foi de certa forma, retomada. Só que em se tratando da formação de professores, muitas vezes, o

---

<sup>5</sup> Museu Virtual e colaborativo fundado em 1991, na cidade de São Paulo. Tem como objetivo registrar, preservar e transformar em informação, histórias de vida de toda e qualquer pessoa da sociedade.

foco era retomar – reavivar – histórias de leituras. Mesmo as interditadas, mesmo as marcas difíceis e pesadas: o medo de ler, a angústia de não saber, a incômoda falta de parceria com o livro. Ou então, a rememoração de contatos afetivos com as histórias e a constatação de que muito desse prazer poderia ser reencontrado em uma leitura.

Em outro projeto realizado em parceria com o Museu da Pessoa, mas atuando pelo Instituto Avisa Lá, trabalhei com a inserção da história oral na escola fundamental. O projeto, denominado Memória Local na Escola, tinha como objetivo conhecer, registrar e valorizar histórias de vida de moradores locais – do bairro, no caso de cidades maiores – ou da cidade, no caso de pequenas localidades – a partir de entrevistas realizadas pelos alunos.

Havia o ensino da metodologia do Museu da Pessoa, além do trabalho com a língua escrita – leitura de biografias e textos confessionais e escrita da história do entrevistado – e com o desenho, como forma de registro das histórias. Ao final do projeto, produzia-se um livro ou outro tipo de produto que pudesse ter um destino comunicativo no mundo – um calendário, uma revista, cartões postais com desenhos e frases sobre as histórias de vida recolhidas.

Por cerca de 4 anos atuei em diferentes cidades: Apiaí, no Vale do Ribeira, região sul de São Paulo, Rio de Janeiro e São Bernardo do Campo. Como reflexão sobre a formação do leitor ampliei meu olhar para a importância e a necessidade de se olhar para o texto – e como ele teria sido escrito. De fato, nesse projeto havia uma demanda de escrita de um texto sobre a vida do entrevistado. Para tanto, não adiantava apenas ler livros biográficos, mas reparar e conversar sobre as formas desses textos serem escritos. Os estilos de cada autor – mais poético ou mais informativo, por exemplo, as expressões linguísticas comuns, como os marcadores de tempo.

A consideração sobre o texto fez com que eu ampliasse um pouco mais as pautas das conversas sobre as leituras literárias na escola que, a essa altura, já era tema muito presente em minhas formações presenciais e à distância. O que fazer depois de ler era conteúdo de muitos cursos que ministrei pelo Instituto Avisa Lá.

Além do trabalho com a formação de professores, houve também a colaboração em editoras, sobretudo propondo conversas e aproximações de textos literários, por meio de propostas de guias de leituras. Minha preocupação era sempre a de oferecer leituras que pudessem colocar o leitor numa posição mais ativa frente ao texto, expressando sua opinião, olhando para o texto dentro de seu contexto de produção, fazendo relações com o tempo presente, com a própria vida e com outras leituras.

Por fim, a experiência com a formação de leitores via o Programa de Salas de Leitura da rede municipal de São Paulo. Experiência que, influenciada pelas inquietações e descobertas desse meu percurso pessoal e profissional, deram origem a mais questionamentos e à vontade de explorar com mais afinco o que está em jogo, quais são as tensões, as contradições, as propostas e a realidade desta formação.

É evidente que todo esse percurso – e não apenas as inquietações relativas a este trabalho de formação de professores de sala de leitura – me fizeram chegar ao mestrado junto ao Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita (ALLE) da Faculdade de Educação da UNICAMP. Neste grupo, entrei em contato com as reflexões colocadas pela História Cultural acerca do livro, da leitura e dos leitores, em especial, por meio de Roger Chartier, Michel de Certeau e Carlo Guinsburg. Novas ideias passaram a fazer parte de minhas reflexões acerca da formação de leitores, ou melhor, novas ideias abalaram pensamentos até então bastante arraigados em mim: embora considerasse movimentos pessoais de cada leitor, pude perceber o quanto minha própria experiência e práticas de leitura contaminavam minha postura como formadora de professores. As ideias de cruzamentos, hibridização da cultura e apropriação (Certeau), de representação (Chartier) e de circularidades (Guinsburg) raramente se colocavam em minha prática profissional, eram pouco ou nada consideradas.

Muitas vezes, o trabalho com a formação de professores pode resvalar para uma dinâmica que considera os diferentes saberes e fazeres de forma isolada. Como se certas ideias estivessem separadas em terrenos distintos. Há uma prática que deve ser ensinada pelo formador. Quando ela, é, de fato, apropriada, ou seja, os sujeitos não repetem aquilo que lhes é ensinado, mas inventam, valem-se de gestos, táticas, ações não previstas, que trazem em si tanto as continuidades quanto as mudanças. De acordo com Certeau (1994, p. 38), há uma

“combinatória de operações que compõem uma ‘cultura’” e há: “modelos de ação característicos dos usuários, dos quais se esconde, sob o pudico nome de consumidores, o estatuto de dominados (o que não quer dizer passivos ou dóceis). O cotidiano se inventa com mil maneiras de *caça não autorizada*”

Dialogando com essa ideia de que há maneiras de empregar aquilo que nos é “dado” e com essa perspectiva de olhar para as práticas inventivas que acontecem no interior de uma sala de aula, busquei também as referências de Guinsburg (2006) e a ideia de circularidade, presente em sua obra *O queijo e os vermes*, na qual discorre sobre as leituras e as reflexões nada previsíveis de um moleiro italiano do século XVI, suas apropriações muito pessoais de textos eruditos e sua “experiência de pensamento”, nas palavras de Renato Janine Ribeiro, em posfácio da obra, mostrando que a divisão supostamente estanque das culturas mais “elevadas” e “mais inferiores” não se sustenta na prática: “[...] entre a cultura de classes dominantes e das classes subalternas existiu, na Europa pré-industrial, um relacionamento circular feito de influências recíprocas, que se movia de baixo para cima, bem como de cima para baixo.”

Mesmo as culturas e as práticas, ou seja, tudo aquilo que forma a realidade social, podem ser vistas como representações construídas socialmente e historicamente. Roger Chartier, ao realizar seus estudos sobre a leitura e suas práticas, as compreende desta maneira: há padrões e sentidos compartilhados, mas que podem mudar, pois são construções, representações determinadas por muitos fatores. No caso do livro e da leitura, há que se considerar, por exemplo o suporte do texto, a sua materialidade, as práticas de leitura de determinada comunidade. Afirma Chartier (1991, p. 178) que os leitores...

[...] não se confrontam nunca com textos abstratos ideais, separados de toda materialidade: manejam objetos cujas organizações comandam sua leitura, sua apreensão e compreensão partindo do texto lido. Contra uma definição puramente semântica do texto, é preciso considerar que as formas produzem sentido, e que um texto estável na sua literalidade investe-se de uma significação e de um estatuto inéditos quando mudam os dispositivos do objeto tipográfico que o propõem à leitura.

E preciso considerar também que a leitura é sempre uma prática encarnada em gestos, espaços, hábitos. Longe de uma fenomenologia da leitura que apague todas as modalidades concretas do ato de ler e o caracterize por seus efeitos, postulados como universais, uma história das maneiras de ler deve identificar as disposições específicas que distinguem as comunidades de leitores e as tradições de leitura.

Desta maneira, já influenciada por novos estudos, fui repensando minha atuação como formadora, questionando em primeiro lugar, o quanto a minha própria história de leitora influenciava – chegando até a determinar – as expectativas que eu estabelecia em relação ao como deveria constituir-se um leitor, ou melhor: o leitor. Para mim, foi ficando cada vez mais claro que aqueles que costumam debruçar-se sobre o tema da formação de leitores possuem muito provavelmente uma história de encantamento e de proximidade com a leitura. Muitas vezes, querem investigar o que acontece com o outro que se forma leitor também para poder refletir sobre o próprio processo e experiência com a leitura. Ou para poder trabalhar com aquilo que usualmente lhes dá algum tipo de satisfação. E poder proporcionar algo que acreditam que é bom, valioso, importante para a vida e o entendimento do mundo. Ou ainda, mergulhar nos desafios dessa tarefa de se formar leitores, acreditando que a proximidade pessoal e a intimidade com a leitura literária poderão contribuir neste trabalho intenso em que se chocam *expectativas, direitos de cidadão, necessidades e contextos reais de experiências*.

Se falamos de *expectativas* do formador de leitores, precisamos evidentemente considerar dois caminhos distintos, mas relacionados. Um deles é a expectativa pessoal do formador, que neste caso coincide com o pesquisador. Certamente, ele terá um leitor em mente quando avança na seara da formação de leitores. Que leitor ou que leituras, em sua concepção - que estará sempre atrelada à sua experiência - ele deverá formar? Quais são os leitores reais com os quais se deparará? Em que medida estes leitores se aproximam ou se afastam de sua própria experiência de leitura? Dos desejos que tem em relação à leitura? Ou do modo como este se constituiu leitor? É fundamental fazer esta reflexão, que é uma tentativa de se separar do objeto, de se questionar sobre a construção desse objeto e sobre o lugar que este ocupa em sua vida. A leitura que o pesquisador poderá ter em mente não será necessariamente a leitura a ser encontrada entre os sujeitos de sua pesquisa. Temos formações variadas de leituras e se queremos compreender práticas de leitura possivelmente distintas das nossas, é preciso que tenhamos essa diversidade em mente, para que não validemos apenas as formas de leitura que mais se aproximam das nossas. Bourdieu (2009, p. 232) nos faz eco nessa discussão:

Parece-me muito importante, quando abordamos uma prática cultural <sup>qualquer</sup>, interrogarmo-nos como praticantes, nós mesmos, dessa prática. Creio que é importante sabermos que somos todos leitores e que, a esse título, corremos o risco de atribuir à leitura multidões de pressupostos positivos e normativos.

Também não podemos deixar de olhar para este profissional (formador de leitores e pesquisador do campo da leitura) dentro do contexto maior em que se insere. As expectativas em torno da formação dos leitores são também sociais e culturais, ou seja, transbordam do campo da formação e também do campo educacional, embora tenham nascido a partir destes contextos. O discurso em relação à formação de leitores possui adjetivos datados historicamente, estejam eles explicitados ou não. Atualmente, há um discurso hegemônico em torno da leitura, que nasceu principalmente diante de necessidades escolares de melhoria do ensino da língua advindas do baixo desempenho dos alunos em relação à leitura e escrita, segundo os parâmetros desta instituição. Necessidade que teve origem no contexto escolar, mas se expandiu, diante também da hegemonia do mundo letrado e do grau que a leitura e a escrita tomaram nas sociedades atuais.

Formar o leitor de hoje significa, sobretudo, formar um leitor assíduo, competente, autônomo, ativo e que é capaz de sentir prazer com aquilo que lê. Em geral, são esses os adjetivos que atualmente sustentam as palavras leitura de literatura e leitores. Assiduidade, competência, autonomia, gosto. É tudo o que, de acordo com o discurso hegemônico, precisamos para estar satisfeitos com a formação do verdadeiro cidadão da cultura letrada. São esses os adjetivos ocultos – ou nem tanto - que trazemos em nosso discurso de formadores de leitores. Discurso que escora tanto as expectativas quanto as necessidades em relação ao trabalho de formação de leitores e que poderemos encontrar tanto em alguns dos documentos produzidos nas últimas décadas em nosso país, em nível nacional, estadual e municipal, quanto em outros circuitos de produção, notadamente, na academia e na mídia, o que reflete o quanto este discurso hegemônico encontra-se disseminado em nossa sociedade.

O acesso à leitura coloca-se também como *direito* do cidadão que vive em um mundo letrado. Neste sentido, como direito, agrega-se a ideia de democratização em relação à leitura. Outro pilar que tem sustentado discursos em torno da formação de leitores. Não é possível, em tempos atuais, que o uso competente da língua escrita seja restrito a poucos, a determinado grupo ou classe social. Embora amplamente sustentada nos meios acadêmicos, escolares e nas mídias, a democratização da leitura - ainda que o acesso à escola, principal dispositivo de ensino e contato com a língua escrita, tenha se expandido enormemente nos últimos trinta anos - permanece como um desafio. O direito igualitário ainda não se deu na prática e não envolve apenas a diferença de qualidade do ensino público e do privado, mas também os

acessos mínimos aos equipamentos de divulgação da leitura, como bibliotecas e livrarias, extremamente desiguais e até mesmo inexistentes, em muitos lugares do nosso país, inclusive nos grandes centros e capitais.

Para além do direito ao uso competente da língua, por meio da leitura e da escrita, do entendimento do que se lê – como se lê - e da proficiência do que se escreve – como se escreve aquilo que será lido; há também o direito à leitura como meio de se usufruir da literatura, forma de expressão artística que é *humanizante* e, portanto, essencial ao desenvolvimento de todos nós e que pode ser considerada como um direito humano básico à vida, tal como comer, alimentar-se, vestir-se, ter direito a um teto, à saúde, educação. No texto “O direito à literatura”, Cândido (1988, p. 188) afirmou:

Acabei de focalizar a relação da literatura com os direitos humanos de dois ângulos diferentes. Primeiro, verifiquei que a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos.

Se o direito em relação à leitura se coloca como legítimo aos cidadãos, também podemos problematizá-lo do outro lado da moeda, ou seja, o leitor em formação tem o direito de usar a leitura como bem desejar. Não se trata de ter na totalidade daqueles que leem, o leitor assíduo, habitual, que gosta de ler e faz uso igualmente competente da diversidade textual, mas assumir que a tarefa, ainda que bem “executada” (se assim o for, o que já é um desafio e tanto) encontra o sujeito leitor em toda a sua singularidade, pessoalidade, gostos e subjetividade. Neste sentido, como já assinalou o professor Edmir Perrotti<sup>6</sup> em entrevista à Revista Nova Escola<sup>7</sup>:

A função do poder público é criar ambientes que deem condições de ler, tentar despertar as crianças para as potencialidades da escrita, prepará-las para as competências leitoras enfim, providenciar para que seja constituída a trama que

---

<sup>6</sup> Docente da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, conselheiro do Ministério da Educação para a política de formação de leitores e autor de livros infantis.

<sup>7</sup> <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/biblioteca-nao-deposito-livros-423601.shtml>. Acessado em 11/04/14.

sustenta o ato de ler. Mas gostar de ler é questão de foro íntimo, não de políticas públicas.

Ou seja, o que o leitor fará com a leitura diz respeito à sua vida. Mas o direito é inalienável e, neste sentido, as condições para a formação do leitor necessitam ser dadas, e é somente a partir destas condições garantidas que o sujeito poderá ter, de fato, a capacidade de escolher o que fazer com a leitura.

## **Apresentação da Pesquisa**

*Meses finais de 2011. Neste período, eu era formadora de Professores Orientadores de Salas de Leitura da rede municipal de São Paulo e atuava junto a duas Diretorias Regionais de Ensino: Freguesia do Ó e Butantã. Era o segundo ano de uma formação continuada destes profissionais e eu os encontrava uma vez por mês, em encontros com duração de 4 horas. O Programa de Salas de Leitura estava prestes a completar 40 anos de existência e pela primeira vez, era proposta uma formação a longo prazo<sup>8</sup>, focada principalmente na formação do leitor literário, considerando a Sala de Leitura como um dos principais dispositivos escolares nesta tarefa.*

*Entre as pautas dos encontros estavam atividades como: apresentação e discussão de diferentes gêneros literários, consolidando a ideia de que o leitor forma-se a partir do contato com a diversidade de textos produzidos em nossa cultura; organização de clubes de leitura entre os alunos, gestão do tempo e planejamento mensal das atividades de leitura; organização do espaço de modo a receber bem diferentes faixas etárias e aproximações variadas com a leitura e formação contínua do professor enquanto leitor.*

*Em todos os encontros dedicávamos um bom tempo para a troca de experiências a partir de relatos de práticas em sala de leitura. Nestes momentos, surgiam boas experiências que nos ajudavam a iluminar caminhos, mas também dúvidas, receios e dificuldades em relação à complexa tarefa de formar leitores literários. Entre as dificuldades, era muito comum ouvir queixas em relação aos alunos leitores da segunda etapa do ensino fundamental. Havia uma fala em uníssono reproduzindo queixas ouvidas aqui e ali, nas salas que eu frequentava como formadora e que diziam respeito à assiduidade e ao envolvimento dos alunos adolescentes em relação à leitura. Para muitos Professores Orientadores de Sala de Leitura, algo*

---

<sup>8</sup> Desde a implantação do Programa de Salas de Leitura nas escolas da rede municipal de São Paulo, no ano de 1972, foram oferecidas diferentes formações aos professores responsáveis pelas atividades do programa. Embora a formação referida não tenha sido a primeira, esta inaugurou uma formação continuada, já que nas anteriores predominava o formato de cursos e oficinas, com durações variadas, mas nenhuma delas chegou a acompanhar um ano letivo.

*havia se perdido. Ou não teria sido construído? O que será, afinal, que poderia ser feito para que a formação de leitores fosse algo perene? É possível pensarmos em uma formação acabada, em algum momento da escolaridade e, neste sentido, em uma formação perene? Será que o envolvimento havia de fato diminuído ou algo não estava sendo observado pelos professores? A história desta dissertação começou a ser traçada ali. Naquelas salas e com aqueles professores. Com o desejo de saber mais e de encontrar caminhos que iluminassem um pouco mais as minhas reflexões enquanto formadora de Professores Orientadores de Salas de Leitura.*  
(Recordações da autora)

A unanimidade das queixas dos POSL<sup>9</sup> e as reflexões sobre as dificuldades encontradas expressavam um desapontamento que ora tendia a “assumir a culpa” (não conseguimos entender o que nossos alunos adolescentes querem ler), ora a culpar a sociedade e “cultura de massas” (como competir com meios eletrônicos mais ágeis e sedutores, notadamente focados nos áudio-visuais ?), agregando, ainda, a inevitável distância que se coloca entre o mundo adolescente e o adulto, sentida em muitos momentos por aqueles professores como intransponível, depositando certo quinhão de culpa no aluno. O discurso da maioria vinha recheado de frases como: “não sabemos *mais* que leitores são os nossos alunos”; “não sabemos se *ainda* são leitores”; “não conseguimos *mais* estabelecer um diálogo com eles por meio dos livros”.

Parecem sinalizar para um passado de êxito na formação de leitores na escola e ao mesmo tempo para um sentimento atual de desconcerto, de perda, quem sabe de fracasso. Para ambos podemos perguntar: que leitores eram os alunos anteriormente? Como e o que liam? O que leva os professores a pensar que esses alunos deixaram de ser leitores? São leitores que mudaram enquanto os objetos e as formas de leitura permaneciam as mesmas?

Curiosamente, as práticas escolares em torno da leitura literária, especialmente aquelas realizadas nas Salas de Leituras, guiadas por um dos principais programas<sup>10</sup> responsáveis pela

---

<sup>9</sup> Professores Orientadores de Sala de Leitura. A partir de agora denominados POSL.

<sup>10</sup> O Programa de Salas de Leitura na rede municipal de São Paulo teve início em 1972, a partir de uma experiência piloto, que envolvia uma escola e uma biblioteca vizinhas, estabelecendo uma parceria denominada PEB – Programa Escola Biblioteca - que visava melhorar as “habilidades de leitura” de alunos de 1º grau (hoje ensino fundamental). A portaria que instituiu essa experiência foi publicada em 13 de julho de 1972, sob o número 2032. O êxito desta experiência inicial ampliou o projeto piloto por meio do decreto 10 541, que instituiu

formação de leitores na cidade de São Paulo eram pouco consideradas e nos pareceram por demais ausentes dessa discussão. Neste jogo de forças, as tensões eram ou individualizadas – “culpa” do professor ou dos alunos – ou então, reféns de algo maior – a tal “cultura de massas”<sup>11</sup>, o que não deixava de causar, entre os professores, certo sentimento de impotência.

Motivados por tais questões e percepções, buscamos, a partir deste trabalho, um deslocamento desse lugar de impotência e de desencontros. Com ele procuramos nos aproximar dos variados aspectos e elementos que podem fazer parte da formação de jovens leitores literários, não uma formação ideal ou abstrata, mas, uma formação situada, do ponto de vista social, cultural e histórico, vivida por um grupo concreto de jovens num determinado contexto.

Nosso trajeto configurou-se como um percurso no qual se buscou realizar simultaneamente:

a) um conjunto de movimentos em torno do tema da formação do leitor de literatura na escola, formado por uma incursão por referências e estudos teóricos da área, de modo a poder conhecer e articular elementos que pudessem iluminar a discussão; uma investigação do Programa Salas de Leitura da rede municipal de São Paulo de forma a conhecê-lo em sua historicidade e proposições e;

b) um acercamento das práticas de leitura do texto literário vivenciadas especialmente numa sala de leitura da rede escolar de São Paulo, num bairro periférico de São Paulo, de modo a poder cruzar as discussões e informações com elementos obtidos numa situação particular.

Em cada um desses movimentos produzimos uma espécie de ‘corpus’ que nos permitisse a geração de dados para o trabalho.

Para o primeiro movimento desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica e buscamos realizar uma síntese de forma que ela nos permitisse situar nossa problemática em um campo de discussões já realizadas.

Para o segundo movimento, além de percorrermos, pela leitura, dois trabalhos acadêmicos que nos familiarizaram com uma história do Programa de Salas de Leitura desde sua criação,

---

em caráter permanente o PEB. No segundo capítulo desta dissertação, o leitor poderá encontrar mais detalhes da história do Programa de Salas de Leitura, desde seu início até os tempos atuais.

<sup>11</sup> Hoje melhor denominada como cultura da mídia (conf. Costa, Marisa Vorraber, 2009)

recorremos a um conjunto de 7 portarias que, desde 2008<sup>12</sup>, trazem orientações deste programa, procurando extrair as principais premissas e diretrizes que diziam respeito à formação do leitor literário. Concomitante às análises das portarias, também utilizamos as orientações relativas aos dois Programas de Formação mais recentes direcionados às salas de leitura<sup>13</sup>. Nossa tentativa foi a de inserir as considerações das portarias na discussão que vinha se estabelecendo naquele momento ou na tônica das diferentes administrações da cidade ao longo do período citado. A idéia também foi situar a formação do professor responsável pela sala investigada nas orientações vigentes.

Para o terceiro movimento, selecionamos uma escola<sup>14</sup>, na qual observamos um conjunto de dez aulas em sua sala de leitura, realizamos duas entrevistas-conversas (entrevistas semi estruturadas e geradas no processo de interação) com a professora orientadora da sala, com a coordenadora pedagógica da escola e com cerca de 15 alunos do 7º ano do ensino fundamental, além de algumas incursões pela comunidade a fim de conhecer o funcionamento de duas organizações frequentadas regularmente pelos alunos: um centro da criança e do adolescente<sup>15</sup> - ONG ligada à igreja do bairro e a Fábrica de Cultura do bairro<sup>16</sup>, equipamento cultural ligado ao governo do Estado.

Esta pesquisa se realiza em meio a um grupo de jovens leitores escolares, suas experiências vividas num determinado bairro, numa determinada escola e sua sala de leitura. As práticas vividas, relatadas e registradas são discutidas considerando a algumas reflexões do campo, as orientações do Programa de Sala de Leitura da Prefeitura de São Paulo, as formações voltadas

---

<sup>12</sup> O espectro de portarias foi definido levando em conta uma importante guinada que o trabalho em sala de leitura sofreu a partir de 2008, quando passou a ficar cada vez mais atrelado às exigências de formação de leitores de acordo com as orientações do Programa Ler e escrever. Este assunto será discutido ao longo do segundo capítulo, quando buscamos realizar uma retomada histórica da sala de leitura, suas proposições e discursos em torno da formação de leitores.

<sup>13</sup> Programa de Formação – Leitura ao Pé da Letra, realizado entre os anos de 2010 a 2012, por meio de uma parceria da ONG Plural e SME/SP e Quem lê sabe por quê, uma parceria da Diretoria de Orientação Técnica (DOT) – Sala e Espaço de Leitura da SME – SP, com curadoria do professor Edmir Perrotti.

<sup>14</sup> Escola Municipal de Ensino Fundamental localizada em bairro periférico da zona norte de São Paulo. A escola atende a todo o ensino fundamental, do primeiro ao nono ano e possui cerca de 1274 alunos matriculados e 17 salas de aula, sendo um laboratório de informática e uma sala de leitura.

<sup>15</sup> O centro oferece oficinas de teatro, capoeira e danças para crianças e adolescentes da comunidade, atendendo a muitos alunos da escola pesquisada.

<sup>16</sup> A Fábrica de Cultura do bairro foi criada em 21 de junho de 2014 pela Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo. Visa oferecer cursos e oficinas de teatro, danças, multimeios, capoeira e música aos jovens da comunidade.

para os professores orientadores dessas salas e as representações de leitor literário que circulam nesses lugares.

Vale dizer que a escolha da escola também foi norteadada pelo fato de haver sido apontada<sup>17</sup> como uma boa experiência no que concerne aos aspectos relacionados à formação do leitor literário em sala de leitura, parece apresentar uma experiência totalmente passível de ocorrer no âmbito do comum, ou seja, a partir de condições compartilhadas com todas as outras escolas da rede, ainda que seja, evidentemente, fundamental considerarmos algumas características específicas do lugar em que a EMEF pesquisada está inserida: o bairro periférico e as condições que ele impõe aos seus moradores. Mesmo não reforçando as idéias de uma generalização, trata-se de experiência capaz de dialogar com outros contextos. Não se pode afirmar que se trata de algo que tem uma excepcionalidade que impediria qualquer aproximação.

Para o estabelecimento desse percurso metodológico nos guiamos pelos estudos de Certeau (1994, 2012), Petit (2008), Oliveira (2001), Freitas (2003) e Silveira (2007).

Seguindo caminhos percorridos por Petit (1998) na França, e por Freitas<sup>18</sup> (2003) no Brasil, buscamos compreender as experiências de leitura tecidas por um grupo particular de jovens, no cotidiano de uma sala de leitura de sua instituição escolar, localizada numa comunidade específica. Ao refletir sobre sua pesquisa com jovens adolescentes na cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais, Freitas (2003, p. 38) aponta que:

[...] tendo empreendido o movimento de chegar até eles, volto ao meu lugar com uma maior compreensão das práticas de leitura e escrita desses adolescentes na escola e para a escola, que aqui procurei relatar. Alarguei meus horizontes, compreendendo como o discurso dos adolescentes reflete e refrata as transformações que têm se operado em nosso mundo. Novos tipos de leitura e escrita convivem ao lado de uma escola que, surda aos indicativos da mudança, não consegue atingir os jovens. É preciso empreender um movimento contrário. Aqueles que pretendem ensinar, de fato, têm de se dispor a aprender com os jovens, a ouvir o que eles têm a dizer.

Ouvir os jovens e buscar acompanhar uma experiência concreta, forjadas no cotidiano de uma escola e de uma sala de aula nos permitiu ir um pouco mais além do que as estatísticas

---

<sup>17</sup> A partir dos registros do Programa de Formação Leitura ao Pé da Letra.

indicam: de acordo com Certeau (1994), elas revelam o “homogêneo”, mas deixam de fora o “patchwork do cotidiano”, ou seja, os gestos e as práticas aos quais só temos acesso mediante uma imersão no campo, a escuta dos sujeitos, a na observação do que acontece na sala de aula.

Desta maneira, a afirmação de que os alunos não leem ou deixaram de ler, tal como foi ouvida durante o curso de formação dos POSL, pode estar significando mais uma visão generalista e que faz eco a uma afirmação comum, ouvida e repetida aqui e ali – incluindo as mídias – e menos o que acontece de fato em termos das práticas de leitura vividas por eles. Merece ser contrastada com o que praticam ou dizem... merecem ser interrogadas: o que eles não estão lendo, mas o que leem? Será que nessa afirmação que busca expressar de forma universal a relação dos alunos com a leitura literária, considera-se, tal como expressa Silva (2000, p. 7) “as competências que os alunos têm, e que são desenvolvidas em meio a diferentes linguagens e tecnologias da expressão e da comunicação” ou refere-se apenas à leitura do livro de literatura desejado pela escola? Quais são os diálogos que os jovens buscam estabelecer com os textos e os livros? De que forma a leitura de literatura se insere em seu cotidiano? O que buscam quando encontram leituras que fazem sentido? Quais são os sentidos que constroem quando leem?

De acordo com Petit (2008, p.19), sua pesquisa em torno das práticas de leitura e de escrita entre alunos adolescentes permitiu que ela encontrasse nas vozes desses alunos, ao explicitarem práticas cotidianas “extra-escolares” e escolhas pessoais para a leitura, sentidos singulares para a leitura de literatura. Sentidos impossíveis de serem revelados nas pesquisas mais generalistas e quantificadoras:

Para além das grandes pesquisas estatísticas, ao escutarmos esses jovens falarem, compreendemos que a leitura de livros tem para eles algumas vantagens específicas que a distingue de outras formas de lazer. Compreendemos que por meio da leitura, mesmo esporádica, podem estar mais preparados para resistir aos processos de marginalização. Compreendemos que ela os ajuda a se construir, a imaginar outras possibilidades, a sonhar. A encontrar um sentido. A encontrar mobilidade no tabuleiro social (...) Gostaria de sensibilizá-los para a pluralidade que está em jogo com a democratização da leitura entre os jovens.

Para Oliveira (2001), o estudo do cotidiano reforça a ideia de que, na escola, as práticas extravasam e vão além de orientações e prescrições. Não apenas porque as orientações e prescrições não dão conta da complexidade do cotidiano escolar, muitas vezes organizado de

forma a não garantir que aquilo que está prescrito se dê de fato, mas também porque as ações das pessoas que estão envolvidas no cotidiano escolar inauguram gestos, “lances” e “golpes”, táticas diante do que se apresenta como estratégia, tal como desenvolveu Certeau (1994) ao longo de sua obra.

Nas palavras de Oliveira (2001, p. 43):

Outro ponto importante para os estudos do cotidiano – além da pluralidade, da complexidade e da irredutibilidade das realidades cotidianas concretas á estrutura que as circunscribe – envolve a convicção de que a vida cotidiana não é apenas lugar de repetição e de reprodução de uma “estrutura social” abstrata que, além de explicar toda a realidade, a determinaria, como supõem, ainda hoje, alguns. Compreender esses processos específicos de produção do real para além dos seus elementos ditos estruturais exige de nós, pesquisadores, uma viagem ao processo de constituição da ciência moderna e dos limites que este impôs aos diversos campos de pesquisa.

No que nos diz respeito, este trabalho foi se constituindo a partir do cruzamento dos dados obtidos nos três movimentos percorridos ao longo de nossa pesquisa. O apanhado histórico acerca das discussões em torno da formação do leitor literário na escola e o conhecimento das orientações sobre o trabalho da Sala de Leitura do município de São Paulo, foram extremamente importantes para situar o leitor no campo, mas não revelam a tessitura da formação dos leitores literários no cotidiano de uma sala de leitura, suas condições concretas, conquistas e desafios, algo que só foi possível mediante imersões e observações realizadas numa sala de leitura, em particular.

Não podemos olhar para o trabalho realizado na SL e para a formação de leitores sem considerar os aspectos concretos vividos por cada POSL e os alunos que recebe: o bairro em que vivem, as identidades que podem construir-se ali, a relação da escola com este mesmo bairro, as redes de relações que alunos e suas famílias estabelecem dentro e fora da escola, as trocas – ou a ausência delas – com outros equipamentos culturais, as relações do trabalho realizado na SL com o restante da escola, com as culturas estabelecidas por essa instituição. Enfim, ao considerar uma experiência em particular, nosso movimento será sempre o de procurar cruzar os aspectos comuns – o todo do discurso em que o movimento em torno da leitura se insere, as orientações e histórico da SL – e os aspectos mais singulares: o bairro, a escola e a sala de leitura, os equipamentos culturais e a relação dos alunos com estes locais.

Este olhar para o bairro, para a escola e a SL também levará em conta as entrevistas com a POSL, os alunos e coordenadora pedagógica da escola pesquisada, de modo a considerá-los *com os sujeitos entrevistados*.

Ao longo da pesquisa foram realizadas quatro entrevistas com a professora de SL e três entrevistas com alunos do 7º ano do ensino fundamental. As entrevistas deram-se na própria SL, em momentos de intervalo entre as aulas, e foram realizadas em momentos distintos no tempo: novembro de 2013, abril e novembro de 2014, abril e maio de 2015. A professora foi sempre entrevistada sozinha e os alunos sempre em grupos. Duas entrevistas aconteceram em grupos de três alunos e uma com um grupo maior, de oito alunos. Caracterizamos as entrevistas como “entrevistas-conversas”, pois, embora tenham tido um roteiro previamente elaborado, este atuou apenas como um guia e a entrevista foi sendo construída no processo de interação entre entrevistadora e entrevistados.

Todas as entrevistas encontram-se transcritas e, com este material em mãos, realizamos nossas ponderações, procurando estabelecer relações com o que foi desenvolvido nos dois primeiros capítulos da dissertação, ou seja, procurando buscar cruzamentos e diálogos com uma discussão mais ampla em torno da leitura – que tem sido realizada há cerca de 40 anos em nosso país – e com as orientações que foram guiando a consolidação do Programa de Salas de Leitura e suas práticas.

Vale ressaltar que as análises desenvolvidas procurarão compreender o processo de formação de leitores a partir desta Sala de Leitura, considerando que é neste cruzamento de discursos e práticas reais que se dá a construção do leitor. Encarnado e não ideal. Histórico e não atemporal.

Procederemos à sua compreensão de acordo com Silveira (2007, p. 120), que ao olhar para as entrevistas de sua pesquisa com professoras as considera como:

[...] eventos discursivos complexos, forjados não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam – de parte a parte – no momento e situação de realização das mesmas e, posteriormente, de sua escuta e análise.

Desta forma, ainda segundo esta autora, ao contrário de uma visão mais tradicional da entrevista que, numa perspectiva fatista, busca uma obtenção “pura” dos fatos, isolando a

realidade externa e aquilo que se fala sobre ela; adotaremos uma perspectiva da interação, que considerará o processo de entrevista em seu “terreno movediço entre o esperado e o inesperado, entre a repetição e a inovação” (p. 126/127), carregadas de “imagens, representações expectativas”.

Estas imagens, representações e expectativas citadas por Silveira cruzam-se com os discursos em torno da leitura literária na escola e ideias em voga sobre a formação dos leitores, com as orientações e formações das quais a POSL tomou parte, com as ideias compartilhadas pela pesquisadora/formadora e a professora, com aquilo que a POSL imagina que a pesquisadora gostaria de ouvir, com o que imagina que a outra considere como uma boa prática em SL. Tudo isto será considerado em nossa busca de compreensão do que está em jogo nesse processo de formação do leitor/aluno de escola pública municipal.

Com relação às análises de trechos de aulas, estas foram realizadas a partir de 10 observações de um conjunto de aulas nos 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. Estas aulas foram observadas durante os anos de 2013, 2014 e 2015, em um período que se estendeu entre novembro de 2013 a maio de 2015. A opção por observar anos variados deu-se pelo fato de podermos acompanhar os alunos em sua trajetória na SL.

A fim de evidenciarmos os diferentes movimentos que constituíram esse trabalho, dividimos a dissertação em duas partes. Na primeira, os dois primeiros movimentos se fazem presentes. A segunda parte, nos atemos ao que encontramos a partir do terceiro movimento: incursões pelo bairro e pela escola, entrevistas e observações em sala de leitura.

Ao longo dos próximos capítulos desenvolveremos os três movimentos citados, a fim de refletir sobre a formação deste jovem leitor literário que tem, sobretudo, na sala de leitura o espaço necessário às suas práticas em torno do texto literário.

## **PARTE I**

### **Capítulo 1 - Aproximações com o tema da formação do leitor literário na escola**

Ao ouvir os relatos, queixas e dificuldades dos POSL em formação, bem como refletir e procurar cercar um pouco mais o tema da formação do leitor literário, alguns aspectos ligados ao assunto vieram à tona: a formação do leitor e a chamada ‘cultura de massas’, esta vista como um empecilho à experiência de maior profundidade exigida pela leitura de literatura e como um concorrente desleal e mais sedutora do que o trabalho apenas pautado nas palavras escritas, vez que lança mão recorrentemente das imagens; o jovem adolescente e sua subjetividade; a inserção da leitura na escola ao longo da História; o professor orientador de sala de leitura e sua própria formação leitora e os contextos de formação do leitor em nossa sociedade, em especial, em se tratando do aluno de escola pública e morador da periferia de uma grande cidade.

Esses aspectos não foram citados à toa, já que fazem parte de discursos mais amplos e atuais em torno da formação do leitor literário na escola. Procurando iluminar um pouco mais cada aspecto e sua relação com o cenário complexo da formação de leitores literários na escola, vamos desenvolvê-los a seguir.

#### **1.1 Escola e leitura literária: passado, permanências, mudanças**

Em muitos momentos dedicados à formação dos POSL, esbarrávamos nos aspectos históricos da relação entre leitura literária e escola. Havia, no discurso dos professores e nos relatos de suas práticas, diferentes ideias a respeito do que significava formar leitores literários na escola. Em alguns casos, a ideia de que a leitura de literatura deveria servir como pretexto a outros ensinamentos era muito presente, o que nos levou a discutir com eles, ainda durante a

formação algumas questões: para que serve a leitura de literatura na escola? O que queremos quando formamos leitores de literatura? Há a necessidade de se ensinar algo? O quê? Nossa postura frente à literatura como meio para se ensinar determinados conteúdos afasta ou atrai os alunos? Por que é tão difícil nos deslocarmos desta forma mais utilitarista de abordar a literatura? Eram muitas as questões que povoavam as formações e que nos fizeram explorar um pouco mais este terreno, por tantas vezes, “acidentado”.

Sabemos que o tema da relação entre a leitura e a escola não é novo. As queixas e muxoxos em relação ao assunto também não. As inúmeras discussões e insatisfações em torno da disseminação e da frequência à leitura literária apontam para uma crise da leitura<sup>19</sup>, que resvala inevitavelmente para uma crise da escola, tal é o grau de relacionamento entre as duas, como desenvolve Zilberman (1982).

A leitura<sup>20</sup>, embora tenha sido sempre objeto da escola – o que não é nenhuma surpresa, já que a função primordial da instituição é ensinar a ler e escrever e debutar os alunos na cultura escrita – nem sempre foi vista da mesma maneira. Tanto em nosso país, quanto em um contexto maior, internacional, observamos concepções diversas que orientam a inserção da leitura na escola.

Colomer (2007), ao analisar o contexto europeu e, sobretudo, o espanhol, aponta para a existência de diferentes papéis que a leitura de literatura foi assumindo na escola. Ao longo do tempo, já foi usada para o ensino da língua materna, como instrumento fundamental para a formação moral dos alunos, como fator de consolidação de identidade nacional por meio da leitura de cânones literários. Embora com mais força em determinada época, essas diferentes funções podem ser vistas de modo concomitante e persistente em variados cenários escolares.

Investigando a presença da literatura infantil na escola, Zilberman (2003) desenvolve a ideia de que o próprio surgimento de uma literatura especificamente feita para as crianças se deu em um contexto educativo, a partir da necessidade de formar a criança da época moderna,

---

<sup>19</sup> Tal como já foi abordado neste trabalho, por um lado, há a afirmação de que nunca se leu tanto como na atualidade, com ampla produção de textos que podem circular por diferentes mídias e suportes: blogues, sites, redes de relacionamento, todos com fácil acesso por meio de computadores pessoais, celulares, etc. Por outro lado, quando se diz sobre a crise da leitura, a que tipo de texto ou de entendimento do leitor nós nos referimos? Ler é ler qualquer texto, de qualquer maneira? Essa é uma discussão bastante atual em torno da leitura e da formação de leitores não só no Brasil, mas no mundo.

<sup>20</sup> A partir de agora, leitura estará sempre referindo-se à leitura de literatura.

quando o próprio conceito de infância e de família estava sendo forjado a partir de mudanças políticas, econômicas e sociais. Para a autora, naquele período, quando a Europa presenciava o fim do feudalismo e a entrada na época moderna, os indivíduos abandonam os modos de vida mais coletivos dos feudos para enquadrar-se em unidades familiares, abrigando-se nas cidades e em seus lares, necessitando cuidar do núcleo que agora surgia e, conseqüentemente, valorizando e amparando física, intelectual e moralmente as suas crianças, preparando-as para viver em um futuro.

Ainda segundo a autora, se anteriormente, este conceito de infância que hoje conhecemos não existia, também não havia produções culturais destinadas às crianças, nem mesmo estudos que considerassem esse período da vida como uma fase particular, apartada do mundo dos adultos. A escola, como uma das principais instâncias de formação da criança, também sofre alterações e torna-se mais parecida com a organização que conhecemos hoje: classes seriadas, com as conhecidas divisões por faixa etária, buscando apresentar às crianças, de forma gradual, não apenas o conhecimento, mas o mundo. Neste contexto de preparação da criança enquanto futuro cidadão do mundo, a literatura ocupa papel preponderante. Não à toa, afirma Zilberman (2003), os primeiros livros de literatura infantil<sup>21</sup> foram escritos por professores e pedagogos, com funções educativas e não artísticas.

Esta referência pedagógica persistiu – e ainda a observamos em muitas práticas em sala de aula – por muito tempo, não apenas como marca de boa parte da produção literária destinada ao público infantil, mas também como elemento definidor de abordagens escolares em relação à leitura literária.

Ao longo do século XIX, segundo estudo de Colomer (2007, p. 15), os livros de leitura serviam, não apenas para ensinar a ler e formar o leitor escolar, mas, sobretudo, para formá-lo moralmente, tal como a autora afirmou:

[...] em meios do século XIX, haviam começado a ser escritos em diferentes países livros especialmente pensados e escritos para a etapa escolar, embora sempre levando em conta que sua função principal era a instrução moral. Esses “livros de leitura” agrupavam pequenos relatos edificantes, histórias humorísticas ou pequenas peripécias emocionantes.

---

<sup>21</sup> Segundo a autora, “os primeiros livros para crianças foram produzidos ao final do século XVII e durante o século XVIII. Antes disso, não se escrevia para elas porque não existia a “infância”.

No que concerne ao nosso país, também foram produzidos os livros para a escola – precursores dos livros didáticos – focados em textos simples, que serviam a dois propósitos: o primeiro: ensinar a ler, com textos mais fáceis que iam tornando-se mais complexos, na medida em que os alunos avançavam na escolaridade; o segundo: formar os alunos dentro da boa moral. Analisando o contexto brasileiro da produção desses livros e sua inserção num plano maior educativo, Panizollo (2003):

Esses livros de leitura, constituídos por textos moralizantes, relatos edificantes e também historietas sobre a vida cotidiana das crianças, tanto em prosa quanto em versos, buscavam conciliar dois propósitos: instruir e educar.

