UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUCIENE DE CASSIA DE SANTANA

**As Salas de Leitura em territórios vulneráveis: das diretrizes oficiais aos
projetos de ensino**

São Paulo

2017

LUCIENE DE CASSIA SANTANA

As Salas de Leitura em territórios vulneráveis: das diretrizes oficiais aos projetos de ensino

Versão corrigida

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação, Linguagem e Psicologia

Orientador: Prof. Dr. Émerson de Pietri

São Paulo

2017

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
375.101 S232s	Santana, Luciene de Cassia de As salas de leitura em territórios vulneráveis: das diretrizes oficiais aos projetos de ensino / Luciene de Cassia de Santana; orientação Émerson de Pietri. São Paulo: s.n., 2017. 185 p.; tabs. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Linguagem, Educação e Psicologia) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1. Sala de Leitura 2. Formação de leitores 3. Vulnerabilidade social I. Pietri, Émerson de, orient.
-

Folha de Aprovação:

SANTANA, Luciene de Cássia. As salas de leitura em territórios vulneráveis: das diretrizes oficiais aos projetos de ensino. 2017. 185p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Aprovado em.....de.....2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Émerson de Pietri.

Instituição: Faculdade de Educação - USP

Julgamento: _____

Profa. Dra. Cláudia Lemos Vóvio

Instituição: Departamento de Educação – UNIFESP

Julgamento: _____

Profa. Dra. Lilian Lopes Martin da Silva

Instituição: Faculdade de Educação - UNICAMP

Julgamento: _____

Dedico este trabalho a todos os professores que, apesar das condições desfavoráveis que permeiam o processo educacional, ainda creem que a educação, de alguma forma, pode ser um diferencial na constituição da identidade dos sujeitos.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Dr. Émerson de Pietri, pelo acolhimento da proposta de pesquisa (ainda que embrionária, inicialmente), por compartilhar ideias, dúvidas, incertezas, questionamentos e principalmente pela seriedade e comprometimento na orientação desse trabalho.

Às professoras Sílvia de Mattos Gasparian Colello e Cláudia Vóvio, que realizaram uma leitura atenta do relatório de qualificação, apontando os caminhos possíveis para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos Professores da Sala de Leitura e aos Coordenadores Pedagógicos da Rede Municipal de Educação de São Paulo, que me disponibilizaram os planos de trabalho e os Projetos Político Pedagógico.

À minha família, sobretudo aos meus pais, pelo incentivo durante toda a minha trajetória educacional e por acreditarem no valor da educação na minha vida.

Aos meus colegas do grupo de estudos Marilene Santana, Mariana Pesirani, Dayse Cruz, Priscila Santos, Luciana Audi, Luiza Moraes, Gabriela Guedes, pelo apoio e incentivo ao longo desse percurso. Em especial, a Aline Nagata, pela revisão do texto final e auxílio nas questões formais.

Às minhas amigas Andrea Covolo e Lenir, que mesmo distantes, neste momento, sempre estiveram presentes de alguma forma, apoiando-me na trajetória deste trabalho.

Aos colegas de trabalho, e principalmente à professora Tânia Gonçalves, pela amizade, por compartilhar incertezas, dúvidas, angústias e esperanças ao longo desta pesquisa.

“O excluído da leitura não é o que sujeito que sabe ler e que não gosta de romance, mas o mesmo sujeito que, no Brasil de hoje, não tem terra, não tem emprego, não tem habitação” (BRITTO, 2003, p.114).

RESUMO

SANTANA, Luciene de Cássia de. As salas de leitura em territórios vulneráveis: das diretrizes oficiais aos projetos de ensino. 2017. 185p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Neste trabalho, objetiva-se conhecer e analisar as representações de leitura e de leitor em práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas localizadas em contexto de vulnerabilidade social. Para tanto, buscamos: a) caracterizar quais as representações de ensino de leitura e de leitor em espaços escolares vinculados à formação de leitores nas Salas de Leitura da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – RMESP, localizadas em território vulnerável, tendo como *corpus* de análise os planos de trabalho elaborados pelos professores que atuam nesses ambientes, bem como a legislação (Decreto e Portaria) que regulamenta o Programa Sala de Leitura e o material de apoio intitulado “Leitura ao Pé da Letra”; b) observar como as representações de leitura nos respectivos projetos respondem às diretrizes oficiais institucionalizadas pelo poder público – dispostas nas legislações e no material de apoio acerca do aprendizado da leitura e da formação de leitores – e ao contexto social do território investigado; c) analisar o que se propõe como leitura nos planos de ensino elaborados pelos professores que atuam nas Salas de Leitura em territórios vulneráveis. A análise se fundamentou no conceito de *representação*, como proposto por Chartier (1996), e nas proposições sobre a valoração e distribuição social dos bens culturais e simbólicos (BOURDIEU, 1987), para entendermos como as representações se materializam nos discursos e práticas de sujeitos e instituições (FOUCAULT, 2013). Diante disso, consideramos três eixos de abordagem para análise dos planos: a formação acadêmica do professor, a legislação que regulamenta o processo de ensino e aprendizagem da leitura, e a resposta dos planos ao contexto social do território investigado. Esses elementos, a nosso ver, se materializam nas temáticas selecionadas para o aprendizado da leitura, na metodologia proposta nos planos de ensino e no uso de outros suportes e/ou recursos que não a escrita para o ensino da leitura. Observou-se com a análise realizada que os projetos que mais se associam às diretrizes oficiais são os que mais se distanciam do território investigado. Por outro lado, os projetos que respondem às condições de vulnerabilidade social acerca do aprendizado da leitura são os que menos se relacionam com as normas e os regulamentos legitimados pelo poder público no que diz respeito à formação de leitores e, simultaneamente, parecem estabelecer uma relação intrínseca entre a formação acadêmica do professor e os conteúdos de ensino. Nesse sentido, as representações dispostas nos planos, ora dialogam com o contexto de vulnerabilidade social, ora com a legislação, ora com as bases epistemológicas em que se fundamentam a formação do professor, evidenciando que os sujeitos, ao construírem as representações sociais sobre o ensino da leitura em determinado tempo e espaço, sobretudo em territórios vulneráveis, lidam com possibilidades de ajustes, combinações ou resistências (CHARTIER, 2009), dado que as regras institucionais não podem ser totalmente transgredidas. Por isso, acreditamos que a formação crítica do leitor na Sala de Leitura somente pode se realizar se fundamentada numa concepção pluralista de leitura e de leitor, uma vez que as representações de ensino de leitura e de formação de leitores são heterogêneas e multifacetadas, tendo em vista a diversidade dos contextos sociais e as diversas formações dos professores que atuam nesses contextos, evidenciando-se que o ensino e o aprendizado da leitura não se fazem do mesmo modo para diferentes grupos sociais.

Palavras-chave: Sala de Leitura. Representações de Ensino e de Leitura. Formação de Leitores. Vulnerabilidade Social.

ABSTRACT

SANTANA, Luciene de Cássia de. *The Reading rooms in vulnerable territories: from the official guidelines to the teaching plans*. 2017. 185p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

This dissertation aims to know and analyze the representations of reading and of reader in the pedagogical practices developed in schools located in social vulnerable territories. In order to do that, we seek: a) to characterize the representations of reading instruction and of reader in school spaces linked to the formation of readers in the Reading Rooms of the São Paulo's Municipal Public School Board – RMESP (initials in portuguese), located in vulnerable territory, having as analysis *corpus* the work plans elaborated by the teachers who work in these environments, as well as the legislation (Decree and Ordinance) that regulates the Reading Room Program and the support material named “Reading literally”; b) to observe how the reading representations in the cited projects answer to the official guidelines institutionalized by the public power – disposed in the legislations and in the support material on the reading instruction and on the formation of readers – and to the social context of the territory under study; c) to analyze what is proposed as reading in the teaching plans elaborated by the teachers who work in Reading Rooms located in vulnerable territories. The analysis was based on the concept of representation, as proposed by Chartier (1996), and on the propositions on the valuation and social distribution of cultural and symbolic capital (BOURDIEU, 1987), to understand how representations materialize themselves in the discourses and in the individuals and institutions' practices (FOUCAULT, 2013). Therefore, we consider three axes of approach to analyze the plans: the teacher academic formation, the legislation that regulates the process of teaching and reading instruction, and the response of the plans to the social context of the territory under study. These elements, in our point of view, are materialized in the themes selected to reading instruction, in the methodology proposed in the teaching plans and in the use of other media and / or resources, other than writing, for reading instruction. With the analysis, we observed that the projects that are mostly associated with the official guidelines are those that are farther away from the territory under study. On the other hand, projects that respond to the conditions of social vulnerability on reading instruction are the ones that are least related to the norms and regulations legitimized by the public power regarding the formation of readers and, at the same time, seem to establish an intrinsic relation between the teacher's academic background and the contents of teaching. In this sense, the representations presented in the plans, or they dialogue with the context of social vulnerability, or with the legislation, or with the epistemological bases on which the teacher's formation is based, evidencing that the individuals, when constructing the social representations of reading instruction in a certain time and space, especially in vulnerable territories, deal with the possibilities of adjustments, combinations or resistances (CHARTIER, 2009), since institutional rules cannot be totally violated. For that reason, we believe that the critical formation of the reader in the Reading Room can only be carried out if it is based on a pluralist conception of reading and of reader, since the representations of reading instruction and of the readers formation are heterogeneous and multifaceted, taking into account the diversity of social contexts and the diverse formations of the teachers who work in these contexts, showing that teaching and reading instruction are not made in the same way for different social groups.

Keywords: Reading Room. Representations of teaching and of reading. Readers formation. Social Vulnerability.

LISTA DE

TABELAS

Tabela 1 - Índice Paulista de Vulnerabilidade Social.....	79
Tabela 2 - Condições de vida no distrito Jaçanã.	80
Tabela 3 – Condições de vida no distrito Tremembé.	80
Tabela 4 - População Total e Alfabetizada de 10 Anos e mais e Taxa de Alfabetização	84
Tabela 5 - População Total e Analfabeta de 15 Anos e mais e Taxa de Analfabetismo	85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABREVIATURAS

SL – Sala de Leitura

RMESP – Rede Municipal de Ensino de São Paulo

ONG – Organização não-governamental

CF – Constituição Federal

TICs – Tecnologias da informação e da comunicação

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

DRE-JT – Diretoria Regional de Educação Jaçanã-Tremembé

EU – Unidade Escolar

PPP – Projeto Político Pedagógico

EJA – Educação de Jovens e Adultos

AEE – Atendimento Educacional Especializado

SIGLAS

POSL – Professor Orientador da Sala de Leitura

SME – Secretaria Municipal de Educação

SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

PROUNI – Programa Universidade Para Todos

PNAS – Política Nacional de Assistência Social

SMDU – Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPVS – Índice Paulista de Vulnerabilidade Social

SEADE – Sistema Estadual de Análise de Dados

CEU – Centro Educacional Unificado

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos

SEHAB – Secretaria de Habitação

SABESP – Companhia de Saneamento Básico do Estado de São Paulo.

SINASC – Sistema de Informações de Nascidos Vivos

SMS – Secretaria Municipal de Saúde

DBA – De Braços Abertos

AMA – Assistência Médica Ambulatorial

UBS – Unidade Básica de Saúde

SENAD – Secretaria Nacional de Políticas Sobre Drogas

HPV – *human papillomavirus*

MEC – Ministério da Educação e Cultura

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior

CADES – Conselho Municipal do Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável

CEI – Centro de Educação Infantil

IPTU – Imposto Predial Territorial Urbano

ADPD – Associação pelos Direitos da Pessoa com Deficiência

CCBEU – Centro Cultural Brasil Estados Unidos

PNAIC – Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.

DOT – Diretoria de Orientação Técnica

POIE - Professor Orientador de Informática Educativa

Sumário

INTRODUÇÃO.....	15
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	23
1.1 As contribuições do conceito de representação para análise do ensino da leitura em território vulnerável	23
1.2. A distribuição social da leitura em território vulnerável	29
1.3 A formação dos objetos nos discursos relacionados à representação de leitura em território vulnerável	35
2. A LEITURA COMO REPRESENTAÇÃO E SUA DISTRIBUIÇÃO SOCIAL	42
2.1 Representações de leitura	42
2.2 Discursos sobre leitura.....	48
2.3 Conceitos de Leitura.....	55
2.4 As investigações acadêmicas sobre Salas e Ambientes de Leitura	60
3. FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA	66
3.1 O contexto da pesquisa.....	69
3.2 O conceito de vulnerabilidade social.....	74
3.3 O território: aspectos econômicos, sociais e culturais.....	77
3.4 Vulnerabilidade social e educação	86
3.5 Características socioculturais das escolas da rede municipal de ensino de São Paulo e de seu entorno na região do Jaçanã-Tremembé.....	89
3.5.1 EMEF A.....	90
3.5.2 EMEF B	94
3.5.3 EMEF C.....	97
3.5.4 EMEF D.....	100
4. ANÁLISE DOS DOCUMENTOS ORIENTADORES DAS SALAS DE LEITURA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO	104
4.1 Representações de leitura: o que dizem os documentos reguladores?	104
4.2 Caderno Orientador para Ambientes de Leitura – “Leitura ao Pé da Letra”	108
4.3 Concepções e representações de leitura e do leitor no Caderno Orientador para Ambientes de Leitura.....	109
4.4 O papel dos Clubes de Leitura na Formação de Leitores	114
4.5 O papel do tempo no aprendizado da leitura	118
4.6 A leitura como direito.....	120
4.7 Definição de espaços e ambientes de leitura	121

4.8 As interfaces dos espaços de leitura	122
5. ANÁLISE DOS PROJETOS DE ENSINO DAS SALAS DE LEITURA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO	125
5.1. Projetos de Ensino das Salas de Leitura da Rede Municipal de Ensino de São Paulo em contexto de vulnerabilidade social	125
5.2 A leitura informativa em resposta ao contexto de vulnerabilidade social	126
5.2.1 Temáticas para o aprendizado da leitura	127
5.2.2 Metodologia para o ensino da leitura	131
5.3 O ensino da cartografia em resposta às condições de vulnerabilidade social	136
5.3.1 Temáticas para o aprendizado da leitura	137
5.3.2 Metodologia proposta para o aprendizado da leitura.....	141
5.4 O ensino da leitura em atendimento às diretrizes oficiais e ao contexto de vulnerabilidade social	144
5.4.1 O uso de outras mídias que não a escrita como suporte para o aprendizado da leitura.	144
5.4.2 Metodologias de ensino na sala de leitura	150
5.5. O aprendizado da leitura em resposta às diretrizes oficiais em território vulnerável	153
5.5.1 Temáticas selecionadas para o ensino da leitura	153
5.5.2 Uso de outros suportes que não a escrita para o aprendizado da leitura	157
5.5.3 Metodologia/estratégias utilizadas para o aprendizado da leitura	159
5.6 A resposta dos projetos das Salas de Leitura aos contextos sociais de território vulnerável	166
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	168
Referências Bibliográficas.....	173

INTRODUÇÃO

O ensino da leitura no século XXI parece suscitar questionamentos, abordagens e reflexões que perpassam o redimensionamento de novos saberes, de cultura, portanto, de articulação com os contextos sociais, com os valores, com as crenças, com as representações dos sujeitos no âmbito educacional, principalmente em situações nas quais se observa que a distribuição social desse bem cultural é extremamente desigual.

Sendo a escola uma instituição social, os procedimentos, as normas que regulamentam o processo de ensino e aprendizagem da leitura, o acesso, a apropriação e a distribuição social dos bens culturais são influenciados pelas condições socioeconômicas, pelas reformas educacionais, pelo controle institucional, pelas relações de poder, materializadas nas legislações, nas políticas e nos programas governamentais que dispõem acerca do que e como determinado conteúdo e/ou objeto será incorporado no processo educacional.

Diante disso, as representações de ensino da leitura estariam inseridas num contexto menos controlado, em outros ambientes, como as Salas de Leitura? *A priori*, a formação do leitor e o aprendizado da leitura nesses espaços se diferenciariam em relação à sala de aula no que se refere à organização do espaço físico, à disposição, seleção e presença dos livros, dos impressos, das avaliações legitimadas pela escola (provas, por exemplo), dos conteúdos dispostos no currículo, das metodologias. De fato, isso é o que ocorre?

Embora o discurso legal (SME, 2012, grifo nosso) considere a Sala de Leitura como *“espaço privilegiado para a formação do leitor, estimulando a curiosidade, o senso crítico e o prazer em ler, na construção do conhecimento, na aquisição das informações e no desenvolvimento da autonomia”*, todos os atores sociais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da leitura estão submetidos a regras, a normas, a prescrições institucionalizadas pelo poder público tanto sob o enfoque didático-pedagógico quanto ao administrativo, por isso a Sala de Leitura também responde à cultura escolar.

O Professor Orientador da Sala de Leitura – POSL, especialmente designado para essa função está submetido ao controle institucional, e, portanto, vincula-se direta e indiretamente aos aspectos da cultura escolar – regras para ingressar e permanecer nesses espaços de leitura, procedimentos que deve adotar para o trabalho pedagógico não apenas ao ensino da leitura, mas também ao funcionamento da Sala de Leitura:

Parágrafo único. Caberá ao Professor Orientador de Sala de Leitura - POSL a organização permanente do acervo, o tombamento e empréstimo de livros, a orientação à pesquisa bibliográfica, a leitura de diversos gêneros, a roda de

apreciação literária e a organização de acervo de sala de aula em articulação com o Professor regente de classe. (DECRETO nº49. 731, de 10/07/2008 – grifo nosso).

Assim, transmitir a cultura para as novas gerações é o objetivo do ensino escolar, por isso seria difícil conceber uma escola onde o ato de ler não estivesse presente, uma vez que parte importante do patrimônio histórico, cultural e científico da humanidade se encontra fixado em diferentes tipos de livros (SILVA, 2000).

Roger Chartier (1997) em debate com Bourdieu faz referência ao espaço escolar como campo fértil para a leitura, afirmando:

entre as leis sociais que modelam a necessidade ou a capacidade de leitura, as da escola estão entre as mais importantes, o que coloca o problema, ao mesmo tempo histórico e contemporâneo, do lugar da aprendizagem escolar numa aprendizagem da leitura, nos dois sentidos da palavra, isto é, a aprendizagem da decifração e do saber em seu nível elementar e, de outro lado, esta outra coisa de que falamos, a capacidade de uma leitura mais hábil que pode se apropriar de diferentes textos (CHARTIER; 1997, p.240).

Na visão de Max Butlen (2008), os meios clássicos de que dispõe a escola não são suficientes para a formação de leitores polivalentes. Não bastam os manuais, a aula com um professor e vinte, trinta, quarenta alunos cara a cara, uma vez que o professor já não é único referente, pois na sociedade contemporânea o acesso à cultura escrita, aos impressos nos mais diferentes suportes também ocorre através dos meios de comunicação e informação em diferentes lugares e tempos.

Portanto, a formação de leitores é um processo que se operacionaliza a partir das mudanças sociais ocorridas na contemporaneidade no que diz respeito à apropriação da tecnologia, da heterogeneidade cultural dos sujeitos que estão inseridos no âmbito educacional, do acesso e da distribuição dos bens culturais nos mais variados contextos sociais, do diálogo e reflexão entre os diversos campos do saber. Logo, a necessidade de várias lentes para compreender que o processo que envolve o estudo da leitura é multifacetado, abrangendo aspectos que vão além do que é normatizado e legitimado pela cultura escolar e pelos currículos prescritos.

Por outro lado, se não se pode negar que ensinar a ler, a formar leitores, é responsabilidade da instituição escolar, é preciso considerar também que não cabem apenas à sala de aula e ao professor de Língua Portuguesa essas atribuições.

Face a essas considerações, justifica-se abordar e problematizar como a leitura se operacionalizaria em outros espaços, em outros ambientes na esfera escolar, como as Salas de Leitura no âmbito de programas institucionalizados para a formação de leitores.

Como bem assinalou Arena (2009), há poucos lugares nas escolas para os livros e existem as que nem lugares possuem. Infelizmente, a realidade brutal é que na escola, instituição considerada culturalmente organizada para ensinar a ler, existe apenas um espaço reconhecido para essa função – a sala de aula. Nomes como Salas de Leitura, Centro de Documentação Pedagógica, Lugar dos Livros, Farol do Saber, Espaço de Leitura tentam de algum modo escapar do nome biblioteca e muitas vezes biblioteca escolar.

Para Petit (2013), ambientes de leitura são espaços nos quais os conhecimentos da humanidade simbolicamente estão materializados, representando, portanto, uma oportunidade de adentrar, de buscar conhecer, descobrir como a humanidade se construiu no decorrer do tempo; que tipo de conhecimento, que cultura se produziu.

Nesse sentido, as Salas de Leitura, as Bibliotecas Escolares ou Ambientes de Leitura não são depósitos de livros (PERROTTI, 1990; SILVA, 2000). Independentemente de estarem inseridos em programas, projetos e ações das instâncias governamentais no âmbito educacional, é relevante compreender qual a representação de leitura nesses espaços no que diz respeito ao ensino da leitura, à imagem do leitor, sobretudo para os sujeitos oriundos de classes econômicas menos favorecidas, provenientes de bairros localizados em regiões de vulnerabilidade social, onde o contato com a cultura escrita, com o livro se dá principalmente através da instituição escolar.

Por outro lado, neste trabalho, não se trata de desvalorizar o trabalho de ensino e aprendizagem da leitura na escola, sobretudo no âmbito da sala de aula, com o uso de diferentes metodologias e materiais didáticos. Contudo, é importante investigar de que forma a leitura é disseminada em outros ambientes escolares, uma vez que a leitura é um processo complexo, permeado de influências externas e internas, de ideologias, de posicionamentos políticos e ideológicos por parte de todos os atores sociais envolvidos no âmbito educacional – alunos, professores e gestores, em distintos contextos sociais.

Sem tecermos essas relações corremos o risco de (re)produzirmos discursos com base no senso comum – a) “o brasileiro não lê mesmo”; b) “os jovens de classes econômicas menos favorecidas não se interessem e/ou não gostam de ler”; c) “as tecnologias ocupam o tempo dos adolescentes e por isso eles não leem”; d) “se leem algo, leem textos de menor qualidade”; e assim, os valores, as crenças, e consequentemente, as representações de leitura se operacionalizam a partir da constituição de hierarquizações e de dicotomias, produzindo cisões entre as condições sociais e culturais dos sujeitos envolvidos nesse processo, sobretudo em contextos sociais nos quais o acesso e a distribuição dos bens simbólicos é desigual.

Em contextos vulneráveis, a discriminação se materializa a partir da distribuição desigual dos bens econômicos, do acesso a direitos sociais como saúde, educação, habitação, infraestrutura, lazer, mas também dos bens culturais e simbólicos como a leitura, o cinema, a arte em geral. Por isso, a vulnerabilidade social é um conceito multidimensional (XIMENES, 2010) que diz respeito não somente aos efeitos de concentração de pobreza e de isolamento territorial e, portanto, o termo se relaciona a qualquer processo acentuado de exclusão, propiciado por baixos níveis de capital social, humano ou cultural.

Desse modo, é importante destacar que, em contextos de vulnerabilidade social, a presença de um determinado equipamento cultural, como a escola, pode significar para as classes populares a única presença do Estado no território, funcionando como um fator de democratização de oportunidades educacionais (ou não) e criar espaço para a resistência. Em outras palavras, em territórios vulneráveis, o que se pode esperar dessa instituição social no que se refere ao ensino da leitura?

Assim, diante das condições desfavoráveis e da infraestrutura deficitária quanto ao acesso, à distribuição e ao ensino de leitura na esfera educacional para as camadas sociais mais carentes social e economicamente, esta pesquisa se volta para a observação das Salas de Leitura em contexto de vulnerabilidade social. Nesse sentido, consideramos relevante compreender como o ensino da leitura se materializaria em outros espaços escolares, por isso propomos a seguinte pergunta de pesquisa: Quais as representações do ensino da leitura e do leitor em espaços (denominados Salas de Leitura) projetados para a formação de leitores em território vulnerável?

Assim, quais práticas de ensino de leitura são propostas em contextos de vulnerabilidade social quando os projetos de ensino tentam responder às características desses contextos?

A partir das argumentações explicitadas em documentos oficiais que norteiam o ensino e aprendizado da leitura, partimos do pressuposto de que se preveem nas políticas de formação de leitores sensibilidade aos contextos em que as práticas de leitura são projetadas para se desenvolverem (Salas de Leitura), uma vez que os sujeitos não se apropriam da leitura da mesma forma nos mais variados contextos sociais e culturais.

Outra hipótese é de que a formação inicial do professor produz efeitos sobre as representações de leitura e de formação do leitor no que se refere ao trabalho na Sala de Leitura, por isso os professores que atuam nesses espaços, mesmo que tenham que cumprir as normas que regulamentam o aprendizado sobre a formação de leitores na Sala de Leitura, a partir do que dispõe a legislação e o material de apoio direcionado ao ensino da leitura, não se desvincilhariam do seu conhecimento de mundo, dos seus saberes, da sua formação inicial para

o aprendizado da leitura, mas principalmente definem especificidades nos modos como esses docentes respondem às diretrizes institucionais para o ensino da leitura.

Isto posto, com essa investigação objetiva-se conhecer e analisar quais as representações de ensino de leitura e de leitor que se produzem nas Salas de Leitura vinculadas à formação de leitores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, localizadas em territórios vulneráveis, mas também em respostas às condições existentes nesses territórios.

Assim sendo, são objetivos específicos dessa pesquisa:

- Descrever e analisar as concepções e representações de leitura postuladas nas legislações que institucionalizaram a criação e a implementação das Salas de Leitura na Rede Municipal de Ensino de São Paulo – RMESP (Decreto e Portaria) e no material de apoio Caderno Orientador para Ambientes de Leitura, intitulado “Leitura do Pé da Letra”;
- Caracterizar e compreender as relações que se estabelecem entre as diretrizes oficiais e o planejamento dos trabalhos, na Sala de Leitura, pelo professor, a partir da análise dos planos de ensino apresentados para atuação nesses espaços em contexto de vulnerabilidade social;
- Observar e analisar o que se propõe como leitura nos planos de ensino, elaborados pelos professores que atuam nas Salas de Leitura em territórios vulneráveis;
- Analisar as relações entre contexto de vulnerabilidade social e as representações de ensino e de leitor nos planos de ensino.

Assim, no intuito de cumprirmos os objetivos propostos nesta pesquisa, delimitamos como *corpus* de análise a legislação (Decreto nº 49.731, de 30 de agosto de 2008 e Portaria nº 7.655 de 17/12/2015) que dispõe sobre a criação, a regulamentação e a implementação das Salas de Leitura, o “Caderno Orientador para Ambientes de Leitura” (divididos em seis volumes, intitulado “*Leitura ao Pé da Letra*”) e os planos de ensino, elaborados pelos docentes que atuam como Professor Orientador nas Salas de Leitura – POSL, de quatro unidades escolares sob a jurisdição da Diretoria Regional de Ensino do Jaçanã-Tremembé, cujo público-alvo abrange os anos finais do ensino fundamental, também denominado ciclo autoral¹.

---

¹ **Portaria 5930/13** que institui o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – “**Mais Educação São Paulo**” organiza o ensino fundamental em três ciclos: alfabetização, interdisciplinar e autoral.

a) **Ciclo de alfabetização**: 1º ao 3º ano iniciais do ensino fundamental, tendo como finalidade promover o sistema de escrita e de resolução de problemas matemáticos por meio de atividades lúdicas integradas ao trabalho de letramento, assegurando que ao final do Ciclo, todas as crianças estejam alfabetizadas.

Essa região foi escolhida para *locus* da pesquisa, dentre outras, em virtude de as Salas de Leitura estarem localizadas em bairros nos quais se verifica a precariedade quanto a oferta de serviços de saúde, lazer, saneamento básico, transporte, cultura, isolamento territorial, bem como de ter sido considerada uma das regiões mais violentas desde 2013 no que diz respeito ao tráfico de entorpecentes e chacinas, conforme dados da Segurança Pública do Estado de São Paulo².

Em suma, a partir das considerações explicitadas quanto à formação do leitor em território vulnerável, o presente trabalho investiga as representações de ensino de leitura e de leitor dispostos nos planos de ensino, a partir das temáticas, das metodologias, dos diferentes suportes, das condições e estratégias para a inclusão da população vulnerável nas Salas de Leitura.

Diante disso, no primeiro capítulo, tratamos da exposição da fundamentação teórica. Para tanto, trazemos o conceito de representação como proposto por Chartier (1996), além da discussão sobre a valoração dos bens simbólicos (BOURDIEU, 1987) e das relações de poder para entendermos como as representações se materializam nos discursos, em virtude da relação intrínseca entre o que o sujeito diz e o contexto no qual está inserido (FOUCAULT, 2013).

No capítulo dois, realiza-se um percurso sobre as representações, os discursos, as concepções de leitura a fim de subsidiar a análise do *corpus* do presente trabalho, bem como apresentamos as investigações acadêmicas sobre Salas e Ambientes de Leitura.

Posteriormente, no capítulo três, apresentamos a fundamentação metodológica em que também se caracteriza, o contexto social do território investigado e das quatro escolas que participaram dessa pesquisa, explicitando o papel da educação nos contextos de vulnerabilidade social para compreendermos as representações de ensino de leitura e do leitor nesses territórios nos quais as condições socioeconômicas e o acesso aos bens culturais são bastante desfavoráveis.

No capítulo quatro, analisamos os documentos orientadores (legislação e material de apoio) que norteiam a implementação e a formação de leitores nas Salas de Leitura na RMESP.

---

b) **Ciclo Interdisciplinar:** 4º ao 6º ano do Ensino Fundamental, com a finalidade de aproximar os diferentes ciclos por meio da interdisciplinaridade e permitir uma passagem gradativa de uma para outra fase de desenvolvimento, bem como, consolidar o processo de alfabetização/letramento e de resolução de problemas, matemáticos com autonomia para a leitura e a escrita, interagindo com diferentes gêneros textuais e literários e comunicando-se com fluência e com raciocínio lógico.

c) **Ciclo Autoral:** compreendendo do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental, com a finalidade de promover a construção de projetos curriculares comprometidos com a intervenção social e concretizado por meio do Trabalho Colaborativo de Autoria – TCA, com ênfase ao desenvolvimento da construção do conhecimento, considerando o domínio das diferentes linguagens, a busca da resolução de problemas, a análise crítica e a estimulação dos educandos à autoria.

² Disponível em: <<http://www.ssp.sp.gov.br/Estatistica/Pesquisa.aspx>>. Acesso em 08 maio 2017.

A seguir, no capítulo cinco, apresentamos a análise dos planos de ensino elaborados pelos professores que atuam nas Salas de Leitura em territórios vulneráveis, na tentativa de responder a pergunta de pesquisa que norteia esse trabalho.

Assim, esperamos ampliar os conhecimentos sobre as representações de ensino de leitura e de leitor em territórios mais carentes social e culturalmente nos quais a presença da escola, muitas vezes o único equipamento cultural do entorno, pode propiciar (ou não) oportunidades educativas para minimizar ou ainda enfrentar as desigualdades no que se refere a distribuição dos bens simbólicos.

A partir do que explicitamos no decorrer desse trabalho, possibilitou-se compreender que as representações de ensino quanto ao aprendizado da leitura em regiões menos desenvolvidas social e economicamente, respondem ora mais ao contexto de vulnerabilidade social, ora à própria formação acadêmica do professor e ora à legislação acerca da formação de leitores na Sala de Leitura, conforme verificamos na análise dos planos de ensino no capítulo cinco. Estas representações se materializam nos planos em interface com os eixos de abordagem que subsidiaram a análise das propostas de ensino – as temáticas, a metodologia e o uso de diferentes suportes para o aprendizado da leitura.

As marcas, as pistas discursivas materializadas nos discursos nos permitiram chegar a essa conclusão. Citações recorrentes nos projetos, tais como inserção das rodas de leitura, dos recursos tecnológicos, das múltiplas linguagens e suportes, da literatura marginal periférica, do estudo do território articulado com a intervenção social, da forma padronizada e didática no estudo dos gêneros textuais, da relação intrínseca entre cultura e educação, entre protagonismo e identidade social, bem como da necessidade de alinhamento dos projetos da Sala de Leitura com as demais áreas do conhecimento, perpassando as relações destes com o Projeto Político Pedagógico, evidenciam que os docentes não podem subverter a norma totalmente.

Em outras palavras, as relações de poder não se dissociam da estrutura elaborada pela esfera pública sobre o ensino da leitura. Portanto, nem o professor e nem o aluno tem autonomia para ler o que quiserem, pois estão sob a jurisdição do controle institucional.

Por isso, acreditamos que a formação do leitor na Sala de Leitura somente pode ser compreendida numa visão pluralista, pois a pesquisa evidenciou que as representações de ensino de leitura e de leitor são heterogêneas e multifacetadas, tendo em vista a diversidade dos contextos sociais das respectivas Salas de Leitura, bem como as diferentes formações dos professores que atuam nesses ambientes, demonstrando que o processo acerca da aprendizagem da leitura jamais será o mesmo para todos os grupos sociais.

Por fim, agradecemos aos Coordenadores Pedagógicos, aos Diretores das Escolas e aos professores das Salas de Leitura da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, da Diretoria Regional de Ensino do Jaçanã-Tremembé pelo apoio à pesquisa, disponibilizando os planos de ensino e os Projetos Político Pedagógicos das unidades escolares, cujas Salas de Leitura foram investigadas.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 As contribuições do conceito de representação para análise do ensino da leitura em território vulnerável

Considerando que a presente investigação tem o objetivo de compreender as representações de ensino de leitura e de leitor em território vulnerável nas Salas de Leitura da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, a partir da análise dos documentos que dizem respeito à legislação (Decreto, Portaria) que normatiza o processo de formação de leitores e de incentivo à leitura como instrumento de informação e cultura, bem como o material de apoio intitulado “Leitura ao Pé da Letra” e planos de ensino dos professores que atuam nesses ambientes, as pesquisas e as contribuições de Chartier são parte dos referenciais teóricos a serem utilizados na nossa investigação, sobretudo acerca do conceito de representação.

Na perspectiva de Franco (2004), as representações sociais são elementos simbólicos que os homens expressam mediante o uso de palavras e de gestos. Especialmente em relação ao uso das palavras, os homens discorrem sobre o que pensam a partir da linguagem oral ou escrita, e assim os discursos são construídos socialmente e estão vinculados ao âmbito da situação real e concreta dos sujeitos que as proferem.

Isto posto, segundo a autora:

(...) as representações sociais são historicamente construídas e estão estreitamente vinculadas aos diferentes grupos socioeconômicos, culturais e étnicos que as expressam por meio de mensagens, e que se refletem nos diferentes atos e nas diversificadas práticas sociais. (FRANCO, 2004, p.171).

Chartier (1988) afirma que a representação designa o modo pelo qual em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade é construída, pensada e dada a ler por diferentes grupos sociais.

A representação consiste em seleções, nas exclusões e nas classificações que acabam por constituir as configurações próprias de um tempo ou de um espaço. A noção de representação, de certa maneira, define como as pessoas organizam a realidade em suas mentes, como se definem os comportamentos e as práticas sociais (CHARTIER, 1990, p.17).

Assim, não é possível entender a representação como algo que estaria desvinculado de uma determinada estrutura que sofre influências da cultura, da visão de mundo dos indivíduos que estão inseridos em um espaço, em um lugar específico. As formas de pensar, de representar um objeto em uma cultura, em uma instituição não são construídas à margem da história, não significando, porém que a representação seria uma “cópia fiel” da realidade.

Diante disso, a noção de representação, a nosso ver, vem ao encontro dos objetivos desta pesquisa ao permitir compreender quais as concepções e representações de ensino de leitura em território vulnerável, dispostas no *corpus* desse trabalho, tendo em vista que as representações são permeadas por relações sociais nas mais variadas instâncias (escolares, políticas, econômicas) e essas relações interferem (ou não) no processo de seleção e de exclusão dos professores nas Salas de Leitura no que diz respeito às temáticas, às metodologias, aos recursos e/ou suportes utilizados no aprendizado da leitura.

Em outras palavras, as representações são tecidas à luz das influências do contexto social, das relações de poder institucionalizadas, da constituição de identidades dos sujeitos e de seus respectivos conhecimentos acadêmicos no âmbito educacional, de procedimentos legitimados pelas instâncias governamentais sobre o que se ensina e como se ensina. Por isso, não se trata, nessa investigação, de estabelecer dicotomias a partir de representações de leitura “adequadas” ou “inadequadas”, mas de compreender porque as representações são construídas de uma determinada maneira e não de outra.

Assim sendo, em que medida a compreensão da realidade social, das condições existentes nos territórios vulneráveis, da formação do professor que atua nas Salas de Leitura, bem como das normas institucionalizadas pelo poder público no que diz respeito à formação do leitor interferem e/ou justificam as representações de ensino de leitura e da imagem do leitor.

Isto posto, é importante dizer que as acepções da palavra representação estão pautadas por dois sentidos: “por um lado, a representação faz ver uma ausência, o que supõe uma distinção clara entre o que representa e o que é representado; de outro, é a apresentação de uma presença, a apresentação pública de uma coisa ou de uma pessoa” (CHARTIER, 1991, p. 185).

As representações são expressas mediante discursos e podem assumir inúmeras configurações, nas quais as relações de poder estão sempre presentes. Assim, as representações dos agentes variam de acordo com a sua posição (e com interesses associados a ela) e com o seu *habitus*, como sistema de esquemas de percepção e de apreciação, como estruturas cognitivas e avaliadoras, que eles adquirem através da experiência duradoura de uma posição no mundo social (BOURDIEU, 2003).

De acordo com Boldarine (2004), é crucial ressaltar que tanto Chartier quanto Bourdieu destacam o papel que a questão das classes dominantes exerce na formulação das representações. Observando-se como as representações são forjadas é possível perceber como as relações de dominação se constituem.

Nesse sentido, o social intervém de várias formas nas representações sociais, seja mediante o contexto concreto, no qual se situam grupos e pessoas, seja pela comunicação que

se estabelece entre todos estes, seja pelo quadro de apreensão que fornece sua bagagem cultural ou ainda por intermédio dos códigos, dos símbolos, dos valores e ideologias ligados às posições e vinculações sociais específicas, por isso a representação é sempre a atribuição da posição que as pessoas ocupam na sociedade e, portanto, toda representação social é representação de alguma coisa ou de alguém.

Conceitos como identidade, linguagem, discurso e cultura atuam direta e indiretamente como elementos imprescindíveis na interpretação e definição do que, de fato, significa representação nos diversos campos do saber, uma vez que o conceito de representação não se sustenta, não se estabelece a partir de realidades isoladas (SANTOS, 2011). Desta forma, a representação e o real são interdependentes, um não existe sem o outro (SANTOS, 2011).

Nesse sentido, é relevante compreender a representação a partir de questões que envolvem o poder e a linguagem, ou seja, elas devem ser pensadas em paralelo com as práticas sociais.

Chartier (1991) compreende que existem três modalidades de relação entre a *representação coletiva* e o *mundo social*: de início, o trabalho de classificação e de recorte que produz configurações intelectuais múltiplas pelas quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos que compõem uma sociedade; em seguida, as práticas que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exhibir uma maneira própria de ser no mundo, a significar simbolicamente um estatuto e uma posição; enfim, as formas institucionalizadas e objetivadas em virtude das quais *representantes* (instâncias coletivas ou indivíduos singulares) marcam de modo visível a existência do grupo, da comunidade ou da classe (CHARTIER, 1991;1983).

Por isso, no campo educacional, afirmações nas quais se evidencia a percepção dominante acabam sendo muitas vezes naturalizadas, gerando ou ganhando *status* de realidade, como por exemplo, de que a leitura é uma questão apenas de gosto ou desgosto ou de que a leitura é um bem cultural, um valor simbólico para poucos. E esses “poucos” não contemplariam as classes econômicas menos favorecidas, pois o capital cultural desses indivíduos não se articularia com a cultura da escola, da academia, das instituições nas quais a presença do livro, dos impressos têm valores estritamente contrários às das classes minoritárias (grupos ou pessoas de camadas socioeconômicas desfavorecidas econômica e culturalmente, sobretudo nos territórios vulneráveis).

Nesse sentido, por que as classes dominantes leem, como leem e o que leem não estaria em convergência com os objetivos dos alunos de escolas localizadas em contextos vulneráveis, não apenas no que se refere ao valor econômico (compra de livros impressos, de *e-books*,

participação em eventos literários, feiras e bienais do livro, por exemplo), mas até da apropriação desse bem cultural no cotidiano – leitura como lazer, como entretenimento, como relação de poder-saber-conhecimento.

Dito de outra maneira, a apropriação da leitura por parte das classes dominantes, principalmente na esfera escolar, parece não somente estar a serviço da preparação para ingresso nas carreiras acadêmicas de maior prestígio social e econômico, mas também de representações de leitura atreladas às relações de poder e de conhecimento na sociedade.

Acerca desse conceito, Chartier (1990, p. 17) assinala:

as representações do mundo social, assim construídas, embora aspirem à universalidade, um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupos que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. As percepções do social não são de forma alguma discussões neutras: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outras, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas.

Cabe, ainda assinalar que as práticas escolares, as representações sociais no âmbito educacional se vinculam direta e indiretamente com contextos culturais e sociais de todos os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, com os discursos acadêmicos e oficiais construídos historicamente, permeando as orientações pedagógicas, os documentos norteadores, uma vez que o currículo é um lugar de disputas, de embates, ainda que represente, em geral, uma escola feita para as classes dominantes.

Diante do exposto, as representações sociais, a produção de sentidos no que se refere ao ensino da leitura e da imagem do leitor vão sendo determinadas por uma multiplicidade de valores, de crenças, de saberes, de práticas, conforme as mudanças ocorridas historicamente na sociedade.

Portanto, à luz dessa perspectiva, para Chartier (2010), a leitura não se reduz ao suporte livro. Essas pesquisas que perguntam às pessoas se elas leem livros estão sempre ignorando que a leitura é muito mais do que ler livros. Basta ver em todos os comportamentos da sociedade que a leitura é uma prática fundamental e disseminada. Isto inclui a leitura dos livros, mas muita gente diz que não lê livros e de fato está lendo objetos impressos que poderiam ser considerados (jornais, revistas, revistas em quadrinhos), além dos gêneros digitais (*games*, *blogs*, redes sociais, dentre outros).

Cabe, ainda, comentar que a distribuição desigual acerca da leitura não se restringe apenas aos aspectos políticos e econômicos, mas também suscitam questionamentos e reflexões no modo como os indivíduos se apropriam das transformações ocorridas na sociedade em

relação aos novos suportes, às novas tecnologias, do acesso à cultura escrita. Diante dessas transformações, Chartier (1999) discorre que a primeira grande revolução da história do livro foi o salto do rolo de papel para o códice, ou seja, o volume encadernado, com páginas e capítulos. Maior ainda, segundo ele, está sendo o salto para o suporte eletrônico, no qual é a mesma superfície (uma tela) que exhibe todos os tipos de obra já escritos. Essa é, na opinião dele, a mais radical transformação na técnica de produção e reprodução de textos e na forma como são disponibilizados.

Assim, segundo o autor, nunca uma mudança de suporte como a que ocorre agora com os meios eletrônicos e digitais foi tão intensa e interferiu tanto nos mecanismos precedentes de percepção e conhecimento dos indivíduos.

As mudanças de relação entre o leitor e o material escrito determinadas pela tecnologia alteram também o próprio modo de significação – antes do códice, por exemplo, era impossível ler e escrever num mesmo momento porque as duas mãos estavam ocupadas em segurar e mover o rolo.

Diante dessas alterações quanto ao ato de ler e seus suportes na sociedade contemporânea, consideramos primordial entender como essas mudanças estão se configurando no processo de ensino e aprendizagem da leitura, do leitor na esfera escolar na atualidade, sobretudo nas Salas de Leitura em territórios vulneráveis no que diz respeito ao uso de outras mídias que não a escrita para o aprendizado da leitura.

A partir das discussões preliminares já postas, é fulcral comentar que temos uma grande dificuldade de inserir-nos em um mundo que já está pronto (Yunes, 2012), mas que também está em permanente ebulição, ou seja, tudo muda muito rapidamente. Mudam-se as práticas de leitura, os suportes, as mídias e parece que a escola, com os seus atores principais têm inúmeras dificuldades em adaptar-se a essas transformações, seja no ensino da linguagem, ou de quaisquer outros campos do conhecimento:

ler sem pronunciar em voz alta ou meia-voz é uma experiência “moderna”, desconhecida durante milênios. Antigamente, o leitor interiorizava o texto: fazia da própria voz o corpo do outro, era o seu ator. Hoje, o texto não impõe mais o seu ritmo ao assunto, não se manifesta mais pela voz do leitor (CERTEAU, 1998, p. 271).

Essas mudanças também são postuladas no próprio cenário escolar, uma vez que o leitor que na atualidade adentra o espaço educacional parece não se enquadrar nos parâmetros de ensino da leitura de décadas anteriores. Com isso queremos dizer que a imagem, a representação do leitor, o destinatário desse objeto simbólico e cultural vai sendo alterado gradualmente. Daí

a dificuldade de identificar um modelo unitário de representação do leitor e do próprio objeto leitura.

Ou seja, o acesso, a produção e a distribuição da cultura escrita não se materializam homogeneamente entre todos os grupos e classes sociais, uma vez que as representações de leitura são híbridas e complexas, perpassando aspectos ideológicos, políticos, sociais e culturais nas mais variadas instituições. A escola talvez seja uma dessas instituições nas quais esses fatores se tornam mais evidentes, em virtude da democratização do acesso à educação básica nas últimas décadas, do perfil dos alunos e dos professores no que diz respeito à apropriação da língua materna, do vínculo entre os saberes e valores legitimados pela cultura escolar e pela cultura do alunado:

as competências mudam historicamente e com isso os perfis dos leitores também. O leitor não se forma “interagindo apenas com manchas de papel”, mas, a leitura e a escrita são sempre um fator social, historicamente determinado, que se inscreve profundamente na biografia afetiva de cada leitor, naquilo que podemos chamar de nossas histórias leitoras. Por trás de cada leitor há pessoas, presenças e ausências que os livros suprem, recordam ou encontram. Pessoas, corpos, gestos, modulações de voz, palavras e imagens (PRADES, 2015).

As apropriações são entendidas por Chartier (1999, p.15) como práticas de produção de sentido, dependentes das relações entre texto, impressão e modalidades de leitura, sempre diferenciadas por determinações sociais, por isso é relevante comentar que ainda na visão do autor, as liberdades dos leitores não são infinitas, são limitadas por convenções que regem as práticas de uma comunidade de leitores e pelas formas discursivas e materiais dos textos lidos³, por isso a autonomia do leitor também depende dessas relações sociais (CERTEAU, 1998).

À medida que a sociedade muda, os sujeitos, as práticas, o conhecimento, a cultura, os saberes escolares, as experiências individuais e sociais são reestruturados pelas instituições e pelos agentes sociais, por isso, no campo educacional e no caso específico do ensino da leitura, a formação, a imagem, a representação e a constituição do leitor na escola, seus limites e perspectivas quanto aos espaços e ambientes nos quais a leitura pode ser redimensionada estão sendo alterados ao longo do tempo:

a leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. Segundo a bela imagem de Michel de Certeau, o leitor é um caçador que percorre terras alheias. Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor, seus comentadores. Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade

---

³ O advento de uma nova forma de produção dos textos, determinada por alguma revolução tecnológica de grande envergadura (passagem do rolo ao códex, e do códex à tela; ou a revolução da reprodução promovida pela prensa de Gutemberg), pode condicionar poderosamente uma série de mudanças nas práticas de leitura (CHARTIER, 1999, p.105).

do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão (CHARTIER, 1988, p. 77).

A representação dos modelos de leitura se dá em função da forma como cada um participa da sociedade no que tange aos valores atribuídos à cultura escrita. Compreender a leitura como sendo atrelada ao comportamento social dos modos de inserção do sujeito do mundo desvela a trama que as relações sociais estabelecem com esse bem cultural e simbólico.

Em suma, novas práticas de leitura, de letramento, de acesso à cultura escrita vão sendo redimensionados face aos contextos sócio-político-econômicos e às transformações culturais, por isso é importante compreender em que medida essas mudanças interferem e/ou influenciam as representações de ensino de leitura e do leitor, materializadas nos planos de trabalho para o aprendizado da leitura em territórios vulneráveis.

1.2. A distribuição social da leitura em território vulnerável

Em uma sociedade capitalista, caracterizada por grandes desigualdades sociais e econômicas, principalmente em territórios vulneráveis, o valor, a produção, a distribuição e a apropriação dos bens culturais e simbólicos se vinculam com as representações e com as posições de classe dos indivíduos que atuam direta e indiretamente nos mais variados contextos. Portanto, para compreender como uma representação se constitui em um determinado tempo e espaço, sobretudo nas instituições sociais, como a escolar, é primordial um olhar crítico e reflexivo no que diz respeito às relações tecidas entre fatores sociais e históricos.

As percepções acerca das representações somente podem ser explicitadas à luz da correlação entre o lugar que cada sujeito ocupa em uma sociedade e também com o valor atribuído a um certo bem cultural. No caso do ensino da leitura em espaços escolares (Salas de Leitura) vinculados à formação de leitores, ao aprendizado da leitura em território vulnerável, trata-se de reverberar porque determinadas representações e não outras.

Portanto, justifica-se o que assinalou Bourdieu (1983) acerca das referências das relações de disputa de poder, legitimidade dos bens culturais entre os agentes que ocupam o espaço escolar e diferentes tipos de capital (econômico, cultural, social e simbólico), uma vez

que a educação, as práticas e saberes escolares têm seus desdobramentos direta e indiretamente nas relações econômicas, sociais e culturais.

O que se ensina ou como se ensina determinado conteúdo, as estratégias para atingir determinados objetivos no âmbito educacional perpassam as relações estabelecidas entre o valor simbólico e cultural atribuídos aos objetos de ensino nos contextos sociais, por isso é possível afirmar, na presente investigação, a inexistência de neutralidade no que diz respeito às representações de todos os agentes envolvidos no âmbito educacional, seja do professor da Sala de Leitura em territórios vulneráveis, seja do poder público que legitima a formação de leitores.

Na esfera escolar, os bens culturais subjacentes ao processo de ensino e aprendizagem são permeados por diferentes culturas, visão de mundo, conhecimento prévio ou posterior dos sujeitos, seja do professor, do gestor ou dos alunos, sobretudo na educação pública, caracterizada por um contingente cada vez maior, devido ao crescimento demográfico nos últimos anos e da massificação do acesso à educação básica.

Para Bourdieu (1983), a escola reproduz as desigualdades sociais, rompendo com o discurso da neutralidade assumido por esta instituição quanto a cultura por ela disseminada, desmistificando a ideologia do “dom” e do mérito individual para justificar os sucessos e insucessos dos alunos não provenientes das classes dominantes.

Charlot (2005) ressalta que aumentam os índices de escolaridade, mas agravam as desigualdades sociais de acesso ao saber, pois à escola pública é atribuída a função de incluir populações excluídas ou marginalizadas, sem que os governos lhe disponibilizem investimentos suficientes, bons professores e inovações pedagógicas. Em consonância com a argumentação da autora, podemos dizer que na nossa investigação, em territórios vulneráveis, a escola se apresenta como único equipamento cultural do entorno, dificultando, assim, o acesso e a valorização de outros bens simbólicos e culturais, além da leitura, para a inclusão de alunos provenientes de camadas socioeconômicas mais carentes.

Importante ainda ressaltar que as condições de trabalho são bastante desfavoráveis, uma vez que além do aprendizado da leitura, a instituição escolar ainda precisa lidar e/ou enfrentar problemas sociais e de infraestrutura (enchentes, tráfico e consumo de entorpecentes, gravidez precoce na adolescência, por exemplo). Assim, as representações de ensino acabam atravessadas por essas situações, uma vez que os valores simbólicos dos bens culturais, bem como a educação não se desvencilham dos contextos sociais nos quais a educação se operacionaliza.

Assim sendo, a apropriação, a aquisição e o aprendizado de valores simbólicos como a leitura não podem ser explicados, sobretudo nos territórios vulneráveis, pelo gosto ou desgosto do aluno em relação aos objetos de ensino, tendo em vista ser fulcral compreender quais as condições existentes que explicariam porque uns aprendem e outros não, porque uns se tornam leitores e outros apenas decodificam, já que o discurso legal proferido é de que todos são iguais e de que a educação é direito de todos.

Trata-se de entender quais as representações de ensino da leitura, do leitor, a partir dos planos de ensino, elaborados pelos professores que atuam nas Salas de Leitura em territórios vulneráveis, cujo público-alvo (alunos) é desprovido de tantos direitos como saúde, habitação, cultura, lazer. Assim, acreditamos que a discussão sobre contexto social pode propiciar maiores reflexões sobre essas representações.

Essas observações revelam que a importância e o papel da leitura na constituição da identidade dos sujeitos e de uma determinada comunidade vão suscitar diferentes representações de leitura e estas não podem ser discutidas com base no senso comum, mas em quais condições se tem acesso a esse bem simbólico e cultural:

o capital simbólico – outro nome da distinção – não é outra coisa senão o capital, qualquer que seja a sua espécie, quando percebido por um agente dotado de categorias de percepção resultantes da incorporação da estrutura da sua distribuição, quer dizer, quando conhecido e reconhecido como algo de óbvio (BOURDIEU, 2003, p.145).

O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social) supõe aquilo a que Durkheim chama o conformismo lógico, quer dizer, “uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências” (BOURDIEU, 1999, p.134).

Nesse sentido, o capital simbólico, o valor da leitura e a distribuição desigual desse bem cultural para os sujeitos oriundos de diferentes classes econômicas e sociais, sobretudo nos espaços localizados em territórios vulneráveis, estariam correlacionados aos modos pelos quais as representações sociais de uma determinada realidade são construídas e pensadas. Assim, a representação de um objeto e o valor simbólico a ele atribuído estão estritamente vinculados aos comportamentos, à posição de classe que cada agente ocupa nos distintos grupos sociais, interferindo na compreensão da realidade e nas práticas sociais. (CHARTIER, 1988). Portanto, a percepção da realidade que nos circunda e a distinção no que se refere aos bens simbólicos e culturais não são homogêneas, uma vez que o contexto no qual os sujeitos estão inseridos influenciam direta e indiretamente as práticas e as representações.

Por sua vez, as representações não podem ser compreendidas externas ao discurso, e ao mesmo tempo é impensável entendê-lo fora da ordem social, desconsiderando os antagonismos de classe, visto que a realidade social se constitui num conjunto de relações de forças entre classes historicamente antagônicas que lutam entre si.

Bourdieu (1983) diz que o discurso é um bem simbólico e que pode receber valores distintos segundo o mercado em que ele está colocado. Na presente investigação, as representações, segundo nosso entendimento, são construídas a partir da relação tecida entre contexto social, entre as relações de poder e a valoração dos bens simbólicos a partir das especificidades da formação acadêmica do professor.

Assim, ainda segundo o autor (1983), a língua não é somente um instrumento de comunicação ou mesmo de conhecimento, mas um instrumento de poder. Na sociedade, nas relações interpessoais, no espaço laboral e nas instituições, e em especial na escola, não se procura apenas ser compreendido, mas também obedecidos, acreditados, respeitados e reconhecidos. E essa evidência pode servir de arcabouço para compreendermos como as representações de leitura se materializam nos planos de ensino, tendo em vista que o docente da Sala de Leitura precisa incorporar o que está legitimado pelo poder público acerca do ensino da leitura, mediante os procedimentos explicitados na legislação educacional.

Assim, parece ser aparente e natural no espaço escolar a censura velada, escondida no que diz respeito à exclusão dos indivíduos quanto a não ter voz e nem vez e isso interfere nas representações de ensino, pois o professor da Sala de Leitura ao elaborar o plano de trabalho a ser submetido à instância governamental não tem autonomia para proferir e nem planejar ações que propiciam grandes rupturas com o que está normatizado pela esfera governamental.

Por isso, é importante ressaltar que o professor que atua nas Salas de Leitura, ao planejar o trabalho sobre o ensino da leitura, não responde apenas ao contexto social do território vulnerável, mas precisa incorporar em seu discurso elementos que propiciem atender à esfera pública no que diz respeito aos regulamentos impostos pela legislação que norteia a formação do leitor nesses ambientes.

Afinal, como bem observou Bourdieu (1983), “não falamos a qualquer um, qualquer um não toma a palavra” e isso não está estritamente vinculado ao espaço da sala de aula, ao trabalho pedagógico do professor, mas perpassa também as legislações acerca da educação, as orientações quanto aos procedimentos que devem ser adotados por determinados atores no processo e ensino aprendizagem da língua, e de tantos outros conteúdos curriculares. Tudo parece girar em torno do poder:

na medida em que os sistemas de classificação são engendrados pelas condições sociais e que a estrutura objetiva de distribuição de bens materiais e simbólicos se dá de forma desigual, toda escolha tende a reproduzir as relações de dominação (BOURDIEU, 1983, p.17).

A tão sonhada autonomia parece estar apenas no jogo dos espelhos, é algo disfarçado. Isto posto, podemos dizer que na Sala de Leitura há uma “liberdade vigiada”, pois nem o aluno e nem o professor têm autonomia para ler o que desejam, pois muitas vezes o capital econômico e cultural do docente não é tão diferenciado em relação ao discente, haja vista a valoração dos bens simbólicos, como a leitura, no processo educacional e na sociedade capitalista.

Quanto ao valor simbólico dos bens culturais no âmbito educacional, faz-se necessário explicitar que na visão de Bourdieu (1998, p.77), “os bens culturais podem ser objeto de apropriação material, que pressupõe o capital econômico, e de uma apropriação simbólica, que pressupõe o capital cultural”. Por isso, não basta apenas que o indivíduo, o agente social tenha capital econômico, mas que compreenda que o valor simbólico atribuído a determinado objeto, necessariamente, está relacionado com o capital cultural incorporado.

Em outras palavras, não é apenas suficiente possuir ou ter acesso ao objeto livro, aos ambientes de leitura como Bibliotecas, Salas de Leitura, livrarias, mas também entender qual o valor que se atribui a esse objeto, que valor a leitura pode agregar na construção do indivíduo, de sua identidade em uma sociedade caracterizada pelo individualismo, pelo consumo desenfreado e principalmente por grandes desigualdades sociais, sobretudo em regiões vulneráveis.

Em territórios vulneráveis, como o ensino da leitura para os alunos de classes econômicas menos abastadas, cujos capitais cultural e social, muitas vezes, não são legitimados pela instituição escolar, se atrelaria às representações de ensino de leitura e do leitor nos ambientes das Salas de Leitura.

Essas discussões são importantes para a presente investigação porque o valor simbólico e cultural da leitura para os sujeitos nos mais variados contextos não são singulares e nem iguais para todos, uma vez que as representações de ensino em territórios vulneráveis podem estabelecer relações com a noção do conceito de *habitus* (BOURDIEU, 1983), na medida em que o *habitus* não é algo estanque, efêmero, imutável, mas ao contrário, está em permanente ebulição, em virtude das transformações sociais e históricas pelas quais todos os agentes sociais são acometidos (SETTON, 2002).

Segundo Bourdieu (1983), o *habitus* pode ser classificado em duas categorias: o *habitus* primário e o secundário. O primário se define como aquele que é transmitido de maneira implícita, inconsciente, através do núcleo familiar; por outro lado, o secundário é explícito,

organizado e seria responsabilidade da educação escolar, da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa.

Isto posto, tanto as representações de ensino como o *habitus* sofreriam influências a partir das mudanças sociais e históricas no contexto educacional no que diz respeito à compreensão da realidade, das estratégias, dos mecanismos e/ou instrumentos quanto ao aprendizado da leitura em territórios vulneráveis. Considerar apenas o que o sujeito já sabe, sem propiciar oportunidades educativas para propiciar a redução das desigualdades sociais e culturais, a nosso ver, é ampliar a reprodução das dessas mesmas desigualdades para os sujeitos oriundos de camadas socioeconômicas menos favorecidas.

Diante disso, essas relações também permeiam os valores que são atribuídos aos objetos, às mercadorias na sociedade moderna. Para Viana (2007), esse processo ocorre em um mundo axiológico, todavia há objetos que possuem um caráter axiológico muito mais abrangente, como por exemplo, a literatura, a leitura, as obras de arte. Essa valoração é observada, em nossa pesquisa, nos documentos (legislação e material de apoio) que regulamentam a formação de leitores na Sala de Leitura ao priorizar a literatura e o livro para o aprendizado da leitura em detrimento de outros suportes e objetos de ensino, bem como da seleção e de estratégias de ensino de leitura por parte de professores de diferentes áreas do conhecimento que atuam nesses ambientes.

Trata-se na realidade de uma valoração objetivada, pois quem tem o monopólio da competência para dizer o que é ou não é arte são os agentes, os atores inseridos em determinados campos: social, artístico, cultural, etc. No âmbito educacional, mais especificamente, no caso das Salas de Leitura, cujo objetivo é a formação de leitores e incentivo à cultura, o poder público, através da regulamentação de leis, decretos e portarias ditam as normas do que é legítimo ensinar (ou não), contudo parece haver espaço para resistência por parte dos sujeitos que atuam nesses espaços, produzindo rupturas em suas ações e direcionamentos quanto ao aprendizado da leitura.

Em síntese, as representações de leitura nos territórios vulneráveis, no qual a distribuição e a valoração dos bens simbólicos é extremamente desigual, serão analisadas a partir de planos de ensino, nos quais se procura compreender a relação entre contexto social, formação do professor e dos regulamentos legais que norteiam o aprendizado da leitura, uma vez que esses elementos parecem estar intrinsecamente relacionados. Essas relações se materializam nas representações que são construídas social e historicamente, assim como a valoração dos bens simbólicos e culturais na sociedade contemporânea.

1.3 A formação dos objetos nos discursos relacionados à representação de leitura em território vulnerável

Discutir e problematizar a educação a partir das contribuições de Foucault significa, *a priori*, considerar em que medida é possível analisar a instituição escolar acerca da legitimação, efetivação dos saberes e relações de poder no processo de formação dos sujeitos e seus desdobramentos no campo educacional, tendo em vista que suas teorias abordam a relação entre poder e conhecimento e como eles são usados como uma forma de controle social nas mais variadas instituições sociais.

Consideramos, assim, que as relações de poder influenciam a construção das representações nas diversas instituições sociais, materializadas nos discursos dos sujeitos que discorrem sobre determinado assunto em um determinado tempo e espaço, por isso acreditamos haver uma relação intrínseca entre o que o sujeito diz e o contexto social no qual está inserido (FOUCAULT, 2013).

Nesse sentido, as representações sociais dos sujeitos acerca de um determinado objeto, de uma determinada temática estão correlacionadas direta e indiretamente com as relações de poder, de saber e de conhecimento que são formulados nas mais diversas instituições sociais, ou seja, o que pensamos, o que dizemos no âmbito escolar, por exemplo, se relaciona com os aspectos sociais e econômicos que influenciam não apenas a distribuição dos bens simbólicos, mas também o que se materializa na linguagem, nos discursos, nos dizeres de cada agente em um determinado campo social.

Neste trabalho, os discursos materializados nos planos de ensino, elaborados pelos professores que atuam na Salas de Leitura em territórios vulneráveis apresentam marcas e pistas discursivas que remetem ao que está legitimado pelo poder público acerca do aprendizado da leitura, do leitor, seja em relação ao ensino da literatura, seja pelo uso de determinadas metodologias e estratégias de ensino para o aprendizado da leitura (rodas de leitura, saraus, incorporação de múltiplas linguagens, avaliação da leitura, inclusão da literatura marginal periférica na Sala de Leitura).

Diante disso, é possível afirmar que as relações de poder nas mais variadas instituições não são realizadas de forma repressiva, mas de maneira muito sutil, chegando ao ponto de não serem percebidas por muitos agentes sociais, entretanto influenciam as representações sociais, que por sua vez estão subjacentes ao poder e ao saber forjados nessas instituições.

O sujeito que está em um determinado lugar, em um determinado espaço não diz algo ou constrói a representação de um objeto, de um assunto aleatoriamente. As representações são

construídas historicamente nos mais variados contextos. Essa argumentação se relaciona com a presente investigação na medida em que os professores que atuam nas Salas de Leitura se apropriam do que postula o poder público sobre o aprendizado da leitura para elaborar o trabalho realizado nesses ambientes. Ou seja, essa construção é de certa forma um instrumento de controle, sejam sobre os corpos dos sujeitos que estão na Sala de Leitura (aluno e professor), sejam sobre as normas e os procedimentos que regulamentam o que ensinar ou como ensinar, dispostas nas legislações (decretos e portarias) que normatizam as Salas de Leitura.

Acerca desse controle institucional, Foucault (1987) discorre que:

a constituição das instituições disciplinares efetiva-se na passagem do século XVIII para o XIX, quando essas instituições assumem a configuração de espaços nos quais se utilizam métodos que permitem um controle minucioso sobre o corpo dos indivíduos por meio dos exercícios de domínio sobre o tempo, espaço, movimento, gestos e atitudes para produzir corpos submissos, exercitados e dóceis (FOUCAULT, 1987).

Diante dessa perspectiva, no cenário escolar, a presença excessiva de regulamentos, procedimentos, normas e orientações podem ser interpretados à luz do conceito de legitimidade por parte dos atores sociais que representam a autoridade política, ou seja, as instâncias governamentais que se perpetuam no poder, sem o uso de coação, da força física aparente, visível, mas que exercem o poder simbólico, sendo responsáveis pela elaboração de leis, resoluções que não atingem apenas o âmbito administrativo, mas que influenciam e ditam as regras que direcionam as políticas públicas, o currículo, que tipo de texto adentra a sala de aula, qual livro utilizar, quais gêneros e suportes, como se o professor fosse apenas um executor, um tarefeiro.

Essas relações de poder se sustentam neste trabalho, a nosso ver, pois o professor da Sala de Leitura tanto para ingressar como para permanecer neste ambiente, precisa ser submetido à avaliação institucional, seja pelo Diretor da Escola, seja pelo Conselho Escolar, conforme determina a legislação vigente, bem como incorporar em seu discurso (dispostos nos planos de ensino) elementos que revelem que conhece os procedimentos que regulamentam o aprendizado da leitura.

Portanto, o discurso legal que norteia o funcionamento da Sala de Leitura de que o docente teria autonomia para propor quaisquer leituras a seus alunos é algo velado, pois as relações de poder estão dispostas em formas de decretos e portarias, mas observa-se que há rupturas e ajustes dos atores sociais (professores das Salas de Leitura) quanto ao aprendizado da leitura, conforme veremos no capítulo cinco.

De fato, a educação organiza, ou melhor, vigia, controla os indivíduos, suas condutas, o tempo, o espaço, toda a práxis pedagógica mediante o registro de avaliações em boletins, leis, procedimentos, orientações, normas prescritivas e instruções no que diz respeito ao ensino dos mais variados conteúdos, bem como dita as regras referentes à organização escolar, conforme observamos na legislação que regulamenta o aprendizado da leitura na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, através das Salas de Leitura. Tudo está disposto numa espécie de rede, onde parece não haver espaço para rupturas. Os planos de ensino também estão sob esta perspectiva, e, portanto, parecem interferir nas representações.

Assim, o conhecimento, o saber e a cultura se entrelaçam de maneira muito estrita com o exercício de poder na esfera escolar, mediante a produção e reprodução de discursos que estão em plena articulação com as estratégias de controle disciplinar.

A ideia de que existe, em um determinado lugar, ou emanado de um determinado ponto, algo que é um poder, me parece baseada em uma análise enganosa que, em todo caso, não dá conta de um número considerável de fenômenos. Na realidade, o poder é um feixe de relações mais ou menos organizado, mais ou menos piramidalizado, mais ou menos coordenado (FOUCAULT, 2004, p. 248).

Este feixe de relações a qual o autor faz referência pode ser interpretado à luz da presença de um conjunto de agentes que exercem o poder, mesmo que de forma aparentemente arbitrária, através da imposição de regulamentos, que muitas vezes são veladas com o cognome de capacitações, formações, documentos orientadores, legislações, em geral, todavia essas relações são tecidas em função de interesses políticos, de ideologias.

Na presente investigação, evidenciamos que o discurso sobre a leitura é apresentado aos professores das Salas de Leitura considerando apenas os valores positivos quanto ao ato de ler, comparando-a como uma “viagem”, não desvelando em quais condições, de fato, as práticas de leitura se operacionalizam nos mais variados contextos sociais.

Na instituição escolar, por exemplo, Foucault (2004) assinala que:

regulamento meticuloso que rege sua vida interior, as diferentes atividades aí organizadas, os diversos personagens que aí vivem e se encontram, cada um com uma função, um lugar, um rosto bem definido – tudo isto constitui um “bloco” de capacidade-comunicação-poder. A atividade que assegura o aprendizado e a aquisição de aptidões ou de tipos de comportamento aí se desenvolve através de todo um conjunto de comunicações reguladas (lições, questões e respostas, ordens, exortações, signos codificados de obediência, marcas diferenciais do “valor” de cada um e dos níveis de saber) e através de toda uma série de procedimentos de poder (enclausuramento, vigilância, recompensa e punição, hierarquia piramidal) (FOUCAULT, 2004, p. 241).

Essa série de procedimentos de poder e o conjunto de comunicações reguladas (FOUCAULT, 2004), conforme discorridas acima se vinculam à constituição dos enunciados,

com a formação dos objetos no discurso, possibilitando analisar o *corpus* da presente pesquisa, tais como os projetos de ensino nas Salas de Leitura da RMESP em território vulnerável, sobretudo no que se refere à formação de leitores e ao ensino da leitura como instrumento de informação e cultura, bem como a legislação e os materiais de apoio que regulamentam e dispõem sobre a criação e implementação desses ambientes nas unidades escolares do município de São Paulo.

Nesse sentido, busca-se identificar nos projetos de ensino de leitura a reprodução dos discursos oficiais e de toda essa rede de vigilância, de controle “velado” acerca das representações de leitura. Trata-se de observar o que há de repetição, de diferenças, de similaridades, de regularidades, de transformação ou de inovação no que diz respeito ao ensino desse objeto nas Salas de Leitura, propiciando explicitar na análise do *corpus*, o que nos revelam os enunciados e as relações que podem (ou não) ser tecidas a partir do contexto sociocultural da pesquisa.

Segundo Foucault (2013, p.56, grifo nosso), “*nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos, mas ao contrário, há enunciados e relações que o próprio discurso põe em funcionamento*”. O discurso precisa ser analisado a partir das relações históricas, de práticas muito concretas, que estão presentes, vivas nos discursos:

certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os tornam irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 2013, p.56).

Diante disso, entendemos que as representações de ensino nas Salas de Leitura em territórios vulneráveis não se descolam das relações de poder, que por sua vez se materializam a partir dos discursos proferidos pelos professores que atuam nesses ambientes em estreita dialogicidade com as diretrizes oficiais que regulamentam o que e como o aprendizado da leitura se constitui nesses espaços.

Face a essas considerações, é possível afirmar que tudo está imerso em relações de poder e saber, implicando na materialidade dos enunciados e dos textos dos atores sociais nas diferentes instituições sociais. Fischer (2001) considera que o discurso transcende a simples referência a “coisas”, existe para além da mera utilização de letras, palavras e frases, não pode ser entendido como um fenômeno de mera “expressão” de algo: apresenta regularidades intrínsecas a si mesmo.

Descrever um enunciado pressupõe dar conta dessas particularidades e compreendê-lo como acontecimento, isto quer dizer, como algo que irrompe num certo tempo e num certo lugar (FISCHER, 2001).

As coisas ditas são radicalmente amarradas às dinâmicas do poder de um tempo, resulta, assim, no que Foucault (2004) conceitua como prática discursiva, não se confundindo com mera expressão de ideias ou formulações de frases. Prática discursiva significa falar segundo determinadas regras, expondo relações que se dão dentro de um discurso. Assim, os professores das Salas de Leitura, ao elaborarem os planos de ensino, precisam demonstrar que conhecem as regras legitimadas pelos discursos oficiais sobre o aprendizado da leitura para que os planos sejam validados pelos gestores educacionais. Por isso, como bem observou Foucault (2013), a dificuldade em dizer algo que seja totalmente novo:

não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época; não é fácil dizer alguma coisa nova; não basta abrir os olhos, prestar atenção ou tomar consciência para que novos objetos logo se iluminem. (...) o objeto não espera nos limbos a ordem que vai liberá-lo e permitir-lhe que se encarne em uma visível e loquaz objetividade; ele não preexiste a si mesmo, mas existe sob as condições positivas de um feixe de relações (FOUCAULT, 2013, p. 54-55).

Assim, as representações dispostas nos discursos são tecidas a partir das relações que se estabelecem entre instituições, processos econômicos e sociais, formas de comportamento, regulamentos, normas, condutas, técnicas, tipos de classificação, modos de caracterização e estão presentes no objeto (FOUCAULT, 2013). Por isso, nos planos de ensino, elaborados pelos professores, há o predomínio de muitas vozes, seja em relação com o contexto social do sujeito, seja pelas relações de poder a partir de regulamentos e regras que não podem ser totalmente subvertidas, seja em diálogo com o conhecimento epistemológico dos docentes que atuam nas Salas de Leitura.

Isto posto, Foucault (2013) assinala que os enunciados são povoados em suas margens de tantos outros enunciados, afirmando a ação do interdiscurso, da complementaridade e da luta de diferentes campos de poder-saber e da análise, sobretudo, dos seus *espaços colaterais*, imbricados nas dimensões dos diversos segmentos sociais, econômicos, culturais, políticos, ideológicos; portanto, cada formação discursiva entra simultaneamente nos mais variados campos de relações, e em cada lugar a posição que ocupa em diversos campos de relações (FISCHER, 2001).

Assim, parece ser essencial ter em vista que o sujeito da linguagem não é um sujeito em si, idealizado, mas ele é ao mesmo tempo falante e falado, já que através dele outros ditos se dizem (FOUCAULT, 2013).

Dessa forma, as representações são heterogêneas, complexas, pois são construídas à luz desses elementos. Assim é importante entender segundo que regras um enunciado foi construído e, conseqüentemente, quais regras outros enunciados semelhantes poderiam ser

construídos. A descrição de acontecimentos do discurso coloca uma outra questão bem diferente: “como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar?” (FOUCAULT, 2013, p.33). No caso da presente investigação, faz-se necessário compreender as representações a partir de discursos de professores de diferentes áreas do conhecimento (Letras, Pedagogia, Geografia, Ciências Biológicas) que atuam nas Salas de Leitura. Assim, por que determinadas representações de ensino e não outras.

Nesse sentido, os acontecimentos discursivos não são fechados, isolados em si mesmo, mas se vinculam a um complexo jogo de relações. Em outras palavras, queremos enfatizar que o homem não pode ser compreendido à margem das relações sociais que o constituem. *O mesmo se pode afirmar em relação às representações de ensino nas Salas de Leitura em territórios vulneráveis*. Cindir sujeito e sociedade é impensável sob essa perspectiva de que o sujeito fala ora de um lugar, ora de outro e nesses lugares há disputas, interações, crenças, valores, modos de ser e de existir.

Portanto, um enunciado estabelece valores, ressignifica e perpetua saberes e conhecimentos, tendo em vista que as palavras proferidas, presentes nos discursos, nos registros documentais se relacionam com o *status*, com a posição do sujeito, com o lugar que ocupa em um determinado campo institucional.

Daí a descrição de Foucault acerca de que não há enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, “não há enunciados que não suponha outros; não há nenhum que não tenha em torno de si, um campo de coexistências” (FOUCAULT, 2013, p.114).

À luz dessas discussões, o objetivo dessa investigação é compreender as representações do ensino da leitura e do leitor em território vulnerável, a partir de um *corpus* no qual analisamos a legislação oficial, o material de apoio direcionados aos professores que atuam nas Salas de Leitura, bem como os projetos de leitura elaborados pelos respectivos docentes.

Isto posto, em que medida esses documentos reproduzem (ou não) o discurso das instituições, tendo em vista que segundo Foucault (1986), um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente:

trata-se de um acontecimento estranho, pois por um lado, está ligado a um gesto de escrita ou à articulação de uma palavra, mas por outro lado, abre para si mesmo uma existência remanescente no campo de uma memória ou na materialidade dos manuscritos ou outras formas de registros; entretanto, *podemos dizer que é único como todo acontecimento, mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação* (FOUCAULT, 1986, p. 34-35, grifo nosso).

Em suma, o que nos revelam os discursos presentes nos projetos de ensino de leitura a partir do que Foucault mencionou sobre os enunciados como sendo povoados, em suas margens, de tantos outros enunciados.

Sob essa perspectiva, consideramos relevante, a partir da análise do *corpus* da pesquisa, identificar nos discursos, nos enunciados as regularidades, as similaridades, as diferenças no que diz respeito à representação do ensino de leitura nos espaços escolares (Salas de Leitura), uma vez que as representações de leitura e de leitor materializadas nos discursos não são proferidas de qualquer forma, mas se entrelaçam estritamente com as influências culturais, com a historicidade, com a construção de identidades dos sujeitos, com as transformações sociais, econômicas, políticas e culturais na sociedade contemporânea, bem como com a distribuição desigual dos bens simbólicos nos contextos sociais caracterizados como vulneráveis.

Assim sendo, a análise dos dados se faz à luz de como os discursos materializados nesses documentos dialogam com as legislações governamentais que institucionalizaram as Salas de Leitura, com o Caderno Orientador para Ambientes de Leitura e sobretudo com o contexto social das escolas na presente investigação. Que interfaces, que interdiscursos podemos identificar a partir da assertiva de Foucault (2013) de que não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha em torno de si, um campo de coexistências, uma vez que *“todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”*. (FOUCAULT, 2005, p.44, grifo nosso).

A seguir, apresentamos no próximo capítulo, as representações, os discursos e as concepções de leitura com o intuito de subsidiar a análise do *corpus* do presente trabalho, além das investigações acadêmicas sobre Salas e Ambientes de Leitura.

2. A LEITURA COMO REPRESENTAÇÃO E SUA DISTRIBUIÇÃO SOCIAL

“A leitura, além de uma história, tem uma sociologia”

(CHARTIER, 1998)

Conforme já discurremos no capítulo 1, as representações sociais, materializadas nos discursos dos sujeitos no que se refere ao ensino da leitura e da imagem do leitor, vão sendo determinadas por uma multiplicidade de valores, de crenças, de saberes, de práticas, mediante as mudanças ocorridas historicamente na sociedade. Por isso, as representações de leitura são híbridas e complexas, perpassando aspectos ideológicos, políticos, sociais e culturais nas mais variadas instituições e contextos sociais.

Assim, considerando que os objetivos desta pesquisa são conhecer e compreender quais as representações de ensino de leitura e de leitor que se produzem nas Salas de Leitura vinculadas à formação de leitores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, localizadas em territórios vulneráveis, bem como descrever e analisar as concepções e representações de ensino de leitura postuladas nas legislações e no material de apoio direcionado aos docentes que atuam nesses ambientes, observar e analisar o que se propõe como leitura nos planos de ensino, elaborados pelos respectivos professores, faz-se necessário, neste capítulo, apresentar as representações, os discursos e as concepções sobre leitura para subsidiar a análise desses documentos, bem como as investigações acadêmicas sobre as Salas e Ambientes de Leitura, conforme já percorrido na introdução deste trabalho.

2.1 Representações de leitura

Discorrer sobre um bem simbólico, como a leitura, pressupõe considerar os processos sociais, culturais, políticos, econômicos e cognitivos associados a muitas vertentes – o impacto da difusão da escrita na sociedade, o surgimento de novas tecnologias da informação e da comunicação, as práticas de leitura, as representações e a difusão do conhecimento entre os diversos grupos sociais, ou seja, estabelecer conexões numa dimensão holística (GALVÃO; BATISTA, 2005).

Segundo Galvão e Batista (2005), há uma tradição sobre a leitura que se apoia no que se relaciona com o estudo da distribuição dos textos, dos suportes, dos gêneros interpretados como fenômenos sempre iguais e, dessa forma, permeia o surgimento de nomenclaturas –

“grandes e pequenos leitores”; “gêneros cultos e populares e/ou comerciais”; “precários leitores”; “leitura para o lazer ou para finalidades funcionais/ práticas”; “concorrência entre o livro e outros meios como televisão”, “história em quadrinhos”, por exemplo, gerando e reforçando, simultaneamente, discursos e representações sociais no que diz respeito ao ato de ler e as formas legítimas e hegemônicas de operacionalizá-lo.

Essas representações são importantes, na nossa investigação, para discutirmos como o aprendizado da leitura se operacionaliza em territórios vulneráveis, nos quais o acesso e a distribuição social da leitura são restritos (em muitas regiões, a escola é o único equipamento cultural do entorno e, especificamente, as Salas de Leitura se apresentam como um das poucas possibilidades de acesso à leitura), propiciando compreender as relações entre contextos sociais e as representações de ensino e de leitor.

Assim, quais leituras são oferecidas para os sujeitos provenientes de territórios no qual a distribuição dos bens simbólicos é extremamente desigual – leituras para o entretenimento, para o lazer, para finalidades utilitárias ou ainda a leitura legitimada pelo poder público.

Em contraponto a esses argumentos, segundo os mesmos autores (GALVÃO; BATISTA, 2005), há atualmente um forte apelo das ciências sociais pelo ato de ler mesmo e pelas significações plurais, isto é, redimensionar os estudos sobre a leitura sob outras perspectivas: i) investigações dos gêneros; ii) distribuição ou a difusão dos hábitos de leitura nos diferentes grupos; iii) identificação da leitura a partir de textos dignos de serem lidos (análise da qualidade dos textos); iv) atribuições quanto ao valor da atividade de leitura, podendo ser representada por duas assertivas – ler seria o modo por excelência do exercício do poder ou teria sempre um poder emancipador para os sujeitos.

À luz dessas abordagens, a leitura não constitui um ato unitário, singular, simplesmente monológico, mas é uma prática criativa, variável, perpassando fatores em torno de condições sociais, uma vez que é uma atividade humana.

Desse modo, infere-se que há diferentes pontos de vista nos quais se disseminam os estudos da leitura e sob este viés a expressão “práticas de leitura”, em oposição às abordagens na tradição dos estudos psicológicos, pedagógicos, linguísticos e cognitivos (conjunto de processos considerados universais, abordando a existência de um leitor ideal), designaria uma tendência a compreender a leitura como um acontecimento concreto, permeando o desenvolvimento de um leitor real e, portanto, lidando com processos responsáveis por sua diversidade e variação, como bem postulam Batista e Galvão (2005).

Em outros termos, examinar o ato de ler a partir da exploração de possibilidades e limitações que não se desvencilham das relações com a vida cotidiana, com o universo mental

e psicológico de sujeitos e grupos, com a memória, a cultura, as tecnologias de comunicação, com a oralidade, a escrita, o livro, os impressos, dentre outros.

Assim, problematizar a leitura como o ato de ler mesmo, buscando compreender as oportunidades e as condições de acesso ao escrito, sobretudo em territórios vulneráveis, bem como os fatores que afastam ou aproximam determinados grupos sociais da cultura associada ao impresso, ou seja, em determinados espaços sociais, os níveis culturais e educacionais implicam em diferentes expectativas em relação à leitura, que por sua vez (re)produz crenças e representações sobre esse bem cultural.

De fato, na presente investigação observamos que nas Salas de Leitura localizadas em territórios vulneráveis, as representações de ensino de leitura são pluralistas, tendo em vista que os contextos sociais são heterogêneos e os docentes graduados em diferentes áreas do conhecimento (Letras, Pedagogia, Ciências Biológicas, Geografia).

Sobre essas crenças, Galvão e Batista (2005, p.15) assinalam que “ler seria um fenômeno invariável e sempre igual a si mesmo”, processo uniforme no decorrer do tempo e dos espaços sociais, restringindo-se a apreender a frequência, a intensidade com que a leitura ocorreria nos diversos grupos sociais, bem como os fatores que contribuiriam para o maior ou menor grau de ocorrência. O estudo da leitura se atrelaria a uma dimensão extremamente homogênea, sem quaisquer articulações e diálogos com o contexto social nos quais os grupos estão imersos.

Em um segundo plano, teríamos a crença que se apoiaria na junção de um conjunto de textos valorizados pela tradição cultural – leitura de livros, de narrativas literárias a partir de aprendizados e formação cultural, porém sem vínculo com funções utilitárias. Em outras palavras, uma leitura prestigiada e hegemônica, e por consequência, estritamente ligada aos níveis cultural e educacional de determinados grupos sociais.

Na presente pesquisa, este tipo de leitura é a que se observa no material de apoio direcionado aos professores que atuam nas Salas de Leitura na Rede Municipal de Ensino de São Paulo e nas legislações que regulamentam a formação de leitores nesses espaços:

considerando que as Salas de Leitura (...) 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* (SME; DOT, 2012, p.19, grifo nosso).

Por fim, a terceira crença atribuiria à leitura um valor e uma necessidade sempre igual, devendo ser compartilhada por todos e representada por duas assertivas - “*ler seria um modo por excelência de exercício do poder modificador do livro e do impresso, por isso suscitaria*

um poder emancipador para o indivíduo, constituindo um fator de democratização social” (GALVÃO; BATISTA, 2005, p.16, grifo nosso).

Esta terceira crença, na nossa interpretação, também está em consonância com as diretrizes oficiais que norteiam o funcionamento, a implementação das Salas de Leitura, pois é recorrente no material de apoio essa representação de leitura na qual a leitura é considerada – *“atividade social essencial para a construção da autonomia, na qual inteligência, sensibilidade e imaginação se associam, possibilitando a expansão da nossa capacidade de interpretar o mundo para transformá-lo”* (SME; DOT, 2012, p.19, grifo nosso).

À luz desses pressupostos, é possível afirmar que as relações entre objetos de leitura e seus desdobramentos no que diz respeito ao ensino, às representações, às investigações, aos suportes, às tecnologias, aos impressos, às classes sociais, aos textos e aos leitores são muito mais complexas do que pode transparecer, por isso *“a distribuição de um produto cultural não revela tudo, pelo contrário, sua apropriação, utilização e seu consumo são tão importantes para a realização de uma história da leitura quanto sua circulação”* (BATISTA; GALVÃO, 2005, p.19, grifo nosso).

Assim, a operação de construção de sentido efetuada na leitura se sustenta como um “processo construído historicamente, determinando modos e modelos que variam com os tempos, os lugares, as comunidades” (CHARTIER, 1991).

A nosso ver, nesta investigação, as representações também variam em função da formação acadêmica, dos saberes dos sujeitos responsáveis pelo aprendizado da leitura e pela forma como se apropriam (ou não) do que postulam as diretrizes oficiais quanto ao aprendizado desse objeto cultural.

A leitura incide sobre as apropriações, as práticas, os discursos, as representações e seus recursos se correlacionam com as identidades sócio-históricas de cada comunidade de leitores:

é preciso situar as apropriações dentro das relações sociais que definem um mundo social particular e, ao mesmo tempo, talvez se deva retomar algo do sentido foucaultiniano deste termo, que assinala que há sempre uma vontade de monopólio, de controle, de propriedade, e que *a apropriação não se dá por si mesma, mas como resultado de um conflito, de uma luta, de uma vontade em confronto com outra*” (CHARTIER, 2001, p.116-117, grifo nosso).

Por isso, a necessidade de compreender as representações de ensino de leitura e de leitor, principalmente em contextos nos quais as condições são desfavoráveis, uma vez que a leitura não é somente uma operação abstrata de inteligência, sendo “necessário colocar em jogo o corpo, inscrever-se num espaço, relacionando-se consigo ou com o outro” (CHARTIER, 1999, p.181),

pois “somente uma sociedade que levou ao extremo os ideais de individualismo pode conceber que o outro não existe no mundo” (FIORIN, 2009, p.48).

Assim, a impossibilidade de compreender as apropriações e as representações de leitura sob a perspectiva da singularidade, da estabilidade, como uma prática homogênea, uniforme em todos os contextos sociais, em virtude de vivermos em mundo social em que as culturas são heterogêneas, e, portanto, o aprendizado da leitura também parece propiciar certos deslocamentos e mobilidades em função de determinados leitores, tempos e lugares.

Diante disso, a partir da pesquisa sobre as representações de ensino nas Salas de Leitura em territórios vulneráveis, acreditamos ser possível afirmar que os leitores são construídos e formados socialmente, por isso os planos de ensino, as estratégias, as competências e as expectativas em relação aos textos, à leitura, aos suportes, nem sempre, estão em consonância, efetivamente, com o que está legitimado pelo poder público sobre o que e como se ensina determinado objeto cultural.

Outros fatores entram em jogo nesse processo – novos usos, novos significados, novos sentidos acerca do aprendizado da leitura são produzidos pelas condições sociais nas quais o ato de ler se concretiza, produzindo rupturas entre a norma e o vivido, o real e o ideal, o concreto e o abstrato: “*a hierarquização social, por conseguinte, esconde-se a realidade da prática da leitura ou se torna irreconhecível*” (CERTEAU, 1998, p.267, grifo nosso)

Estas rupturas entre a norma e o vivido encontram convergência, em nossa investigação, a partir das temáticas selecionadas pelo professor da Sala de Leitura para o aprendizado da leitura, tais como enchentes, drogas e sexualidade, diversidade cultural. Em outras palavras, a esfera pública legitima o ensino da literatura, priorizando o suporte livro em detrimento de outros, mas nos contextos sociais observados há uma certa ruptura acerca do que se propõe como objeto de ensino nesses ambientes.

De fato, como bem postulou Chartier (2007, p.126), “o leitor ou o espectador, mesmo desprovido, mesmo popular, não é nunca totalmente submisso”. Esses consumidores no estudo do objeto leitura são multifacetados, híbridos, em virtude de a leitura estar no bojo de fatores que suscitam marcas de distinção social, de relações a respeito do poder simbólico que se apresentam na legitimação ou desqualificação de determinadas práticas de leitura. Nesses termos, a noção de apropriação remete a “*uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem*” (CHARTIER, 1990, p. 26, grifo nosso).

Com isso queremos dizer que as interferências do meio social se correlacionam com a leitura e seus desdobramentos em uma determinada época e espaço social, justificando também

a ideia de que não há compreensão de um escrito que não dependa das formas pelas quais atinge o leitor e os responsáveis pelo trabalho com a leitura em diferentes contextos sociais. Sob esta perspectiva, os textos não existem em si mesmos, ou seja, fora dos objetos ou das vozes que os transmitem (CHARTIER, 2009) e, portanto, as formas como as leituras são realizadas, ouvidas, vistas e representadas também participam da (re)construção de seus significados:

com efeito, um texto sempre se dá a ler ou escutar em um de seus estados concretos. Conforme as épocas e os gêneros, suas variações são mais ou menos importantes e podem se referir, de forma separada ou simultânea, à materialidade do objeto, (...) ou aos próprios enunciados (CHARTIER, 2009, p.14).

Assim sendo, os aspectos sociais, culturais, políticos e ideológicos permeiam os valores, as crenças sobre a leitura nas diferentes institucionais, por isso a existência de múltiplas representações e discursos no que se refere ao aprendizado desse bem cultural, principalmente em contextos de vulnerabilidade social, no qual se evidencia a distribuição desigual dos bens simbólicos entre os sujeitos que vivem essa realidade social.

Trata-se, portanto, de compreender a leitura, as representações de ensino e a imagem dos leitores numa dimensão pluralista, considerando as condições reais e possíveis de distribuição, de produção, de circulação nos mais variados contextos sociais, sobretudo nos territórios de grandes desigualdades econômicas e sociais.

Diante disso, é possível afirmar que a leitura interage com a cultura e com os esquemas dominantes de um meio e de uma época, em virtude de alguns aspectos – o da desigualdade de oportunidades quanto ao acesso à cultura escrita, das normas, da tradição do cânone, da legitimidade, da hegemonia e da diversidade cultural.

Ademais, “a leitura contribui para que as pessoas se conectem com os conhecimentos e informações na possibilidade de continuar aprendendo ao longo de toda a vida” (VÓVIO, 2007, p.55), e garantir essa capacidade significa estabelecer certo diálogo entre as diferentes funções sociais que a leitura pode desempenhar nos diferentes grupos sociais, justificando, assim, a aceção de que a ideia de cultura e sua valorização pode significar a inclusão ou a exclusão das pessoas na cultura letrada, e portanto, na sociedade.

Em consonância com essas discussões, a seguir, trataremos dos discursos sobre leitura, tendo em vista que parece ser primordial conhecê-los para subsidiar a análise dos documentos que compuseram o *corpus* desta pesquisa, uma vez que as representações se materializam nos discursos proferidos pelos atores sociais (professores das Salas de Leitura, gestores que avaliam o ingresso e a permanência dos respectivos docentes nesses espaços, além das normas que representam a esfera pública sobre o aprendizado da leitura) que estão envolvidos no processo

de ensino da leitura nos territórios vulneráveis. Em outras palavras, as representações estabelecem, a nosso ver, diálogo com os discursos que circulam socialmente sobre esse bem cultural.

2.2 Discursos sobre leitura

Inúmeros são os discursos que circulam no âmbito educacional acerca do que significa ler e suas respectivas implicações no processo de ensino e aprendizagem desse bem cultural, por isso a depender do posicionamento de cada sujeito em relação aos conceitos e representações de leitura, mitos são construídos, desigualdades sociais são (re)produzidas e as oportunidades educacionais para os grupos sociais minoritários tendem a ser reduzidas ou ampliadas.

Para Britto (2003, p.100), a leitura é uma ação cultural. O produto que resulta desta ação não é jamais a simples acumulação de informações, não importa de que natureza sejam estas, mas a representação da realidade presente no texto. Um valor, portanto. *“Um valor que não é criação original do sujeito, mas algo que se articula com o conjunto de valores e saberes socialmente dados”*.

Esse posicionamento está em consonância com as diferentes representações de leitura, materializadas nos discursos dos planos de ensino elaborados pelos professores de diversas áreas do conhecimento que são responsáveis pelas Salas de Leitura em territórios vulneráveis. Diante disso, parece ser possível dizer que o sujeito constrói suas representações, seus discursos sobre leitura a partir dos saberes, dos conhecimentos socialmente constituídos, ou seja, os discursos são influenciados por vários elementos – seja pela formação acadêmica, seja pelos regulamentos institucionais ou ainda pelo contexto social no qual está inserido.

Nesse sentido, podemos dizer que a leitura seria um ato de posicionamento político face ao mundo, ao contexto e, segundo o mesmo autor, a ignorância do caráter político do ato de ler, por sua vez, não anula seu comportamento político, pois este é constitutivo do processo, entretanto pode conduzir à mitificação da leitura e dos textos impressos e ao não reconhecimento dos interesses e compromissos dos agentes produtores de textos (BRITTO, 2003).

Para Britto (2003), o mito do sujeito leitor resulta de um tipo de discurso que, sem explicitar o que se entende por leitura e acerca dos objetivos sobre as práticas sociais de leitura, desconsidera os modos de inserção dos sujeitos nas formas de cultura.

Por isso, em torno da questão da leitura vários juízos de valor são estabelecidos, tais como leituras “valorizadas” e “não valorizadas”, “leituras unitárias” e “pluralistas”, “legitimadas ou não” pelos diversos segmentos da sociedade e, sobretudo no universo escolar em contextos sociais desfavoráveis economicamente.

Esses discursos vão resvalar nas políticas, nos programas de promoção da leitura e na formação de leitores, no uso e apropriação dos textos, nos suportes, nos materiais didáticos, na formação do professor e nas representações de ensino de leitura e do leitor nos mais variados contextos sociais.