A instrução está sempre presente, mas impressa “em letras miúdas” (Chartier, Hébrard, 1995, p.339), através do vocabulário no final do volume ou das informações sobre animais, plantas, climas e temperaturas. Ao lado da instrução, está a educação contida nos livros, desta vez em letras garrafais, procurando imprimir nas consciências e nos corações sentimentos bons e generosos.

Os livros de leitura morais e instrutivos, além do estudo da língua materna, oferecem a educação da consciência, daí o motivo por que se tornaram fundamentais para a República.

No Brasil, a forma como a leitura se faz presente na escola vem passando por um forte questionamento desde a década de 80. Houve, nesse momento que coincidia com a abertura política em nosso país, muitas discussões que buscavam fortalecer a presença da leitura na escola, sem ênfase em seus propósitos pedagógicos, ou moralizantes, trazidos por essa tradição, mas de uma forma que a integrasse a seus usos sociais, observando as diferentes funções e especificidades das leituras dos textos de não ficção.

Além disso, o leitor passou a ser considerado como elemento chave para que a leitura pudesse se concretizar como algo que está para além dos sentidos previstos no texto e nas intenções do autor. A leitura começa, então, a ser vista como fruto de uma ação do leitor, que imprime sentidos ao que lê, fazendo também um trabalho criativo, de caráter individual e social ao mesmo tempo, já que este leitor é alguém histórica e culturalmente situado. Dessa maneira, não é exagero afirmar que ele é um coautor do texto quando lê.

É evidente que esse novo olhar para a leitura faz parte de um movimento maior, que acontecia também fora do Brasil, desde a década de 70. Chartier, Clesse e Hébrard (1996, p.8/9), recuperam o contexto europeu:

[...] em consequência de outros domínios de pesquisa (semiologia, psico e sociolinguística) e de novas correntes literárias, é a própria ideia que se faz, de sua aprendizagem e da relação entre ler e escrever que é transformada. Modelos teóricos, principalmente anglo-saxões, insistem sobre a atividade do leitor na apropriação do sentido e redefinem o ato de ler: ler não é definir o sentido do texto em função do domínio do código, é construir um sentido para tal texto, graças a conhecimentos anteriores (entre os quais, o código), ao contexto de recepção, aos elementos de informação selecionados, etc. Longas polêmicas vão acompanhar essa mudança de ponto de vista, que nesse momento parece radical. Na França, onde os primeiros avanços fazem-se mais do lado da crítica literária do que da psicolinguística, alguns pedagogos, em busca de soluções para lutar contra o insucesso da leitura, sentem, logo à primeira vista, tudo o que se pode esperar de tal mudança. Esta nova definição abre caminhos coerentes com o que se sabe sobre o fracasso como seletividade social: se tantas crianças são más leitoras, a causa disso talvez seja a sua incapacidade de construir sozinhas o sentido de textos dos quais os professores apreciam mais a decodificação do que a compreensão. Se uma criança que lê em voz alta hesita, engana-se, é porque ela conhece mal o código ou porque não compreende (ou não sabe) aquilo de que se trata? E se lhe ensinamos a decifrar, sílaba por sílaba, palavra por palavra, o sentido não se torna muito mais incompreensível?

A preocupação com os sentidos do texto e a valorização dos leitores em sua produção abrem caminho para a necessidade de se trabalhar com esses leitores de forma situada. Os contextos de leitura também respondam pelos sentidos dos textos. A leitura não está mais apenas atrelada ao entendimento do código, e aprender a ler não significa tão somente apossar-se de uma chave mágica, ou competência, que abre todas as portas da leitura, mas aproximar-se dos textos em seus usos e funções sociais e, assim, poder compreendê-los.

Surgem nesse momento muitas críticas em relação ao que se denominou escolarização<sup>22</sup> da leitura, um processo no qual o ensino da leitura e da leitura da literatura se configurava de maneira excessivamente artificial, marcadamente pedagógico, no qual se fazia uso exclusivo de materiais construídos para essa finalidade como as cartilhas, livros didáticos e compêndios ou manuais de literatura. No Brasil, Lajolo (1982) escreve no início da década de 80, o célebre artigo *O texto não é pretexto*, no qual critica as práticas de leitura literária comumente encontradas nas escolas, na maioria das vezes maçantes e muito distantes das práticas reais, que devem envolver, antes de tudo um encontro entre o que está escrito e quem lê, encontro na maioria das vezes íntimo e solitário. A autora defenderá que não lemos como meio para

---

<sup>22</sup> Voltaremos a esse termo mais adiante. Muito usado na década de 80, como crítica à forma como a leitura literária era abordada na escola, ele traz em seu cerne uma impossibilidade, na medida em que transmite a ideia de que a leitura escolarizada possui sempre uma conotação negativa. Não haverá, então, alternativa para a formação de leitores na escola? Em 1999, Magda Soares escreve num texto no qual discute a boa e a má escolarização, mas não a escolarização em si, já que não há conhecimento escolar sem ser escolarizado. Segundo podemos concluir do que fala a autora, faltou uma adjetivação ao termo nessa discussão.

melhorar nosso português, não lemos porque precisamos aprender novas palavras, não lemos para aprender ou nos apropriarmos de regras gramaticais (embora tudo isso possa acontecer e é provável que aconteça). Lemos porque precisamos da literatura em nossas vidas, lemos porque gostamos, porque encontramos algo no autor, porque é prazeroso estabelecer relações entre os textos – ainda que por vezes seja trabalhoso! Lemos porque precisamos da palavra do outro para dar forma ao que também sentimos, lemos porque queremos conhecer outras vidas. Lajolo (1982) defende que, ao levar textos literários para a sala de aula, o professor assuma a sua postura de leitor, *violentando-os o menos possível*. Para isso, claro, é necessário que ele seja um leitor, que possa descolar-se de lições previamente pensadas perante o texto e colocar-se como leitor que é – ou que deveria ser. Um leitor mais experiente, que faz associações, conversa sobre o texto, contextualiza-o para seus alunos, relembra-se de outras leituras.

Uma das questões que se colocavam repetidamente durante as formações dos POSL é que eles mesmos não haviam tido – na escola e na vida – experiências significativas de leitura. Muitos dos professores envolvidos na formação queixavam da pouca intimidade que haviam tido com a leitura literária ao longo de sua escolarização. Alegavam também não terem formação no campo das Letras, quando supostamente teriam melhor condição para o cargo que assumiam na sala de leitura. Afirmavam que o contato com a literatura era recente e tinha se iniciado de forma mais consistente juntamente com a assunção da Sala de Leitura. Mesmo os que haviam vindo desta área específica queixavam-se da ausência de experiências significativas de leitura.

A grande maioria dos POSL havia frequentado a escola pública dos anos 1970 e afirmavam que o contato com o livro e com a literatura havia sido esparso e, sobretudo, muito restrito e controlado, acontecendo, na grande maioria das vezes, via livro didático. Por estes terem sido depoimentos e afirmações recorrentes, inclusive presentes no discurso da POSL observada para esta pesquisa, concluímos ser importante entender o que se passava na escola pública – de onde vinham muitos POSL- no período citado, envolvendo a leitura da literatura.

Analisando o contexto educacional da década de 70, encontramos um cenário complexo. Por um lado, o governo militar instaurou uma política de ampliação do número de crianças atendidas pela escola básica, aumentando o número de vagas e de certa maneira, propondo uma “democratização” da escola, que se deu muito mais pelo oferecimento de vagas do que

propriamente pelo trabalho educativo realizado. Ao contrário, o que se viu nas escolas foi um sucateamento do ensino, que aconteceu de várias maneiras: por meio do achatamento do salário dos professores, obrigando-os a trabalhar mais horas para garantir seu sustento; da desmobilização de sindicatos, isolando esses profissionais; da ausência de formação, justamente num período em que muitos desafios se colocavam para os professores, que recebiam alunos vindos de contextos diversos do que estavam acostumados a trabalhar e tinham de lidar com salas numerosas.

Nessa época, houve também um grande investimento dos governos na produção e distribuição do livro didático, que buscava garantir aos professores orientações prontas, geradas nas hierarquias superiores.<sup>23</sup>

A política do livro escolar era muito clara. Segundo Zilberman (1982, p. 20) ao livro didático,

[...] se delegou a incumbência de acompanhar o estudante durante o transcurso das atividades discentes, servindo como depósito de informações e exercícios, sem negar nunca seu caráter utilitário que, se o degradou, não impediu sua expansão crescente. [...] sendo imediatista, e por isto mesmo descartável, este livro, paradoxalmente, só se justifica pelas promessas que contém. Pois o tipo de ensinamento que propicia – de regras linguísticas ou informações a respeito da história literária – apenas adquire sentido no futuro, quando o estudante eventualmente precisar dele, no exame vestibular, em um concurso ou na redação de um ofício ou requerimento.

O caráter utilitário e técnico do livro didático<sup>24</sup>, que foi o responsável pela formação de tantos estudantes que hoje são os nossos professores, estava de acordo com preceitos da época, que

---

<sup>23</sup> Quando escutamos muitos professores desejando uma receita de aula, pronta, que já tenha sido planejada por alguém, talvez possamos estabelecer uma relação com este histórico da categoria com o livro didático. Por um lado, o livro, ao oferecer o ‘pronto’ desobriga o planejamento do professor, adiantando o seu trabalho, tirando-lhe a possibilidade de reflexão. Foram muitos anos de pouco espaço e condição para a reflexão, por isso, serão necessários tantos outros anos para que esta formação do professor reflexivo se efetive.

<sup>24</sup> A predominância do livro didático também foi responsável por fazer prescindir, muitas vezes, a presença do livro literário, ou ao menos, desobrigava um acesso amplo ao livro. Zilberman (1982) fala do livro didático como o *arquétipo do livro* para o professor. Com a cultura do livro didático amplamente disseminada, em muitos lares ele era o único livro disponível, o livro inaugural da leitura para alguns, mas a única e perene referência para tantos outros. O que acaba mesmo sendo uma cilada, já que este livro não foi feito, como projeto inicial, de modo que o leitor possa alçar seus voos. Ou que possa de fato ser transformado pelo livro porque atribui sentidos a ele, pensa sobre a leitura e isso produz mudanças no seu jeito de ver o mundo e de pensar a si mesmo e o seu presente. O livro didático certamente mudou ao longo dos anos, incluindo atualmente muitos dos aspectos que foram questionados durante a década de 1980, e de fato, teve e continua tendo a sua importância na formação de nossos alunos, mas a forte referência de estudo e de mostrar ao aluno uma única interpretação possível e de ser ainda uma referência para o objetivo último, que no limite é o vestibular, perdura como a sua grande marca e função. E se hoje temos livros didáticos mais “interessantes e atualizados” de acordo com uma formação mais ampla e crítica do leitor, e se os próprios editores e autores, em muitos casos, reforçam a necessidade do aluno ir além, buscando complementar sua formação literária junto aos demais livros, muitas vezes, o seu uso “total” ainda é observado e até mesmo requisitado pela própria comunidade escolar. O livro didático ainda é a referência

visava não uma educação transformadora e crítica, condição, aliás, de toda boa literatura, mas, como apregoava o documento publicado em 1976, *Uma política Integrada do Livro para um País em Processo de Desenvolvimento: preliminares para a definição de uma política nacional do livro*, da Câmara Brasileira do Livro, em São Paulo, e do Sindicato Nacional dos Editores de Livro, no Rio de Janeiro, citado por Silva (1986, p. 12):

“É só um cidadão bem formado cultural e tecnicamente, adequadamente **adestrado**<sup>25</sup> para o seu trabalho, de larga visão vivencial, e emulado em seus anseios de **lutar e vencer dentro das regras do jogo democrático e da livre empresa**, só um cidadão assim **equipado** emprestará a seu país um concurso válido e produtivo na tarefa gigantesca de criar riqueza nacional, de cristalizar uma realidade o anseio dos nossos antepassados e que começa a ser vivido por nossa geração.”

O termo “adestrado” contido neste enunciado aponta não para uma formação que visa a crítica ou autonomia, relacionadas ao desenvolvimento do pensamento do cidadão que passa pelos bancos escolares, mas para a necessidade de formação do trabalhador que emprestará sua força a um plano maior do Governo, aliado ao projeto do Milagre Econômico, que visava o crescimento do “bolo” para depois dividi-lo, o que de fato nunca ocorreu. A ideia posta em circulação por este enunciado dialogava com esse espírito do país, que procurava inserir a população na realidade da competição no mercado de trabalho, buscando, ainda, apaziguar possíveis contestações e rebeldias, colocando o trabalhador como mera engrenagem de um sistema maior, mas nobremente emprestando a sua força a um crescimento do qual ele se beneficiaria depois.

Como fica neste contexto a situação da formação dos leitores que, acima de tudo, pressupõe uma formação crítica e de emancipação? Tal como afirma Zilberman (2001, p. 38), “a leitura capacita o ser humano a pensar e agir com liberdade”. Neste momento, e em muitos outros momentos da História, este não era o plano geral que se desenhava para a população e a leitura passava a ser considerada como perigo ou crime.

---

livresca forte na escola e o professor tem dificuldade de escapar da preponderância do material que chega às suas mãos, até porque está muitas vezes vê-se sozinho em seu trabalho e, sem parcerias, o livro didático acaba sendo o seu grande parceiro.

<sup>25</sup> Grifos meus.

Analisando a inserção da leitura no Brasil, Silva (2003, p. 47-48) pergunta-se sobre os motivos dela não ser democratizada, em uma publicação do ano de 2003, mas que se remete a uma afirmação feita por ele no final da década de 70, em que compara a situação da leitura no Brasil como uma **lei-dura**, que excluía grande parte da população brasileira, colocando-se como privilégio de classe, já que não interessava ao Governo a “existência de uma população leitora”. O autor conclui assim seu raciocínio:

[...] em termos das condições reais e concretas para a efetivação de práticas assíduas de leitura, os brasileiros se diferenciam, acompanhando a divisão econômica da sociedade de classe. Isto significa dizer que a leitura não se apresenta como um direito de todos os indivíduos e isto logicamente diminui a possibilidade de participação social, e, portanto, interfere negativamente no exercício da cidadania.

Segundo Carvalho e Baroukh<sup>26</sup>:

A escola exercia, dessa maneira, o contraditório papel de ser o lugar por excelência em que se deveriam formar leitores, em especial no contexto de nosso país, cujo acesso da população ao livro ainda é escasso; mas também de ser o lugar em que as condições básicas para a formação de leitores críticos, que pensam e realizam inferências sobre o que leem, não eram asseguradas. Dessa forma, a escola, ao questionar o desempenho de seus alunos enquanto leitores, propôs, em muitos momentos, ações que buscavam sanar as dificuldades de leitura encontradas, mas que não chegavam a atingir o cerne da formação do leitor. Ao contrário e, de acordo com um projeto mais amplo da educação pública na década de 70 em nosso país, as ações propostas em relação aos leitores relacionavam-se mais à aquisição de habilidades de leitura, de forma a capacitá-los a *decodificar* um texto, mas não necessariamente relacionarem-se com o texto de forma subjetiva, analítica, transformadora, que é de fato, o que podemos entender como *leitura*.<sup>27</sup>

Entretanto podemos pensar que muitos leitores tiveram boas experiências de leitura da literatura em torno dos livros didáticos, justamente por serem os únicos disponíveis nas escolas e nos lares. Ainda que o livro didático tenha se constituído no contexto acima delineado, e seja, muitas vezes, voltado prioritariamente ao ensino como é de fato a sua função, não podemos deixar de considerar que o contato com esse impresso pode, sim, ter funcionado como uma porta de acesso à literatura.

Neste sentido, não podemos deixar de considerar, tal como já afirmou Certeau (1994) que a leitura é uma operação inventiva e não passiva, muito mais transgressora do que obediente.

---

<sup>26</sup> Carvalho, A. C. e Baroukh, J. A. *Ler antes de saber ler: oito mitos escolares*, a ser publicado pela Editora Panda Educação. (No prelo)

Mesmo em se tratando de um livro feito com os objetivos bem definidos – ensinar determinado assunto – numa sequência determinada, com atividades bastante definidas, de forma a assegurar certa homogeneidade de apropriações, podemos afirmar a singularidade de relações que pode haver com este suporte, por parte de seus usuários vem ao encontro da bela imagem que Certeau (1994) faz sobre o leitor como um caçador furtivo em terras alheias, fazendo-nos compreender que as análises mais gerais podem deixar de levar em conta outras práticas de leitura a partir do mesmo suporte.

Não obstante, Azevedo (2005,p.30) nos lembra que há uma lógica de apresentação do mundo muito específica no livro didático, que supõe que “ a realidade – portanto as sociedades, as pessoas, a vida, o mundo, a verdade ,etc – é construída e funciona a partir de uma lógica racional, objetiva e mecânica”; ao passo que a leitura de literatura nos revela “questões subjetivas, aspectos psicológicos e emocionais, as contradições e ambiguidades; as vivências concretas, a efemeridade humana, as questões do imaginário coletivo e do imaginário individual”, todos elementos que podem contribuir para a tal emancipação e formação crítica de que falávamos anteriormente..

Ao analisar a afirmação tantas vezes “repisada” de que o professor não lê, Britto (2013, p. 161) fala deste profissional como o *leitor interdito*. Em primeiro lugar, rechaça a ideia de que o verbo ler é intransitivo. Ler o que, para que? O que o professor – evidentemente imerso na cultura letrada - lê? E o que não lê? Como lê? E como não lê? Ele é leitor literário, que se tem o hábito de ler, o gosto pelo devaneio e pelas elucubrações existenciais, que podem nos oferecer os textos de ficção? Longe de considerar a leitura como uma escolha subjetiva, que depende apenas de vontades e inclinações pessoais, o autor busca olhar para aspectos sociais, históricos e políticos – como foi a decisão pelo livro didático enquanto pilar da educação brasileira:

[...] não cabe afirmar que o professor é não-leitor, já que ele é produto de uma sociedade letrada e manipula informações e produtos de escrita. Mais ainda, ele lê frequentemente diferentes tipos de texto. Mas também não é possível afirmar que o professor seja um *leitor*.

O fato é que para boa parte dos professores, a prática de leitura possível limita-se a um nível mínimo pragmático, dentro do próprio universo estabelecido pela cultura escolar e pela indústria do livro didático. Sua leitura de textos literários é, frequentemente, a dos livros infantis e juvenis produzidos para os alunos ou dos textos selecionados e reproduzidos pelos autores dos didáticos; sua leitura

informativa é a dos paradidáticos. Seu conhecimento técnico reduz-se às definições do próprio livro didático. Seu universo de conteúdos necessários coincide quase sempre com o do livro.

[...]. Profissionalmente, o professor e a professora da educação regular não têm a obrigação ou necessidade de ler além dos produtos que informam a prática escolar, sejam textos literários, sejam de outros gêneros. Por outro lado, enquanto cidadão, tem pouco acesso a estes textos, tanto pelos vínculos culturais estabelecidos, quanto por sua condição socioeconômica.

Mais do que ser leitor ou não leitor, o professor é, muitas vezes, um leitor interdito.

## **1.2. Formação do leitor hoje: uma tarefa complexa em meio à cultura da mídia**

Até então, abordamos alguns aspectos que influenciaram, ao longo do tempo, a formação do leitor literário na escola, bem como discursos que apontavam as condições e questionavam o papel da escola e uma de suas funções primordiais: o ensino da leitura. Se houve esse movimento de se olhar para a escola e sua função de formação de leitores, outros questionamentos muito comuns referem-se a contextos mais amplos, que excedem, mas ao mesmo tempo, incidem sobre as condições de ensino oferecidas pela escola.

É possível algum êxito na formação de leitores de literatura em meio a nossa cultura da mídia? Em primeiro lugar, vale começar pela pontuação da frase. Trata-se de uma afirmativa, como muitas vezes ouvimos alguns vaticinarem? De uma interrogação? Ao se afirmar que a formação do leitor sofre os “danos” de uma cultura da mídia, de que lugar falamos? Partindo de que discurso? Ou de qual representação sobre cultura? Há uma cultura “privilegiada” ou “mais evoluída” que esteja livre de uma cultura da mídia? Aproximando-nos um pouco mais das queixas dos POSL durante as formações, entendemos que a visão corrente colocava a internet, a televisão, o mundo imagético e fragmentado como experiências que contrariavam ou se opunham à formação desejada do leitor literário, entendido como aquele leitor envolvido com a literatura canônica e que vivencia a leitura literária como experiência solitária, silenciosa, profunda, cumulativa, íntima e sempre por meio do (re) conhecido suporte: o livro.

Antes de nos aprofundarmos na relação entre a leitura e as condições de existência e de construção da subjetividade na contemporaneidade forjadas na cultura da mídia na qual

estamos imersos, vale ressaltar que, anteriormente a esta tensão, coloca-se outra, mais extensa, que diz respeito à tensão existente entre o modo de ser da escola e a experiência fora dela a que estão expostos os jovens alunos. Ao analisar a afirmativa um tanto *batida* de que “a escola está em crise”, Sibilia (2012) conclui que a própria tecnologia escolar deve ser historicizada como um maquinário da época moderna, visando a formação de um sujeito enquadrado em uma nação, conhecedor da língua de sua pátria, de seus valores e cultura. Esta formação, no entanto, não se daria sem um isolamento necessário do mundo dos adultos, um isolamento preparatório, garantindo condições ideais para a formação moral e intelectual dos alunos.

De acordo com a autora, todo o “classicismo” da escola já vem dando sinais de desgaste ao longo do século XX, mas é neste milênio que o descompasso entre o modelo escolar e as formas de ser na contemporaneidade vivem sua tensão máxima:

E não é muito difícil verificar que, aos poucos, essa aparelhagem vai se tornando *incompatível* com os corpos e as subjetividades das crianças de hoje. A escola seria, então, uma máquina antiquada. Tanto seus componentes quanto seus modos de funcionamento já não entram facilmente em sintonia com os jovens do século XXI. (SIBILIA, 2012, p. 13).

Mais adiante, em seu texto, a autora vai nomear os objetos e meios de se comunicar e obter informações que se tornaram soberanos nos tempos atuais, marcando mais fortemente a fissura entre o funcionamento da escola e os seus sujeitos:

A primeira década do novo milênio foi decisiva nesse sentido, e é provável que o sejam ainda mais as que virão. Esta constatação ocorre justamente quando se está soldando um encaixe quase perfeito entre, de um lado, esses mesmos corpos e subjetividades e, de outro, um novo tipo de maquinaria, bem diferente da parafernália escolar e talvez oposta a ela. Referimo-nos, é claro, aos aparelhos móveis de comunicação e informação, tais como os telefones celulares e os computadores portáteis com acesso à internet, que alargaram num abismo a fissura aberta há mais de meio século pela televisão e sua concomitante cultura audiovisual. (p.14)

Desde esse ponto de vista, não se trata apenas do modelo de leitura e a sua necessidade de concentração, atenção, introspecção e silêncio, mas todo o modelo escolar – sobretudo

marcado pelo ensino da língua, pela escrita e pela leitura – que está em crise. E a sala de leitura, evidentemente, como parte desta cultura escolar, também.

O apego da escola a seu modelo tradicional, um tanto apartado do mundo extra-muros também nos é revelado por Canclini (2008, p. 33), que problematiza a própria polarização, ouvida inclusive na formação referida, entre leitura e tecnologias midiáticas:

Os professores continuam falando de um divórcio ou curto-circuito entre, de um lado, escola e leitura e, do outro, o mundo da televisão, cinema e outros passatempos audiovisuais. Essa visão antagonista entre leitura e tecnologias midiáticas vem sendo recolocada há vários anos, tanto nos estudos sobre cultura como nos que são feitos sobre comunicação. Os saberes e o imaginário contemporâneo não se organizam, faz pelo menos meio século, em torno de um eixo letrado, nem o livro é o único foco ordenador do conhecimento (Martín Barbero, 2002). Muitos, porém, relutam em traduzir essas mudanças no conceito de uma escola que admita a interação da leitura com a cultura oral e a audiovisual-eletrônica.

A partir das ideias de Sibilia e Canclini, podemos entender que se a escola está se colocando em separado da cultura de mídia, talvez seja ela a oferecer resistência em relação aos alunos, suas vontades, desejos, preferências, sua realidade, inclusive de constituição subjetiva neste mundo em que oralidade, escrita e imagens em movimento prevalecem de maneira híbrida, não como formas separadas ou isoladas de expressão, como “ilhas de conhecimento”.

É desta maneira que Canclini (2008) prefere não falar apenas em leitores mas sim utilizar a expressão combinada leito-espectador-internauta, uma vez que estas experiências de contato com o mundo não acontecem em separado, mas sobrepostas, coexistindo, bem como coexistem os leitores – em um só, diante de muitos textos e suportes, e em muitos, diante de preferências e necessidades pessoais – de jornal, revista, blogues, mensagens de celular, de textos curtos como o twitter, de livros, de poesia em público, de cartazes e outdoors publicitários, de bulas de remédio, de e-mails, de manuais técnicos, de histórias em quadrinhos, etc.

É sabido que a internet também promove experiências leitoras e atualmente temos ouvido que nunca se leu ou escreveu tanto como hoje, justamente por este contato amplo e diário com os meios eletrônicos, incluindo nesta afirmação sobretudo os jovens e adolescentes. Evidentemente, o formato da internet influencia nossas experiências leitoras, assim como

aconteceu em diversos momentos históricos, em que os leitores forjavam práticas de leitura que eram influenciadas pelos diversos suportes em que circulavam os textos escritos, no livro e além dele.

Chamando mais vez as ideias de Canclini (2008, p. 58) para este diálogo, temos a seguinte reflexão proposta pelo autor:

As telas de nosso século também trazem textos e não podemos pensar sua hegemonia como o triunfo das imagens sobre a leitura. É certo, porém, que mudou a maneira de ler. Os editores ficam mais reticentes frente aos livros eruditos de tamanho grande; as ciências sociais e os ensaios cedem suas estantes, nas livrarias, a *best sellers* de ficção ou auto-ajuda, a discos e vídeos. Nas universidades massificadas, os professores com trinta anos de experiência comprovam que cada vez se lê menos livros e mais xerox de capítulos isolados, textos curtos obtidos na internet, que comprimem a informação. Diminuem os “leitores fortes” (extensivos ou intensivos) enquanto aumentam os “leitores fracos” ou “precários”, que, face aos “livros de adultos” sentem que “perdem tempo”, mantêm imóvel o corpo, “como uma forma de morte”: são as frases encontradas por uma pesquisa francesa entre jovens (Le Goaziou, 2006).

Ao pensarem a formação dos leitores na escola, estariam aqueles POSL considerando que os alunos fazem parte e são constituídos neste mundo fragmentado, ágil, tecnológico, com pouco espaço e tempo para experiências mais contemplativas? Esse parece ser o primeiro questionamento, o primeiro ponto de interrogação na frase que desconfia da atual formação leitora, contrapondo um “modo de ser oral - e visual - a uma tradição escrita”, tal como afirmou Silva (2000, p. 6).

Mediante a afirmação “meus alunos não leem” estariam os POSL referindo-se a um leitor ideal, que possui uma determinada experiência de leitura literária: o leitor dos clássicos ou, ao menos, dos livros “bem vistos” da sala de leitura, o leitor assíduo, o leitor solitário que lê no suporte livro por horas seguidas, este leitor que Canclini, ao citar uma pesquisa sobre leitura, referiu como leitores extensivos ou intensivos?

No entanto, ao mesmo tempo em que nosso cotidiano está cada vez mais atravessado pelas mídias eletrônicas, em que a leitura aparece na vida em consonância aos áudio-visuais, em que diferentes modalidades de leitura convivem cotidianamente; a escola, muitas vezes, ainda procura reforçar as cercas de uma fronteira cada vez mais fragilizada. Como afirma Silva (2000, p. 6):

[...] quando se chega na escola instala-se uma espécie de limpeza de terreno ou de disputa, e na limpeza e disputa acontece o naufrágio do livro e da literatura. Na escola, e mais especificamente na sala de aula, o livro de literatura coloca-se de um jeito que disputa lugar com o resto da matéria, a atenção do aluno plugado no walkman, a menina do lado, o livro de piadas ou a revista capricho que correm na sala.

Neste sentido, um primeiro questionamento que se impôs nesta pesquisa foi justamente o de buscar conhecer as experiências de leitura que possuem estes jovens leitores adolescentes. Que experiências são essas? Como ocorrem? Onde? De que formas participam (ou não) daquelas tecidas na SL (sala de leitura)? Como são consideradas? Válidas? Inadequadas? Impertinentes?

Muitas vezes, há um sentimento de perda em relação à leitura literária como muitos POSL expressaram: “meus alunos não leem mais como antes”, tal como afirmaram muitos professores que acompanham as turmas há alguns anos. Neste ponto, pensamos que é preciso considerar, em primeiro lugar, as mudanças ao longo destes anos, a presença cada vez mais maciça da internet, da leitura fora do livro, o cruzamento do texto com outras mídias. Em segundo lugar, pode-se pensar que há também as transformações em relação aos desejos e interesses dos jovens, que passam, é verdade, a incluir as informações advindas do mundo – e para além da escola – em seu cotidiano.

Para o historiador do livro Roger Chartier, não se trata de lamentarmos a perda de uma determinada experiência de leitura em detrimento de outras. Tal como mencionou em uma palestra<sup>28</sup>: podemos achar isso – a leitura na tela, o texto atravessado pelo audiovisual - ruim, mas há coisas que dependem de nós, outras, não. É o caso da presença dos aparatos eletrônicos que impõem modos, formas, práticas diferentes de leitura, que podem, inclusive, coexistir com as que conhecemos hoje. Cada forma impõe uma relação particular com o texto. Sabemos que existem diferenças grandes entre gerações: os jovens de hoje entram em contato com a cultura escrita por meio da tela. A questão não é nos aferrarmos às práticas desejadas

---

<sup>28</sup> Palestra – O livro para além de qualquer plataforma, com Roger Chartier e José Castilho, mediação de Rodrigo Villela. Seminário Conversas ao Pé da Página, 21 de agosto de 2013, no SESC Vila Mariana, em São Paulo, SP.

de leitura, mas procurar considerar a dimensão sociológica: de que maneira a tela eletrônica vai organizar toda a nossa relação com a cultura escrita? (Informação verbal).

Por outro lado, o discurso dos POSL também parecia cruzar com outra ideia bastante difundida em nossa sociedade: a de que há uma cultura mais legítima, mais elaborada, refinada, superior, distribuída pela escola, contraposta a uma cultura para a massa, a grande maioria, produzida e distribuída pelos meios de comunicação, como a TV, o cinema comercial, a internet. Cultura esta menos evoluída e que atrapalharia a disposição, a necessária concentração, o envolvimento, o esforço e o desejo dos alunos pela posse dos conhecimentos articulados na cultura tida como superior.

Problematizando esta divisão que parecia estar presente no discurso dos POSL, também sustentado pelo senso comum, Giard (apud CERTEAU, 2012, p. 10) traz o pensamento de Michel de Certeau:

Sob a perspectiva de Certeau, toda cultura requer uma atividade, um modo de apropriação, uma adoção e uma transformação pessoais, um intercâmbio instaurado em um grupo social. [...] Assim entendida, a cultura não é nem um tesouro a ser protegido pelos danos do tempo, nem um “conjunto de valores a serem defendidos”: ela significa simplesmente um trabalho que deve ser realizado em toda a extensão da vida social”. É, ao mesmo tempo, menos se nos referimos à ideia de patrimônio, e muito mais, se nos ocupamos da atividade social contemporânea, como proclamavam os louvadores da “cultura erudita”.

De acordo com este autor, não há uma cultura hegemônica versus culturas marginais, que necessitam ser alçadas àquela, mas uma “mescla”, um cruzamento de práticas e a inauguração de gestos que a todo o tempo transformam produtos culturais, desvios que marcam e criam novas práticas. Neste sentido, o olhar de Certeau, ao contrário de focar-se nos produtos oferecidos, coloca sua ênfase nas apropriações e invenções cotidianas, naquilo que todo o ser humano seria capaz de inventar. Deste modo, considera muito mais a pluralidade da cultura do que uma cultura majoritária que inclui ou exclui grupos sociais.

Levando em conta nosso tema, a questão que se coloca é a inserção das diferentes modalidades e dos diferentes suportes que sustentam e definem as distintas experiências de leitura. De acordo com Silva (2000, p.6), podemos pensar que o desafio da formação do leitor envolve a

[...] construção de uma aproximação, uma relação entre os alunos e a cultura escrita, não só a da tradição científica e literária, transformada em cultura escolar, mas também aquela que se realiza no cotidiano destes alunos numa pluralidade de outras práticas e finalidades e sobre as quais na escola se pode refletir. Trazer o desafio é importante para mostrar a arquitetura da resposta produzida, que nos pareceu concebida sob o princípio da aliança entre linguagens, tecnologias e sentidos. Como as alianças que no mundo da cultura e do mercado se fazem entre livros, cinema, televisão, informática, música etc. São livros que viram filmes, CDs que trazem poemas, contos, crônicas, programas de TV que tratam de livros e de literatura, músicas que se inspiram em obras literárias, quadros e esculturas que retratam cenas do mundo da ficção e/ou episódios da história, objetos que estampam e multiplicam trabalhos de artistas, um mundo se nutrindo do outro, um contaminando o outro.

A escola é parte da sociedade e suas práticas, assim como suas saídas, alternativas e sucessos estão sempre em diálogos múltiplos com um contexto maior, e só são possíveis se este contexto e a realidade do aluno forem considerados. O adolescente que temos na escola é de fato este sujeito que passa por transformações, que vive em uma cultura atravessada por múltiplas linguagens, é esse leitor também visual, de internet, é este telespectador da TV e do *youtube*, de excertos de filmes, de resumos de livros, do texto adaptado à televisão, das adaptações dos clássicos em histórias em quadrinhos.

Nessas múltiplas linguagens os jovens vêm sendo educados em sua sensibilidade, formas de pensamento, preferências. Vem interagindo com outras lógicas. Desenvolvem modos diferentes de leitura, que se cruzam e se complementam. São leitores em construção. Como realizar esta prática no contexto da Sala de Leitura, lugar hoje visto como um dos principais pilares da formação do jovem leitor, aluno de escola pública de São Paulo?

### **1.3. E os jovens leitores, nossos adolescentes?**

Em primeiro lugar, vamos cercar a palavra “adolescente”. A faixa etária é ampla. Ultimamente, observamos muitas discussões em torno de uma extensão desse período da vida que se convencionou chamar de adolescência.

Assim como o conceito de infância, a definição desse período especial em que o indivíduo se situa entre a fase infantil e a adulta, é uma criação sócio-cultural. O olhar para as

especificidades da adolescência começa a ganhar forma a partir dos anos 1920, portanto no período do pós-primeira guerra e vai se consolidando ao longo do século XX. Em alguns momentos do século, em especial a partir dos anos 1950 e sobretudo nos anos 1960, algumas características da adolescência, como a rebeldia, por exemplo, passam a ocupar uma cena maior no caldo cultural das sociedades ocidentais, expressando-se no movimento que ficou conhecido como a contracultura. De certa forma, até hoje a adolescência tem sido associada a este “contra”, à “rebeldia”, ao desejo de mudança, à necessidade de dar voz aos desejos individuais, ao sonho de liberdade.

O quanto essas características fazem de fato parte do mundo adolescente ou foram uma construção dos adultos sobre esse período, ainda é discutível para alguns autores. Em artigo do jornal A Folha de São Paulo, em 27 de julho de 2008, Calligaris escreve:

A adolescência como época separada e específica da vida foi inventada nos anos 1950 e 1960. É nessa época que o cinema e a literatura (narrativas inventadas pelos adultos) criaram a figura do adolescente revoltado, ao qual foi confiada a tarefa de encenar as rebeldias inconfessáveis e frustradas dos adultos.

Uma explicação materialista para esse fenômeno diz que, no quase pleno emprego do pós-guerra europeu e americano, era bom que os jovens levassem mais tempo antes de chegar ao mercado de trabalho; ou, então, que um tempo maior de preparação e estudo era exigido por um mercado de trabalho cada vez mais especializado.

Outra explicação, menos materialista, diz que os adultos, na pequena prosperidade do pós-guerra, achavam sua vida um pouco chata (e era, de fato, mais do que nunca, massificada). Os adultos, portanto, sonhavam com aventuras às quais pareciam ter renunciado em troca de uma casa, um liquidificador, dois carros e uma TV. E eles inventaram a adolescência como encarnação de sua vontade de uma vida menos enlatada.

[...] foi um momento especial, em que a insatisfação reprimida dos adultos do pós-guerra delegou aos jovens uma missão quase revolucionária. Desde então, é como se a adolescência tivesse perdido sua razão de ser.

Num mundo cada vez mais complexo, com um futuro intangível, tal qual Petit (2008) definiu em seu livro *Os jovens e a leitura*, parece caber cada vez mais ao adolescente preocupações em relação ao amanhã. O que farão da vida, como será o futuro, como estará o mundo? O que devem saber para poder sobressair-se no mercado de trabalho, ou o que não adianta nem saber, visto que a divisão de classes é tão acirrada e o abismo que se constrói desde cedo, ainda nas primeiras experiências familiares e escolares, intransponível? Numa sociedade tão desigual como a nossa talvez sejam esses alguns dos pensamentos adolescentes.

Ainda seguindo o pensamento de Petit (2008), vivemos atualmente um paradoxo: nossa sociedade enaltece a juventude, como o lugar e tempo que todos querem estar e fazem de tudo para manter-se, mas nunca os jovens reais tiveram tão poucas perspectivas, em termos de inserção social, econômica, garantias quanto ao futuro.

Pensando por este lado, talvez possamos afirmar que os adolescentes de hoje estejam mais próximos das angústias do mundo adulto. Num tempo em que também estão mais expostos a todo tipo de informação, sobretudo via internet, o mundo dos adolescentes tende a ficar mais real e menos romântico. Os adolescentes querem de fato mudanças, ou desejam mais é um lugar ao sol, uma inserção social?

Difícil dizer. Difícil também generalizar. Existe a adolescência ou devemos pensar em adolescências? Existem relações com a leitura, ou relações com diferentes leituras? Há um leitor adolescente, de quem podemos falar genericamente ou experiências muito singulares de leituras literárias, que fazem leitores adolescentes encontrarem espaços, respiros, ganchos para suas reflexões, ansiedades, necessidades de identificação? Há um determinado tipo ou leitor ideal? Um leitor que se encaixaria em moldes de uma formação literária iluminista<sup>29</sup>, que altera profundamente nosso lugar no mundo, ou experiências pontuais de leitura, aproximações e distanciamentos? Qual será o leitor possível? O leitor comum? É necessário reverenciar a leitura literária como a experiência fundamental humana, ou uma entre outras, que nos ajudam a situar no mundo e em relação a nós mesmos?

É evidente que um projeto de formação de leitores na escola está sintonizado com discursos de seu tempo. Há expectativas e resultados desejados a partir de ações previstas em torno dessa formação. Pensa-se um leitor equânime – que dialogue em uníssono, respondendo às demandas sociais e educacionais - e que caminhe da mesma maneira que seus pares, a partir da oferta igualitária de experiências com a leitura. Uma parada neste ponto do texto é essencial. Retomando o que já foi dito a respeito da experiência estética e, portanto, subjetiva da leitura, equalizar as relações dos leitores com o texto literário poderá fazer sentido para as estatísticas, mas não quando se deseja apreender que tipo de experiência está-se construindo na escola. Ou então: que leitores estamos formando dadas certas condições, lugar, tempo?

---

<sup>29</sup> Segundo Perrotti. Op. Cit. P. 16, *na melhor tradição iluminista, a cultura letrada é tida – em especial a literária, como a criação mais elevada, concebida pelo espírito humano. O acesso a ela possibilita não só revelação proveniente de sua grandeza imanente, como também distinção, diferenciação, destaque (...)*

#### **1.4. Contextos de formação de leitores: tensões, paradoxos, contradições.**

O cenário da escola pública em um bairro periférico da cidade de São Paulo nos coloca algumas questões que não podemos deixar de lado. Numa sociedade em que boa parte da população ainda está apartada ou pouco acostumada às práticas sociais de leitura para além de um limite da sobrevivência em uma cultura letrada, o desafio de formar leitores literários restringe-se, sobretudo, às escolas (e a outros equipamentos de leitura, como, por exemplo, as bibliotecas, ainda que em nosso país isso pareça ocorrer em menor proporção). A preocupação cada vez maior com o tema aponta para a fragilidade do sistema escolar nesta tarefa e, ao mesmo tempo, reforça a sua importância como principal saída para reverter o problema da exclusão do mundo da leitura que vivemos até hoje em nosso país.

Neste ponto de nossa discussão, algumas contradições e dificuldades começam a se delinear. No que toca à experiência da leitura literária e a formação de leitores, sabemos que este processo de se tornar um leitor não se dá de maneira isolada na vida. Os leitores, em geral, fazem parte de uma rede, uma trama tecida com outros leitores, que trocam opiniões sobre o que leem, compartilham dicas de livros, alimentam-se de artigos de revistas e jornais, resenhas em busca de diálogo e estímulo para suas leituras atuais e futuras. A leitura é também alimentada por experiências culturais diversas, especialmente aquelas que dialogam com filmes assistidos, peças de teatro e outras obras de arte: dança, música, fotografia, pintura e, ainda, pode e deve ser sustentada por outras redes: a internet, a televisão e o rádio. Frequentemente, também, estes promovem programas de cunho cultural, em que a produção literária se coloca como relevante e interessante para nossa sociedade, quando trazem trechos de obras literárias encenadas ou lidas, quando apresentam entrevistas com autores de literatura, entre outros.

Em meio a esse contexto de formação de leitores, que pode nascer na escola, mas que necessita ser amparado fora dela, sabemos que ainda são poucos aqueles que encontram condições reais que os possibilitem seguir, ampliar e aprofundar as leituras e as trocas que as sustentam. Mesmo dentro das escolas, também temos conhecimento de que a formação de leitores necessita de certas condições, que nem sempre são dadas. O lugar da leitura como

experiência ética e estética e não com fins meramente utilitaristas de ensino, o tempo reservado para o encontro com a diversidade literária, a troca de informações entre leitores, a mediação de um professor, ele mesmo sendo um leitor experiente e implicado, que consegue chegar até seus alunos, mobilizando neles interesse e envolvimento com aquilo que leem.