No caso da nossa investigação, consideramos que as representações de ensino de leitura, dispostas nos planos de ensino, elaborados pelos professores, respondem ao contexto de vulnerabilidade social, mas os discursos do poder público sobre leitura também influenciam essas representações, seja por parte do que discorre o material de apoio direcionado aos professores das Salas de Leitura, seja pela legislação que regulamenta o aprendizado da leitura.

Assim, Britto (2003) postula que há vários discursos, noções consideradas vagas e que acabam transformadas em “frases de efeito” no que diz respeito à leitura, dificultando o debate de que a leitura se constrói a partir das condições socioculturais nas quais vivem determinados grupos sociais.

O primeiro discurso discorre que cada leitor tem sua interpretação. Partindo do pressuposto de que o sentido do texto é construído pelo leitor, tendo em vista suas experiências, suas referências, insiste-se na ideia de que cada sujeito-leitor tem uma leitura própria, específica, e assim não haveria duas leituras iguais.

Para Britto (2003), essa afirmação não é totalmente inverídica, mas a descontextualização induz a uma versão vulgar do idealismo filosófico, ou seja, admite uma individualidade absoluta dos gostos e interesses, não levando em conta os referenciais socioculturais.

De fato, quem lê constrói os sentidos do texto, todavia, enquanto ser histórico, o sujeito também terá sua leitura vinculada às situações que influenciam a maneira de apropriar-se dos textos, e, portanto, a ideia de que cada leitor tem sua interpretação permitiria uma espécie de “vale-tudo”.

Afinal, o sentido que se tira da leitura vai se instalar imediatamente no contexto cultural onde cada leitor evolui, pois, toda leitura interage com a cultura e os esquemas dominantes de um meio e de uma época (JOUVE, 2002). Por isso, nesta pesquisa, a necessidade de relacionar contexto social e as representações de ensino e de leitor nos planos de ensino das Salas de Leitura em território vulnerável.

Num segundo momento, a leitura poderia transformar o leitor em um ser criativo, propiciando a descoberta de novos caminhos e novas oportunidades, contribuindo para a formação intelectual, permitindo-lhe ampliar o vocabulário, facilitando o contato com a cultura escrita. Este tipo de discurso é o que parece prevalecer nos documentos que norteiam as Salas de Leitura na RMESP: *“Ler é atitude valorosa e imperiosa, estratégia de vivência e sobrevivência, um oásis de reflexão e renovação de sentidos perante a sociedade na qual estamos inseridos”* (SME; DOT, 2012 p.17, grifo nosso).

Acerca desse discurso, Britto (2003) assinala que se, por um lado, a capacidade de articular criticamente elementos do mundo exige informação, tendo em vista que não construímos conhecimento do nada, por outro lado, o conhecimento só pode ser construído porque o sujeito dispõe de condições de manipulação de informações de diversos graus de complexidade, num determinado contexto histórico.

Outra característica discursiva muito marcante diz respeito à valorização da leitura na sociedade, ou seja, pessoas que leem ficariam melhores, libertas de um estado de alienação, possibilitando seu engajamento em movimentos de solidariedade ou de transformação da sociedade.

Diante dessa ideia, Britto (2003, p.103, grifo nosso) argumenta que ao supervalorizar o ato de ler em si, como se fosse um comportamento sempre desejável, *“perde-se completamente a crítica histórica e a percepção de que a leitura tem sido um instrumento de dominação, pois as classes dominantes sempre tiveram a escrita a seu serviço”*.

Em outras palavras, o discurso de uma leitura redentora não, necessariamente, encontraria correspondência entre leitura e comportamentos sempre positivos, evidenciando o que Petit (2008, p.100, grifo nosso) pontuou de que - *“ler não torna a pessoa virtuosa, não podemos ser ingênuos, pois sabemos o quanto a história é rica em tiranos ou perversos letrados”*.

No que concerne à leitura como sendo uma fonte inesgotável de prazer, essa acepção possibilitaria ao leitor criar um envolvimento pessoal com a narrativa literária ou com texto poético, seja pela fruição estética, seja pela imersão no universo ficcional. Assim, o leitor encontraria na leitura sedução, fantasia, um certo desligamento do mundo real e um forte envolvimento com a subjetividade.

Esse discurso propiciaria ao leitor viajar por mundos maravilhosos ou ainda uma forma de ler para o entretenimento, para a diversão e nesta perspectiva há um forte apelo de que a leitura se relaciona ao gosto. Evidenciamos que este discurso se faz presente no material de apoio direcionado aos professores que atuam nas Salas de Leitura, por isso é importante analisar

em que medida esses docentes se apropriam (ou não) deste discurso para o aprendizado da leitura em território vulnerável.

Acerca desse discurso, Abreu (2004, p.33) discorre que a distração e o passatempo não são os únicos motivos que levariam alguém a ler, pois “boa parte das pessoas lê para se instruir ou para se informar, sendo possível ler muito sem que se tire disso algum prazer”.

Todos esses discursos em relação a uma concepção de leitura ingênua, segundo Britto (2003), mascaram a dimensão política da leitura, bem como desconsidera-se o fato de que se leem textos e que os textos são discursos que encerram relações de poder, valores, representações de mundo e de sociedade.

Em consonância com essa assertiva, Certeau (1998, p. 266-267) explicita essas relações de poder ao declarar que:

essa ficção do “tesouro” escondido na obra, cofre-forte do sentido, não tem evidentemente como base a produtividade do leitor, mas a instituição social que sobredetermina a sua relação com o texto. A leitura fica de certo modo obliterada por uma relação de forças (entre mestres e alunos, ou entre produtores e consumidores), das quais ela se torna o instrumento. A utilização do livro por pessoas privilegiadas o estabelece como um segredo do qual somente eles são os “verdadeiros” intérpretes. Levanta entre o texto e seus leitores uma fronteira que para ultrapassar somente eles entregam os passaportes, transformando a sua leitura (legítima, ela também) em uma “literalidade” ortodoxa que reduz as outras leituras (também legítimas) a ser apenas heréticas (não “conformes” ao sentido do texto) ou destituídas de sentido (entregues ao ouvido).

Isto posto, os discursos, as representações de leitura não são neutros, nem inócuos, pois engendram fatores sociais, políticos, econômicos e culturais, conforme já discurremos no capítulo dois deste trabalho.

Face a essas discussões, não é possível pensar a educação sem que estejamos atentos à questão do poder (FREIRE, 1982), tendo em vista que os objetos de cultura e o modo pelo qual são difundidos nos diversos contextos sociais se aplicam a esse mesmo raciocínio (BRITTO, 2003).

E essas relações de força estão embrenhadas nas representações impostas por aqueles que “detêm o poder de classificar e de nomear e a definição, de aceitação ou de resistência que cada comunidade produz de si mesma” (CHARTIER, 1991, p.183).

Nesses termos, é de definições, de classificações e de preceitos dogmáticos que se articula todo o processo de entendimento da leitura (GERALDI, 1993) nas esferas sociais, culminando na apropriação, nos discursos dos sujeitos em relação a esse bem simbólico, e assim, influenciando as representações de ensino.

Assim sendo, os discursos sobre a leitura se entrelaçam sob uma dimensão política e por isso o leitor não é um ser que se desvincula de sua condição de classe, de sua participação social face à complexidade de acesso à cultura escrita na contemporaneidade. Portanto, “dizer sobre a leitura é referir-se a um objeto produzido nas/pelas relações entre grupos humanos, em tempos e espaços sociais específicos, sendo, portanto, variável” (VÓVIO, 2007, p.62).

Por outro lado, essas tessituras entre diversidade cultural e leitura podem estar a serviço de algumas interpretações equivocadas por parte das instituições e de políticas públicas, culminando na seleção do que é legítimo (ou não) ensinar, como a literatura, por exemplo, que é priorizada na formação de leitores nas Salas de Leitura da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, mediante a legislação e o material de apoio que norteiam a criação desses ambientes para a formação de leitores, incentivo à informação e à cultura.

Quanto ao discurso acerca da sobrevalorização da leitura literária, principalmente na esfera escolar, essa supremacia foi construída historicamente no Brasil, sobretudo a partir do século XIX (ABREU, 2001). Os motivos que justificariam esta opção estavam atrelados à necessidade de constituir “uma expressão artística nacional capaz de exprimir a cultura peculiar a um povo, diferenciando-o dos demais” (ABREU, 2001, p.41). Segundo a mesma autora (ABREU, 2001, p.96), “a definição de literatura não é algo objetivo e universal, mas sim algo cultural e histórico” e várias instâncias de legitimação como academias, universidades, escolas acabam selecionando o que deve ser ou não objeto de estudo e ensino.

Abreu (2001) pontua que ler e apreciar a literatura erudita nacional e também a universal passou a ser visto como algo essencial para a formação do sujeito, todavia não se levava em conta as condições históricas da construção dessa ideia, ou seja, a literatura construía-se como “espelho e esteio da nacionalidade” (ABREU, 2001, p.41). Essa representação de leitura se associa a ideia de que um bom leitor seria um devorador da cultura erudita, da leitura de prestígio, mas num país pobre e de grandes desigualdades sociais como o Brasil, os textos literários não contemplam a todos igualitariamente.

De fato, embora o poder público legitime a literatura como objeto de ensino para todas as Salas de Leitura da cidade de São Paulo, observa-se que nos territórios vulneráveis investigados, as condições de acesso e do aprendizado desse bem cultural são muito adversas em relação aos problemas sociais enfrentados pela comunidade, pelos alunos, pelos professores e gestores que precisam lidar com problemas de enchentes, de drogas, de mobilidade territorial no âmbito educacional.

Nesses termos, a pesquisadora comenta que o “sonho romântico” de consolidar a nacionalidade mediante a cultura parece não se sustentar, pelo menos, não com a literatura como

se imaginou, mas com outros instrumentos, com outros produtos culturais (televisão, rádio, internet, novos suportes) que são acessíveis a grande parte da população.

Essa situação se desvela nas legislações e nos documentos direcionados aos professores das Salas de Leitura no presente trabalho. A legislação, assim como o material de apoio pressupõem o ensino da literatura em detrimento de outros textos, mas como toda norma pode ser subvertida, muitos professores incluem em suas propostas de ensino outras possibilidades – leitura de mapas, textos científicos, cinema, etc.

Segundo Abreu (2001), não parece razoável pensar somente nas obras consagradas, é preciso conhecer as leituras que pessoas comuns realizam em seu cotidiano, questionar as concepções correntes de leitura e estreitar o olhar para a diversidade dos objetos e dos modos de ler.

Por isso, soa muito coerente quando a autora menciona que aqueles que apregoam a existência da crise da leitura não concebem a leitura em geral e sim a leitura de certo tipo de livro, em geral, os textos consagrados, oriundos da tradição erudita, os cânones. Mas, quem não lê os textos legitimados pela academia, pela escola, não são leitores? A pesquisadora assinala que a “grande literatura” convive com outras, consideradas de menor prestígio social, avaliadas como inferiores, cujo acesso se restringe, basicamente, às classes populares.

Essas regras e/ou situações parecem que estão mudando (embora, lentamente) no que diz respeito à formação do leitor, pois no presente trabalho, observamos que as Salas de Leitura investigadas nas regiões de vulnerabilidade social não apenas consideraram a literatura como objeto de ensino, mas inicia-se um processo de inserção de outras leituras como a literatura marginal periférica, a leitura de mapas, o uso de outros suportes que não a escrita (imagens, cinema, recursos tecnológicos como o *google maps* ou *google earth*, etc.) para o aprendizado da leitura em correlação com o contexto social e também com a formação acadêmica dos professores que atuam nesses ambientes.

Essas mudanças vão ao encontro do que assinalou Orlandi (2000, p.73), ao discorrer que, “o leitor possui o direito político de acessar o conhecimento legitimado, mas todo o conhecimento, independentemente de suas raízes deve ser valorizado”, ou seja, considerar as diferenças não significa restringir o acesso das minorias a certos materiais e a tipologias textuais.

Portanto, ao tratarmos de compreender como os discursos de leitura operam nos diversos contextos sociais, em lugar de um nomadismo, teríamos uma “redução” e um “estacionamento”, como bem pontuou Certeau (1998):

o consumo, organizado por um mapeamento expansionista, assumiria a figura de uma atividade de arrebanhamento, progressivamente imobilizada e “tratada” graças à crescente mobilidade dos conquistadores do espaço que são os meios de massa. Fixação dos consumidores e circulação dos meios. *Às massas só restaria a liberdade de pastar a ração de simulacros que o sistema distribui a cada um/a. Eis precisamente a ideia contra a qual me levanto: não se pode admitir tal representação dos consumidores* (CERTEAU, 1998, p. 260, grifo nosso).

Assim sendo, os objetos de estudo menos “distintos” merecem a mesma atenção que os considerados “mais distintos” (CHARTIER, 2007). Não se trata de substituir um objeto por outro, pois como bem argumentou Vóvio (2007):

o processo de substituição pode levar à restrição de aprendizagens, de experiências, de familiaridade com práticas de uso da linguagem escrita que favoreçam a participação em sociedades mais complexas, burocratizadas e organizadas a partir de certos padrões culturais (VÓVIO, 2005, p.75).

Em consonância com essa problemática, Chartier (2003, p. 153) lembra que “as práticas culturais são sempre objetos de lutas sociais que têm por risco sua classificação, hierarquização, sua consagração (ou ao contrário, sua desqualificação)”.

Diante disso, em territórios vulneráveis, faz-se necessário compreender as condições em que a leitura se materializa, portanto, o que está em jogo não é classificar as representações de ensino e de leitor como “boas ou “más”, “legítimas” ou “ilegítimas”, mas principalmente entender o “processo pelo qual um texto, uma fórmula, uma norma fazem sentido para os que deles se apoderam ou os recebem” (CHARTIER, 1991, p.181).

Essas hierarquizações que suscitam atribuições de valores à literatura não consideram a participação das culturas alheias, inviabilizando, na visão de Abreu (2007) possibilidades de conhecer outras visões de mundo no processo de entendimento da leitura e, portanto, a literatura erudita continuaria restrita a um determinado grupo cultural, expressando uma única leitura autorizada.

Segundo Branco (2005), a sociedade, dita letrada, é constituída por dois grupos – os que dominam as habilidades de leitura e escrita e os que não as dominam, e essa relação não se constitui mera dicotomia, pois é evidente que ao primeiro grupo é conferido o poder social e político de demarcar as práticas de leitura do segundo, como exemplos e prescrições a serem seguidas.

Para o pesquisador, os indivíduos participam do conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita de alguma forma, apropriando-se delas e fazendo usos muito diferenciados, todavia chama a atenção para a necessidade de analisar e

compreender a leitura em relação com os contextos complexos em que correm e com as “falas” implícitas ou explícitas que as condicionam (BRANCO, 2005, p.88).

Nesse contexto, o autor focaliza a leitura literária, distinguindo-a da leitura da literatura. No primeiro caso, os indivíduos com certo grau de especialização estão mais preparados, aptos a darem conta dos aspectos específicos dos textos, enquanto os do segundo produziram sentidos legítimos com os mesmos textos, porém a definição do que é ou deve ser a leitura literária é complexa, tendo em vista alguns questionamentos postulados pelo mesmo autor – “que leitura literária é esta, porque se pratica deste modo, que conhecimentos ou instrumentos são necessários para praticar e que resultados produz, exclui ou (im)possibilita?” (BRANCO, 2005, p.92).

Isto posto, como bem observou Branco (2005), a partir do momento em que a leitura de/da literatura é regulamentada pela Escola (de forma explícita ou implicitamente), pelos modos de ler profissionais, acarretando concepções particulares do próprio objeto, é inevitável que se instaurem diferenças entre as leituras dos especialistas e a dos alunos, produzindo, assim, “*desvios*”, culminando com o exercício de um poder sobre o sujeito que a ele é submetido.

O que está em cena é a supremacia de um discurso que valoriza a literatura sob a abordagem da estabilidade, da instrumentalização técnica adequada à modalidade de leitura, na valorização do cânone, na defesa de uma história da literatura, de terminologias especializadas, ou seja, não se considera a “transparência da necessária incompletude e da historicidade de cada um desses domínios ou operadores” (BRANCO, 2005, p.97).

Em síntese, o acesso à cultura escrita, a distribuição desigual dos bens simbólicos, o aprendizado da leitura em territórios vulneráveis parecem estar relacionados com a construção das representações e dos discursos sobre este bem cultural, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem da leitura na escola, seja na sala de aula, nas Salas de Leitura e em outras instituições sociais (bibliotecas, centros culturais, feiras, bienais) na sociedade contemporânea é uma questão político-social e não de gosto ou prazer (BRITTO, 2003).

Neste sentido, na próxima seção, apresentamos os conceitos de leitura, que no nosso entendimento, podem contribuir para a compreensão das representações de ensino de leitura em território vulnerável, uma vez que a concepção de determinado objeto de ensino pode subsidiar as estratégias pedagógicas no que diz respeito à seleção das temáticas, dos suportes, da relação que se estabelece (ou não) entre ensino e contexto social no qual os sujeitos de camadas econômicas mais carentes estão inseridos.

2.3 Conceitos de Leitura

Conceitualizar o que significa ler, que relações se estabelecem (ou não) entre ensino em diferentes contextos sociais, sobretudo em territórios vulneráveis, no qual a distribuição social desse bem simbólico é extremamente desigual, não constitui tarefa das mais simples, tendo em vista a complexidade em elencar as interfaces que compõem o processo de formação de leitores e das práticas de leitura.

Nesse sentido, o que se ensina e como ensina se entrelaça com a compreensão das concepções de leitura construídas historicamente; assim, as metodologias, os procedimentos didático-pedagógicos, os suportes, as estratégias de leitura, as temáticas, as representações e os valores que se agregam em torno da formação e da imagem do leitor não se produzem inesperadamente pelos sujeitos que têm como responsabilidade o aprendizado da leitura, mas permeiam intrinsecamente essas relações.

No caso da nossa investigação, em que se observa que há professores das mais várias áreas do conhecimento que atuam nas Salas de Leitura em territórios vulneráveis, as concepções de leitura parecem influenciar as representações e o que se entende por aprendizado da leitura, conforme explicitamos no capítulo cinco sobre a análise do *corpus*.

Assim sendo, entendemos ser relevante discorrer sobre as concepções de leitura a partir da visão de alguns pesquisadores como Colello (2010), Geraldi (1993), Micotti (2014), Silva (1999; 2003) e Kleiman (2010). É o que nos propomos a seguir.

Para Colello (2010), a concepção de leitura entendida como decifração de um código (associação de termo a termo para a transposição das letras em sons, ou seja, grafemas e fonemas), enfatizando a compreensão fonética, a soletração, a leitura em voz alta, com atividades de ortografia, pontuação, valorizando a entonação do leitor ainda é bastante usual. Em outras palavras, uma aceção de leitura centralizada nas letras e nas palavras.

Na visão de Geraldi (1993), essa primeira aceção compreende a língua como um sistema fechado, estruturado, cuja aprendizagem ocorreria meramente através da apropriação do sistema, como algo estático. Nesse sentido, se entendermos a linguagem como sendo um mero código, segundo o mesmo autor, a reflexão pode ser dispensada e não haveria sentido em estabelecermos aproximação entre os discursos, os sujeitos e as relações dos homens com o mundo e entre si.

No decorrer desta pesquisa, observamos que os professores que atuam nas Salas de Leitura não se apropriam dessa concepção de leitura, tendo em vista que suas representações e propostas de ensino de leitura parecem estabelecer diálogos entre a realidade social e os sujeitos que vivem em contextos de vulnerabilidade.

Já para Micotti (2014), a partir dos estudos de vários pesquisadores, os conceitos de leitura se atrelam a dois modelos: os modelos classificados como *bottom up* (ascendentes ou sequenciais) e os modelos *top down* (descendentes ou simultâneos).

Quanto aos modelos ascendentes ou sequenciais, o leitor focalizaria o texto a partir de elementos em um processo sequencial, ou seja, identificaria as letras, as sílabas, as palavras e as decodificaria em sons para a compreensão. Assim, partiria de uma sequência, de uma estrutura mais simples para uma mais complexa.

Outro enfoque seria o texto como subsídio para captar as informações transmitidas pelo autor e à luz dessa concepção se justificaria os exercícios de interpretação a partir de uma única possibilidade de leitura.

Já na segunda concepção, a leitura é centrada no texto, e, portanto, a língua é vista como um código, um sistema, um instrumento de comunicação e o texto seria apenas o produto de codificação do autor. Nessa situação, o leitor deve focar-se no texto e buscar reconhecer seus sentidos (na palavra e na estrutura textual).

Este modelo se atrela ao que Micotti (2014) comenta ao dizer que a leitura é vista como uma maneira de valorizar mais o papel do leitor, a partir do conhecimento que possui para juntamente com recursos cognitivos formular hipóteses e antecipações sobre o conteúdo do texto – é o chamado modelo descendente ou simultâneo. Esse modelo se distancia, assim, do enfoque da leitura como decifração, resultante de memorizações decorrentes de repetições, por isso a identificação e a antecipação são consideradas fatores indissociáveis.

Assim, essas duas primeiras concepções se caracterizam pela natureza monológica, mecânica, estruturalista da escrita e pela impossibilidade da inserção do sujeito como um ser ativo no processo de ensino e aprendizagem da leitura. Dito de outra maneira, o indivíduo não atuaria no processo comunicativo, permanecendo à margem, alheio ao contexto histórico e social.

A nosso ver, na presente investigação, as representações de ensino de leitura, materializadas nos discursos dos professores que atuam nas Salas de Leitura não se desvencilham da relação com o contexto social e, portanto, o ato de ler não se conceberia como um ato fechado em si mesmo. Observamos que a justificativa por parte do professor para a seleção “*do que e do como*” determinado tema será abordado e em qual perspectiva nos possibilita compreender se esta concepção de leitura responde ao modelo de leitura monológica (ou não).

Cabe ressaltar, ainda, que estas concepções de leitura alicerçadas em ler para decodificar mensagens ou ler para traduzir a escrita em fala (eloquência e expressividade verbal) são

reduzidoras e problemáticas (SILVA, 1999). O mesmo se pode afirmar ao estabelecer uma comparação entre os componentes do processo de leitura (autor/texto/leitor) com os de um canal comunicativo (emissor/mensagem/receptor ou destinatário), em virtude da indicação de um leitor passivo face à produção de sentidos, sem demonstrar posicionamentos, esforços, atitudes ou sentidos, isto é, “um leitor que engole as mensagens dos múltiplos textos estudados” (SILVA, 1999, p.13).

Este tipo de abordagem da leitura seria o mesmo que “decretar a morte do leitor, transformando-o num consumidor passivo de mensagens não significativas e irrelevantes” (SILVA, 2002, p.95).

Assim, no nosso entendimento, em contextos de vulnerabilidade social, esta concepção de leitura no qual o leitor seria apenas um consumidor passivo de informações propiciaria acentuar as desigualdades sociais, pois inviabilizaria o posicionamento do sujeito diante da realidade social. Esta concepção de leitura parece ter sido rejeitada pelos professores de Geografia e de Ciências Biológicas, ao tratarem, respectivamente, das temáticas “enchente”, “drogas e sexualidade” na Sala de Leitura, conforme veremos no capítulo 05.

Por outro lado, a leitura pode ser também um processo dialógico, de interação, de encontro e desencontro entre os sujeitos – autor, leitor, multiplicidade de dizeres, de vozes, de linguagens, propiciando a (re)construção de sentidos Bakhtin (2009). Em outras palavras, a percepção de que a língua não está pronta e que mediante o contexto socio-histórico as pessoas estão propensas a buscar respostas, a realizar inferências, acarretando o posicionamento do sujeito face ao mundo, às problemáticas sociais na contemporaneidade, interferindo na compreensão da realidade social.

Geraldi (1993, p.6) parece ter o mesmo entendimento ao comentar que “os sujeitos se constroem à medida que interagem com os outros”. Sendo o sujeito um ser social, e uma vez que a linguagem não é o produto de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros, significa, portanto, focalizar a interação verbal como o lugar de produção da linguagem dos sujeitos.

Portanto, conforme assinalou Geraldi (1993), as interações se tornam possíveis a partir dos acontecimentos singulares nos limites e no interior de uma determinada formação social, por isso contexto social, sujeito e linguagem se articulam com concepções de leitura sob a perspectiva dialógica, tendo em vista que a leitura é encontro privilegiado entre o eu e o tu – “o sujeito jamais vem ao texto de mãos vazias e jamais sai ileso desta relação” (GERALDI, 2009).

Assim sendo, a leitura jamais será a mesma para todos e em todos os lugares,

de fato, temos que admitir que um texto não será o mesmo para diferentes leitores nem o mesmo para um leitor em diferentes momentos. Em cada caso, é preciso levar em conta a interferência dos saberes prévios, dos interesses e expectativas do sujeito no processamento da leitura. Isso explica porque até mesmo os leitores mais experientes não são necessariamente bons leitores em todos os textos. Como a leitura não é pura decodificação, ler um texto sobre um assunto familiar é diferente de ler um texto sobre algo desconhecido. A consequência direta de tal constatação é que não se ensina a ler e escrever dissociado dos processos de conhecimento do mundo (COLELLO, 2010, p.3).

Nessa mesma linha argumentativa, segundo Chartier (2007), a leitura não se materializa para todos os leitores de uma única forma, ao contrário, é um processo polifônico, criativo, permeado pela concepção de que os textos não são objetos autônomos e de que a linguagem não é um sistema fechado em si mesmo. Por isso, discorre que as “exigências e prescrições excessivas acabam desvirtuando a leitura, que pressupõe vontade individual, desejo e transgressão” (CHARTIER, 2007).

Kleiman (2010) corrobora do mesmo posicionamento ao resumir o significado do uso da escrita, e, por conseguinte, da leitura, como prática sociocultural:

significa que os usos da escrita estão ligados ao contexto, à situação; estão determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura ou escrita. Significa também que o uso da leitura e da escrita difere de sociedade para sociedade e de grupo para grupo. O ensino de leitura, portanto, não pode ser reduzido ao domínio individual das habilidades necessárias para usar o código escrito nem a uma única prática (KLEIMAN, 2010, p. 25, grifo nosso).

Nesse sentido, podemos dizer que o aprendizado da leitura sofre influências também da história dos participantes e das instituições as quais estes estão vinculados. Com isso queremos dizer, que nas Salas de Leitura investigadas, há que levarmos em conta as concepções de leitura dispostas pelo poder público, através dos regimentos legais (decretos, portarias, resoluções, materiais de apoio) e em que medida os professores que atuam nesses espaços se apropriam (ou não) dessas concepções para construir as representações de ensino sobre esse bem cultural.

Segundo Micotti (2014 apud GARCÍA; PÉREZ, 2014, p.18), a leitura é instrumento para compreender o mundo, interpretar e compreender ativamente e de forma crítica uma mensagem mediante um processo dialógico, no qual a experiência, o conhecimento, as ideias de que dispõem o leitor interagem com os saberes, as informações dispostas pelo texto e por meio do contexto no qual esse processo ocorre. Sob a ótica dessa abordagem, Micotti (2014), a partir dos modelos interativos, os quais atribuem à escrita dimensões culturais, funções sociais e funcionamentos diversos dos da língua oral, porém a ela vinculados, explica o comportamento leitor como integração.

Diante disso, é possível afirmar que esta concepção de leitura não se descola da relação intrínseca entre as dimensões culturais e sociais observadas nas representações de ensino nas Salas de Leitura em território vulnerável, uma vez que as temáticas abordadas pelos professores nos planos de ensino têm como objetivo promover discussões sobre o contexto e em algumas situações, levar o leitor a pensar na intervenção e transformação social.

Esse aspecto dialógico nos leva a entender a leitura como sendo muito mais que interação, pois segundo Micotti (2014), a leitura constitui-se como ferramenta para interpretar o vivido, o percebido pelo sujeito-leitor, através de diálogos que se estabelecem com os textos.

Assim sendo, a língua é compreendida sob uma perspectiva interacionista, ou seja, dialógica, na qual os sujeitos são entendidos como agentes, construtores sociais e ativos, que não se limitam apenas ao que o texto diz literalmente e por isso entram em cena a produção de sentidos, a construção de novos saberes, valores, posicionamentos, propiciando problematizar a leitura como um ato extremamente complexo, que requer concentração, envolvimento reflexivo e analítico acerca da realidade que nos circunda.

Estes posicionamentos, saberes e reflexões sobre a realidade parecem estabelecer relações com as concepções de leitura, que por sua vez se materializam nas representações de ensino de leitura dos sujeitos que atuam nas Salas de Leitura em contextos de grandes desigualdades sociais, direcionando, inevitavelmente, as práticas e metodologias de ensino que reverberam na formação dos leitores nos diferentes grupos e contextos sociais.

Isto posto, a seguir, apresentaremos as pesquisas já realizadas no âmbito das Salas de Leitura e Biblioteca Escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, no intuito de ampliar o debate sobre formação de leitores e as representações do aprendizado da leitura em escolas localizadas em territórios vulneráveis.

2.4 As investigações acadêmicas sobre Salas e Ambientes de Leitura

As pesquisas em ambientes diversificados como a Sala de Leitura, sobretudo na Rede Municipal de Ensino de São Paulo - RMESP e a Biblioteca Escolar, objetos de investigação dos trabalhos de Piovesan (1999), Mendes (2006), Polido (2012), Carmo (2012), Carvalho (2015), demonstraram que o ensino e aprendizagem da leitura ainda está restrito à sala de aula, sendo necessário discuti-lo sob outras perspectivas, nas quais haja integração entre aluno/língua/leitura, ensino-aprendizagem, biblioteca escolar e professor, embora o Projeto Sala de Leitura no município de São Paulo tenha sido criado em 1972, objetivando fomentar condições mais favoráveis no que diz respeito ao ato de ler na escola.

Acerca da criação, implementação e o desenvolvimento das Salas de Leitura, Firmino (2015) elenca pontos importantes dos primórdios dessa política pública na RMESP. O projeto inicia-se como uma experiência entre uma biblioteca e uma escola⁴, tendo uma relação com o Programa Escola-Biblioteca e posteriormente transformada no Projeto de Sala de Leitura.

A fase inicial consistia na apresentação do projeto para os professores e pais dos alunos, bem como da formação continuada para os docentes. Leite (2009, p.32) assinala que alguns anos depois o projeto migrou das bibliotecas para as unidades escolares que dispunham de espaço para sua implantação. Quanto a sua segunda etapa, já se previa que os alunos de todas as classes comparecessem à biblioteca pública um dia por semana, durante três horas para participar das atividades. Polido (2012) traça um breve descritivo acerca deste momento que antecedeu a criação do programa Salas de Leitura na RMESP:

a organização dos trabalhos se dava da seguinte forma: na biblioteca, a classe era dividida em três grupos, sendo que 50% dos alunos permaneciam por uma hora e meia na sala de leitura recreativa, e das demais, um grupo com 25% dos alunos se dirigia à sala de artes e os outros 25% para a sala de jogos e biblioteca circulante. Após uma hora e meia, os grupos menores formavam um só grupo e o maior se dividia, revezando as atividades. As atividades na sala de leitura compreendiam a leitura silenciosa, por uma hora, de um mesmo livro, selecionado pela equipe coordenadora, sendo essa leitura dirigida por fichas, que também registravam o nível de compreensão do aluno. A meia hora final era destinada à leitura livre, sem indicação de título e sem ficha para preencher (SILVA-POLIDO, 2012, p. 98).

Ensinar alunos e professores a pesquisar estava na justificativa do Projeto da Sala de Leitura, concentrando-se principalmente na Leitura Dirigida mediante o uso de fichas e inúmeras atividades como dramatização, leitura livre, hora do conto, debates, empréstimo e uso de dicionários. Para Piovesan (1999) e Mendes (2006), as fichas apontam um trabalho mecânico de decodificação da leitura, ocultando a multiplicidade de sentidos. Esperava-se, no entanto, que os alunos adquirissem as habilidades de leitura e este objetivo estaria a cargo da Sala de Leitura, visto como um local de treinamento.

Esse treinamento seria operacionalizado a partir da figura do professor designado para atuar na Sala de Leitura, conforme Decreto de 1983. O professor ficava obrigado a regime de trabalho e horário fixados em regulamento, estando subordinado ao diretor da respectiva escola e receberia orientação normativa do Setor de Atividades da Sala de Leitura (MENDES, 2006,

---

⁴ No início, o projeto tinha como objetivo focalizar as habilidades de leitura básica para estudo através da consulta de livros, e decorre por meio da experiência piloto, ocorrida em 1972, na qual há a interconexão entre a *Escola Municipal Maria Antonieta D'Alkimin Bastos* e a *Biblioteca Infantil Anne Frank*. Na época, a Portaria nº 2.032, de julho de 1972 visava a realização de uma ação intercomplementar entre biblioteca e escola (FIRMINO, 2015).

p.212). Portanto, a criação do cargo de Professor da Sala de Leitura esboça o período de transição da experiência piloto entre biblioteca pública e a escola até as Salas da RMESP.

O apogeu do projeto se intensifica a partir da década de 1990, pois segundo Firmino (2015, p.15), as “Salas de Leitura atingem abrangência em toda a Rede Municipal de Ensino, acompanhando provavelmente as mudanças ocorridas com a concepção do que seja a leitura e sobre o papel da escola na formação de leitores”. Tal percepção é corroborada por Polido (2012) ao mencionar que a implantação e a implementação vêm adequando-se não somente as concepções de leitura, mas que essas refletem diferentes propostas que estão correlacionadas com as gestões educacionais que assumem o comando da administração municipal, materializadas, sobretudo no número excessivo de prescrições (decretos, resoluções, portarias).

Esse posicionamento prescritivo e regulador está fortemente marcado a partir da década de 1990; o que na visão de Mendes (2006, p.276) se caracterizou por “descrever muito sobre o que e como deveria ser a SL”. Polido (2012) complementa discorrendo que:

a publicação de legislações específicas para organização desses espaços, das funções dos profissionais por eles responsáveis e a incorporação do projeto como um elemento significativo para o projeto pedagógico, consolidou as SL como espaço importante na cultura escolar e do profissional da SL como, mais que um organizador, no sentido técnico, como um orientador. A concepção de leitura que se fortalece no período é mais ampla e já procura inserir as novas tecnologias (SILVA-POLIDO, 2012, p. 113).

Essa organização e a caracterização do Professor como Orientador prevalecem e se intensificam cada vez mais no decorrer do projeto, bem como as representações e concepções de leitura que são postuladas a cada nova publicação de documentos regulamentadores. Piovesan (1999) menciona que no Decreto nº 35.072, de 20/04/1995, surge pela primeira vez a expressão “prazer de ler” nos textos oficiais, propiciando a ideia de imaginação e fantasia acerca da concepção de leitura.

Polido (2012) analisa essa alteração à luz do entendimento sobre a Sala de Leitura e a concepção de leitura a partir da Portaria nº 5.168 de 17/06/1993, tendo em vista que as Portarias nº 14.941 de 29/12/1992 e nº 608, de 01/02/1993 “fixaram critérios para a organização das escolas municipais e da RMESP com o intuito de atingir a qualidade de ensino”:

deve ao fato de a SL deixar de se constituir como um espaço de mediação de leitura, um espaço cultural, para tornar-se local de promoção do acesso ao livro e à informação. Do ponto de vista literário, buscou-se valorizar a leitura por prazer enfatizando-se a fantasia e a imaginação, afastando-se da dimensão política que havia assumido na gestão anterior. É uma leitura de fruição que não pretende assumir uma postura mais crítica do ponto de vista social e político, mas que está dimensionada para o pessoal. Em relação à leitura não literária, percebe-se uma tendência a valorizar o uso do jornal e do texto

jornalístico, bem como a competência na busca da informação com o uso de estratégias de leitura adequadas (POLIDO, 2012, p.119).

Em 2015, a partir do lançamento do Programa Mais Educação, a RMESP publica nova Portaria – nº 7655, de 17/12/2015⁵, revogando a Portaria Nº 899, de 24 de janeiro de 2014, denotando, assim, o que Polido (2012) já havia dito acerca da influência entre gestão municipal atrelada às mudanças educacionais para as Salas de Leitura no município de São Paulo.

Em que pesem tantos regimentos, orientações acerca do funcionamento e das práticas de leitura a serem implementadas nas Salas de Leitura, para Carmo (2012), a complexidade do percurso formativo pautada na leitura exige que a biblioteca escolar seja mais um espaço educativo que cultiva nos alunos o hábito de ler variados gêneros textuais, de diferentes modos, mas embora seja uma das principais políticas públicas de fomento à leitura no âmbito educacional, esta iniciativa ainda não é suficiente para que a comunidade escolar desfrute satisfatoriamente dos seus recursos, pois outras medidas precisam ser adotadas, como inclusive a promoção de atividades pedagógicas por professores e gestores, como por exemplo, os projetos de leitura (CARMO, 2012).

No que concerne à formação de leitores na escola, Paes (2012), Delorenzi (2012), Rocha (2010) e Catarino (2009) comentam sobre a importância das práticas pedagógicas, da importância da intervenção na formação do leitor desde a seleção do material utilizado, da escolha das estratégias de ensino, perpassando o favorecimento de um ambiente propício para a discussão e reflexão de todos os alunos, dos percursos e percalços da leitura sob a ótica de vários teóricos como Kleiman (1989; 1993; 2002), Bakhtin (2000), Solé (1998), dentre outros, buscando elencar elementos que possam contribuir para a formação do leitor crítico, especificamente para a leitura de textos argumentativos, da interação entre autor-texto-leitor.

Na visão de Polido (2012), a trajetória das Salas de Leitura e as políticas públicas ao assumirem diferentes concepções teóricas no campo da linguagem, da leitura e da educação interferem nos espaços de formação de leitores, dificultando ou facilitando as práticas desenvolvidas, estejam estas atreladas por questões burocráticas ou metodológicas.

Acerca dessa problemática, Carvalho (2015) enfatiza que a leitura fora da escola acontece imersa nas tecnologias midiáticas. Aliás, acontece, sobretudo por meio dessas tecnologias. E dentro da escola? A pesquisadora retoma o posicionamento de Canclini (2008) sobre o divórcio alardeado por professores em relação à escola e leitura, por um lado, e o mundo

---

⁵ No capítulo 4, trataremos das concepções e representações de leitura a partir do que dispõem as legislações que regulamentam e normatizam as Salas de Leitura.

da televisão e outras tecnologias midiáticas por outro, corroborando que a escola oferece uma resistência em relação a esse casamento.

Assim sendo, Carvalho (2015, p.153) questiona se a escola e as práticas de leitura na Sala de Leitura não poderiam se colocar de forma mais conciliatória entre a palavra e a linguagem, inclusive a escrita, que advém de novas tecnologias? “É um desafio e tanto. Seriam esses alunos leitores mais incluídos, se fosse desta maneira? Ou ao menos, leitores mais capturados?”.

Polido (2012) também menciona a necessidade de reflexão sobre o uso das novas tecnologias, da linguagem não verbal e seu impacto na organização e na elaboração das práticas para a formação de crianças e jovens leitores, em virtude das mudanças histórico-sociais na sociedade, suscitando a ampliação do conceito de leitura, da heterogeneidade dos leitores, de letramento, e conseqüentemente dos espaços de leitura na escola.

Para Firmino (2015), há a necessidade de compreender amplamente as práticas de leitura dos alunos que se engajam em leituras de não ficção, bem como de discutir as práticas escolares legitimadas e não legitimadas na Sala de Leitura, uma vez que “aqueles que são considerados *não-leitores* leem, mas leem coisa diferente daquilo que o cânone escolar define como uma leitura legítima (CHARTIER, 1998, p. 104).

Por outro lado, a Sala de Leitura, conforme assinalou Carvalho (2015, p.155), ao longo dos anos foi se constituindo como um mecanismo para “consertar” aquilo que as aulas dispostas na 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 (CARVALHO, 2015, p.115).

Ainda segundo Carvalho (2015), o acervo amplo e variado, de boa qualidade, foi uma conquista da rede que acompanhou o discurso da acessibilidade ao livro e esse aspecto é de suma importância, porém, os alunos têm pouco acesso “livre e pleno” a ele. Os livros, embora estejam na Sala de Leitura, cumprem, basicamente, a função de desenvolvimento de projetos e trabalhos. O tempo para a exploração livre ou para o empréstimo é muito escasso e quando isso ocorre, é operacionalizado de forma obrigatória e às pressas, pois culmina com as demandas,

com as armadilhas e com os paradoxos que envolvem a formação de leitores na instituição escolar. Em outras palavras, a falta de tempo, a obrigatoriedade e o controle estão estritamente imbricados no processo de ensino e aprendizado da leitura no âmbito da Sala de Leitura.

Em suma, a partir das pesquisas já realizadas sobre as Salas de Leitura na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, é possível afirmar que o presente trabalho se diferencia em relação às demais investigações por observar a resposta desses ambientes aos contextos sociais em que estão inseridos no que diz respeito ao aprendizado da leitura em territórios vulneráveis.

A seguir, no capítulo três, apresentaremos a fundamentação metodológica, o contexto social do território investigado e das quatro escolas que participaram dessa pesquisa, explicitando o papel da educação nos contextos de vulnerabilidade social para compreendermos as representações de ensino de leitura e do leitor nesses territórios.

3. FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

A constituição do *corpus* de análise para a presente investigação, pautou-se por decisões e indecisões, por idas e vindas, tendo em vista que, inicialmente, a proposta era apenas analisar a legislação e os planos de trabalho elaborados pelos professores que atuam nas salas de leitura em escolas estaduais localizadas em território vulnerável. Todavia, em virtude de um número pouco representativo de Salas de Leitura nas escolas da rede de ensino estadual⁶ no contexto investigado, optamos em analisar os projetos de ensino das Salas de Leitura das escolas municipais, bem como a legislação (Decretos e Portarias) e material de apoio que regulamentam a implementação nestes ambientes de leitura nas respectivas unidades escolares.

Quanto aos documentos norteadores das Salas de Leitura (legislação e material de apoio para o professor da Sala de Leitura), entendemos que podem estabelecer diálogos com os projetos de ensino, com a formação dos professores, entretanto como o contexto da pesquisa diz respeito a regiões caracterizadas como de grande vulnerabilidade social, somente a análise desses documentos orientadores não nos possibilitaria atingir nosso objetivo, ou seja, compreender as representações de leitura em espaços escolares (Salas de Leitura) em interface com os fatores sociais, culturais e econômicos da região observada, motivo pelo qual justificamos também a inserção dos projetos de ensino na pesquisa.

Nesse sentido, o *corpus* se constituiu por projetos de leitura desenvolvidos pelos professores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo que atuam como responsáveis pelo ensino da leitura nesses ambientes, bem com o diálogo, a interface com as legislações e documentos que norteiam a criação, a implementação e o funcionamento das Salas de Leitura.

Estabelecemos, assim, contato presencial, por telefone e por e-mail com aproximadamente 15 escolas, de acordo com a disponibilidade de agenda dos gestores e professores, pois muitos não tinham condições de estabelecer um diálogo mais direto, num primeiro momento. O objetivo era coletar os materiais (projetos de leitura) para selecionar o *corpus* da pesquisa no que se refere à formação de leitores, ao ensino de leitura em Salas de Leitura localizadas em territórios de vulnerabilidade social.

Ao longo da pesquisa, as unidades escolares se comprometeram a disponibilizar os projetos, mas com o decorrer da investigação não obtivemos grande êxito, pois nos deparamos com um número limitado de projetos e muitos desses documentos não apresentavam explicitamente objetivos, justificativas e metodologias.

---

⁶ Na rede pública estadual, diferentemente do que ocorre na rede municipal (todas as escolas são contempladas com os espaços de leitura), apenas algumas escolas dispõem da Sala de Leitura.

Outro aspecto importante acerca da definição do corpus diz respeito aos planos de trabalho. Inicialmente, o plano é apresentado pelo professor à unidade escolar para ser avaliado pela Gestão Escolar (Diretor da Escola e Coordenador Pedagógico) e pelo Conselho Escolar, e se aprovado, o docente é designado para a Sala de Leitura (conforme determina a legislação). Ao contatar essas escolas, muitos Coordenadores Pedagógicos alegaram que o plano foi apresentado em anos anteriores⁷ a sua gestão, ou seja, para outros coordenadores pedagógicos e não o localizaram na unidade escolar.

Quanto aos professores, alguns relataram que esses projetos estavam arquivados nos computadores da escola, mas em função de problemas técnicos (manutenção, configuração de software, instalação de antivírus), os arquivos se perderam. Contudo, após contato com outras unidades escolares - região do Jaçanã-Tremembé, conseguimos selecionar 04 (quatro) planos de trabalho que, na nossa leitura, em virtude das temáticas propostas para o trabalho com a leitura, estabeleciam relação com o contexto sociocultural das Salas de Leitura em território vulnerável.

Nesse sentido, priorizamos projetos cujas temáticas dialogam com o contexto do distrito Jaçanã-Tremembé e com a realidade das unidades escolares da rede de ensino municipal da cidade de São Paulo, considerando as características, o perfil da região investigada. Temáticas como enchente, diversidade cultural, drogas e sexualidade estão nas propostas de trabalho das escolas que participam dessa pesquisa. Em outras palavras, muitos planos de ensino apresentavam temáticas e abordagens que poderiam ser implementadas em quaisquer Salas de Leitura da RMESP, independentemente de suas especificidades com o território vulnerável, ou seja, não se vinculava ao contexto social, motivo pelo qual esses planos foram excluídos na seleção do material a ser analisado⁸.

Importante registrar que, embora os Projetos Político Pedagógico das unidades escolares investigadas não se incorporaram ao *corpus* da pesquisa, estes documentos foram cruciais para entendermos a realidade social das escolas, do seu entorno e as dificuldades enfrentadas pela

---

⁷ há professores que estão a mais de 5 anos na mesma escola, não havendo necessidade de apresentar o plano da Sala de Leitura ao término de cada ano letivo, mas de um “referendo” para que o Conselho Escolar e a equipe gestora decidam pela continuidade ou interrupção do POSL na escola.

⁸ Os projetos apresentavam as seguintes propostas de leitura: holocausto; folclore, mitologia grega; livros literários (poemas, contos) selecionados para construção de peças teatrais e elaboração de um Café Literário; leitura e dramatização de contos e crônicas de terror, reescrita de textos para os alunos com dificuldade de aprendizagem; Clubes de Leitura em alusão ao projeto AdolesCer da Rede Municipal de Ensino de São Paulo; leituras das obras de Romero Brito; como fazer uma boa redação a partir da leitura de diferentes gêneros; sequência didática para a elaboração de jornal, raça e etnia, imigração e refugiados. Esses temas, em geral, subsidiaram a construção de textos dos alunos, bem como propiciariam a avaliação do docente mediante seminários, relatórios, saraus, provas e apresentação em *power-point*.

instituição escolar acerca dos várias problemáticas que perpassam o processo de ensino e aprendizagem da leitura.

Quanto à seleção das escolas, optamos por estabelecer uma relação de contrabalancear o nível/grau de vulnerabilidade social da comunidade a partir da localização das unidades escolares em diferentes bairros da subprefeitura Jaçanã-Tremembé, ou seja, contrastar unidades escolares mais segregadas territorialmente, menos centralizadas, com difícil acesso a serviços de saúde, de transporte, de equipamentos culturais em contraponto com outras menos periféricas, porém tendo como clientela alunos provenientes de bairros subjacentes a territórios vulneráveis e problemas de infraestrutura no entorno das escolas. Este recorte propiciou chegarmos ao cômputo de quatro escolas.

Em relação ao segmento educacional, a pesquisa tem como escopo os anos finais do ensino fundamental, que na RMESP a partir de 2013 passou a ser denominado ciclo autoral, compreendendo dos 7º aos 9º anos do Ensino Fundamental, de acordo com o Programa Mais Educação, de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, instituído pelo Decreto 54.452/13 e regulamentado pela Portaria SME nº 5.930, de 14/10/13.

A escolha por esse segmento se justifica porque é a partir do término do ensino fundamental obrigatório que o aluno ou ingressa no ensino médio regular ou profissionalizante, dando continuidade à escolarização, com o intuito de preparar-se para a entrada no ensino superior ou prioriza a inserção no mercado de trabalho, o que acarreta a interrupção do processo educacional, ou seja, é um período de transição no qual essas duas opções estão mais fortemente delineadas na vivência dos adolescentes. Além disso, o aprendizado da leitura, a partir do término desse segmento educacional, contemplará a inserção da literatura canônica e de textos de maior complexidade quanto à dificuldade de compreensão e interpretação.

Por outro lado, também é um período em que há, em geral, migração dos sujeitos para outras redes de ensino, sobretudo a estadual para cursar o ensino médio regular em outros bairros, pois poucas unidades escolares municipais oferecem o ensino médio, já que é função do governo estadual arcar com essa atribuição.

Quanto aos planos de ensino, tratam-se os dados em função dos eixos de abordagem, mencionados anteriormente – as temáticas, as metodologias (mecanismos/condições de inclusão da população vulnerável) e o uso de diferentes suportes que não a escrita para o aprendizado da leitura, visando compreender as concepções e representações de leitura e de leitor dos professores das Salas de Leitura no processo de aprendizado da leitura em contexto de vulnerabilidade social.

Entendemos que esses eixos se relacionam com a formação inicial do professor, com a legislação que regulamenta o aprendizado da leitura e com o contexto de vulnerabilidade social, pois as representações materializadas nos discursos são construídas social e historicamente.

3.1 O contexto da pesquisa

O artigo 205 da Constituição Federal de 1988 dispõe que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Face ao que está posto na Carta Magna, faz-se necessário comentar que esse direito nem sempre contemplou a todos, tendo em vista que o acesso à educação pública no século passado era restrito às minorias privilegiadas, à elite:

com a Abolição e a República, entramos, porém, no período de mudanças sociais, que a escola teria de acompanhar. O modesto equilíbrio dos períodos monárquicos, obtido em grande parte às custas da lentidão do nosso progresso e do número reduzido de escolas, em que se buscava conservar a todo transe os melhores padrões, rompe-se definitivamente, e começamos a expandir o sistema escolar, sem maior reflexão nem prudência (TEIXEIRA, 1999, p.195).

A partir das transformações econômicas, sociais e culturais ocorridas no Brasil por volta de 1946, com a expansão dos grupos escolares e também da industrialização, as classes populares iniciam movimentos sociais, cuja reivindicação se concentrou no direito à educação, como possibilidade de ascensão social, devido às demandas laborais. Para Beisiegel (1999), a incorporação desses direitos na educação foi apenas um momento na luta pela extensão dos direitos educacionais. Em pleno século XXI, na prática, esses direitos ainda não foram plenamente consolidados, pois as desigualdades quanto às oportunidades educacionais e a distribuição dos bens culturais ainda persistem entre as camadas menos abastadas da sociedade.

Portanto, se no passado a reivindicação das classes populares se concentrava no direito ao acesso escolar, na contemporaneidade a discussão diz respeito à qualidade.

Essa mudança proporcionou alterações significativas no cenário educacional e assim não podemos ignorar o crescimento da democratização do acesso à escola nas últimas décadas. A educação popular brasileira passou por grandes transformações – o número de matrículas dos alunos provenientes de classes socioeconômicas menos favorecidas cresceu gradativamente desde a pré-escola até o ensino superior, mas no que se refere à capacidade de formar leitores proficientes e críticos, de disseminar a leitura como forma de emancipação e participação social,

lamentavelmente a instituição escolar ainda não atingiu os seus objetivos, haja vista o baixo desempenho dos alunos em relação à leitura nas avaliações em larga escala (SARESP, PISA, IDEB, IDESP)⁹.

Importante explicitar que, além dessas avaliações em larga escala sobre a formação de leitores e do aprendizado da leitura, outros dados apontam que a democratização de acesso a esse bem cultural e simbólico não caminhou proporcionalmente no mesmo ritmo no que diz respeito à quantidade de leitores no país, segundo pesquisas realizadas pelo Instituto Montenegro (2009) e Retratos de Leitura no Brasil ¹⁰(2010; 2015).

Na 4ª edição da pesquisa “Retratos de leitura no Brasil” (2015), as percepções, representações e valorização da leitura se associam, principalmente, à ideia de que a “leitura traz conhecimento”. Já representações negativas da leitura, como ocupar muito tempo, ser cansativa e obrigatória são mencionadas em proporções significativamente inferiores do que as representações positivas. Quanto mais alta a renda, maior a proporção dos que declaram que gostam muito de ler em relação aos que gostam um pouco ou não gostam. Depreende-se, portanto, que as representações de leitura e os fatores socioeconômicos se engendram nesse

---

⁹ O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) é aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional. Os alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio têm seus conhecimentos avaliados por meio de provas com questões de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e redação. Os resultados são utilizados para orientar as ações da Pasta e também integram o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP). Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>>. Acesso em 14 abr. 2017.

O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) compreende provas escritas de leitura, matemática e ciências, e uma parcela dos estudantes responde também a testes eletrônicos de leitura e resolução de problemas matemáticos. A cada edição do exame, que é realizado de três em três anos, a ênfase recai sobre uma das áreas do conhecimento avaliadas. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33571>>. Acesso em 14 abr. 2017

IDEB é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. O IDEB funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o IDEB é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados e o País, realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo IDEB são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ideb-sp-1976574996>>. Acesso em 14 abr. 2017.

O IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo) é um indicador de qualidade das séries iniciais (1ª a 4ª séries) e finais (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Na avaliação de qualidade das escolas feita pelo IDESP consideram-se dois critérios complementares: o desempenho dos alunos nos exames do SARESP e o fluxo escolar. Disponível em: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/o_que_e.asp>. Acesso em 14 abr. 2017.

¹⁰ Disponível em: <<http://prolivro.org.br/home/index.php/atuacao/25-projetos/pesquisas/3900-pesquisa-retratos-da-leitura-no-brasil-48>>. Acesso em 14.12.2016.

processo, uma vez que a escolaridade e a classe social influenciam direta e indiretamente o acesso à cultura escrita em diferentes suportes, o perfil do leitor, a compra de livros, o acesso a bibliotecas, aos locais nos quais o ato de ler se operacionaliza:

bibliotecas públicas locais são conhecidas por 55% dos entrevistados, e essa proporção aumenta na medida que aumenta o nível de escolaridade. A maior escolaridade do indivíduo, como já foi apontado, indica uma maior diversidade de materiais lidos, mas também pode influenciar no tipo de relação que ele estabelece com a leitura. Pessoas com maior nível de escolaridade tendem a ter maior habilidade leitora, o que lhes permite desenvolver outras relações com a leitura para além do seu uso instrumental (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2015, p.133).

O percentual da população alfabetizada funcionalmente foi de 61% em 2001 para 73% em 2011, mas apenas um em cada quatro brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura e escrita. Ainda somos um país com 13 milhões de analfabetos.

O Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa, parceiros na criação e implementação do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) mostram, após realização de pesquisa, que durante os últimos 10 anos houve uma redução do analfabetismo absoluto e da alfabetização rudimentar e um incremento do nível básico de habilidades de leitura, escrita. No entanto, a proporção dos que atingem um nível pleno de habilidades manteve-se praticamente inalterada, em torno de 25%.

Diante desses dados, é importante comentar que a participação social do indivíduo está imbricada na capacidade de apropriação do código escrito, das práticas sociais de leitura e escrita.

Para Nunes (2003), o leitor é localizado em nossos dias em meio a palavras de ordem que caracterizam as relações de produção do modo capitalista: produtividade, rendimento, organização, competência, eficiência e rapidez. Para o autor, estes termos são introduzidos em consonância com as formas de organização do sistema capitalista, não considerando as condições de acesso ao conhecimento nas diferentes camadas da sociedade.

Em que pesem as mudanças econômicas e sociais ocorridas no Brasil nas últimas décadas, principalmente a partir da implementação de políticas públicas direcionadas à população socioeconômica menos favorecida com o intuito de combater a pobreza (Fome Zero, Bolsa-Família, Minha Casa, Minha Vida, programas de financiamento educacional – Fundo de Financiamento Estudantil – FIES, Programa Universidade Para Todos – PROUNI¹¹, etc.), ainda

---

¹¹ O **Fome Zero** é um programa do Governo Federal, criado em 2003, que visa o direito de alimentação da população brasileira como forma de enfrentamento da miséria e da fome. O programa é coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário e consiste numa estratégia governamental para garantir o direito a alimentos básicos. As iniciativas do programa vão desde a ajuda financeira às famílias mais pobres (com o cartão Bolsa

não é possível considerar que tais iniciativas governamentais tenham garantido condições de vida plenas e igualitárias, pois são políticas públicas recentes e conjunturais, por isso em São Paulo, estado mais rico do Brasil, as desigualdades sociais persistem.

Os cidadãos que moram em bairros periféricos paulistanos não dispõem das mesmas oportunidades no que se refere ao acesso dos bens culturais, sociais e econômicos em relação aos bairros considerados nobres e também os de classe média em São Paulo. Essas desigualdades não se esgotam na infraestrutura, no poder aquisitivo das famílias, ou seja, no aspecto meramente econômico, pecuniário, mas ressoa em outras esferas, sobretudo na educacional. Neste contexto social, no qual a distribuição de bens culturais é desigual, o acesso aos bens simbólicos e aos espaços de cultura são quase inexistentes, por isso a escola se apresenta como um dos poucos equipamentos culturais à disposição desses sujeitos.

Como bem assinalou Bourdieu (1999, p.297, grifo nosso):

o legado de bens culturais acumulados e transmitidos pelas gerações anteriores, pertence realmente (embora seja formalmente oferecido a todos) *aos que detêm os meios para dele se apropriarem*, quer dizer, que os bens culturais enquanto bens simbólicos só podem ser apreendidos e possuídos como tais (...) por aqueles que detêm o código para decifrá-los. Em outros termos, a apropriação destes bens supõe a posse prévia dos instrumentos de apropriação.

A leitura ainda é um privilégio de classe (SILVA, 1986), se considerarmos que as condições reais e concretas de acesso à leitura no Brasil permanecem entrelaçadas em relação

---

Família) até a criação de cisternas no Sertão nordestino, passando pela construção de restaurantes populares, a instrução sobre hábitos alimentares, a distribuição de vitaminas e suplementos alimentares, o empréstimo de microcrédito para famílias mais pobres, entre outras. Assim como no Fome Zero, outros planos de erradicação da fome foram implementados pelo Governo Federal como o Bolsa Família. Disponível em: <<http://bolsa-familia.info/fome-zero.html>>. Acesso em 14 abr. 2017.

Minha casa, minha vida é uma iniciativa do Governo Federal que oferece condições para o financiamento de moradias nas áreas urbanas para famílias de baixa renda., sendo coordenado pelo Ministério das Cidades. O Fundo de Arrendamento Residencial (FAR) recebeu recursos transferidos do Orçamento Geral da União (OGU) para viabilizar a construção de unidades habitacionais. A medida foi tomada para atender ao déficit habitacional urbano para famílias com renda até R\$ 1.600,00, considerando a estimativa da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), de 2008. Disponível em: <<http://www.caixa.gov.br/voce/habitacao/minha-casa-minha-vida/urbana/Paginas/default.aspx>>. Acesso em 14 abr. 2017

O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) é um programa do Ministério da Educação (MEC) que financia a graduação, em instituições particulares, de estudantes que não possuem condições de arcar com os custos. Disponível em: <<http://www.caixa.gov.br/programas-sociais/fies/Paginas/default.aspx>>. Acesso em 14 abr. 2017. O Programa Universidade para Todos – PROUNI tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005. Oferece, em contrapartida, isenção de tributos àquelas instituições que aderem ao Programa. Dirigido aos estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda familiar per capita máxima de três salários mínimos. Os candidatos são selecionados pelas notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio - Enem conjugando-se, desse modo, inclusão à qualidade e mérito dos estudantes com melhores desempenhos acadêmicos. Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa>>. Acesso em 14 abr. 2017.

à divisão econômica da sociedade, ou seja, aqueles que detêm o capital econômico e cultural são os cidadãos que frequentam as melhores livrarias, espaços e eventos culturais, que ingressam nas melhores instituições escolares tanto públicas quanto privadas e, conseqüentemente, nas universidades públicas renomadas e numa espécie de círculo vicioso também serão os mesmos candidatos que estarão disputando vagas nos cursos universitários de maior concorrência, cujo capital científico tem mais valor em relação aos demais cursos numa sociedade extremamente competitiva e caracterizada por grandes desigualdades sociais. Em geral, as ciências sociais têm menos prestígio em relação aos cursos de Administração, Direito, Medicina, Engenharia.

Considerando que os cargos de gestão política e econômica no país serão preenchidos pelos detentores do capital cultural das classes economicamente favorecidas, é inegável que para aqueles que não tiveram e permanecem excluídos do acesso aos bens simbólicos, como por exemplo, a leitura, as desigualdades sociais se acentuam. Assim, não parece estar na pauta de prioridades das instâncias governamentais: a distribuição de renda e os direitos garantidos por lei como educação, cultura, lazer, saúde e moradia para todos.

Portanto, a permanência, a apropriação e o acesso a esses bens culturais se restringem, em geral, àqueles indivíduos que frequentam espaços sociais nos quais a presença da cultura escrita está estritamente vinculada ao valor simbólico do objeto livro, da leitura, como livrarias, centros culturais, teatro, cinema, exposições de arte, etc. As melhores livrarias em São Paulo estão localizadas em bairros nobres, elitizados, assim como as bibliotecas de grande porte estão estritas ao espaço das universidades públicas e em localidades mais desenvolvidas economicamente, conforme investigação realizada por Botelho (2004, p.07) sobre a distribuição dos equipamentos culturais pela cidade de São Paulo. De fato, essa situação está em consonância com a afirmação de Bourdieu quando cita Marx:

“eu não tenho vocação efetiva dos estudos se não tenho dinheiro para realizá-la”. Ele propõe uma teoria da prática na qual as ações sociais são concretamente realizadas pelos indivíduos, mas as chances de efetivá-las se encontram objetivamente estruturadas no interior da sociedade global (BOURDIEU, 1999, p.15).

Essa realidade evidencia que o livro, o ensino da leitura, assim como as condições que possibilitariam distribuir de forma equânime esse bem cultural para as classes menos favorecidas economicamente não se explicam pelo discurso reducionista que naturaliza o fato de que os alunos provenientes das classes populares não leem mesmo, de que esse bem cultural não é para eles. Segundo Bourdieu (1983), a cultura, o gosto não é algo “natural”, mas produto da educação:

não seria necessário demonstrar que a cultura é adquirida ou que essa forma particular de competência a que chamamos gosto é um produto da educação ou que nada é mais banal do que a procura da originalidade se todo um conjunto de mecanismos sociais não viesse dissimular essas verdades primeiras que a ciência deve restabelecer, estabelecendo em acréscimo as condições e as funções de sua dissimulação. É assim que a ideologia do gosto natural, que repousa na negação de todas essas evidências, tira sua aparência e sua eficácia daquilo que, como todas as estratégias ideológicas que se engendram na luta de classes cotidiana, ela naturaliza das diferenças reais, convertendo em diferenças de natureza diferenças no modo de aquisição da cultura (BOURDIEU, 1983, p.95).

A partir dessas observações e dos elementos até aqui apresentados, podemos dizer que a distribuição e a apropriação dos bens simbólicos e culturais se relacionam com o contexto sociocultural, no qual os sujeitos estão inseridos, sobretudo no âmbito educacional.

É justamente em meio a essas discussões que a nossa investigação será desenvolvida, principalmente no que diz respeito às relações entre territórios caracterizados como vulneráveis e o aprendizado da leitura em espaços projetados pelo poder público para a formação de leitores.

Nossa argumentação se apoia na possibilidade de discutir e/ou (re)dimensionar a relevância da presença das Salas de Leitura na formação de leitores face às diversidades econômicas e sociais nesses territórios.

3.2 O conceito de vulnerabilidade social

Primeiramente, faz-se necessário explicitar que a discussão sobre o conceito de “vulnerabilidade” é relevante porque as Salas de Leitura observadas na presente investigação estão em territórios de vulnerabilidade social. Observa-se esse contexto sobre a formação de leitores, a fim de sustentar a compreensão das representações de ensino de leitura e de leitor no que diz respeito à distribuição dos bens simbólicos e também como o território pode determinar (ou não) o acesso às oportunidades educacionais para os sujeitos que vivem em situações desfavoráveis social e economicamente.

Por isso, nossa argumentação se apoia na concepção de que as práticas de leitura fornecem elementos para pensarmos a leitura como fenômeno que se funda nos diferentes contextos sociais, de acordo com os valores, com as crenças, com as representações, com os gostos, os interesses, as experiências, as visões de mundo e com o contexto sociocultural no qual os sujeitos estão vinculados.

Nesse sentido, os fatores econômicos, sociais e culturais influenciam e direcionam o processo educacional, a distribuição dos bens simbólicos e culturais, sobretudo em unidades

escolares localizadas em regiões menos abastadas economicamente, nas quais o acesso a direitos sociais como cultura, lazer, educação, habitação, infraestrutura, saúde, dentre outros, são deficitários.

Segundo Ximenes (2010), vulnerabilidade social é um conceito multidimensional que se refere à condição de indivíduos ou grupos em situação de fragilidade, que os tornam expostos a riscos e a níveis significativos de desagregação social. Para o autor, o termo se relaciona a qualquer processo acentuado de exclusão, discriminação ou enfraquecimento de indivíduos, propiciado por fatores como pobreza, crises econômicas, nível educacional deficiente, localização geográfica precária e baixos níveis de capital social, humano ou cultural, ou seja, uma somatória de fatores que acaba gerando fragilidade dos atores no meio social.

Na visão de Kaztman (2001, p.172):

Vulnerabilidade social traduz-se na dificuldade no acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas e culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade, resultando em debilidades ou desvantagens para o desempenho e mobilidade social dos atores. As desvantagens com respeito às estruturas de oportunidades resultam em um aumento das situações de desproteção e insegurança, o que põe em relevo os problemas de exclusão e marginalidade.

Portanto, vulnerabilidade social não se restringe apenas aqueles indivíduos que são subnutridos, sem residência fixa, sem família, com baixo poder aquisitivo, analfabeto ou semialfabetizado, desempregado ou inserido em ocupações informais no mercado de trabalho, mas também aos cidadãos privados dos mesmos direitos e deveres em relação a outros grupos favorecidos social e economicamente. Dito de outra forma, a exclusão se apresenta sob muitas faces, sob inúmeras perspectivas e interpretações. Assim, os indivíduos que habitam regiões nas quais determinados bens culturais lhes são negados (leitura, cinema, teatro, dentre outros) são também situações e/ou circunstâncias que devem ser consideradas na definição de território vulnerável.

As fragilidades na escolarização relacionam-se com as dimensões econômicas e sociais de maneira indissociável. Assim, vulnerabilidade social relaciona-se com múltiplas dimensões que precisam ser tratadas em um contexto ampliado, com ênfase principalmente para os fatores de renda, caracterizando situações de pobreza, mas também considerando outras questões centrais, como escolaridade, ciclo de vida familiar, acesso a serviços de saúde, cultura e infraestrutura.

Segundo Sposati (2009), a concepção de vulnerabilidade social adotada pela PNAS - 2004¹² tem recebido várias interpretações. A primeira delas pode trazer um estigma ao carimbar alguém como “vulnerável”. Seria o mesmo que aplicar o conceito de pobre, carente, excluído como estigmas e, nesse sentido, o mesmo poderia ser dito em relação aos conceitos de vulnerabilidade e de vulnerável.

Trata-se, segundo a autora, do uso de uma categoria para designar alguém e por isso esse mesmo alguém abre mão de ser sujeito para ser sujeitado, perdendo a categoria de cidadão. Nesse sentido, o designativo é usado como forma de redução social e até mesmo para a culpabilização do indivíduo por sua fragilidade.

Numa segunda acepção, o sentido de vulnerabilidade social se relaciona a um dado risco social. Nessa ótica, o sentido é de ser vulnerável a uma dada ocorrência, estar mais sujeitado por algumas vivências e capacidades já instaladas. A ideia de vulnerabilidade social indica uma predisposição à precarização, vitimização, agressão.

Oliveira (1994, p.8) associa a ideia de vulnerabilidade social à carência de direitos, pois “ainda que políticas sociais públicas sejam uma das exigências mais prementes para a atenuação de várias vulnerabilidades, elas não esgotam o repertório de ações que se situa muito mais no campo dos direitos”.

Uma das opções de resistência a esse contexto totalmente desfavorável estaria no aumento da escolaridade, da qualidade educacional e cultural para esse segmento da população. Com uma melhor e maior bagagem educacional e cultural as outras carências poderiam ser amenizadas e/ou revertidas, uma vez que:

A vulnerabilidade social tem dois componentes principais. Primeiro, a insegurança e incerteza das comunidades, famílias e indivíduos em suas condições de vida em consequência de alguma significativa instabilidade de natureza econômico-social. Segundo, os recursos e estratégias que utilizam as famílias e indivíduos para enfrentar os efeitos dessa instabilidade de natureza econômico-social são insuficientes. Os recursos mobilizáveis para enfrentar situações de risco devem ser analisados no contexto dos padrões de mobilidade e integração social que definem as estruturas de oportunidades em cada momento na sociedade. Dentre estes recursos mobilizáveis, ressalta-se o de capital humano, com destaque para as qualificações educacionais de indivíduos e grupos sociais (PIZARRO, 2001, p.102).

Nesse sentido, os indivíduos que vivem em territórios vulneráveis têm poucos recursos e condições favoráveis que lhes propiciem melhorias no que diz respeito aos aspectos

---

¹² Política Nacional de Assistência Social – PNAS, aprovada em 2004 pelo Conselho Nacional de Assistência Social, do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Secretaria Nacional de Assistência Social, mediante Resolução nº 145, de 15/10/2004, acerca das diretrizes para efetivação da assistência social como direito de cidadania e responsabilidade do Estado.

econômicos, sociais e culturais. Contudo, é inegável que a presença dos equipamentos culturais nesses contextos, ainda que sejam poucos, poderia equilibrar ou romper com as desigualdades sociais. Em outras palavras, a diminuição da vulnerabilidade social perpassa o fortalecimento dos sujeitos para que possam acessar bens e serviços, ampliando suas condições de mobilidade social.

Desse modo, é importante destacar que em contextos de vulnerabilidade social, a presença de um determinado equipamento cultural, como a escola, pode significar para as classes populares a única presença do Estado no território. E, portanto, o papel social dessa instituição é relevante se considerarmos que muitos sujeitos dependem da escola para ter acesso a bens e serviços como alimentação, informações sobre saúde, cultura, direitos sociais, etc.

3.3 O território: aspectos econômicos, sociais e culturais

Para compreendermos como a vulnerabilidade social opera no contexto das escolas pesquisadas no que diz respeito às oportunidades educacionais, especificamente acerca das representações de ensino da leitura e da formação de leitores, consideramos relevante traçarmos um breve perfil da região da subprefeitura do Jaçanã-Tremembé a partir dos dados referentes à cultura, demografia, saúde, educação, moradia, infraestrutura, disponibilizados no site da Prefeitura Municipal de São Paulo (INFOCIDADE, 2014)¹³ e no Observatório Cidadão – Rede Nossa São Paulo.

Inegavelmente, os direitos sociais garantidos pelo artigo 6º da Constituição Federal - CF/88, com redação dada pela Emenda Constitucional nº 64, de 2010, como educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, lazer, segurança pública, previdência social, proteção à maternidade e à infância, assistência aos desamparados ainda não estão plenamente consolidados. E o que nos permite chegar a essa conclusão? As condições econômicas e sociais da região do Jaçanã-Tremembé – residências inacabadas e até resultantes de ocupações, ou seja imóveis não regularizados pelas instâncias governamentais, inexistência de conjuntos habitacionais financiados pelo poder público, como acontece em vários bairros da zona leste de São Paulo ou até em outras regiões da zona norte de São Paulo, ruas sem saneamento básico,

---

¹³ *Infocidade* é o endereço para consultas de dados sobre a cidade de São Paulo. Nele, a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano (SMDU) coloca à disposição do público uma extensa compilação de indicadores e informações que compõem o rico acervo de seu banco de dados. As fontes são as próprias secretarias da prefeitura, responsáveis por serviços diversos oferecidos aos paulistanos, mas também instituições como o IBGE, a Fundação Seade e os Ministérios do Trabalho e Emprego, da Educação e da Saúde. Disponível em: <<http://infocidade.prefeitura.sp.gov.br/>>. Acesso em 30 mar. 16.

segurança pública precária, ausência de espaços culturais, de lazer ou entretenimento, tais como bibliotecas, teatros, praças, dentre outros.

Importante explicitar que essa região já se constituiu objeto de estudo, segundo Fernandes (2014, p. 13):

A área estudada se localiza nos limites do município de São Paulo, nas divisas entre Guarulhos e Mairiporã. Em termos administrativo-municipais, é atendida pela Subprefeitura Jaçanã-Tremembé e em termos policiais está inserida na circunscrição da 73ª Delegacia de Polícia (DP) e da 1ª Companhia do 43º Batalhão de Polícia Militar Metropolitano. Em seu interior se localiza um dos dez Centros Integrados da Cidadania¹ do município de São Paulo, mais especificamente no Jova Rural. Temos também os seguintes bairros: Jardim Cabucu, Vila Nova Galvão, Jardim Filhos da Terra, Jardim Hebron, Jardim Joana D'Arc, Jardim Flor de Maio, Vila Zilda entre outros. Em que pese a quantidade de bairros assinalados, podemos afirmar que compõem um quadro social de configuração homogênea, caracterizado pelos elevados índices de exclusão social, predominância de casas de baixa renda e favelas, forte interação entre os moradores de suas diversas comunidades, localização às franjas da Serra da Cantareira e pela ocupação datarem de uma mesma época, quais sejam as décadas de 80 e 90. Elevadas taxas de crimes e significativa presença do tráfico de entorpecentes também compõem o cenário. Em julho de 2010, a 73ª DP era a terceira região mais violenta da cidade em número absoluto de homicídios, com uma média de um assassinato a cada seis dias.

Para analisar a concentração de pobreza, a Fundação Seade elaborou o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social – IPVS¹⁴. Trata-se de um indicador fundamentado em estudos e teorias sobre o fenômeno da pobreza que considera não apenas a renda, mas diversos fatores determinantes da situação de vulnerabilidade social - escolaridade, saúde, arranjo familiar, possibilidades de inserção no mercado de trabalho, acesso a bens e serviços públicos. O IPVS foi classificado em níveis que vão de 1 a 7, variando de baixíssima à alta vulnerabilidade social.

Considerando os dados disponibilizados pela Fundação SEADE (2010) acerca da porcentagem da população exposta em relação ao nível 5 de IPVS (vulnerabilidade alta), os distritos do Jaçanã e do Tremembé apresentaram 11,7% e 12,5% respectivamente, ao passo que em outros distritos da zona norte do município de São Paulo, tais como Mandaqui, Tucuruvi e

---

¹⁴ O IPVS é uma tipologia que classifica os municípios do Estado de São Paulo em grupos de vulnerabilidade social a partir de uma combinação entre as dimensões demográfica e socioeconômica. Considerando um conjunto de variáveis, esse indicador permite melhor identificar os fatores específicos que produzem a deterioração das condições de vida numa comunidade, auxiliando na definição de prioridades para o atendimento da população mais vulnerável. Fonte: <http://indices-ilp.al.sp.gov.br/view/pdf/ipvs/principais_resultados.pdf>. Acesso em 29 mar. 2016.

Casa Verde, apresentaram taxas de 0,0%. Em outros distritos da zona norte, os índices são muito mais baixos em relação à subprefeitura do Jaçanã-Tremembé – Santana, 1,1%, Vila Guilherme, 1,2% e Bairro do Limão, 4,7%. Outros distritos distribuídos pelo município de São Paulo, a exemplo dos bairros da zona norte de São Paulo, também nesse quesito registraram 0,0% - Campo Belo, Cambuci, Alto de Pinheiros e Lapa. Por outro lado, há regiões nas quais os índices são bem mais elevados: Marsilac (43,5%), Parelheiros (43%), Jardim Iguatemi (37,7%), Jardim Ângela (29,0%) e Itaim Paulista (28,6%). Quanto ao nível 6 de IPVS (vulnerabilidade muito alta), nos distritos de Jaçanã e Tremembé, os índices foram de 6% e 11,1%, respectivamente, em relação à porcentagem da população exposta a esse grau de vulnerabilidade, evidenciando, portanto, números inferiores aos apresentados anteriormente quanto ao nível 5 no mesmo território. Distritos como Santana, Casa Verde, Mandaqui, Consolação, Perdizes registraram 0,0% e os indicadores mais altos estiveram presentes em Vila Andrade (34,7%), Jaguaré (25,6%), Pedreira (19,5%) e Capão Redondo (15,7%). Tais dados evidenciam que na região os distritos do Jaçanã e Tremembé são territórios de vulnerabilidade social.

Tabela 1 - Índice Paulista de Vulnerabilidade Social

Grupo	Descrição	Dimensões		Situação e tipo de setores por grupo
		Socioeconômica	Ciclo de vida familiar	
1	Baixíssima vulnerabilidade	Muito alta	Famílias jovens, adultas e idosas	Urbanos e rurais Não especiais e subnormais
2	Vulnerabilidade muito baixa	Média	Famílias adultas e idosas	Urbanos e rurais Não especiais e subnormais
3	Vulnerabilidade baixa	Média	Famílias jovens	Urbanos e rurais Não especiais e subnormais
4	Vulnerabilidade média	Baixa	Famílias adultas e idosas	Urbanos Não especiais e subnormais
5	Vulnerabilidade alta (urbanos)	Baixa	Famílias jovens	Urbanos Não especiais
6	Vulnerabilidade muito alta (aglomerados subnormais urbanos)	Baixa	Famílias jovens	Urbanos Subnormais
7	Vulnerabilidade alta (rurais)	Baixa	Famílias idosas, adultas e jovens	Rurais

Fonte: Fundação Seade (2010).

O estado de São Paulo possuía 40.665.593 habitantes em 2010. A análise das condições de vida de seus habitantes mostra que a renda domiciliar média era de R\$2.745, sendo que em 14,6% dos domicílios não ultrapassava meio salário mínimo per capita. Em relação aos indicadores demográficos, a idade média dos chefes de domicílios era de 47 anos e aqueles com menos de 30 anos representavam 13,9% do total. Dentre as mulheres responsáveis pelo

domicílio, 14,1% tinham até 30 anos, e a parcela de crianças com menos de seis anos equivalia a 7,9% do total da população.

A Subprefeitura de Tremembé e Jaçanã, que integra o Município de São Paulo, possuía, em 2010, **291.867** habitantes. Segue abaixo, as condições de vida dos dois distritos, segundos dados da Fundação Seade¹⁵:

Tabela 2 - Condições de vida no distrito Jaçanã.

Jaçanã				
Condições de Vida	Ano	Distrito	Município	Estado
Renda per Capita - Censo Demográfico (Em reais correntes)	2010	707,65	1.126,97	853,75
Domicílios Particulares com Renda per capita até 1/4 do Salário Mínimo - Censo Demográfico (Em %)	2010	9,78	8,55	7,42
Domicílios Particulares com Renda per capita até 1/2 Salário Mínimo - Censo Demográfico (Em %)	2010	21,33	18,73	18,86

Fonte: Fundação Seade.

Tabela 3 – Condições de vida no distrito Tremembé.

Tremembé				
Condições de Vida	Ano	Distrito	Município	Estado
Renda per Capita - Censo Demográfico (Em reais correntes)	2010	720,45	1.126,97	853,75
Domicílios Particulares com Renda per capita até 1/4 do Salário Mínimo - Censo Demográfico (Em %)	2010	8,79	8,55	7,42
Domicílios Particulares com Renda per capita até 1/2 Salário Mínimo - Censo Demográfico (Em %)	2010	21,62	18,73	18,86

Fonte: Fundação Seade

No que concerne ao segmento cultura (Centros Culturais, Espaços Culturais e Casas de Cultura) existe apenas um Centro Educacional Unificado – CEU-Jaçanã, administrado pela Prefeitura do Município de São Paulo, no qual há uma Biblioteca que funciona desde 06/10/2007 e atende a comunidade em geral. O Sistema Municipal de Bibliotecas da Cidade de São Paulo¹⁶ é composto por 106 bibliotecas e pelos Serviços de Extensão: 14 Pontos de Leitura, 13 Bosques da Leitura e 72 roteiros semanais do Ônibus-Biblioteca (SECRETARIA

¹⁵Disponível em: <<http://www.imp.seade.gov.br/frontend/#/perfil>>. Acesso em 11 abr. 2016.

¹⁶Disponível em: <<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/bibliotecas/>>. Acesso em 11 abr. 2016.

MUNICIPAL DE CULTURA, 2016), contudo esses serviços estão distribuídos em regiões mais centralizadas economicamente, dificultando o acesso desses bens culturais para os sujeitos que residem em regiões mais periféricas.

Quanto aos museus, há apenas um, mantido pela iniciativa privada – “Museu Memória do Jaçanã”, localizado próximo à Subprefeitura Jaçanã- Tremembé. Outros equipamentos culturais como salas de cinema, salas de show, concertos são inexistentes nesse contexto, com exceção de um teatro – “Teatro do Clube Guapira”, administrado pelo setor privado.

Os dados disponibilizados no site Observatório Cidadão – Rede Nossa São Paulo¹⁷ (ano base 2012), corroboram o que descrevemos anteriormente. A Subprefeitura Jaçanã- Tremembé possui apenas 0,81% dos pontos de cultura do município de São Paulo localizados neste distrito, enquanto as Subprefeituras de regiões mais centralizadas, como Sé e Pinheiros, apresentam 23,58% e 13,01% respectivamente, denotando, portanto, uma discrepância muito grande em relação a regiões periféricas no que diz respeito à distribuição dos bens culturais e simbólicos no município de São Paulo.

Ainda quanto à cultura, o distrito do Jaçanã-Tremembé apresenta 1,09% dos centros culturais, espaços e casas de cultura do município de São Paulo, assim como as subprefeituras de Campo Limpo, Penha e Capela do Socorro. Interessante comentar que as regiões de São Miguel Paulista e Itaim Paulista apresentam indicadores maiores – 2,17%, mas, por outro lado, há contextos mais deficitários, como São Mateus, Guaianazes, Cidade Ademar, Parelheiros, Ermelino Matarazzo – todos apresentam, lamentavelmente, 0,00% do indicador. Regiões como Sé e Pinheiros contam com 35,87% e 15,22% desses espaços, respectivamente, ou seja, duas das regiões mais centralizadas do município concentram mais da metade desses espaços, totalizando 51,09%.

No item inclusão digital, as regiões vulneráveis contam com um número maior de Telecentros em relação aos contextos sociais desenvolvidos cultural e economicamente. Enquanto Pinheiros, Lapa, Santana/Tucuruvi e Vila Mariana registraram a presença desses espaços em 0,28%, 1,11%, 1,11%, 1,95, respectivamente, os distritos de Jaçanã-Tremembé – 3,06%, M’Boi Mirim – 7,24%, Campo Limpo – 6,69%, Capela do Socorro – 6,41% e Itaquera – 6,13%. E porque essa inversão a respeito da presença desses equipamentos públicos nessas regiões?

---

¹⁷ Fonte: SMC (Secretaria Municipal de Cultura) – Departamento de Bibliotecas/IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – 2011) /SEADE (Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados) – Elaboração: Rede Nossa São Paulo.

Os telecentros são pontos gratuitos de acesso à internet oferecido pela Coordenadoria de Inclusão Digital da Prefeitura de São Paulo, abertos a qualquer cidadão, mas o foco se concentra na população de baixa renda, sobretudo jovens, adolescentes e adultos da terceira idade. Funcionam em bibliotecas públicas, nos Centros Educacionais Unificados – CEUs; portanto, para os cidadãos de classes econômicas mais abastadas economicamente e que residem em regiões consideradas mais nobres não faria sentido o poder público implementar esses telecentros, uma vez que já contam com o capital econômico, cultural, e supostamente já estão inseridos nas tecnologias da informação e da comunicação – TICs, seja no âmbito familiar ou no laboral.

No que diz respeito ao indicador “acervo de livros infanto-juvenis das bibliotecas municipais per capita disponíveis para leitores na faixa etária de 07 a 14 anos”, deparamo-nos com 0,33% para a região do Jaçanã e distritos como Pinheiros (2,05%), Mooca (2,30%), Lapa (1,77%), Sé (1,41%) obtiveram índices maiores, contrastando com as regiões de São Mateus (0,02%), M’Boi Mirim (0,02%) e cidade Ademar (0,0%); todavia, apresentou índice abaixo de regiões também consideradas vulneráveis, como Guaianazes (0,49%), Cachoeirinha (0,44%) e por isso está classificada na linha considerada “baixa/pior” (as linhas de classificação são alta/melhor; acima da média; média; abaixo da média; baixa/pior).

Esta disparidade também se materializa em relação a outros instrumentos acerca da caracterização da região investigada, tais como as taxas médias de desemprego¹⁸ – 9,90% das pessoas acima de 16 anos estavam desempregadas no ano de 2012, em contraponto com outros contextos, como Pinheiros, cuja taxa cai para 6,80%. Quanto à renda média do trabalho em 2012, o valor girou em R\$ 2.077,99 por pessoa e se estabelecermos uma comparação com outras regiões economicamente mais desenvolvidas, o valor foi de 3.411,60 em Pinheiros, Lapa e Butantã, sendo que a renda geral no município de São Paulo registrou um valor de 1.839,98. Por outro lado, a menor renda foi de 1.292,69 (Cidade Ademar, Capela do Socorro, Campo Limpo); assim, não seria a região mais fragilizada/vulnerável em termos de renda, mas não está entre as melhores colocadas nos dados do Observatório Cidadão e um dos indícios que explicam essa desigualdade pode ser justamente o fato de que em 2010, apenas 0,90 dos empregos na cidade estava concentrada na região do Jaçanã-Tremembé.

---

¹⁸ Fonte: Pesquisa de Emprego e Desemprego da SEADE (Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados) /DIEESE (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos. Disponível em: <<http://www.nossasaopaulo.org.br/observatorio/regioes.php?regiao=20&distrito=0&tema=10>>. Acesso em 30 mar. 2016.

Assim, o fenômeno de escassas oportunidades de inserção no mercado de trabalho em regiões vulneráveis, economicamente menos desenvolvidas encontra correspondência em outros territórios com características similares (isolamento territorial, distância entre centro e periferia), tais como vários bairros da zona leste que apresentam taxas de emprego muito próximas ao do Jaçanã– Tremembé; de 0,80 a 0,60 em São Mateus, São Miguel, Itaim Paulista, respectivamente. Em contrapartida, nas regiões centralizadas – Sé (16,91), Pinheiros (15,12), Lapa (8,98) e Vila Mariana (8,37) os indicadores acerca da presença de empregos são extremamente altas. Inferimos que os bairros mais vulneráveis ofertam poucas oportunidades de emprego e os sujeitos que residem nessas regiões precisam se deslocar para os distritos mais desenvolvidos economicamente em busca de uma colocação no mercado de trabalho.

Em termos de indicadores habitacionais, de acordo com os dados disponibilizados no Observatório Cidadão¹⁹, as regiões nas quais a porcentagem dos domicílios em favelas é maior se concentra em Campo Limpo (30,75%), M’Boi Mirim (21,37%) e Jabaquara (19,78%). Os menores números estão em Pinheiros (0,25%), Sé (0,26%) e Vila Mariana (0,68%), ao passo que na região do Jaçanã-Tremembé a taxa se enquadra em 11,55%. Estes dados mostram que as regiões menos desenvolvidas concentram o maior número de favelas, cujas condições de vida são precárias em relação a saneamento básico, infraestrutura, serviços de saúde, equipamentos culturais. Em 2007, apenas 26,65% dos domicílios do Jaçanã-Tremembé²⁰ estavam ligados à rede de esgoto. Esta taxa é considerada muito baixa em comparação com outros distritos – Sé (0,75%), Pinheiros (1,28%), Vila Mariana (2,74%). Observamos que das 31 subprefeituras, apenas 05 estão em nível inferior nesse quesito em relação à região do Jaçanã-Tremembé (Campo Limpo- 27,21%, M’Boi Mirim – 27,22%; Perus – 28,22%; Capela do Socorro – 32,60%; Cidade Ademar – 37,08%), corroborando, portanto, para que essa seja classificada na faixa “baixa/pior” nesse indicador.

Em relação ao indicador violência, nos chamou a atenção de que o número de óbitos por homicídios por cada cem mil habitantes em 2011 foi de 6,78 na região do Jaçanã-Tremembé. Essa taxa talvez não possa ser considerada muito alta em comparação com as regiões de M’Boi Mirim, Parelheiros e Campo Limpo que apresentaram, respectivamente, 15,62%, 14,77% e 13,45%. Entretanto, se traçarmos um paralelo com as regiões consideradas menos violentas, observamos que a diferença dos números é significativa, tendo em vista que Vila Mariana, Pinheiros e Lapa registraram 1,73, 2,07 e 2,59, respectivamente. Somando os dados dessas três

¹⁹ Fonte: SEHAB (Secretaria de Habitação) /IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - Censo 2010).

²⁰ Fonte: IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - Censo 2000) /SABESP (Companhia de Saneamento Básico do Estado de São Paulo).

regiões, teríamos 6,39 e, portanto, a subprefeitura do Jaçanã-Tremembé, isoladamente, ainda se enquadraria como tendo mais óbitos em relação a essas três regiões com menores indicadores de violência. Por outro lado, aproxima-se da média do Município de São Paulo que é da ordem de 7,52.

No que se refere ao indicador saúde, a gravidez na adolescência²¹ pode ser considerado alto na região do Jaçanã-Tremembé (15,99%, dos nascidos vivos eram filhos de mães com 19 anos ou menos em 2012) em comparação com outros distritos, nos quais há baixos índices (Pinheiros – 1,73%; Vila Mariana – 2,89%; Lapa – 6,17%). A média do município de São Paulo é da ordem de 12,50%, embora existam distritos como Guaianazes, Cidade Tiradentes e Parelheiros que apresentaram, respectivamente, 17,46%, 18,66%, 19,62%.

Quanto à quantidade de leitos hospitalares (2012) por mil habitantes disponíveis, há subprefeituras que apresentaram taxa de 0,00%- Cidade Ademar, Parelheiros e Perus. A maior quantidade de leitos está localizada na Sé (13,08%), Pinheiros (12,46%) e Vila Mariana (11,42%). A região do Jaçanã-Tremembé apresentou 2,19% de leitos, denotando que, embora não esteja entre as piores colocadas neste fator, também não se encontra numa situação privilegiada, uma vez que em relação às regiões que possuem mais leitos a diferença é muito grande, quase 11 vezes a menos.

De acordo com dados fornecidos pela Prefeitura do Município de São Paulo (referente ao ano de 2014), observamos que a região contava apenas com 1 hospital municipal, 1 Assistência Médica Ambulatorial – AMA e 11 Unidades de Atendimento Básico por Rede – UBS para atender a uma população de 303.613 habitantes.

No que diz respeito aos dados educacionais dessa região, em 2010, para uma população de 250.777 habitantes, o número de pessoas alfabetizadas de 10 anos era de 241.464, ou seja, uma taxa de alfabetização de 96,29%:

Tabela 4 - População Total e Alfabetizada de 10 Anos e mais e Taxa de Alfabetização

²¹ Fonte: SINASC (Sistema de Informações de Nascidos Vivos) /SMS (Secretaria Municipal de Saúde). Dados de 2012 atualizados em 17 de maio de 2013. Disponível em: <<http://www.nossasaopaulo.org.br/observatorio/regioes.php?regiao=20&distrito=0&tema=10#>>. Acesso em 30 mar. 2016.

Unidades Territoriais	Total		Alfabetizadas		Taxa de Alfabetização	
	2000	2010	2000	2010	2000	2010
Jaçanã/Tremembé	210.882	250.777	199.458	241.464	94,58	96,29

Fonte: Fundação SEADE

Tabela 5 - População Total e Analfabeta de 15 Anos e mais e Taxa de Analfabetismo

Unidades Territoriais	Total		Analfabetos		Taxa de Analfabetismo	
	2000	2010	2000	2010	2000	2010
Jaçanã/Tremembé	188.480	226.477	10.152	9.037	5,4	4,0

Fonte: Fundação SEADE

Importante comentar que à medida que as regiões são mais centralizadas, o índice de analfabetismo (porcentagem da população com 16 anos ou mais) tende a apresentar menores taxas. É o que verificamos no site do Observatório Cidadão. Em 2010, Parelheiros, Cidade Ademar, M'Boi Mirim, por exemplo, registraram 4,89%; e com 2,06% aparecem as subprefeituras do Ipiranga, Jabaquara, Vila Mariana, Santo Amaro. Já a região do Jaçanã-Tremembé apresentou taxa de 3,04%, ou seja, não está entre as melhores colocadas na tabela de classificação, estando, acima da média nesse quesito.

Em relação às taxas de evasão do ensino fundamental na rede pública em 2011, M'Boi Mirim, Campo Limpo e Ermelino Matarazzo registraram taxas de 2,53%, 1,89%, 1,68%, respectivamente. As menores taxas se concentraram na Vila Maria/Vila Guilherme (0,01%), Sé (0,02%), Santana/Tucuruvi (0,41%) e Lapa (0,48%), ao passo que a região do Jaçanã-Tremembé se enquadra como estando acima da média com índice de 0,56%, assim como Sapopemba (0,68%) e Aricanduva (0,69). Nesse sentido, morar em território vulnerável não é fator determinante, decisivo para que os alunos abandonem a escola, ou seja, o valor da educação pode ser analisado à luz de duas concepções básicas – simbólico e instrumental (SANT'ANNA, 2009). Para os grupos sociais mais ricos e cultivados, as razões simbólicas se alinham à ideia de realização pessoal ou profissional, em contraponto para as camadas populares as razões instrumentais se referem à valorização da educação como um meio, um instrumento para obter um posto no mercado de trabalho, mas há outros fatores como ter onde ficar quando os pais trabalham; receber auxílios do poder público: leite, uniforme escolar, alimentação, bolsa-família, etc.

No que se refere ao “atendimento nas creches municipais por habitante na faixa etária de 0 a 03 anos em 2011”, as regiões mais centralizadas e mais desenvolvidas como Pinheiros e Vila Mariana apresentaram, respectivamente, taxas de 0,12% e 0,15%. Já as de Guaianazes, Cidade Tiradentes e Parelheiros, valores em 0,72%, 0,66% e 0,49%, mas o número de vagas é insuficiente para atender toda a demanda da cidade. Assim, o mesmo fenômeno se repete em relação à instalação dos Telecentros, conforme já apontado anteriormente, ou seja, quem precisa de um número maior de creches são as camadas populares, com menor poder aquisitivo e não aqueles que residem em bairros mais desenvolvidos economicamente.

Por outro lado, esta situação não encontra consonância em relação aos outros equipamentos sociais distribuídos pelo poder público, tais como bibliotecas, centros culturais, espaços de cultura, teatro, salas de cinema, áreas de lazer (parques, praças), tendo em vista que esses bens culturais e simbólicos estão centralizados, em sua grande maioria, nas áreas mais desenvolvidas economicamente, o que é contraditório se partirmos da premissa de que as classes populares não têm condições e nem instrumentos que lhes possibilitem adquirir o capital econômico, social e cultural das classes dominantes e, portanto, o poder público acaba (re)produzindo essas desigualdades sociais ao selecionar certos bens e equipamentos sociais para determinada classe social em territórios específicos.