Em relação ao tempo reservado para a leitura, o encontro entre os leitores, entre cada leitor e o texto literário, o que observamos, na atual estrutura das SL de rede municipal, é um estrangulamento: com aulas de 45 minutos semanais, num espaço dividido entre cerca de 35 alunos, com um tempo cada vez mais exíguo dedicado às atividades de empréstimos e livre circulação pelo acervo da Sala de Leitura. Em se tratando da mediação do POSL, é preciso considerar sua realidade: ele ministra aulas para todas as faixas etárias do ensino fundamental, trabalhando com um espectro tão amplo quanto diversificado de gostos, demandas e experiências de leitura, que é fácil concluirmos que uma dedicação equânime a todos é praticamente impossível. Tudo isso influencia a forma como os alunos poderão, de fato, experienciar a leitura de literatura e ser, de fato, tocados, em algum nível, por ela.

De modo geral, na escola e fora dela, a experiência<sup>30</sup> enquanto *aquilo que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca*, tem sido algo cada vez mais raro em nosso tempo. Já em 1936, num mundo recém-desenhado pela primeira guerra mundial, e às portas de uma segunda guerra, assistindo a profundas transformações tecnológicas, sociais, científicas e culturais, Walter Benjamin escreve sobre o enfraquecimento da arte de narrar em contraposição ao reinado da informação, de vida breve, descartável e calcada na explicação e não na vivência/experiência dos fatos. Segundo este autor, a impossibilidade de narrar estaria diretamente relacionada à falta de espaços de trocas de experiências entre as pessoas. Diz Benjamin (1994, p. 197):

Uma das causas desse fenômeno é óbvia: as ações da experiência estão em baixa, e tudo indica que continuarão caindo até que seu valor desapareça de todo. Basta olharmos um jornal para percebermos que seu nível está mais baixo que nunca, e que da noite para o dia não somente a imagem do mundo exterior, mas também a do mundo ético sofreram transformações que antes não julgaríamos possíveis. Com a guerra mundial tornou-se manifesto um processo que continua até hoje. No final da guerra, observou-se que os combatentes voltavam mudos do campo de batalha não mais ricos, e sim mais pobres em experiência comunicável. E o que se difundiu dez

---

<sup>30</sup> Conf. LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução: João Wanderley Geraldi. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>, acessado em 28/07/2014.

anos depois, na enxurrada de livros sobre a guerra, nada tinha em comum com uma experiência transmitida de boca em boca.

Atualmente, o que vemos, muitas vezes, é um acirramento dessas observações que Walter Benjamin fez há cerca de 80 anos. Nas duas últimas décadas, a internet e a velocidade com que as informações chegam e partem de nosso cotidiano têm influenciado a forma como lidamos e damos espaço às experiências, bem como à forma como trocamos e nos relacionamos com os outros, muitas das vezes por meio da tecnologia, que paradoxalmente, aproxima e também pode funcionar como anteparo para a intimidade. Em palestra no 19º COLE<sup>31</sup>, Jan Masschelein<sup>32</sup> aponta para a distância que se instaura na comunicação por meio de mensagens de celular, que se torna cada vez mais comum em nossos dias. Para ele, há uma distância imposta pela própria escrita que assume o lugar da voz, com seu poder imperioso e penetrante. A comunicação por meio da escrita - ainda que íntima - está mais protegida, menos exposta à experiência de contato com o outro. Como diz Masschelein, podemos fechar os olhos diante de um texto, mas não os ouvidos diante de uma fala que nos é dirigida (informação verbal).

No que tange à ausência ou dificuldade de experiência, Larrosa Bondía (2002) dialoga com as ideias de Walter Benjamin, apontando para o conflito que se dá entre a importância da informação que sustenta nossa sociedade e o espaço dado à experiência e sua valorização. Segundo esse autor, a informação “cancela a nossa possibilidade de experiência”, já que é medida segundo acúmulo – quanto mais sabemos, quanto mais estamos informados, melhor – e, portanto, de produtividade e rapidez, por meio de vivências instantâneas, pontuais e fragmentadas. Ao contrário, a experiência, para Larrosa Bondía (2002, p. 24-25), é:

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

---

<sup>31</sup> 19º Congresso de Leitura no Brasil, 22 a 25 de julho de 2014, Unicamp, Campinas, SP.

<sup>32</sup> Professor de Filosofia da Educação e coordenador do Laboratório para a Educação e Sociedade, K. U. Leuven, Bélgica.

Em um diálogo com o que afirmam Larrosa Bondía e Benjamin, podemos pensar que não se trata, necessariamente, de uma “ausência” de experiência. A leitura nas telas promove um outro tipo de encontro, que se distingue do que fala Larrossa Bondía – este parar, escutar mais devagar, calar-se e viver o tempo e o espaço – mas que talvez possa oferecer um encontro, uma troca subjetiva com este novo leitor e, desta maneira, ser complementar e conviver com outras formas de leitura, inclusive a leitura mais prolongada de um romance ou de uma novela no livro, por exemplo. No entanto, aí, sim, acreditamos que para esta leitura mais prolongada acontecer, é preciso tempo, espaço e mediação dedicadas a ela, o que também sabemos, nem sempre acontece.

Inserida em nossa sociedade, dialogando com a cultura e forjando sua própria cultura escolar, podemos afirmar que, frequentemente, as instituições educativas comungam desta urgência de informações, da necessidade de produtividade, do imperativo de formar indivíduos bem-sucedidos social, cultural e economicamente. Em suma, indivíduos participantes desta engrenagem maior, calcada no consumo, na avidez do sucesso, na superficialidade da informação. O tempo, que é tão caro na escola, fica totalmente preenchido por mais tarefas, testes, saberes os mais variados possíveis, espremidos numa grade de horários que não abre espaço para a contemplação, ou para que o aluno possa ser tocado por aquilo que lhe acontece. Nesse sentido, o sujeito da escola não é o sujeito da experiência, mas o sujeito que precisa ser ativo, produtivo, ou numa expressão um pouco mais “pesada”, tarefeiro.

Como fica a leitura literária, seja a do livro ou da internet, nessa situação escolar e na vida mesmo, já que ela, em si, propõe uma *experiência* ao leitor? Aqui, entramos em mais um campo de contradições e tensões. Em um texto que já se tornou um clássico, Barthes (1977, p. 35) descreve o que é para si, essa experiência com a leitura:

Estar com quem se ama e pensar em outra coisa: é assim que tenho os meus melhores pensamentos, que invento melhor o que é necessário para o meu trabalho. O mesmo sucede com o texto: ele produz em mim o melhor prazer se consegue fazer-se ouvir indiretamente; se, lendo-o sou arrastado a levantar muitas vezes a cabeça, a ouvir outra coisa.

É preciso considerar aqui que o prazer desta experiência com a leitura não remete a um divertimento, frivolidade nem facilidade<sup>33</sup>. Há claramente em Barthes uma alusão a um trabalho do leitor, ao seu pensamento; neste levantar de cabeça, o texto produz algo no leitor, amplia sentidos e escutas. Reverbera em algo. O prazer, portanto, emana daí, dessa complexa rede de relações, pensamentos e vozes que emergem do e no contato com o texto.

Em consonância com este autor e com Larrosa, Yunes (2003, p. 14) traz para perto da leitura o conceito de experiência ao desenvolver a ideia de que o leitor de literatura, quando em relação com um texto alheio, se experimenta, lançando mão de seu próprio mundo/texto interno, e se transforma, numa espécie de convivência com esse outro do texto. É, de certo modo, atravessado pelo texto ao atravessá-lo. Assim ela escreve:

A leitura de textos alheios é uma estratégia para deixar aparecer o nosso texto, de vida, de valores, de interesses e perspectivas. [...] A noção de leitura como experiência é favorecida enormemente pela opção de tratar com a literatura, com a ficção. Nelas o sujeito se experimenta e se transforma enquanto transforma o texto.

Outros autores – inclusive escritores de literatura - também procuraram entender e escrever sobre as relações e sentidos que emergem da leitura literária. Queiróz (2005) aposta que a experiência da leitura se constroi a partir um diálogo muito subjetivo entre o escritor e o leitor, deste diálogo, nasceria um terceiro texto, sempre por escrever, tecido a partir da imaginação de ambos, do que lhes falta, do que desejam construir em sua fantasia, na ficção que criam.

Colasanti (2012, p.44), ao procurar reconstruir seu trajeto de leitora de literatura, conclui:

[...] a leitura me fez assim como sou. Interagindo com meu DNA, com as circunstâncias da vida, com os encontros e os desencontros, mas sempre presente,

---

<sup>33</sup> Para ampliar essa ideia, sugerimos o autor brasileiro Luiz Percival Leme Britto, que tem tratado do tema em diversos textos, conferências e debates. Para ele, corremos o risco de aliar a literatura à indústria do entretenimento, quando a associamos ao prazer fácil, ao “gostoso”, quem ultimamente tem assolado as campanhas de promoção de leitura. Em texto escrito para o seminário Prazer em Ler, realizado pelo Instituto C&A e FNLIJ, em 2007, em São Paulo, ele escreveu: *A literatura constitui a possibilidade, pela convivência com a contínua produção e com a circulação de percepções e indagações inusitadas, de uma pessoa ou de um coletivo de pessoas de pensar a vida delas, os modos de ser e estar no mundo; enfim, de viver e fazer a condição humana.*

*Em outras palavras, a literatura, como para Umberto Eco, representa para Calvino, uma forma de (re)conhecer-se no mundo, na vida. Nesse sentido, ela se opõe à indústria do entretenimento, o que não significa dizer que ela deve ser leve, exata, múltipla.*p. 100

ajudando-me a elaborar cada gesto, cada ato. Ou, mais do que isso, fundindo-se com a vida para dar-lhe um sentido mais amplo.

Andruetto (2012, p. 54) desenvolve a ideia de que um dos sentidos da leitura de literatura é sanar necessidades profundamente humanas, de identificação e de reconhecimento de si no outro da cultura, mas também de busca da alteridade:

[...] para onde vamos quando queremos saber sobre nós mesmos? Nós, os leitores, vamos à ficção para tentar compreender, para conhecer algo mais acerca de nossas contradições, nossas misérias e nossas grandezas, ou seja, acerca do mais profundamente humano. É por essa razão, creio eu, que a narrativa de ficção continua existindo como produto da cultura, porque vem para nos dizer sobre nós de um modo que as ciências e as estatísticas ainda não podem fazer. Uma narrativa é uma viagem que nos remete ao território de outro ou de outros, uma maneira, então, de expandir os limites de nossa experiência, tendo acesso a um fragmento de mundo que não é o nosso.

Poderíamos ir muito mais além nas citações e nas ideias sobre as implicações da leitura literária para os leitores, dada a quantidade de textos que abordam o assunto e a quantidade de autores que têm se dedicado ao tema. Mas a leitura não estaria em crise em nossa sociedade, que não abre muito espaço para a experiência que a literatura propõe? Talvez justamente por isso o tema tenha estado tão em voga. Na escola e fora dela, discute-se imensamente as questões em torno da formação de leitores.

Por um lado, as dificuldades em relação à leitura na escola esbarram nas próprias condições do ensino. No caso da escola pública, que é justamente o nosso foco, podemos citar alguns aspectos: classes numerosas, professores mal pagos e com formação deficitária, inclusive no que concerne à sua formação enquanto leitores de literatura e em alguns casos, a dificuldade de acesso aos livros. Por outro lado, as dificuldades em relação à leitura na escola atravessam os muros da instituição e encontram também questões sociais e políticas.

Problematizando a relação da infância com a leitura e desta com a cultura de modo geral, Perrotti (1990) aponta para a questão do confinamento cultural de que são vítimas as crianças de hoje, vivendo num mundo cada vez mais compartimentado – casa, escola, grupos de mesma faixa etária – e empobrecido de experiências de vida mesmo, da complexidade que emerge do contato com o diferente, com o outro, o alter. Essa complexidade alimenta a nossa

aproximação com os textos literários e é também enriquecida por eles: convoca os textos e necessita desse diálogo para dar conta do intrincado jogo da existência.

Num mundo em que a infância está cada vez mais isolada e mais protegida, cada vez mais enredada no mesmo que é produzido para ela, apartada do terreno menos controlado da vida, o contato com a literatura e com a leitura ficaria mais empobrecido ou até mesmo menos necessário. Diz o autor (1990, p 95):

(O confinamento cultural da infância) atinge também as significações, o objeto propriamente dito da leitura, uma vez que os sentidos dos textos emergem do confronto entre suas virtualidades e as experiências do leitor.

Em tais circunstâncias, isolada nos espaços privados, ao ver reduzidas suas possibilidades de experimentar e de expor-se à diversidade, a infância acha-se pauperizada culturalmente e é nessas condições que se relaciona com os textos que lhes são propostos nos espaços institucionais. Com um repertório constituído basicamente de referências provindas de seu mundo privado, a criança acaba se relacionando com os textos a partir desse repertório reduzido, ou seja, a partir de posições e valores ligados a contextos em que os interesses da *vida* prevalecem sobre os do *mundo*.

Por um lado, Perrotti está pleno de razão. Observamos mesmo uma infância menos intensa, fora do mundo, ou dentro de um mundo muito particular, com muita oferta do que é considerado bom e adequado para as crianças, incluindo aí os livros, evidentemente, mas nem sempre com garantia ou oferta de experiência real. Por outro lado, temos também situações diversas: infâncias e juventudes muito pouco protegidas, cheias de experiências complexas e difíceis em que não há espaço para elaboração no plano do simbólico, como o contato com a literatura e com as artes, em geral, oferecem.

Ainda podemos relativizar o estudo de Perrotti, haja vista o período em que foi escrito, há vinte e cinco anos, quando a internet ainda não havia sido incorporada ao nosso cotidiano. Hoje em dia poderíamos falar de um confinamento cultural, dada à quantidade de informações que podem chegar às crianças e aos jovens em suas casas, em seus quartos, pela tela do celular? Talvez ainda possamos falar de confinamento de experiências entre seus pares, da ausência de experimentação nas ruas e do contato real, direto com os outros, mas num mundo

em que a informação<sup>34</sup>, o fora de nós nos invade o tempo todo, o confinamento de que falava Perrotti talvez precise ser realmente relativizado.

Outro aspecto que não podemos deixar de citar diz respeito a uma soberania cada vez maior do consumo em nossa sociedade, regendo, inclusive, as relações que temos com a cultura. De acordo com Bauman (2008) nossa sociedade não está mais formada por cidadãos, mas sim por consumidores, sendo este o critério maior de inserção social. Tudo é passível de ser consumido, em sua lógica da novidade constante e do “querer sempre mais”. O consumo é regido necessariamente pela insatisfação. Alguns autores têm se debruçado sobre as influências desta lógica na educação e também para a formação de leitores. Como exemplo, podemos citar os estudos de Massola e Bonin (apud COSTA, 2009, p. 49), que analisam as novas conformações das bibliotecas escolares, como uma resposta a esta necessidade de se criar leitores-consumidores:

Habitada por múltiplas linguagens, a biblioteca deve abandonar aquele aspecto sóbrio, sidudo, cerimonioso, que faz lembrar desconforto ou que remete ao esforço que a leitura implica. Almofadas espalhadas pelo chão, ilustrações coloridas nas paredes, diferentes obras de literatura ao alcance das mãos, uma variedade de gêneros textuais, sessões coletivas e mediadas de leitura, apresentações teatrais: tudo isso é promovido para controlar um ambiente que não deve, nem de longe, comportar qualquer atributo que possa ir na contramão do objetivo operacional de “cativar leitores”, de formatar consumidores de livros.

Em um momento em que a leitura e a formação de leitores têm estado bastante em voga; em que políticas públicas em torno do livro têm ampliado as possibilidades de acesso; em que a discussão em torno da formação de leitores tem se mostrado cada vez mais presente nos meios educacionais e culturais, observamos que, embora muitas ações tenham sido pensadas e executadas a fim de qualificar o contato com a leitura na escola, a existência desta dissertação, em meio a tantos outros trabalhos do gênero, mostra que ainda há muito o que ser feito no campo da formação de leitores.

---

<sup>34</sup> Informação que é diferente da experiência que a leitura literária promove.

Sabemos que a expressão “leitores” abarca uma série de experiências muito distintas, não apenas datadas historicamente, mas também socialmente. O leitor de uma área rural, isolada é o mesmo leitor de uma cidade grande, e ainda, os leitores moradores da periferia de uma metrópole são os mesmos dos bairros centrais da mesma metrópole de um país em desenvolvimento, como é o nosso, que ainda possui uma desigualdade social enorme? Os leitores que estão na escola pública distinguem-se daqueles de escolas particulares? O jovem leitor pode ser denominado como tal, ou seriam jovens leitores, em toda a multiplicidade?

## Capítulo 2 – O Programa Sala de Leitura da rede escolar do município de SP e seu diálogo com a discussão acerca da formação de leitores

A partir de duas teses de doutorado<sup>35</sup> que se ocuparam em analisar a história e os caminhos<sup>36</sup> do Programa Sala de Leitura da prefeitura municipal de São Paulo e de alguns documentos oficiais, que traçaram orientações de trabalho para o Programa, nossa ideia com este capítulo é apresentar ao leitor a forma como o projeto foi se configurando, e como dialogou com as discussões de diferentes épocas em torno da formação de leitores.

Um olhar para a sala de leitura, sua constituição e caminho, justifica-se na medida em que vamos ponderar sobre os caminhos da formação do leitor literário. Para tanto, é importante conhecermos as orientações que foram e continuam sendo formuladas para orientação dos trabalhos na sala de leitura no sentido de procurar identificar não só o que parece permanecer, o que foi se modificando, como os rastros dessas ideias e formas de pensamento nas práticas observadas ou nos depoimentos fornecidos pelos leitores nas entrevistas.

Mendes (2006), corroborada por Silva-Polido (2012), define três períodos que marcam os momentos cruciais da trajetória da Sala de Leitura na Rede Municipal de São Paulo: a instituição do Projeto e sua institucionalização (sobretudo ao longo da década de 70); a inserção das Salas de Leitura na vida das escolas (década de 80, a partir de 1983) e a consolidação do Programa (década de 90). Além desses três momentos, Silva-Polido (2012) também investiga a primeira década dos anos 2000 e os dias atuais da Sala de Leitura, até

---

<sup>35</sup> Mendes, Monica F. V. *Sala de Leitura nas escolas da rede municipal de ensino de São Paulo: uma inovação que resiste às discontinuidades políticas*. PUC – SP, 2006. E Silva-Polido, Nágila. E. *Salas de Leitura na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: caminhos possíveis para redimensionar o seu funcionamento*. USP, 2012. Com relação à metodologia dessas pesquisas, temos: no trabalho de Silva-Polido (2012), a questão inicial que sustentou a elaboração da tese era: Quais aspectos da organização e funcionamento das SL da RMESP podem ser redimensionados de forma a contribuir para ações de sucesso na maioria das unidades de ensino? Para responder a essa questão, a autora realizou os seguintes movimentos: levantamento e análises de documentos relativos à SL; relatos de POSL colhidos durante três encontros de formação inicial ao longo do ano de 2012, entrevista com uma formadora de POSL contratada pela rede municipal, atuando entre os anos 2008 e 2011. Relatos de POSL a partir de dois grupos de formação realizados pela Diretoria Regional de Ensino da Zona Leste de São Paulo, elaboração e análise de questionário avaliativo do trabalho de salas de leitura de duas EMEFs, respondido pelos POSLs. Já Mendes (2006), procurou responder em sua tese à questão principal: Como o Projeto Sala de Leitura da Rede Municipal de Ensino de São Paulo se implanta, se implementa, se institui e permanece? Para tanto, fez uma extensa pesquisa documental, consultando a legislação e portarias referentes à SL, desde a sua implantação, em 1973, até o ano de 2004.

<sup>36</sup> A partir da leitura destes dois trabalhos, realizamos uma linha do tempo da Sala de Leitura, depois transformada no texto que compõe este capítulo.

2012. Como esta pesquisa também investigou as portarias e programas de formação a partir de 2010, esta última análise realizada por Silva-Polido (2012) nos foi de grande valia, haja vista a coincidência do período com nosso recorte de pesquisa.

### **2.1. A instituição do Programa Escola Biblioteca e sua institucionalização**

O Programa de Salas de Leitura tem sua origem num projeto piloto, nos idos dos anos de 1972. Naquela época, as escolas municipais não possuíam bibliotecas, salas ou espaços de leitura, destinados à guarda de acervo de livros e ao uso dos alunos. O projeto piloto deu origem ao Programa Escola Biblioteca (PEB) nascendo a partir do descontentamento em relação ao desempenho dos alunos, em especial no que dizia respeito a seu baixo rendimento e interesse nas atividades de Comunicação e Expressão.

O acesso ao livro era precário e um grupo de especialistas<sup>37</sup> a partir desta constatação, resolveu que a implementação de uma experiência piloto que favorecesse o acesso dos alunos a uma biblioteca municipal poderia trazer benefícios. Tanto no que se referia à melhora do desempenho em Comunicação e Expressão, quanto como estímulo para que passassem a frequentar bibliotecas públicas infanto-juvenis.

Nascia, então, um intercâmbio entre a escola municipal Maria Antonieta D'Alkmin e a Biblioteca Anne Frank, situadas em um mesmo bairro da zona sul de São Paulo. A portaria que instituía a experiência piloto fazia eco com as ideias em voga em torno da formação escolar. Naquela década, segundo Silva (1986, p. 26), foram tomadas uma série de medidas que...

[...] viabilizaram uma escola preocupada com o aprimoramento técnico, com o conhecimento científico e produtivo, com a eficiência e a rapidez do ensino, capaz de fabricar, sem perda de tempo e com um investimento mínimo, homens “utilizáveis e adaptáveis”.

---

<sup>37</sup> Equipe formada por representantes da SMEC, da Divisão de Bibliotecas Infanto-juvenis do município e dois diretores de duas unidades escolares.

A lei nº5692/71<sup>38</sup> era bastante clara em relação ao seu caráter nacionalista e desenvolvimentista, colocando a educação de 1º e 2º graus a favor de uma formação tecnicista, que visava cidadãos aptos e exercer suas habilidades profissionais, bem treinados e a serviço da manutenção do status quo, cujo modelo político e econômico era tido como vitorioso. Um trecho do enunciado desta lei nos revela este caráter:

A parte de formação especial do currículo:

- a) Terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau; b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados (BRASIL, 1971).

Desse modo, o aspecto tecnicista também estava presente no texto que definia a portaria que instituía a experiência piloto, em 13 de julho de 1972. De acordo com ele, era mister preparar e desenvolver no aluno habilidades para que pudessem realizar pesquisas bibliográficas, tidas então como uma das principais ferramentas das “novas técnicas didáticas da escola de 1º Grau”. O intercâmbio visava, principalmente, de acordo com a portaria Nº 2032 (In: Mendes, 2006)

[...] a aquisição pelos escolares das seguintes habilidades:

- Habilidade de compreensão do que se lê;
- Habilidade de avaliação do que foi lido;
- Habilidade para localizar informações.

(Portaria Nº 2032/72)

Vale também apontar para o caráter do uso de uma biblioteca pública, escolarizando-a, de modo a ser um instrumento para que os escolares adquirissem as tais habilidades

---

<sup>38</sup> A lei nº 5692/71 foi promulgada durante o governo de Emílio Garrastazu Médici (1969 a 1974) conhecido como o período de maior linha dura da ditadura – os anos de chumbo – caracterizado pela extensa perseguição política, aumento da tortura aos opositores do regime político em voga. O conteúdo do texto está disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm) e foi acessado em 22/09/2014.

fundamentais para o sucesso nas técnicas de pesquisas bibliográficas. Em nenhum momento do texto da portaria que institui o programa é mencionada a leitura literária, por exemplo. Mas ela é realizada com a finalidade do desenvolvimento de tais habilidades.

Devido a uma boa avaliação da experiência piloto realizada a partir da análise de fichas de leitura para livros de literatura preenchidas pelos alunos envolvidos, o PEB passa a ser instituído em 1973, quando também observou-se uma pequena expansão das escolas e bibliotecas participantes (em números de 5 e 3, respectivamente). Neste ano, também foi oferecido treinamento para cerca de 100 professores da rede.

Ao longo da década de 1970, o Programa vai se ampliando a cada ano. Em 1974, por exemplo, passa-se a considerar a necessidade de se criar bibliotecas dentro das escolas, já que a logística do acesso às bibliotecas públicas começa a ficar cada vez mais complexa com o aumento do número de alunos envolvidos. Neste ano, para se ter uma ideia, já são 13 as escolas participantes. São também elaborados outros cursos de aprimoramento dos professores, mas sempre nesta perspectiva técnica e instrumental.

O ano de 1975 foi decisivo para o PEB. Em primeiro lugar, é preciso dizer que neste ano acontece o desmembramento da Secretaria de Educação e Cultura em SME e SMC, devido a um gradativo aumento da população atendida pela rede municipal de ensino. Como consequência deste desmembramento, Mendes (2006, p. 159) afirma que:

[...] houve uma sequência de leis, decretos e portarias com a finalidade de aparelhar o sistema municipal de ensino com as condições humanas e materiais indispensáveis à sua melhoria e expansão. Dentre elas, a lei que dispôs sobre o Quadro Geral do Ensino Municipal e instituiu a Carreira do Magistério Municipal; a lei que instituiu o Ensino Supletivo Municipal; o decreto que criou o Setor de Atividades Escola-Bibliotecas e outros.

É também neste ano que se institui a figura do PESL – professor encarregado de Sala de Leitura. Pela primeira vez, em um regimento destinado à organização e papel da sala de leitura, surge, segundo a análise de Mendes (2006), a expressão “gosto pela leitura”. No entanto, no que tange às atribuições do PESL, contidas na portaria n. 5697/1975, a perspectiva tecnicista impera, com foco na orientação de pesquisa pelo aluno e ênfase no preenchimento de fichas de leitura. Silva-Polido (2012) também aponta que os roteiros de leitura – imutáveis

– partiam da ideia de que a dificuldade de leitura deveria ser dosada, vindo num crescente de desafios impostos aos alunos.

Vale também ressaltar que, embora já se tenha em mente a importância de uma formação deste PESL, é importante atentar para o fato de que os profissionais destinados ao cargo de ‘encarregado’ das salas eram professores readaptados<sup>39</sup> com formação nos mais variados campos do conhecimento – algo que permanece até hoje. Isso pode indicar uma fragilidade no que concerne às condições reais oferecidas ao trabalho que começava a se delinear no que seriam as futuras Salas de Leitura.

Ainda em 1975 é divulgada uma avaliação realizada com alunos que faziam parte do PEB e alunos que ainda não tomavam parte do Programa. Segundo Mendes (2006), os resultados – obtidos a partir de fichas de leitura, com foco na compreensão leitora - são favoráveis ao programa e acabam por fortalecer a ideia de sua permanência.

Os anos de 1976 a 1978 constituem um período de expansão do Programa, que já vai caminhando para sua inserção definitiva em muitas escolas da rede municipal. A ideia de enraizamento do Programa pode ser reforçada pela observação da criação do Setor de Atividades Escola-Biblioteca, que tem como principal função a implantação do PEB nas escolas. Ao final do ano de 1978, já são 45 escolas participantes.

Analisando o Plano trienal do PEB, suas metas globais, específicas, as estratégias e os recursos humanos previstos para estes dois anos, 1976 a 1978, Mendes (2006) aponta para novas nomenclaturas e conceitos presentes no documento. Como metas globais, por exemplo, surgem: *formação dos leitores*, ainda que o foco nas habilidades permaneça, o termo *formação* pode apontar para um caráter de maior durabilidade, menos utilitarista do que o teor de documentos anteriores; *hábito e gosto* pela leitura e maior integração do uso da biblioteca<sup>40</sup>

---

<sup>39</sup> Segundo site da prefeitura municipal de São Paulo, readaptação é indicada ao servidor que, a critério médico, apresentar comprometimento parcial, permanente ou temporário de sua saúde, que o incapacite para o exercício de sua função. Acessado em 04/10/2014.  
[http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/planejamento/portal\\_do\\_servidor/manual\\_de\\_saude\\_do\\_servidor/index.php?p=15350](http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/planejamento/portal_do_servidor/manual_de_saude_do_servidor/index.php?p=15350)

<sup>40</sup> Mendes (2006) ainda utiliza o termo biblioteca. Neste momento, no entanto, como vimos anteriormente, há uma significativa mudança no PEB, pois a ideia de que é necessário ter um espaço de leitura destinado aos livros dentro da escola já está consolidada – ao menos, como ideia. Já se começa a falar das Salas de Leitura e do encarregado de Sala de Leitura. O regimento de 1976 apontava para a necessidade do PESL saber organizar a sala de leitura, cuidando de seu acervo e tombamento, ao que a equipe do PEB se posiciona contra, afirmando

nas atividades escolares. Como metas específicas, a implantação do PEB em novas escolas – por meio da implementação de Salas de Leitura, formação de leitores envolvidos no programa e pesquisa de processos didáticos para dinamizar a Sala de Leitura. Como estratégias, Mendes (2006) cita: formação do professor encarregado de Sala de Leitura, montagem das Salas de Leitura, orientação, supervisão e execução das atividades, análise de obras e aquisição das selecionadas, elaboração de fichas de leitura.

Em 1980, já acompanhando mudanças em relação a um discurso maior sobre a inserção da leitura literária na escola, começamos a observar mudanças significativas nos documentos e proposições acerca das atividades das salas de leitura. É nesta década, logo em seu início, por exemplo, que Freire (1983, p. 14) afirmou que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, apontando para uma expansão do conceito de leitura – ler não é apenas decodificar, ler relaciona-se com o conhecimento que temos e vamos construindo, pressupondo um leitor ativo e crítico. Retomando as ideias de Silva (2003, op. Cit, p. 49-50), ainda que elas tenham sido escritas décadas adiante, podemos afirmar que elas expressam bem a discussão que começava a se delinear em torno da leitura literária na escola e da formação do leitor, já naquele período:

[...] a educação e a escola desempenham um papel de suma importância, pois é através delas que o sujeito ganha o seu passaporte para o mundo da leitura. Daí a necessidade de políticas de inclusão e permanência das crianças na escola; daí a necessidade de uma reflexão crítica sobre as formas de ensinar leitura nas nossas salas de aula.

Mais adiante, o autor completa:

Descobrir a lógica e os mecanismos de alienação desse mundo “desbalanceado” em que vivemos parece ser a grande tarefa de um ensino de leitura preocupado com a construção do conhecimento e, junto com esse conhecimento, com as práticas concretas de cidadania. [...] Nestes termos é que a leitura, se ensinada aprendida e praticada de maneira crítica, pode construir uma janela para o mundo, uma luz no túnel, um passaporte para a racionalidade ou, como querem alguns, uma navegação geradora de descobertas e uma libertação da ideologia hegemônica.

Os cursos oferecidos aos PESL das escolas participantes do PEB acenam, ainda que timidamente, com mudanças em relação aos seus conteúdos. De acordo com Silva-Polido

---

que o professor encarregado não tem necessariamente esta formação e possui como tarefa principal o trato com os alunos.

(2012, op. cit. p. 106), a principal mudança é que a centralidade da pesquisa bibliográfica, foco desde a implementação do programa piloto, não se mantém. O que se vê, neste curso de treinamento oferecido é um espaço maior dedicado à presença da literatura e uma preocupação crescente com a leitura literária e a formação deste leitor. Por um lado, o trabalho com as fichas se mantêm – apontando para a ideia de que a discussão que já ganhava corpo em relação ao leitor autônomo, estava apenas começando; por outro lado, algumas práticas novas são inseridas: no módulo 4 deste curso de treinamento, por exemplo, estão previstas técnicas<sup>41</sup> para explorar obras literárias infanto-juvenis, entrevista com autores de literatura e técnicas para treinar leitores no uso do dicionário.

No que concerne ao papel do PESL, também há mudanças no sentido de garantir um maior espaço para a leitura de literatura: na hora do conto, há uma preocupação com o ensino de técnicas de leitura pelo professor. No mais, mantêm-se a montagem e a organização da sala de leitura, bem como o trabalho com fichas de leitura focadas na formação de habilidades de compreensão.

No ano seguinte, a implantação das salas de leitura se expande: agora, o município de São Paulo contava com 124 escolas participantes do Programa.

## **2.2. 1983 – O início da inserção das Salas de Leitura na vida das escolas<sup>42</sup>**

Neste ano, Mário Covas, indicado pelo governador Franco Montoro, eleito diretamente em 1982, assume a prefeitura e nomeia a Professora Guiomar Namó de Mello para a Secretaria de Educação. Neste momento, o discurso em relação ao ensino da leitura literária, criticando a má escolarização, com atividades distantes das práticas reais, que consideram um leitor passivo, está em pleno crescimento nos meios acadêmicos. Neste período, por exemplo, são

---

<sup>41</sup> Não obstante serem “novas práticas”, é importante notarmos que a perspectiva técnica ainda imperava: embora a aproximação com a leitura literária estivesse mais presente, o leitor ainda parecia ser visto de modo um tanto passivo, uma vez que teria de aprender determinadas técnicas para entrar em contato com a obra lida. Podemos especular quanto aos tempos e ajustes necessários para que aquilo que é discutido enquanto teoria seja, de fato, incorporado à prática. E ainda, como seria incorporado, já que muitas vezes observamos aquilo que denominamos “assimilações deformantes” da teoria incorporada às práticas escolares reais.

<sup>42</sup> Seguindo a divisão temporal proposta por Mendes (2006).

publicados textos cruciais em relação a este assunto, que problematizam o ensino de Língua Portuguesa, da escrita – em especial com uma crítica à redação escolar – e da leitura. No artigo “Leitura e produção textual: novas ideias numa velha escola”, Silveira (1991, p. 38) faz uma retomada dessa movimentação em torno do ensino da língua portuguesa na escola, identificando duas vertentes principais que influenciaram as novas ideias: de um lado:

[...] a renovação dos estudos linguísticos, em especial a análise do discurso, a teoria da enunciação e a pragmática, etc, e também o impacto de estudos sobre o hábito e o processo de leitura. De um ponto de vista mais pragmático, contribuiu enormemente para esta revisão a chamada “crise do ensino brasileiro”.

Silveira cita os livros: *Leitura em Crise na Escola: alternativas para o professor*, organizado por Regina Zilberman em 1982; a tradução do livro de Bamberger (de 1977), *Como incentivar o hábito da leitura*; a publicação do livro organizado por João Wanderley Geraldi, *O texto na sala de aula* e ainda a publicação pela Associação de Leitura do Brasil (ALB) da Revista *Leitura: teoria e prática*, assim como a realização do COLE – Congresso de Leitura do Brasil como marcos muito importantes aqui no Brasil no âmbito do discurso em torno da leitura na escola.

A questão do gosto e do prazer, do hábito e do caminho do leitor, da subjetividade que entra em jogo no momento da leitura, da construção de sentidos que ele realiza a partir de leituras anteriores e sua experiência de vida, são aspectos que passam a fazer parte também do novo discurso escolar. Cresce uma preocupação com a formação do leitor, muito diferente de um olhar voltado apenas para as habilidades de leitura que até então parecia hegemônica.

E o discurso em relação à Sala de Leitura, que começava a se inserir definitivamente nas escolas? Podemos dizer que a própria necessidade de se inserir esse programa nas escolas estava emaranhada neste discurso que emergia. Segundo Marin e Leite (2011, p. 3):

[...] o ano de 1983, marco da institucionalização definitiva do projeto, apontou também a caracterização do profissional envolvido. (Este) deveria ser um efetivo da carreira do magistério, preferencialmente do próprio estabelecimento de ensino, subordinado à direção da escola e à Secretaria Municipal de Educação.

O fato de se definir que este profissional seria um professor é uma importante decisão para o programa e que vai deixar uma marca em relação ao caráter escolar de suas atividades, ora de

modo mais atrelado à sala de aula, ora de de forma mais livre, a depender da política de cada administração. No entanto, o *modus operandi* da sala de Leitura segue organização semelhante à sala de aula, naquilo que revela uma das mais poderosas “gramáticas escolares”<sup>43</sup>: separação por turmas de acordo com a faixa etária e frequência semanal às aulas.

Não obstante, outras inovações aparecem. Analisando o documento “Salas de Leitura – definindo papéis dos vários agentes envolvidos”<sup>44</sup>, nós podemos destacar novas expressões, tais como: *formação do leitor crítico*, *leitura como bem cultural*, *gosto pela leitura*. Ao apresentar as principais ideias contidas no “Folheto Salas de Leitura – do ideal à prática”<sup>45</sup>, Mendes (2006, p. 233) ressalta a importância dada ao livro enquanto objeto a ser acessado pelas classes populares e não mais como artigo de luxo. Com relação a essa necessária democratização do livro, vale dizer que o movimento parecia contrapor-se à expansão do livro didático, que fez com que ele alcançasse mesmo o lugar de *protótipo do livro*, como disse Zilberman (1982, p. 20). Ler literatura agora não poderia mais prescindir do livro e a literatura que se queria era a produção literária – autoral e com valor estético e artístico. As produções textuais voltadas exclusivamente para a escola (como aquelas dos livros e manuais didáticos) também passaram por um forte questionamento nesta década.

Em 1985, finalmente as *famigeradas* fichas de leitura começam a cair em desuso nas Salas de Leitura, ao deixarem de ser orientação obrigatória<sup>46</sup>, como fruto deste processo crítico em relação à leitura de literatura. Segundo Silveira (1991, p. 42), desde o início da década de 1980:

Inicia-se, então, a primazia da concepção da leitura como hábito, como atividade que, mesmo na escola, não deve se restringir á leitura "clássica escolar" (a dos bons autores), não deve ser objeto da avaliação escrita padronizada (as célebres fichas de leitura), e deve ser orientada para a formação do leitor.

---

<sup>43</sup> No sentido definido por Tyack e Cuban, a “gramática da escola” evidencia-se pela divisão do tempo e do espaço, classificação e hierarquização dos alunos e escolarização de conteúdos. In: Vidal, D. 2009. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. In: Currículo sem Fronteiras, v.9, n.1, pp.25-41, Jan/Jun 2009. Acessado em 20/05/2014.

<sup>44</sup> In: Mendes, 2006.

<sup>45</sup> In: Mendes, 2006.

<sup>46</sup> Segundo o documento “Sala de leitura: organização e atividades básicas”, publicado em 1985, citado por MENDES (2006).

Outro aspecto que chama a atenção é que neste mesmo ano, o trabalho nas Salas de Leitura é estendido às crianças ainda não alfabetizadas (indo da 1ª à 8ª séries do então primário e ginásio, hoje ensino fundamental) com foco na fruição de textos lidos pelo professor. Reforçando a ideia bakhtiniana do dialogismo<sup>47</sup>, notamos como essas novas orientações fazem eco, ou estão entranhadas naquilo que já havia sido afirmado por Bamberger em 1977, citado por Silveira (1991, p. 42):

Os fatores decisivos nesse processo (desenvolvimento de interesse e hábitos permanentes de leitura) são o prazer proporcionado pelos livros, que começa a ser explorado em idade pré-escolar (através da narração de histórias e da leitura em voz alta). [...]

Acompanhando a efervescência em torno da inserção da leitura na escola, o Programa vai ganhando mais espaço na rede municipal. Em 1984, o governo municipal impõe uma meta para que fossem implantadas Salas de Leitura em 290 escolas da rede e ano seguinte, o cargo de PESL passa a ser incorporado como parte da equipe escolar.

Em uma publicação especial em comemoração aos 25 anos da Sala de Leitura em São Paulo<sup>48</sup>, este momento de forte investimento e bastante inovação em relação ao trabalho com a leitura na escola é retratado em um capítulo cujo nome, “Decolando”, reflete tanto os anseios, quanto os esforços na área:

A década de 80 trouxe um grande impulso às Salas de Leitura, que procuraram incorporar as novas teorias sobre leitura, atualizando e dinamizando as atividades básicas de contato com o texto, bem como aproveitando o "boom" das editoras de literatura infantil. Houve, nesse momento, um expressivo intercâmbio entre editoras e Salas de Leitura, com a promoção de encontros entre autores e seus leitores-mirins. As atividades básicas — Hora da Poesia, Hora da História, Leitura livre. Empréstimo e Consulta bibliográfica — foram sendo enriquecidas com outras: elaboração de jornal, festival de música, entrevistas com autores e muito mais. (Sala de Leitura 25 anos/Setor de Atividades de Sala de Leitura/ Edição Especial/dez. 1997: p. 4)

---

<sup>47</sup> De acordo com Bakhtin, em *Marxismo e Filosofia da linguagem* (São Paulo: Hucitec, 1988) “o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.”. p. 123. Ou seja, qualquer discurso escrito está necessariamente em diálogo com outras produções.

<sup>48</sup> Documento obtido junto à Memória Técnica Documental da SME/SP. Publicação do Setor de Atividades de Sala de Leitura/Edição Especial/dez/1997.

O período de inserção das salas de leitura nas escolas, definido por Mendes (2006) e corroborado por Silva-Polido (2012) coincide com este momento fértil de discussão da inserção da leitura literária na escola. No entanto, é importante notar que não há necessariamente uma continuidade em todas as orientações destinadas às Salas de Leitura. Por ser um programa de rede, é evidente que sofre influências de governos e políticas de educação, como podemos notar a partir do que ocorre na administração Janio Quadros<sup>49</sup>.

O discurso em torno da formação do leitor crítico, sensível e capaz se fortalece, mas outras diretrizes apontam para um retrocesso em relação à gestão anterior, como por exemplo, a redução da faixa etária atendida: a 1ª série do ensino fundamental não frequenta mais as aulas na SL, que passam a incluir apenas alunos a partir da 2ª série. Podemos supor que há aspectos ambivalentes em relação à concepção de leitura – ou melhor, da formação de leitores neste período. A exclusão das 1as séries pode nos indicar que havia uma ideia de que a criança precisava estar alfabetizada para que pudesse participar das atividades de leitura. O que isto pode nos fazer pensar? Arrisquemos: embora o discurso em torno da leitura tenha se ampliado ao considerar que este processo não dependia apenas da decodificação do texto, mas de uma atribuição de sentidos pelo leitor – o tal leitor ativo, crítico, sensível e capaz, atributos provenientes de um exercício de compreensão leitora e não apenas da decifração; a ambivalência se expressava justamente nesta escolha: serão considerados leitores não aqueles que entram em contato com o texto ainda que pela leitura do professor, mas aqueles que podem ler por conta própria.

Não obstante, é curioso notar a permeabilidade da rede e do Programa da Sala de Leitura às discussões mais amplas nas quais se debatiam a leitura na escola e a formação de leitores. Neste sentido, alguns aspectos passam a fazer parte da redação de documentos destinados a dar contornos ao trabalho desenvolvido nas Salas de Leitura. O espaço e o acervo, por exemplo, surgem como fatores importantes na formação do leitor. Há sugestões de melhorias no que diz respeito à adequação do mobiliário e ampliação do acervo.

De acordo com Silva-Polido (2012, p. 111):

O documento “Acervo volante – mais uma alternativa de leitura, publicado em abril de 1986, indica que a SME pretendia ampliar a SL para toda a rede. Em atuação

---

<sup>49</sup> Jânio da Silva Quadros foi prefeito da cidade de São Paulo no período de 01/01/1986 a 31/12/1988.

conjunta do Departamento de Planejamento (DEPLAN) com o MEC e a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), distribuiria livros para todas as escolas, mesmo as que não tivessem SL, as quais utilizariam um acervo volante. Esse acervo seria o ponto de partida para a instalação de uma futura SL onde não havia.

No que concerne à formação dos PESL (professores encarregados de Sala de Leitura), os temas previstos nos cursos oferecidos eram: jogos dramáticos na SL, recuperação e conservação de livros, palestras de autores de literatura infanto-juvenil, trocas de experiências sobre usos de novas fichas de empréstimos. Para que não fiquemos apenas nas citações das atividades propostas nos cursos de formação, podemos refletir sobre aquilo que pode estar indiciado em cada atividade: tanto os jogos dramáticos quanto às palestras de autores de literatura infanto-juvenil apontam para a ampliação do conceito de leitura – além do texto em si, o que mais poderia colaborar para a ampliação dos sentidos que o leitor pode construir a partir de sua leitura? Quais podem ser as ações que colaboram para a aproximação do leitor com o texto, potencializando seu entendimento em relação ao que lê? A atenção ao empréstimo, expressa nessas atividades de trocas de experiências, também pode indicar uma preocupação maior com a liberdade do leitor, que pode fazer suas escolhas com frequência, também associando o prazer de ler a essas escolhas. Por fim, o cuidado com o acervo – tanto em sua ampliação, quanto na manutenção<sup>50</sup> podem nos indicar uma valorização do livro – por meio da preocupação com o livro enquanto patrimônio, mas também uma preocupação em relação ao acesso à diversidade literária.

Em 1989 tem início a gestão de Luiza Erundina<sup>51</sup>, que é eleita prefeita de São Paulo no final de 1988. Ao longo dessa gestão, que teve como marca uma proposta de educação libertadora, focada na participação, descentralização e autonomia, foram nomeados dois secretários de educação: Paulo Freire (1989 a 1991) e Mário Sérgio Cortella (1991 a 1992).

---

<sup>50</sup> Curiosamente, ao longo do tempo, o fato de os livros serem classificados como patrimônio escolar, procurando garantir a manutenção e o cuidado com o acervo, acabou por limitar, em muitos casos, o acesso de todos os alunos ao livro. Com receio de “destruir” esse patrimônio, em muitas unidades, o acesso passou a ficar limitado aos alunos, sobretudo em se tratando dos “melhores livros”. Mas adiante, essa condição do livro como patrimônio acabou por ser revista. Os livros passam a ser catalogados como materiais perecíveis – que podem ser descartados. Vale dizer que a consolidação das políticas de distribuição de livros nas escolas também reforçou a maior circulação do livro, mas isso será tratado mais detalhadamente em outro momento.

<sup>51</sup> Prefeita de São Paulo, pelo PT, entre os anos de 1989-1992.

Segundo análise de Mendes (2006), este foi o período em que se iniciou a consolidação das Salas de Leitura na Rede Municipal, o que pode ser corroborado pelo decreto n. 28173, de 25/05/1990, que indicava a criação de Salas de Leitura em cada escola municipal. De acordo com Silva-Polido (2012), há também a elaboração de novas propostas de trabalho para a Sala de Leitura, que envolvia mudanças na legislação que regulamentava o trabalho na SL, uma ampliação e atualização do acervo e discussão em relação ao perfil do PESL, a partir de uma proposta de formação permanente.

A descentralização e autonomia propostas como política de rede evidentemente reverberam nas SL. Por meio do decreto 28.889 de 25/07/1990, surge uma orientação para que o Plano de Trabalho das Salas de Leitura fosse discutido junto com o conselho escolar, acompanhando as necessidades de cada unidade. A ampliação do Programa continua, agora com a extensão das Salas de Leitura para as então EMEDAs – Escolas Municipais para Deficientes Auditivos e para as EMEIs – Escolas Municipais de Educação Infantil.

Vale também dizer que foram feitos avanços em relação à regularização do trabalho do PESL. Pela primeira vez<sup>52</sup> na rede, é definido o número de turmas a serem atendidas por cada PESL. Ainda que este seja um avanço importante, na medida em que propunha uma organização para este profissional, as condições e exigências em relação à sua atuação são enormes e podemos, inclusive, nos questionar: seria possível realizar um trabalho de qualidade atendendo sozinho a 30 turmas de alunos? De todo o modo, é um critério que balizava a atuação do PESL, impedindo, por outro lado, que este profissional assumisse mais turmas além das previstas.

### **2.3. 1992 – O início da consolidação das Salas de Leitura na Rede Municipal de São Paulo**

Em 1992, há mais avanços que vão apontando para uma maior centralidade que a Sala de Leitura deveria ter na escola. Em primeiro lugar, o PESL é incorporado à equipe docente<sup>53</sup>. Além disso, as Salas de Leitura passam a ter um papel fundamental na integração das

---

<sup>52</sup> Decreto n. 28.889 de 25/07/1990.

<sup>53</sup> Por meio do Decreto n. 31086/1992.

atividades de leitura com a sala de aula, com a orientação de dialogar com todas as matérias e não apenas com a Língua Portuguesa. Neste mesmo ano, por meio da Lei n. 11.229, há uma mudança aparentemente simples, mas reveladora de importante alteração de concepção em relação ao trabalho realizado na SL. No lugar de denominação de PESL, surge outra nomenclatura: POSL - Professor Orientador de Sala de leitura. Se a palavra “encarregado” poderia sugerir um trabalho mais técnico, desqualificado do ponto de vista intelectual, a denominação “orientador” sugere um trabalho mais reflexivo, de cunho pedagógico.

Outra mudança importante no ano foi a ampliação da contratação de POSL, conquista importante para a melhoria de qualidade do trabalho realizado em Sala de Leitura, já que um maior número de professores contratados possibilitava uma pequena redução do número de turmas atendidas por cada POSL. De acordo com o Decreto 32582 de 1992, a divisão das turmas ficaria assim: para uma unidade com até 25 classes, haveria um POSL; para as unidades escolares que tivessem entre 26 e 50 classes seriam contratados 2 POSL, para aquelas que tivessem entre 51 a 75 classes, teriam 3 POSL e por fim, para as unidades escolares com mais de 76 classes, estariam previstos 4 POSL.

Analisando as principais mudanças para o trabalho e a consolidação das SL neste período, Silva-Polido (2012, p. 119) destaca:

De maneira geral, a gestão de Luiza Erundina deu à SL um papel de espaço cultural, com o POSL atuando efetivamente como mediador de leitura, ou seja, como alguém que vai além de permitir o acesso físico ao livro. O ato de ler deve levar a uma compreensão crítica da realidade.

Em seguida à gestão de Luiza Erundina, Paulo Salim Maluf passa a ocupar o cargo de prefeito da cidade de São Paulo, com mandato que durou entre os anos de 1993 a 1996. Afastando-se da dimensão política que caracterizava a administração anterior, a orientação geral em relação à educação aproximava-se mais da gestão de negócios, chegando a ser implantando, inclusive, o Programa de Qualidade Total na Educação.

No que concerne à Sala de Leitura, podemos destacar algumas mudanças que reforçavam essa mudança na concepção de educação. A partir da portaria 5168, publicada em 17 de junho de 1993, passam a fazer parte das atividades a serem desenvolvidas em SL a pesquisa bibliográfica, o que nos pode sugerir um retorno a orientações anteriores, em especial àquelas

da década de 1970. O enfoque na mediação de leitura desaparece, assim como a função de espaço cultural que havia sido forjada nos anos anteriores. Em seu lugar, passam a merecer destaque ações de promoção do acesso ao livro e às informações.

Em relação à leitura literária, o foco no prazer é mantido, até porque a essas alturas, não seria mais possível retroceder, dada a extensão de trabalhos e reflexões acerca de uma leitura escolar mais centrada no aluno, carregados de ideias que enfatizavam a importância de se levar em conta a subjetividade do leitor e a atenção à fruição. No entanto, Silva-Polido (2012) aponta para a ênfase na imaginação e na fantasia a partir da leitura literária, esvaziando justamente o caráter político e de emancipação pelo conhecimento outrora tão evidenciado.

Britto (2008) também problematiza essa ênfase na imaginação e na fantasia, que pode resvalar para a evasão e alienação, presentes sobretudo na literatura de entretenimento de nossa época em contraposição à reflexão sobre a existência e nossa condição, que seriam a própria “razão de ser da literatura na vida humana”.

Ainda de acordo com Britto (2008, p. 99), muitas políticas e campanhas de promoção da leitura e do livro encarnam este caráter da leitura fácil, prazerosa, sem desafios impostos aos leitores – a leitura sedutora, gostosa, que nos faz “viajar” por meio da imaginação.

Diz o autor:

Na lógica da existência moderna o tempo do entretenimento é o tempo de consumo ligeiro, o tempo em que, supõe-se, ficamos sem responsabilidades. Tempo de distração, evasão e gozo imediato. Há, portanto, um conflito indissolúvel entre a literatura que se faz para conhecer a vida e a literatura para o simples entretenimento, sem compromisso existencial, em que se busca satisfação e, em certa medida, o esquecimento.

A arte alienada, assim como o entretenimento – de cuja produção ela é parte –, se faz pelo abandono da crítica, correspondendo à condição de quem, imerso num mar de banalidades, encontra-se sem condição de produzir indagações filosóficas e de tomar consciência dessa condição [...].

Coincidindo com esse esvaziamento político e emancipatório da leitura literária, a própria formação oferecida aos POSL ao longo dessa gestão era composta por atividades muito variadas, incluindo outras linguagens, tais como oficina de origamis e dobraduras, que conviviam com a introdução de oficinas e palestras realizadas por autores de literatura infanto-juvenil. Esta variedade de linguagens será também observada na gestão seguinte, de

Celso Pitta, sucessor político do Paulo Maluf. Em 1997, por exemplo, as formações priorizavam tanto a leitura pelo prazer, quanto atividades que envolviam música, teatro, vídeos e artes plásticas.

A gestão seguinte (2001 a 2004) teve como prefeita Marta Suplicy, representante do Partido dos Trabalhadores (PT). De acordo com Silva-Polido (2012), as propostas deste governo recuperaram algumas ideias e proposições da gestão de Luiza Erundina, como a participação comunitária, a aposta na qualidade social da educação<sup>54</sup> e no multiculturalismo como base para transformação e para a inserção social. Uma das marcas da prefeitura de Marta Suplicy, no campo da educação, foi a criação dos CEUs, baseados no conceito de escola parque de Anísio Teixeira<sup>55</sup>. Localizados em pontos estratégicos de São Paulo, locais periféricos e com grande vulnerabilidade social, os CEUs buscavam oferecer, além da escola em tempo integral, um pólo cultural e esportivo para a população, com teatros, bibliotecas abertas à comunidade, piscinas e vasta programação cultural. A aposta desse projeto, neste sentido, era a da inserção social por meio da apropriação cultural.

Em se tratando da Sala de Leitura, esta passou a ser considerada como um importante dispositivo cultural e espaço cultural. Desta maneira, ganha centralidade, mas sem que o foco do trabalho seja dado necessariamente à leitura literária. De acordo com Silva-Polido (2012, p. 129): “o processo de subjetivação do indivíduo passa, impreterivelmente, pelo processo de apropriação da leitura”. Mas leitura compreendida de modo mais abrangente, com a incorporação de múltiplas linguagens e a democratização do conhecimento.

---

<sup>54</sup> Podemos considerar que a proposta de qualidade social da educação vem como oposição ao programa de qualidade total presente nas gestões anteriores, de Paulo Maluf e Celso Pitta. Enquanto a aposta da qualidade total é na formação do sujeito para o mercado de trabalho, com foco na competência para o trabalho, baseando-se em preceitos da gestão empresarial, a proposta da Qualidade Social da Educação está na formação integral do sujeito crítico, que pensa sobre o mundo em que vive.

<sup>55</sup> Considerado o principal idealizador das grandes mudanças que marcaram a educação brasileira no século 20, Anísio Teixeira (1900-1971) foi pioneiro na implantação de escolas públicas de todos os níveis, que refletiam seu objetivo de oferecer educação gratuita para todos. Para ser eficiente, dizia Anísio, a escola pública para todos deve ser de tempo integral para professores e alunos, como a Escola Parque por ele fundada em 1950 em Salvador, que mais tarde inspiraria os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps) do Rio de Janeiro e as demais propostas de escolas de tempo integral que se sucederam, como os CEUs, em São Paulo. Fonte: Revista Nova Escola. Acessado em 19/10/2014. <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/anisio-teixeira-428158.shtml?page=2>

Segundo o artigo 3º do Decreto 45.654, de 27 de dezembro de 2004<sup>56</sup>: “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”.

A formação do POSL neste período dialoga com a necessidade de ampliação cultural destes profissionais. Entre os anos de 2001 e 2004, são oferecidas atividades variadas compondo uma formação ampla, com experiências que envolviam: palestras com escritores e idas a lançamentos de livros, oficinas de teatro, cinema, arte circense, música, cultura popular, pintura, em atividades que aconteciam usualmente nos espaços culturais da cidade. Não se propunha que os POSL utilizassem diretamente esses conhecimentos em sala de aula, mas que, a partir de uma ampliação cultural, estivessem mais aptos a exercer essa mediação ampla na Sala de Leitura.

A entrada de José Serra<sup>57</sup>, eleito no final de 2004, para a prefeitura de São Paulo, muda consideravelmente o foco do trabalho na Sala de Leitura. Recuperando o decreto de 27 de dezembro de 2004, a gestão do PSDB propõe justamente uma alteração do artigo 3º, que conferia um caráter amplo ao trabalho a ser desenvolvido nas Salas de Leitura. De acordo com o decreto n. 46.613, publicado em 15 de agosto de 2005, fica estabelecido que cabe, primordialmente, às Salas de Leitura constituírem-se como: “espaços onde os alunos devem aprender comportamentos de leitor<sup>58</sup>, por meio de atividades de leitura de diversos gêneros textuais em suas diferentes funções”.

Para que possamos efetivamente compreender esta mudança, é necessário comentar algo sobre a política da gestão de José Serra para a educação. Eleito, Serra nomeia José

---

<sup>56</sup> Curioso notar que, apesar do grau de importância da Sala de Leitura na formação desse aluno crítico, o único decreto relativo às orientações de trabalho e de funcionamento só tenha sido publicado no final do mandato de Marta Suplicy.

<sup>57</sup> José Serra fica no cargo de 01/01/2005 a 31/03/2006, quando se afasta para candidatar-se ao governo do estado de São Paulo.

<sup>58</sup> De acordo com LERNER, Delia, autora que foi referência para a elaboração das diretrizes do Programa Ler e Escrever, da prefeitura de São Paulo, ao qual o Programa Sala de Leitura passou a estar atrelado, como veremos adiante, comportamentos leitores são as ações – privadas ou compartilhadas – dos leitores quando leem. Entre os comportamentos leitores compartilhados podemos citar: comentar o que se leu, indicar textos, compartilhar leituras, confrontar interpretações acerca que foi lido. Entre os comportamentos privados, estão: antecipar o que se vai ler, reler um fragmento para compreender melhor o texto, saltar o que não interessa no texto, etc. Estes comportamentos, segundo Delia Lerner, devem fazer parte dos conteúdos escolares. Informações retiradas do livro *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: ARTMED, 2002. P. 62.

Aristodemo Pinotti para o cargo de Secretário de Educação. Logo no início da administração, o Secretário publica um documento intitulado “Educação no Município de São Paulo: uma proposta para discussão”<sup>59</sup> em que, a partir de um diagnóstico inicial da situação da rede pública municipal de ensino, elenca ações e ideias básicas:

Com essas características diagnósticas, que definem e priorizam problemas na área educacional na cidade de São Paulo, pode ser feita uma tríplice afirmação no sentido de solucionar nossas necessidades mais gritantes: 1) ampliar o atendimento na educação infantil; 2) investir na melhoria da qualidade do ensino fundamental; 3) as soluções convencionais até aqui adotadas não conseguiram resolver o problema.

No que concerne ao investimento da qualidade do ensino fundamental, é lançado o Programa ‘São Paulo é uma Escola’, que teve como uma de suas metas tornar as crianças competentes na leitura e na escrita já no 2º ano do ciclo I, e o Programa Ler e Escrever<sup>60</sup>, a partir da publicação da portaria 6328, de 27 de setembro de 2005. Segundo redação da portaria, o principal objetivo do Programa Ler e Escrever seria: “[...] desenvolver Projetos que visam a reverter o quadro de fracasso escolar ocasionado pelo analfabetismo e pela alfabetização precária dos alunos do Ensino Fundamental e Médio da Rede Municipal de Ensino”.

No contexto desta administração, o modelo de progressão continuada é colocado em xeque e a partir de uma pesquisa por amostragem realizada na rede, constata-se que seria necessário investir muito na alfabetização inicial, já que os dados apontavam para a existência de escolas em que cerca de 30% dos alunos no 3º ano do ciclo I não eram capazes de ler e escrever convencionalmente.

Segundo Silva-Polido (2012, p. 134), neste ponto, há uma guinada fundamental em relação às prioridades na educação, por meio de um

[...] redimensionamento dos objetivos de gestão escolar, se compararmos o modelo de gestão pedagógica (proposto por Serra) em relação à proposta de “gestão democrática” da administração anterior. Nesta última, percebe-se uma perspectiva humanizadora, no sentido de proporcionar aos atores do processo educacional as condições para um protagonismo social, cultural e político. Na gestão pedagógica, há um esforço em tornar claro que a escola desempenha um papel social específico:

---

<sup>59</sup> Publicado no dia 24/02/2005. Disponível em: <http://arqs.portaleducacao.prefeitura.sp.gov.br/publicacoes/SUP-Educa.pdf>. Acesso em 26/10/2014.

<sup>60</sup> Apesar de o nome oficial do Programa ser: Ler e Escrever – prioridade na escola municipal, nós denominaremos apenas como Programa Ler e Escrever, como ficou mis conhecido na rede.

proporcionar aos alunos as competências necessárias ao domínio da leitura e da escrita, entendendo-o como condição imprescindível para a inserção social.

Certamente, o caráter pedagógico da gestão, focado nas aquisições de leitura e de escrita vai alterar de modo profundo as orientações da Sala de Leitura. Na portaria n. 3670, publicada em 25 de agosto de 2006<sup>61</sup>, as atividades de Sala de Leitura ficam cada vez mais articuladas com as atividades de leitura desenvolvidas em sala de aula, centrando o foco nos já citados comportamentos leitores, mas também com a orientação de desenvolver as atividades de acordo com novas modalidades de organização do tempo didático: as atividades permanentes, as sequências de atividades e os projetos didáticos, seguindo orientações da autora Delia Lerner<sup>62</sup>. Recuperando texto da portaria, temos:

Art. 2º - A Sala de Leitura e o Espaço de Leitura visam precipuamente à inserção dos alunos na cultura escrita, tendo os seguintes objetivos específicos:

I - Oferecer atendimento a todos os alunos, de todos os turnos e etapas/modalidades de ensino em funcionamento na Unidade Educacional;

II - Favorecer a aprendizagem dos diferentes procedimentos de leitura e uso dos diversos gêneros de circulação social;

III - Disponibilizar o acervo de forma organizada de modo a favorecer o desenvolvimento dos projetos didáticos e/ou sequências de atividades de leitura e escrita, trabalhados em sala de aula ou na própria Sala de Leitura;

IV - Possibilitar o desenvolvimento do comportamento leitor através da leitura, para a formação de leitores autônomos.

Art. 3º - As Salas de Leitura e os Espaços de Leitura terão sua atuação articulada e em consonância com os princípios educacionais do Programa “Ler e Escrever - prioridade na Escola Municipal” e as diretrizes específicas da Educação Infantil, integrantes do Projeto Pedagógico das Unidades Educacionais.

---

<sup>61</sup> Disponível em

<http://www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/leitura/Documentos/Legisla%C3%A7%C3%A3o/PORTARIA%20N%C2%BA%203.670%20DE%2025%20DE%20AGOSTO%20DE%202006.pdf>.

Acesso em 26/10/2014.

<sup>62</sup> Segundo a autora, entendem-se as atividades permanentes como as habituais, aquelas que acontecem de forma “sistemática e previsível – uma vez por semana, quinzenalmente, etc. As sequências de atividades podem ser definidas como uma série de atividades planejadas com um fim, por exemplo, aprender mais sobre um gênero ou um autor. Na sequência de leitura, o objetivo principal é ler e aprofundar um conhecimento sobre as leituras realizadas. Já os projetos didáticos podem ser compreendidos como uma série de atividades planejadas com um fim didático e comunicativo, ou sejam, que se estruturam a partir daquilo que os alunos precisam aprender, mas sempre focando um produto final que comunica algo a alguém. No caso da leitura, por exemplo, poderia ser a organização de uma antologia de contos fantásticos preferidos da turma. Fonte: LERNER, D. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: ARTMED, 2002. P. 87 a 89.

(Portaria Nº 3670/06)

Curioso notar que algumas expressões presentes até então nos documentos relativos às orientações para o trabalho em Sala de Leitura são eliminadas. Desta forma, não se lê nesta portaria nenhuma referência à formação do gosto ou hábito de leitura, ou mesmo ao prazer de ler. Não obstante, surgem novas expressões como procedimentos, comportamentos leitores e competência leitora. No que concerne às atividades básicas a serem propostas como rotina de sala de leitura, encontramos, dentre as funções do POSL:

- Preparar rotinas a serem vivenciadas pelos educandos, organizando momentos para:

- a) roda de leitura de livros de literatura;
- b) roda de leitura de textos científicos;
- c) roda de jornal;
- d) empréstimos de livros para a leitura fora da escola;
- e) pesquisa para a realização de estudos ou de assuntos específicos;
- f) leitura de diversos gêneros;
- g) exploração livre do acervo.

(Portaria Nº 3670/06)

Há uma evidente preocupação em formar leitores que conheçam diferentes gêneros textuais, bem como seus suportes e as práticas sociais realizadas em torno de sua leitura<sup>63</sup>. As orientações que passam a fazer parte do trabalho em Sala de Leitura dialogam diretamente com os Parâmetros Curriculares Nacionais publicados no ano de 1998. Vale ressaltar que a responsável pela Secretaria de Educação Fundamental no governo federal de Fernando

---

<sup>63</sup> A partir de 2007, a prefeitura lança o Programa Minha Biblioteca. Segundo informações contidas no site da prefeitura: associado ao Programa Ler e Escrever, aos programas de formação dos professores orientadores de salas de leitura, ao retorno das atividades em sala de leitura à grade escolar e ao desenvolvimento de atividades das escolas voltadas à leitura e escrita, o Minha Biblioteca visa promover o gosto dos alunos pela leitura e estendê-lo a seus pais e familiares que, muitas vezes, podem ter sido privados da presença dos livros em suas casas. Disponível em <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Anonimo/ProgramasProjetos/minhabiblioteca.aspx?MenuID=174&MenuIDAberto=58>. Acessado em 30/10/2014.

Henrique Cardoso<sup>64</sup> era Iara Glória Areias Prado, também responsável pela elaboração e implantação do Programa Ler e Escrever da rede municipal de São Paulo.

Segundo um histórico do ensino de Língua Portuguesa publicado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, as principais referências para o trabalho na área, considerando a formação de alunos leitores e escritores, vinham de estudos advindos da linguística, em especial as formulações de Bakhtin e seu grupo, e da psicolinguística, a partir sobretudo das pesquisas de Emília Ferreiro. As contribuições de Bakhtin reforçaram a necessidade de se trabalhar os diferentes gêneros discursivos, rechaçando os textos elaborados unicamente para a escola, descolados do mundo real. De acordo com Diniz e Gasparello (2003, p. 8):

O PCN de Língua Portuguesa em questão considera a linguagem verbal como meio de representação da realidade física e social que, desde o momento em que é assimilada, mantém um estreito laço com o pensamento. Isto é, a linguagem verbal possibilita ao indivíduo comunicar idéias, pensamentos e intenções e com isso influenciar o outro. A verdade não se encontra no interior de uma única pessoa, mas está no processo de interação dialógica entre pessoas que a procuram coletivamente. Assim, quem produz linguagem está produzindo um discurso, o qual não é feito de forma aleatória, mas decorre do contexto em que é realizado. Para Bakhtin (1997), a diversidade de textos existentes corresponde à de discursos. Para cada situação ou realidade usaremos um discurso diferente.

Além das ideias de Bakhtin, as pesquisas de Emília Ferreiro também contribuíram no sentido de olhar para a forma como o aluno pensa e constrói conhecimento sobre a linguagem escrita, promovendo uma ressignificação da noção do erro.

De acordo com texto de apresentação do trabalho em Língua Portuguesa para os Parâmetros Curriculares Nacionais, temos como ideias principais que vão nortear o ensino da Linguagem<sup>65</sup>:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade lingüística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem o homem e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o

---

<sup>64</sup> Presidente da República entre os anos 1995 – 2002 (dois mandatos)

<sup>65</sup> Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental (1998). P. 19. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acessado em 27/10/2014.

acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. (Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa, 1998, p. 19)

É neste sentido que também vai se organizando o trabalho que passa a ser realizado – ou ao menos, orientado desta forma – na SL. As aulas semanais de 45 minutos passam a ser vistas como pilares fundamentais para a constituição deste leitor que possui os tais saberes linguísticos necessários para se mover na cultura letrada e que conhece as práticas sociais em torno dos textos.

Reafirmando o caráter central que a SL vai adquirindo na rede, bem como o movimento social em torno da importância da leitura – em especial, a literária, para a alfabetização e para a formação do cidadão letrado e crítico, é publicado no ano de 2008 um Decreto<sup>66</sup> que proíbe a extinção das Salas de Leitura – procurando evitar que estes espaços fossem tomados por outras atividades e “urgências das escolas” - e dos Espaços de Leitura<sup>67</sup> nas escolas, assim como o descarte do acervo sem o devido acompanhamento e autorização das Diretorias Regionais de Educação (DRE).

Já sob a administração do vice de José Serra, Gilberto Kassab<sup>68</sup>, que havia assumido o cargo em 2006, é publicada a portaria 3079 de 10 de julho de 2008<sup>69</sup>. Neste texto, reforça-se o apoio das atividades de Sala de Leitura ao Programa Ler e Escrever, bem como a importância do trabalho realizado como um dos fatores favoráveis aos “avanços nos níveis de proficiência estabelecidos pela Prova São Paulo”<sup>70</sup>. Fica estabelecido:

---

<sup>66</sup> Decreto n. 49.731, publicado no dia 10 de julho de 2008.

Disponível em

[http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios\\_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=11072008D%20497310000](http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=11072008D%20497310000). Acessado em 26/10/2014.

<sup>67</sup> Os Espaços de Leitura são a denominação do equivalente às salas de leitura das EMEIs – escolas municipais de educação infantil.

<sup>68</sup> Tendo como Secretário de Educação, Alexandre Alves Scheneider.

<sup>69</sup> Disponível em:

[http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios\\_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=24072008P%20030792008SME](http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=24072008P%20030792008SME). Acessado em 27/10/2014.

<sup>70</sup> Segundo informações dispostas no site da Prefeitura, a Prova **São Paulo** é um dos instrumentos que compõem o Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos Alunos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Trata-se de uma avaliação externa e de larga escala. Avalia, de acordo com sua especificidade, a rede municipal de ensino da cidade de São Paulo. Seus resultados fornecem elementos para diagnósticos, planejamento e gestão de ações para melhoria e avanço nos processos de ensino-aprendizagem. Em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/nucleo/AnonimoSistema/MenuTexto.aspx?MenuID=48&MenuIDAberto=23>. Acessado em 27/10/2014.

Art. 2º - A Sala de Leitura e o Espaço de Leitura visam precipuamente à inserção dos alunos na cultura escrita, tendo os seguintes objetivos específicos:

I - Oferecer atendimento a todos os alunos, de todos os turnos e etapas/modalidades de ensino em funcionamento na Unidade Educacional;

II - Despertar o interesse pela leitura, por meio do manuseio de livros, revistas e outros textos e da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário;

III - Favorecer a aprendizagem dos diferentes procedimentos de leitura e uso dos diversos gêneros de circulação social;

IV - Disponibilizar o acervo de forma organizada de modo a favorecer o desenvolvimento dos projetos didáticos e/ou seqüências de atividades de leitura e escrita, trabalhados em sala de aula ou na própria Sala de Leitura;

V - Possibilitar o desenvolvimento do comportamento leitor e propiciar a formação de leitores autônomos;

VI - Favorecer os avanços dos níveis de proficiência estabelecidos pela Prova São Paulo.

(Portaria Nº 3079/08)

A partir desta portaria, também há modificação no número de classes atendidas por POSL, caracterizando um retrocesso em relação à organização anterior, já que um professor orientador pode atender sozinho até 33 classes, em oposição às 26 turmas atendidas por POSL desde o início da década de 1990. De acordo com a portaria, temos a seguinte divisão: escolas com 17 – 33 classes: 1 POSL; escolas com 34 – 50 classes: 2 POSL; escolas com mais de 50 classes: 3 POSL.

Com relação a este aspecto, cabe-nos observar uma ambiguidade: ao mesmo tempo em que a SL vai ocupando um lugar importante, inclusive para uma das principais metas do governo, que era a de combater o fracasso escolar, alcançando altos níveis de alfabetização já no 2º ano do ensino fundamental, as condições reais dadas ao POSL não são as melhores. Há de se convir que atender 33 classes de diferentes faixas etárias, em geral abarcando todo o espectro de idades do ensino fundamental I e II não é tarefa fácil e que se consiga realizar de modo próximo ao satisfatório. Ainda mais considerando que, pelas orientações atuais, o trabalho em Sala de Leitura necessitava amparar o trabalho realizado em SL, inclusive desenvolvendo projetos didáticos e seqüências de atividades.

Levando em conta que muitos professores eram provenientes de áreas diversas, muitas vezes bastante afastadas do campo disciplinar de língua portuguesa – educação física, matemática, ciências – o desafio era enorme. O aumento das demandas em relação ao POSL e, ao mesmo tempo, as condições reais adversas de trabalho originam muitas desistências do cargo e pedidos de remanejamento.

Comentando as repercussões dessas orientações, Marin e Leite (2011, p. 7), afirmam:

Há dois anos na função, a professora se disse extremamente cansada de exigências tais como a obrigatoriedade de atender a todos os alunos da escola, que funcionava em dois turnos, com 12 classes em cada turno e um turno noturno com 7 classes. De acordo com a portaria de 2008, as escolas que possuíam entre 17 e 33 classes poderiam dispor de apenas um professor para a Sala de Leitura. Além disso, a adoção do turno de cinco horas nessa escola, embora os professores regentes continuassem as suas jornadas e salários de quatro horas, levou à retirada dos mesmos do acompanhamento das atividades na Sala de Leitura. Estas constavam como uma espécie de “quinta aula” para complementar o horário dos alunos. Com isso, as atividades ficavam prejudicadas em outro aspecto, ou seja: “os professores não têm a obrigação de acompanhar as atividades de Sala de Leitura, a POSL desenvolve sozinha os trabalhos com os alunos. Por isso, por não conhecerem o trabalho, muitos professores não valorizam a sala de leitura”, segundo o depoimento da POSL.

Ao longo dos anos de 2010, 2011 e 2012, as orientações referentes às Salas de Leitura não sofreram grandes modificações, mas vale apontar algumas alterações<sup>71</sup>. Em 2011<sup>72</sup>, uma conquista importante: há uma redução em relação ao número de classes atendidas por um POSL. Com a nova divisão, retoma-se a configuração proposta no início da década de 1990.

Ainda na mesma portaria de 2011, outras atividades básicas são incluídas na rotina proposta para a SL. Além daquelas já previstas desde 2008 e arroladas neste trabalho, surgem outras, mais focadas na formação do leitor literário, como: empréstimo de livros, Clube de Leitura, Formação de Jovens Mediadores de Leitura e criação de Jornal Mural Literário<sup>73</sup>. O enfoque dos três primeiros reside claramente na formação do leitor literário. Já a proposta de Jornal Mural Literário vem responder à necessidade de os POSL desenvolverem projetos didáticos,

---

<sup>71</sup> Além dessas que citamos no texto, é definido na portaria n. 2750, de 2011, o Programa Ampliar, que visava estabelecer atividades no contraturno escolar para alunos cujas necessidades seriam avaliadas pela equipe escolar. A Sala de Leitura entra como um dos espaços que participa deste Programa.

<sup>72</sup> Portaria 5637, de 02 de dezembro de 2011. Disponível em <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/supervisa0/Anonimo/DOC%202011/P5637OrganizaSalaLeitura.htm>. Acesso em 27 de outubro de 2014.

<sup>73</sup> Grifos da autora.

orientação que ficou sem nenhuma referência explícita desde que foi colocada, também no ano de 2008.

Neste período (2010, 2011 e 2012) foi oferecida uma formação continuada denominada “Leitura ao Pé da Letra”, que visava fortalecer e potencializar as ações que já vinham sendo desenvolvidas pelos POSL nos anos anteriores, em especial no que dizia respeito ao trabalho com gêneros textuais. Além disso, a formação também envolveu os bibliotecários dos CEUs<sup>74</sup>, já que possuíam como um de seus objetivos principais a formação de Clubes de Leitura. O foco desta formação recaía, sobretudo, na leitura literária, no entanto, ao lermos a publicação que selou o processo formativo no ano de 2012, observamos que o discurso em torno da aquisição da competência leitora e melhora do desempenho escolar se mantinha como um dos objetivos principais do trabalho em SL<sup>75</sup>:

A sala de leitura é um ambiente privilegiado para constituir, ampliar e refinar a competência leitora dos alunos e, conseqüentemente, melhorar seu desempenho na escola, e, portanto, deve estar articulada ao projeto pedagógico de cada unidade. (Leitura ao Pé da Letra – Caderno Orientador para ambientes de leitura. SME/DOT 2012. P. 12)

Porém, ao longo da publicação, também encontramos outras representações acerca da formação de leitores na Sala de Leitura, menos descoladas da melhoria do desempenho escolar e mais atreladas a uma formação ética<sup>76</sup> que a leitura de literatura pode proporcionar ao sujeito. Por exemplo:

---

<sup>74</sup> Os CEUs, por serem abertos à comunidade, possuem uma biblioteca tanto destinada ao público escolar, quanto ao público em geral. Segundo definição contida no site da prefeitura de São Paulo: As **bibliotecas dos CEUs** são unidades multidisciplinares com acervos compostos por livros, CDs, CD ROMs, DVDs, vídeos, planejados de maneira a contemplar todas as faixas etárias, oferecendo atendimento à pesquisa, empréstimo domiciliar e programações culturais. Disponível em [http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/bibliotecas/bibliotecas\\_ceus/index.php?p=222](http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/bibliotecas/bibliotecas_ceus/index.php?p=222). Acesso em 27/10/2014.

Os CEUs possuem tanto a biblioteca comunitária quanto Salas de Leitura, estas sim voltadas apenas o público escolar.

<sup>75</sup> *Leitura ao Pé da Letra: caderno orientador para ambientes de leitura/* Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo: SME/DOT, 2012. P. 12

<sup>76</sup> Mas o que seria a formação ética que a leitura literária pode proporcionar? Segundo Nunes (1998), “a importância ética da leitura está no seu valor de descoberta e de renovação para a nossa experiência intelectual e moral. A prática da leitura seria um adestramento reflexivo, um exercício de conhecimento do mundo, e de nós mesmos e dos outros”. In: *Crivo de Papel*. São Paulo: Ática; Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional; Mogi das Cruzes, SP: Universidade Mogi das Cruzes.

É preciso situar a função do POSL na unidade escolar como sendo o profissional responsável pelo trabalho com a leitura de múltiplos gêneros textuais que circulam na vida social. Ler em um ambiente dedicado ao imprescindível e maravilhoso encontro do aluno com a ficção, seja em uma Sala de Leitura ou Biblioteca, é diferente de ler nas salas de aula, onde se prioriza algum conteúdo curricular ou assunto específico. Ler na Salas de Leitura deve favorecer os acontecimentos leitores na vida dos alunos, que sempre os acompanharão na construção de si mesmos. (Leitura ao Pé da Letra – Caderno Orientador para ambientes de leitura.SME/DOT 2012. P. 19)

E mais adiante, há outro trecho que tensiona os objetivos presentes nos textos dos documentos orientados para o trabalho em Sala de Leitura com aqueles que são considerados primordiais nesta formação:

Considerando que as Salas de Leitura e as Bibliotecas dos CEUs são ambientes pedagógicos que foram instituídos junto às unidades para promover essa atividade humana essencial – ler – devem ser dedicados exclusivamente à tarefa educacional e cidadã de promover a leitura da literatura. (P. 19)

O fato da formação ter sido realizada por uma equipe externa à rede pode ser uma das explicações desse jogo de ideias, que ora se aproximam, ora se distanciam nas definições dos objetivos do trabalho na Sala de Leitura. Há um reconhecimento de que a competência leitora é importante e que esta se dá na leitura de diferentes gêneros textuais, de acordo com as suas funções sociais. No entanto, há também o atravessamento de outras ideias que, inclusive, perpassaram e formaram outros tempos e espaços de discussão em torno da leitura e sua importância para a formação não só do aluno, mas do cidadão. E não apenas em relação à inclusão em um mundo letrado e na cultura do escrito, mas como forma mesmo de humanização.

O Clube de Leitura surge como atividade que deve constituir-se como o cerne da SL, configurando-se como a principal estratégia para formar leitores, de acordo com o texto da publicação organizada pela equipe de formação dos POSL, já citada:

O Clube de Leitura é estratégia que dá identidade à Sala de Leitura. Essa é sua vocação primeira. É o lugar destinado aos acontecimentos leitores. Apoiando-se nas experiências dos outros participantes do Clube, cada qual com diversas interpretações do que foi lido, os membros do Clube trocam muitas ideias durante os encontros. Assim, a partir desse intercâmbio ativo promovido pelo Clube, cada leitor vai se aprimorar mais e mais, alcançando patamares cada vez mais sensíveis na leitura, progressivamente mais autônomos e prazerosos. (p. 28)

Na mesma publicação, os autores questionam a viabilidade do Clube de Leitura acontecer no tempo regulamentar da SL. Ainda que questionada, o texto afirma não só a viabilidade, como exclui a possibilidade de o Clube ser uma atividade opcional ou “realizada para alguns eleitos”. A ideia, de acordo com o grupo que organizou, ministrou e formação e escreveu o Caderno de Orientações é que o Clube fosse a principal atividade da SL, inserida na rotina das aulas semanais.

A partir de 01/01/2013, Fernando Haddad assume a prefeitura de São Paulo<sup>77</sup>. Em relação às orientações do trabalho em SL, há algumas mudanças, ainda que os objetivos principais permaneçam praticamente os mesmos. Em portaria publicada em 24/01/2014<sup>78</sup>, os itens que mais apresentam mudanças referem-se à adesão da rede municipal de ensino ao Programa Mais Educação<sup>79</sup>, ao PNAIC<sup>80</sup> e ao SAEB<sup>81</sup>.

De acordo com a portaria N° 899, ficam estabelecidos como objetivos específicos da SL:

---

<sup>77</sup> Nomeia como Secretário de Educação, Cesar Callegari. Em 2015, é nomeado Gabriel Chalita.

<sup>78</sup> Portaria n. 899. Disponível em:

[http://www.sinpeem.com.br/lermais\\_materias.php?cd\\_materias=7729&friurl=-Portaria-no-899-DOC-de-25012014-paginas-12-e-13-#.VFI3nPnF9S0](http://www.sinpeem.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=7729&friurl=-Portaria-no-899-DOC-de-25012014-paginas-12-e-13-#.VFI3nPnF9S0). Acessado em 30/10/14.

<sup>79</sup> O Programa Mais Educação, criado pela [Portaria Interministerial nº 17/2007](#) e regulamentado pelo [Decreto 7.083/10](#), constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. A inserção de escolas das redes municipal e estadual se dá por meio de adesão e prioriza unidades em situação de vulnerabilidade social e em áreas de baixo IDEB – índice de desenvolvimento da educação básica. O Programa também define, baseando-se na LDB de 1996, a organização do ensino fundamental de 9 anos em três ciclos: ciclo de alfabetização, ciclo interdisciplinar e ciclo autoral. Informações retiradas do site: [https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&rlz=1C1CHWA\\_pt-BRBR603BR603&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=IDEB](https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&rlz=1C1CHWA_pt-BRBR603BR603&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=IDEB). Acessado em 30/10/2014.

<sup>80</sup> Pacto Nacional Para a Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Informações retiradas do site: <http://pacto.mec.gov.br/component/content/article?id=53:entendimento-o-pacto>. Acessado em 30/10/2014.

<sup>81</sup> O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) tem como principal objetivo avaliar a Educação Básica brasileira e contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados. O Saeb é composto por três avaliações externas em larga escala: ANEB – Avaliação Nacional de Educação Básica; Prova Brasil e ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização.

Art. 2º - O trabalho nas Salas de Leitura e nos Espaços de Leitura visa precipuamente à inserção dos educandos na cultura escrita, tendo os seguintes objetivos específicos:

I - Oferecer atendimento a todos os educandos, de todos os turnos em funcionamento nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental – Emefs; Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio – Emefms e Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos – Emebss;

II - Despertar o interesse pela leitura, por meio da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário, bem

Como desenvolver as habilidades de leitura de livros, revistas e outros textos, contribuindo para a formação contínua do comportamento leitor dos educandos e da comunidade educativa;

III - favorecer a aprendizagem dos diferentes procedimentos de leitura por meio de estratégias metodológicas que promovam o contato com gêneros literários, crônicas, lendas, fábulas, contos de assombração, de fadas, de humor, poesia, parlendas e outros que circulem socialmente;

IV - Disponibilizar o espaço e o acervo de forma organizada para garantir o desenvolvimento:

a) de Projetos de Trabalho integrados com as áreas de conhecimento e letramento no Ciclo de Alfabetização;

b) de Projetos Interdisciplinares que auxiliem na consolidação do processo de alfabetização/letramento no Ciclo Interdisciplinar;

c) de Projetos comprometidos com a intervenção social no Ciclo Autoral e concretizados por meio do Trabalho Colaborativo de Autoria - TCA;

d) de acesso aos títulos disponíveis, por toda a comunidade educativa, nos horários de pesquisa.