Face ao exposto, acerca de como o contexto da pesquisa está delineado, é possível afirmar que a ausência de outros equipamentos culturais no entorno das escolas que participam dessa investigação denota a responsabilidade dessa instituição no que diz respeito às oportunidades educacionais para essa clientela, como bem observou Sant'anna (2009, p. 167) ao afirmar que:

A segregação residencial leva ao isolamento dos segmentos sociais vulnerabilizados – quer pela economia, quer pelos novos padrões de políticas públicas – e fragiliza os laços de integração social, desencadeando mecanismos sociais de reprodução da pobreza e das desigualdades. Significa dizer, que a segregação leva ao isolamento territorial, e que este afeta as relações dos indivíduos com a sociedade e suas instituições. Morar em territórios pobres, isolados, contribui para que os indivíduos excluídos das principais correntes de influência da sociedade, vivenciando situações de fragilização social, tanto diante do mercado de trabalho, quanto diante da escola e da moradia.

3.4 Vulnerabilidade social e educação

Para os indivíduos que vivem em territórios vulneráveis, o acesso, a permanência na escola pode significar a discussão do papel e da importância das oportunidades educacionais no que diz respeito à inserção e permanência no mercado de trabalho, na expectativa de que a educação pode romper com a visão determinista de que para os pobres não há quaisquer possibilidades de mobilidade social, ou seja, a escola, a produção do conhecimento representaria um diferencial nesse processo, nessa situação de precariedade.

Segundo Sant'anna (2009, p.03),

a educação é um dos poucos mecanismos que possibilitam às camadas populares eventuais trajetórias ascendentes de mobilidade social, ou seja, tudo indica que no Brasil a educação tem ainda papel fundamental no processo de mobilidade social.

Por outro lado, para que as desigualdades sociais não se reproduzam, é preciso que a escola funcione como um fator de democratização de oportunidades educacionais, na tentativa de propiciar rupturas no círculo de pobreza de uma geração a outra (SANT'ANNA, 2009).

Segundo Castro (2013, p.12), "sem solucionar problemas educacionais não se diminuirá a exclusão; e sem solucionar os problemas sociais, não será possível melhorar os resultados escolares". Portanto, parece que estamos numa via de mão dupla – a escola precisa cumprir o seu papel enquanto equipamento social, cultural em uma determinada realidade, mas também necessita enfrentar problemas sociais que, em muitas circunstâncias, não estão totalmente sob sua governabilidade – violência urbana, difícil acesso aos serviços de saúde, moradia, segurança pública, lazer, infraestrutura precária, desemprego, falta de professores.

Outro fator a ser considerado no que se refere à relação entre vulnerabilidade social e educação é o fato de que as escolas localizadas nesses contextos, dito periféricos, têm menor prestígio em relação às escolas mais centralizadas, o que alguns pesquisadores denominam de “efeito território” (ÉRNICA; BATISTA, 2012, p. 650), produzidos por processos que reiteram as desvantagens socioeconômicas e culturais do entorno de alta vulnerabilidade social frente a outros contextos menos vulneráveis.

A primeira diz respeito à “desigual distribuição da matrícula em Educação Infantil” (ÉRNICA; BATISTA, 2012, p. 651), tendo em vista a falta de oferta desse segmento de ensino, e por isso muitos alunos ingressariam no Ensino Fundamental sem a familiarização prévia com a escola.

A falta de professores, a permanência do corpo docente e da equipe gestora por muito tempo nesses territórios também são aspectos importantes nessa discussão e isso se justificaria porque nesses territórios, segundo Érnica e Batista (2012), não há nenhuma atratividade para os docentes mais qualificados profissionalmente. Observamos em nossa investigação tal

realidade, principalmente em relação à rotatividade de coordenadores pedagógicos nas unidades escolares pesquisadas.

O terceiro mecanismo se vincula aos estigmas em relação aos alunos e à escola que recebe os discentes, uma vez que os alunos teriam escassas possibilidades de conviver e estabelecer troca de conhecimentos, de saberes, de culturas entre seus pares, uma vez que o público-alvo nesses territórios é homogêneo, e, portanto, os alunos seriam detentores de um mesmo capital social e cultural, não propiciando um maior intercâmbio cultural entre os grupos (alunos e professores e vice-versa).

Além desses fatores, os pesquisadores Érnica e Batista (2012) relatam que as desvantagens das escolas em território vulnerável interferem também nos índices de desempenho escolar, por exemplo. Enquanto o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB em 2010 das escolas localizadas na Subprefeitura do Jaçanã-Tremembé foi de 4,10, o mesmo indicador de desempenho nas regiões de Pinheiros, Vila Mariana e Santana/Tucuruvi, respectivamente, foram de 4,70, 4,70 e 4,5. À medida que as regiões estão mais distantes dos centros urbanos, esse índice tende a apresentar números bem menores. É o que se verifica em subprefeituras como Cidade Tiradentes e Cidade Ademar, cujos índices foram de 3,60 e 3,70 respectivamente.

Embora nossa investigação não tenha como foco analisar os índices de desempenho escolar, os dados mostram que o efeito da vulnerabilidade social repercute em vários segmentos e instâncias da educação, perpassando desde o valor que a escola pode representar para as classes menos favorecidas até as abordagens pedagógicas e metodológicas. Dito de outra forma, a vulnerabilidade social pode determinar (ou não) a tomada de decisão do docente em relação ao processo de ensino e aprendizagem da leitura, da formação de leitores do que é importante (ou não) ser ensinado ao aluno, tendo em vista a complexidade da discussão entre contexto social e educação. Nesse sentido, como as condições sociais influenciam as oportunidades educativas e como estas podem contribuir (ou não) para a melhoria na qualidade do ensino, sobretudo em relação à distribuição de bens simbólicos, especificamente no que se refere ao aprendizado da leitura em territórios vulneráveis.

Portanto, a vulnerabilidade social diz respeito não somente aos efeitos da concentração de pobreza, do isolamento territorial (dificuldade de acesso ao local de trabalho, à escola, demais instituições e serviços por conta da distância entre regiões periféricas em relação às mais centralizadas), aumentando as taxas de desemprego, os índices de criminalidade, a evasão escolar e a gravidez precoce, por exemplo, mas também ressoando no isolamento sociocultural, como bem afirmou Sant'anna (2009).

Segundo a autora, o isolamento cultural conduziria à formação de conjunto de valores e visões de mundo que não encontraria correspondência com a “cultura dominante”. Para Sant’anna (2009) essa cultura geraria a chamada “cultura paralela”,²². Assim, o isolamento social, territorial e sociocultural, inclusive de bens simbólicos fragilizam os laços de integração social e desencadeiam mecanismos sociais de reprodução de desigualdades sociais.

Por outro lado, tais atributos são importantes para compreendermos qual seria o *efeito escola* (BARBOSA, 2005) nos territórios vulneráveis no sentido de ajudar a reduzir, pelo menos em parte, os efeitos das diferenças entre as classes sociais em um determinado contexto acerca das oportunidades educacionais.

Isto posto, no caso na presente investigação, esses elementos podem contribuir para entendermos as representações de ensino de leitura e de leitor constituídos nas Salas de Leitura que atendem os alunos em contextos de vulnerabilidade social, uma vez que as escolas que participam dessa investigação são caracterizadas por situações adversas, por problemas sociais nas áreas de saúde, infraestrutura, moradia, acesso aos equipamentos culturais, dentre outros.

Importante relatar que o contexto social das escolas está muito bem delineado no projeto político pedagógico das unidades escolares investigadas na região do Jaçanã-Tremembé, zona norte do município de São Paulo. Assim, esses documentos nos permitiram traçar um olhar mais aguçado acerca da realidade social para compreender as representações do ensino da leitura e do leitor. Pode a escola funcionar como um fator de democratização de oportunidades educacionais e criar espaço para a resistência? Em outras palavras, em territórios vulneráveis, o que se pode esperar dessa instituição social para o ensino da leitura?

3.5 Características socioculturais das escolas da rede municipal de ensino de São Paulo e de seu entorno na região do Jaçanã-Tremembé

Nessa seção, apresentaremos as características socioculturais das quatro unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, doravante denominadas EMEF A, B, C e D, que participaram da presente investigação. As escolas estão localizadas na região do Jaçanã-Tremembé, zona norte de São Paulo, submetidas à jurisdição da Diretoria Regional de Educação Jaçanã-Tremembé- DRE JT.

---

²² Também chamada de uma subcultura que não valoriza muito a educação, o que poderia caracterizar um impedimento ao bom desempenho escolar, pois, como indica a literatura, a valorização da educação pela família é um capital social, que influi no bom desempenho do aluno e alavanca sua posterior inserção no mercado de trabalho. Disponível em: <http://www.observatoriodasmetrolopes.net/download/territorio_educacao_mase.pdf>. Acesso em 15 abr. 2017.

Consideramos ser fundamental o conhecimento do contexto a fim de analisar os planos de trabalho, elaborados pelos professores que atuam nas Salas de Leitura nesses territórios, no que diz respeito à relação entre as representações de ensino de leitura, de leitor, principalmente acerca das oportunidades educativas, em interface com o contexto sociocultural. Trata-se, portanto, de compreender a relação entre contexto e ensino da leitura.

Importante explicitar que a ordem das escolas (A, B, C, D), bem como a posterior análise dos planos de ensino se justifica a partir do balanceamento do grau/nível de vulnerabilidade social. Observou-se essa característica nas relações tecidas entre os planos de ensino- escola- território. Assim, começamos a partir de contextos mais vulneráveis nos quais as propostas de ensino de leitura respondem mais ao território, em direção àquelas mais segregadas territorialmente, mas cujas representações de leitura se distanciam do contexto observado.

3.5.1 EMEF A

A **EMEF A**, segundo dados da Secretaria Municipal de Educação – SME-SP, é composta por 16 salas de aula, 1 Laboratório de Informática, 1 Laboratório para atividades diversas, 2 quadras, 3 rampas, 1 Sala de Leitura, 1 Brinquedoteca e 1 parque (*playground*). A escola funciona em 2 turnos - manhã (7h às 12h) e tarde (13h30 às 18h30), atendendo os 1º aos 5º anos e os 6º aos 9º anos, respectivamente. A unidade escolar não funciona no período noturno e nem atende ao segmento Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Os alunos, em sua grande maioria, ficam sob responsabilidade das mães e avós (devido ao abandono dos pais das crianças, durante a gestação ou após o nascimento, segundo o Projeto Político Pedagógico) e embora a escola esteja localizada no bairro denominado Pedra Branca, a comunidade atendida se distribui entre vários bairros: Jardim Peri (no qual reside a maioria dos alunos), Jardim Antártica, Vila Nova Cachoeirinha e Serra da Cantareira. Alguns discentes também residem próxima da divisa com a cidade de Mairiporã, porém grande parcela dos estudantes é do Jardim Peri e sofrem com enchentes, desocupações e problemas no saneamento básico, etc. (Projeto Político Pedagógico da EMEF A, 2016)

O bairro do Jardim Peri encontra-se na periferia da zona norte de São Paulo. O sistema de saneamento básico é bastante precário. Muitas casas foram construídas à margem de um córrego que atravessa o bairro, sendo que o esgoto é despejado nesse mesmo local, comprometendo a saúde e higiene desta população. Sua principal avenida é a Peri Ronchetti, caracterizada pela presença de alguns estabelecimentos comerciais (supermercados, bazares, padarias, açougues, igrejas). Outros problemas de infraestrutura são enfrentados pela

comunidade, tais como a urbanização do bairro, conclusão de obras como asfalto, pavimentação de ruas e avenidas e canalização de córregos.

No ano de 2015 foi realizada, pela unidade escolar – UE, uma pesquisa com os pais e demais responsáveis para conhecer os interesses, expectativas e críticas da comunidade em relação ao trabalho desenvolvido pela UE. Para a maioria dos pais e responsáveis dos alunos dos 6º aos 9º anos que responderam à pesquisa, a importância da escola está diretamente ligada à aprendizagem da leitura e da escrita, demonstrando que o trabalho desenvolvido na escola tem o apoio das famílias, sendo considerado importante para a vida social dos alunos. O segundo motivo sobre a importância da escola destaca-se pela possibilidade de o aluno obter um bom emprego, bem como a família acreditar na capacidade da educação no sentido de melhorar o comportamento dos alunos no que diz respeito a evitar o consumo de drogas e de bebidas, a promover tolerância e respeito ao próximo, ou seja, a escola como espaço de convivência entre seus pares, sobretudo na adolescência.

Esta expectativa de esperar que a educação contribua para a melhoria no comportamento dos alunos se associa com o contexto da subprefeitura do Jaçanã no que tange à problemática da violência na região. Em 2015, por exemplo, o Jaçanã foi considerado o segundo bairro mais violento em relação à ocorrência de tráfico de entorpecentes (248 registros) e 49 ocorrências por porte de entorpecentes, segundo dados da Secretaria da Segurança Pública do Estado de São Paulo²³, ficando atrás apenas do bairro de Campos Elíseos²⁴, (180 e 334 ocorrências de porte e tráfico de entorpecentes, respectivamente), ou seja, a preocupação dos pais quanto ao comportamento dos alunos é justificável. Neste mesmo período, as regiões de Pinheiros e Vila Clementino (Vila Mariana) registraram 14 e 22 ocorrências, respectivamente.

Tornar-se um cidadão crítico, a partir das oportunidades educacionais, também foi apontado pela comunidade escolar como sendo um dos papéis esperados pela educação. Uma parcela mínima citou o esporte e os programas sociais como o “Leve Leite” e o “Bolsa Família” como importantes para a vida do aluno.

Melhorias na segurança interna e externa da escola com o auxílio da Guarda Civil Metropolitana e a ampliação de permanência do aluno na escola foram aspectos considerados

²³ Disponível em: <<https://goo.gl/Eeea4Y>>. Acesso em 06 abr. 2016.

²⁴ Região atualmente denominada como “Cracolândia”. Localizada entre os bairros da Luz e Bom Retiro. A Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania lança nesta quarta-feira (17/2) o edital de abertura de inscrições para selecionar projeto de pesquisa que tenha como objetivo uma avaliação quantitativa e qualitativa do programa De Braços Abertos (DBA). Trata-se de um programa de redução de danos da Prefeitura de São Paulo que proporciona trabalho e moradia a usuários de crack da região da Luz. O projeto selecionado via edital será financiado com recursos do Ministério da Justiça, por meio da Secretaria Nacional de Políticas Sobre Drogas (SENAD).

como prioritários pela comunidade. Assim, a presença recorrente do poder público através do policiamento dentro e fora da escola, supostamente, asseguraria proteção e segurança dos alunos, da comunidade no que diz respeito ao enfrentamento da violência.

Quanto à escolaridade dos pais, de acordo com o Projeto Político Pedagógico da EMEF A, mediante pesquisa socioeconômica aplicada pela escola, a grande maioria sabe ler e escrever, ainda que tenham um nível de escolaridade baixo, pois concluíram apenas o ensino fundamental – anos iniciais (antiga 4ª série), mas afirmaram acompanhar a vida escolar dos filhos através de diálogos sobre o que ocorre na escola, incentivando a realização das tarefas (lição de casa) e comparecendo à reunião de pais e mestres.

No que concerne ao mapeamento dos equipamentos de saúde no entorno da escola e dos bairros adjacentes à unidade escolar, o atendimento está abaixo da média da cidade, segundo dados do Observatório Cidadão. Há apenas uma Unidade Básica de Saúde - UBS/Assistência Médica Ambulatorial -AMA Jardim Peri, com três especialidades (clínico geral, pediatria e ginecologia) e a UBS- Horto Florestal, com a qual a escola estabeleceu uma parceria para promover a campanha de vacinação entre os alunos, bem como para realizar palestras e encontros com a comunidade escolar.

No caso da vacinação contra o *human papillomavirus* – HPV houve empenho e mobilização tanto da escola como da UBS para promover ações formativas e pontuais com a comunidade escolar. Essas ações se alinham com as ações da unidade escolar no Programa Saúde na Escola. Em caso de emergência, os únicos hospitais próximos são o do Mandaqui e o de Vila Nova Cachoeirinha.

Em relação aos equipamentos culturais da região, a presença de bibliotecas e espaços culturais é deficiente, pois há apenas uma Biblioteca Municipal – “Pedro Nava” e uma Fábrica de Cultura²⁵, localizadas na Vila Nova Cachoeirinha e no Mandaqui, respectivamente, mas não estão nas proximidades da unidade escolar. Para ter acesso a esses espaços os alunos precisariam utilizar transporte público, motivo pelo qual a escola ainda não conseguiu firmar nenhuma parceria, segundo dados obtidos no PPP.

Diante desse contexto, a Sala de Leitura na escola se apresenta como a oportunidade mais concreta e viável acerca do processo de ensino e aprendizagem no que diz respeito à leitura, operacionalizando o desenvolvimento de projetos de leitura, conforme dispostos no

---

²⁵ A Fábrica de Cultura “Vila Nova Cachoeirinha” foi inaugurada no dia 31 de março de 2012, com ampla grade de atividades de Ateliês de Criação e Trilhas de Produção, abordando as linguagens artísticas de teatro, circo, música, artes visuais, literatura, multimeios, dança e capoeira.

Projeto Político Pedagógico: Clubes de Leitura, AdoLêSer²⁶, Leitores do Raul, Aluno Monitor, Jornal Mural, Jogos e Mídias em Ação, Drogas, Sexualidade e Teatro.

Nesse sentido, não basta o poder público construir equipamentos culturais públicos, mas propiciar uma distribuição mais equânime que possibilite o acesso das camadas populares que habitam as periferias das grandes cidades, conforme assinalou Botelho (2005). Todavia, outros fatores interferem na apropriação dos bens culturais, sendo a mobilidade territorial um dos entraves nesse processo:

salta aos olhos o fato de que a maior concentração de crianças e jovens entre 10 e 19 anos forma quase um cinturão em torno do município, em regiões praticamente desprovidas de equipamentos culturais, o que é um grave problema que ultrapassa o plano da cultura. Observado o fato de que os deslocamentos físicos se tornam, cada dia mais difíceis, pode-se dizer que a mobilidade territorial e o uso de equipamentos culturais se convertem, cada vez mais, em direito e privilégio das classes com maior poder aquisitivo (BOTELHO, 2005, p. 4).

Importante dizer que a dificuldade acerca da mobilidade territorial também foi alvo de crítica dos pais dessa comunidade, uma vez que muitos responsáveis gostariam que seus filhos fossem atendidos pelo transporte gratuito oferecido pela prefeitura, garantindo a segurança dos alunos durante o trajeto até a escola.

No que diz respeito aos hábitos de leitura da clientela escolar, segundo dados da do Projeto Político Pedagógico da escola²⁷, a leitura de livros, em geral, cai consideravelmente entre alunos do 4º e 8º ano (de 61% para 32% entre aqueles que leem sempre ou quase sempre). Quanto às preferências, os alunos do 4º ano preferem a leitura de revistas em quadrinhos e *sites* da Internet, enquanto os de 8º ano, além dos *sites*, preferem a leitura de revistas sobre comportamento, celebridades, esporte e TV.

Quanto ao uso das tecnologias da informação e da comunicação – TIC, uma média de 70% dos alunos possui computador em casa com acesso à Internet, considerando tanto os alunos do 4º ano como do 8º ano. Este dado nos leva a supor que a presença dos recursos digitais não se restringe às camadas mais favorecidas economicamente, no entanto, que papel a tecnologia

²⁶ O Projeto tem como objetivo articular e fortalecer as ações de leitura já existentes nas unidades educacionais, por meio da realização de duas ações: mediação de leitura de textos literários e o desenvolvimento de clubes de leitura. A proposta faz parte de uma ação contínua voltada para o incentivo à leitura e formação de leitores realizada por meio da implantação e implementação do Programa Quem Lê, Sabe Por quê, a Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino e o Programa Mais Educação São Paulo da Reorganização Curricular e Administrativa, reorganização esta que abarca não apenas o currículo educacional, mas incide sobre a totalidade das unidades e sobre as atividades propostas nas Salas de Leitura e as inúmeras ações voltadas para o aprofundamento das competências dos educandos da Rede Municipal na área da leitura e escrita.

²⁷ Os dados dispostos no Projeto Político Pedagógica da Escola quanto aos hábitos de leitura dos alunos foram compilados a partir de uma pesquisa realizada pela unidade escolar em 2015.

representaria para diferentes grupos sociais no que se refere à formação de leitores em território vulnerável?

Em termos de indicadores de avaliação em larga escala, a EMEF A obteve o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 4,9, sendo a 6ª melhor nota da região. Organizada em ordem alfabética entre escolas com o mesmo IDEB, a unidade escolar ficou em 11º lugar.

A partir desse breve contextualização sociocultural, observamos que o foco da instituição escolar parece ser a promoção de aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal, atendendo as necessidades e características dos alunos da comunidade, respeitando suas diferentes capacidades e interesses, por isso temas como desigualdade étnico-racial, inserção digital, valores, comportamentos são alguns dos assuntos abordados nas propostas didático-pedagógicas da escola.

3.5.2 EMEF B

A EMEF B está localizada no Jardim Yara, bairro pertencente ao distrito do Tremembé. Funciona das 7h às 23h, em três turnos em forma de progressão continuada com três ciclos: Ciclo Alfabetização (1º aos 3º anos), Ciclo Interdisciplinar (4º aos 6º anos) e Ciclo Autoral (7º aos 9ºanos), além da Educação de Jovens e Adultos – EJA. A escola possui 14 Salas de Aula, 1 Quadra, 1 Laboratório de Informática e 2 Salas de Leitura.

A escola é classificada como sendo prioritária, termo utilizado pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC para caracterizar as unidades escolares que obtiveram baixo desempenho na Prova Brasil – 25% dos alunos estudantes do 9º ano obtiveram menos de 200 pontos na Prova Brasil em 2013, segundo dados disponíveis no endereço eletrônico do INEP e da CAPES²⁸. Quanto ao IDEB (2013), das 4 escolas investigadas, esta foi a que apresentou menor índice – 4.0, o que nos possibilita ratificar que a segregação territorial exerce influências e impactos no processo educacional, conforme já relatado anteriormente.

A clientela escolar é oriunda dos bairros de Vila Albertina e Cachoeira, áreas de alta vulnerabilidade social, não contando com equipamentos na área da saúde, educação, esporte e lazer, bem como inexistência de serviços essenciais – água encanada, esgoto, calçamento de ruas e iluminação pública, por tratar-se de área ocupada irregularmente pelas famílias. A escola

---

²⁸ Dados disponíveis em: <<https://goo.gl/ijWFbM>> e <<https://goo.gl/YbpEvY>>. Acesso em 28 abr. 2016.

conta com apenas 20% de alunos residentes no bairro, segundo dados do PPP. Essa problemática acerca da ocupação irregular da região de bairros subjacentes à Serra da Cantareira e os impactos ambientais, principalmente nos recursos hídricos, desmatamento e desagregação social, causada pela má distribuição de renda e pela segregação das classes mais baixas constituiu objeto de investigação de Couto (2011), no qual aponta que o abandono e o descaso do Estado como fatores que impedem a melhoria das condições sociais e da qualidade de vida das comunidades carentes no entorno.

O autor também discorre sobre a instalação de classes econômicas mais abastadas na região com a construção de condomínios fechados, o que certamente contribuiu para o crescimento dos problemas ambientais:

no começo dos anos 1990, procurando sair do caos do trânsito e da insegurança de São Paulo, mas sem ir muito longe, pessoas de classes sociais mais abastadas procuraram refúgio na Serra da Cantareira, em condomínios fechados, com segurança particular, e onde iriam contar com o convívio social de pessoas de seu próprio nível (...). Alguns tiveram problemas de permissões ambientais, para instalar os condomínios, até mesmo com intervenção judicial no processo, mas a grande maioria está regularmente instalada (COUTO, 2011, p.115).

Portanto, como bem pontuou Couto (2011) há uma certa disparidade de acesso a determinados bens e serviços, pois os sujeitos com maior poder econômico que moram nestas áreas não sentem falta de postos de saúde, creches, espaços para lazer, uma vez que podem deslocar-se para outras regiões da cidade e usufruírem desses equipamentos sociais, mas para os jovens pobres da região o acesso a esses bens é deficiente e extremamente desigual.

Quanto ao bairro da Vila Albertina, no início do século XX, a região era conhecida como "Esmaga Sapo" por ter formação de pequenos brejos. Geograficamente o bairro foi formado entre duas grandes colinas que fazem divisa com o Jardim Tremembé e a Serra da Cantareira. As chácaras e pequenos criadores de animais foram dando espaço para os loteamentos e invasões. Está ao lado do Cinturão Verde de São Paulo e a região possui comércio local, mas carece de serviços bancários e de incentivos para novas empresas se alocarem. Há alguns estabelecimentos comerciais no bairro e a Fundação Gol de Letra²⁹ que atenda parte da comunidade.

---

²⁹ A atuação da Gol de Letra se configura em uma proposta de educação integral no microterritório (atuação na Vila Albertina, em São Paulo, e no Caju, no Rio de Janeiro), a partir da integração entre práticas educacionais e de assistência social. Os programas são voltados ao atendimento de crianças, adolescentes e jovens, aliado ao desenvolvimento comunitário e de suas famílias. O público é selecionado de acordo com o grau de vulnerabilidade social e risco, seguindo critérios da PNAS (Política Nacional de Assistência Social – 2004), que pressupõe a centralidade na família e a importância do caráter socioassistencial das ações, com o objetivo de desenvolver contextos de proteção social familiar e comunitária.

A EMEF é circundada pelos rios Tremembé e Piqueri, que em períodos de chuvas transbordam, acarretando enchentes na região, afetando, assim, a escola e as famílias que residem próximo a esses rios, com perda de bens duráveis e não duráveis. A Sala de Leitura, por exemplo, foi um dos espaços da escola que mais sofreu com esse problema, chegando inclusive a ser interditada por 20 (vinte) dias durante o período regular das aulas no primeiro trimestre de 2016.

Na tentativa de promover mudanças nesse cenário desfavorável, a escola estabeleceu parcerias com algumas instituições, tais como a Secretaria do Meio Ambiente da cidade de São Paulo e com o Conselho Regional do Meio Ambiente do Jaçanã – CADES, objetivando ações com relação ao plantio de mudas, planejamento na construção de hortas nos espaços verdes disponíveis na escola e sensibilização da comunidade e dos alunos para a preservação ambiental e melhoria das condições de vida das pessoas.

A escola atende a uma comunidade cujo perfil é constituído em sua grande maioria por pessoas de descendência/ascendência negra e indígena. As crianças e os jovens vivem em condições econômicas desfavoráveis. Questões como acesso a tratamentos odontológicos, por exemplo, é algo que necessitaria de maiores investimentos por parte dos órgãos públicos, pois muitos alunos apresentam a dentição comprometida. Segundo a Coordenação Pedagógica, essa situação acaba gerando problemas de baixa autoestima dos estudantes.

Outro aspecto que caracteriza a clientela escolar diz respeito ao abandono dos pais em relação aos filhos, propiciando que outros responsáveis do círculo familiar assumam a responsabilidade pela tutela dos menores, tais como avós e tios. Diversos fatores justificam essa situação, segundo informações da coordenação pedagógica – problemas com criminalidade, entorpecentes, privação de liberdade dos pais, além de separações conjugais.

No que diz respeito aos alunos que são provenientes do bairro da Cachoeira, alguns necessitam de transporte custeado pela prefeitura do município de São Paulo para frequentar as aulas, uma vez que a distância entre as residências e a instituição escolar não lhes possibilita vir ir a pé (há apenas uma linha de ônibus com destino a Tucuruvi/Santana). É um território localizado próximo à Serra da Cantareira, com predomínio de propriedades rurais, bastante

---

O foco da Gol de Letra, desde que foi criada, é a de desenvolver outras áreas que não são trabalhadas na escola, proporcionando novas perspectivas e visões de mundo para os educandos. Entre as linguagens oferecidas nos diversos programas estão: atividades de expressão oral e escrita, cultural, artística e corporal; educação para o trabalho; modalidades esportivas, sob os princípios de Esporte Educacional (cujo foco é a ampliação e o desenvolvimento de capacidades e habilidades indispensáveis ao desenvolvimento humano). Disponível em: <<http://www.goldeletra.org.br/>>. Acesso em 06 maio 16.

arborizado, com fácil acesso para a Rodovia Fernão Dias, caracterizado também pela presença de imigrantes portugueses que vieram para o Brasil no século passado.

Nessa mesma região, há uma empresa de pré-moldados de concreto armado, residências de médio padrão, condomínios fechados e empreendimentos imobiliários, tais como condomínios residenciais (com amplos serviços de lazer e esportes), contrastando com a presença de moradias de pequeno padrão, com infraestrutura precária.

Por fim, podemos dizer que, embora a escola esteja localizada nas proximidades de bairros mais desenvolvidos economicamente como Barro Branco, Horto Florestal, Jardim França e, portanto, numa região mais centralizada em relação às outras unidades escolares que participam dessa investigação, os problemas de infraestrutura como enchentes e serviços precários nas áreas de saúde e cultura são recorrentes e afetam diretamente os alunos e a comunidade.

3.5.3 EMEF C

A EMEF C está localizada no subdistrito do Tremembé, bairro pertencente à Administração Regional Jaçanã/Tremembé e a Diretoria Regional de Educação – Jaçanã/Tremembé, na cidade de São Paulo – SP. Fica na região serrana, localizada na Serra da Cantareira, próximo à saída para Mairiporã e Guarulhos, através da Rodovia Fernão Dias.

A comunidade é constituída por uma população de baixo nível socioeconômico, por trabalhadores e operários, sendo pequena a representação de lavradores locais (a região era cercada por chácaras, sítios, pequenas propriedades rurais, tendo se configurado como bairro em meados da década de 1970) e também se caracteriza pela forte presença da colônia japonesa, cujo atividade econômica se restringe aos hortifrutigranjeiros.

A população observada é composta, na maioria, por migrantes, principalmente nordestinos e possuem residências próprias, de condições modestas, construídas em loteamentos clandestinos, vendidos por pessoas que alegaram o direito de “usucapião”. Em outras palavras, para fugir do aluguel, muitas pessoas que moravam em regiões mais centralizadas vieram habitar essa região.

No entorno da escola, não existem moradias regularizadas pela Prefeitura, porém não há favelas, cortiços e nem moradores de rua. Quanto aos serviços de infraestrutura, o bairro é atendido pela coleta de lixo, possui água encanada, mas não dispõe de rede de esgoto.

Há apenas uma linha de ônibus na região e não atinge os locais mais distantes da cidade, não sendo suficiente para atender a demanda e as necessidades do bairro, por isso novas linhas

de ônibus permanecem como uma reivindicação atual dos moradores do bairro. Essa situação desvela uma segregação territorial, pois o bairro está muito distante das regiões mais centralizadas do município de São Paulo, dificultando as oportunidades de acesso, de apropriação dos bens culturais. Assim, a escola se constitui como o único equipamento cultural do entorno para tentar romper com o *status quo*.

Tendo em vista a ausência de outros equipamentos culturais no território, os moradores utilizam os espaços das escolas aos finais de semana para prática de esportes (basquete, futebol, handebol, campeonatos regionais de xadrez), em virtude da inexistência de Centros de Convivência para a Juventude, como os Centros de Educação Unificado – CEUs.

Esses fatores dificultam a mobilidade dessa população quanto ao acesso ao trabalho, a serviços de saúde médicos, odontológicos (inexiste AMA ou UBS no bairro), a ambientes de lazer, a espaços de cultura, como bibliotecas, parques, cinemas. Essa situação talvez justifique o fato da televisão ter sido apontada no PPP da escola como a principal forma de lazer dos alunos e da comunidade.

Quanto às oportunidades de emprego, a instalação de uma fábrica no bairro destinada à produção de gêneros alimentícios (pães, bolos e biscoitos) foi muito importante para a comunidade, propiciando a geração de oportunidades de trabalho, tendo em vista que a atividade econômica da região se restringe, basicamente, a pequenos estabelecimentos comerciais – padaria, mercearia, salões de cabeleireiro, depósito de material de construção.

Importante ainda comentar que com a passagem do Trecho Norte do Rodoanel³⁰ algumas características da região foram alteradas – vários moradores tiveram suas residências desapropriadas pelo poder público e o contexto de um território desprovido de poluição sonora, de trânsito foi alterado, bem como o desmatamento da Serra da Cantareira e de bairros adjacentes.

Em relação ao tipo de ensino, a escola atende ao Ensino Fundamental Regular e Educação de Jovens e Adultos, funcionando das 7h às 23h, em três turnos em forma de progressão continuada com três ciclos: Ciclo Alfabetização (1º aos 3º anos), Ciclo Interdisciplinares (4º aos 6º anos) e Ciclo Autoral (7º aos 9º anos). Não há no bairro escolas que

---

³⁰ O Trecho Norte do Rodoanel Mario Covas desenvolve-se a partir do final do Trecho Leste, entre o trevo de interseção com a Rodovia Presidente Dutra e Av. Raimundo Pereira de Magalhães (início do trecho Oeste), interligando com o Aeroporto Internacional de Guarulhos e a Rodovia Fernão Dias. Abrange os municípios de São Paulo, Guarulhos e Arujá. Disponível em: <<https://goo.gl/u8B4ih>>. Acesso 08 abr. 16.

atendam o Ensino Médio e nem Ensino Técnico-Profissionalizante. Em 2015, foi inaugurado o primeiro Centro de Educação Infantil – CEI na região, com atendimento previsto para 210 vagas.

Com o intuito de compreender a realidade do entorno da escola e da comunidade escolar, a equipe gestora realizou uma pesquisa sobre a escolaridade dos pais, os hábitos de leitura do público-alvo, práticas de letramento, acesso a atividades esportivas, equipamentos culturais públicos (cinema, teatro, museu, bibliotecas), redes sociais, dentre outros.

Segundo os dados da pesquisa, 68% tinham entre 30 e 49 anos e 75% eram do sexo feminino, tendo como formação escolar o ensino fundamental completo em sua grande maioria (70%), seguido pelo ensino fundamental incompleto (21%). Apenas 7% dos pesquisados afirmaram ter frequentado o ensino superior e desses, apenas 2% o teriam concluído.

A respeito dos hábitos de leitura, 78% declararam ler mais de um livro por ano, tendo o lazer, o estudo e os interesses de cunho religioso como os principais objetivos para as práticas de leitura, seguidos pelos literários (38%) e os didáticos (12%). A aquisição dos livros ocorre, em sua maioria, mediante empréstimo (35%) de conhecidos e amigos; 30% compram os exemplares e 25% não responderam como acessam os livros.

Sobre os equipamentos culturais, apenas dois dos entrevistados utilizam as Bibliotecas Universitárias, 30% dividem-se entre Bibliotecas Públicas e Salas de Leitura e 69% não responderam esta questão. Evidencia-se, portanto, que há uma deficiência, uma certa precarização quanto ao acesso à leitura a partir do que o poder público disponibiliza para essa população, uma vez que a Biblioteca mais próxima desse território se concentra no CEU-Jaçanã.

Em relação aos suportes, a leitura se operacionaliza principalmente a partir da leitura de dicionários, revistas, jornais, especificamente na leitura de notícias em geral, esportes e informações sobre televisão.

No que se refere à frequência a cinemas e teatros, 23% relatam que nunca foram e que assistem a filmes através da televisão. Em relação ao teatro, a porcentagem é muito maior - 73% afirmam que não tem como lazer o acesso a esse bem cultural; 11% declaram ir a museus e exposições.

Quanto ao lazer, 56% afirmam viajar nas férias. O fato de um número considerável de moradores da comunidade viajar nas férias talvez se justifique porque grande parte das famílias do entorno da escola são provenientes de outros estados, principalmente do Nordeste, e embora o poder aquisitivo da população seja baixo, os recursos financeiros são disponibilizados para visitar os membros familiares que residem em outros territórios.

Em relação à prática de esportes, 40% das pessoas assumem que nunca praticam esportes e apenas 6% o fazem diariamente. Considerando que o território não possui calçadas adequadas à prática de caminhadas, praças, parques, centros esportivos ou quaisquer outros espaços públicos ou privados que atendam a essa necessidade, não nos causou estranhamento que a comunidade não esteja inserida na prática esportiva. Os parques disponíveis como Horto Florestal, Parque da Cantareira- Pedra Grande na zona norte não estão nas imediações da comunidade, dificultando o acesso (cobrança de ingresso em alguns parques, uso de transporte público para locomover-se até os respectivos locais).

Quanto à tecnologia, afirmam acessar a internet 32% dos pesquisados, sendo que a maioria (40%) utilizaria os computadores da escola, 25% no trabalho e 28% nas residências. O acesso diário à internet (47%) teria como objetivo a conexão com as redes sociais e (22%) para jogos na *web*.

Isto posto, o território tem muitas dificuldades socioeconômicas e culturais que comprometem o acesso, a apropriação dos capitais cultural, econômico e social, por isso alguns problemas são apontados no PPP pela Coordenação Pedagógica como fatores que influenciam a aprendizagem dos alunos:

- Defasagem de conteúdos e conhecimentos;
- Dificuldades de concentração;
- Baixa autoestima;
- Dificuldades sociais;
- Falta de organização;
- Ausência do hábito de estudo;
- Pouca participação dos pais na vida escolar dos filhos;
- Acesso aos serviços dos profissionais de Saúde aos alunos com necessidades especiais e outras deficiências;
- Dificuldade dos pais em acompanhar e dar continuidade aos tratamentos de saúde encaminhados.

Assim sendo, a unidade escolar afirma ter como meta promover situações que favoreçam o desenvolvimento do protagonismo infanto-juvenil, a partir do desenvolvimento e aprimoramento da competência leitora e escritora em todos os ciclos como subsídio para a aprendizagem em todas as áreas do conhecimento.

3.5.4 EMEF D

A EMEF D está localizada no bairro do Jardim Fontalis, Zona Norte de São Paulo, pertencente ao distrito Jaçanã-Tremembé, próximo à Serra da Cantareira, Rodovia Fernão Dias e também da subestação de Furnas. A origem do nome se deve à fonte de água denominada Fontalis que abasteceu a região na década de 1980.

A unidade atende o ensino fundamental nos anos iniciais e finais, funcionando em três turnos – manhã, vespertino e tarde. Não há atendimento nos segmentos do ensino médio regular e educação de jovens e adultos. Há 20 salas de aula, 1 Sala de Leitura, 1 Sala de professores, 1 Laboratório de Informática, sanitário adaptado para deficiente físico, 1 elevador, 2 Quadras de esportes (uma com cobertura e outra descoberta), Sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado – AEE e um pátio coberto.

No entorno da escola, há vários terrenos baldios com certo acúmulo de lixo, embora a região seja contemplada com coleta de lixo por parte da prefeitura do município de São Paulo. Quanto à infraestrutura, não há rede de esgoto, todavia a região conta com serviços de água encanada, energia elétrica e a maioria das ruas são asfaltadas.

A região é pouco urbanizada (poucos estabelecimentos comerciais, ausência de rede de esgoto, residências inacabadas) e está inserida na maior densidade de área verde na cidade (o bairro tem aspecto de interior e os nomes de pássaros dão nome à ruas – Rua das Gaivotas, Rua dos Canários, Rua das Andorinhas...), porém, devido à grande extensão dessas terras, famílias sem posses e de baixa renda, foram invadindo e construindo suas casas, por isso as residências não são regulamentadas pelo poder público, ou seja, os moradores não pagam Imposto Predial Territorial Urbano – IPTU e, conseqüentemente não possuem documentação que comprove a posse do patrimônio.

O bairro possui pequenos supermercados, mercearias, farmácia, lojas de material de construção, funilaria, serralheria, móveis usados, *lan-house* para acesso à internet; mas o acesso ao mercado de trabalho da população ainda é muito restrito, por isso os moradores trabalham como autônomos nos serviços de construção civil (encanadores, pedreiros, pintores) ou ainda nas proximidades da Rodovia Fernão Dias e em regiões mais centralizadas e desenvolvidas economicamente uma vez que nesse território não há ofertas de trabalho para a maioria dos trabalhadores da comunidade.

Por outro lado, há famílias que possuem condições econômicas mais favoráveis e conseguiram construir suas casas, vivendo, assim, de maneira mais confortável. Mas infelizmente, é possível encontrar, famílias em situações de total carência, principalmente de saúde e higiene, conforme dados do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar.

Ainda em relação à instituição familiar, segundo consta no PPP, os alunos pertencem a famílias de baixa renda, tendo pouco acesso às instituições de lazer e cultura, passando boa parte do tempo ouvindo música e assistindo à televisão.

Conforme dados disponíveis no PPP, os alunos realizam também atividades domésticas, responsabilizando-se pelos irmãos menores enquanto os pais trabalham. Alguns alunos apresentam dificuldades de aprendizagem e precisam receber muito estímulo para que continuem a estudar.

Diante dessa situação, a gestão escolar afirma ser importante a criação de vínculo com a família, comunidade, Conselho de Classe, Associação de Pais e Mestres para que a escola seja vista e/ou compreendida como um espaço de exercício de cidadania e cooperação na educação de seus filhos.

No que diz respeito aos serviços de saúde, o bairro conta apenas com uma Unidade Básica de Saúde – UBS para atender a comunidade e em casos de maior complexidade, os moradores precisam recorrer a hospitais de pronto-atendimento em Santana ou no Jaçanã.

Quanto à mobilidade urbana, o bairro é servido por 04 linhas de ônibus com destino ao Tucuruvi, Santana, Barra Funda e Bom Retiro.

Em relação aos equipamentos sociais na área educacional, o bairro está contemplado com um Centro de Educação Infantil – CEI Jardim Fontalis, tendo iniciado suas atividades em Fevereiro de 2013, atendendo a 230 crianças de 0 a 3 anos, sendo 70 crianças de berçário, divididas por faixa etária, respeitando-se o número de atendimentos de acordo com o espaço físico.

No que se refere aos equipamentos culturais como Bibliotecas, Casas ou Centros de Cultura, o bairro não dispõe desses espaços, e assim, a EMEF é o único estabelecimento sob a tutela do poder público para atender a comunidade.

Há uma Associação pelos Direitos da Pessoa com Deficiência – ADPD, localizada nas imediações do bairro que atende pessoas com deficiências físicas, prestando serviços de odontologia, acupuntura, fisioterapia, psicologia, além de cursos de inglês implementados através de parceria com o Centro Cultural Brasil Estados Unidos – CCBEU e informática, mas não são totalmente gratuitos, tendo em vista que há taxas (acessíveis, de pequeno valor) a serem pagas de acordo com o serviço contratado.

Nessa escola, muitos alunos regularmente matriculados são portadores de deficiências especiais (intelectual, auditiva, física).

Grande parte dos alunos são nordestinos ou são descendentes de nordestinos e há também muitos alunos bolivianos³¹, praticamente em todas as turmas.

Quanto aos indicadores de desempenho escolar dessa EMEF, segundo dados do INEP, na Prova Brasil, a escola obteve 36,02% em relação ao Nível 1 (desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225), sendo considerada uma escola prioritária pelo MEC, portanto está na listagem de unidades escolares que podem participar dos Programas Federais – Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, Mais Educação e Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, corroborando o que Érnica (2008) afirmou em relação à reputação das escolas e dos indicadores de desempenho devido à localização em território vulnerável:

os territórios mais vulneráveis apresentavam IDEB mais baixo do que a média da região. Há cinco porquês que explicam as desigualdades das oportunidades escolares e a influência do território na escola. O primeiro é o isolamento das escolas em territórios mais vulneráveis. Nessas regiões, a escola é o grande equipamento público de referência. *Todos os problemas não atendidos pela população local, como saúde, segurança, moradia, invadem a escola, que não consegue se contrapor a isso.* Assim, travam-se suas possibilidades de se organizar como escola, cujas atividades centrais são ensino e aprendizagem (ÉRNICA, 2008, p.4, grifo nosso).

Isto posto, podemos dizer que o contexto de vulnerabilidade social não se limita aos aspectos sociais como infraestrutura e serviços de saúde, mas permeia as relações sociais entre família, escola e comunidade, influenciando o acesso e a apropriação dos sujeitos no que diz respeito aos bens simbólicos, à cultura, à educação.

Enfim, a contextualização do território e das Salas de Leitura, bem como as relações entre educação e vulnerabilidade social, dispostas neste capítulo, são elementos que nos auxiliaram na compreensão das representações de ensino de leitura e do leitor, materializadas nos discursos dos professores (mediante a análise dos planos de trabalho) que atuam nesses ambientes nos territórios observados.

Diante disso, no capítulo seguinte, apresentamos a descrição do *corpus* e análise dos documentos orientadores (legislação e material de apoio) que norteiam a implementação e a formação de leitores nas Salas de Leitura da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

---

³¹ Conforme dados do Conselho Municipal de Educação-SP (2016) há 4.076 alunos imigrantes matriculados nas escolas municipais, sendo a grande maioria, mais ou menos 2.700, bolivianos, 450 angolanos, 220/230 japoneses e 210 haitianos e alguns paraguaios, argentinos, chilenos e uruguaios. Disponível em: <www.prefeitura.sp.gov.br>. Acesso em 02 mar. 2017.

4. ANÁLISE DOS DOCUMENTOS ORIENTADORES DAS SALAS DE LEITURA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

Buscando compreender as representações sobre o ensino da leitura e a formação de leitores em territórios vulneráveis, em espaços denominados ambientes ou Salas de Leitura na Rede Municipal de Ensino de São Paulo- RMESP, o presente capítulo se desenvolve, preliminarmente, a partir da descrição dos documentos que norteiam a criação e a implementação desses espaços nas unidades escolares – legislação do município (Decreto e Portaria), bem como do material de apoio Caderno Orientador para Ambientes de Leitura, intitulado “Leitura ao Pé da Letra”.

Para tanto, posteriormente, apresentamos a descrição e a análise de 04 (quatro) projetos de ensino elaborados pelos professores que atuam diretamente nas Salas de Leitura, tendo como público-alvo os anos finais do ensino fundamental (também denominado ciclo autoral - 7º ao 9º do ensino fundamental, conforme dispõe o Programa Mais Educação, da SME-SP, 2013).

A análise dos planos de ensino será realizada em função dos eixos de abordagem já mencionados anteriormente no Capítulo 3 – as metodologias de ensino na sala de leitura, as temáticas selecionadas para o trabalho com a leitura e o uso de diferentes suportes que não a escrita para aprendizado da leitura.

Importante explicitar que os projetos serão analisados à luz dos diálogos que estabelecem (ou não) com os documentos norteadores que dispõem sobre as Salas de Leitura, com a formação acadêmica do professor e principalmente com o contexto sociocultural da pesquisa, ou seja, região caracterizada como vulnerável na qual a distribuição e a valorização dos bens simbólicos e culturais, bem como os serviços de infraestrutura (saúde, saneamento básico, educação) é extremamente desigual.

Essas considerações são importantes uma vez que as representações não se materializam aleatoriamente nos discursos, nos enunciados, nos dizeres dos agentes sociais que permeiam o âmbito educacional, mas partimos da ideia de que essas representações de ensino de leitura e de leitor se entrelaçam com as normas, os procedimentos, os regulamentos das instituições sociais e com o contexto social.

4.1 Representações de leitura: o que dizem os documentos reguladores?

O “Programa Sala de Leitura” na Rede Municipal de Ensino de São Paulo surgiu em 1972 e no decorrer de suas quatro décadas de existência, as Salas de Leitura (Decreto nº 49.731, de 30 de agosto de 2008) passaram por diversas mudanças, tanto no que se refere a sua estrutura física quanto à organização de seu trabalho junto à comunidade escolar. Atualmente, as atividades da Sala de Leitura fazem parte da matriz curricular de todos os alunos dos Ciclos de Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral. Cada turma tem, semanalmente, uma aula regular de 45 minutos, com o apoio de um mediador de leitura, o Professor Orientador da Sala de Leitura – POSL, que tem suas funções fundamentadas pela Portaria nº 7655, de 17 de dezembro de 2015.

De acordo com o artigo 3º, do Decreto nº 49.731, de 30/08/2008 (grifo nosso), as “Salas de Leitura são espaços onde os alunos devem *aprender comportamentos de leitor, por meio de atividades de leitura de diversos gêneros textuais* em suas diferentes funções”.

Quanto ao Professor Orientador de Sala de Leitura – POSL as atribuições se relacionam com a:

organização permanente do acervo, o tombamento e empréstimo de livros, a orientação à pesquisa bibliográfica, a leitura de diversos gêneros, a roda de apreciação literária e a organização de acervo de sala de aula em articulação com o Professor regente de classe (Parágrafo único, do Decreto nº 49.731, de 10/07/2008).

Portanto, as legislações (Decreto nº 49.731, de 10/07/2008 e Portaria nº 7655, de 17/12/2015) que regulamentam o aprendizado da leitura têm como enfoque a “apreciação literária” e a “leitura de diversos gêneros textuais” e nesse sentido, há uma intrínseca articulação com o que postula o material de apoio acerca da cultura legitimada, do ensino da literatura nesses espaços, ainda que a pesquisa e o empréstimo de livros também sejam orientações a serem seguidas pelo Professor da Sala de Leitura.

A Sala de Leitura deve, assim, alocar *diversos suportes* – compêndios, livros, revistas, jornais e outros, “tendo como finalidade criar oportunidades de apropriação de informações a partir de atividades diversificadas, envolvendo *múltiplas linguagens* e favorecendo a memória das tradições e a *geração da cultura*” (artigo 4º, do Decreto nº 49.731/2008, grifo nosso).

Se a legislação dispõe sobre a presença de vários gêneros nos diferentes suportes no qual a circulação e distribuição da cultura escrita se materializam, por outro lado, quanto à expressão *geração da cultura*, o referido decreto não estabelece quaisquer interfaces com o conceito de cultura, com a diversidade/heterogeneidade dos grupos sociais que estão no

contexto das Salas de leitura e tampouco com a memória das *tradições*. Em outras palavras, de que cultura e de que tradição o poder público estaria tratando?

Em dialogicidade com o referido decreto, o artigo 2º, da Portaria nº 7.655 de 17/12/2015 dispõe sobre a organização e o funcionamento das Salas de Leitura no âmbito da RMESP, estabelecendo diretrizes que dialogam com a teoria crítica do currículo, com Bakhtin, com Paulo Freire, com Antônio Cândido, além de um conceito recentemente criado – o da bibliodiversidade:

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

II – *a leitura do mundo precedente à leitura da palavra*, entendendo que a leitura começa antes do contato com o texto e vai para além dele; (grifo nosso)

III – a garantia da bibliodiversidade de forma a atender toda a comunidade educativa, tornando propício o trabalho com a leitura que o leitor pode fazer de si, do outro e do mundo;

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

Observa-se uma representação de leitura que possibilita a compreensão da realidade, numa dimensão emancipatória, como prática social, uma vez que o ato de ler perpassa a materialidade textual, a decodificação do código, estabelecendo diálogos com a visão de mundo do leitor, do Outro e do mundo que o circunda. Para legitimar esse discurso recorre ao enunciado de Paulo Freire: “a leitura do mundo precede à leitura da palavra”. Para alcançar esse intuito, é preciso garantir alinhamento com o currículo e com “bibliodiversidade”, ou seja, a necessária diversidade das publicações a serem disponibilizadas aos leitores em determinado contexto.

Outro dado importante diz respeito ao tipo de leitura a ser ensinada na Sala de Leitura; privilegia-se se a literatura clássica e contemporânea como a leitura de prestígio na cultura escolar. No entanto, pela primeira vez, aparece na legislação a possibilidade de alterar essa hierarquização quanto ao valor e o lugar da leitura para os diferentes grupos sociais, uma vez que as Salas de Leitura terão como um de seus objetivos – *“dar visibilidade às literaturas não hegemônicas, à literatura marginal periférica, à literatura de mulheres, negros e LGBT”* (artigo 4º, Portaria nº 7.655 de 17/12/2015, grifo nosso).

Favorecer a aprendizagem dos diferentes gêneros de leitura também constitui um dos objetivos da atual legislação, estando, portanto, em convergência com o Decreto nº 49.731 de 10/07/2008 e com as novas diretrizes do Programa Mais Educação (SME-SP, 2013).

Quanto às atribuições do Professor responsável pela Sala de Leitura - POSL, em complementaridade ao Decreto nº 49.731 de 10/07/08, a Portaria 7655, de 17/12/2015, estabelece:

Art. 6º - São atribuições do Professor Orientador de Sala de Leitura – POSL:

I – trabalhar a literatura como eixo articulador do seu trabalho em diálogo com outras manifestações artísticas;

II – desencadear ações estratégicas de leitura nos diferentes espaços e/ou equipamentos culturais, como: CEUs, parques, bibliotecas, centros culturais, casas de cultura, coletivos independentes produtores de cultura, a fim de, propiciar as possíveis leituras do território e da cidade;

III – participar da elaboração do Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional e da construção do currículo numa perspectiva integradora;

IV – articular, em conjunto com o POIE, do planejamento e desenvolvimento do trabalho na área de integração, envolvendo os demais professores da unidade;

V – socializar, junto aos seus pares, nos horários coletivos, as propostas da formação continuada oferecidas pelas equipes das Diretorias Regionais de Educação - DREs e da Diretoria de Orientação Técnica DOT/SME.

VI – assegurar a organização necessária ao funcionamento das Salas de Leitura de modo a favorecer a construção criativa do espaço, no sentido de adequar as diferentes atividades a serem desenvolvidas;

VII – conhecer, divulgar e disponibilizar o acervo de modo a favorecer a bibliodiversidade;

VIII – elaborar horário de atendimento aos educandos, em conjunto com a Equipe Gestora, de modo a favorecer e otimizar o acesso aos livros para toda a comunidade escolar.

Além das atribuições citadas acima, o Professor da Sala de Leitura deverá realizar chamada durante as aulas de 45 minutos; organizar acervo; controlar a entrada e saída de livros e outros materiais impressos para empréstimo por parte dos alunos; realizar estágio como condição necessária para ingresso na Sala de Leitura, caso não tenha experiência anterior; atender à convocação das Diretorias Regionais de Ensino no que concerne à formação para os professores da Sala de Leitura; obrigatoriedade de apresentação do projeto de trabalho para ingresso na Sala de Leitura, com prévia aprovação do Conselho Escolar, e posteriormente, da supervisão escolar para permanência na respectiva Sala de Leitura; ser submetido ao processo avaliatório, na segunda quinzena de novembro (denominado “referendo”), para confirmar a continuidade (ou não) do docente como responsável pela Sala de Leitura, conforme dispõe a Portaria nº 5.637, de 2 de dezembro de 2011 e a Portaria nº 7.655 de 17/12/2015.

Diante dos dados apresentados, podemos dizer que, mesmo que esses ambientes sejam espaços alternativos para a leitura, concebendo-se o ato de ler como deleite, prazer, autonomia e liberdade, observa-se que as atribuições do POSL, as diretrizes e os procedimentos que

dispõem o poder público sobre a formação de leitores se caracterizam por um rigoroso controle institucional em relação ao processo de ensino e aprendizagem da leitura, respondendo à cultura escolar.

4.2 Caderno Orientador para Ambientes de Leitura – “Leitura ao Pé da Letra”

O material de apoio direcionado aos professores que atuam nas Salas de Leitura na RMESP está dividido em seis capítulos – a) Por que lemos literatura? b) Clubes de Leitura: Estratégias para a formação de leitores; c) O tempo na sala de leitura e a felicidade de ser leitor; d) O empréstimo de livros: garantia do direito de ler; e) Espaço ou Ambientes de Leitura; f) A Sala de Leitura e suas interfaces.

Em cada capítulo há subseções intituladas “E se fosse assim?”; “Leitura Íntima”; “Diário pedagógico”. Essas sessões descrevem relatos de práticas de leitura desenvolvidas nas Sala de Leitura da RMESP, além de um breve recorte teórico ou literário sobre as temáticas e sugestões de textos para a produção de registros, ao longo dos capítulos.

Quanto às autorias no material de apoio, no primeiro capítulo, observamos uma multiplicidade de autores como Daniel Sibony, filósofo e psicanalista; Anne Fadiman, ensaísta; Martine Poulin, socióloga da leitura; Larrosa Bondia, professor universitário; David Bajo, escritor; e Luiz Percival Britto, pesquisador na área da leitura no Brasil.

O capítulo dois contou com a retextualização de Teresa Colomer, pesquisadora da área da educação e leitura; as escritoras Heloisa Prieto e Mary Ann Shaffer; e uma ONG – Instituto C&A.

Em relação ao capítulo três, apenas duas referências são citadas – Delia Lerner, pesquisadora de leitura e escrita e a pedagoga Madalena Freire.

No capítulo quatro, temos autores como Jean Marie Privat, professor universitário na França e Regina Zilberman, pesquisadora da área de leitura.

No penúltimo capítulo, os autores retextualizados são Fanny Abramovich, escritora de literatura infantil e juvenil, e Elias Canetti, romancista e ensaísta.

Finalizando, o último capítulo é construído a partir da citação de vários nomes, desde pesquisadores brasileiros (Britto, Zilberman) até estrangeiros (Sibony, Privat), ensaístas (Canetti), escritores (Prieto, Abramovich) e contribuições de organização não-governamental (Instituto C&A).

Assim, observamos uma heterogeneidade em relação aos especialistas que contribuíram para a elaboração desse material, desde sociólogos, psicanalistas, pedagogos, escritores,

pesquisadores brasileiros e estrangeiros, dificultando *a priori* compreender as concepções de leitura que serão privilegiadas no material.

Segundo a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – SME-SP, o caderno direcionado aos professores responsáveis pelas Salas de Leitura é um instrumento para a formação continuada, elaboração de projetos de leitura e outros recursos desenvolvidos nas unidades educacionais, cuja finalidade é provocar debates sobre temas pertinentes aos ambientes de leitura, favorecendo a construção de novos conhecimentos sobre a importância da dimensão leitora e subsidiar os profissionais na construção de práticas pedagógicas que levem à melhoria da qualidade da leitura dos alunos.

Isto posto, a seguir, apresentamos as concepções e representações que compõem o Caderno Orientador para Ambientes de Leitura da Secretaria Municipal de Educação.

4.3 Concepções e representações de leitura e do leitor no Caderno Orientador para Ambientes de Leitura

Inicialmente, o próprio título do material “Caderno *Orientador*” pressupõe a ideia de que há normatização a ser seguida para atingir um determinado objetivo. Neste caso, um documento que tem a finalidade de direcionar o trabalho do professor no que diz respeito ao ensino da leitura como se fosse um guia, um manual de instruções a ser seguido.

Em suas primeiras páginas (mais precisamente na epígrafe) já anuncia a primeira representação de leitura - leitura como prazer, como um ato de amor, desfrutando da imaginação: “*Fazê-lo SEMPRE é um ato de amor, não importa a idade, a raça, o credo, o sexo, nem a posição econômica... LER sempre é um prazer! O melhor é ler e desfrutar da imaginação!*” (SME-SP, 2012, p. 6 – grifo nosso).

Nesse trecho, desconsideram-se as diferenças sociais, culturais e econômicas, e assim, todos os sujeitos leriam da mesma forma, em todas as circunstâncias e condições. O uso do verbo “ser” na 1ª Pessoa do Singular do Presente do Indicativo e do termo “SEMPRE” reforça e enfatiza a ideia de unidade, de homogeneidade, expressando que a leitura é operacionalizada de forma regular e sempre igual para todos os grupos sociais, não possibilitando espaço para dúvidas, debates e questionamentos acerca do ato de ler.

Essa abordagem contraria o que postula Chartier (1998, p.104) ao mencionar que o “texto implica significações que cada leitor constrói a partir de seus próprios códigos de leitura, quando ele recebe ou se apropria desse texto de forma determinada”.

Em relação à finalidade desse material de apoio, na abertura do Caderno há uma breve explicitação (autoria do Secretário Municipal da Educação) acerca da formação dos professores e bibliotecários que atuam nas Salas de Leitura na Rede Municipal de Ensino de São Paulo – RMESP e nos Centros de Ensino Unificados – CEUs, com o intuito de apresentar a esses profissionais que a “boa literatura” é o tipo de leitura que deve ser considerada no processo educacional no que diz respeito à formação dos leitores, permeando a questão do *gosto*:

todas as discussões e estudos realizados nesse processo formativo contribuíram para que os professores orientadores da Sala de Leitura e os bibliotecários potencializassem ações que já vinham desenvolvendo, bem como para que buscassem, no espaço da formação, alternativas para ampliar as estratégias de leitura, com a finalidade de *provocar nos alunos e usuários dos CEUs o gosto pela boa literatura* (SME; DOT, 2012, grifo nosso).

Embora os docentes e os bibliotecários tenham que potencializar ações que já existem, a orientação tem como foco o ensino da literatura. Sobre esse posicionamento, Abreu (2001, p.11) discorre que “não parece razoável que continuemos a nos interessar apenas pelas obras consagradas, pelos grandes escritores e pensadores. É preciso conhecer as leituras correntes, aquelas que pessoas comuns realizam em seu cotidiano”. Denota-se, portanto a necessidade de discutir diferentes formas de leitura que se materializam nos mais variados contextos, culturas e grupos sociais.

Os argumentos de Britto e Abreu (2003) convergem nessa mesma linha argumentativa, posto que reconhecem a existência de um equívoco no modo como se coloca a questão sobre a formação do leitor:

o debate sobre “leitura” tem se centrado em torno de um certo tipo de leitura e de leitor, o qual traria benefícios de toda ordem para as pessoas e para o país. Sem explicitar de que leitura se fala e sem o apoio de estudos objetivos sobre as práticas sociais de leitura, constrói-se um discurso que, ignorando os modos de inserção dos sujeitos nas formas de cultura, estabelece em torno da questão da leitura juízos de valor do tipo “bom” ou “mal” (BRITTO; ABREU, 2003, p.117).

De fato, as dicotomias “boa leitura”, “leitura de prestígio” em contraponto com leituras marginais, leituras não valorizadas se engendram no processo de formação de leitores a partir de representações de leitura alicerçadas sem quaisquer vínculos com a diversidade cultural dos sujeitos, sustentando o discurso de que a leitura é uma questão de gosto e prazer.

Posteriormente, o Caderno apresenta a leitura como sendo “*forte propulsora de outras aprendizagens e elemento fundamental para o pleno desenvolvimento humano*” (SME; DOT, 2012, p.12, grifo nosso). Todavia, quem lê se desenvolve mesmo? Sob quais perspectivas? Sob essa abordagem discursiva, supomos que a leitura aparece como um elemento para a solução

de todos os problemas de aprendizagem na escola, quando na realidade a leitura é uma questão social e política.

Quanto a formação do POSL:

Vale lembrar que os professores que atuam nesse espaço tiveram formações em diferentes campos do conhecimento e exerceram suas atividades em diferentes segmentos escolares, razão pela qual é importante *instrumentalizá-los para o trabalho específico da Sala de Leitura* (SME; DOT, 2012, p.12, grifo nosso).

Portanto, o trabalho específico da Sala de Leitura supõe a aquisição de conhecimentos diferentes em relação às outras áreas do conhecimento, uma vez que o que se espera do POSL é que saberes legitimados, como a “*boa literatura*” seja disseminada nas Salas de Leitura. Temos aqui uma representação de leitura que não encontraria plena consonância com as demais formações docentes, haja vista que na Sala de Leitura professores de diferentes áreas do conhecimento podem ser designados como POSL e não apenas aqueles graduados em Letras ou Pedagogia. Assim, justifica-se oferecer instrumentos para que os professores estejam aptos a exercerem a função. Esses instrumentos estão regulamentados na Portaria nº 7655, de 17/12/2015:

Art. 18 - Publicada a designação pelo Secretário Municipal de Educação, o POSL deverá realizar, imediatamente, 25 (vinte e cinco) horas-aula de estágio no período de 01 (uma) semana, sendo 05 (cinco) horas-aula na Diretoria Regional de Educação - DRE sob a orientação da Equipe da Equipe Sala e Espaço de Leitura da respectiva Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica - DOT-P e, posteriormente, 20 (vinte) horas-aula em, no mínimo duas Unidades Educacionais, indicada e acompanhada pela Equipe de Sala e Espaço de Leitura da Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica – DOT.

§ 2º - Excetua-se das disposições contidas no "caput" deste artigo o professor que já tenha exercido a função e comprove o estágio inicial.

Art. 20 – O POIE será convocado para participar de encontros de formação continuada oferecidos pela DRE e/ou SME, devendo apresentar, à Chefia imediata, comprovante de presença emitido pela autoridade responsável.

Quanto ao primeiro capítulo, o material de apoio discorre sobre o porquê da presença da literatura nesses espaços e o papel que a leitura literária representaria acerca da formação de leitores críticos e autônomos face às relações tecidas entre o mundo social e a construção de novos saberes na contemporaneidade, porém prioriza o livro como o principal suporte no qual se materializaria o aprendizado da leitura na Sala de Leitura:

Vivemos em tempos marcados por tantas e simultâneas revoluções tecnológicas e científicas e, ao mesmo tempo, convivemos ainda com algumas situações características da Idade Média, com *parcela significativa da população mundial em condições subumanas*. É esse o panorama que nos toca e no qual se insere o aprendizado e o ensino da leitura, seja nas Salas de Leitura

das nossas unidades escolares, seja nas Bibliotecas. (SME; DOT, 2012, p.17, grifo nosso)

Pois é, como orientador de leituras e mediador do encontro inimaginável entre livro e leitor, você pode e deve ter uma participação superespecial. Você não acha que pode ser uma boa estratégia oferecer aos alunos nos nossos ambientes leitores um conjunto de livros que, após conhecidos por você, daria o que falar e, assim, poderia favorecer alguns encontros entre alunos e textos? Alunos leitores livres que, levados pela lufada de interesse e curiosidade, arriscam-se e mergulham na leitura? (SME; DOT, 2012, p. 21).

Segundo Chartier (2003, p.173), “o livro, seja ele qual for, está suscetível a uma multiplicidade de usos. Ele é feito para ser lido, claro, mas as modalidades do ler são, elas próprias, múltiplas, diferentes e segundo as épocas, os lugares, os ambientes”. Nesse sentido, a presença do livro na Sala de Leitura parece adquirir uma dimensão libertária e de unicidade, propiciando aguçar a curiosidade dos alunos e a responsabilidade para alcançar esses objetivos estaria a cargo do professor. A presença das terminologias “encontro inimaginável” e “participação superespecial” parecem reforçar essa premissa.

Portanto, como as representações de leitura operam socialmente nos diferentes grupos, em diferentes suportes não constitui objeto de reflexão e não perpassa o enfoque discursivo do que poderia significar o ato de ler mesmo nos mais variados contextos sociais. Assim sendo, infere-se uma ideia de singularidade, de uma leitura sempre igual para todos. Tal posicionamento diverge do que postula Chartier (2009, p. 37) em seus escritos, ao assinalar que “a leitura tem uma história e uma sociologia e que o significado dos textos depende das capacidades, das convenções e das práticas de leitura próprias das comunidades que constituem, na sincronia ou diacronia, seus diferentes públicos”.

Isto posto, as representações de leitura dispostas nesses discursos se alicerçam, especificamente, nas atribuições de valores sempre positivos sobre a leitura: “atitude valorosa e imperiosa”; “estratégia de sobrevivência”; “oásis de reflexão”; “ferramenta para participação em toda a riqueza histórica e cultural”; “meio legítimo de expressão particular e dialógica no mundo” (SME; DOT, 2012):

ler é atitude valorosa e imperiosa, estratégia de vivência e sobrevivência, um oásis de reflexão e renovação de sentidos perante a sociedade na qual estamos inseridos. É ferramenta imprescindível para a participação em toda a riqueza histórica e cultural produzida pela humanidade e, também, é um meio legítimo de expressão particular e dialógica no mundo. O exercício da leitura da literatura é a condição essencial para constituir o universo pessoal do sujeito (SME; DOT, 2012, p.p.17-18).

Quanto ao enfoque dado à literatura no material, há estreita relação do texto literário com o imaginário, a fantasia, subsidiando o “enfrentamento de descobertas pela vida afora” na

conquista da autonomia, portanto, uma leitura numa perspectiva redentora (como uma espécie de mito):

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 as infinitas descobertas pela vida afora? (SME; DOT, 2012, p. 20).

Por outro lado, reconhece a importância e a relação intrínseca entre a literatura e as demais áreas do currículo, ou seja, a leitura literária ultrapassaria os conhecimentos dispostos em uma única área do conhecimento, o que justificaria a presença de outros mediadores de leitura no Programa Sala de Leitura, numa dimensão interdisciplinar, de dialogicidade com outros campos do saber: “A mediação da leitura da literatura exige a construção de si própria por meio do deslocamento das demais áreas do currículo, ou seja, do conteúdo comum à sala de aula para um campo livre de descobertas” (SME; DOT, 2012, p.20).

Apresenta também a diferença que se estabelece entre a leitura efetuada na Sala de Aula e na Sala de Leitura, como se estivessem em dois polos distintos: na Sala de aula haveria o predomínio de um determinado conteúdo curricular, enquanto nas Salas de Leitura estaria favorecendo a construção de leitores mais autônomos, colaborando para a construção de identidades. Dito de outra forma, de um lado, a obrigatoriedade, a formalização de uma leitura mais controlada que encontraria consonância na Sala de Aula, enquanto na Sala de Leitura tudo contribuiria para o “encontro maravilhoso do aluno com a ficção”:

ler em um ambiente dedicado ao imprescindível e maravilhoso encontro do aluno com a ficção, seja uma Sala de Leitura ou Biblioteca, é diferente de ler nas salas de aulas, onde se prioriza algum conteúdo curricular ou assunto específico. Ler nas Salas de Leitura deve favorecer os acontecimentos leitores na vida dos alunos, que sempre os acompanharão, na construção de si mesmos. (SME; DOT, 2012, p.19).

Outra representação que permeia as orientações diz respeito ao papel desempenhado pela leitura no sentido de compreendê-la como “atividade social essencial para a construção da autonomia, na qual inteligência, sensibilidade e imaginação se associam, possibilitando a expansão da nossa capacidade de interpretar o mundo para transformá-lo” (SME; DOT, 2012, p.19). Nesses termos, a leitura parece ser vista como um processo que emanciparia o indivíduo, deslocando-o para atuar na transformação do mundo social, na construção da autonomia. Teríamos, assim, um sujeito ativo, capaz de intervir no contexto a partir da junção de três fatores: inteligência, sensibilidade e imaginação, o que pressupõe a crença na razão, na emoção e numa certa criatividade (por isso o uso do termo “imaginação”).

Esse objeto se atrelaria a função do POSL na unidade escolar: “o profissional responsável pelo trabalho com a leitura de múltiplos gêneros textuais que circulam na vida social” (SME; DOT, 2012, p.19), bem como pela promoção do ensino da literatura:

ser dedicados exclusivamente à tarefa educacional e cidadã de promover a leitura da literatura. Bibliotecários e POSLs devem atuar em uma função mediadora – pensar, planejar, criar, concretizar e acompanhar atividades promotoras da leitura, transformando a necessidade de ler em desejos de leitura (SME; DOT, 2012, p.19-20).

Contudo, esses gêneros textuais incluiriam outros que não os relacionados à leitura legitimada, sobretudo em territórios vulneráveis no qual o aprendizado da leitura se operacionaliza (ou não) a partir da relação com o contexto social?

É recorrente no material de apoio a legitimação da literatura como tarefa obrigatória e cidadã a ser implementada nas Salas de Leitura, por isso justifica-se o planejamento e o acompanhamento das atividades promotoras de leitura. Parte-se do pressuposto de que, *a priori*, o aluno na Sala de Leitura pode ler apenas por necessidade e por obrigação, mas que é atribuição do POSL transformar essa situação, levando-o a ler por prazer, por vontade própria, em outras palavras, por “desejo”.

Em suma, prioriza-se no material de apoio valores e representação de leitura associada ao prazer, ao gosto, à imaginação, ao desejo, à conquista da cidadania e autonomia, mediante o ensino de diversos gêneros textuais, enfatizando a supremacia do livro em detrimento de outros suportes que circulam socialmente, bem como da legitimidade da “boa literatura” no contexto das Salas de Leitura.

Contudo, a formação do leitor e o aprendizado da leitura também se correlacionam com as questões sociais e com as adversidades das condições econômicas em um determinado tempo e espaço. Assim, não parece razoável considerar que o processo de ensino e aprendizagem nas Salas de Leitura em territórios vulneráveis, não necessariamente, responde apenas às representações e concepções de leitura a partir do que dispõe o poder público, como se fosse um sistema fechado e paradigmático, pois entre a norma e o vivido (CERTEAU, 1998) há muitos desvios, gestos e táticas que subvertem o que está institucionalizado.

4.4 O papel dos Clubes de Leitura na Formação de Leitores

No segundo capítulo, apresenta-se os Clubes de Leitura como uma das muitas possibilidades que permitiram a formação de leitores. De acordo com o documento orientador,

seria o lugar destinado ao desenvolvimento de vários comportamentos leitores, bem como propiciaria a troca de muitas ideias durante os encontros, favorecendo um intercâmbio de experiências leitoras.

Quanto aos recursos a serem oferecidos pelos Clubes de Leitura, estes possibilitam o exercício da negociação de significações, exigindo uma atitude ativa do leitor, já que tem a oportunidade de socializar e discutir sua experiência leitora, para além da leitura silenciosa e solitária (fundamental para a constituição do leitor). Portanto, o exercício fundamental é “ter a palavra, ter a escuta, ser respeitado e ao mesmo tempo ser respeitoso. Haveria exercício mais legítimo e significativo para o alcance da cidadania plena?” (SME; DOT, 2012, p.27).

Nessa breve descrição, observamos que o leitor nos Clubes de Leitura é representado pela possibilidade de interagir e dialogar acerca de suas experiências, tendo espaço para escutar e posicionar-se ao mesmo tempo, culminando com a garantia de desenvolvimento de uma cidadania plena. Portanto, o foco no processo da leitura se centraliza no leitor a partir da efetividade da leitura silenciosa e solitária, requisitos fundamentais para a formação do leitor, segundo o que postula o material.

A leitura como um ato de prazer em consonância com a liberdade de selecionar o que será lido também é discurso recorrente nesse capítulo: “cada leitor vai se aprimorar mais e mais, alcançando patamares cada vez mais sensíveis na leitura” (SME; DOT, 2012, p.28).

Além do prazer, a leitura envolveria outros fatores como curiosidade, tempo, lugares, espaços, planejamento e até mesmo como um ato de redenção: “*tenha sempre um livro por perto. Fortalece a alma. Um livro pode ser aberto a qualquer momento, pode dar o toque que falta, pode apresentar o verso mais bonito, pode encher o peito de coragem*” (SME; DOT, 2012, p.41, grifo nosso).

No que se refere à atuação do professor da Sala de Leitura, a proposta apresentada pelo documento orientador é que incentive os grupos de alunos a participarem de discussões, pondo em evidência as diversas interpretações, valorizando as diferentes opiniões e o conhecimento prévio, propiciando rodas de conversa para que os discentes apresentem os critérios da escolha do livro, comentem o que julgam relevante na história, recomendando ou não sua leitura, e justifiquem sua opinião a respeito da obra, assim como evocar outros textos a partir do texto lido, etc. Inferimos que a leitura não se restringe à decodificação, mas propicia a construção de novos olhares a partir da interação com as obras lidas, com as opiniões, com a seleção dos textos numa dimensão interacionista.

Quanto aos gêneros, o Caderno considera a importância da diversidade de textos desde contos de terror, ficção científica, fábulas, crônicas, poesias, etc., pois nos clubes de leitura os

participantes podem trocar experiências, socializar as leituras realizadas, explicitando as dificuldades, as impressões, e gradualmente a autonomia leitora vai sendo engendrada e, conseqüentemente, o universo leitor de cada associado do Clube se expandiria.

No que diz respeito ao tempo, o documento explicita que é necessário haver planejamento para ler não apenas na escola, na sala de leitura, mas para além da unidade escolar, tendo em vista que o tempo é definido como sendo uma invenção de cada um de nós, talvez a única que podemos dominar. Parte-se, então, do pressuposto de que o leitor, a leitura realizada no âmbito escolar deve extrapolar a temporalidade e seus limites, ampliando o tempo destinado ao ato de ler em si mesmo.

Por outro lado, partindo do contexto da presente investigação, é possível discutir o tempo dos sujeitos na sociedade capitalista, tendo como base a exploração econômica, no qual o tempo é útil ao produtivismo. Em territórios vulneráveis, caracterizado por grandes desigualdades sociais, o tempo é a luta pela sobrevivência, pela busca de melhor colocação no mercado de trabalho e também por direitos sociais como habitação, saneamento básico, saúde, educação, lazer, segurança, dentre outros.

Assim sendo, o objetivo principal nesse capítulo é que o aluno possa socializar as leituras realizadas nesses espaços através dos Clubes de Leitura e para além da escola, mas, contraditoriamente, o documento ainda apresenta a necessidade do aprendizado da leitura mediante a presença dos gêneros (contos, crônicas, poesias), tradicionalmente ainda muito presentes nas salas de aula, sobretudo nas aulas de Português. Infere-se, portanto, que o leitor deve conhecer as especificidades de cada gênero textual, uma vez que a orientação no Caderno é que o mediador incentive os comentários dos alunos a “*partir das características e aspectos das obras selecionadas com o gênero em questão*” (SME, 2012, p.34, grifo nosso).

Entretanto, para o sujeito que vive em territórios vulneráveis social e economicamente, o aprendizado da leitura se apresenta também em diálogo com as necessidades do contexto social, uma vez que problemas como enchentes, drogas, gravidez precoce na adolescência, relacionamento entre os pares, preconceito são temáticas que respondem às propostas de ensino dos professores das Salas de Leitura, de acordo com análise dos planos de ensino deste trabalho, no capítulo 5.

Ouvir o que o “Outro” tem a dizer sobre uma leitura também é um aspecto que é proposto no caderno orientador, posto que ninguém seria dono da verdade e conhecer outros entendimentos sobre o mesmo texto que várias e diferentes pessoas leram seria importante para a construção de identidades.

Em relação à metodologia adotada nos Clubes de Leitura, o documento ressalta a presença das rodas de conversa, propiciando discussões e debates acerca do ensino de leitura:

uma grande roda possibilitará que *socializem* as leituras de diferentes obras discutidas nos pequenos grupos. Cuide para que, à medida que cada grupo apresente seus comentários, os demais tenham algo a *acrescentar ou discordar* com base no que foi explicitado (SME, DOT, 2012, p. 34, grifo nosso).

Em que pese a representação de ensino no Caderno, alicerçada na possibilidade de interação entre os grupos acerca das obras lidas, incentivando a discussão mediante a participação de todos, com o intuito de valorizar as diversas interpretações e opiniões dos alunos no processo de ensino da leitura, bem como propiciar a ruptura em relação aos preconceitos de leitura – “*leia o que cair em suas mãos*” (SME; DOT, 2012, p.42, grifo nosso), cabe registrar, no nosso entendimento, que esse diálogo é extremamente controlado, pois o registro do que, como e quanto se lê no Clube de Leitura deve ser mensurado, por isso soa incoerente de que se possa ler o que se deseja, uma vez que a prioridade é para a leitura de boa qualidade, representada no Caderno Orientador como sendo os textos literários.

Por outro lado, a leitura não termina na Sala de Leitura, mas se engendra a partir da complementaridade para o espaço privado (ler em casa), até porque o tempo em que a leitura ocorre na Salas de Leitura é reduzido (45 minutos, semanalmente) ou ainda para outros espaços públicos (sebos, livrarias, bibliotecas do bairro e da cidade), conforme disposto no material de apoio. Assim, a formação do leitor transcende a cultura escolar, embora a instituição escolar seja responsável pela inserção dos alunos na cultura escrita.

Sintetizando, nesse capítulo, a formação do leitor nas Salas de Leitura, conforme dispõe os documentos orientadores, envolve múltiplos aspectos: tipologia dos textos selecionados, modalidades de leitura, a interação com outros textos, a negociação de sentidos entre os pares, explicitando os entraves no que diz respeito às dificuldades de interpretação, a metodologia a ser utilizada pelo professor nos Clubes de Leitura, perpassando até o tempo despendido para o ato de ler.

Por outro lado, é importante considerar que o aprendizado da leitura em territórios vulneráveis apresenta outras interfaces, outras interações, seja com o contexto social, seja com a formação acadêmica dos docentes que atuam nas Salas de Leitura, seja pela apropriação desses professores com as diretrizes oficiais que regulamentam a formação do leitor nesses ambientes de leitura, conforme apresentamos no capítulo 5 sobre a análise dos planos de ensino.

4.5 O papel do tempo no aprendizado da leitura

No que concerne à questão do tempo no espaço da Sala de Leitura, o material de apoio enfatiza ser essa condição essencial a todo trabalho pedagógico, não se reduzindo à divisão dos horários. Sob essa perspectiva, o foco do Professor responsável pela Sala de Leitura, segundo o documento norteador, deveria ser os objetivos a serem atingidos, e não mais as atividades, pois muitas vezes não contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, ajudando apenas a preencher o tempo na Sala de Leitura.

Prioriza-se nos documentos mais uma vez a literatura no que diz respeito ao ensino da leitura: “no caso da Sala de Leitura, a relação com a cultura literária é a chave para o refinamento da competência leitora dos alunos, e essa competência dependerá da qualidade das experiências que esses alunos vivenciarão” (SME, 2012, p.48), assim como a promoção do prazer e a fruição da literatura, como subsídio para a elaboração de boas situações de aprendizagem para a experiência de se tornar leitor.

Novamente, a ideia de *gosto, de leitura como prazer e fruição, valorizando a literatura* como o principal foco para a formação de leitores nas Salas de Leitura, e a administração do tempo seria mais um dos elementos que contribuiria para atingir essa finalidade.

No que diz respeito ao comportamento do leitor, o material de apoio menciona que não é algo que se desenvolve da noite para o dia, mas é um processo que demanda tempo, é gradual e por isso é preciso oferecer aos alunos muitas oportunidades para que se tornem leitores autônomos.

Por outro lado, de acordo com o Caderno Orientador, é fundamental que o Professor da Sala de Leitura seja um leitor assíduo e divida sua experiência leitora com seus alunos. O preparo anterior da leitura que será feita em voz alta, seus comentários sobre a obra, o autor, as relações e os sentidos atribuídos à leitura devem tornar-se práticas recorrentes – são todos comportamentos leitores que os alunos precisam aprender para se tornar *leitores fluentes e autônomos*.

Assim, apresenta-se a leitura do professor como modelo a ser aprendido pelos alunos para que se tornem fluentes e essas experiências seriam apropriadas para que os leitores se tornem mais experientes. Sob essas perspectivas no que se refere à formação de leitores, atribui-se relevância ao papel que professor-leitor pode desempenhar junto aos seus alunos, uma vez que não se pode ensinar aquilo que não se conhece.

No que concerne aos projetos na Sala de Leitura, a articulação de diferentes procedimentos não se restringem somente à leitura, mas também à pesquisa, à troca de impressões

e informações, à sistematização e socialização dos conhecimentos construídos, visando a realização de um propósito comum (produto final), garantindo o protagonismo dos alunos na construção, envolvimento e participação dos projetos.

Isto posto, em territórios vulneráveis, os recursos e as estratégias quanto à inclusão dos sujeitos que vivem em situações precárias quanto ao acesso de bens culturais não se operacionalizam, a nosso ver, apenas e tão-somente a partir de modelos e regras, dispostos pelo poder público, a serem literalmente seguidas por parte do professor da Sala de Leitura, tendo em vista que as condições existentes nos territórios parecem influenciar a formação de leitores, a partir da seleção das temáticas, da metodologia e dos suportes, objetivando o aprendizado a leitura.

Outro fator a ser realizado nos espaços da Sala de Leitura, de acordo com o Caderno Orientador diz respeito às sequências didáticas que permitiriam a alternância com o processo de ensino e aprendizagem da leitura com *diferentes gêneros textuais e temas*, envolvendo murais de leitura com indicações de novas obras, resenhas de livros, sessões compartilhadas do Clube de Leitura e muitas outras ações que garantam o sentido principal desse ambiente. Um bom exemplo, segundo o material de apoio, seria apresentar aos alunos gêneros que não são muito conhecidos pela maioria, devido às suas origens, e assim, *o cordel*, dentre outros, seria uma possibilidade de ampliar os conhecimentos dos alunos.

Face a essas orientações propostas no Caderno Orientador, evidencia-se que ainda é recorrente a proposta do uso de sequências didáticas, gêneros, elaboração de resenhas de livros como instrumento de avaliação, de controle sobre o que se lê no que diz respeito ao ensino da leitura nesses ambientes, o que nos parece contraditório se considerarmos que todos esses procedimentos estão associados ao que tradicionalmente já ocorre na sala de aula e pelo fato do próprio documento norteador discorrer que “ler na sala de leitura ou Biblioteca, é diferente de ler nas salas de aulas, onde se prioriza algum conteúdo curricular ou assunto específico”, bem como da representação de uma leitura livre, autônoma nesses ambientes.

No que concerne ao uso das tecnologias no ensino da leitura, o Caderno postula que “ao improvisarmos o trabalho, frequentemente acabamos investindo um tempo precioso em atividades como jogos, vídeos e músicas, dinâmicas que não têm relação com a experiência leitora” (SME, 2012, p.59). Todavia, apenas considerar essas ferramentas sem quaisquer relações com a leitura não parece propiciar maiores discussões para compreendermos o processo acerca do ato de ler face às transformações sociais e culturais na contemporaneidade. O grande desafio é, justamente, estabelecer diálogos entre os meios de informação e comunicação nos diferentes contextos, uma vez que:

não existe produção ou prática cultural que não se fundamente em materiais impostos pela tradição, pela autoridade ou pelo mercado e que não esteja à supervisão e à censura por parte daqueles que detêm o poder sobre as palavras ou os gestos. A disciplina e a invenção, mais do que contraditórias, são categorias que convivem, ou melhor, se completam, dão sentido uma à outra (CHARTIER, 1992, p. 236).

Nesse sentido, a inclusão dos sujeitos no âmbito das novas tecnologias da informação e da comunicação que vivem em situações precárias quanto à oferta de serviços de infraestrutura, de bens econômicos, culturais e simbólicos por parte do poder público, não se justifica a partir do uso aleatório dessas mídias digitais no aprendizado da leitura na esfera educacional.

4.6 A leitura como direito

No que se refere ao quarto capítulo do material de apoio, intitulado “O empréstimo de livros: garantia do direito de ler”, o acesso à leitura contemplaria o empréstimo de livros quinzenalmente, roda de leitura semanal, Clube de Leitura, incluindo a escolha de livros, leitura silenciosa e os comentários das obras lidas.

Assim, o empréstimo regular de livros, seria promovido pela Sala de Leitura ou pela Biblioteca, contribuindo decisivamente para a formação de leitores.

Segundo o documento orientador, poder levar o livro para ler em casa permite que o aluno leia de acordo com seu ritmo e competência, descubra novos títulos, gêneros e autores, contagiando os familiares e amigos, além de despertar também neles comportamentos leitores. Portanto, caberia à Sala de Leitura o papel de promover *o prazer e a fruição da leitura da literatura, possibilitando aos alunos escolher o que querem ler*. Mas, para escolher, é preciso conhecer. O documento prevê que há alunos não leitores e isso ocorreria em função da ausência do “gosto em relação à leitura”, por essa razão, o Professor Orientador da Sala de Leitura e o bibliotecário deveriam e poderiam realizar diversas ações no sentido de despertar a *curiosidade* e o *interesse* dos alunos, principalmente daqueles que dizem não gostar de ler ou que nunca fazem empréstimos de livros.

Portanto, a formação e a representação do leitor dependeriam da junção desses três fatores: *curiosidade, interesse e gosto*, sobretudo para os sujeitos que não fazem empréstimos de livros e o POSL seria o responsável para atingir esses objetivos.

Ao realizar o empréstimo, o POSL ou o bibliotecário possibilita que os alunos ampliem seu contato com a leitura da literatura e elaborem sistemas conceituais com os quais podem se situar criticamente diante das obras lidas. Poder levar o livro para ler em casa permite que o aluno leia de acordo com

seu ritmo e competência, descubra novos títulos, gêneros e autores. (SME; DOT, 2012, p.67).

Outra representação de leitura se relaciona com a ideia de que o livro emprestado favoreceria o ritmo e competência, bem como a descoberta de novos títulos, gêneros e autores, o que contagiaria não apenas o aluno, mas os familiares e amigos, e nesse sentido a valorização do empréstimo perpassaria os agentes sociais da Sala de Leitura, mas abrangeria a comunidade escolar.

Em territórios vulneráveis, não apenas o aluno da Sala de Leitura, mas toda a comunidade encontra dificuldades para que a leitura como direito seja, de fato, vivenciada e garantida aos sujeitos, tendo em vista os problemas de infraestrutura e da dificuldade de acesso a bens simbólicos no entorno, devido à distância entre as regiões mais periféricas e a localização dos equipamentos culturais. Assim, o direito à leitura e ao aprendizado desse bem cultural não se desvinculariam das condições sociais existentes nesses territórios.

4.7 Definição de espaços e ambientes de leitura

Em seu penúltimo capítulo, o documento apresenta a definição no que diz respeito a espaço ou ambientes de leitura. O espaço segundo o dicionário Aurélio (2012) é definido como um “lugar mais ou menos bem delimitado, cuja área pode conter alguma coisa”. Para ambiente, entre uma de suas definições, seria: “o conjunto de condições materiais e morais que envolve alguém; atmosfera”. E para ambiência, palavra vizinha, temos: “o espaço arquitetonicamente organizado e animado, que constitui um meio físico e, ao mesmo tempo, meio estético ou psicológico, especialmente preparado para o exercício de atividades humanas”. Pelas definições encontradas no dicionário, o espaço aponta mais para o aspecto físico; o ambiente abrange também a disposição dos materiais, as interações, as relações, o que acontece naquele espaço. O curioso é que um interfere no outro:

A forma como organizamos a Sala de Leitura ou a Biblioteca pode instigar o leitor e matar sua sede de ler. E as ações do POSL ou do bibliotecário podem e devem estar presentes num ambiente convidativo à leitura. Em nossa realidade, muitos dos alunos chegam à escola sem um contato prévio com a leitura, o que reforça o dever de se garantir na escola o direito de se apropriar da cultura literária. A organização de um ambiente leitor também deve considerar a leitura como uma atividade privada, individual, ou seja, uma leitura íntima (SME; DOT, 2012, p.84).

Nesse sentido, algumas maneiras de organização do espaço propiciariam um contato mais íntimo com o livro, forma de leitura fundamental quando se quer fomentar o gosto dos alunos pela leitura, conforme dispõe o Caderno Orientador.

Em outras palavras, instigar o leitor, matar sua sede de ler e reforçar o direito quanto à apropriação da cultura literária são representações recorrentes no material de apoio, uma vez os discursos sobre leitura se alicerçam na imaginação, na fantasia que supostamente o ato de ler pode proporcionar ao sujeito.

Mas, nos territórios vulneráveis, o aprendizado da leitura parece sofrer influências no que diz respeito às condições existentes nesses territórios, perpassando desde a dificuldade de armazenamento e organização do acervo nas Salas de Leitura, devido à infraestrutura precária do entorno que, em muitos casos, precisa lidar com o problema de enchentes nesses espaços, até do próprio professor da Sala de Leitura em selecionar o que seria relevante ensinar (ou não) aos alunos em contextos de vulnerabilidade social.

4.8 As interfaces dos espaços de leitura

No último capítulo do documento orientador, apresenta-se a ideia de que numa parceria construída entre professores envolvidos na promoção da leitura é que se delimita a ação de cada um. Assim, não é o professor da sala de aula que determina o que deve ser lido na sala de leitura e nem que as atividades do Professor Orientador da Sala de Leitura – POSL deem continuidade a uma tarefa iniciada em classe; nesse sentido, o papel do professor seria outro – sugerir leituras, apontar interesses ou assuntos trabalhados, trazer títulos, acervo para seu componente curricular.

No que se refere ao papel da Sala de Leitura e da Biblioteca escolar, é importante ressaltar que o material de apoio faz menção aos dois ambientes, tendo como objetivo principal a formação de leitores, além de divulgar a produção literária, fazer circular o acervo, estimular a troca entre leitores e planejar eventos literários diversos. No entanto, os modos de funcionamento desses dois ambientes possuem peculiaridades: na Sala de Leitura há um tempo determinado na semana para atendimento de cada aluno, o tempo de uma aula (45 minutos). Além disso, a Sala de Leitura está sempre acolhendo alunos da mesma idade, da mesma classe, tendo em vista que está previsto na grade curricular que todos os segmentos de ensino (ensino fundamental anos iniciais e anos finais) frequentem esses espaços.

Por outro lado, conforme disposto no documento orientador, na Biblioteca não é assim que acontece. No mesmo espaço de tempo podemos ter a frequência de pessoas de idades, experiências e anseios variadíssimos com relação à leitura. Quanto à Sala de Leitura, teríamos a presença do Professor Orientador que seria responsável por todas as atividades desenvolvidas

nesse espaço, conforme vimos anteriormente. Em relação à Biblioteca, o mediador deve ser graduado em Biblioteconomia, não necessariamente um professor.

Embora esse bibliotecário possa receber algumas turmas e seus professores em visitas previamente agendadas e realizar eventos e atividades que estimulem a frequência dos alunos, *a priori* a visita à Biblioteca não está prevista no currículo. Esta característica confere diferentes aproximações a esse ambiente, que em geral acolhe leitores que chegam voluntariamente, que se interessam por esse ou aquele livro.

Por outro lado, se a Biblioteca está na unidade, a atenção não se restringe apenas aos alunos que já são leitores, sendo necessário atrair quem não frequenta ou quem conhece pouco a Biblioteca. Assim, a função da Biblioteca Escolar se pauta como possibilidade de agregar mais e mais leitores, e, portanto, Sala de Leitura e Biblioteca podem e devem dialogar no que diz respeito ao fomento da leitura, dos livros, da formação de leitores, ou seja, na apropriação, circulação, e distribuição do conhecimento, de diversos saberes, conforme disposto no Caderno Orientador para Ambientes de Leitura.

Entretanto, esse diálogo entre Sala de Leitura e Biblioteca se torna bastante complexo e deficiente, sobretudo em territórios vulneráveis, nos quais a escola, muitas vezes, é o único equipamento cultural disponível para os sujeitos que aí residem.

Em suma, no decorrer no material de apoio observamos a recorrência do que seja a representação de leitura numa dimensão individual, privada, ou seja, uma leitura íntima. Denota-se essa perspectiva a partir de algumas palavras-chave: *gosto, interesse, curiosidade, prazer, fruição, imaginação, fantasia, sonho* e essas palavras se materializam sob a perspectiva do ato de ler como uma escolha livre do sujeito.

Por outro lado, para os sujeitos que vivem em territórios vulneráveis, o qual se caracteriza pela precarização da oferta por parte do poder público quanto aos serviços de saúde, habitação, educação, cultura, lazer, as representações de leitura não se associam, necessariamente, ao gosto ou prazer, mas perpassam questões sociais e políticas. Assim, como discutir a leitura numa dimensão individual para o sujeito que precisa lutar diariamente pela sobrevivência e por melhores condições de vida.

Assim, a partir da análise dos documentos que norteiam a implementação e a formação do leitor nas Salas de Leitura, é possível afirmar que o discurso que norteia o processo sobre o aprendizado da leitura na esfera pública se caracteriza pela instituição de valores e hierarquizações do que é considerado legítimo ler: “à Sala de Leitura cabe o papel de promover o prazer e a fruição da leitura da literatura, possibilitando aos alunos escolher o que querem ler” (SME; DOT, 2012, p.67).