V - Favorecer os avanços nos níveis de proficiência estabelecidos e nas metas de desenvolvimento da qualidade educacional, indicados nos sistemas de avaliação externa, em especial, no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB);

(Portaria Nº899/14/SME/SP)

O que percebemos a partir do texto da portaria é que o lugar da SL como instrumento crucial em relação à aprendizagem da linguagem escrita vai se cristalizando cada vez mais, principalmente pelo fato de ser este o lugar por excelência em que o aluno vai encontrar-se com a diversidade textual – em seus suportes - exigida para sua formação plena como leitor. Curiosamente, o termo “habilidades” que estava presente na primeira portaria volta à tona 40 anos depois, como um dos principais objetivos específicos do trabalho em SL. Desenvolver habilidades e conhecer procedimentos de leitura. Estaríamos voltando a uma visão mais técnica da leitura?

Ainda assim, observamos que as atividades antes listadas como fundamentais para a formação de leitores na SL permanecem na portaria, acrescida de uma nova atividade que passa a fazer parte do rol – sessões simultâneas de leitura:

- a) Roda de leitura de livros de literatura; b) roda de leitura de textos científicos; c) roda de jornal; d) leitura de diversos gêneros como: crônicas, lendas, fábulas, contos, assombração, conto de fadas, humor, poesia, parlendas e outros; e) orientação à pesquisa para a realização de estudos ou de assuntos específicos; f) empréstimo de livros; g) Clube de Leitura; h) formação dos Jovens Mediadores de Leitura; i) Jornal Mural Literário; j) Sessões Simultâneas de Leitura.

(Portaria N°899/14/SME/SP)

Diante de tantas atividades e também da necessidade da SL ser um importante apoio do trabalho em sala de aula, desenvolvendo, inclusive projetos, resta-nos perguntar: seria possível tanta coisa acontecer em 45 minutos semanais?

O movimento de integralização do ensino e ampliação do tempo passado na escola vai também apontando para a necessidade de uma formação mais ampla do alunado. Na gestão de Fernando Haddad, essa discussão já se encontra mais difundida nas redes municipais e estaduais, com tentativas e projetos pilotos de ampliação do turno escolar em muitas cidades e estados. Em São Paulo, podemos dizer que esta “nova onda” promove uma retomada da concepção de qualidade social da educação<sup>82</sup>, muito presente na administração petista de Marta Suplicy, tal como já foi abordado nesta pesquisa.

Numa sociedade cada vez mais letrada em que o exercício da cidadania não pode mais se descolar da formação escolar e da alfabetização plena<sup>a</sup> a leitura e a escrita estão em lugar cada vez mais central. Ao mesmo tempo em que se acirram as expectativas em torno da escola, a discussão também vai ganhando outros espaços, estando cada vez mais presente na mídia escrita, televisiva<sup>83</sup> e em propagandas. Conforme as ideias de Britto (2003), a leitura e a formação do leitor – como o indivíduo que não apenas sabe ler, mas faz uso habitual dos textos - vai ganhando um valor consolidado na cultura, adquirindo contornos de um comportamento social desejado e esperado.

É na escola e também fora dela, nos equipamentos culturais como são as bibliotecas e os centros culturais, por exemplo, que o cidadão letrado deve formar-se. Em consonância com

---

<sup>82</sup> Lembremos que nesta gestão, a sala de leitura passa a ser vista como lugar de ampliação cultural, além de ser um lugar para a formação do leitor.

<sup>83</sup> Podemos citar dois exemplos: a campanha de leitura idealizada por um grande banco brasileiro e o surgimento, cada vez mais comum, de personagens leitores, que exaltam a leitura em telenovelas brasileiras.

este discurso que reafirma a importância da leitura literária na escola, mas também considera a necessidade de ela estar presente em outras instâncias da sociedade, a SME adota em 2013 o programa “Quem lê sabe por quê”, destinado à formação de mediadores de leitura. Diz o texto que apresenta o Programa no site da prefeitura<sup>84</sup>:

A proposta do programa é criar núcleos em todos os CEUs (Centros Educacionais Unificados) visando à formação de profissionais dos próprios CEUs, das unidades escolares da Rede Municipal de Ensino e ainda de jovens da comunidade para atuarem como mediadores de leitura. É uma contribuição para que São Paulo seja identificada como uma Cidade Leitora.

“O programa ‘**Quem lê sabe por quê**’ nasceu da necessidade de promover uma grande mobilização em torno da leitura, envolvendo as comunidades locais e todos os segmentos escolares com diversas ações, como o conhecimento da literatura, da leitura dramática, da oralidade, dos saraus e da leitura musical, imagética e gestual. Nosso desejo é que cada vez mais os avós leiam para os netos, as crianças leiam para os pais e os amigos, apropriando-se do hábito de ler”, explica Marta de Betânia Juliano, coordenadora dos CEUs da capital.

Para o curador Edmir Perrotti, o desafio é implantar um programa de incentivo à leitura que leve em conta a diversidade cultural brasileira e que se preocupe em fidelizar os leitores, evitando o envolvimento deles apenas em atividades pontuais. “É somente por meio da leitura que algumas operações mentais acontecem: emoções, sensações e o encadeamento de ideias. Quem não lê não consegue passar por essas experiências”.

Na mesma portaria Nº 899, de janeiro de 2014, também notamos que a SL vai se constituindo, cada vez mais, como espaço para o desenvolvimento de projetos que visam a integração com outras áreas de conhecimento. Neste sentido, uma mudança importante gera consequências diretas no uso do espaço: as horas destinadas anteriormente aos empréstimos, horas em que os POSL ficavam disponíveis para que os alunos frequentassem a sala, fora do horário de aula e em tempo livre, são substituídas por horas-atividade, ou seja, horas destinadas à pesquisa e ao desenvolvimento de projetos. O que acontece, na prática, é que, com mais atribuições de aulas, os POSL perdem o tempo que poderia ser destinado ao empréstimo. O texto da portaria não deixa dúvidas:

Art. 7º - Assegurado o atendimento semanal a todas as classes em funcionamento na U.E. e constatada a necessidade, para fins de composição da Jornada de Trabalho do POSL, poderão ser atribuídas aulas, observada a seguinte conformidade: I - até 4 aulas destinadas a ampliação da jornada diária dos educandos participantes do

---

<sup>84</sup> Disponível em:

<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/anonimosistema/detalhe.aspx?List=Lists/Home&IDMateria=1497>.

Acessado em 30/10/2014.

“Programa Mais Educação- São Paulo”, com projetos desenvolvidos de acordo com o disposto no inciso II, do artigo 23 da Portaria SME nº 5.930/13; II - até 3 aulas destinadas ao acompanhamento, orientação e desenvolvimento do Trabalho Colaborativo de Autoria – TCA, elaborado pelos educandos do Ciclo Autoral, conforme o disposto no artigo 10 da Portaria SME nº 5.930/13; III - até 3 aulas destinadas ao segundo atendimento, preferencialmente no Ciclo de Interdisciplinar, em conformidade com o Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional, exceto para as classes da Educação de Jovens e Adultos – EJA e as que já possuem segundo atendimento ministrado pelo Professor Orientador de Informática Educativa - POIE; IV - até 2 sessões semanais destinadas à orientação de consultas, pesquisas e elaboração de atividades pelos educandos, como forma de propiciar avanços das competências leitora e escritora;

(Portaria N°899/14/SME/SP)

É neste momento em que se encontra atualmente o Programa de Sala de Leitura na Prefeitura de São Paulo. Este espaço<sup>85</sup> – frequentado ao menos uma vez por semana, em aulas de 45 minutos, por turmas de alunos desde a educação infantil até os últimos anos do ensino fundamental deve ser o lugar em que, pelo contato direto com livros, jornais e revistas os alunos podem formar-se enquanto leitores, inserindo-se na cultura e melhorando tanto o seu desempenho escolar, como a capacidade de crítica e reflexão sobre o mundo.

---

<sup>85</sup> Atualmente, há 730 espaços de leitura e salas de leitura em toda a rede municipal de São Paulo, num total de 1006 escolas de ensino fundamental, educação infantil e educação bilíngue para surdos. Em relação ao número de turmas atendidas por POSL, a portaria de 24 de janeiro de 2014, N° 899, estabelece que: a) para U.E.s com até 25 classes: 1 POSL; b) para U.E.s com 26 a 50 classes: 2 POSL; c) Para U.E.s com mais de 50 classes: 3 POSL.

## PARTE II

Na primeira parte deste trabalho, constituída pelos dois primeiros capítulos, procuramos traçar um panorama mais amplo das questões que permeiam as discussões em torno da formação de leitores e o percurso do Programa de Salas de Leitura na cidade de São Paulo, desde a sua implantação até a sua consolidação e permanência. Percorrendo os dois capítulos, notamos como as orientações relativas ao trabalho da Sala de Leitura e mesmo o seu caráter permanente, dialogam com essa discussão mais ampla em torno da leitura literária e formação do leitor na escola.

Nesta segunda parte, procuraremos realizar um caminho diferente, buscando olhar para as especificidades da SL pesquisada, o contexto em que a escola se insere, o bairro e seus equipamentos culturais – ou a ausência deles. Sabemos que, por mais que as orientações estejam dadas e por mais que os POSL participem de formações voltadas para toda a rede, há sempre o caráter singular – com toda a sua multiplicidade de fatores – de cada escola e do bairro ou comunidade na qual está inserida.

## Capítulo 3 – Incursões pelo bairro e pela escola

### 3.1. O bairro

Trata-se de um local relativamente novo, situado no extremo norte da cidade de São Paulo. Possui cerca de 67 anos de existência e ocupa uma área de cerca de 21,0 km<sup>2</sup>. Local onde funcionaram fazendas e sítios dedicados ao cultivo de cana de açúcar, sua ocupação inicial foi de famílias de migrantes nordestinos que vinham trabalhar no Sudeste fugindo da seca em seus estados, em especial a partir de década de 1950. Atualmente, possui uma população de cerca de 265.783 mil habitantes. Deste total, cerca de 91 260 são jovens até 19 anos de idade.

O bairro é típico da zona periférica de São Paulo, com pouca vegetação nas ruas, transporte público e equipamentos culturais em defasagem em relação aos bairros mais centrais. Embora existam, na proximidade, áreas verdes inabitadas, na medida em que vamos adentrando na comunidade, vemos praticamente uma única cor, um bairro marrom e cinza, do concreto, dos muros e casas sem nenhuma camada de tinta.

Corroborando a descrição acima, encontramos nas anotações de caderno de campo do dia 6 de novembro de 2014 as seguintes afirmações, obtidas em entrevista realizada com a coordenadora pedagógica:

*A cp diz que as famílias possuem muitas dificuldades “sociais” por morarem em um bairro que oferece pouca estrutura e sem condições dignas de vida. Fala, por exemplo, que não há coleta de lixo adequada (realmente, isso é algo que chama a atenção na comunidade: muito lixo acumulado em caçambas lotadas e com mau-cheiro, demonstrando que estão há muito tempo no local em que foram deixados). Comenta também que não há alternativas de lazer, segundo suas próprias palavras: não há espaços de lazer. Depois, até vai se lembrando de exemplos, mas de fato, são pouquíssimos, em relação à quantidade de gente que mora no bairro.*



Imagem 1. Imagem do bairro, rua próxima à escola. Foto tirada no dia 6/11/2014, por Ana Carolina P. Carvalho

O ônibus que nos leva até a proximidade da comunidade em que a escola está situada nos deixa em um grande terminal da cidade de São Paulo. Dali, é necessário tomar a lotação até o “beco” como é referido o local da escola. Subimos por ruas tortuosas e observamos casas geminadas, pequenos comércios, uma grande quantidade de lixo nas ruas. Na realidade, o grande bairro que leva o nome conhecido pela população em geral é um distrito composto por diferentes bairros menores. Desta maneira, o bairro em que a escola está situada leva outro nome, mas é conhecido pela região ou então, pelo nome da lotação que conduz as pessoas até as imediações da escola. Do bairro de Perdizes, na zona oeste de São Paulo, a distância até a escola possui cerca de 13 km, mas em dia de semana pela manhã o trajeto todo costuma levar cerca de uma hora e meia.

### **3.2. Os livros e a leitura no bairro**



Imagem 2: Uma leitora aguarda o ônibus, em rua próxima à escola. Foto tirada em 6/11/2014, por Ana Carolina Carvalho

Na região em que a escola pesquisada está, há cerca de nove escolas da rede pública estadual, que atendem do ensino fundamental I ao ensino médio e dez escolas de rede municipal, sendo um CEU e nove escolas de Ensino Fundamental I e II. Neste conjunto de dezenove escolas,

há certamente muitas salas de leitura, já que tanto o estado quanto o município têm esse programa como política oficial.<sup>86</sup>

Não haveria então, a existência de um acervo de livros considerável nesta região? Idealmente sim. Mas de fato, com exceção da biblioteca do CEU, aberta à comunidade extraescolar, também nos finais de semana, com bibliotecário por formação; é muito provável que todos os demais acervos se encontrem nas SL das escolas, com circulação bastante restrita, atendendo apenas a comunidade escolar, em horários pré-determinados e sem a figura do bibliotecário. Além dessa ‘existência’, tais acervos são muito provavelmente, renovados e atualizados periodicamente por meio de programas de compra e distribuição de livros nas esferas federal, estadual e municipal.<sup>87</sup> Logo: parece que existe o acervo e ele é um acervo atual... mas também parece que não existe....

Ao lado destes espaços dedicados aos livros, há, no bairro um centro para crianças e adolescentes – que fica localizado na mesma rua da escola, quase em frente à instituição pesquisada. Este centro está ligado à Igreja, à Associação Madre Teresa de Jesus e há três anos possui convênio com a Secretaria Municipal de Educação. Em visita à instituição, a coordenadora geral do centro relatou um pouco de sua história e funcionamento.

O centro existe há quinze anos e oferece muitas atividades à comunidade, sendo praticamente a única fonte de lazer para a população que vive ali (atualmente há também a Fábrica de Cultura, da qual falaremos adiante). Suas atividades principais estão ligadas às oficinas que são oferecidas no contra-turno escolar e a grande maioria dos alunos matriculados no centro é da escola pesquisada (a entrevistada não soube precisar a quantidade de exata de alunos, mas afirmou que dos 210 matriculados, *mais ou menos uns 170 devem ser da escola*). O público atendido possui entre 6 e 14 anos.

---

<sup>86</sup> De acordo com site da Secretaria Estadual de Educação, há atualmente cerca de 604 municípios atendidos pelo programa de Salas de Leitura e 3145 escolas com salas de leitura. Todas as escolas inauguradas possuem espaço para a sala de leitura. Não conseguimos obter informações sobre a data precisa de criação do programa estadual de Salas de Leitura. Informações retiradas do site: <http://www.educacao.sp.gov.br/sala-leitura>.

<sup>87</sup> Na esfera federal: Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler), em 1992; o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), em 1997; o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), em 2006; e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em 2012. Na esfera estadual: Leitura na Escola (2012, 2013) e Livros na Sala de Aula (2012). Na esfera municipal: Programa Minha Biblioteca, inicialmente associado ao Programa Ler e Escrever, existe desde 2007. Todos esses programas envolvem compras de acervo para a escola e/ou para os alunos formarem acervos pessoais.

Além das atividades nas oficinas de capoeira, informática, teatro, música, artesanato e das atividades socioeducativas, nas quais acontecem discussões e conversas a partir de filmes e assuntos considerados relevantes, jogos, etc.; a coordenadora afirmou que os frequentadores também fazem refeições diárias no centro e que muitas famílias contam com isso, considerando uma grande ajuda para o orçamento familiar. Aos sábados, há encontros de mães e também é oferecido um cursinho pré-vestibular e eventualmente acontecem palestras para os pais. A coordenadora afirmou que há 12 pessoas trabalhando no centro, entre educadores, assistente social, pessoal técnico-administrativo e funcionários da cozinha e da limpeza.

No dia da visita, às vésperas do feriado de primeiro de maio, crianças e jovens de diferentes idades participavam de uma atividade que simulava uma entrevista de emprego, num formato bem próximo de uma atividade escolar. A coordenadora afirmou que essas atividades socioeducativas são comuns e que os temas em geral são ligados às comemorações – dia das mães, dia do índio, dia do trabalho, da consciência negra, etc. Como na escola. Próximo a essas datas, os frequentadores são convidados a refletir ou aprender algo ligado ao assunto da vez.

Em relação à biblioteca, a coordenadora afirmou que eles chegaram a ter um acervo, mas devido à pouca procura, foi doado. Atualmente, contam com um acervo pequeno de cerca de 100 livros, composto essencialmente por doações. Os livros, no entanto, não ficam expostos, mas guardados em um armário, o que nos pode fazer pensar que são pouco acessados pelos frequentadores.

A Fábrica de Cultura faz parte de um programa da Secretaria Estadual da Cultura do Governo do Estado de São Paulo, que busca oferecer atividades culturais em lugares periféricos da cidade de São Paulo, com alta vulnerabilidade social.

Dentre as atividades oferecidas na Fábrica de Cultura, inaugurada em junho de 2014, estão: oficinas de teatro e criação teatral, danças urbanas, dança de salão, dança cigana, contemporânea, entre outras, oficinas de músicas variadas, de canto, oficinas de DJ, de leitura e escrita criativa, cursos de circo, oficinas de multimeios – fotos, vídeos e outras técnicas. São atendidos jovens e crianças a partir de 8 anos, mas desde os 7 anos, já há algumas atividades oferecidas, tais como contação de histórias.

A Fábrica possui uma biblioteca de fácil acesso ao público, bastando levar RG e comprovante de residência para a matrícula. Além de oferecer livros infanto-juvenis e adultos de literatura, o acervo conta com algumas obras biográficas, dicionários e outras obras de não ficção voltadas à pesquisa. A biblioteca tem uma programação cultural, que inclui rodas de leitura, contação de histórias, palestras, conversas e discussões sobre temas atuais e oficinas de artes, segundo a bibliotecária, estes eventos costumam ser bastante disputados e frequentados por jovens leitores adolescentes. No site<sup>88</sup> do programa, encontramos o seguinte texto, situando a função e a caracterização das bibliotecas, que surgem como equipamento central da Fábrica de Cultura:

As bibliotecas são o ponto de encontro das Fábricas de Cultura. Seu acervo foi cuidadosamente selecionado não só para atender às necessidades dos frequentadores, mas, também, para dialogar com todas as atividades culturais da Fábrica.

Na biblioteca é possível encontrar livros de arte, poesia, biografias, literatura infanto-juvenil, romances de ficção nacionais e estrangeiros e histórias em quadrinhos. Complementam o acervo jogos educativos, jornais, revistas e filmes. As bibliotecas têm em seu acervo em torno de 25 mil exemplares, que são atualizados permanentemente. (Grifos meus)

As bibliotecas estão equipadas com computadores com acesso à internet e possuem equipamentos de acessibilidade visual e motora e impressora em braile.

O espaço das bibliotecas também é ocupado por extensa programação cultural com atividades de incentivo à leitura como: contações de histórias, encontros com escritores, oficinas literárias e de ilustração, exibição de filmes, entre outras.

Em entrevista, uma das bibliotecárias afirma que os jovens entre 12 e 16 anos procuram a biblioteca tanto para fazer uso da internet (redes sociais, pesquisa para trabalho escolar e acessar jogos online) disponível no laboratório de pesquisa, quanto para realizar empréstimos de livros. Dentre os exemplares mais solicitados pelos jovens leitores estão: *O Diário de um Banana* (livro também citado pelos alunos e pela POSL, como sendo um dos preferidos dos adolescentes) *A culpa é das estrelas* e *Meu querido diário otário*, todas obras do tipo *best-sellers* voltadas ao público juvenil.

---

<sup>88</sup> [www.fabricadecultura.org.br](http://www.fabricadecultura.org.br)

Como opções como essa e a do CEU estão se fazendo presentes no cotidiano dos jovens, nesse bairro? Apesar de existirem, essas opções não parecem estar fortalecidas, não parecem fazer-se presentes para os alunos entrevistados. Não são mencionadas... os espaços parecem ser desconhecidos....

O ônibus de leitura que surge às sextas-feiras em uma praça relativamente próxima à escola e mesmo as bibliotecas mais estruturadas da Fábrica de Cultura ou do CEU, parecem não surgir como opções sólidas, inseridas na vida da população de estudantes.

São lugares quase desconhecidos, rarefeitos.... Pairam, entre os alunos, muitas incertezas quanto à sua existência, como podemos observar na entrevista<sup>89</sup> realizada com um grupo de alunos do 7º ano:

*E – (...) Eu me lembro que no outro grupo (...) uma das meninas falou que vai numa biblioteca, que tem aqui perto.*

*(...)*

*F – Não tem biblioteca aqui perto.*

*A – Não tem, não! Eu não conheço nenhuma.*

*E – Não tem? É um centro de juventude.... Que ela disse que lá dentro tem uma biblioteca.*

*F – Ah! É o CCA.*

*E – Isso! O CCA.*

*(...)*

*E – Lá dentro tem uma biblioteca?*

*A – Tem.*

*E – Tem. Vocês já foram?*

*Vários – Não.*

*E – Nunca foram? É aqui pertinho?*

*(...)*

*E – Mas não é esse aqui na frente... [quase na frente da escola existe o CCA – Centro da Criança e do Adolescente, ligado à igreja, onde existiu no passado – o centro tem 15 anos - uma biblioteca, entre muitos e diversificados cursos e oficinas oferecidos para os moradores do bairro. Mas, conforme a coordenadora, o acervo, devido à baixa procura, foi doado e aquele existente atualmente, fruto de doações, é bem pequeno e está guardado em um armário]*

*F – É!*

*E – Ah, é aqui na frente!*

*A – É na frente da escola.*

*E – Ah, na frente da escola.*

(Entrevista: 10/04/14)

---

<sup>89</sup> Legenda das entrevistas: E ou P – entrevistadora/pesquisadora  
Outras letras – alunos.

Mesmo quando há a visitação a bibliotecas, não é algo que parece se manter, sustentar-se como uma prática habitual, ou melhor, duram por um tempo, mas não permanecem:

*E: Ah, você vai na biblioteca? É perto daqui?*

*A: É. Chama.... Eu esqueci o nome... Centro Cultural da Juventude.*

*E: Centro cultural da juventude? E como que é a biblioteca lá?*

*A: Ela é cheia de livros, é tipo assim, é cheio de livros lá, aí tem uma sala de filmes, aí tem uma sala de pesquisa, pra fazer trabalhos. Eu gosto de lá. Às vezes, eu fico lendo livros, eu fico lendo gibis.*

*E: E aí, você encontra amigos lá?*

*A: Não...*

*E: Você vai sozinha, você vai com alguém...*

*A: Eu vou com a minha irmã.*

*E: Ah, com a sua irmã.*

*A: É.*

*E: Ah, tá. Legal! E você vai sempre?*

*A: Eu ia sempre, todo final de semana. Sábado e domingo, só que aí, eu parei.*

*(...)*

*E: Ah... tá, só uma coisinha que eu queria te perguntar, V., como é que você descobriu essa biblioteca? Essa biblioteca do CJ?*

*A: Ah, porque os meus primos sempre iam, né? Só que assim, uma vez quando eu descobri, ela... a biblioteca... eu tava no Mac Donalds, tinha ido tomar café lá, né? Tava eu, os meus primos e minha irmã. Aí, depois, a gente voltou, aí, minha irmã falou assim: ah, vamos passar nessa biblioteca! Só que aí tava fechada. Que ela só abre dez horas, aí, a gente ficou esperando, esperou... Só que aí depois, deu mais vontade de ir lá. Aí, eu e minha irmã, a gente sempre ia lá, fim de semana, quando eu tava estudando, daí ela ia lá, a gente ia à tarde, depois da escola. Ela me buscava aqui, pra gente ir direto pra lá... Aí, antes de estudar aqui, eu estudei da primeira até a quarta série lá no... Tenente Xavier (?). Aí, eu ia lá, depois da escola, a gente ia direto pra lá. Quando a gente saía cedo.*

*E: Tá... Então, às vezes, nos fins de semana, você vai pra biblioteca também? E aí, você pega livro lá pra levar pra casa também?*

*A: Às vezes.*

*E: Ahã. E é diferente o livro que você pega lá do daqui, ou é mais ou menos parecido?*

*A2: É um pouco. Só que lá tem mais livros.*

*E: lá tem mais livros...*

(Entrevista: 27/11/13).

Há dúvidas também quanto à serventia desses espaços. O tal ônibus promovido pela prefeitura é desconhecido da maioria e mesmo aqueles que já foram, não sabem ao certo o mecanismo de funcionamento: é para comprar livros? Ou só para pegar emprestado?

*A: aqui tem um ônibus, que tem uma biblioteca dentro do ônibus. Assim, eu já fiquei de ir lá, mas nunca deu certo.*

*E: Mas ela fica sempre lá, essa biblioteca dentro do ônibus.*

A: *Fica de sexta.*  
E: *Sexta-feira? Ah, que legal. (...)*  
(...)  
E: *E só uma perguntinha, esse ônibus, aí que ela contou, alguém já foi ver esse ônibus?*  
A: *Já.*  
F: *Eu nem tinha ouvido falar!*  
E: *Ah, você já. E aí, é legal?*  
Aa: *Já.*  
Eu: *Já? E você foi, entrou dentro? Do ônibus?*  
Aa: *Com a minha mãe!*  
F: *O quê?*  
E: *Esse ônibus de livros.*  
E: *E você leu lá?*  
Aa: *Só que eu não tenho certeza se dá pra gente pegar só emprestado, ou se dá para comprar também, né?*  
E: *Ah, sei. Será que dá para comprar? Alguém mais foi já nesse ônibus, não? Alguém já sabia que existia esse ônibus?*  
F: *não sabia, não. Tô sabendo agora!*  
D: *Eu já fui num ônibus passear.*  
RISOS.  
E: *Ah, não! Mas não é esse ônibus de passear.*

(Entrevista: 10/04/14)

Aos poucos, vamos percebendo que a ideia de livraria e biblioteca aparecem de forma confundida, provavelmente pela pouca intimidade que se tem tanto com bibliotecas externas à escola, quanto com às livrarias, espaços de comercialização de livros e outros impressos. Ainda assim, a biblioteca, um pouco mais conhecida, surge como denominação para a livraria, os dois nomes embaralhados:

E: (...) *Vocês já foram, na vida, em alguma livraria?*  
A: *Eu não!*  
B: *Eu já fui.*  
Eu: *Você já foi?*  
L: *Eu não. Na verdade, eu fui numa biblioteca dentro de um shopping.*  
Eu: *Tá.*  
L: *Só que tinha que pagar. Lá na Saraiva.*  
Eu: *Ah, na Saraiva, que é uma livraria. Então, você já foi. Alguém mais já foi?*  
A: *Não. Nunca.*  
E: *Então, só a L. que já foi numa livraria.*  
C: *Eu já fui na saraiva do Shopping, também.*  
E: *ah, você já foi, também. Então, duas meninas já foram numa livraria. Ninguém mais foi.*  
C: *Lá dá para você ficar sentada. Aí você fala, eu gostei desse livro, aí você pega, e pode ficar lendo lá, mas não pode sair de lá, a não ser se você comprar o livro.*

(Entrevista: 10/04/14).

A esses espaços mais coletivos para acomodação dos livros, para sua distribuição, socialização entre os leitores e compartilhamento de suas leituras, soma-se o espaço doméstico, da vida privada. Livros, assim como jornais e revistas parecem habitar as casas dos entrevistados. Quais livros? Livros que se ganhou de programas de governo, que se toma de empréstimo, livros didáticos. Mas em geral, pertencentes a outras pessoas, que não os jovens, ou ainda, mesmo que tenha sido dado aos jovens, o que nos parece é que eles não têm a sua posse por muito tempo. Os livros pertencem à mãe, ao pai, à tia.

*Eu: E conta uma coisa pra mim, vocês têm livros em casa?*

*Alunos – vários: Sim, temos!*

*Eu: Que tipo de livro?*

*Aluno: Fábula e algumas.... Não é nós que escolhe, é a prefeitura que manda. Para mim, mandou Fábulas e Lendas.*

*Aluna: Minha mãe tem vários livros, que ela gosta de ler sempre.*

*Eu: O que ela gosta de ler?*

*Aluna: Ah, vários. Ela lê história de terror, ela lê.... Ah, um monte! Sabe aqueles contos das princesas? A princesa espera, a princesa não sei o quê? Ela tem vários livros, ela tem a coleção da Saga do Crepúsculo. E das princesas.*

*Eu: Da Saga do Crepúsculo e da Princesa?*

*Aluna: Da princesa, é. E também ela compra vários livros, ela pega emprestado.*

*Eu: E ela pega emprestado onde?*

*Aluna: Não sei, alguns amigos delas têm, então, ela pega pra lê, às vezes, ela vai lá e compra.*

(Entrevista: 10/04/2014)

Os tipos de livros citados pelos alunos parecem fazer eco às referências que eles mesmos têm na SL, denominações de gêneros que parecem ter sido aprendidas: fábulas, lendas, poesias, livros de terror. Muitos são, de fato, enviados pela prefeitura, por meio do Programa “Minha Biblioteca”, sinalizando que a autonomia da escolha também fica prejudicada no acesso ao livro particular, à posse do livro: o livro que o aluno costuma ter é o que o governo definiu que ele deve ter, é o livro escolhido pelo outro. Quando este livro fica em casa, está presente e ausente, longe do jovem leitor. Mas há também os *best sellers*, os livros técnicos e religiosos, jornais do bairro, gibis.

Embora existam livros, os depoimentos também vão sinalizar a distância existente entre esses objetos de leitura e os jovens. Em geral bem guardados, os livros ficam em pasta, armário,

lugar desconhecido, andam de um lugar a outro, desaparecem, ou vão para outro lugar. Se nas bibliotecas e nas salas de leitura a guardiã dos livros é o agente, a professora ou a bibliotecária responsável, em casa essa função parece ser exercida sobretudo pelas mães.

*E: E conta uma coisa pra mim, vocês têm livros em casa?*

*Alunos – vários: Sim, temos!*

*E: Que tipo de livro?*

*A: Fábula e algumas.... Não é nós que escolhe, é a prefeitura que manda. Para mim, mandou Fábulas e Lendas.*

*B: Minha mãe tem vários livros, que ela gosta de ler sempre.*

*E: O que ela gosta de ler?*

*B: Ah, vários. Ela lê história de terror, ela lê.... Ah, um monte! Sabe aqueles contos das princesas? A princesa espera, a princesa não sei o quê? Ela tem vários livros, ela tem a coleção da Saga do Crepúsculo. E das princesas.*

*E: Da Saga do Crepúsculo e da Princesa?*

*B: Da princesa, é. E também ela compra vários livros, ela pega emprestado.*

*E: E ela pega emprestado onde?*

*B: Não sei, alguns amigos delas têm, então, ela pega pra lê, às vezes, ela vai lá e compra.*

(Entrevista: 27/11/13)

*E – E me contam uma coisa, a Daniela falou que tem livros mais de igreja, religião na casa dela, né?*

*D – É. E tem também da escola, que a gente ganha livros.*

*E – Ah, então.*

*D – De leitura, que a gente ganha bastante.*

*E – Esses livros de leitura. Você tem ainda todos na sua casa?*

*D – Tenho.*

*E – Tem? E onde eles ficam?*

*D – Eles ficam guardados e a minha mãe vai fazer uma prateleira. A minha mãe comprou uma pasta para colocar livros. (...)*

(Entrevista: 10/04/14)

*E – (...) E vocês? Vocês têm livros em casa? Não tem.... Como é que é?*

*G – Eu tenho, mas não leio!*

*E – Tem, mas não lê. Que livros você tem, G.? São livros que você ganhou aqui na escola? Ou livros que você ganhou em outro lugar ou comprou?*

*G – Livros aqui da escola.*

*E – Ahã. E eles estão guardados lá na sua casa?*

*G – É, mas eu não sei onde está.*

(Entrevista: 10/04/14)

*E: E tem livro na casa de vocês?*

*A1: Na minha, só tem gibi.*

*A2: Na minha, às vezes gibi, às vezes, poema...*

A3: Na minha casa(...) Livro que tem lá é didático, pra minha irmã, livro de matemática, essas coisas.  
 E: E esses livros que às vezes vocês recebem daqui, Biblioteca na minha Casa... Essas coisas?  
 A1: Ah, eu leio!  
 A2: É, às vezes lê, só que assim...  
 (É interrompida por A3)  
 A3: Biblioteca na minha casa é pegar livro pra emprestar?  
 E: Não, é aquele que...  
 (A2 interrompe)  
 A2: É aquele que no final do ano a gente ganha os livros. E no meio do ano também. Vem...  
 E: Numa malinha?  
 A2: Isso. Numa malinha.  
 A3: Ah, eu parei de ganhar desde o ano passado.  
 E: É? Por quê?  
 A3: Não sei, porque, tipo, no ano passado eu ganhei minha biblioteca em casa, só que aí eu não sabia que era pra deixar em casa e devolvi.  
 E: Ah... entendi!  
 A3: É que assim, que deixando em casa, eu não me interessei, aí eu deixei na escola.  
 E: Ah... E vocês?  
 A1: às vezes eu ganho.  
 A2: A minha mãe tinha um armário cheio de livro, só que às vezes, ela não quis mais, porque tava dando teia de aranha, assim. Daí a minha irmã foi lá e levou pra casa dela. Aí, às vezes, quando eu vou lá, eu fico um pouquinho lá e fico lendo.  
 E: Ah, então, está na casa da sua irmã.  
 A2: É.  
 E: E você, K.?  
 A1: Só gibi.

(Entrevista: 27/11/13)

Como vimos, se levarmos em conta todas as escolas e suas salas de leitura, podemos concluir que há um número considerável de livros na região, porém eles não circulam para além destes espaços, em geral fechados e com funcionamento típico escolar: tempo preenchido com aulas e contato com o acervo basicamente nestes momentos.

No entanto, mesmo com este acesso ao livro que nos parece um tanto frágil, há o desejo de fazer parte de uma comunidade de leitores, há a vontade de ser incluído e incluir-se em um circuito de leitura – que, entendemos, por mais que vá à SL de leitura uma vez por semana, por mais que esteja na escola, o aluno ainda está de fora, ainda está excluído, que olha de longe uma biblioteca e que apenas vislumbra o que pode acontecer dentro desses espaços:

*Eu: (...) E alguém já foi em alguma biblioteca diferente dessas daqui do bairro, ou da escola, em outro lugar?*

Alunos: Não!  
 Eu: Não?  
 Aluno: Eu nem sei como é uma biblioteca por dentro.  
 Eu: Nem sabe como é uma biblioteca por dentro?  
 Aluno: nem eu!  
 Aluna: Eu vejo só nos filmes!  
 Aluna: Só nos filmes, que eu vejo como é que é.  
 Aluno: Eu não tenho noção, sabe, de como é que é.  
 Eu: Só nos filmes...  
 Alunas: Nas Chiquititas...  
 Eu: Nos filmes, nas novelas...  
 Aluno: É que daí dá para ver, né, como que é a biblioteca, dá para ver as prateleiras de livro, mas eu não tenho noção como é que pode ser nós vendo mesmo, se nós ia achar legal, eu fico até arrepiado.  
 Aluna: Eu imagino que em cada corredor tem um tema, sabe? Poesia, terror.... Tem romance, tem tudo!  
 (...)  
 Eu: E conta pra mim: que passeio vocês fazem?  
 Alunos: A gente já foi no SESC! A gente já foi no museu! No zoológico! No cata-vento. Itaú Cultural.  
 Aluno: No SESC tem muita coisa pra gente se divertir, não tem só as piscinas e as quadras. Também tem informática e eu acho que tem biblioteca.  
 Eu: É! Eu acho que tem, também! Dá pra ver a biblioteca lá do SESC.  
 Aluna: Quando eu estava indo pro SESC, eu passei perto de uma biblioteca.  
 Eu: Ah, então...  
 Aluna: Lá no SESC de Belém tem bastante coisa, tem teatro, lá, tem sala de informática.

(Entrevista: 10/04/14)

Mas os jovens alunos leitores experimentam outras leituras, em espaços variados: na rua, no mercado... São as leituras encontradas por acaso ou buscadas, mais conhecidas de uns do que outros, mas de alguma forma, presentes na vida dos alunos, e permeadas por desejos de ler e encontrar. O quê? Algo que possa dialogar com esses leitores, ou que possa ajuda-los a tomar parte de algo é valorizado. “Já pensou ganhar esse livro? ”, imagina o aluno.

E – (...) E o que é que vocês mais lêem, além de livros?  
 A – Eu leio às vezes reportagem de revista que eu acho interessante.  
 F – Jornal.  
 E – Jornal. E aonde você lê essas reportagens?  
 A – É jornal ou revista.  
 E – E aonde? Tem revista na casa de vocês? Jornal?  
 F – Na minha casa, às vezes, jogam um jornal lá, eu pego e leio.  
 D – O jornal da rua?  
 E – Tem jornal do bairro aqui?  
 A – Sim.  
 F – Tem.  
 E – Vocês lêem às vezes?  
 F – Às vezes, a igreja entrega jornal lá em casa.  
 E – Ah, jornal da igreja...  
 D – (falando para Gustavo) tem jornal do bairro, você não sabia?  
 G – É?  
 D – Tem! Fala sobre esportes, sobre um monte de coisa.

G – *Eu não sabia.*  
(Entrevista: 27/11/13)

*Eu: E vocês lêem outras coisas, por exemplo, revista.... Como é que é?*

*Alunos: Muito.*

*Eu: Muito, revista? Que revista?*

*Aluna: Revista de Novela.*

*Eu: Revista de Novela? E aonde vocês lêem essas revistas? Em casa? Ou na escola?*

*Aluna: No mercado.*

*Eu: No mercado? Onde vende a revista?*

*Aluna: É, [aí] que a gente lê.*

(Entrevista:10/04/2014)

*Aluno: às vezes, você tá jogando bola na rua, aí, nós vê, tipo assim, uma folha no chão, nós acha interessante, nós pega, nós lê. Aí, fica mais interessante. Aí, já faz uma rodinha, aí tem uns que falam: já pensou ganhar esse livro? Aí, assim é mais legal.*

(Entrevista: 10/04/2014)

O que parece tornar a experiência da leitura mais interessante aí é o protagonismo dos alunos. É a decisão de leitura que é feita por ele, com autonomia: *nóis vê, nóis acha interessante, nóis pega, nóis lê...*

### **3.3. A escola investigada**

A escola municipal de ensino fundamental escolhida para a pesquisa possui cerca de 1213 alunos matriculados no ensino regular, do 1º ao 9º ano, e no curso de EJA<sup>90</sup>. Deste total, cerca de 90% dos alunos estão no ensino regular e se distribuem por 17 salas de aula (um total aproximado de 35 alunos por classe, considerando a distribuição em dois turnos por turma). Há também um laboratório de informática, uma SL e um pátio interno com um palco à disposição dos alunos, banheiros de uso dos alunos no térreo, próximos ao pátio, no segundo e no terceiro andares, destinados às salas de aula.

Na parte reservada à administração da escola, há a recepção e secretaria, sala da coordenadora pedagógica, sala da diretoria e assistente de direção e sala dos professores.

---

<sup>90</sup> Educação de Jovens e Adultos

Nesta área, há dois banheiros reservados aos funcionários e funcionárias. Na área externa, há uma quadra poliesportiva.

A escola possui 66 servidores. Destes, 20 são professores polivalentes do Ensino Fundamental I e do EJA, 27 são professores especialistas do Ensino Fundamental II e também do EJA. Há duas coordenadoras pedagógicas, uma para o EJA, outra para o ensino fundamental regular, uma diretora e uma assistente de direção, além de um secretário escolar.

Como muitas escolas públicas, o prédio é fechado com portas e grades de ferro e, para se ter acesso aos diferentes espaços – salas de aula, pátio interno, salas da coordenação - é preciso que um funcionário abra cada um desses espaços com uma chave. Desta forma, não há livre circulação das crianças pela escola, ela está sempre controlada/cerceada pelos adultos.

Na maioria das vezes, o recreio se dá no pátio interno, onde os alunos também comem a merenda escolar. Por ter uma acústica muito ruim, na hora do recreio, o barulho torna-se ensurdecedor, fazendo com que as crianças e os funcionários ali presentes fiquem mais agitados e nervosos. A tensão é evidente nestes momentos em que se desfaz uma espécie de ‘encarceramento’ dos alunos nas séries e salas de aula correspondentes. Momentos que poderiam ser de convivência, entretenimento coletivo e relaxamento tornam-se momentos tensos e as vezes violentos.

De acordo com as anotações do diário de campo do dia 06 de novembro de 2014, e segundo as palavras da coordenadora pedagógica entrevistada, a tensão observada também pode estar relacionada com o contexto em que a escola se insere – num bairro que sofre as consequências de estar na periferia da cidade e em uma comunidade em parte tomada pelo tráfico. As inúmeras grades, portas de ferro e trancas denotam o perigo, o cerceamento e a tensão que também vêm de fora:

*O grande problema do bairro é o tráfico de drogas. A cp afirma que a escola ainda “perde” muitos alunos para o tráfico. Ainda assim, comenta que o tráfico não entra na escola, ou seja, não há comercialização de drogas dentro da escola, ao menos, durante o período de aulas. Por outro lado, já encontraram cachimbos de crack na quadra pela manhã, indicando que a escola teria sido invadida à noite, episódio comum, mas em geral ligado apenas à busca de espaços para lazer: uso da quadra para jogar bola.*

Por outro lado, a presença da escola parece funcionar como espaço organizador para uma comunidade que vive à margem das balizas de ordem física e social na cidade, em um território extremamente vulnerável. Uma imagem muito forte que exprime esse contraste é a da entrada da própria escola: o pouco cuidado na rua em que se localiza a instituição contrasta com a entrada cuidada e pintada, ladeada por vasos de flores e por uma decoração singela, que marca a diferença daquele território em relação ao bairro em que está, como podemos comprovar nas imagens a seguir.



Imagem 3: rua e muro da escola. Foto tirada em 13/11/2014. Por Ana Carolina Carvalho

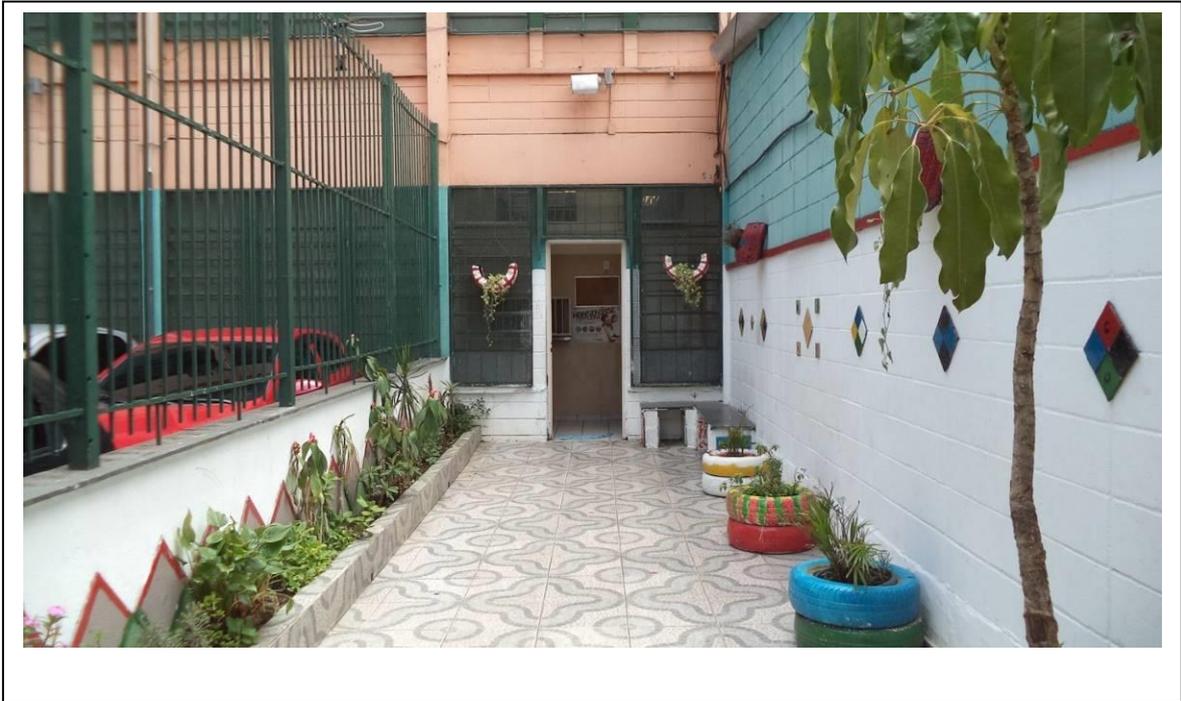


Imagem 4. Entrada da Escola. Foto tirada no dia 13/11/2014, por Ana Carolina Carvalho.

Com relação ao perfil dos alunos e famílias atendidas pela instituição, a coordenadora pedagógica nos conta:

*... em sua maioria são compostas por pais separados e os filhos acabam sendo criados apenas pelas mães. Grande parte das mães trabalha na área de limpeza e a minoria possui registro efetivo. Boa parte é diarista e trabalha por conta própria. Quanto aos pais, as profissões mais comuns são: motoboy, pedreiro, borracheiro, dono de bar.*

Sua afirmação de que a escola “perde” alguns alunos para o tráfico foi comprovada em duas observações de aulas do 9º ano, quando um aluno e uma aluna, egressos de internações na Fundação Casa, estavam retornando à escola após logo período de ausência. De acordo com

as anotações de meu diário de campo do dia 14 de maio de 2015, é muito difícil para a escola, professores e alunos, lidarem com a situação, que acaba por causar uma fissura na turma:

*A sala está bem vazia, com menos da metade dos alunos. A professora me explica que houve uma modificação do horário, pois os professores precisavam terminar relatórios que seriam entregues à prefeitura e que, por conta disso, os alunos seriam dispensados um pouco mais cedo. Muitos aproveitaram o ensejo para faltar à escola. Ainda assim, com muitos lugares vagos, notei que uma menina se sentava sozinha numa das mesas da Sala de Leitura. Também notei que ela parecia um pouco ausente da aula e das leituras. Foi preciso que L. encaminhasse alguns meninos para a mesa da garota, para que ela não fique sozinha. Ao final da aula, L. foi conversar com ela perguntando se havia gostado da aula, comentando que ali não se forçava nada, que era um espaço para ler e conversar sobre as leituras. Depois, L. comenta comigo que a menina havia acabado de sair da Fundação Casa e que ela estava envolvida com o tráfico.*

Em outro dia, minhas observações registradas em 8 maio de 2015, referem-se ao menino egresso da Fundação Casa:

*Em um dos grupos que fazia a leitura de poemas – o relógio, de Vinicius de Moraes, notei que um dos meninos estava sem livro. Como L. não havia visto e eu estava muito próxima ao grupo, aviso que o menino não tem um exemplar nas mãos. L. providencia. Durante a leitura do grupo, este mesmo menino permanecia praticamente calado, apenas olhando para o grupo. Eu havia notado que L. tinha dado as boas-vindas a ele, reforçando positivamente a sua presença na aula, dizendo coisas do tipo: “É muito bom te ver aqui, que bom que você está de volta!”. Ao final da aula, L. diz que ele tinha acabado de sair da Fundação Casa, que estava envolvido com o tráfico e que tinha tentado matar o próprio irmão. Noto que L. se esforçou para incluí-lo, mas o fato dele ser o único do grupo a não ter o livro também pode revelar o quanto a escola possui uma relação ambígua com o garoto: o quanto ele pode de fato ser incluído? O quanto está dentro ou fora?*

## Capítulo 4: A sala de Leitura

### 4.1. O espaço

Ao longo da pesquisa, a SL sofreu mudanças significativas e a nosso ver positivas. Reformas no piso e algumas alterações na decoração da sala foram tornando o ambiente mais aconchegante. As primeiras anotações do diário de campo, do mês de novembro de 2013, nos fazem ter uma ideia da composição da sala:

*O espaço é organizado com 6 mesas redondas e cadeiras (por volta de 4 ou 5 por mesa), rodeadas por estantes de alvenaria, fixas na parede. Os livros estão organizados por autor, tema e gênero. Os livros destinados aos alunos mais novos – 1º e 2º ano – ficam em estantes de madeira, um pouco mais baixas e alguns deles estão em caixas divididas por autores ou temas (por exemplo, a caixa da Ruth Rocha, a caixa dos livros de bruxas, etc). Há em torno de 20 mil livros catalogados. Os livros estão em bom estado. Há computador e televisão na sala.*

*Há várias estantes que chamam a atenção do leitor com cartazes do tipo: “Livro do Mês”; “Sugestão de Leitura”; há um mural indicando o que está sendo trabalhado naquele mês e um expositor de livros, próximo à porta, com dicas e sugestões de títulos semelhantes a leituras realizadas pela POSL. Tudo isso parece convidar o aluno a ler e participar das atividades.*



Imagem 5: Vista geral da Sala de Leitura. Fotografia tirada em 27/11/2013. Por: Ana Carolina Carvalho.



Imagem 6. Exemplo da organização das estantes, com convites ao leitor. Fotografia tirada em 27/11/2013. Por Ana Carolina Carvalho

Vale ressaltar que, apesar de cartazes convidativos à escolha do livro pelo aluno, tanto a disposição dos móveis, quanto o tempo real dedicado à exploração das estantes, não contribuem de fato para que estes objetivos sejam alcançados. No caso da disposição dos móveis, a quantidade de mesas e cadeiras inibe a livre circulação do grupo. Em se tratando do tempo, podemos imaginar que 45 minutos semanais de aula não são suficientes para que o aluno possa folhear diferentes títulos, ler trechos, buscar obras por temas, autores, gêneros preferidos. Enfim, exercer estes comportamentos leitores que fazem parte da livre escolha do leitor. Tudo parece se encaixar muito mais no modelo da aula de leitura do que do espaço dedicados aos encontros pessoais com o livro, ideais tão presentes em muitos discursos de formação de leitores.



Imagem 7: Sala de Leitura organizada para o Sarau de final de ano. Na imagem, também podemos ver as melhorias: reforma do piso, cortinas novas e estantes mais baixas para os alunos menores. Fotografia tirada em 13/11/2014. Por Ana Carolina Carvalho.

No que diz respeito ao espaço, a Sala de Leitura, como afirmado acima, passou por algumas mudanças positivas. A POSL associa estas mudanças ao fato da escola estar participando de um projeto piloto<sup>91</sup> da rede municipal ao longo de 2014 e 2015. Ela refere que isto deu uma visibilidade maior para a SL e que por conta disso, este espaço acabou sendo foco de melhorias: mudança do piso, que era de cerâmica escura para um mais claro, colocação de cortinas, que tornaram a luminosidade mais agradável e aconchegante e retirada de estantes altas próximas à janela, que acabavam por tornar a sala mais escura. Ao longo de pesquisa, a POSL comenta que precisaria ter um canto mais adequado aos menores, com um tapete para a realização de rodas de leitura, mas para tanto, algumas mesas precisariam ser retiradas e esta é uma mudança, de acordo com seu ponto de vista, um pouco mais complexa devido aos alunos maiores do ensino fundamental e de EJA, que necessitam das mesas.

---

<sup>91</sup> Projeto Adolêser de formação de mediadores de leitura.

## 4.2. – Sentidos da Sala de Leitura

Nas vozes da professora e dos alunos, que espaço é este chamado de Sala de Leitura? Uma sala como outra qualquer da escola? Um lugar diferente? Diferente, por quê? Para que serve? Pode-se ler o que se quer na sala de leitura?

### 4.2.1. A sala de leitura como espaço de literatura: *como é que se lê um livro de forma legal*

Numa das entrevistas, L. faz questão de apontar para um diferencial da sala de leitura em relação à sala de aula. Um lugar em que seria possível ter um contato menos escolarizado com a leitura literária (portanto “mais legal”, em suas próprias palavras). Entendendo-se aí por menos escolarizado, encontro que pudesse ser mais gratuito e menos obrigatório, menos colado em atividades a serem realizadas pelos alunos, uma prática em que se pudesse ter mais liberdade: de escolha, de como ler, onde ler, quanto ler.... Menos tarefairo, com menos pretextos para se ensinar outros conteúdos, além do contato com o próprio texto. Nas palavras da professora:

[... ] *Eu sou uma das pessoas que mais fala: olha, você não precisa ensinar ninguém a ler, deixa o livro rasgar, no começo, não pode... deixa a criança livre.... Se chegarem e acharem que eu tenho que dar aula, eu até converso, eu até falo de um assunto que gerou a partir da leitura, mas se for para dar, pra usar isso como aula, é uma coisa que destrói toda a aprendizagem. Então, eu sou muito feliz esses seis anos porque eu não estou destruindo literatura nenhuma, eu não tenho a obrigação formal de ler um texto e depois perguntar: quem é o autor? Quem é isso, quem é aquilo, nem nada. (Entrevista, 27/11/14)*

A ideia de que a escola pode “destruir” a literatura dialoga com a discussão já mencionada, que esteve na pauta da educação mundial e brasileira, sobre a forma da literatura ser ensinada nas escolas, bem como da abordagem da leitura literária. *O texto não é pretexto*, artigo de Marisa Lajolo (1982) já foi citado nesta dissertação como um ícone deste tempo e dessas ideias, pelo visto, ainda percebidas como presentes, ou ao menos, como ameaça à literatura na escola, tal como expressa L. na continuação de sua fala:

*Eu falo muito mais de autores hoje do que quando eu estava em sala de aula. Agora se isso vier a ser exigido, eu abro mão, porque é contraditório, né? (Entrevista: 27/11/14)*

Numa alusão à SL como espaço diferenciado da escola, L. vê a leitura de literatura como possibilidade ou meio de se pensar sobre o mundo e a realidade, como um instrumento disponível e próximo do aluno, para que ele conheça e reflita mais sobre a própria realidade. Esse contato com o mundo real, de acordo com a POSL é algo que não costuma estar presente no cotidiano escolar:

*[...] eu cheguei numa conclusão, que a escola se isentou, em geral, de falar em termos difíceis, então, se o assunto for alguma coisa para falar sobre discriminação racial, sobre eleições, então, a escola se isenta, não vai falar sobre isso. E quem fala? São as redes sociais? São as mídias direcionadas, o vizinho do lado, mas a escola não fala, então, não dá um contraponto. Isso também acontece com a seleção dos cursos de literatura, tem uns que falam da literatura como salvadora do mundo, de uma literatura que está bem longe. Então, essa minha intenção de trazer o escritor aqui é para as pessoas verem: não, o escritor está perto de mim, ele é uma pessoa como outra qualquer. (...) Eu concordo que a literatura também serve pra isso, serve pra aliviar, pra deixar a gente menos incomodado, mas ela tem função social, sim, que é de falar o que está acontecendo na sociedade. Ela não é alheia. (Entrevista: 06/11/2014).*

A liberdade vivida em relação à leitura realizada na sala de leitura, de acordo com L., também pode ser vista como um contraponto à obrigatoriedade das leituras em sala de aula, em especial devido à possibilidade do aluno, mediante às atividades de empréstimo, poder ter a opção de escolher o que deseja ler. De acordo com as palavras da professora:

*Eles já fazem a leitura obrigatória em sala de aula, então esse momento, o empréstimo, é mais ligado à autonomia mesmo. (Entrevista: 27/11/14)*

A ideia de autonomia também se estende à figura do leitor, algo preconizado, inclusive nas orientações e portarias a partir de 2008 – a formação do leitor autônomo.

[...] *Eu diria que o objetivo é apresentar a eles gêneros textuais e dar a opção de um leitor se tornar autônomo. E se tivesse outro objetivo, mais específico, seria algo assim: desmistificar que a leitura é algo ruim. Porque as pessoas só não leem muito porque elas associaram a leitura à alguma coisa errada. Então, toda vez que eu estou trabalhando eu penso assim, olha: Se você não gostar de cordel, você vai gostar de poema, se você não gosta de poema, vai gostar de contos, se você não gosta disso, você vai gostar de alguma coisa. Então, você vai falar de assuntos diversos, então, eu acho que eu mesma não era tão leitora porque ninguém nunca me falou isso, que a leitura era uma coisa que poderia ter várias portas, então, é apresentar opções pra criar esse leitor autônomo.* (Entrevista: 27/11/13)

#### **4.2.2. Mas nem tudo são flores.... Ou: a sala de leitura não é uma ilha.**

O amplo acervo da Sala de Leitura – cerca de 18 mil livros – contribuiria para esta ideia almejada do leitor autônomo, bem como algumas orientações presentes nas portarias<sup>92</sup> (exploração livre do acervo, realização de clubes de leitura, formação de jovens mediadores de leitura, sessões simultâneas de leitura<sup>93</sup>). No entanto, o que se vai percebendo é que esta autonomia de ir e vir, ler o que quer, escolher e pensar livremente sobre aquilo que leu é mais idealizada do que encarnada na prática.

A própria ideia de leitor autônomo está fortemente ancorada numa ideia de desempenho: o leitor autônomo é o “bom leitor”. O leitor que conhece diferentes gêneros literários, que sabe discernir e opinar sobre aquilo que lê. Nas palavras de L., o que seria o leitor autônomo:

*É uma pessoa que consegue ler histórias, que consegue fazer links com a sua vida, em alguns momentos, discordar do que está lendo, mas que pode começar a compreender que tem várias formas de ver esse mundo, que não existe uma verdade só, um caminho só, que existem problemas que a gente não consegue resolver..., mas também que os autores falam um pouco deles, mas também falam de culturas distantes.... E que através desse livro, existem outras formas de se pensar na África, na China, que assim, que ela seja uma pessoa, que, mesmo parado, ele tenha a possibilidade de ter várias opiniões sobre assuntos diversos e que não fique com um leque pequeno, ou como diz a Ruth Benedict, com uma lente pequena. Como ela diz,*

---

<sup>92</sup> Orientações que se encontram presentes em portarias a partir de 2011.

<sup>93</sup> Sessões simultâneas de leitura: é uma atividade que visa envolver toda a escola numa atividade de leitura simultânea. Todos os professores deverão escolher um livro que lerão aos alunos. Antecipadamente, apresentam uma resenha do livro escolhido por meio de cartazes expostos em local de fácil acesso aos alunos. Os alunos leem as resenhas e escolhem qual a leitura que querem ouvir. As rodas de leitura acontecem no mesmo momento, em salas diferentes. Depois de ouvir a história lida, os alunos retornam às suas classes e compartilham o que foi lido no grupo em que estavam.

*quanto mais cultura você conhece, mais o seu grau da sua lente pra enxergar. E eu acho que, assim, que esse meu leitor autônomo é uma pessoa que vai ter voz, que vai ser um cidadão, eu acredito muito que a literatura, pode ser ingenuidade minha, eu acho que ela facilita esse contato com a cidadania. E que ele tenha mais condição. (Entrevista: 27/11/13)*

Neste ponto, algo se complexifica. A autonomia do leitor tem a ver com certa liberdade – liberdade de pensamento e de se criar uma opinião frente àquilo que lê – mas a necessidade de desempenho – a necessidade de formar o bom leitor, inclusive de acordo com as provas e testes municipais, estaduais e nacionais – faz com que a sala de leitura precise se enquadrar numa forma mais próxima à escolar: o planejamento e o registro das aulas, o desenvolvimento de projetos, a apresentação de gêneros literários determinados. Desta maneira, esquadrihada em um formato em que o aluno não é protagonista<sup>94</sup>, colocando-se em uma posição muitas vezes passiva em relação ao cumprimento de tarefas, a autonomia vai se tornando algo cada vez mais distante. Ou algo cada vez mais presente no discurso e menos assíduo na prática:

*Nós também temos documentos oficiais... SGP é um documento novo que a Rede colocou pra gente, que é online, então, a gente tem que abrir e fazer a chamada online. (...). Então, eles formataram, tem um momento de regras formais para formatar o nosso planejamento, o nosso plano de ensino, o nosso plano de aula. (...) A gente tem um monte de formalidades para cumprir também, né? Então, é uma coisa desumana! Em 45 minutos, você faz uma chamada (...) E tenho que deixar os objetivos da aula prontos, os conteúdos prontos. Tem que digitar isso diariamente. Mais o SGP<sup>95</sup>. Então, nós temos documentos formais, temos que manter esse acervo em ordem, receber os eventos, organizar os eventos, né? (Entrevista: 06/11/2014)*

A fragilidade da sala de leitura como projeto autônomo em relação à escola se expressa na medida em que este espaço assume, cada vez mais o lugar de apoio, dedicado à melhoria do desempenho do aluno, principalmente no que tange aos conhecimentos de leitura e escrita. Paulatinamente, a sala de leitura vai perdendo a autonomia desejada por L. E isto se dá até por meio dos documentos oficiais, que desde 2008 vão colocando a SL como aliada ao trabalho

---

<sup>94</sup> Ou pouco exerce seu protagonismo.

<sup>95</sup> Sistema de Gestão Pedagógica.

de Língua Portuguesa, como um lugar em que os alunos podem ter, na realidade, uma aula a mais de leitura. Em 2014, com uma nova configuração da grade de horários dos POSL, o empréstimo é sacrificado. Também são criadas as horas de pesquisa, que acabam por ocupar o tempo antes dedicado ao empréstimo. Nestas horas de pesquisa, 90 minutos por semana, o POSL fica disponível para receber para pesquisa uma turma que esteja em aula com um professor. Não há mais tempo livre durante a grade escolar para receber alunos que venham, de forma autônoma, procurar e retirar livros. E o espaço de liberdade e de diferenciação da sala em relação à dinâmica escolar vai se desfazendo:

*Essa autonomia leitora, que é pra isso que a gente trabalha, né? A gente está perdendo isso... Por causa de documentos oficiais. (Entrevista: 27/11/14).*

*Tiraram as aulas de empréstimo e colocaram mais aulas de leitura. Escolheram os quintos anos, que acharam que mais precisam. Eles acharam que essas aulas de empréstimos são muito ociosas. Eles acham que esse momento em que não estou com alunos são ociosos. .... Não explicaram pra essa nova gestão a importância do empréstimo! Então isso reduziu drasticamente a quantidade de livros emprestados. (Entrevista: 06/11/14)*

Em relação ao acesso prejudicado à sala de leitura, os alunos também têm o que dizer, pouco tempo antes ainda do tempo destinado ao empréstimo ter sido mais sacrificado, revelando que o livre ingresso na sala e contato frequente com o acervo já não era tão fácil mesmo antes da medida. O fato de não haver uma bibliotecária disponível para os leitores, mas uma professora com outras demandas, 23 turmas de alunos e, portanto, horários livres extremamente restritos dificulta enormemente o acesso:

*Mas eu não pego muito (livro) porque sempre que eu venho pegar, a professora não tá. Ou ela fala que é hora do almoço dela, ou ela tem que sair, porque tem reunião, daí não dá muito tempo de pegar muito livro. (Entrevista: 27/11/2013).*

A troca do tempo dedicado ao empréstimo por mais aulas de leitura e de pesquisa parece ir ao encontro de uma função que vai se delineando – e voltando no tempo: a sala de leitura nasceu para resolver um problema de desempenho dos alunos ou então, para oferecer o que em sala de aula não parece possível ou suficiente, segundo a visão da POSL:

*(...) a leitura que ele (o aluno) faz em sala de aula não é suficiente, tem que ter esse momento que ele tem que ter autonomia pra escolher o que ele quer, não direcionado pela professora. (Entrevista: 06/11/14).*

No entanto, mesmo em SL, a escolha ainda fica muito nas mãos da professora, seja por falta de tempo para os alunos de fato escolherem, seja porque ela precisa seguir um planejamento prévio, apresentando gêneros, de acordo com objetivos e conteúdos pré-determinados ou tomando parte de projetos pré-estabelecidos, seja até pelo fato da escola, de modo geral, desacreditar da potência e da capacidade de os alunos protagonizarem essas ações de busca. Contando como costuma organizar o empréstimo, L. revela:

*Eu faço a mediação, eu indico a prateleira que é legal, eu vou lá e faço, então, hoje, por exemplo, eu coloquei essas 4 caixas aqui, espalhei em lugares diferentes, em pontos diferentes e os quintos anos vieram. (...). Então, eu fui em cada caixa explicando, eu fui dizendo que atrás tinha a sinopse, que se podia escolher pela sinopse, então, a professora que veio, porque eu tinha a aula compartilhada, então, ela ficava anotando os livros que eles pegavam e eu ia de caixa em caixa fazendo essa mediação. Então, quando tenho auxiliar<sup>96</sup>, eu faço o tapete mágico e elas ficam sempre escrevendo e eu vou lá fazer isso: então, olha, esse livro você já leu, então, eu sempre trago livros que eles nunca leram, eu faço essa mediação e mostro: olha! Esse não é legal? É. Então, por que vocês não pegaram? Então, acontece o empréstimo. (Entrevista: 06/11/2014).*

Embora a ação mediadora da POSL seja importante e necessária, o que vemos é que os alunos, na realidade, têm pouca chance de explorar o acervo de forma mais livre, o que certamente contribuiria para a sua formação de leitor, numa ação conjunta com a mediação da professora. Acaba fazendo falta essa busca mais independente pelo livro, o folhear livremente as páginas, o entender-se e situar-se no espaço mais amplo do território dos livros, conversar com colegas sobre o que foi encontrado, trocar opiniões sobre alguns indícios que podem guiar a escolha: a capa do livro, o texto da orelha, a referência do autor, etc. A ideia de que o leitor se forma ao “flanar” pelo espaço da biblioteca – neste caso, da Sala de Leitura -

---

<sup>96</sup> Na realidade, a auxiliar é a professora da sala, algo que acontece somente até os quintos anos, que possuem uma professora polivalente, ainda assim, não é uma prática corrente. Acontece muito esporadicamente.

descobrimos livros que não imaginava existir, sendo seduzido e desviado de um caminho de leitura inicialmente imaginado, é presente no imaginário de leitores e também preconizada em textos e documentos que visam orientar ações de formação de leitores. Quantas vezes um leitor se perde para então poder se encontrar numa biblioteca, descobrindo de fato, o que precisa ou deseja ler? Esse contato próximo dos alunos com os livros, precioso e fundamental, termina por ser insuficiente nesse praticamente único espaço que poderia se constituir numa possibilidade de encontros com esses objetos, uma vez que já observamos a fragilidade de acesso a outros espaços de leitura fora da escola, bem como a ausência de participação de outros contextos e redes de leituras e leitores.

#### **4.2.3. Leitores submetidos? ... Aula para formar leitores?**

Assiduidade e autonomia. Temos visto até agora o quanto essas duas palavras estão associadas à tarefa escolar de formar leitores de literatura. A questão da assiduidade da leitura começa a surgir nos documentos oficiais desde o ano de 1978, para então, ganhar força ao longo da década de 1980, quando os documentos passam a trazer como um dos objetivos principais do trabalho em SL, a formação do gosto e do hábito de ler. Assiduidade também pode estar relacionada com a quantidade de leitura – o leitor assíduo, sendo assim, é que aquele que gosta, que tem o hábito, que lê muito.

Curiosamente, depois de ter desaparecido dos documentos oficiais e publicações da rede, o termo hábito de leitura volta à cena, por meio do Programa “Quem lê sabe porquê”, instituído em setembro de 2013. Outros termos, mais ligados aos dizeres atuais, em especial ligados ao consumo, também se relacionam com a ideia de hábito. O curador do programa, Edmir Perrotti<sup>97</sup>, afirma ser um dos objetivos da empreitada “fidelizar os leitores”, evitando que frequentem os espaços de leitura apenas pontualmente.

O termo “autonomia do leitor” passou a estar presente nas portarias e orientações desde pelo menos 2006, para nunca mais ser retirado dos documentos oficiais que as sucederam. Atributo, portanto, que foi sendo visto como uma das condições fundamentais da formação do leitor em geral e de literatura. Mas, o que seria o leitor autônomo? De acordo com Britto

---

<sup>97</sup> Já foi citado no Capítulo 2 desta dissertação.

(2003, p. 54), a leitura autônoma seria “aquela que se realiza com independência e fluência, sendo o leitor capaz de solucionar os problemas que apareçam no processo” (Britto apud Castello-Pereira, 2003, p.54).

Podemos depreender desta afirmação de Britto que a independência e a fluência sugerem que o leitor tenha percorrido um caminho entre os textos, que ele tenha lido o suficiente para que possa adquirir fluência e para que tenha uma independência em relação às escolhas que faz e ao entendimento que pode ter dos textos que lê.

As formações oferecidas aos POSL desde 2010 também compartilham da ideia central de se formar leitor autônomo a partir do trabalho em SL. No Caderno orientador para ambientes de leitura<sup>98</sup> (2012, p. 20) a ideia de autonomia aparece atrelada à capacidade de compreensão de mundo:

Na leitura literária, desvelamos as relações do mundo social e perambulamos pelo imaginário e fantasioso. Um aluno que de fato lê literatura, com o mínimo de autonomia que seja, não estará mais preparado para enfrentar seu percurso pela unidade escolar e pelas infinitas descobertas pela vida afora?

E também surge ligada à ideia de escolha do que se pode ler (2012, p. 68): “À Sala de Leitura cabe o papel de promover o prazer e a fruição da leitura de literatura, possibilitando aos alunos escolher o que querem ler. Mas, para escolher, é preciso conhecer.”

Diante do acervo amplo e das atividades de empréstimo e, portanto, do conhecimento de textos diversos e da possibilidade de escolha, a SL seria, de fato, o local ideal para se construir essa autonomia leitora do aluno.

Mas, então, por que iniciamos esta seção com uma ideia de que o leitor na SL, ao invés de autonomia, possa experimentar a submissão?

Percebemos, em todas as aulas observadas, uma tensão que se estabelece entre muitos aspectos que atravessam o cotidiano da Sala de Leitura e que acabam por tolher tanto a autonomia da POSL, quanto de seus alunos.

---

<sup>98</sup> Publicação do ano de 2012, realizada pela ONG Plural em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, já mencionada nesta dissertação.

Como vimos, a SL vem se tornando, de forma cada vez mais evidente, um braço importante para o desempenho dos alunos nas provas avaliativas governamentais, esta função, inclusive, vem sendo colocada nas portarias dos últimos anos. A escola não dá conta de alfabetizar seus alunos, tornando-os leitores capazes? Uma das saídas encontradas pela rede municipal, na atual administração, por exemplo, foi aumentar as ações do POSL no apoio aos projetos de sala de aula, ampliar aulas de leitura para os grupos mais necessitados e, dessa forma, diminuir o tempo que seria dedicado ao empréstimo. A própria autonomia da SL em relação à escola passa a ser mais cerceada.

Ainda que a POSL tenha lançado mão de certas táticas para que o empréstimo não morresse completamente, tal como o oferecimento para que esta atividade acontecesse durante o tempo que seria dedicado à hora de pesquisa<sup>99</sup>, o fato de este momento acontecer durante uma aula regular dificulta o envolvimento e a verdadeira autonomia dos alunos, tal como podemos perceber na observação de um desses momentos, junto aos alunos do 9º ano, no dia 08/05/2015:

*O momento é dedicado à atividade de empréstimo. L. fica na sala, organizando o espaço e atende os alunos que vão chegando em duplas para pegar livro emprestado. Este momento, na realidade, acontece enquanto os alunos estão em aula, por isso, depende um tanto da boa vontade do professor. L. conta que alguns professores ajudam, “são parceiros”, como ela mesma diz, enquanto outros não facilitam. De acordo com as palavras de L: “alguns veem a importância do trabalho, a necessidade de o aluno pegar livro e ler em casa, outros, não. Só veem pelo lado do aluno que está saindo de sala”. Esta seria a hora dedicada à pesquisa, no entanto, L. substituiu pelo empréstimo. Se o professor quiser, pode fazer pesquisa, também, vindo junto com os alunos.*

*(...) entram mais dois meninos.*

*Ao vê-los entrar na sala, L. volta-se para a P: eles são do 9º C. A professora de matemática é muito parceira. Deixa sair da sala.*

*Os alunos circulam pela sala, olham as estantes e atentam às indicações literárias sobre a crônica, pequenos papéis grudados na estante destinada a este gênero. Leem e compartilham entre si o que está escrito pelos colegas. Dão risada, indicam a leitura de uma ou outra indicação pendurada na estante.*

*Um deles se afasta e vai até outra estante, onde estão os romances e pega o livro “Como viver para sempre”, de Colin Thompson.*

*L. pergunta a eles: Querem ajuda pra escolher ou já sabem o que querem? Lembrem que não podem demorar muito, senão a professora vai achar que vocês fugiram.*

*L. se volta para mim e diz que é a primeira vez que os dois veem pegar livros fora do horário de SL.*

---

<sup>99</sup> Como apoio ao trabalho em sala de aula, com 45 minutos reservados a uma turma que viria acompanhada de seu professor à SL para realizar pesquisas.

*E depois se dirige a eles novamente: - Vocês sabem como funciona? Podem ficar uma semana com o livro, na sexta que vem tem que trazer de volta, nesse mesmo horário. Se quiserem podem pegar outro, mas se não tiverem terminado, podem continuar com o mesmo livro, mais uma semana. O importante é que vocês leiam!*

*Dirige-se a um deles: - Quer ajuda? Pensou em alguma coisa?*

*Ele diz que ainda não.*

*E então pega: O mundo de Buster, de Bjarne Reuter.*

*L: Ah, esse livro é bem legal. É sobre um menino que está aprendendo a ser mágico, conta várias histórias dele, do que acontece na escola, em sua casa. Acho que você vai gostar, é um menino que não gosta nem de matemática, nem de Educação Física. Eu gostei muito quando li. Por que você escolheu esse?*

*Aluno: Eu li a sinopse.*

*L: Ah, leu a sinopse? É um bom jeito de escolher um livro!*

*Os meninos são embora.*

*Poucos minutos depois que os meninos saem, entram 3 meninas.*

*Elas vão direto para a prateleira de literatura infanto-juvenil. Duas delas dão uma olhada rápida e vão para a prateleira previamente preparada pela POSL. Folheiam um e outro livro, devolvem na estante. Uma delas vai para uma estante bem próxima, de livros infantis, destinados aos alunos mais novos. Pega um livro e mostra às duas outras, numa clara brincadeira com elas, do tipo: Olha o livro que eu peguei! Elas dão risada, brincam a respeito do livro.*

*L: Vocês precisam ser mais objetivas! Se demoram, ficam brincando, a professora não pode liberar outros alunos.*

*A menina devolve o livro na estante e as três voltam a circular, meio aflitas, pela sala, olhando as estantes. Parece que está difícil decidirem-se por algum livro.*

*L: Querem alguma ajuda?*

*Uma das meninas pega o livro Duas vidas, dois destinos (de Katherine Paterson, tradução de Ana Maria Machado) e fala para as outras: tem que agilizar!*

*L: Como esse livro é mais longo, pode ficar mais de uma semana com ele, se precisar. Como você escolheu esse livro? Pelo nome?*

*Aluna: É.*

*L: você leu a sinopse? Será que vai gostar?*

*Aluna: li.*

*L: então, você escolheu pela capa e pela sinopse.*

*As outras alunas demoram mais. Ainda andam, meio perdidas pela Sala, passando pelas estantes.*

*A que pegou o livro volta pra classe.*

*L: Vocês precisam se definir!*

*Volta-se para uma delas e pergunta: o que você quer ler? Romance, conto?*

*E para a outra: E você? Gosta do quê? Histórias curtas, longas?*

*A menina diz que gosta de história longa.*

*L: Então, vê uma história longa.*

*Passa um tempo, as meninas continuam olhando as estantes, sem se decidirem.*

*L: gente, se vocês ficarem só olhando, vai ser difícil! Precisa pensar no que quer para poder escolher. O tempo é curto! Senão a professora não libera mais vocês!*

*L: Você falou que gosta de histórias longas, então leva este (O garoto no convés). Esse é longo.*

*A aluna pega o livro e lê a quarta capa.*

*L: Se você não conseguir ler, pode renovar.*

*A outra pega A menina do cabelo azul, de Ivana Versiani.*

*L: como você escolheu esse livro?*

*Aluna: Ah... eu escolhi, não sei...*

*L: Você pode ler a sinopse do livro, que é esse texto que fica atrás, o título, escolher o tipo de livro, de história... Do que você gosta.*

*A menina que ia levar O garoto no convés, escolhido por L. diz que não sabe se vai gostar do livro (ela parece não querer levar aquele).*

*L: Mas você falou que gostava de história longa, não falou? Então! Esse é longo.*

*Aluna: Não sei se vou gostar... (a menina repete isso, mostrando claramente que não se interesse pelo livro).*

*L: olha, faz assim, agora não dá mais tempo de escolher. Você leva esse e se não gostar, na semana que vem devolve e pega outro, tá?*

*As meninas saem.*

Embora o empréstimo se coloque como uma escolha – os alunos vêm por conta própria - percebemos que não são oferecidas condições mínimas para que a escolha e a autonomia advinda dela – se estabeleçam. O tempo para que o aluno possa encontrar o livro está ameaçado, pois a demora pode ser confundida com uma fuga da sala de aula. Ou seja, a dedicação necessária a este momento pode ser confundida com um mau-comportamento! Há na realidade apenas cinco minutos disponíveis, para que, em meio a todo o acervo, o aluno retire um livro. Ou ele já vem com uma ideia certa do que quer ler, o que não aconteceu em nenhum dos casos observados, ou a professora acaba escolhendo previamente por ele, ou ainda, são criados critérios pouco relacionados com o encontro verdadeiro com o texto. Livro longo, livro curto, ou então, divisões muito generalistas: gosta de conto, poema, crônica?

A POSL ainda procura facilitar essa busca mediante alguns artifícios: organização de um expositor de livros com exemplares pré-selecionados, ou ainda, organizando uma prateleira com comentários de outros alunos sobre algumas leituras realizadas de determinado gênero, como por exemplo, a crônica. As duas ações são positivas e podem funcionar como mediações de leitura e como estímulos para que os alunos se interessem por tais livros. A proposta de solicitar que alunos escrevam pequenos comentários sobre as leituras, deixando-os à mostra ainda teria a vantagem de funcionar como ensino e perpetuação de um importante comportamento leitor: a troca de dicas de leitura.

Mas o que pode facilitar, também pode cercear, caso não haja tempo e espaço para outras formas de aproximação do livro e escolha daquilo que se deseja ler. *Não é nós que escolhe*, dizia o aluno, referindo-se aos livros enviados pela prefeitura à sua casa; frase que também poderia ser dita com respeito aos livros emprestados.

Na aula observada, uma das alunas acaba saindo com um livro que claramente não quer ler. Era um livro longo, mas isto evidentemente, não garantiu seu interesse. Ela leu a sinopse (a quarta-capa) e não se encantou pela história. No entanto, não havia mais tempo. A volta para a

classeurgia. E acabou saindo com um livro que não escolheu, que não queria e que muito provavelmente, não vai ler.

Podemos nos perguntar: se a adesão dos alunos é tão difícil (de mais ou menos 100 alunos das três turmas de 9os anos, vieram apenas 7 alunos pegar livro emprestado), não seria o caso de deixar que escolhessem com mais calma? E de estimular que levem livros que realmente querem ler?

No entanto, não há tempo. Como pode a escolha ser feita em 5 minutos? E os leitores submetem-se à escolha prévia da professora, ao tempo “roubado” de outra aula, à boa vontade da professora ou professor que o deixou sair. Dependendo da interpretação do professor que está em sala de aula, se ele demorar mais do que o permitido, pode não ser liberado da próxima vez.

Por que não fazer o empréstimo no período normal de aula em sala de leitura? Porque não dá tempo, afirmaria a POSL. Como fazer a chamada, realizar uma leitura em um grupo de 35 alunos, fazer uma apresentação prévia do gênero, autor e do texto, além conversar sobre o que foi lido; e ainda deixar tempo para o empréstimo, tudo isso em apenas 40 minutos, já que os cinco minutos iniciais estão invariavelmente comprometidos com a chegada nos alunos na SL?

Preocupada com o conteúdo que é preciso ser seguido e garantido – a apresentação dos gêneros literários e o ensino de comportamentos leitores, a POSL acaba por entrar num jogo de forças com os alunos. Um jogo de forças que nos faz pensar sobre essa tensão permanente entre o que o aluno quer e o programa da escola. Por outro lado, estamos na sala de leitura. Não seria esse um espaço diferente de outros da escola? A própria POSL diz, em uma de suas entrevistas, que o que a atraiu foi o fato da SL ser um *espaço-ambiente*, ou seja, um lugar que oferece um diferencial *pra eu poder realizar um trabalho de verdade e não tem as frustrações que o professor de sala de aula tem* (entrevista do dia 27 de novembro de 2014). Quais seriam essas frustrações? E quais seriam as frustrações que o POSL experimenta na SL?

Em algumas das aulas observadas, de forma muito próxima ao que acontece em sala de aula, há um desejo que precisa ser submetido ao previamente planejado, ainda que as palavras “gosto, interesse, autonomia” estejam tão presentes nos discursos escolares e sociais sobre a formação de leitores.

Na aula do 7º ano, no dia 10 de abril de 2014, havia o compromisso de continuar a ler contos afros, já que fora dada uma orientação – que a rede toda se envolvesse com as leituras de contos de origem africana. Era o chamado “Leituração”, movimento proposto pelo Programa “Quem lê sabe porquê”, de forma a trazer temas da diversidade cultural. No entanto, os alunos estavam muito envolvidos com histórias de assombração que assolavam a escola, em torno da professora que dá o nome à unidade. Eles próprios estavam caracterizando essas histórias como lendas urbanas e estavam muito mobilizados pelo assunto, tema, aliás, que também foi citado como uma das leituras que fazem por conta própria, no computador de casa, via buscas na rede. Por que não seguir adiante com uma leitura que possa dialogar com aquilo que os interessava? Afinal, a formação de leitores não envolve necessariamente diálogos pessoais e escolhas subjetivas?

*Professora: gente, agora, vamos voltar aqui para a aula, um pouco. Então, tá bom. Alguém quer falar mais alguma coisa sobre o conto? Mais alguma opinião?*

*Aluno: Eu tenho uma história.*

*Prof: É sobre o que eu acabei de ler?*

*Aluno: Não.*

*Professora: Ah, então.... Então, hoje, não vai contar essa história porque não vai dar tempo. Alguém quer falar alguma coisa a mais sobre o conto? Sobre resolver algum problema, sobre se aceitar? Essa coisa de ser uma sereia negra, é uma novidade?*

*Aluna: Pra mim, é.*

*Professora: Para você é, né? A gente já viu isso em algum filme?*

*Alunos: Não!*

*Aluno: Só princesa branca.*

*Professora: Só princesa branca. Mas agora a gente tá vendo que quando a gente lê, a gente pode descobrir coisas que as pessoas não contaram para a gente. Então, se vocês lerem um desses livros aqui, ó, vocês vão conhecer princesas, contos, histórias, heróis...*

*Aluno: E aquele conto de terror, que a professora tinha falado?*

*Aluno: Ô professora, eu tenho uma história, eu posso falar? É rapidinha!*

*Professora: É sobre esse projeto aqui?*

*Aluno: É, é um pedacinho...*

*Professora: Mas se você fizer gracinha.... Eu vou ficar triste com você!*

*Aluno: Não, é.... é. Quem... alguém morreu aqui?*

*Professora: Ah, não! Essa história da Cecília, a gente vai falar depois...*

Planejamento rígido, tempo igual ao de sala de aula... A SL, mesmo que não tenha essa intenção, parece entrar de sola nos moldes e formatos escolares. Uma das atividades propostas – a conversa a partir de um jogo de cartas, com perguntas abertas para os leitores – depende do livro que os alunos tiveram que levar para a casa na aula anterior, como podemos observar no registro da aula com o 9º ano, no dia 14/05/2015. A proposta visava maior participação dos alunos, mas percebemos o quanto foi difícil enredá-los. Talvez justamente pelo fato da SL

repetir modelos escolares, repetir a centralidade no professor, que é quem domina o tempo todo, também ele submetido a tantas regras e tarefas<sup>100</sup>.