E essa seletividade ancorada na literatura produz um discurso de literatura “emancipatória”, “redentora”, como se fora uma válvula de escape face ao mundo real: “Um bom livro de literatura instiga a imaginação, faz sonhar, traz novas visões de mundo, produz identificações do leitor com os personagens de sua história” (SME; DOT, 2012, p.73).

Diante do que explicitamos, cabe, ainda, enfatizar que essas representações e concepções de leitura dispostas nos documentos reguladores sobre as Salas de Leitura são construídas social e historicamente, e assim, os sujeitos sociais que atuam nesses espaços no âmbito educacional em territórios vulneráveis se apropriam (ou não) desses discursos, produzindo formas de resistência ao que está institucionalizado.

Por fim, no capítulo seguinte, apresentamos a análise dos planos de ensino, elaborados pelos professores (graduados nas diferentes áreas do conhecimento – Ciências Biológicas, Geografia, Letras e Pedagogia) que atuam nas Salas de Leitura da RMESP em contextos de vulnerabilidade social.

5. ANÁLISE DOS PROJETOS DE ENSINO DAS SALAS DE LEITURA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

5.1. Projetos de Ensino das Salas de Leitura da Rede Municipal de Ensino de São Paulo em contexto de vulnerabilidade social

Com o objetivo de compreender as representações sobre o ensino de leitura em espaços escolares denominados Salas de Leitura na Rede de Ensino da cidade de São Paulo em territórios caracterizados como vulneráveis, conforme já discorremos anteriormente, o *corpus* da investigação se constituiu a partir dos projetos de leitura, cujo público-alvo são alunos dos anos finais do ensino fundamental, elaborados pelos professores das diversas áreas do conhecimento (Letras, Geografia, Ciências Biológicas e Pedagogia) que atuam diretamente nesses espaços.

Em relação à análise dos dados que compõem o *corpus* da presente pesquisa, selecionamos quatro projetos destinados às Salas de Leitura das Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEFs, intitulados “Drogas e Sexualidade” (EMEF A), “Cartografia” (EMEF B), “Leituras e Releituras – do Livro à Mídia” (EMEF C) e “Diversidade Cultural” (EMEF D), com o intuito de compreender quais as representações do ensino da leitura e do leitor em território vulnerável.

Diante do exposto, entendemos que os três eixos de abordagem – *temáticas, metodologia e o uso de outros suportes que não a escrita para o aprendizado da leitura, já mencionados anteriormente*, poderão subsidiar a análise dos planos de ensino, uma vez que o objetivo é compreender as representações de ensino de leitura e de leitor nos territórios vulneráveis em interface com a formação do professor, a legislação oficial que regulamenta a Sala de Leitura na RMESP e com o contexto social do entorno das escolas investigadas.

Importante explicitar que priorizamos estes projetos porque as temáticas selecionadas para o aprendizado da leitura dialogam com o contexto da região investigada e também com a realidade social das escolas.

5.2 A leitura informativa em resposta ao contexto de vulnerabilidade social

O projeto intitulado “Drogas e Sexualidade” foi elaborado pela professora Alice³², responsável pela Sala de Leitura, graduada em Ciências Biológicas e Pedagogia, em uma EMEF localizada na região do Horto Florestal/Tremembé, jurisdicionada à Diretoria Regional de Educação Jaçanã-Tremembé.

A clientela atendida pela respectiva escola mora nas proximidades das obras do Rodoanel e em bairros adjacentes ao Jardim Peri. Assim, os alunos, em sua grande maioria, não residem nas imediações da unidade escolar, na qual se observa o predomínio de residências de médio e alto padrão, conforme mencionados no capítulo 03.

Os estudantes da escola vivem em situações precárias quanto à oferta de serviços de saúde (há alunos que sequer têm banheiro em suas residências, moram em palafitas, por conta das recentes invasões, nas proximidades das obras do Rodoanel).

A comunidade local sofre com o tráfico de entorpecentes e a escola não está à margem dessa problemática (por conta dessa situação, um aluno, regularmente matriculado nessa unidade escolar, lamentavelmente, foi assassinado em 2016).

A unidade escolar também convive com a problemática da gravidez precoce de adolescentes. Muitos alunos moram apenas em um cômodo, com várias pessoas dormindo no mesmo espaço. Dessa forma, o papel social da escola nesse contexto parece ser significativo, uma vez que essas questões sociais interferem direta e indiretamente no processo educacional de sua clientela.

Portanto, entendemos que esse projeto sobre drogas e sexualidade ao abordar na Sala de Leitura questões como gravidez precoce, doenças sexualmente transmissíveis, informações gerais e específicas a respeito do uso e das consequências de entorpecentes parece explicitar a necessidade de informar os alunos sobre temáticas que se relacionam com o contexto social da escola. Muitas crianças são cuidadas pelos avós e tios, pois muitos pais se envolveram com o tráfico de entorpecentes e estão presos. Objetivando enfrentar essa situação, partimos do pressuposto de que essa tenha sido a justificativa da docente quanto à implantação do projeto nessa Sala de Leitura.

---

³² Nome fictício atribuído a docente para preservar a identidade.

5.2.1 Temáticas para o aprendizado da leitura

A justificativa do projeto parece estar engendrada no sentido de orientar seu público-alvo em relação às temáticas “Drogas e Sexualidade” em território vulnerável quanto ao:

envolvimento com drogas, transmissão de doenças sexualmente transmissíveis, formação familiar incipiente, de questões como homofobia, homossexualismo, esclarecimentos acerca das informações que circulam na internet sobre esses assuntos, de refletir sobre o que é uma paternidade responsável, suas implicações quanto ao pagamento de pensão por parte dos pais, avós, conforme determinado pela legislação, além da inserção no mercado de trabalho de forma precária para ajudar a família no custeio com alimentação e outras despesas a partir da vinda de uma criança (PROJETO DROGAS E SEXUALIDADE, 2016, p.5).

Assim, podemos supor que as condições econômicas e sociais do território convergem para os objetivos explicitados no fragmento acima. Não se trata de estigmatizar os sujeitos que aí vivem, mas de propiciar mecanismos que tragam reflexões e discussões de como a educação num contexto de vulnerabilidade social pode fazer a diferença. Levantamos a hipótese de que este seja o propósito desse professor, uma vez que não ignora o contexto do entorno da unidade escolar.

O tema “droga” reflete, em nosso entendimento, a necessidade do professor da Sala de Leitura de explicitar a relação dos adolescentes com os entorpecentes em território vulnerável, porém a partir de uma abordagem científica que dialoga com a sua formação (posto que o docente é professor de Ciências Biológicas), sobretudo, porque não se baseia no senso comum, mas traz elementos que explicitam a relação entre componente biológico e o interesse do sujeito por essas substâncias:

é preciso explicar que a atração pelos entorpecentes tem um forte componente biológico. A principal razão é que o chamado sistema inibitório, a área responsável pela inibição ainda está se desenvolvendo.

A dificuldade em dizer “não”, por sua vez, abre caminho para o estímulo do sistema do sistema dopaminérgico, relacionado à busca de recompensa. As substâncias psicotrópicas agem justamente sobre essa estrutura, influenciando a produção de hormônios responsáveis pela sensação de prazer.

Assim, projetos que visam abordar o tema com adolescentes e jovens devem levar em conta o contexto da comunidade local e as experiências anteriores da clientela. O presente projeto propõe a discussão sobre o tema, de forma a conscientizar os alunos sobre as características e riscos do uso das drogas. (PROJETO DROGAS E SEXUALIDADE, 2016, p.1, grifo nosso).

Quanto à linguagem, nota-se que a representação de leitura se relaciona diretamente com o conhecimento acadêmico do professor a partir da terminologia específica para discorrer sobre a temática drogas: “drogas lícitas e ilícitas, dopaminas, dependência química, substâncias

psicotrópicas, sistema dopaminérgico, sistema inibitório, hormônios, narcóticos, overdose, toxicidade, anfetaminas, inalantes, tolerância versus dependência”, dentre outros. Em outras palavras, evidencia-se que os saberes epistemológicos do POSL se vinculam à construção do seu respectivo discurso materializado no presente projeto, denotando-se que “não se pode falar em qualquer época de qualquer coisa; não é fácil dizer qualquer coisa que seja nova” (FOUCAULT, 2013, p.61).

Portanto, as representações de ensino de leitura, principalmente a partir da seleção da temática “drogas” converge para o contexto social do território, pois em 2015, o Jaçanã foi considerado o segundo bairro mais violento no quesito ocorrência de tráfico de entorpecentes (248 registros) e 49 ocorrências por porte de entorpecentes, segundo dados da Secretaria da Segurança Pública do Estado de São Paulo³³, ficando atrás apenas do bairro de Campos Elíseos³⁴, (180 e 334 ocorrências de porte e tráfico de entorpecentes, respectivamente), ou seja, a preocupação dos pais quanto ao comportamento dos alunos não é sem motivação.

Melhorias na segurança interna e externa da escola com o auxílio da Guarda Civil Metropolitana e a ampliação de permanência do aluno na escola foram aspectos considerados como prioritários pela comunidade. Assim, a presença recorrente do poder público acerca do policiamento dentro e fora da escola constituem preocupação e expectativa dos pais e da comunidade quanto *ao enfrentamento da violência, do tráfico de drogas* e supostamente asseguraria proteção e segurança dos alunos na instituição educacional.

Ainda no que diz respeito à justificativa para a implementação do projeto na escola, o docente parece considerar as características dos adolescentes e enfatiza que atitudes autoritárias não convergem para a resolução dos problemas sociais. O diálogo se apresenta como possibilidade de intervenção nessas questões (drogas, sexualidade):

Pesquisas recentes têm demonstrado que apostar na pura e simples *repressão não costuma dar bons resultados*. Entender por que o contato com essas substâncias se intensifica na adolescência é a primeira providência.

³³<http://infograficos.estadao.com.br/cidades/criminalidade-bairro-a-bairro/>
<http://www.ssp.sp.gov.br/novaestatistica/Pesquisa.aspx?t=T&ano=2015&r=1&m=565&d=1017>. Acesso em 06/04/2016.

³⁴ Região atualmente denominada como “Cracolândia”. Localizada entre os bairros da Luz e Bom Retiro. A Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania lança nesta quarta-feira (17/2) o edital de abertura de inscrições para selecionar projeto de pesquisa que tenha como objetivo uma avaliação quantitativa e qualitativa do programa De Braços Abertos (DBA). O Braços Abertos é um programa de redução de danos da Prefeitura de São Paulo que proporciona trabalho e moradia a usuários de *crack* da região da Luz. O projeto selecionado via edital será financiado com recursos do Ministério da Justiça, por meio da Secretaria Nacional de Políticas Sobre Drogas (SENAD). Disponível em:
http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/politica_sobre_drogas/noticias/?p=212149
 - Acesso em 06/04/2016.

A presente proposta visa o contato com a linguagem de desenhos, seminários, fotos, artigos científicos e tem como objetivo o *desenvolvimento da competência leitora e escrita através dos temas DSTs e Drogas, desmistificando e esclarecendo sobre o assunto de forma lúdica, ajudando o adolescente a perder continuamente a timidez, desenvolver e priorizar a noção do trabalho em grupo, a se sair bem de situações de risco e a se interessar por textos didáticos e científicos, além de autores variados* (PROJETO DROGAS E SEXUALIDADE, 2016, p. 3, grifo nosso).

No trecho acima, denota-se que a função do trabalho com a leitura não se esgota no desenvolvimento de competências (leitora e escrita), mas também se materializa através de gêneros textuais (artigos científicos sobre drogas e DST) que dialogam com os saberes acadêmicos do professor de Ciências Biológicas e, sobretudo com o objetivo de tratar as temáticas “Doenças Sexualmente Transmissíveis e Drogas” para enfrentar a problemática do território quanto ao envolvimento com os entorpecentes, justificando, a nosso ver, o uso da expressão - “se sair bem de situações de risco”.

Em contrapartida, entendemos que tratar a temática drogas e sexualidade de forma lúdica

Assim, o intuito parece ser informar, esclarecer e subsidiar os adolescentes sobre a temática “drogas” a partir dos conteúdos e terminologias específicas, tendo como foco identificar – Conceitos gerais sobre drogas lícitas e ilícitas:

- Maconha e seus efeitos no organismo adolescente e adulto;
- O Tetrahydrocannabinol – THC, substância química fabricada pela própria maconha, sendo o principal responsável pelos efeitos da planta; Doenças psiquiátricas e maconha;
- Cocaína – os perigos do uso da cocaína para a saúde; efeitos, dependência;
- Crack – consequências;
- Como se conhece uma overdose? O que fazer em caso de overdose?
- LSD – origem, como é, efeitos e sintomas.
- Narcóticos- efeitos;
- Ação da droga no cérebro;
- Ópio e papoulas – origem e sintomas;
- Morfina- o uso da Morfina como produto hospitalar e supressão da dor; Uso da Morfina como droga e suas consequências;
- Heroína – origem, efeitos no organismo, toxicidade;
- Efeitos dos narcóticos;
- Os tranquilizantes – qual o problema de usar pílulas para dormir?
- Quais são os tranquilizantes conhecidos?
- Quais os efeitos das anfetaminas?
- Inalantes, seus efeitos e seu uso com consequências;
- Tolerância versus dependência (PROJETO DROGAS E SEXUALIDADE, 2016, p. 7).

Pela listagem acima e suas especificidades sobre o aprendizado da temática “drogas”, denota-se que o conceito de droga é amplo, perpassando drogas lícitas e ilícitas, bem como os efeitos para a saúde no quesito tolerância e dependência, e os usos medicinais que algumas drogas são utilizadas e, sobretudo, as consequências em relação ao uso de cada uma delas. Ou seja, não se trata de um discurso alicerçado na repressão, no certo ou errado, mas de informar, de esclarecer, de disseminar o conhecimento acerca desse tema complexo num contexto de vulnerabilidade social. A escola parece assumir um papel social que, *a priori* poderia ser apenas direcionado para outras instâncias públicas como à área da saúde, da assistência social e até da segurança pública.

Sendo assim, podemos levantar a hipótese de que o docente não ignora o contexto social da Sala de Leitura, haja vista a representação de ensino de leitura alicerçada no diálogo entre contexto/realidade social e oportunidades educativas para discutir o referido tema, suscitando promover a ruptura com a reprodução da precarização na qual os alunos estão expostos. Por outro lado, também precisa responder ao poder público e às normas que legitimam o ingresso, a permanência do professor na Sala de Leitura, legitimados pelas legislações que direcionam a formação de leitores na Sala de Leitura:

Para exercício da função de POSL, o interessado deverá ser eleito pelo Conselho de Escola, mediante apresentação de Proposta de Trabalho, de acordo com o disposto na presente Portaria, observados os seguintes critérios:

I – compreender a Sala de Leitura como um espaço desencadeador de diálogos para a promoção da literatura enquanto um direito inalienável do ser humano para o exercício de sua cidadania (Artigo 14, da Portaria nº 7655, de 17/12/2015).

Na 2ª quinzena do mês de novembro de cada ano, o Conselho de Escola avaliará o desempenho do professor orientador de sala de leitura - POSL, para decidir sobre a sua continuidade ou não, assegurando-lhe a permanência na função até o término do ano letivo (Artigo 15, da Portaria nº 7655, de 17/12/2015).

Drogas, Sexualidade envolvem várias áreas do conhecimento e isso ressoa na legislação, no Programa Mais Educação, mas não no Caderno Orientador para Ambientes de Leitura direcionado ao POSL, cujo objeto é por excelência o ensino da literatura, focalizando o suporte livro nas Salas de Leitura. Assim, o docente da Sala da Leitura não tem autonomia e nem respaldo legal para transgredir totalmente as normas, pois embora a temática dialogue com o contexto do território da unidade escolar, o projeto para ser homologado precisa ser submetido à avaliação do Diretor e do Conselho de Escola

Essas marcas surgem no projeto das mais variadas formas, seja pelo diálogo interdisciplinar na Sala de Leitura, conforme prevê o artigo 6º, da Portaria nº 7655/2015: “IV -

articular, em conjunto com o POIE, do planejamento e desenvolvimento do trabalho na área de integração, envolvendo os demais professores da unidade”, seja pela proposta materializada no Programa Mais Educação (SME, 2013, p.85) sobre a necessidade de incluir no âmbito educacional questões relacionadas à violência, prevenção e uso indevido de drogas:

a presente proposta visa o contato com a linguagem de desenhos, seminários, fotos, artigos científicos, desenvolvimento da competência leitora e escrita através de temas como Doenças Sexualmente Transmissíveis e Drogas. O projeto irá desenvolver a leitura através de várias linguagens, como ver o mundo, se ver no mundo, se perceber, perceber o outro e a sua relação com o outro.

O projeto irá otimizar o espaço de leitura para pesquisa, priorizando ler e interpretar, *e abordará a interdisciplinaridade com a professora da Sala de Informática e o professor de Educação Física.*

Parceria com a professora da Sala de Informática, onde os alunos possam fazer pesquisas e elaborar atividades relacionadas ao projeto.

Trabalhar com temas transversais como DSTs e Drogas é uma forma descontraída de construção do aprendizado. O contato com as diferentes linguagens ajuda crianças e adolescentes a desenvolver e priorizar a noção de trabalho em grupo (PROJETO DROGAS E SEXUALIDADE, 2016, p.5, grifo nosso).

Diante disso, as representações de ensino se tecem a partir da constituição de identidades como resultado de uma relação de força entre as representações impostas pelos que detém o poder de classificar e de nomear e a definição, de aceitação ou de resistência, que cada comunidade produz de si mesma (CHARTIER, 1991). Desta forma, observa-se no projeto que há apropriação e/ou aceitação quanto às representações impostas pelo poder público, mas também se evidencia que há espaço no processo educacional para readequações e diálogos entre contexto social e educação.

Por outro lado, ao não incluir o ensino da literatura na Sala de Leitura, os alunos não estariam sendo privados ao direito de acesso a esse bem simbólico e cultural num território de vulnerabilidade social?

5.2.2 Metodologia para o ensino da leitura

No que tange à metodologia, o projeto discorre sobre a adoção de inúmeras estratégias e recursos didáticos para trabalhar com o aprendizado da leitura, denotando, assim, várias possibilidades que nos chamam atenção, desde o diálogo com os alunos sobre a temática até aulas de interpretação teatral, contudo não explicita como será esse mecanismo:

trazer para a Sala de Leitura uma visão pedagógica que procure mostrar o comportamento social e moral, através do aprendizado de valores, do bom

relacionamento com as pessoas, da expressão oral nas rodas de conversa e crítica, através dos debates sobre o tema. Leitura de textos e imagens, aula expositiva e debate, apreciação de filmes, produção de roteiros, criação de histórias, aulas de interpretação teatral, de interpretação de textos utilizando materiais trazidos pelos alunos, bem como das informações veiculadas pelas redes sociais/internet (PROJETO DROGAS E SEXUALIDADE, 2016, p. 3).

Assim, temos uma proposta de leitura instrumental (utilitarista) para que os alunos possam se apropriar do maior número de informações e conteúdos possíveis, propiciando que esses elementos contribuam para enfrentar a situação de risco à qual os alunos e comunidade estão expostos nesse território.

Quanto aos materiais, o projeto prevê uso de livros didáticos, fotos, painéis, jornais, revistas, textos científicos, recursos da internet, folhetos da Secretaria Municipal de Saúde, filmes, documentários, recursos multimídia. Em suma, essas diferentes modalidades do ler se relacionam com as representações dos docentes acerca do ensino da leitura e do leitor não somente a partir dos discursos na mídia sobre a necessidade de interação das novas tecnologias no processo educacional, mas também com o próprio discurso do Programa Mais Educação (SME, 2013, p.91) quanto à inclusão no processo educacional da “comunicação, do uso de mídias, da cultura digital e tecnológica”.

Sendo assim, o objeto não preexiste a si mesmo, mas existe sob as condições positivas de um feixe de relações (FOUCAULT, 2013, p. 54) e essas relações (sociais, culturais, institucionais, dentre outras) influenciam o discurso e as práticas dos agentes sociais na esfera escolar em um determinado tempo e espaço. A seleção do que ensinar, como ensinar e a quem ensinar em relação à leitura justificaria, a nosso ver, certas atitudes, percepções e atribuições que são mantidas e (re)construídas pelos docentes, mediante a circulação e apropriação de certos saberes, focalizando o que sinalizou Chartier sobre (1991, p.17) o “modo como em diferentes (...) momentos uma determinada realidade social é construída e pensada”.

No que concerne à temática “sexualidade”, o projeto discorre que o risco de contrair uma doença é imenso, pois a maioria se mostra desinformada. No Brasil, 80% dos adolescentes já tiveram algum contato sexual, contudo não se previnem quanto ao uso de preservativos para evitarem as doenças sexualmente transmissíveis como gonorreia, condiloma, candidíase, sífilis, HPV, clamídia, Herpes, tricomoníase e AIDS. Nesse sentido: “o projeto visa conscientizar os alunos sobre os riscos das doenças sexualmente transmissíveis – DSTs com o uso de preservativo, bem como evitar uma gravidez indesejada, precoce” (PROJETO DROGAS E SEXUALIDADE, 2016, p.1). Os conteúdos seriam trabalhados a partir de explicações quanto ao conceito de drogas e doenças sexualmente transmissíveis:

- O que são DSTs? O que isto quer dizer?
- HIV e o vírus da AIDS;
- Origem da doença e sua evolução;
- Dúvidas mais comuns;
- Aspectos Clínicos e tratamento;
- Mecanismo de ação de um vírus;
- Doenças oportunistas;
- Formas de Contágio (PROJETO DROGAS E SEXUALIDADE, 2016. p. 5).

Os conceitos acima seriam trabalhados a partir da discussão em grupo, de roda de conversa e das obras selecionadas que estão no acervo da Sala de Leitura: “O Corpo das Garotas”, “O Corpo dos Garotos”; “A Primeira Vez”, de Jairo Bouer, obras que procuram esclarecer as principais dúvidas sobre a anatomia dos órgãos, a reação dos hormônios, o desenvolvimento do corpo na fase da puberdade tanto dos meninos quanto das meninas.

Quanto ao uso de recursos visuais, o projeto prevê a inserção do filme “Juno³⁵”, tendo em vista, no nosso entendimento, que o enredo conversa com a temática gravidez na adolescência e suas implicações quanto aos desdobramentos para a vida adulta, propiciando possibilidades de ampliar a discussão sobre o contexto social da escola.

Essas prioridades, por outro lado, não constituem empecilhos para que a Sala de Leitura também cumpra o seu papel acerca da formação do leitor nesse contexto de vulnerabilidade social, a partir do que dispõem os documentos reguladores (artigo 3º, inciso IV – “dar visibilidade às literaturas não hegemônicas, à literatura marginal periférica, à literatura de mulheres, negros e LGBT”), uma vez que ao longo do projeto o docente inclui a leitura de obras que discorrem sobre essas temáticas, tais como “Quarto de Despejo³⁶”, de Carolina Maria de

---

³⁵ Juno MacGuff (Ellen Page) é uma jovem de 16 anos que acidentalmente engravidou de Paulie Bleeker (Michael Cera), um grande amigo com quem transou apenas uma vez. Passado o susto inicial, ela assume uma postura pragmática diante da situação, com a “equivocada” segurança e maturidade de uma garota de 16 anos, nem um pouco preocupada com o que os outros pensam dela. Inicialmente ela decide fazer um aborto, mas ao chegar na clínica muda de ideia. Junto com sua amiga Leah (Olivia Thirlby) ela passa a procurar em jornais um casal a quem possa entregar o bebê assim que ele nascer, já que não se considera em condições de criá-lo. É assim que conhece Vanessa (Jennifer Garner) e Mark (Jason Bateman), um casal com boas condições financeiras que está disposto a bancar todas as despesas médicas de Juno, além de dar-lhe uma compensação financeira caso ela queira. Juno recusa o dinheiro para si, mas decide que Vanessa e Mark ficarão com seu filho. A trama segue com os conflitos decorrentes nos meses de gestação. Juno inicialmente chama o filho de “coisa” e aos poucos pega afinidade. O garoto que lhe engravidou é um “nerd”, muito inseguro. Os dois são ingênuos perante a situação, não conseguem entender o drama. Seu pai é casado pela segunda vez e ela tem antipatia pela madrasta. A relação das duas desenvolve-se e, de inimigas, tornam-se companheiras. Sua família se envolve com o processo, mesmo que de forma estranha - pois têm comum acordo com a situação da adoção. Ao final do filme, ninguém fica do mesmo jeito. O “acidente” transforma a relação familiar. Disponível em: <<http://www.psicologiaecinema.com/2010/07/juno.html>>. Acesso em 15 jun. 2017.

³⁶ Alguns escritores já escreveram sobre o cotidiano miserável das favelas, mas a grande maioria o fez de uma perspectiva de fora, isto é, sem viver, de fato em uma favela. Em *Quarto de despejo* temos uma perspectiva diferente: quem escreve é alguém que viveu na favela: a perspectiva é de Carolina Maria de Jesus, moradora da, agora, antiga favela do Canindé de São Paulo¹, uma catadora de papel e de outras sucatas, uma mulher negra, pobre, mãe, escritora e favelada. O diário foi escrito na década de 1950 e conta a dura realidade dos favelados de

Jesus; “Literatura, pão e poesia”³⁷, “Colecionador de Pedras”³⁸, de Sérgio Vaz. Assim, o docente ao incluir essas obras no projeto acaba explicitando discursivamente aos atores sociais, aos quais caberão julgar a proposta de trabalho para a Sala de Leitura que conhece as diretrizes legais que norteiam o processo de ensino e aprendizagem da leitura na rede de ensino municipal.

Face a essas evidências, é interessante comentar que a concepção de leitura como prazer e deleite, discurso predominante no material de apoio, não se alinha com a proposta do projeto em questão, ou seja, neste contexto de precarização, de vulnerabilidade social a leitura se apresenta como possibilidade de diálogo com o Projeto Político Pedagógico da Escola e com ações que propiciem romper com a situação existente, tendo em vista que, no caso da vacinação contra o HPV, notou-se grande empenho, tanto da escola como da UBS, para promover ações formativas e pontuais com a comunidade escolar (parceria entre escola e a UBS- palestras, campanhas de vacinação).

Entretanto, evidenciamos que há a percepção de leitura como instrumento, como mecanismo para a formação dos sujeitos; amplia-se o que seja leitura a ser lida na Sala de Leitura, pois não se restringe ao ensino da literatura. Assim, podemos supor que a inclusão dos temas “drogas” e “sexualidade” responde ao papel social que a unidade escolar representa nesse território. Dito de outra forma, a escola, através da Sala de Leitura, assume atribuições que *a priori* estariam sob à responsabilidade de outros órgãos públicos em relação à prestação de serviços de saúde e assistência social (planejamento familiar, gravidez na adolescência, orientação sexual, informações quanto ao uso de drogas, etc.).

Essas ações se alinham com as atividades da unidade escolar no Programa Saúde na Escola. Os moradores dessa região reivindicam uma nova UBS há dois anos e em 2012 fizeram um abaixo-assinado, mas até o momento não obtiveram sucesso. No que se refere ao indicador saúde, a gravidez na adolescência³⁹ pode ser considerado alto na região do Jaçanã-Tremembé

Canindé e dos seus costumes. Trata-se de um diário relata e denuncia a violência, miséria e fome – bem como a dificuldade para se ter o que comer. Disponível em: <<http://homoliteratus.com/quarto-de-despejo-a-escrita-como-valvula-de-escape/>>. Acesso em 15 jun. 2017.

³⁷ Sérgio Vaz é um poeta da geração surgida nos anos 2000 que criou a Cooperifa – Coopertiva Cultural da Periferia. 'Literatura, Pão e Poesia' reúne poemas e crônicas onde o autor retrata e relata, à sua maneira, a vida do povo feliz, e guerreiro, da periferia das grandes cidades. Fala também de assuntos do cotidiano como o novo acordo ortográfico e sobre coisas do coração - seu time preferido, sua primeira cartilha, sua paixão por cinema, etc.

³⁸ O livro *Colecionador de pedras* reúne textos que falam do cotidiano da periferia de São Paulo, da vida dos homens, das mulheres e das crianças “das casas simples / e almas bravias”. Os poemas de Sérgio Vaz são engajados, sem ser panfletários, e não fazem rodeios, pelo contrário, espetam o dedo nas muitas feridas de uma sociedade excludente, uma sociedade que, com a mesma rapidez com que gera riquezas, cria as “tropas dos famintos”. Disponível em: <<https://meusdemonioscantam.com/2013/04/16/colecionador-de-pedras-de-sergio-vaz/>>. Acesso em: 15 jun. 2017;

³⁹ Fonte: SINASC (Sistema de Informações de Nascidos Vivos) / SMS (Secretaria Municipal de Saúde) – 2012 atualizado em 17 de maio de 2013. Disponível em:

(15,99%, dos nascidos vivos eram filhos de mães com 19 anos ou menos em 2012) em comparação com outros distritos, nos quais há baixos índices (Pinheiros – 1,73%; Vila Mariana – 2,89%; Lapa 6,17%). A média do município de São Paulo é da ordem de 12,50%, embora existam distritos como Guaianazes, Cidade Tiradentes e Parelheiros que apresentaram, respectivamente, 17,46%, 18,66%, 19,62%.

Por isso, a leitura de textos, artigos científicos e filmes sobre a sexualidade e não a “boa literatura” (legitimada pelo material de apoio) parecem justificar a seleção do professor da Sala de Leitura em interface com o contexto social da Sala de Leitura.

Em contrapartida, no decorrer da análise do projeto, observa-se diálogo com as legislações que regulamentam as orientações sobre a Sala de Leitura no que diz respeito ao ensino da leitura, da imagem do leitor, bem como com as diretrizes do Programa Mais Educação (SME, 2013, p.113): projetos que trabalhem com a interdisciplinaridade, múltiplas linguagens (lógico-verbal, lógico-matemática, gráfica, artística, corporal, científica e tecnológica):

Os projetos curriculares visam à participação com autoria e responsabilidade na vida em sociedade de modo que o aluno, ao intervir no âmbito das experiências do grupo familiar e escolar, possa tornar mais justas as condições sociais vigentes. A educação, enquanto constructo humano, é pensada como *forma de intervenção no mundo* (SME-SP, PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO, 2013, p.114-115, grifo nosso).

(...) *tecnologias da informação e comunicação são ferramentas importantes, pois facilitam o acesso a diversas fontes de informação* (as rádios da escola, os jornais do bairro, revistas, blogs de opiniões, exposição de fotos, pesquisas em tabelas e gráficos, ilustrações, simulações). Fornecem ainda suporte para o registro e o compartilhamento dos processos e dos produtos desenvolvidos pelos professores e alunos, entre alunos de diferentes escolas e pela comunidade (SME-SP, PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO, 2013, p. 119, grifo nosso).

Assim sendo, como bem observado por Foucault (2013) é a partir da posição que o sujeito ocupa em relação ao domínio de objetos de que fala que as modalidades de enunciação são proferidas, e não apenas o repetível se torna presente nos dizeres dos indivíduos, mas principalmente e, sobretudo as posições que o sujeito do discurso pode ocupar (FOUCAULT, 2013).

Diante das observações apontadas, importante dizer que a decisão do professor em não propor exclusivamente o ensino da literatura, assim como os gêneros – contos, poesias, crônicas, etc., conforme determinam os documentos reguladores sobre a formação de leitores na Sala de Leitura, poderia ser entendida como uma posição de resistência em relação aos

regulamentos impostos pela esfera institucional, contudo a temática “drogas” está no escopo do Programa Mais Educação (SME, SP, 2013) como um dos objetos de ensino a serem incluídos no processo educacional. Por outro lado, esse tema também estabelece interfaces com o contexto de vulnerabilidade social da unidade escolar.

Por isso, as representações dos sujeitos nem sempre são apenas legitimadas pelos discursos homogeneizantes daqueles que ditam as regras a respeito dos conteúdos a serem ensinados no âmbito educacional. Em outras palavras, entre aquilo que as autoridades articulam e aquilo que delas é aceito, entre a comunicação que permitem e a legitimidade que pressupõem (CERTEAU, 1998, p. 46), no processo referente à constituição das representações sociais há desvios, reformulações, exclusões, adequações e sobretudo, ajustes em função daquilo que se vive no cotidiano.

Desta maneira, infere-se que a inclusão dos temas “Drogas e Sexualidade” responde ao contexto de vulnerabilidade social e às necessidades do território, bem como as estratégias, os suportes de leitura e a linguagem proferida para a construção do plano de trabalho da Sala de Leitura dialogam com a formação acadêmica do professor em sua respectiva área do conhecimento (no caso, Ciências Biológicas), contudo o POSL ocupa uma função na rede de ensino que não lhe permitir dizer qualquer coisa, proferir qualquer discurso e nem incorporar em suas representações de ensino de leitura objetos e posicionamentos que se contraponham (totalmente) às diretrizes legais que norteiam o Programa Sala de Leitura na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo.

5.3 O ensino da cartografia em resposta às condições de vulnerabilidade social

A unidade escolar, doravante denominada EMEF B, que participa da presente investigação é circundada pelos rios Tremembé e Piqueri na zona norte de São Paulo, sendo que nos períodos de chuvas transbordam, acarretando enchentes na região, afetando, assim, a escola e as famílias que residem próximo a esses rios, com perda de bens duráveis e não duráveis. A professora da Sala de Leitura teve seu veículo destruído por conta das enchentes que assolaram a escola por dois anos consecutivos (2015 e 2016). A Sala de Leitura, por exemplo, foi um dos espaços da escola que mais sofreu com esse problema, chegando inclusive a ser interditada (no primeiro trimestre de 2016) durante 20 dias no período regular das aulas. Aproximadamente 300 livros da Sala de Leitura foram atingidos pelas enchentes. A região

observada caracteriza-se pela precarização da infraestrutura, de saneamento básico deficitário, por ocupações habitacionais desordenadas, impactando nas condições climáticas do território.

Isto posto, o presente projeto surgiu a partir de uma aula na qual a docente, trabalhando na Sala de Leitura com o ciclo interdisciplinar (4º, 5º e 6º anos do Ensino Fundamental), lia receitas com os alunos, e em uma das aulas a chuva castigou a região e a escola foi atingida pela enchente. As crianças ficaram presas na Sala de Leitura. A POSL perdeu o carro na enchente, pois não conseguiu retirá-lo do estacionamento. Diante desse episódio, parece que a realidade social e contexto escolar não dialogavam com o que estava sendo realizado na Sala de Leitura, segundo a professora que atua nesse espaço destinado ao aprendizado da leitura.

5.3.1 Temáticas para o aprendizado da leitura

Diante dos problemas a serem enfrentados pela escola no que diz respeito às enchentes, suas consequências para a comunidade escolar e na tentativa de promover mudanças nesse cenário desfavorável, de vulnerabilidade social, a unidade escolar estabeleceu algumas parcerias com algumas instituições, tais como a Secretaria do Meio Ambiente da cidade de São Paulo e com o Conselho Regional do Meio Ambiente do Jaçanã – CADES, objetivando ações com relação ao plantio de mudas, planejamento na construção de hortas nos espaços verdes disponíveis na escola e sensibilização da comunidade e dos alunos para a preservação ambiental e melhoria das condições de vida das pessoas. Essas questões norteiam o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, ou seja, não são ações isoladas, desconectas em relação ao contexto social no qual o problema das enchentes é constante. Por isso, a nosso ver, educação e fatores sociais são interdependentes.

Em consonância com essas parcerias, a professora da Sala de Leitura, graduada em Geografia, elaborou o projeto sobre Cartografia, numa estreita relação entre o conhecimento da realidade social do entorno e os conceitos básicos da alfabetização cartográfica. O projeto tem como justificativa:

conhecer a cartografia, um conteúdo essencial para a compreensão das relações entre espaço e tempo, permite ao aluno entender as necessidades que aparecerão no seu cotidiano (qual o melhor caminho para chegar a um lugar? Como conseguir localizar um amigo que vive em outra região?) e também *estudar o ambiente em que vive. Sendo assim, a representação do espaço precisa ser dominada até o fim do Ensino Fundamental*. Interpretar e produzir mapas são habilidades que se formam gradualmente. Por isso, é preciso desenvolver atividades com esse objetivo desde cedo. Por meio da alfabetização cartográfica, a turma entende conceitos básicos para conseguir

interpretar e produzir representações com proficiência crescente (PROJETO CARTOGRAFIA, 2016, p.1, grifo nosso).

Por isso, segundo o projeto proposto para esta Sala de Leitura, a cartografia e o conhecimento do território não estariam à margem do espaço no qual o sujeito vive, uma vez que o espaço geográfico é um produto histórico e constitutivo a partir dos reflexos das ações sociais num determinado tempo. Assim, estar alfabetizado na geografia/cartografia é relacionar espaço com natureza, natureza com sociedade, percebendo a interação entre os aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais.

Trata-se, nesse contexto de compreender em que sentido o estudo da cartografia e suas especificidades dialogam com a realidade social da escola e de sua comunidade, como bem delineado no projeto:

Como as ruas do bairro se constituem? Como as pessoas lidam com as enchentes? Como os “picos de seca” e os “picos de cheia” nos ajudam a construir/esboçar rotas de fuga para amenizar o problema? Analisar o entorno para pensar essas rotas, ou seja, sair da questão meramente física para refletir como a cartografia pode auxiliar nessas saídas/rotas estratégicas. (PROJETO CARTOGRAFIA, 2016, p.3).

Nessa mesma linha, infere-se que as representações que serão dispostas nos mapas, no estudo da cartografia não são aleatórias e somente são possíveis se os conceitos a respeito desse objeto estiverem muito claros para o sujeito que seleciona o que deverá ser representado. Segundo o projeto, o objetivo principal de estudo da Geografia continua sendo o espaço geográfico:

Quando se fala em alfabetizar entende-se a interpretação e domínio de símbolos que possam ser utilizados em outras dimensões. A alfabetização cartográfica refere-se ao processo de domínio e aprendizagem de uma linguagem constituída de símbolos, de uma linguagem gráfica (a cartografia possui códigos e símbolos definidos - convenções cartográficas). No entanto, não basta à criança desvendar o universo simbólico dos mapas; é necessário criar condições para que o aluno seja leitor crítico de mapas ou um mapeador consciente. Escolhas, por que representar isso e não aquilo? (PROJETO CARTOGRAFIA, 2016, p. 5).

Observa-se, então, que para o estudo da cartografia, alguns conceitos e símbolos são imprescindíveis para alcançar o objetivo de entender a relação entre a construção de mapas e a realidade social, bem como necessários para a construção de esboços. Esses conceitos são específicos na área de Geografia, segundo o projeto: *projeção, cartografia, mapa, escala numérica, legenda, direção, posição, latitude, distância, orientação espacial*.

Para ser leitor crítico de mapas ou mapeador consciente é preciso compreender que os conteúdos dispostos neles como população, ocupação do território, vegetação, localização geográfica não se explicam por si mesmos, ou seja, influenciam as representações do espaço,

como bem observado no projeto: “*a construção de símbolos são utilizados para representar no mapa o que vemos no mundo real*”, por isso compreender e produzir mapas se correlacionam com a descrição do espaço, mas esse mesmo espaço é consequência da ação do homem sobre a natureza, portanto há sempre um vínculo entre ação humana e espaço geográfico. Essas interfaces se engendram na seleção do que o mapeador decide selecionar em suas respectivas representações.

Estes conceitos são acionados para que as representações sejam construídas a partir da relação entre realidade social e alfabetização cartográfica, visando a construção de esboços, croquis e mapas: “*O processo de alfabetização cartográfica compõe essa apropriação e interpretação dos símbolos cartográficos, que podem oportunizar ao aluno a aplicabilidade posterior em leituras de mapas e contextos espaços-temporais*” (PROJETO CARTOGRAFIA, 2016, p.4, grifo nosso). Em outras palavras, os conceitos a serem ensinados no decorrer da implantação do projeto na Sala de Leitura convergem para a justificativa no que diz respeito a necessidade de construção de croquis, esboços, mapas para representar o território observado e intervir na realidade social do entorno, mediante a elaboração de rotas de fuga: “*os alunos precisam entender a função dos mapas, com o objetivo de interpretar e produzir suas próprias representações do espaço, pois o mapa também é o recorte de uma realidade social*”. (PROJETO CARTOGRAFIA, 2016, p.05).

Outro aspecto a ser observado é que as representações de ensino de leitura nesse projeto são tecidas a partir do conhecimento acadêmico do docente sobre a cartografia, ou seja, as representações dialogam com seu respectivo campo de atuação, no caso, a Geografia.

Assim, embora esteja responsável pela Sala de Leitura e submetido ao cumprimento de uma série de regras quanto ao regimento do ensino e aprendizado da leitura, conforme já discorremos anteriormente, observamos muitos indícios no discurso que evidenciam a qual área do conhecimento esse profissional está inserido, ou seja, há uma relação intrínseca entre formação e representação do ensino da leitura: a) terminologia específica quanto ao processo de alfabetização cartográfica, a partir de termos como: “*Maquetes, esboços, croquis, mapear, espaço geográfico, domínio de símbolos, mapas, alfabetização cartográfica, imagem de satélite, ocupação do solo, conceitos de lateralidade e direção, sinais gráficos*”; b) atividades desenvolvidas nas oficinas para construção dos mapas, mediante elaboração de esboços, croquis a partir da observação do território; c) referências bibliográficas⁴⁰; d) seleção do material didático – atlas e livro didático referente à introdução da Cartografia.

---

⁴⁰ Basicamente CASTROGIOVANNI, Doutor em Comunicação Social na Área de Práticas Sociais em Comunicação, Geografia e Turismo pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Portanto, os discursos não são concebidos como isolados de outros textos, de informações já conhecidas, de conceitos pré-estabelecidos, de enunciados já proferidos por outros indivíduos, através de documentos institucionalizados, conforme assinalou Foucault (1986) acerca do enunciado, do interdiscurso: “(...) não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época; não é fácil dizer alguma coisa nova; não basta abrir os olhos, prestar atenção ou tomar consciência para que novos objetos logo se iluminem” (FOUCAULT, 1986, p. 54-55)

Por outro lado, a decisão em não incluir o texto literário na Sala de Leitura, pode representar um posicionamento do professor em relação ao que é relevante ensinar num contexto de vulnerabilidade social, contudo substituí-lo não acabaria suprimindo a distribuição dos bens simbólicos?

Diante disso, é primordial tecer algumas considerações sobre as representações de ensino de leitura nesse território de vulnerabilidade social em interface com as diretrizes institucionalizadas para o ensino da leitura – os textos, os gêneros textuais, a o ensino da literatura no projeto, uma vez que os materiais se restringem a outros suportes como livro didático de Geografia intitulado “Geografia em Mapas – Introdução à Cartografia”, de Ferreira, Graça Maria Lemos, Editora Moderna e “Atlas, Coleção Mapa Pictórico da Cidade de São Paulo – Meu Bairro, Minha Cidade” (Jaçanã-Tremembé), além da utilização de *sites* como o *Google Maps* e Programas como o *Google Earth*⁴¹ que permitem visualizar mapas e fotos que podem ser comparados com outros tipos de representação como croquis produzidos pelos discentes. Portanto, há o predomínio não apenas da escrita, mas também da linguagem gráfica e visual para o ensino da leitura nesse contexto.

Trabalha-se com gêneros e suportes diversificados, ampliando a relação do aluno com a leitura, porém a temática, os recursos e as estratégias de ensino se relacionam diretamente com o ensino da disciplina curricular de Geografia.

Por isso, é importante dizer que *o suporte é imprescindível para que o gênero circule na sociedade e deve ter alguma influência na natureza do gênero suportado. Mas isto não significa que o suporte determine o gênero e sim que o gênero exige um suporte especial.* (MARCUSCHI, 2003, p.10).

---

⁴¹ *Google Earth* é um programa de computador desenvolvido e distribuído pela empresa estadunidense do Google cuja função é apresentar um modelo tridimensional do globo terrestre, construído a partir de mosaico de imagens de satélite obtidas de fontes diversas, imagens aéreas (fotografadas de aeronaves) e GIS 3D. Desta forma, o programa pode ser usado simplesmente como um gerador de mapas bidimensionais e imagens de satélite ou como um simulador das diversas paisagens presentes no Planeta Terra. Com isso, é possível identificar lugares, construções, cidades, paisagens, entre outros elementos. O programa é similar, embora mais complexo, ao serviço também oferecido pelo Google conhecido como Google Maps.

Na realidade, essa observação nos leva a supor que nos planos de ensino, a formação acadêmica do docente interfere na seleção das temáticas, dos gêneros e dos suportes no que diz respeito ao aprendizado da leitura, por exemplo: o uso de mapas, de atlas, do livro didático (introdução à cartografia), do *Google Maps* para o ensino da cartografia e de seus respectivos conceitos é proposto por um professor graduado em Geografia. Nesse sentido, a seleção do suporte parece dialogar com o conhecimento epistemológico do professor, existindo, a nosso ver, uma relação intrínseca entre eles, tendo em vista que o “o suporte não deixa de operar como um certo tipo de contexto pelo seu papel de seletividade”. (MARCUSCHI, 2002, p.13). Ao contrário, implica nas representações de ensino de leitura e de leitor a partir do que e do como determinado conteúdo será ensinado.

Quanto ao livro didático, segundo o mesmo autor, apresenta interesses e objetivos específicos na seleção de certos gêneros (busca gêneros adequados a certos objetivos do ensino, visa a uma variação ampla, contempla os mais frequentes, exemplifica peculiaridades estruturais e funcionais). Os destinatários e os objetivos de determinado livro didático se relacionam também com as disciplinas curriculares, justificando, assim, a seleção do docente.

Diante disso, essas observações nos possibilitaram questionar se esse plano de ensino não poderia ser realizado na aula de Geografia.

Podemos levantar a hipótese de que há docentes na Sala de Leitura que não se apropriam diretamente das orientações da RMESP quanto ao que deve ser objeto de ensino, em virtude de sua formação acadêmica e da dificuldade de ruptura em relação aos seus conhecimentos prévios e epistemológicos. O ensino da literatura não está contemplado no projeto em análise, conforme dispõe a legislação oficial, contudo não se pode negar que o estudo do território, a intervenção social respondem ao Programa Mais Educação da SME-SP (2013) e esse programa se correlaciona com as Salas de Leitura, de acordo com a Portaria nº 7655 de 17/12/2015.

Deste modo, essas observações nos possibilitam dizer que as representações de ensino de leitura e de leitor em interface com a formação do professor, com o contexto social e com a legislação se constroem numa espécie de rede e num emaranhado de muitas vozes, tendo em vista que todos esses elementos se materializam no discurso do docente em maior ou menor grau de interdependência. No caso do projeto sobre Cartografia, este responde diretamente ao contexto social do território vulnerável, mas está também em consonância com a formação do professor de Geografia, justificando a seleção dos temas e dos caminhos percorridos para o ensino da cartografia.

5.3.2 Metodologia proposta para o aprendizado da leitura

Quanto ao ensino dos conceitos e linguagem específica da cartografia, propõe-se que os alunos realizem as atividades a partir de cópias de imagens ou fotos de satélite do bairro e ruas adjacentes que se localizam no entorno da escola e em grupos devem observar e falar sobre o que estão visualizando no que diz respeito às áreas ocupadas como moradia, rua de comércio, terrenos baldios; coletivamente, devem construir um croqui com base nessas observações e elaborar uma legenda para identificar os tipos de ocupação do solo - áreas construídas, verdes, desocupadas, industriais, pastagem, etc.

Numa segunda etapa, a partir da análise desses croquis e das discussões do grupo sobre os impactos do meio ambiente na relação estreita com as enchentes, os alunos são orientados a pensar sobre possíveis rotas de fuga na escola e na comunidade para enfrentamento desse problema, bem como justificar porque determinadas áreas foram representadas nos mapas e outras não.

A partir dessas etapas metodológicas no que diz respeito à compreensão do território caracterizado por constantes enchentes e da representação do espaço geográfico, com propostas de construção de mapas, de croquis, de rotas de fuga, infere-se que o projeto de ensino dialoga e responde diretamente ao contexto social e à formação acadêmica do professor, tendo em vista que os conteúdos e estratégias pedagógicas são específicas na área da Geografia. Assim, as representações de ensino de leitura e de leitor se materializam nesses dois eixos de abordagem.