*E eu emprestei livros pra vocês levarem pra casa, aí eu apresentei aqui a prateleira, falei sobre alguns gêneros variados. E pelo que eu estou vendo, só tem três pessoas que trouxeram esse livro de volta! Tem mais gente? Trouxeram? Por que vocês estão rindo, estão julgando? (Dirigindo-se a um grupo de alunos que gozava de um aluno que havia trazido um livro mais infantil, ou seja, havia pegado um livro infantil na aula anterior, como empréstimo). E se ele conseguiu interpretar o desenho? E se ele conseguiu interpretar o texto? A gente não deve julgar o colega do lado pelo nível que ele tem de leitura ou não! A gente tem que deixar a pessoa. O Lu. tem uma relação muito boa com livro. Com o livro, ele tem. Com a leitura, ele vai desenvolver depois, com o livro ele tem, quando a gente já tem uma relação boa com o livro, quando a gente já gosta do livro, já é uma boa situação. Eu conheço gente que lê, que lê rapidamente, tem boa entonação, mas não gosta de livro! Aí você não vai ser um bom leitor, porque você só gosta de ler, mas não gosta de livro! Agora, tem gente que adora livro! Até de ouvir alguém contar, já está bom. Então, a gente não deve julgar! Como eu estou vendo que tem poucas e eu queria fazer esse jogo, vocês lembram que eu falei que ia fazer um jogo de cartas sobre a leitura que a gente fez?*

*Alunos: Sim!*

*L: E aí, eu queria que fosse com a sala toda. E eu tô vendo que não tem. E a gente vai quebrar o jogo se fizer com a sala toda, então, a gente vai fazer o quê? Eu vou pegar os livros, vou anotar que vocês trouxeram, e na próxima aula, quando estiver todo mundo junto, todo mundo juntinho, a gente propõe o joguinho. A não ser que alguém aqui queira falar alguma coisa sobre o livro que leu. Tem alguém que vai devolver o livro?*

*Aluno: (devolvendo o livro). Quando eu peguei o livro já estava assim, professora! (Com a capa solta)*

*L: Já estava assim? Não tem problema, eu colo pra você! (E voltando-se para o grupo): tem alguém aqui que queira falar algo e que não possa esperar pela semana que vem? Tem algo para contar?*

*Silêncio.*

*L: Não? Lu. estava falando o quê do seu livro, quando o amigo te interrompeu?*

*Aluno: Que o livro é muito legal.*

*L: Viagem ao centro da terra, do Julio Verne?*

*Aluno: Eles vão para o fundo da terra.... Eu vi o filme também.*

*L: Ah é. Tem um filme sobre isso, que é um clássico, né? Inclusive livros clássicos viram filmes. Eu estava até lendo sobre isso hoje na revista. Aqui tem, por exemplo,*

---

<sup>100</sup> A partir desta última gestão, o POSL passa também a que prestar contas de outro modo. São inseridas as tais SGPs<sup>100</sup>, documentos a serem preenchidos em sites específicos da prefeitura para que se tenha acesso ao planejamento, à chamada e ao registro do trabalho realizado. O formato da aula de sala de leitura cada vez mais próximo do formato da aula em uma sala convencional.

*olha: O senhor dos anéis, ele é um livro que foi feito em 1937 e 1949. E só virou filme nos anos 2001, 2002 e 2003. O Hobbit também virou... Era um livro que virou filme. As crônicas de Nárnia, a I a II também era livro, Harry Potter também era um livro. Os contos de Beddle, o bardo, que eu não li ainda. Percy Jackson, eu já li.*

*Alguns alunos: Ah... Percy Jackson!*

*L: Então, são livros que viraram filmes. Então, por exemplo, viagem ao centro da terra, que ele leu, já virou filme, sim. Que são tão bons, mas tão bons, que os autores se baseiam neles para fazer os filmes. Agora, não quer dizer que é igual, não é igual!*

*Lu: O livro que eu li era diferente! O tipo do... tem uma parte lá que ele encontra um dinossauro e aí o dinossauro começa a correr atrás dele, aí... no livro não tem o dinossauro!*

*L: É. Então, o que acontece. Numa obra, quando a gente reconta, a gente a liberdade pra mexer, a gente aumenta, ou pode diminuir. A diferença é assim: quando você vê o livro, você viu com o seu olhar. Você imagina o que você quiser, porque é você que está lendo! Não é ninguém que está mediando pra você. Na verdade, o autor escreveu, mas você vai interpretar. Agora, quando você vê o filme, você vai ver as cenas, somente as cenas das partes que o cara que fez o filme é que gostou. Então, já tem aí três pessoas.... No livro é você e o autor! E no filme é você, o autor e o diretor que adaptou. Então, você vai saber sempre: você vai assistir um filme que é baseado num livro, então, você vai saber que não é muito parecido com a obra, não.... Tem os personagens, os nomes, mas aí acrescenta um dinossauro que não tinha.... Ou então, tira alguma coisa que não gosta, né? Então, na semana que vem... O Lu. se for pelo filme ou se for pelo livro, ele vai dividir com a gente o que ele gostou sobre a viagem ao centro da terra. Alguém quer dividir alguma coisa sobre o livro? Não? Podemos retomar alguma coisa sobre a aula de poemas? Na semana passada, eu li um poema pra vocês, do Manoel Bandeira. Hoje eu vou mostrar o seguinte: eu vou ler esse poema aqui do Mario Quintana. O Mario Quintana é um poeta brasileiro, do sul do país.*

Para além deste jogo de forças – o livro emprestado que não veio, inviabilizando a atividade que a POSL queria fazer; o planejamento a qualquer custo, da leitura de poema, muito distante do que os alunos estavam conversando e que poderia dar uma boa leitura em SL – livros que viraram filmes - há também ideias de representação de leitura pela professora, que colocam a leitura de livro como a aproximação mais valiosa em relação às histórias. Será que os alunos experimentam desta maneira? Como vivenciam as diferenças de um texto escrito e do texto roteirizado e filmado? O aluno que havia lido *Viagem ao Centro da Terra* começa a falar de algumas diferenças, mas as conclusões são tiradas pela professora. Desta maneira, a opinião dela é a que prevalece. A visão do aluno acaba por ficar soterrada. O que ele achou do filme em comparação ao livro? Será que pegou o livro sabendo que a história era a mesma do filme que havia visto? Foi o filme que o levou ao livro? Quais eram suas expectativas de leitor? Sabemos que é um desafio lidar com uma turma grande, propor conversas em que

circulem diferentes opiniões, mas não é esse o espírito de uma sala de leitura, em que se propõe trocas entre leitores, e o ensino de comportamentos leitores, entre os quais reside certamente a conversa sobre livros?

No caso deste trecho de aula, o interesse dos alunos, mais uma vez, precisa ser posto de lado, pois é preciso retomar a leitura de poesias. É preciso voltar e honrar o planejamento.

A ideia não é que não se faça aula sem planejamento. É evidente que é preciso planejar este momento na sala de leitura, no entanto, o que propomos é que este planejamento possa levar mais em conta as vivências dos alunos, os seus gostos, para que, então, a leitura feita na SL possa funcionar como um diálogo com aquilo que faz parte e que faz sentido para o aluno. Se isto fosse levado mais conta, talvez pudéssemos estar mais próximos da tão propalada autonomia do leitor. No entanto, há muitas turmas para serem atendidas. Seria viável uma única professora buscar responder às necessidades e desejos em todas as classes?

Vale ressaltar que a autonomia do leitor não se dá no vazio. A autonomia é construída, tal como já apontamos aqui, mediante as condições que lhes são dadas. A partir de ações da professora que possam colaborar para ampliação do repertório dos alunos e que ajudarão também a ampliar conhecimentos a respeito dos critérios de escolha dos livros. É clara a preocupação da POSL nesse sentido e pode ser observada nas tentativas de organizar estantes, de convidar alunos de determinada turma a escreverem dicas de leitura para outras classes. No entanto, o tempo exíguo e a verticalidade muito intensa na relação da POSL e seus alunos, acabam por definir as escolhas dos alunos mais do que ampliar seus critérios e abrir o leque de opções.

Britto (2011) chama a atenção para o perigo de se colocar a questão da formação de leitura nos leitores, como se a escolha do que e como ler, fosse apenas fruto de um comportamento subjetivo, tirante todo o aspecto histórico e político. Não queremos correr o risco de cair nessa esparrela. É evidente que o leitor na SL está completamente atravessado por questões que vão além de seus comportamentos subjetivos. Há toda a questão da inserção da leitura na escola, seus aspectos históricos que ainda se fazem presentes, há as orientações e portarias, funções da SL perpassando o planejamento das aulas, há a representação social de leitura e escola, e as relações que os alunos estabelecem com ambas, desde seu lugar na sociedade até a história pessoal que foi construída com e nessas instâncias. Enfim, o comportamento subjetivo do

leitor não é isento de todas essas questões e aspectos. Afirma Britto (2011, apud EVANGELISTA, BRANDÃO E MACHADO, p.90):

Enfim, o debate em torno da questão da leitura, particularmente da figura do leitor, tem sido prejudicado por um equívoco fundamental: considerar a prática da leitura como questão de natureza ética individual e, em função disso, tomá-la como comportamento subjetivo. Contrariamente a esse ponto de vista, defende-se a tese de que a leitura é uma prática social inscrita nas reações histórico-sociais, de modo que não há nela nada intrinsecamente ético nem se define o leitor em função da quantidade ou mesmo da qualidade do que lê, mas sim em função de seu acesso os bens da cultura letrada e aos códigos e valores inscritos neste universo.

A SL não é em si, autônoma. Ela existe – e sempre existiu, salvo os momentos em que pôde ser vista como um lugar de ampliação cultural<sup>101</sup>- como meio para ajudar a escola a melhorar o desempenho dos alunos, seja este centrado na habilidade de ler e de realizar pesquisas, como no seu surgimento; seja o ensino de comportamentos e procedimentos leitores, de acordo com cada gênero literário.

Aqui temos uma cilada, observada na forma como o trabalho da SL vem sendo organizado: este espaço se propõe a “corrigir” aquilo que a escola não pode fazer, mas utilizando-se exatamente das mesmas estratégias da escola. Será que uma aula a mais de leitura, ou duas aulas a mais, no mesmo formato da sala de aula convencional, vai, de fato, melhorar o desempenho dos alunos leitores? Ou poderíamos, mesmo dentro da escola, oferecer algo diferente a que estão acostumados a responder – ou a não responder?

Ao comentar a problemática escolarização de leitura literária, Evangelista, Brandão e Machado (2011, p. 11), afirmam que há uma frequência assustadora de queixas de professores de português relativas à:

[...] dificuldade de trabalhar textos literários na escola, de promover a leitura de livros, de contribuir para que os alunos se tornem leitores voluntários e autônomos, acrescentando-se o fato de que a necessidade escolar de avaliação de leitura tem se

---

<sup>101</sup> Sobretudo na gestão de Luiza Erundina, entre os anos 1989 e 1992, em que a SL é vista como espaço cultural.

transformado em cobrança, com todas as ameaças que esta traz e, por isso mesmo, em vez de aproximação e identificação, tais práticas têm causado repulsa ao objeto.

*Vocês têm que colaborar.... Vocês precisam, ao menos, pegar o livro e ler, já que não há tarefa na SL.* As frases poderiam ter sido ditas em sala de aula, mas depois revelam que são de autoria da POSL. Não há tarefa? Ter que pegar o livro e ler deveria ser espontâneo, mas termina por ter contornos tarefeiros. Há os alunos que leem mais, os que leem menos, os que nunca leem. Na sala de leitura não há avaliação. Não obstante, ao comentar o empréstimo com os alunos, os diferentes envolvimento parecem, sim, fazer parte de uma avaliação, como observamos nesta aula do dia 06/12/2014:

*L: Vamos ver os empréstimos. O que é que vocês lembram? (...)*

*(...) L: G. pegou dois: Uma Professora Maluquinha também, que era um sucesso, o primeiro, estava passando o filme em março, e Água Viva. Qual que você gostou mais desses dois, G.? Qual?*

*G. (aluna) – A Água Viva.*

*L – Por quê? Você conseguiu ler? Dois, viu. Superou a B., superou o D.. G. H. de O.*

*Aluno – Faltou.*

*L – G. R.?*

*Aluno – Faltou.*

*L – Ja. também não veio. Je., Os Sete Romances você não me devolveu até hoje. Eu preciso dele.*

*Je. (aluno) – Que, professora, não está comigo não. (L – Está. Os Sete Romances.) Eu devolvi. (L – Quando?) Olha, na aula que eu peguei, aí você falou: “- Depois você devolve.” (L – Devolve. Foi em março isso.) E vem a... (L – Foi em março. Tanto é que Os Sete Romances era um dos campeões aqui da leitura afro...) Mas eu devolvi, não está lá não. (L – Não está aqui. Dá uma olhada em casa. Você pegou só um durante o ano.) Não está lá não. (L – Está bom. Mas dá uma olhada, se estiver você traz.) Mas não está. (L – Na próxima aula você me diz. Vai quebrar o livro da Cora Coralina?) Professora, eu não peguei não.*

*L – J. L. não pegou nenhum. J. V. não pegou nenhum. Lógico, não é, J. V., que você não pegou nenhum?*

*J. V. – Eu vou pegar hoje.*

*L – Logo hoje, que encerrou, que você ia pegar, não é? L. G.?*

*Aluna – Faltou.*

*L – Je, L. não está aí?*

*Je. (aluno) – Não.*

*L – L. B. pegou três: Vinte Mil Léguas Submarinas. Está com você?*

*L. B. (aluna) – Não. Eu devolvi [trecho inaudível].*

*L – Ah, você devolveu naquele grupo que foi lá buscar? (...). Qual que você gostou mais: O Cavaleiro da Távola Redonda ou Vinte Mil Léguas Submarinas?*

L. B. – *O Cavaleiro da Távola Redonda. (L – Um motivo por que você gostou?) Sei lá, é uma história mais legal.*

L – *[Trecho inaudível]. Também só pegou dois, viu, L. B., o ano inteiro. Você acha que você pegou só dois por que a gente não teve tempo para emprestar ou por que você não quis pegar?*

L. B. (aluna) – *É, mas quando eu fui pedir para você, tinha aula, não aula de emprestar e teve que [trecho inaudível] no projeto.*

L – *Então, gente, vocês acham que esse ano teve menos tempo para emprestar|?*

Todos – *Sim.*

Aluna – *Professora, eu não sei antes, antes de eu entrar. Mas depois que eu entrei, quase não pegou livro. [trecho inaudível – falam ao mesmo tempo.] Quase não pegou, não.*

Aluna – *Quase nem dei sorte.*

Aluna – *Professora, eu não peguei nenhum daqui, mas em casa eu leio [trecho inaudível].*

L – *Então, esse ano realmente, eu até peço desculpas para vocês, mudou a quantidade de aulas que eu tinha para emprestar livro. Então, ou eu privilegiava dar aula de leitura ou eu emprestava. Então, quem foi insistente e tentou, pegou dois. Porque quem não insistiu, não pegou nenhum, porque não dava tempo nunca.*

Analisando esse trecho de aula, podemos notar que há uma tensão no ar. É a penúltima aula do ano, a professora está exausta. Sobrecarregada com as 23<sup>102</sup> turmas de idades diferentes, que precisa atender. Há uma cobrança cada vez maior em relação ao desempenho do aluno e ao trabalho da SL na melhoria deste desempenho. Os alunos também estão cansados. Além disso, a tensão também pode estar ligada a uma situação no mínimo estranha: os alunos são cobrados de algo que não tiveram condições objetivas para fazerem – pegar livros emprestados. A POSL fez tentativas de ampliar o empréstimo, mas não foram ações frutíferas.

As expectativas da POSL são frustradas em relação à assiduidade dos alunos nas atividades de empréstimo. Os alunos, por sua vez, são colocados numa posição de quem não cumpre determinadas expectativas. Não pegam livros, não são leitores. Ou então, há um elemento de passividade – *quase não dei sorte* (de pegar livros), diz uma das alunas, revelando que a escolha não esteve em suas mãos.

---

<sup>102</sup> Com uma média de 30 alunos por turma, a POSL atende cerca de 690 alunos do 1º ao 9º ano. Pelas novas determinações da Rede, um POSL pode chegar a ter 25 turmas, o que daria uma média de 750 alunos.

Também vai se configurando, na trama da aula observada, o aspecto crucial da SL, que já vínhamos observando: não há tempo efetivo dedicado ao empréstimo. Uma das alunas diz que queria pegar, mas não teve aula para empréstimo, o que a própria professora reconhece. E se vê na obrigação de pedir desculpas por algo que está além de sua própria alçada...

Será que a tensão não está justamente na impotência que esta situação “sem saída vai trazendo”? Precisamos atuar como se tivéssemos condições que na realidade não temos! Mesmo a professora adere a esta impotência, quando pede desculpas por algo que, na verdade, não compete a ela decidir – a perda das aulas de empréstimo.

Por outro lado, vemos relações de verticalidade neste momento que poderia – ou deveria? – ser de troca e de compartilhamento. Nem todas as respostas dos alunos não aceitas: diante da leitura é preciso saber dizer certas coisas e não outras. E isto não faria parte da formação de leitores? Ensinar e aprender também a falar sobre os textos, mas justamente a partir de conversas e trocas constantes?

Há uma questão que vai ficando muito evidente: os alunos precisam ser avaliados em seu desempenho, e esta necessidade de melhoria do desempenho – na prova, nos níveis de alfabetização, faz com que a SL vá ganhando cada vez contornos de sala de aula. No entanto, há a formação do leitor.... As exigências quanto ao gosto, o hábito, a autonomia do leitor. Mas este leitor não pode sequer exercer sua autonomia pegando livros!

Como a escola pode lidar com a liberdade que inevitavelmente deve estar em jogo na leitura literária? Liberdade de pensamentos, associações, caças furtivas do leitor nos campos alheios, para nos lembrarmos da bela imagem construída por Michel De Certeau?

Com as aulas de empréstimos prejudicadas, a POSL resolve fazer um empréstimo obrigatório, transformando-o em uma atividade que todos os alunos devem fazer. Na aula do dia 30/04/2015, com a turma do 9º ano, o empréstimo, então, é ligado a algo que não deixa uma segunda opção aos alunos. Ou retiram livros, ou retiram livros. Há uma tentativa da professora em seduzir os alunos e de trazê-los para perto da leitura, inclusive estabelecendo relações entre os livros que apresenta e aquilo que já faz parte do repertório comum: a novela das sete horas da noite, o programa do Datena, o comercial do refrigerante. No entanto, os alunos não parecem ser colocados como protagonistas, o que pode ser concluído a partir deste longo monólogo da POSL:

L: Lembra que tem um empréstimo mensal, que não é opção? Opção é vir na sexta-feira, 08h30, sozinho aqui e escolher o seu livro. Coisa que vocês não fizeram, infelizmente, este ano ainda. Esse é o empréstimo mensal e eu separei aqui. Do jeito que aí, na mesa de vocês, tem escritores que são assim, famosíssimos e vocês nunca ouviram falar, existem também livros que são famosíssimos. Que mesmo que vocês não tenham ouvido falar ainda, vão ouvir falar na vida. Então, eu separei para vocês uma coleção aqui em cima, é a coleção Série Reencontro. Essa editora Scipione pegou os clássicos do mundo, do Brasil também e separou em livros mais curtos. Lembram que romance não é quando tem um livro romântico? Romance é quando conta uma história. Então, tem aqui o que há de mais famoso na literatura.

Também tem os famosos livros de detetive, para descobrir quem é no final que fez, quem roubou, quem cometeu o crime, da famosa Agatha Christie. Que ela é um personagem que é citado e revisitado em todos os filmes. Todo mundo tem um detetive que quer descobrir quem foi, quem matou. Todos os filmes que têm de suspense, tem alguém que quer descobrir alguma coisa. Então, esse livro é muito bom por causa disso. Tem o Dom Quixote, tem várias versões do Dom Quixote, tem até Aventuras de Dom Quixote, tem até Monteiro Lobato, se quiser, do Dom Quixote. Tem várias versões. E eu gosto muito dessa, do [palavra inaudível] do Eça, eu li e me diverti. Mas Dom Quixote é assim, gente, mesmo que você não leia, na novela vai falar, no cinema vai falar, na música vai falar, todo mundo vai falar de Dom Quixote.

Então, já que é para todo mundo falar, você tem que saber quem é. Ele é o primeiro romance em que o herói não é bonito, forte e saudável. É um senhor que tem delírios, que é um super-herói, que é um cavaleiro, que está apaixonado pela princesa. E ele sai para viver isso com o seu auxiliar, que dá todo.... Não tem uma novela das 19h00, assim, comparando de uma forma muito grotesca, não tem a louca da personagem da Cláudia Raia, a Samanta Paranormal e tem o Pepito? Ela não faz loucuras e tudo ele apoia? Mesma coisa é aqui, o Dom Quixote tem o Sancho Pança, que tudo que ele faz... Ele é que tem delírios, mas o Sancho observa. Então, é maravilhoso esse livro aqui.

E o Edgar Allan Poe é o pai de todos esses contos de terror que existem. Tem um aqui: O Gato Preto, que ele cisma com o gato. E se fosse hoje em dia, os politicamente corretos nem deixariam escrever, porque ele mata o gato, arranca um pedaço do gato. Tem uma parte aqui também que tem uma mulher, que aparece sepultada na parede. Coisas que a gente só vê no Datena. Pois a gente vê aqui. Tem alguns que tem umas novidades, tem muito Shakespeare aqui também. Tem HQ, que é história em quadrinhos. Tem Viagem ao Centro da Terra, que eu adoro, do Júlio Verne, com adaptação. É ficção científica, nem existia ainda alguns objetos científicos que foram criados hoje. Por exemplo, em Vinte Mil Léguas Submarinas, não existia ainda nem submarino. E ele fez esse livro, contando uma viagem que fez: Vinte Mil Léguas Submarinas.

Então, eu acho legal. Viagem ao Centro da Terra, é quem vai viajar por dentro de um túnel e ele fez essa viagem. Júlio Verne é um ótimo escritor. São todos assim, autores-medalhões. Tem uns novatos, mas vale à pena. Tem os diários também. Esse aqui é de um adolescente hipocondríaco. Sabe o que é hipocondríaco? Mania de doença: “-Professora, eu estou com dor de cabeça. Professora, meu pé está doendo. Professora, meu dente está doendo. ”, “-Mãe, estou com febre. Venha cá ver.”. Hipocondríaco tem mania de doença e toma remédio para caramba. Tem muito adulto assim. Esse daqui: Poliana, também é um que todo mundo fica falando: “-A Poliana é contente. ” Poliana é um livro também, que todo adolescente teve uma época que lia. ” Sabe, vocês leram O Diário de Um Banana? Leu?

Poliana é esse tipo de livro assim. É de uma menina, que mesmo que as coisas não aconteçam do jeito que ela quer, ela fala assim... Sabe aquele comercial também da Pepsi: “-Ah, não tem esse. Eu vou beber Pepsi mesmo. ”

Aluna – Pode ser?

*L – O pode ser? A Poliana era pode ser, ela era assim, podia ser. Também tem aqui um que virou filme, ganhou até Oscar, por isso que eu vendi[?], em troca, posições assim... É importante, deixa eu ver, Sherlock Holmes, que é um detetive famosíssimo, personagem que vira famoso. O que mais? O Velho e o Mar também é um clássico para a gente ler. Eu acho que tem tanta coisa, mas assim, eu não posso falar mais, porque vocês não têm tempo para escolher. Ah, tem um que eu li agora, essa semana, que é de um cara que tem um programa na Gazeta, chamado a Máquina. É um gaúcho, careca, que [trecho inaudível]. É Diário de Um Apaixonado, Sintomas de Um Bem Incurável. Quem tem paixonite aguda ou está, porque é normal isso, nessa idade, também é um alerta legal. Tem mais coisas. Mas eu quero dar tempo para vocês. Infelizmente, como não é o dia hoje do empréstimo livre, é aquele empréstimo que a gente tem que fazer, não é um convite, mas uma atividade.*

Há “autores famosíssimos” que eles não conhecem, se todo mundo fala sobre determinado autor ou livro, eles têm que ler. Há os “autores-medalhões”... Entre incluir os alunos ou reforçar uma exclusão já existente, há uma linha tênue, que pode resvalar também na própria experiência da professora e sua história pessoal de ter se tornado uma leitora mais tardiamente. Terá ela também se sentido observando de fora os autores-medalhões e as conversas em torno de suas obras? A partir desse trecho, nos questionamos: os alunos são colocados na posição de leitores ou de meros espectadores do mundo dos livros?

Por outro lado, há aulas em que a conversa sobre a leitura conseguiu aproximar-se um pouco mais de uma construção de sentidos que os leitores fazem ao ler, dessa inventividade necessária ao ato da leitura. Observamos, nestes casos, momentos felizes de encontros entre a POSL e seus alunos, momentos em que acontecem trocas e escutas de opiniões e pensamentos sobre a leitura realizada, como na aula do 7º ano, no dia 13/11/2014:

*L: Pessoal, e aí? Pensaram? Sentiram?*

*Alunas: Sim!*

*L: Visualizaram aqui na cabecinha alguma coisa? Quem quer falar sobre isso?*

*Aluna: Sim!*

*L: Quem disse sim? Ah, pode falar.*

*Aluna: É tipo como uma oração.*

*L: Olha, ela achou que é como uma oração, J, vamos parar, vamos sentar agora. E dirigindo-se à aluna: por que você achou que era como uma oração?*

*Aluna: Ah, porque ela pede para Deus que a humildade dela seja sempre como um...*

*L: como?*

*Aluna: É, com as coisinhas dela, que ela permaneça sempre humilde.*

*L: É parece uma oração, mesmo, né? Porque ela fala assim: senhor, fazei com que eu aceite a minha pobreza.*

*Um aluno entra na sala e interrompe a conversa. Algumas meninas comentam sobre ele.*

*L: Gente, vamos voltar para a oração? Parece uma oração, não parece? Quem mais achou que parece uma oração?*

*Alguns alunos: Eu achei!*

*L: Deixa eu voltar aqui pro lado da galera, que vocês sempre dividem, né? Aham que era uma oração de revolta ou de aceitação?*

*Alunos: Aceitação!*

*L: Ela tá incomodada com essa situação ou...*

*Alunas: Ela tá agradecida! Tá ruim, mas ela não quer mudar, ela poderia querer mudar, mas ela pede para Deus não mudar.*

*L: Tá ruim, mas ela quer daquele jeito mesmo, né? Quer dizer, isso se estiver ruim, né? Porque pode ser que esteja ruim pra mim que esteja lendo, né? Vocês conseguiram imaginar como é essa casinha?*

*Alunos: Sim!*

*Aluno: Eu sim!*

*L: Fala, J.*

*Aluno: Uma casa sem reboco, sem piso.*

*Aluna: Uma casa de madeira!*

*Aluno: E com telhado velho!*

*L: E você, lá atrás, conseguiu imaginar? Como era a casinha que você imaginou?*

*Aluno: Uma casa em preto e branco.*

*L: Uma televisão preto e branco? Tem televisão, então, lá?*

*Aluno: Não, não televisão, uma imagem preto e branco. Um fogão a lenha...*

*L: Ah, você viu como se fosse uma televisão em preto e branco! A imagem que você pensou era tudo em preto e branco.*

*Aluno: É! E um fogão de lenha...*

*Aluna: Eu acho que ela tem uma foto assim. Ela tinha um colar que abria e tinha uma foto.*

*L: Ah, você acha que essa personagem era uma mulher que usava um colar e que abria e tinha uma foto? Nossa, que viagem, hein? Conseguiu ver isso tudo! E que comida vocês acham que ela cozinhava?*

*Alunos: Arroz, feijão, cuscuz.*

*Aluno: Cuscuz! (Risos)*

*L: Pode ser, né? Não sei se era o cuscuz paulista, né, mas...*

*Aluno: Era, era!*

*Aluna: Frango caipira.*

*L: Frango caipira. Era ruim ou gostosa, a comida.*

*Aluno: Frango caipira é bom!*

*L: Frango caipira é bom! Vocês acham que nessa casa tinha comida gostosa?*

*Vários: Tinha!*

*Aluna: A casa do meu pai é simples, mas tem cada delícia! Tem um bolo de cenoura com calda de chocolate. Nossa! É muito bom!*

*(Risos e certa dispersão entre os alunos)*

*L: Gente! Voltando pro texto. Voltando pro texto! Olha aí, volta aqui pro texto, volta aqui pro texto. Escolhe uma estrofe, assim, se você pudesse dizer, o que mais te emocionou, assim.*

Não à toa, ao final desta aula, um dos alunos, considerado o mais “terrível”, indisciplinado, foi até a mesa em que a professora estava para dizer o quanto tinha gostado da Cora Coralina, do jeito que ela escrevia suas poesias.

O acervo, uma leitura e uma conversa. Sem a preocupação em passar por textos que não fazem sentido aos alunos, sem se ater a projetos e pesquisas. Um espaço para olhar ou ouvir um texto. Não seria esta a forma de aproximar mais os alunos da leitura literária, de envolve-

los nesta ação que consideramos importante para, inclusive, formarmos aos tais leitores autônomos?

O desejo dos alunos existe, ainda que lutem com formatos muito “escolarizados”<sup>103</sup> na Sala de Leitura. Há uma preocupação em ensinar, de forma conteudista, as partes que formam um livro, para que servem, como se organizam. Há também uma preocupação em usar a literatura para formar a consciência e moral dos alunos, tal como afirma Chartier (2011, apud. EVANGELISTA, BRANDÃO E MACHADO, p. 69) e como vimos nesta dissertação, esta é uma herança da relação entre leitura literária e escola da qual é difícil nos livrarmos. Diz a autora:

Essa crença na força extraordinária da leitura como instrumento de formação dos indivíduos é acompanhada evidentemente de uma vigilância incessante com relação aos conteúdos e às maneiras de ler. Daí a importância de leitura em voz alta, compartilhada, convivial, para todas as crianças, seja na escola ou no seio da família, sobretudo para os meios populares.

Na mesma aula para o 7º ano, no dia 13/11/2014, antes de terem uma conversa mais livre sobre o texto, percebemos como a leitura do poema resvala para esse controle e essa preocupação em relação à formação do indivíduo apontados por Anne-Marie Chartier:

*L: Agora, descubram coisas sobre a autora! Onde será que a gente encontra?*

*Alunos: Lá no final!*

*L: Como é que a gente chama isso aí? Quem é que descobre? É uma parte do corpo da gente, uma parte que a gente escuta.*

*Aluna: Orelha!*

*L: Orelha. Essa é a orelha do livro. Tem informações sobre a vida dela, descubram aí. Descobrimos na orelha do livro? Vamos lá, pessoal, na primeira orelha do livro, diz informações sobre ela, a Cora Coralina. E aí? Ela está viva?*

*Alunos: Não.*

*L: Morreu? Será que todos os escritores famosos morreram, hein?*

*Alunos: Não!*

*L: Tem muitos que estão vivos, né? Quem pode começar a ler?*

*Alunas se prontificam e fazem um coro, lendo algumas informações biográficas sobre a Cora Coralina. E, na medida em que leem, L. vai parando e pontuando as informações.*

*L: o que é isso? Esse 1889?*

*Alunas: O ano que ela nasceu.*

*Alunos: E o ano que ela morreu?*

*L: morreu em 1985. Eu já estava nascida, vocês não.... Não conheceram. Aí, vamos lá: segunda parte: ela nasceu onde?*

*Alunas: Em Goiás, em 1889.*

*Alunas leem mais um pouco...*

---

<sup>103</sup> Ou seriam mal escolarizados?

*L: o que é peculiar? O que seria uma trajetória literária peculiar? O que seria uma coisa peculiar?*

*Silêncio.*

*L: quem sabe? Já ouviram isso?*

*Alunos: Não!*

*L: Peculiar é diferente. Então, a trajetória dela não foi a todo mundo. Ela teve algumas coisas que foram singulares. Assim: o ano que ela começou a publicar os livros, a idade que ela começou, ela tinha 76 anos. Isso é peculiar. E ela já se tornou uma escritora muito famosa na época e é até hoje. Então, isso já é peculiar, né? Então, continuando...*

*Alunas continuam lendo outras informações sobre a autora. Enquanto as alunas leem, L. chama a atenção de alguns alunos que estão conversando.*

*L: então, não é peculiar? Alguém que começou a publicar com 76 anos e a pessoa que mais a admirou tinha 90 anos? Não é peculiar isso? Foi bem tarde, né? Mas antes tarde do que nunca! Tem gente que vive aí uma vida toda e não fez nem metade do que ela fez, né, apesar da idade. Quem quer continuar? Vamos lá?*

*(...)*

*Uma aluna mostra a foto na capa e pergunta: Essa senhorinha é ela?*

*L: Essa senhorinha é ela!*

*Aluna: Professora, o nome dela é Cora Coralina, mesmo?*

*L: Não, o nome dela é esse aqui: Ana Lins dos Guimarães Peixoto Bretas. Mas ela escrevia como autora: Cora Coralina. Eu acho que não era, naquela época, muito fácil para uma mulher escrever, né? Principalmente, com aquela idade. Uma dona de casa, lá de Goiás, né? Não circulava entre os ricos, né? Ela era uma mulher simples do povo e escreveu assim. Aqui atrás tem uma coisa, como é que a gente chama isso aqui?*

*Alguns alunos: Capa!*

*L: Isso aqui?*

*Aluna: Contra-capas.*

*L: Isso! E isso aqui chama como?*

*Alunos: Sinopse.*

*L: Isso! Então, vamos ler a sinopse? Vamos ver do que é que fala este livro?*

*L: Então, vamos lá.... Vamos para o sumário. Olha, o sumário deste livro não está na frente, está aqui atrás, olha.*

*Aluno: É o quê, professora?*

*L: O sumário.*

*Aluna: o índice.*

*L: isso! O índice. Ele está aqui atrás. No índice tem dizendo os títulos e as páginas, que a gente pode ler. Como esse aqui é poema, que ela chamou de cordel, mas são poemas.... Tem vários, vários, vários, vários. Então, como a gente não conhece nenhum, eu conheço alguns, mas vocês não. Então, vocês podem escolher pelos títulos. Dá uma olhadinha nesses títulos aí.*

*Alguns alunos falam: Humildade.*

*L: Humildade? Nossa, que rápido, hein? Em que página que está?*

*Alunos: 59.*

*L: 59? E o que é humildade?*

*Aluna: Humildade é humildade!*

*L: Ah.... Quem sabe?*

*Aluna: Humildade é quando, por exemplo, uma pessoa é bem conhecida, mas ela não deixa de falar com os outros.*

*L: Sei... é simpática com os outros...*

*Aluna: É, uma pessoa que não é metida.*

*Aluna: Não é orgulhosa.*

*Aluna: Uma vez, eu tava no Mac Donalds, aí entrou um mendigo, e ele pediu um lanche para uns caras que estava, lá, eles não deram. Aí ele saiu, foi na lanchonete do lado, pediu umas esfihas e deram. Aí ele tava na rua, comendo as esfihas e veio um outro mendigo e pediu para ele, e ele deu. Tipo, mesmo não tendo nada, ele deu... E os que tinham, não deram pra ele.*

*L: Então, tem alguma coisa que ele tem muito, né? Porque o que a gente tem não é só material, né? Tem gente que ostenta tanto, mas será que isso é ter alguma coisa, né? Por exemplo, aquele menino lá do passinho do romano<sup>104</sup>? Ele ganha 4 mil reais por mês. E quando acabar o passinho do romano vier o passinho da Grécia, o que ele vai fazer? O passinho da China.... Aí vai fazer o quê? Ele vai ter que aprender outro passinho? E se ele ficar por fora? Então, se ele realmente tiver uma profissão, ou se ele pegar esse dinheiro e guardar e transformar esse dinheiro numa coisa que ele realmente, e talvez seja o estudo, porque eu acho que é isso que realmente consegue transformar a vida da gente, quem sabe, aquele do passinho do romano vai ganhar mais dinheiro pra frente, né? Então, essa aí foi só uma profissão, ele pode conseguir outras.*  
(...)

#### **4.2.4. Sala de Leitura: espaço para leitura do livro**

Em seu livro *Leitores, Espectadores e Internautas*, Canclini (2008, p. 56) inicia um dos capítulos listando variados tipos de impressos e suportes de textos existentes ao longo do tempo nas sociedades humanas, e que configuram diferentes leitores...

- de papiros, de sermões nos templos, de poesia em público, de discursos políticos escritos por terceiros, de periódicos lidos em voz alta para os trabalhadores nas fábricas de cigarros;
- de livros, revistas, anedotas, quadrinhos, legendas de filmes, grafites, cartazes publicitários, anúncios luminosos, cartas enviadas pelo correio normal, bulas de remédio, manuais de aparelhos elétricos;
- de informações na internet, blogs, e-mails, faxes, microfilmes, mensagens no celular.

Em seguida, o autor propõe um questionamento que tem sido feito de forma cada vez mais constante e talvez estupefata: “por que as campanhas de incentivo à leitura são feitas só com livros e tantas bibliotecas incluem somente impressos em papel?”

Uma primeira resposta, imediata, poderia ser: porque a leitura do livro ainda não está consolidada, em especial em um país como o Brasil, no qual a população em geral, de acordo

---

<sup>104</sup> Música Funk, lançada pelo MC Dadinho em 2014.

com a 3ª edição da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil<sup>105</sup> não lê mais do que 4 livros por ano (incluindo aí os livros didáticos). A resposta pode ser boa, mas não o suficiente para revelar que há, na realidade, uma hierarquia que ainda coloca o livro como prática diferenciada e mais valorizada do que todos os outros suportes e os textos que apresentam. Quando se fala em formar leitores, estamos falando do leitor do livro.

Analisando os discursos acerca da leitura e dos leitores presentes na mídia – e que certamente afetam a escola, grande responsável em nosso país pela formação de leitores, Castro (2007, p. 48), nos revela:

A ideia do livro como representação metonímica de leitura, portanto, apesar de toda a tecnologia hoje vigente, ainda goza de grande poder e energia. Mas esse imaginário sobre leitura, ao contrário do que comumente se pensa, não foi a escola sozinha que colocou em nossa cabeça. Na verdade, o discurso sobre a centralidade do livro como fonte única da leitura começa na família – até pais não leitores cobram que os filhos leiam livros! Fora dela, o discurso ganha força na escola e é também reiterado constantemente em outros ambientes sociais e, principalmente, nos jornais, nas revistas e na televisão. Podemos ler, ver e ouvir nesses veículos, da parte de intelectuais e de educadores, que o brasileiro não lê, que os jovens não leem mais como antes, que é urgente que se recupere *o hábito da leitura* para nos salvar da barbárie intelectual – como se algum dia, no Brasil, um país de escolarização tão recente e ainda tão precária, afundado que está num número infundável de analfabetos funcionais, tivesse havido alguma situação ideal em que as pessoas vivessem debatendo os problemas da não e devorando livros!

A leitura séria, a leitura de valor, a leitura de verdade parece ainda ser a do livro. Massola e Bonin (apud COSTA, 2009, p. 50) fazem eco a essa ideia e vão um pouco mais além ao afirmarem que não basta ler um livro ou outro, mas é preciso acessá-los sempre:

Os livros, por sua vez, são ícones da “boa leitura”, simbolizam um saber volumoso, que se pretende dar a conhecer. Mesmo havendo uma variedade quase estonteante de suportes para o texto escrito, o livro é ainda a grande referência da leitura que vale – e muito frequentemente o conceito de leitor assíduo e competente vincula-se à quantidade de livros consumidos.

Por outro lado, é também a representação de leitura que conhecemos e que reconhecemos. Chartier (2002, p. 30), ao refletir sobre os desafios que a internet trouxe à leitura e à escrita nos provoca:

---

<sup>105</sup> Disponível em: <http://www.imprensaoficial.com.br/retratosdaleitura/RetratosDaLeituraNoBrasil3-2012.pdf>. Acesso em 17/07/2015.

[...] nosso presente está caracterizado por uma nova técnica e forma de inscrição, difusão e apropriação dos textos, já que as telas do presente não ignoram a cultura escrita, mas a transmitem.

Ainda não sabemos, contudo, muito bem como essa nova modalidade de leitura transforma a relação dos leitores com o escrito.

A partir das reflexões de Chartier (2002), podemos pensar que a escola, ainda às voltas com o desafio de formar os leitores de livros impressos, sequer pode dar-se ao luxo de começar a se ocupar com outras leituras, em especial com essa leitura que a internet pode propor, em seu modo “descontínuo, segmentado, fragmentado” segundo as palavras do próprio autor.

Mesmo que não tão frequente, a leitura pela internet é uma opção para algumas alunas entrevistadas, do 7º ano, até porque a mensalidade única da internet dá acesso a textos que não poderiam ser comprados em seu suporte impresso:

*E: E tem algum outro tipo de leitura, que vocês lembram? Outras revistas...*

*A3: Ah, eu gosto muito de lê, tipo assim, não em revista, mas eu gosto da marca da Capricho.*

*E: Capricho!*

*A3: Leio no meu computador.*

*E: Ah, cê lê no computador?*

*A3: Isso... porque revista, não dá. Faz gesto mostrando que é muito cara. (Risos)*  
*(Entrevista: 06/11/13).*

Outro objeto de leitura, ainda mais manuseado do que os textos na internet, é o gibi. É esta a leitura preferida mais registrada fora da escola ou dos domínios dos professores, ainda que em sala de aula, nos momentos em que os alunos terminaram atividades:

*A3: Turma da Mônica é o que nós mais lê.*

*(...)*

*E: (...) Tá, e vocês gostam da Turma da Mônica Jovem?*

*A1: Ahã.*

*A2: Eu gosto. Muito.*

*A3: Gosto também. Tipo, meu primo, quando eu vou na casa dele, ele tem todas os números da Mônica Grande. Cada número que sai novo, ele compra. Ele tem todos, aí eu vou lá e leio.*

*E: Entendi. (...) E esses gibis que vocês leem nessas rodas aí, quando acaba de fazer uma lição, vocês leem gibis porque vocês pegaram aqui, porque é o que vocês têm ou porque é o que tem na sala?*

*A2: É o que tem na sala.*

*A3: É o que tem na sala.*

*E: Ah, tá!*

*A3: Tem gente que tem em casa, né? Compra, guarda em casa e aí traz pra escola.*

*A1: Tipo eu. Eu tenho uma pasta assim cheia.*

*E: Na sua casa?*

A3: *Ela também leva pra escola, ela tem uma pasta que tem desenho, parte de livros, escrita, bem grossa!*  
(Entrevista: 27/11/13).

E: (...) *E aí tem algum livro que vocês ficam lendo, assim, várias vezes?*  
A2: *Gibi!*  
A1: *Gibi!*  
E: *gibi...*  
A1: *É!*  
A3: *Gibi e poema, né?*  
E: *E poema...*  
A1: *Eu sou mais gibi!*  
A3: *Eu sou mais poema!*  
(Entrevista: 27/11/2013)

No entanto, mesmo gostando muito do gibi, já há entre os alunos a vivência de uma censura em relação a essa leitura, que parece ser tolerada pela escola desde que possa ser uma porta de acesso ao livro, desde que se estabeleça como uma leitura de passagem e não leitura final para os alunos. Há um ideal de leitura também já apropriado por alguns alunos, que referem o gibi como uma leitura mais fácil e infantil, quando comparada ao livro:

E: *E foi um livro indicado pela professora, também?*  
Aluno: *Ah, o meu não foi indicado não.*  
E: *Como é que foi?*  
Aluno: *Foi o Cebolinha!*  
E: *Do Cebolinha? Um gibi?*  
Aluno: *É, aí, depois (...) fui lendo outros, outros, aí...*  
E: *E como é que você passou do gibi pro livro?*  
Aluno: *Ah, não, eu pegava o gibi, mesmo. Eu pegava escondido!*  
RISOS  
E: *Escondido de quem?*  
Aluno: *Dos outros, da professora.*  
E: *Ah, da professora.*  
Aluno: *de todo mundo!*  
E: *De todo mundo!*  
Aluno: *Aí, aí eu catava, escondia e falava: vou ler em casa. Eu lia, depois pegava outro, lia.*  
E: *mas você devolvia, ou não?*  
Aluno: *Não! Eu devolvia! Falava: olha o seu gibi, eu encontrei no chão!*  
RISOS  
E: *Mas, por que, por que você tinha que pegar escondido, que eu não tô entendendo! Tinha mais graça, era isso? Você escondia na roupa?*  
Aluno: *Não, na bolsa.*  
E: *mas por que escondido? Você não podia chegar para a professora e falar: eu quero pegar so gibi, ou não?*  
Aluna: *É porque ela prefere que a gente pegue os livros do que os gibis. Ela não deixa a gente pegar os gibis.*  
E: *Era por causa disso?*  
Aluno: *E também porque tem gente que julga a pessoa, pela aparência.*  
Aluno1: *Só porque eu faço bagunça.*  
Aluno: *Aí, ele podia chegar na pessoa e falar: me empresta esse livro? Aí, a pessoa podia ficar brava e falar: não!*

*E: Ah, entendi! Agora, deixa eu perguntar uma coisa para vocês, vocês falaram sobre o gibi. Vocês acham que, assim, as pessoas dão mais valor pro livro do que pro gibi?*

*Aluno 1: Eu dou mais valor pro gibi.*

*E: você, pro gibi. Você continua gostando mais de ler gibi. Mas, ela falou: ah, às vezes a professora prefere mais que pegue o livro. Acontece isso? Falar: ah, não pega gibi, não. Pega livro! Coisa assim?*

*Aluna: É. Ela incentiva mais a gente a pegar o livro.*

*E: Mais livro do que o gibi.*

*Aluna: É porque parece que o gibi é mais fácil de olhar, é muito interessante a história em quadrinhos, mas é mais para criança, também.*

*Aluno: Mas é legal isso também, no gibi. É igual fábula porque fábula também tem as palavras e os desenhos. Aí, eu gosto de fábula. Gosto mais de fábula do que de gibi.*

*E: E você, gosta de...*

*Aluno: Gibi.*

*(Entrevista: 10/04/2014)*

A própria POSL também observa esse gosto pelo gibi, mas parece não incluir o gênero em seu planejamento de aula. Se tivesse mais exemplares de HQ, eles leriam, mas o compromisso da SL parece residir sobretudo na apresentação de textos mais nobres:

*Eles adoram HQ da turma da Mônica jovem, se tivesse mais números, eles leriam mais. Adoram anedotas do Ziraldo, que é um livrinho pequeno, mas eles adoram esse aí. E livros que foram filmes, ou então, que tem vampiros, com esses nomes que estão famosos. Então, eles vão lá e leem. Mas eles leem também muito o que eu li, depois. Eu li conto. Então, depois disso, eles vão lá pro conto, aí eles ficam. Cada vez que eles descobrem algum gênero, eles vão lá e pegam aquele gênero. (Entrevista: 27/11/13).*

Embora, L. tenha a percepção de que há mudanças nesta faixa etária que inclui o período da adolescência, e que pode haver outros desejos e atenções em jogo, o foco no livro ainda é o elemento que precisa ser buscado, alcançado:

*[...] existe uma queda drástica em relação ao fundamental I, mas em todos os sentidos, eles estão bravos com tudo, com a adolescência, hormônios, professores, mas, então, depois que passou aquela situação, eu falo pra eles, olha, eu fui sua professora na 4ª série, eu te conheço! Então, por exemplo, se o Inácio, que é aquele menino que veio aqui, no ano que vem, não lê, eu vou ficar falando pra ele: Inácio, você lia, Inácio! O que aconteceu? Então, é assim: eu sou aquela professora que estou com lá ele há um tempão. Então, acontece, diminui de dez a cinco livros por ano, assim, mais ou menos, e..., mas é muita novidade, na vida deles, não é que eles quebraram o vínculo com a leitura, eles estão com outras situações, então, eles estão se achando em outra categoria de vida, não dá mais pra ler o livro que eles gostavam porque eles já cresceram, então, agora eles têm que ler livro maior. Só que os livros maiores, tem menos figuras, então, eles têm que ficar calmos e perceber que eles podem ler livros da faixa etária que quiser, né? (Entrevista: 27/11/13)*

Há tentativas de oferecer respostas aos alunos, a partir daquilo pelo que eles se interessam, do universo deles. Mas o objetivo final continua sendo a leitura do livro, a única fonte de conhecimento que parece ser valorizada como meio para mudança e ascensão dos alunos, como forma de sair do lugar em que estão. Há a percepção da POSL de que a escrita pode, de fato, significar poder e dominação, mas não há um deslocamento, ou crítica em relação a isso. Há uma proposta de adesão. Este é nosso mundo? Então, quem não lê de determinadas formas e com certas competências está fora. É uma constatação, mas o quanto não exclui, desde já, aqueles que não se veem ou que não vistos como leitores? E o quanto de fato a leitura é inclusiva, numa sociedade em que a maioria desses alunos, lendo ou não, já está marcada pela exclusão? O quanto, de fato, eles podem ter experiências de leitura que promovam deslocamentos: porque podem pensar livremente sobre o que leem, porque podem fazer relações com suas vivências? Será que a escola e em especial a SL pode garantir este encontro com a leitura? Ou por mais que leiam, isto será suficiente para equiparar oportunidades de tantos outros de sua idade, de outra classe social?

*[...] eles são fascinados pelo mundo de heróis de filmes, então, eu sempre explico que para qualquer coisa ser filmada no mundo, virar um megafilme famoso de Hollywood, primeiro alguém escreveu. E os autores se baseiam muito nos livros, muito nos livros, então, assim... eu vou levantando aqui no acervo os livros que viraram filmes, que viraram filme, mas que se você assistir o filme você vai ver só um resumo, um capítulo do livro, porque o cara que dirigiu o filme, contou a história do jeito que ele queria. Então, quem conta um conto aumenta um ponto, eu falo pra eles, se você lê o livro, não, você vai saber mais do que o autor do filme. Então eu vou dizendo assim, vocês estão vendo aquele ator famoso? Ele gosta de ler tais livros. Então, eu vou descobrindo os heróis que pra eles são. Para a oitava série, o que eu fiz? Eu trouxe o Criolo. O Criolo que eles chamam, Criolo Doido, que é rap, mas eu digo, mas ele não é doido de nada. Ele é um mano, que é alfabetizado. Para ser mano tem que estudar, tem que saber ler. E pra ele fazer a música dele, antes ele leu Chico Buarque, gostava de Chico Buarque, de Milton Nascimento, porque ele faz referência deles, na música dele, então, ele não é um mano qualquer, então, a gente pode usar, é licença poética isso, mas você tem que ter uma instrução, você tem que ter, isso vai te garantir ser diferente lá fora, então, quem lê vai ter bastante repertório, bastante ideia. E às vezes, eu até uso de recurso histórico, assim: eu conto a história do descobrimento do Brasil e falo sobre a questão da escrita dos índios, se os dias pudessem conseguir escrever uma carta antes dos portugueses dizendo que a terra era deles? Os portugueses não tinham conseguido se apossar da terra, mesmo com o acordo de Tordesilhas, eu falo. Eu mostro o mapa, então, tudo isso aconteceu porque os índios não tinham cultura escrita. Eles não podiam registrar, então, eu falo: quem é que manda mesmo no mundo? Quem é que consegue fazer isso? Quem é? Quem lê e escrever! Então, você quer o quê? Aí, eu vou por vários caminhos, eu falo assim: você quer ser uma pessoa que vai ficar a vida inteira sem ter opinião? A pessoa vai mandar em você? Esse menino do lado aí vai ser o teu chefe? Vamos lá! Vamos fazer isso, só tem um jeito da gente mudar as coisas, é através do conhecimento. E o livro te dá isso. (Entrevista: 27/11/2013).*

Os alunos, leitores ou não leitores, vão se apropriando dessa visão de que o texto em geral é mais rico, oferece mais possibilidades de imaginação, é mais completo. Prefiram ou não o texto, apropriam-se desse discurso escolar dado como o mais correto:

*E: Você assiste ainda... E às vezes, acontece de vocês assistirem um filme, gostarem, e irem ler o livro?*

*A2: A minha irmã, ela primeiro lê o livro prá depois assistir o filme. E às vezes, eu sou assim também.*

*E: Ah, tá!*

*A3: Eu não costumo ler o livro, porque, tipo, ele é caro demais. E também, como que eu já vi o filme, não precisa ler o livro porque eu já sei o que vai acontecer.*

*E: Ah, tá.*

*A3: Aí eu não costumo ler o livro depois do filme.*

*E: Não dá tanta vontade de ler o livro.*

*A3: Isso. O filme não. Mas assim, poesia, assim, eu leio.*

*A2: Às vezes, eu gosto de ver o livro primeiro porque tem muita coisa diferente.*

*E: É verdade.*

*A2: Tem mais coisa no livro e menos no filme.*

*E: É verdade, às vezes, o filme não é totalmente... São coisas diferentes.*

*A2: É. Muda algumas coisas.*

*E: E com você? Às vezes acontece isso?*

*A1: Comigo não, né?*

*A3: Eu não costumo ler livro de filme.*

(Entrevista: 06/11/13)

### **4.3. E a ficção? Onde mais pode estar?**

No início desta dissertação, recorremos a Antonio Cândido (2011) ao abordar a importância da ficção para o ser humano. A necessidade de ir além da experiência concreta do cotidiano, o quinhão essencial de fantasia em nosso dia a dia pode ser vivido, de acordo com este autor, sobretudo por meio da experiência com a literatura, que se coloca como um direito básico. Inalienável. E experiência necessária, inclusive, para o equilíbrio social.

Literatura, para este autor, entendida de modo amplo: “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático, de todos os níveis da sociedade”. Diz o autor (2011, p. 177):

[...] durante a vigília, a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, caso, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso, ou econômico, no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance.

Quando são convidados a falar sobre o espaço reservado à ficção em suas vidas, os alunos do 7º ano e alunas do 6º ano trazem as suas referências, em especial, os enredos dos jogos eletrônicos e das novelas. Não estamos propondo que jogos e novelas substituam a leitura literária. Há certamente experiências diferentes em jogo, mas há também, no acesso a estes objetos, algo que é do âmbito da criação ficcional, do inventivo, de se colocar “como se”, da experiência com outros mundos:

*E: E com o que é que você gosta de mexer no computador?*

*A3: Humm. Ah, nos joguinhos online.*

*E: Joguinho... assim... que tipo de jogo? Vamos ver se eu conheço algum.*

*A3: Tem o habblet.*

*E: Mas é jogo que você tem que fazer...*

*A3: Uma bonequinha que é você.*

*E: Ah tá! Vai acontecendo uma porção de coisas com essa bonequinha, é isso?*

*A3: Ahã!*

*E: E... conta uma coisa para mim, que eu fico curiosa. O que vocês costumam fazer no tempo livre?*

*A: Tempo livre? Nós, meninos, costuma jogar bola, videogame, ficar conversando com os amigos.... Agora, as meninas, não sei! Risos.*

*E: Os meninos gostam de jogar bola, videogame e conversar com amigo, né? Vocês ficam no computador?*

*D: Os meninos ficam a tarde toda no vídeo game!*

*E: Só vídeo game, ou ficam também na internet?*

*B: Às vezes, eu fico no facebook.*

*C: Eu vejo mais lendas urbanas na internet.*

*(...)*

*E: E vocês sentem emoção também no jogo?*

*Alunos: Também!*

*E: Mas é diferente da emoção do livro ou é parecida?*

*A: É quase igual.*

*E: É quase igual?*

*A: É, o meu tio tem Xbox. No Xbox, é igualzinho o real.*

*E: Ah, o xbox...*

*A: É. Daí, quando você está jogando... tipo um jogo de matar zumbi, daí, do nada, você tá indo, assim, com a arma e com a espada. Aí, do nada, chega o zumbi, assim, aí, dá tipo um frio na barriga, assim, você tenta sair! É impossível! Não cansa de jogar!*

*D: Você é muito viciado!*

*(Entrevista: 10/04/2014)*

*A1: Dentro de casa, de vez em quando eu brinco com meus brinquedos, mas eu gosto mais de assistir TV.*

*E: De assistir TV? O que é que você gosta de assistir na televisão?*

*A1: Novela! A minha mãe me chama de noveleira.*

*E: Ah, você é noveleira?*

*A1: Ahã!*

*A2: Eu, em casa, eu não gosto muito de ficar parada e assistir televisão. Eu chamo meus vizinhos pra brincar dentro de casa.*

*E: Ahã. E aí do que é que vocês brincam?*

*A2: A gente pula corda na minha laje, brinca de esconde-esconde na minha casa, aí a gente fica correndo pela minha casa, a minha mãe briga comigo.*

*E: Ahã.*

*A2: E também eu gosto de assistir novela.*

*E: Gosta? Que novela vocês gostam de assistir?*

*A1: A que eu gosto mais é “Cuidado com o Anjo”. Acho que é a última semana!*

(Entrevista: 27/11/13)

Como a experiência da sala de leitura poderia compor com essas outras experiências de ficção da vida dos alunos? Há caminhos? Quais? A escola não parece se propor a pensar sobre isso. O que é preciso ser abordado na SL é o livro. E basicamente só o livro, como modelo de acesso à cultura escrita.

Retomando o que nos diz Canclini (2008) sobre o divórcio alardeado por professores em relação à escola e leitura, por um lado, e o mundo da televisão e outras tecnologias midiáticas por outro, podemos entender que a escola oferece uma resistência em relação a esse casamento. A leitura fora da escola acontece imersa nas tecnologias midiáticas. Aliás, acontece sobretudo por meio dessas tecnologias. E dentro da escola? Sibilina (2012, p.65) confirma a barreira imposta pela escola em relação à “convulsão da sociedade informacional, espetacular e hiperconectada”: “é inegável que a escola finca seus alicerces sobre aquela ferramenta ancestral que hoje se vê sufocada ante os avanços do audiovisual: a palavra, especialmente na medida em que costumava se prestar às clássicas operações de leitura e escrita”.

É um desafio e tanto. A escola e as práticas de leitura na SL poderiam se colocar de forma mais conciliatória entre a palavra escrita e a linguagem, inclusive a escrita, que advém das novas tecnologias? Seriam esses alunos leitores mais incluídos, se fosse desta maneira? Ou ao menos, leitores mais capturados?

## Capítulo 5 – Considerações Finais – Com a faca e o queijo nas mãos?

Por ocasião do 5º COLE, em 1985, um grupo de bibliotecários de diversos lugares do Brasil, escreveu um manifesto<sup>106</sup> a respeito da problemática da leitura estar relacionada unicamente ao âmbito escolar. Estes profissionais reclamavam por um espaço dentro das discussões que já vinham se avolumando desde o início daquela década, a respeito da importância de formar leitores que pudessem ter o hábito e o gosto pela leitura – e não apenas olhar para a leitura como necessidade ou obrigação escolar. O grupo se opôs fortemente ao papel da biblioteca escolar como mero recurso didático e também à recente criação das Salas de Leitura nas escolas do Estado de São Paulo, que suprimiram a necessidade de se criar bibliotecas nas escolas e, portanto, de se contratar bibliotecários.

Não vamos entrar no mérito da discussão que o texto desencadeou naquela época, mas pode ser muito frutífero olhar para este manifesto dentro do contexto de nossa pesquisa, das nossas observações e conclusões.

As Salas de Leitura da Prefeitura Municipal de São Paulo podem ser vistas sob a ótica de uma vitória: trata-se de um programa instituído há 43 anos e que resistiu, como afirmaram Mendes (2006) e Silva-Polido (2012) a inúmeras políticas e diversas administrações do município. Além de resistir, o Programa de Salas de Leitura foi ficando raízes e acompanhando, de forma dinâmica, as discussões em torno da inserção da leitura na escola, procurando responder às necessidades que foram sendo colocadas ao longo destes anos, tanto por meio das portarias voltadas à SL, quanto por meio de programas de formação destinados aos professores orientadores.

No entanto, o fato de ser um espaço completamente inserido na forma escolar pode também nos revelar algumas ciladas observadas ao longo desta pesquisa. As SL surgem como um recurso para melhorar o desempenho dos alunos, inicialmente com um discurso voltado às aquisições de habilidades de leitura e de pesquisa, em consonância com as representações de

---

<sup>106</sup> Manifesto dos Bibliotecários. In: 5º COLE – Congresso de Leitura do Brasil. Anais – comunicações oficiais. Temário: O professor e a Leitura, Campinas, 1985.

leitura literária escolar da época (década de 1970). Acompanhando os caminhos das discussões em torno da leitura, a SL começa, sobretudo a partir da década de 1980 a encampar as ideias da formação de um leitor mais “livre”, que pode sentir prazer ao ler, que pode gostar e desenvolver o hábito da leitura. Embora este discurso tenha buscado, em alguns momentos, que a SL pudesse representar um respiro diante de formas muito escolarizadas, observamos que, por estar dentro dessa instituição, ser comandada por um professor e oferecer o formato de aula, a SL não conseguiu descolar-se – ou conseguiu muito pouco – do modelo que não havia tido sucesso ao formar leitores de literatura e que ela mesma vinha, de certa forma, “socorrer”.

Ao longo dos anos, com a necessidade de melhores resultados em relação à alfabetização plena<sup>107</sup> dos alunos da rede pública municipal, a SL foi se constituindo cada vez mais como uma ferramenta para “consertar” aquilo que as aulas da grade curricular básica não conseguiram realizar. Mas curiosamente, é proposto, e cada vez mais enfaticamente, o mesmo formato da escola para a SL. E esta, longe de ser um espaço alternativo à sala de aula, acaba configurando-se como um adendo a ela.

Aulas de 45 minutos, turmas grandes, professor orientador sobrecarregado, falta de tempo. Nesta conformação, a SL pode não conseguir fugir à sua sina - de onde veio e para que serve: é fruto da escola e a ela deve manter-se confinada. São espaços que estão mais fechados do que abertos à exploração livre do acervo pelos alunos, ao contato mais próximo e espontâneo com o livro; pois na realidade, em boa parte do tempo, estão ocupados com as aulas de leitura. E se são aulas há atividades a fazer, há planejamento, há toda a burocracia em torno do seu funcionamento. Há, como a própria professora identifica, uma necessidade ou busca pela homogeneidade – todos lendo o mesmo livro, na mesma hora, fazendo o mesmo trabalho:

*L: Eu acho que tem muito trabalho bacana em sala de leitura, e mediações interessantes que podiam ser divididas e ser utilizadas por outras salas de leitura, pra gente ter, não é assim uma... falar a mesma a língua, porque eu sinto que é assim, se cada sala de leitura é um mundo totalmente diferente, com acervo semelhante e com o mesmo objetivo, deveria ser, né? E aí, tem esse lado bom, né, eu estou sentido que as formações têm vindo pra ajudar o nosso trabalho e [...]*

---

<sup>107</sup> Algo que foi se intensificando ao longo dos anos 2000, com as provas municipais, estaduais e federais por que passam os alunos de rede pública.

[...] *dar uma sistematizada e uma coisa assim, meio que... vamos fazer isso todo mundo, sabe, uma coisa meio que simultânea [...]*

(Entrevista: 27/11/2013)

Evidente que orientações são fundamentais para garantir o funcionamento da SL. No entanto, há uma tendência muito forte de as orientações busquem uma homogeneização tal e qual acontece em sala de aula, algo inclusive reforçado pelas últimas orientações e portarias, que preconizam que “o acervo deverá ser organizado de forma a garantir o desenvolvimento de Projetos de Trabalho Colaborativo de Autoria”, relacionados às áreas de conhecimento, “de modo que possa favorecer os níveis de proficiência estabelecidos e indicados nos sistemas de avaliação externa, em especial no SAEB<sup>108</sup>”.

O acervo amplo e variado, de boa qualidade, foi uma conquista da rede, que acompanhou o discurso da acessibilidade ao livro. É de fato importante. Mas o que vemos é que os alunos têm pouco acesso “livre e pleno” a ele. Os livros estão lá, mas devem servir ao desenvolvimento de projetos e trabalhos. Embora o acesso ao acervo esteja presente nas orientações, efetivamente não há tempo para a exploração livre ou para o empréstimo. E quando há, é preciso que seja feito às pressas ou de forma obrigatória. E assim, vamos caindo nas armadilhas da escola e nos paradoxos que envolvem a formação de leitores nesta instituição: a falta de tempo, a obrigatoriedade, o controle.

Ainda que o discurso escolar e social venha se fortalecendo paulatinamente em relação à importância de se formar leitores, vemos que muitos dos alunos, assim como a POSL são os tais “leitores interditados” de que fala Britto (2013). Ser ou não ser leitor, decisão apenas aparentemente subjetiva e pessoal, não está necessariamente nas mãos do sujeito, mas interditada por um jogo de forças, por deveres e condições externas aos alunos e professores. Perrotti (apud *Revista Nova Escola*, 2014) afirma a leitura como assunto de foro íntimo, no entanto, desde que sejam dadas condições para que os leitores tenham a relação que quiserem com ele. *Não dei sorte. Não é nós que escolhe*. Ecos das falas dos alunos que expressam o quanto essa liberdade de escolha ainda está longe de acontecer.

---

<sup>108</sup> Sistema de Avaliação do Ensino Básico, conforme referido neste trabalho.

As salas de leitura estão confinadas ao espaço escolar. Suas portas estão invariavelmente fechadas. E se pudessem ser abertas à comunidade? E se este acervo, que é público, estivesse disponível para outras pessoas, além dos alunos e professores? Como seria a vida dos leitores deste bairro, que possui muito mais livros do que pode, realmente, dispor para seus moradores?

E se os alunos pudessem de fato frequentar este espaço como leitores que buscam os livros que desejam ler e não os autores consagrados que a escola tem a função de apresentar e ensinar? Será que este encontro gratuito não seria, afinal, a chave para a melhoria da relação de todos com a leitura e quiçá, a melhoria para o desempenho escolar?

A cultura escrita, e sobretudo, a mídia e os textos que nela circulam fazem parte do desejo dos jovens leitores que querem, sim, ver-se inseridos em algo maior. No entanto, notamos uma tensão: a SL que poderia significar o encontro com a cultura escrita, muitas vezes, desencontra-se dos alunos, excluindo-os ainda mais desta rede de leitores que sustenta o nosso contato com o livro e outros suportes para o texto escrito. Na escola, só pegou o livro *quem foi muito insistente* – quem já tem uma relação com a leitura? Ainda assim, os insistentes pegaram poucos livros por ano, dois ou três, em média. E quem pegou necessitou dar uma resposta adequada, necessitou prestar contas de suas leituras, evidenciando o quanto a SL, apesar de “não ter tarefa” está permeada pelo dever do controle.

E se apenas lessem, como expressou tão bem uma aluna, sem provavelmente ter conhecimento de que sua fala trazia o âmago do conflito em que se vê a SL e sua tarefa de formar leitores? É possível que na SL os alunos se encontrem com a gratuidade da leitura? É possível que este seja o espaço em que os alunos possam eventualmente, *ver, pegar e ler*, como também expressou um dos meninos entrevistados? Ou ainda, em que possam ser ouvidos quando contam o que leem em casa, quando trazem suas experiências de leitura?

A proposta de realização de Clubes de Leitura em SL, que surge em uma portaria de 2011 para não sair mais das orientações e da legislação que definem este programa, poderia ser a atividade indubitável para a leitura pelo aluno, para o tal “acontecimento leitor”, cuja publicação *Leitura ao Pé da Letra – caderno orientador para ambientes de leitura* preconiza. Não obstante, sua eficácia também esbarra nas condições adversas de tempo e obrigatoriedade – em se tratando desta última: os alunos teriam, de fato, escolha livre do que desejam ler? Em

relação ao tempo, podemos problematizar que a formação de um Clube exige escolha do que se vai ler pelos participantes, exige tempo intra e extraescolar para a leitura, e ainda, tempo para a realização de conversas entre os leitores. Poderia ser viável se apenas o Clube fosse realizado em SL, mas e todas as outras demandas, estabelecidas inclusive em portarias e orientações? E as exigências de planejamento e registros de aulas pelos POSL?

São apenas quatro aulas por mês em SL. Otimistamente, sem contar com faltas, feriados, greves, etc., teríamos quarenta aulas por ano. Trinta horas por ano em sala de leitura, com salas cheias e professores super-exigidos. A existência de parcerias com outros professores poderia ampliar momentos em SL, mas o que observamos é que essas pouco ou quase nunca acontecem. Há também pouco apoio efetivo da coordenação pedagógica. Na escola observada, que é referência e escola piloto de projetos da rede, foram relatados apenas alguns eventos pontuais envolvendo toda a escola, com apoio da gestão: uma sessão simultânea de leitura e a formação de alguns alunos mediadores. Não obstante, sabemos que os leitores se formam permanentemente, numa experiência contínua e acumulativa com os textos, sejam eles quais forem. A professora da SL observada investe muito em seu trabalho, busca formações pessoais na área, procura ler e se informar sobre leitura literária, mas está sobrecarregada de demandas, tarefas, obrigações, espremida em tempos exíguos. A pergunta que nos fica é: há professores bons o bastante para formar leitores nas condições que se apresentam?

Boas experiências existem e são, inclusive, relatadas pela rede, em publicações<sup>109</sup> e blogues produzidos pelos POSL de algumas escolas. No entanto, trata-se de experiências pontuais, que acontecem graças a muita “insistência do professor” – assim como o aluno precisa ser insistente para retirar livros emprestados – ou podem ser generalizadas? Na SL observada, por exemplo, não conseguimos, ao longo da pesquisa, observar a realização dos Clubes de Leitura. Há até uma tentativa, mas ela fracassa diante da obrigatoriedade de se retirar e ler o livro.

A conquista dos espaços e das salas de leitura, como vimos no segundo capítulo dessa dissertação é um importante mérito da rede, bem como a ampliação gradativa de um bom acervo, renovado com frequência e atinado com produções editoriais de qualidade. No

---

<sup>109</sup> Como na publicação citada. *Leitura ao Pé da Letra* – caderno orientador para ambientes de leitura.

entanto, observamos que isto não significa necessariamente termos a faca e o queijo nas mãos. Parece-nos que sempre falta algo: temos a faca, mas perdemos o queijo. Temos o queijo sem a faca.... Para termos ambos seria preciso uma série de outras condições ainda não conquistadas: mais tempo em SL, mais parcerias na escola, menos turmas por POSL, mais escuta em relação aos alunos, suas experiências leitores e seus desejos de leitura, só para começar.... No final deste trabalho, voltamos à questão inicial, que nos motivou a emprender uma pesquisa de mestrado: os alunos não leem...

Os alunos não leem? Não leem o quê? Ou o quanto não leem?

Mas.... Será que têm vontade de ler?

Em uma manhã em que professora e alunos fazem um balanço dos empréstimos de livros realizados durante o ano, uma aluna sugere: e se a gente só lesse?

Então, pode só ler?

Na Sala de Leitura, a POSL, muito preocupada com a formação de seus alunos, também se vê confinada ao modelo escolar. É aula. Só ler..., mas, é aula!

Então, tem que fazer o quê para poder ler na Sala de Leitura?

*L* – Então, gente, vocês acham que esse ano teve menos tempo para emprestar|?

*Todos* – Sim.

*Aluna* – Professora, eu não sei antes, antes de eu entrar. Mas depois que eu entrei, quase não pegou livro. [trecho inaudível – falam ao mesmo tempo.] Quase não pegou, não.

*Aluna* – Quase nem dei sorte.

*Aluna* – Professora, eu não peguei nenhum daqui, mas em casa eu leio [trecho inaudível].

*L* – Então, esse ano realmente, eu até peço desculpas para vocês, mudou a quantidade de aulas que eu tinha para emprestar livro. Então, ou eu privilegiava dar aula de leitura ou eu emprestava. Então, quem foi insistente e tentou, pegou dois. Porque quem não insistiu, não pegou nenhum, porque não dava tempo nunca.

*Aluna* – Professora, para o ano que vem eu posso dar uma ideia? (*L* – Pode.) Tipo assim, uma semana você empresta, tipo pega o livro, na outra a gente lê o livro. Cada um lê o seu livro. Mas a gente vai lê em casa também e na outra semana devolve.

*L* – É, pode ser, é uma ideia. A gente pode pegar um livro, levar para casa, terminar e depois ler aqui, não é? Você diz emprestar, todo mundo emprestar o mesmo livro. É isso?

*Aluna* – Não, cada um pegar o que gosta de ler.

*L* – E na outra semana faz o quê? Conversa sobre ele?

*Aluna* – Não, a pessoa lê. Aí tipo no final da aula mais ou menos, explica mais ou menos como é o livro.

(9º ano, 30/04/15)

## Referências Bibliográficas

Andruetto, Maria. Teresa. *Por uma literatura sem adjetivos*. São Paulo: Editora Pulo da Gato, 2012. 2014 p.

Azevedo, Ricardo. Aspectos instigantes da literatura infantil e juvenil. In: Oliveira, Ieda. (Org.) *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil? Com a palavra o escritor*. São Paulo: Editora DCL, 2005. 198 p.

Bakhtin, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 1998. 196 p.

Benjamin, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994. 256 p.

Britto, Luiz Percival Leme. *Contra o consenso – cultura escrita, educação e participação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. 216 p.

\_\_\_\_\_. “Literatura, conhecimento e liberdade”, IN: *Nos caminhos da literatura*. Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil /Instituto c&A. São Paulo: Peirópolis, 2008. 236 p.

\_\_\_\_\_. “Leitura e Política”, IN: Evangelista, Aracy A. M., Brandão, Heliana M. B, Machado, Maria Z. V. (orgs). *A escolarização da leitura literária. O jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 272 p.

Calligaris, Contardo. A adolescência acabou?. FolhaSP, Ilustrada, 27 de julho de 2008. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/especial/fj2707200805.html>. Acesso em 06/08/2014.

Canclini, Néstor Garcia. *Leitores, espectadores e internautas*. Tradução: Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2008. 96 p.

Cândido, Antonio. *Vários Escritos*. Rio de Janeiro. Ouro sobre Azul: 2011. 270 p.

Carvalho, Ana Carolina e Baroukh, Josca Ailine. *Ler antes de saber ler: oito mitos escolares*. São Paulo: Editora Panda Educação (no prelo)

Chartier, Roger. *A aventura do livro, do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun*. Tradução: Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNESP, 1998.

\_\_\_\_\_. *História Cultural – Entre práticas e representações*. Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/Bertrand Brasil, 1990. 244 p.

\_\_\_\_\_. *Os desafios da escrita*. Tradução: Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora Unesp, 2002. 144 p.

\_\_\_\_\_ (org). *Práticas da Leitura*. Org. Roger Chartier. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2009. 266 p.

\_\_\_\_\_. O mundo como representação, In: *Revista de Estudos Avançados*. 11(5), 1991. Páginas 173-191.

Castello-Pereira, Leda Tessari. *Leitura de estudo: ler para aprender a estudar e estudar para aprender a ler*. Campinas, SP: Alínea, 2003. 208 p.

Castro, Gilberto de. O discurso sobre o livro, a leitura e o leitor na mídia escrita brasileira e suas implicações educacionais. *Leitura: teoria e prática*, Campinas: Global, n. 49, 2007.

Certeau. Michel De. *A invenção do cotidiano: 1. As artes de fazer*; tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 351 p.

\_\_\_\_\_. *A cultura no plural*; tradução de Enid Abreu Dobranszky, 7ª edição, Campinas, São Paulo: Papyrus, 2012. 253 p.

Colasanti, Marina. *Como se fizesse um cavalo*. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012. 76 p.

COLE. Manifesto dos Bibliotecários. In: 5º COLE – Congresso de Leitura do Brasil. Anais – comunicações oficiais. Temário: O professor e a Leitura, Campinas, 1985.

Colomer, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007. 207 p.

Costa, Marisa Vorraber. (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, 160 p.

Chartier, Anne Marie. Clesse, Christiane. e Hébrard, Jean. *Ler e escrever – entrando no mundo da escrita*. Tradução Carla Valduga. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 166 p.

Diniz, Paula. e Gasparello, Ivonete. Desvendando os PCNs sob o prisma da filosofia da linguagem bakhtiniana. Disponível em [www.alb.com.br/arquivo-morto/edicoes.../c13053.doc](http://www.alb.com.br/arquivo-morto/edicoes.../c13053.doc). Acesso em 31/12/2014.

Evangelista, Aracy A. M., Brandão, Heliana M. B, Machado, Maria Z. V. (orgs). *A escolarização da leitura literária. O jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 272 p.

Ferrari, Márcio. Edmir Perrotti: Biblioteca não é depósito de livro. Entrevista à Revista Nova Escola. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/biblioteca-nao-deposito-livros-423601.shtm>. Acessado pela última vez em 04/08/2105.

Freire, Paulo. *A importância do ato de ler: em 3 artigos que se complementam*. São Paulo: Cortez, 1983. 119 p.

Ginzburg, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição*. Tradução: Maria Betânia Amoroso; tradução de poemas: José Paulo Paes; revisão técnica: Hilário Franco Júnior. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. 255 p.

Instituto Pró-Livro. Retratos da Leitura no Brasil, 3ª edição. 2012. Disponível em: [http://prolivro.org.br/home/images/relatorios\\_boletins/3\\_ed\\_pesquisa\\_retratos\\_leitura\\_IPL.pdf](http://prolivro.org.br/home/images/relatorios_boletins/3_ed_pesquisa_retratos_leitura_IPL.pdf). Último acesso em 04/08/2015.

Lajolo, Marisa. “O texto não é pretexto”, em *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Org. Regina Zilberman. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. 164 p.

Larrosa Bondía, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução: João Wanderley Geraldi. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n.19/n.19a02.pdf>. Acessado em 28/07/2014.

Lerner, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: ARTMED, 2002. 120 p.

Marin, Alda Junqueira; Leite, Ana Carolina S. M. *Salas de Leitura e gestão escolar em São Paulo*. Artigo disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoes/Relatos/0031.pdf>. Acesso em 31/12/2014.

Massola, Gisele e Bonin, Iara Tatiana. “A comodificação da leitura na sociedade de consumidores”, In: Costa, Marisa Vorraber. (Org.). *A educação na cultura da mídia e do consumo*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. 220 p.

Mendes, Monica Fátima Valenzi. *Sala de Leitura nas escolas da rede municipal de ensino de São Paulo: uma inovação que resiste às descontinuidades políticas*. 466 p, tese, doutorado em Educação no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade. PUC – SP, 2006.

Nunes, Benedito. *Crivo de Papel*. São Paulo: Ática; Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional; Mogi das Cruzes, SP: Universidade Mogi das Cruzes. 287 p.

Oliveira, Inês Barbosa e Alves, Nilda. *Pesquisa no (do) cotidiano das escolas – sobre rede de saberes*. Rio de Janeiro: Editora D P & A, 2001.

Panizollo, Claudia. “Livros de leitura e o ensino no Brasil: campos de disputa, espaços de poder. Artigo lido no site da Associação de Leitura do Brasil. [www.alb.com.br](http://www.alb.com.br). Acesso em 18/08/2013.

Petit, Michele. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*, tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008. 189 p.

Perrotti, Edmir. *Confinamento Cultural, infância e leitura*. São Paulo: Summus, 1990. 112 p.

Secretaria Municipal de Educação. *Leitura ao Pé da Letra – caderno orientador para ambientes de leitura*. São Paulo: SME/DOT, 2012. 111p.

Sibilia, Paula. *Redes ou paredes – a escola em tempos de dispersão*. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. 222 p.

Silva, Ezequiel Teodoro. *Leitura em curso – trilogia pedagógica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. 98 p.

Silva, Lilian. Lopes Martin. *A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. 84 p.

\_\_\_\_\_. *Notas para uma educação do leitor*, texto mimeografado: 2000.

Silva-Polido, Nagila E. *Salas de Leitura na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: caminhos possíveis para redimensionar o seu funcionamento*. 260 p, tese, doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração: Linguagem em Educação, Faculdade de Educação, USP, 2012.

Silveira, Rosa Maria Hessel. *Leitura e Produção Textual: novas ideias numa velha escola*. Em aberto, Brasília, ano 10, n. 52/Out/dez 1991.

Disponível em <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/782/703>. Acessado em 08/10/2014.

\_\_\_\_\_. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados, In: Costa, M. V. (org). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, 160 p.

Soares, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: Evangelista, Aracy A. M., Brandão, Heliana M. B, Machado, Maria Z. V. (orgs). *A escolarização da leitura literária. O jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 272 p.

Vidal, Diana. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e práticas escolares. In: *Currículos Sem Fronteiras*, v. 9, n. 1, pp. 24-41, jan/jun 2009.

Yunes, Eliana. *Leitura como experiência*, In: YUNES, E. e OSWALD, M. L. (orgs). *A experiência da leitura*. São Paulo: Edições Loyola, 2003. 131 p.

Zilberman, Regina. A leitura na escola, em *Leitura em crise na escola – as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. 164 p.

\_\_\_\_\_, R. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 2003. 235 p.

\_\_\_\_\_, R. (org) *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. 164 p.

\_\_\_\_\_, R. *Fim do livro, fim dos leitores?*, São Paulo, Ed. SENAC, 2001. P. 38, citada por Silva, Ezequiel Teodoro. *Leitura em curso – trilogia pedagógica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. 89 p.

### **Legislação consultada:**

#### Decretos:

São Paulo (cidade). Decreto N° 28.889, publicado no dia 25/07/1990. In: Silva-Polido, Nagila E. *Salas de Leitura na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: caminhos possíveis para redimensionar o seu funcionamento*. 260 p, tese, doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração: Linguagem em Educação, Faculdade de Educação, USP, 2012.

\_\_\_\_\_. Decreto N° 31.086, publicado em 02/01/1992. Disponível: <https://www.leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/decreto/1992/3108/31086/decreto-n-31086-1992-dispoe-sobre-o-regimento-comum-das-escolas-municipais-e-da-outras-providencias-1992-12-23.html>. Acessado pela última vez em 04/08/2015.

\_\_\_\_\_. Decreto N° 32.582, publicado em 10/12/1992. Disponível em: <https://www.leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/decreto/1992/3259/32582/decreto-n-32582-1992-dispoe-sobre-as-salas-de-leitura-nas-escolas-municipais-que-especifica-e-da-outras-providencias>. Acessado pela última vez em 04/08/2015.

\_\_\_\_\_. Decreto N° 45.654, publicado em 27/12/2004. Disponível em: <http://www.radarmunicipal.com.br/legislacao/decreto-45654>. Acessado pela última vez em 04/08/2015.

\_\_\_\_\_. Decreto N° 49.731, publicado no dia 10 de julho de 2008.

Disponível em

[http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios\\_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=11072008D%20497310000](http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=11072008D%20497310000). Acessado em 26/10/2014.

### Documentos:

São Paulo (cidade) PMSP/SME/DEPLAN/DOT. 1985. Sala de Leitura: organização e atividades básicas. Leitura e Empréstimos.

\_\_\_\_\_/Memória Técnica Documental. Publicação do Setor de Atividades de Sala de Leitura/Edição Especial/dez/1997.

\_\_\_\_\_. Educação no Município de São Paulo: uma proposta para discussão. Publicado no dia 24/02/2005. Disponível em:

<http://arqs.portaleducacao.prefeitura.sp.gov.br/publicacoes/SUP-Educa.pdf>. Acesso em 26/10/2014.

Brasil. Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acessado em 27/10/2014.

### Leis:

Lei Nº 5692/71. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/5692.htm). Acessado em 22/09/2014.

Lei Nº 11.229/92. Disponível em <http://www.radarmunicipal.com.br/legislacao/lei-11229>. Acessado pela última vez em 04/08/2015.

### Portarias:

São Paulo (cidade) PMSP/SME. Portaria Nº 2032/72. In: Mendes, Monica Fátima Valenzi. *Sala de Leitura nas escolas da rede municipal de ensino de São Paulo: uma inovação que resiste às descontinuidades políticas*. 466 p, tese, doutorado em Educação no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade. PUC – SP, 2006.

São Paulo (cidade) PMSP/SME. Portaria Nº 6328/05. Disponível em:

<http://arqs.portaleducacao.prefeitura.sp.gov.br/publicacoes/SUP-Educa.pdf>. Acessado em 26/10/2014

\_\_\_\_\_. Portaria Nº 3670/06. Disponível em

<http://www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/leitura/Documents/Legisla%C3%A7%C3%A3o/PORTARIAA%20N%C2%BA%203.670%20%20DE%20AGOSTO%20DE%20DE%202006.pdf>. Acessado em 26/10/2104

\_\_\_\_\_. Portaria Nº 3079/08. Disponível:

[http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios\\_juridicos/cadlem/integra.asp?at=24072008P%20030792008SME](http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?at=24072008P%20030792008SME). Último acesso em 04/08/2015

\_\_\_\_\_. Portarias SME/Coletânea de textos legais – organização RME/2009. Disponível em:

[http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/TextosLegais/Portarias\\_SME\\_2009.pdf](http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/TextosLegais/Portarias_SME_2009.pdf). Último acesso em 04/08/2015.

\_\_\_\_\_. Portaria N° 5637/11. Disponível em:

<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/supervisao/Anonimo/DOC%202011/P5637OrganizaSalaLeitura.htm>. Último acesso em 04/08/2015.

\_\_\_\_\_. Portaria N° 899/14. Disponível em:

[http://www.sinpeem.com.br/lermais\\_materias.php?cd\\_materias=7729&friurl=-Portaria-no-899-DOC-de-25012014-paginas-12-e-13-#.VFI3nPnF9S0](http://www.sinpeem.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=7729&friurl=-Portaria-no-899-DOC-de-25012014-paginas-12-e-13-#.VFI3nPnF9S0). Acessado em 30/10/14.