Importante sublinhar que o projeto se relaciona com o Projeto Político Pedagógico da Escola – PPP, uma vez que a unidade escolar está estudando o território:

O projeto está inserido com o Projeto Político Pedagógico, pois estamos discutindo os territórios e os ensinando a refletir, compreender e transformar os entornos e suas realidades.

A geografia deve largar seu papel informativo e partir para a formação de pessoas através da dúvida, dos questionamentos. Para que serve a Geografia informativa? Para alienar como dizia LACOSTE (1988)? Pois então devemos seguir o posicionamento do mesmo autor e lembrar que *o conhecimento do território é o ponto fundamental para dominá-lo, organizar-se sobre ele e organizar os que o desconhecem* (PROJETO CARTOGRAFIA, 2016, p.4, grifo nosso).

Essa observação nos possibilita dizer que o discurso e as intencionalidades do projeto não se alinham apenas com o contexto social do território observado, mas também com as regras que direcionam as representações de ensino da leitura, numa alusão de que é necessária a integração entre o que estabelece a legislação sobre a Sala de Leitura, PPP, Professor Orientador da Sala de Informática:

Art. 6º - São atribuições do Professor Orientador de Sala de Leitura – POSL III - participar da elaboração do Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional e da construção do currículo numa perspectiva integradora;

IV - articular, em conjunto com o POIE, do planejamento e desenvolvimento do trabalho na área de integração, envolvendo os demais professores da unidade. (artigo 6º, PORTARIA nº 7655, de 17/12/2015).

As articulações são recorrentes no projeto, até mesmo de forma muito explícita quando discorre que “o projeto visa dar aos alunos a oportunidade de vivenciar um trabalho integrado onde as atividades se apresentem de formas significativas e contextualizadas em sua realidade, trazendo benefícios perceptível em sua vida tanto escolar como social” (PROJETO CARTOGRAFIA, 2016, p. 5).

Infere-se, portanto que há uma rede de procedimentos que não podem ser totalmente transgredidos. As representações de ensino de leitura no projeto em questão são construídas discursivamente em consonância com o que postulam as normas e regras acerca do ensino da leitura, por isso o docente não tem autonomia para inserir quaisquer textos e conteúdo. As decisões do que ensinar e como ensinar estão sob à jurisdição dos agentes sociais na esfera educacional, seja por parte da supervisão e coordenação escolar, seja por parte do próprio professor que institui mecanismos de acompanhamento para avaliar os alunos: “a avaliação dos alunos será contínua, através de observação do professor e dos grupos, sendo os resultados registrados em diários de classe e elaboração de portfólio com atividades desenvolvidas no projeto” (PROJETO CARTOGRAFIA, 2016, p. 07).

A questão do estudo da realidade social para transformá-la é um dos pilares do Programa Mais Educação (SME-SP, 2013), por isso a intervenção social é recorrente:

O Ciclo Autoral abrange do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Esse ciclo se caracteriza pela construção de conhecimento a partir de projetos curriculares comprometidos com a intervenção social (SME, PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO, 2013. p.37).

O professor que planeja e ensina o aluno a trabalhar em conjunto é também aquele que trabalha com os demais professores na construção de projetos em parcerias com diferentes áreas e com diferentes agentes sociais. O isolamento das áreas do conhecimento não favorece o olhar crítico sobre o mundo para dele participar e transformá-lo (SME, PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO, 2013, p.120).

Face a essas observações, podemos dizer que a construção do discurso do agente social “sempre opera através de ajustes, combinações ou resistências” (CHARTIER, 1992, p.234), por isso, ao elaborar o projeto, o docente trabalha de uma forma nem totalmente controlada, nem totalmente livre. Se o ensino da literatura não é o foco do projeto, e, *a priori*, poderia ser interpretado como um ato de subversão do docente em relação à política pública de formação

de leitores na rede de ensino municipal de São Paulo, por outro lado, a alfabetização cartográfica estabelece relações com o Programa Mais Educação (SME-SP, 2013) em uma região de vulnerabilidade social, cujo território é afetado constantemente pelas enchentes, no que se refere ao estudo por meio de projetos em interface com a intervenção social.

Assim sendo, as representações dispostas nos discursos não são de forma alguma neutras, uma vez que “produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outras, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas”. (CHARTIER, 1990, p.17).

5.4 O ensino da leitura em atendimento às diretrizes oficiais e ao contexto de vulnerabilidade social

O projeto “Do Livro à Mídia – Leitura e Releituras” foi elaborado pela professora Carla⁴², graduada em Letras e Pedagogia, responsável pela Sala de Leitura da unidade escolar mais segregada territorialmente em relação às demais escolas da presente investigação. Localiza-se próximo à Rodovia Fernão Dias e nas proximidades das obras do trecho norte do Rodoanel. O acesso aos equipamentos culturais (bibliotecas, cinema, teatro, espaços culturais) é de difícil acesso, por conta da localização geográfica e do sistema de transporte muito deficitário, conforme já discurremos no Capítulo 3. O plano de ensino se propõe a trabalhar com o ensino da leitura a partir de leituras e releituras de obras, inicialmente, publicadas no suporte impresso (livros, *e-books*) e posteriormente adaptadas para o cinema.

Segundo o projeto, considera-se a necessidade de formar leitores para além dos conteúdos e informações e por isso justifica repensar as estratégias que possibilitem que “o prazer e a diversão também estejam subjacentes ao ato de ler” (Projeto Do Livro à Mídia, 2014, p.02) e, portanto, a presença de outras linguagens na disseminação desse bem cultural. Como o cinema poderia contribuir para atingir esse objetivo dentro e fora da escola?

5.4.1 O uso de outras mídias que não a escrita como suporte para o aprendizado da leitura

Ler e reler livros de diferentes gêneros desde biografias até *best-sellers* e compará-los aos filmes, alguns comerciais, outros de circuito alternativo está no escopo principal do projeto.

---

⁴² Nome fictício atribuído a docente para preservar a identidade.

Assim, o discurso é atravessado pelo contexto sociocultural na atualidade, principalmente se considerarmos a presença dos *best-sellers* e de alguns filmes comerciais. Não se trata de levar a cultura elitizada para esses espaços, mas relacionar e propiciar a oportunidade de ter acesso a diferentes tipologias de filme, de outras linguagens. O que está em jogo? Por que esta seleção e não outra?

Os filmes⁴³ denominados “comerciais” e os “alternativos”, num contexto de vulnerabilidade social, quem teria acesso a esse bem cultural? A produção, a distribuição desse objeto em diálogo com a leitura, onde está a diferença no que diz respeito à representação de leitura em interface com os meios de comunicação, de cultura, de entretenimento para esse público?

Considerando as condições sociais da região investigada em relação às desigualdades, ao isolamento, à segregação territorial, à mobilidade para outros bairros mais desenvolvidos economicamente, é de supor que a inclusão do cinema como suporte no processo de aprendizagem da leitura pode suprir a necessidade cultural dos alunos quanto à presença de equipamentos culturais do entorno (o que seria atribuição do poder público). Infere-se, portanto que o objetivo não é estabelecer dicotomias entre cultura popular ou cultura erudita, entre obras valorizadas ou não valorizadas, mas de ampliar a possibilidade de diálogo entre leitura, cinema e literatura. A nosso ver, uma representação de leitura que perpassa a materialidade textual, uma vez que leitor não seria apenas o sujeito que lê o texto impresso, o livro, mas aquele que é capaz de estabelecer conexões entre diferentes suportes.

Consideramos importante mencionar que a escola desenvolve projetos na área de esportes e de xadrez, o que de certa forma parece contribuir para amenizar a deficiência de acesso a bens e equipamentos culturais no entorno. Nesse sentido, ao incluir o cinema como possibilidade de diálogo no ensino da leitura para esse público, depreende-se que a proposta se alinha com o que já vem sendo realizado na unidade escolar.

Segundo Chartier (2011), entre as leis sociais que modelam a capacidade e a necessidade da leitura, as da escola estão entre as mais importantes, colocando o problema ao mesmo tempo histórico e contemporâneo no que diz respeito ao lugar da aprendizagem escolar numa aprendizagem da leitura nos sentidos da palavra leitura, ou seja, na aprendizagem da decifração e do saber ler em seu nível mais elementar, complexo, diversificado, o que o autor denomina

---

⁴³ Esses filmes não se preocupam em agradar ao grande público, não seguem fórmulas hollywoodianas de grande sucesso, não entram nos grandes circuitos, e geralmente não alcançam grandes bilheterias, e, portanto, na grande maioria das vezes, não interessam às grandes produtoras. Quanto aos filmes, o projeto apresenta uma lista variada: *Robinson Crusoe*; *Como treinar seu dragão*; *Matilda*; *A fantástica fábrica de chocolate*; *Matilda*; *Espelho, espelho meu*; *Jack, o caçador de gigantes*; *O menino maluquinho*; *Marley e Eu*.

como uma leitura mais hábil, que pode se apropriar de diferentes textos e, portanto, a leitura na esfera escolar não se restringiria apenas ao texto verbal, mas suscitaria outras possibilidades de interação com as demais linguagens, e assim as representações de leitura estariam vinculadas a um conteúdo (imagens, atitudes, opiniões, etc.), a um objeto (fato, tarefas, personagem social) e a um sujeito em relação com ou os outros.

Nesse sentido, o homem não está no mundo desvinculado das circunstâncias que o cercam e a articulação entre indivíduo e sociedade constituem os processos simbólicos que permitem a construção do conhecimento social, prático e historicamente partilhado.

Inferimos que o uso de mídias que não a escrita para a aprendizagem da leitura não ocorre apenas para o acesso ao conhecimento e informação, mas que a leitura seja vista também como prazer, diversão, entretenimento, a partir do diálogo com outra linguagem (o cinema), conforme bem assinalado no plano em análise.

Esse recurso para o aprendizado da leitura se justifica no projeto, tendo em vista que:

O cinema nos últimos anos tem trabalhado com a produção de livros de diferentes gêneros, tanto em âmbito nacional como internacionalmente. Se por um lado isso desperta a curiosidade para o enredo original, por outro é imprescindível que haja interlocuções entre esses meios de comunicação para que o nosso educando se desenvolva criticamente, aprimore o olhar e se enriqueça culturalmente. (PROJETO – LEITURAS E RELEITURAS – DO LIVRO À MÍDIA, 2015, p.3).

Como podemos observar no trecho acima, o ensino da leitura perpassa interlocução com os recursos midiáticos, mas sobretudo, parece que o maior objetivo é que a leitura esteja a serviço do aprendizado dos diferentes gêneros. Em outras palavras, trazer para o espaço da Sala de Leitura os gêneros que circulam socialmente, conforme dispõe o Caderno Orientador para Ambientes de Leitura da Secretaria Municipal de Educação, numa relação intrínseca entre o discurso do docente e das políticas públicas que ditam as diretrizes do que deve ser objeto de ensino: “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” (SME; DOT, 2012, p.15).

Em contrapartida, podemos supor que trazer outras mídias, outras linguagens que não a escrita para o ensino da leitura nesses espaços pode denotar a intenção de que a Sala de Leitura seja um ambiente no qual várias linguagens dialoguem com o contexto social desses alunos, uma vez que o projeto elenca filmes comerciais e alternativos, entretanto como esses filmes convergem para a realidade social do alunado em território vulnerável? É fato que os filmes “dito alternativos” não circulam nos cinemas mais tradicionais, mais populares nas grandes metrópoles; esses bens simbólicos, essas mídias se restringem a públicos mais seletos. Trazê-

los para as classes menos favorecidas economicamente talvez represente uma certa ruptura com o que está estabelecido no que diz respeito ao acesso a determinados bens culturais na sociedade, embora a partir de metodologias que estão sendo produzidas pelo poder público nos documentos norteadores, nas legislações que norteiam o aprendizado da leitura, tais como rodas de leitura, conversas, discussão das obras lidas, presença dos gêneros (biografias dos autores):

Conteúdos

- Leitura das biografias dos autores trabalhados;
- Leitura e discussão das obras lidas
- Exibição de filmes
- Rodas de leituras e conversas
- Análise Narrativa
- Comparação das obras lidas e dos filmes (PROJETO LEITURAS E RELEITURAS – DO LIVRO À MÍDIA, 2015, p. 5).

Isto posto, é importante salientar que os objetivos do projeto também convergem para o discurso proferido pela esfera institucional:

- Fazer com que observem a qualidade do acervo de livros e dos títulos que serão lidos e comparados;
- Ampliar o repertório de histórias que eles conhecem;
- Criar espaços coletivos para o usufruto da leitura dentro da escola e fora da escola;
- Enfocar a leitura como atividade diária na escola;
- Desenvolver comportamentos leitores envolvidos nesta modalidade;
- Estimulá-los a realizar com frequência e regularidade a leitura comparativa e crítica;
- Analisar a qualidade dos textos e enredos;
- Despertar o interesse pela leitura e observação das mídias produzidas a partir da literatura (PROJETO LEITURAS E RELEITURAS – DO LIVRO À MÍDIA, 2015, p.4).

De fato, dentre os objetivos elencados nesse excerto, inferimos que os objetivos como observar a qualidade do acervo, dos textos e enredos, regularidade de leitura crítica, enfocar a leitura como atividade diária na escola, dentre outros, estão no escopo das atividades que são realizadas normalmente na Sala de Aula, portanto, esses dados respondem à cultura escolar e suas especificidades quanto à formação de leitores numa abordagem didática, embora o discurso oficial seja de que “ler na Sala de Leitura ou Biblioteca é diferente de ler nas salas de

aulas, onde se prioriza algum conteúdo curricular ou assunto específico” (SME; DOT, 2012, p.19).

Quanto à proposta de “despertar o interesse pela leitura e observação das mídias produzidas a partir da literatura”, consideramos que seja uma proposição interessante para a Sala de Leitura, pois a presença de outras mídias para o ensino da literatura responderia ao contexto de vulnerabilidade da escola na medida em que poderia suprir a segregação territorial o qual os sujeitos estão expostos no que diz respeito ao acesso dos equipamentos culturais, propiciando a inclusão dos alunos na “era digital”. Contudo, essa suposta inclusão digital pode contribuir para acentuar “o abismo entre ricos e pobres, entre aqueles que têm acesso à tecnologia e os que se relacionam com ela apenas como objeto de desejo” (COLELLO, 2015, p.258).

Em relação a ampliar o repertório de leituras que eles conhecem, compreendemos que o aluno não está no grau zero quanto ao processo de aprendizado da leitura, mas que necessita de instrumentos e estratégias que lhe possibilitem aprender mais, por isso não se trata de criar em território vulnerável dicotomias entre bom ou mau leitor, leituras valorizadas ou não valorizadas.

Isto posto, cabe mencionar que o que somos, de onde viemos, como vivemos e as relações que são tecidas cotidianamente no âmbito escolar não se desvencilham das questões sociais, dos discursos que circulam na sociedade, pois os sujeitos, os objetos, as representações não existem a priori, são construídos discursivamente sobre o que se diz sobre eles.

Portanto, o trabalho de classificação e de recorte produz configurações intelectuais múltiplas pelas quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos que compõem uma sociedade e as práticas que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exibir uma maneira própria de ser no mundo, a significar simbolicamente um estatuto e uma posição; enfim, as formas institucionalizadas e objetivadas em virtude das quais “representantes” (instâncias coletivas ou indivíduos singulares) marcam de modo visível e perpétuo a existência do grupo, da comunidade ou da classe foram coerentemente postuladas por Chartier (1991; 1993) no que diz respeito às relações entre mundo social e representação. Tudo está entrelaçado, articulado. Entre as práticas e as representações presentes nos discursos, é fulcral compreender que os objetos, que os sujeitos são construídos historicamente, e não há possibilidade de dizer qualquer coisa em qualquer época, em qualquer lugar. (FOUCAULT, 2013). Estaria subjacente aos conflitos e tensões postulados no que sublinhou Chartier (1994):

o objeto da história, portanto, não são, ou não são mais, as estruturas e os mecanismos que regulam, fora de qualquer controle subjetivo, as relações sociais, e sim as racionalidades e as estratégias acionadas pelas comunidades, as parentelas, as famílias, os indivíduos (CHARTIER, 1994, p. 98).

A presença do cinema no projeto aparece justificada porque poderia

atrair os jovens a partir de uma linguagem que despertaria não apenas a curiosidade para o enredo original, mas também para interlocução entre esse meio de comunicação para que o aluno se desenvolva criticamente, aprimore o olhar e se enriqueça culturalmente (PROJETO LEITURAS E RELEITURAS – DO LIVRO À MÍDIA, 2012, p. 3-4) .

Nesse sentido, a tecnologia, os novos suportes não inviabilizam a leitura do texto impresso no espaço da sala de leitura, uma vez que as representações, as práticas de leitura se transformam à medida em que as condições sociais e culturais são alteradas em uma determinada sociedade, como bem sublinhou Chartier (1998):

Os gestos mudam segundo tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão (CHARTIER, 1998, p. 7).

À luz dessa perspectiva, o lugar que o digital ocupa no ensino da leitura nesses espaços vem corroborar que o ato de ler, de apropriar-se do objeto leitura apresenta muitas interfaces, seja com a cultura do professor e do aluno, com o contexto sociocultural, com os suportes no qual a cultura escrita se materializa na sociedade e, portanto, a suposta “concorrência desleal” dos novos meios de comunicação e informação, das novas linguagens (visual, cinematográfica, musical) no processo de ensino desse objeto no âmbito educacional necessitaria de maiores reflexões, sobretudo acerca do conhecimento epistemológico do professor em relação aos novos gestos, as novas práticas de leitura, corroborando que as modalidades do ler são próprias, múltiplas, diferentes e variam segundo as épocas, os lugares, os ambientes (CHARTIER, 1999). Em consonância com esse posicionamento, Canclini (1997, p.10, grifo nosso) postula que, assim como:

se estabeleceu há tempos nos estudos sobre efeitos da televisão, esses novos recursos tecnológicos não são neutros, nem tampouco onipotentes. Sua simples inovação formal implica mudanças culturais, *mas o significado final depende dos usos que lhes atribuem diversos agentes.*

Portanto, como bem observado por Colello (2015, p.269) “a tão proclamada relação entre as TIC e a qualidade de ensino não se estabelece *a priori*, pelo simples desejo dos educadores de se modernizarem ou de atenderem aos interesses dos alunos”. Assim, não se trata de trazer para a Sala de Leitura todos os recursos tecnológicos disponíveis, utilizando-os como

repositório de conteúdos. Ainda, segundo Colello (2015, p. 269) “as TIC encontram, na escola, poucas oportunidades para práticas de comunicação e de cooperação, para os espaços virtuais de aprendizagem e modos de intercâmbio interpessoal”.

Importante comentar que em todos os projetos analisados nessa investigação é recorrente a presença das novas tecnologias no que diz respeito ao aprendizado da leitura, contudo não inferimos que a inserção dessas mídias cumpre objetivos articulados com a resolução de problemas, modificando as representações e práticas de ensino educacionais nas quais são incorporadas.

Assim, é importante que os atores sociais que atuam no campo educacional considerem as diversas situações de circulação das informações, dos saberes, da cultura nos mais diferentes contextos e grupos sociais. Dito de outra forma, o lugar de onde falamos, de onde proferimos um enunciado é um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos (FOUCAULT, 2013). Esses lugares distintos não se esgotam nas palavras, nos conceitos, na definição dos objetos, mas entendemos que perpassam a construção da identidade do sujeito, sua historicidade, suas relações com o mundo social, com os processos econômicos e sociais, influenciando, portanto, o olhar face à realidade que o circunda.

5.4.2 Metodologias de ensino na sala de leitura

Em relação às atividades elaboradas pelo POSL, estas estariam planejadas mediante:

a organização de rodas de leitura e de conversa, propiciando momento de leituras coletivas e compartilhadas para a leitura das biografias dos autores trabalhados, leitura e discussão das obras lidas e comparação das obras e dos filmes através da realização de dinâmicas de grupo, ampliando e aprimorando o conhecimento dos alunos, além da leitura em voz alta realizada pelo professor e observação e manuseio dos livros nesses espaços. (LEITURAS E RELEITURAS – DO LIVRO À MIDIA, 2015, p.7)

Segundo o projeto, essas metodologias teriam como metas proporcionar aos alunos condições para a construção de conhecimentos e habilidades leitoras e midiáticas, ler com competência e domínio, aperfeiçoar a oralidade, propiciando a formação de leitores críticos e analíticos.

Quanto à abordagem sobre oralidade no processo de ensino da leitura, parece que o projeto se restringe à leitura do professor em voz alta e das discussões em grupo sobre os textos lidos, mediante rodas de conversa, de leituras coletivas e compartilhadas, mas não vislumbramos maiores aprofundamentos/reflexões no que diz respeito ao caráter heterogêneo da língua, da posição do sujeito nas diferentes situações de comunicação. Talvez esse

posicionamento se justifique porque na legislação e no Material de Apoio sobre as Salas de Leitura não estão contempladas essas questões. Assim, o professor acaba se apropriando do discurso oficial do poder público, logo, suas representações convergem para esse caminho.

A partir desses dados, poderíamos dizer que as representações sobre o ensino da leitura estariam sendo (re)construídas, ressignificadas à luz dos enunciados dos documentos e material de apoio que norteiam as funções das Salas de Leitura no que diz respeito à formação de leitores em contextos de vulnerabilidade social? Que diálogos seriam tecidos entre o que dispõe o poder público acerca da construção dos saberes, do conhecimento no âmbito educacional e o agente social (no caso, o professor da Sala de Leitura) responsável por esta demanda?

Sob esse ponto de vista, observamos que a representação de ensino de leitura dos professores nos espaços das Salas de Leitura encontra estreita correlação com os discursos oficiais, numa relação entre o poder público e entre as relações do saber-poder nas diversas instituições (FOUCAULT, 2013), influenciando as apropriações dos docentes no aprendizado desse bem simbólico:

por meio de uma roda de leitura, por exemplo, pode-se apresentar determinado gênero ou autor que se pretende trabalhar. Na roda, o papel do professor é o de interlocutor e mediador, na medida em que levanta questões, traz à luz aspectos sobre a obra que não foram abordados e faz comentários a respeito dos temas tratados, despertando nos alunos o interesse pelo empréstimo de determinados livros (SME; DOT, 2012, p.69, grifo nosso).

É importante que algumas atividades façam parte da rotina do trabalho realizado na Sala de Leitura de forma sistemática, como atividades permanentes, lembrando que a frequência delas pode ser flexível. Por exemplo: empréstimo de livros quinzenalmente, roda de leitura semanal (SME; DOT, 2012, p.59, grifo nosso).

Observamos no fragmento acima que a roda de conversa é introduzida na Sala de Leitura para que um determinado gênero ou autor seja apresentado ao aluno. Por isso, identificamos que a abordagem dos gêneros é predominantemente didática, numa forma padronizada, fragmentada, sistemática e até rotineira, tendo como objetivo/meta que o aluno se interesse pelo empréstimo de livros, e portanto, essas abordagens acabam sendo apropriadas pelo POSL em suas representações de ensino de leitura, conforme explicitamos anteriormente.

Assim, essas representações de ensino sobre a leitura colocam em destaque a força das representações, sejam elas interiorizadas ou objetivas, tendo em vista que elas não são simples imagens, verídicas ou enganosas, de uma realidade que lhes seria exterior (CHARTIER, 2011). Portanto, reconhecer essas influências entre o que diz o poder público acerca do saber e o que o agente social (re)constrói em suas representações no espaço escolar corrobora a assertiva de Chartier ao mencionar que:

as representações possuem uma energia própria que convence que o mundo, ou o passado, é realmente o que elas dizem que é. Produzidas em suas diferenças pelas desigualdades que fraturam as sociedades, as representações, por sua vez, as produzem ou as reproduzem. Conduzir a história da cultura escrita, escolhendo como pedra angular a história das representações é, logo, aliar a potência dos textos escritos através dos quais elas serão lidas ou ouvidas, como as categorias mentais, socialmente diferenciadas, impostas por elas e que são as matrizes das classificações e dos julgamentos (CHARTIER, 2011, p.281).

Cabe destacar que na análise dos dados a partir dessa categoria, observamos também o uso de metodologias de avaliação acerca do aprendizado da leitura nesses espaços; foram mencionadas as exposições da opinião dos alunos, atitudes e comportamentos relacionados à busca de mais leitura, autoavaliação ao final de cada bimestre para propor interferências necessárias e reformular as estratégias, com o objetivo de repensar o conhecimento epistemológico no ensino da leitura, entretanto o instrumento utilizado ainda continua sendo a avaliação, corroborando que nesses espaços escolares destinados à leitura há resquícios do controle institucional similar à sala de aula. Os indivíduos são submetidos à aferição de resultados, e a relação saber-conhecimento é permeada por uma série de comunicações reguladas (ordens, questões, perguntas, respostas), conforme sublinhado por Foucault (2004).

Assim, inferimos que os discursos se materializam em textos, em enunciados, em conceitos, através de documentos institucionalizados, conforme assinalou Foucault (1986) acerca do enunciado, do interdiscurso:

não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época; não é fácil dizer alguma coisa nova; não basta abrir os olhos, prestar atenção ou tomar consciência para que novos objetos logo se iluminem. (...) o objeto não espera nos limbos a ordem que vai liberá-lo e permitir-lhe que se encarne em uma visível e loquaz objetividade; ele não preexiste a si mesmo, mas existe sob as condições positivas de um feixe de relações (FOUCAULT, 1986, p. 54-55).

Por outro lado, é relevante discorrer que essa representação de leitura do professor em paralelo com o que dispõem os documentos reguladores no que diz respeito à política pública na formação de leitores precisa ser compreendida também em articulação, em diálogo com a concepção de que “a liberdade de apropriação ou a transgressão de regras depende dos recursos bastante desiguais à disposição dos indivíduos de acordo com suas condições sociais, econômicas e culturais” (CHARTIER, 2011, p.27). Nesse sentido, que condições, que instrumentos o professor responsável pelas Salas de Leitura em território vulnerável, no qual os bens culturais são distribuídos de forma extremamente desigual na sociedade capitalista, teria a sua disposição para construir representações de ensino de leitura em contraponto com o que regulamenta o poder público nas relações de poder e saber que se estabelecem na escola,

nas construções do currículo, nas políticas públicas e também nas ações pedagógicas, como produções discursivas de um tempo e de um determinado contexto social.

Diante do exposto, cabe explicitar que esse projeto, no nosso entendimento, ao inserir o cinema em diálogo com as obras em texto impresso (no suporte livro), responde às características do território investigado, tendo em vista o isolamento territorial da unidade escolar em relação ao acesso de outros bens culturais e simbólicos.

Nesse contexto social, o projeto em questão, na nossa interpretação, acaba cumprindo o papel do poder público no que diz respeito à oferta de cultura, de lazer para esses sujeitos que vivem em situação de extrema precariedade não somente no que diz respeito à infraestrutura (saúde, saneamento básico), mas também quanto à distribuição desigual dos bens simbólicos.

5.5. O aprendizado da leitura em resposta às diretrizes oficiais em território vulnerável

O referido projeto foi elaborado pela Professora Eliane⁴⁴, graduada em Letras, numa unidade escolar localizada na zona norte de São Paulo (vinculada à Diretoria de Regional de Educação Jaçanã-Tremembé), próxima à Rodovia Fernão Dias. O plano de trabalho discorre sobre a necessidade de ampliar meios para democratizar o acesso à leitura para todos os alunos do ensino fundamental II/ciclo autoral, a partir da interação e de vivências significativas de contato com o universo letrado em uma sala de leitura, cujo contexto sociocultural se caracteriza pelo grande número de alunos bolivianos matriculados na unidade escolar, e ao mesmo tempo com alunos descendentes de nordestinos e portadores de deficiências, portanto inúmeras culturas convivendo no mesmo território, sem que haja por parte do poder público equipamentos culturais e prestação de serviços nas áreas de saúde, infraestrutura e educação adequados para atender toda a demanda da comunidade escolar, tais como bibliotecas, parques, centros esportivos, praças, dentre outros, conforme já discurremos no capítulo 03 sobre o contexto no qual a pesquisa se desenvolve.

5.5.1 Temáticas selecionadas para o ensino da leitura

Conforme discurremos acima, essas diferenças culturais podem, segundo o projeto, propiciar instrumentos para que os alunos criem ou incrementem:

os modos como usam a língua para a expressão do pensamento e para a comunicação, tanto pela modalidade oral quanto escrita, guardadas suas

---

⁴⁴ Nome fictício para preservar a identidade dos sujeitos que participaram dessa pesquisa.

especificidades; a consciência da existência de diversos registros linguísticos e de gêneros textuais e da possibilidade de trânsito entre eles, elegendo o mais adequado para cada situação (PROJETO DIVERSIDADE CULTURAL, 2016, p.5).

Os usos da língua materializados nos diferentes registros linguísticos revelam a identidade e a cultura dos sujeitos. De onde viemos, como nos comunicamos e como interagimos (ou não) com as pessoas do entorno interferem no fato de ser aceito ou não pelo grupo social no qual estamos inseridos, pois a “identidade cultural é o sentimento de pertencimento experimentado por um indivíduo, na medida em que ele é influenciado pela sua cultura ou pelo seu grupo” (PROJETO DIVERSIDADE CULTURAL, 2016, p. 5). Esse posicionamento responde ao que postula o Programa Mais Educação (2013):

a formação da identidade só é possível com o outro, de tal modo que o indivíduo torna-se um ser social, com obrigações éticas e morais, em um processo constante de desenvolvimento da responsabilidade consciente e ativa. (SME, PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO, 2013, p.38).

Dito de outra maneira, nesse contexto de vulnerabilidade social no qual as diferenças não se restringem aos aspectos econômicos, mas principalmente culturais, as representações de ensino de leitura podem reforçar as desigualdades ou propiciar mecanismos para romper com o *status quo*.

Face a esta situação, o projeto faz referência à definição do termo “cultura”:

Cultura é um conceito de várias acepções. O significado mais corrente remete ao conjunto dos hábitos e capacidades adquiridos pelo homem como membro da sociedade, tais como o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, a lei, os costumes, etc.

O Brasil, por conter um extenso território, apresenta diferenças climáticas, econômicas, sociais e culturais entre as suas regiões.

Os principais disseminadores da cultura brasileira são os colonizadores europeus, a população indígena e os africanos. Posteriormente, os imigrantes italianos, japoneses, alemães, poloneses, árabes, entre outros, contribuíram para a pluralidade cultural do Brasil.

Muitas vezes, a ideia de cultura se confunde com noções de desenvolvimento, educação, bons costumes, etiqueta e comportamentos de elite. Essa confusão – que é histórica (França e Inglaterra, sec. XVII e XIX) possibilitou o surgimento da dicotomia (e, eventualmente, hierarquização) entre “cultura erudita” e “cultura popular” (PROJETO DIVERSIDADE CULTURAL, 2016, p. 4).

Contudo, a abordagem do tema cultura se distancia do território, pois observamos que há predominância da cultura do estrangeiro. Não visualizamos no trecho acima uma definição sobre cultura em interface com o contexto investigado, ou seja, região caracterizada por grandes diferenças culturais que reverberam na linguagem utilizada pelos alunos, tanto pelo uso da língua materna dos alunos bolivianos em interface com o processo de assimilação e

aprendizagem da língua portuguesa, quanto pela possibilidade de apropriação dos valores, dos costumes adquiridos/vivenciados pelos sujeitos (brasileiros e bolivianos) nesse território.

Por outro lado, infere-se que as obras selecionadas pelo docente para o trabalho com a leitura vêm ressaltar o papel que a diversidade cultural desempenha na formação de leitores, na representação de ensino, bem como no diálogo tecido entre o processo ensino/aprendizagem e contexto social, propiciando elencar diferentes visões de mundo, modos de vida, valores e crenças, pois são textos que tratam, predominantemente, da cultura latino-americana. As obras indicadas foram: “A Flor de Lirolay”; “Diário de Pillar na Grécia”; “Diário de Pillar em Machu Picchu”; “Histórias para ler sem pressa”; “Mitos, Contos e Lendas da América Latina e do Caribe”; “A esposa do condor”; “Meu avô japonês”.

“A Flor De Lirolay e Outros Contos Da América Latina”, de Celina Bodenmuller e Fabiana Prando, é uma das obras que incluem contos do Brasil, da Bolívia, da Argentina e do Chile. Os contos desta antologia nasceram da tradição oral de diferentes povos do continente latino-americano. Têm como cenários a Cordilheira dos Andes, terras antigas da América Central, vulcões adormecidos, aldeias de índios, entre outros. Assim, em cada obra o leitor descobrirá os encantos da cultura desse continente – uma terra de muitas vozes, muitos rostos e muitas histórias.

A obra “Mitos, Contos e Lendas da América Latina” apresenta uma seleção de contos da tradição oral, envolvendo temas como fantasmas, seres fantásticos, lendas de amor, personagens e lugares encantados repletos de belas ilustrações e riquezas culturais das Américas. “Diário de Pilar em Machu Picchu” também discorre sobre o papel que a cultura de todos os povos da América Latina pode desempenhar no diálogo tecido entre os sujeitos oriundos de diferentes culturas.

Assim, se o objetivo é levar o aluno a perceber a heterogeneidade cultural (brasileiros, bolivianos) no qual está imerso, bem como de que as diversas culturas podem propiciar a construção de identidades mais solidárias, parece haver relação nas obras selecionadas pelo docente no que se diz respeito ao contexto social da escola, em virtude dos textos discorrerem sobre diferentes culturas da América Latina, embora não se restrinjam apenas ao povo boliviano.

Quanto às demais obras “Diário de Pillar na Grécia”, “Meu avô Japonês”, “Histórias para ler sem pressa”, observamos que a seleção contempla outras culturas que não os povos da América Latina, contudo são textos que trazem à tona uma complementaridade da discussão acerca da diversidade cultural e linguística de outros povos que estão inseridos na sociedade, ou seja, uma visão mais pluralista em relação às culturas já existentes (árabes, japoneses,

gregos...), haja vista que esses povos contribuíram para a formação no que diz respeito à pluralidade cultural da sociedade brasileira.

Assim sendo, as questões de preconceito, de cultura, de língua não se esgotam no contexto da Sala de Leitura da unidade escolar, uma vez que a responsabilidade social da escola vai além do seu limite territorial, conforme se observa no discurso abaixo:

O objetivo principal é sensibilizar os educandos para a questão das diferenças e, a partir da conscientização, buscar mudanças de atitudes que construam o protagonismo e promovam qualidade nas relações dos educandos, com os outros e consigo próprios, *refletindo acerca da necessidade de coexistência e respeito entre grupos distintos na sociedade* (PROJETO DIVERSIDADE CULTURAL, 2016, p.5, grifo nosso).

As atividades serão articuladas em projetos que não visem os arquivos das escolas, mas configurem uma interpretação do mundo e possibilidades de participação nele. Terão especial atenção em nossa ação temas como a diversidade, o respeito às minorias, o tratamento da liberdade e da justiça (PROJETO DIVERSIDADE CULTURAL, 2016, p.5, grifo nosso).

Em relação à cultura árabe, por exemplo, “Histórias para ler sem pressa” é um apanhado de 30 contos curtos - a maioria de uma página, em tradução direta do árabe por Mamede Mustafa Jarouche. São 30 histórias extraídas de fontes que vão do século VIII ao século XVIII, de textos com nomes como "O Livro das Grandes Categorias", "O Livro dos Inteligentes", "O Cúmulo da Sagacidade nas Artes do Decoro" e "O Livro dos Idiotas e dos Néscios". Os valores da cultura árabe se diferenciam da moral cristã - valores como culpa, pecado, punição e vergonha surgem com pesos completamente diferentes daqueles que estamos acostumados a ler nas parábolas do cristianismo.

Isto posto, a decisão em incluir no projeto obras que não tratam apenas da cultura dos povos latino-americanos, mas de outras culturas, pressupõe a intenção do docente em disseminar e fomentar não apenas a cultura já existente no território, mas de compreender que as culturas são diferentes. Em outras palavras, a heterogeneidade não deve subsidiar polarizações, dicotomias entre cultura erudita ou cultura popular, cultura valorizada ou desvalorizada, uma vez que o objetivo é que as diferenças promovam o respeito e a tolerância entre os grupos sociais. Nesse sentido, inferimos que seja a representação de leitura para esse docente, a partir da seleção dos textos para tratar da temática diversidade cultural.

Logo, como bem assinalou Chartier (1992, p.230), não se justifica estabelecer “correspondências escritas entre dicotomias culturais e hierarquias sociais, criando relações simplistas entre determinados objetos ou formas culturais e grupos sociais específicos”.

Importante, ainda, sublinhar que Cultura é um dos macrocampos contemplados pelo Programa Mais Educação:

Vivência de processos individuais e coletivos sobre a cultura e o território, com a elaboração de projetos fazendo uso de recursos convencionais e das novas tecnologias da informação e da comunicação (SME-SP, 2013, p.91). *Consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade* (SME-SP, 2013, p. 19, grifo nosso).

As representações de leitura que permeiam a necessidade de conceituar cultura, de reconhecer a diversidade cultural dos alunos nesse projeto parecem estabelecer certa continuidade com o que postula o poder público (Programa Mais Educação, SME, 2013) no que diz respeito à discussão sobre a valorização das diferenças, resgatando os valores culturais da comunidade. Por isso, a proposta de trabalho nessa Sala de Leitura responde à legislação oficial que estabelece diretrizes, normas, elementos e conteúdos que devem ser incorporados no processo de formação de leitores. É importante dizer, na nossa argumentação, que não basta apenas conhecer o regimento legal, mas que é preciso explicitar como esse conhecimento se materializa nos discursos.

Nesse sentido, observa-se que a construção do projeto se caracteriza pelo discurso emaranhado de muitas vozes, pois o docente parece estabelecer relação entre ensino e contexto, uma vez que o território, a unidade escolar enfrenta problemas de relacionamento entre os estudantes por conta das diferenças culturais existentes no entorno, entretanto há prescrições das instâncias públicas/governamentais que legitimam o ensino de leitura, por isso há regras que não podem ser totalmente subvertidas no que se referem às políticas públicas sobre a formação de leitores e o aprendizado da leitura:

Os problemas do mundo são econômicos, políticos, culturais e éticos. Mas seu tratamento transcende as políticas imediatas só sendo compreendidos por um tratamento humanista, filosófico e transcultural. *A diversidade, o respeito às minorias, o tratamento da liberdade e da justiça são as bases do olhar curricular sobre os projetos de intervenção e de autoria coletiva* (SME, 2013, p.120, grifo nosso).

5.5.2 Uso de outros suportes que não a escrita para o aprendizado da leitura

Outra *estratégia* para o ensino da leitura se relaciona com o uso de imagens presentes nas obras que são projetadas pelo docente aos alunos na Sala de Leitura, estabelecendo uma certa dialogicidade com a proposta de inserção de outra linguagem que não a escrita para a formação de leitores. São imagens (em *Power Point*) de localidades da América Latina como Cordilheira dos Andes, Machu Picchu, etc; talvez com o propósito de tornar a leitura mais atrativa para aqueles alunos que não gostam de ler, que ainda não são leitores, pois no início do

projeto a docente reconhece que “muitos alunos chegam ao final do Ensino Fundamental II sem dominar com destreza ferramentas de leitura e escrita e que a leitura precisa ser interessante e instigante aos olhos dos alunos”.

Contudo, o uso das imagens para o ensino da leitura pode não responder à necessidade de alfabetizar, de ensinar a ler com proficiência e autonomia, sobretudo em contextos de vulnerabilidade social no qual a presença dos equipamentos culturais destinados à leitura e aos livros é quase inexistente, ficando quase que exclusivamente sob à responsabilidade da escola o ato de ensinar a ler. Por outro lado, não se trata de considerar essa estratégia “adequada” ou “inadequada”, mas de compreender porque essa representação de leitura é incorporada na prática pedagógica do POSL.

Considerando que as representações estão ligadas à posição social dos indivíduos, sendo construídas e materializadas nos discursos ao longo do tempo (CHARTIER, 1991), o professor da Sala de Leitura, no nosso entendimento, reproduz discursivamente o que a instância governamental seleciona como necessidade para a formação de leitores acerca da multiplicidade de linguagens e do uso de imagens nesse processo, dentre outras:

Art. 4º criar oportunidades de apropriação de informações por meio de atividades diversificadas, *envolvendo as múltiplas linguagens* e favorecendo a memória das tradições e a geração da cultura. (Decreto nº 49.731/2008, grifo nosso).

Atentar para *a beleza das imagens, para o diálogo que estabelecem com o texto e para o projeto gráfico como um todo constituem parte importante da escolha de um bom livro* (SME; DOT, 2012, p.73, grifo nosso).

Em complementaridade a essas estratégias, é recorrente no projeto o uso de outras mídias que não a escrita para o trabalho de aprendizado com a leitura:

leitura mediada pelo leitor mais experiente (professora) *com apoio visual (datashow)* e sempre que possível, buscaremos dialogar com outras linguagens, tais como a música, o cinema (filmes, animações, curtas, documentários, vídeo) *imagens/pinturas*” (PROJETO DIVERSIDADE CULTURAL, 2016, p. 3, grifo nosso).

Assim, o visual, as mídias aparecem apenas como “apoio” e não para resolução de problemas, para a construção de novos saberes, para “favorecer práticas interativas ancoradas no diálogo, na problematização do saber; articular os trabalhos desenvolvidos por diferentes grupos e instigar o desenvolvimento do espírito crítico. (COLELLO, 2015, p.263)

Por isso, segundo Silva apud Colello (2012, p. 33) “não basta apenas usar aleatoriamente as tecnologias, sem planejamento ou objetivos claros, mas transformar as relações dos sujeitos com os suportes tecnológicos”. De fato, a inserção de toda parafernália tecnológica no contexto educacional não é a chave para a resolução de todos os problemas educacionais. Usá-la apenas

como apoio, como “entretenimento” para justificar que a escola não está arraigada a posições tradicionalistas ou ainda que não é resistente às mudanças sociais e culturais ocorridas na contemporaneidade não propicia maiores discussões do papel que a tecnologia pode representar no fomento à formação de leitores, sobretudo da chamada geração “Y”⁴⁵. Isto porque:

O perfil genérico do Nativo Digital como uma tendência de nossa cultura também deixa mais evidentes as diferenças sociais e o risco de se ampliar o abismo entre ricos e pobres, entre aqueles que têm acesso à tecnologia e os que se relacionam com ela apenas como objeto de desejo. A participação no mundo tecnológico e, mais do que isso, o controle sobre eles pelos grupos que detêm o poder reforça as desigualdades. É por isso que o acesso às TIC representa mais um desafio para a construção da sociedade democrática (COLELLO, 2015, p.258).

Quanto ao uso da linguagem cinematográfica para compreender a proposta do projeto, consideramos que a representação de leitura nesse projeto perpassa a linguagem verbal; as pessoas desde tempos mais remotos convivem em meio ao signo visual, seja através de desenhos, fotografias, gravuras e, portanto, o ensino da leitura sobretudo na atualidade, também se materializa a partir da presença dos recursos tecnológicos no que se refere à compreensão de determinado objeto.

5.5.3 Metodologia/estratégias utilizadas para o aprendizado da leitura

Quanto à Metodologia, observa-se que o projeto pretende dar voz ao sujeito no contexto de vulnerabilidade social, sobretudo a respeito da utilização da roda de conversa e debates entre todos os membros do grupo, com a elaboração de depoimentos e indicações de leitura por escrito que serão divulgados no mural específico da escola, buscando divulgar o acervo entre os alunos: “adotaremos uma metodologia essencialmente dialógica, buscando a troca de impressões e experiências com o texto”. (PROJETO DIVERSIDADE CULTURAL, 2016, p.06).

Contudo, dar voz ao sujeito e compreender a leitura num processo dialógico a partir do contexto social não constituem quaisquer empecilhos para que as atividades na Sala de

---

⁴⁵ Constituída por pessoas que nasceram entre 1980 e 1990, tendo a geração “Z” como sucessora. Alguns autores afirmam ainda que este grupo pode se considerar os nascidos em meados da década de 70 até os anos 90; conhecida também pelo nome de Geração do Milênio, Geração Internet ou Digital, ou seja, inseridos numa sociedade caracterizada por grandes avanços tecnológicos, no qual os celulares, *smartphones* não são apenas utilizados para falar e receber ligações, mas também agregam múltiplas funções, permitindo o acesso à cultura escrita (leitura na tela), às redes sociais, à internet, aos games, aos blogs. Acesso em 08/11/2016. Fonte: <<http://revistagalileu.globo.com/Revista/Galileu/>>.

Leitura/Rotina Mensal estejam estruturadas como “aulas”. Aliás, a própria nomenclatura “Rotina” já pressupõe certa continuidade em relação à estrutura tradicionalista das aulas regulares no processo de aprendizado da leitura:

Aula 1: Leitura dirigida e discussão (esta rotina poderá ser alterada em função do tema a ser trabalhado com a finalidade de incorporar outras atividades, tais como a exibição de filmes, dinâmicas como bingo literário, quiz.).

Aula 2: Empréstimo;

Aula 3: Leitura Compartilhada com apoio visual;

Aula 4: Leitura Individual;

Aula 5: Sarau (pretendemos incorporar o Sarau como prática de leitura regular entre as atividades. Os alunos receberão a instrução de escolherem os textos que deverão ser lidos para a turma em voz alta) (PROJETO DIVERSIDADE CULTURAL, 2016, p.04-05 grifo nosso).

Portanto, *as aulas* continuam a serem ministradas na Sala de Leitura, numa referência ao que está legitimado pela esfera educacional, numa relação de continuidade ao que ocorre tradicionalmente na Sala de Aula:

Atualmente, as atividades da Sala de Leitura fazem parte da matriz curricular de todos os alunos do Ensino Fundamental, fato que representa uma grande conquista. *Cada turma tem, semanalmente, uma aula regular de 45 minutos*, com o apoio de um mediador de leitura, o professor orientador da Sala de Leitura (SME; DOT, 2012, p.12, grifo nosso).

Consequentemente, o docente continua a reproduzir na Sala de Leitura o que está posto pelas instâncias governamentais. Não se trata de qualificá-lo como sendo tradicional em suas representações de ensino de leitura nesse território, posto que “a liberdade de apropriação ou a transgressão de regras depende dos recursos bastante desiguais à disposição dos indivíduos de acordo com suas condições sociais, econômicas e culturais” (CHARTIER, 2011, p.27). Nesse sentido, que condições, que instrumentos esse professor teria a sua disposição para construir essas representações de ensino de leitura e não outras?

Quanto à realização do Sarau, observamos que é uma sugestão reiterada aos docentes no Caderno Orientador para Ambientes de Leitura – “Leitura ao Pé da Letra” acerca do ensino da leitura:

Sarau é uma reunião de pessoas dispostas a festejar a literatura, através de leitura de histórias, de recitação de poemas, quadras, parlendas e de apresentações musicais (SME; DOT, 2012, p.50)

A título de exemplo, a organização de um sarau de poesias, de leitura dramática de textos teatrais ou de leitura de cordéis pode se configurar como um bom projeto (SME; DOT, 2012, p.50).

É interessante a realização de saraus interclasses. Tanto a Sala de Leitura quanto a Biblioteca podem fomentar esses encontros (SME; DOT, 2012, p.102).

Durante as aulas na Sala de Leitura, as turmas envolvidas no projeto decidiram que tipo de texto gostariam de apresentar no sarau. Houve quem preferisse as quadras, os trava-línguas, cantigas, contos, parlendas e poemas que tratassem de lendas e mitos do folclore (SME; DOT, 2012, p.50).

Depreende-se que a metodologia utilizada denota que o leitor no âmbito escolar está numa posição inferior em relação ao chamado “especialista”, tendo em vista que “a leitura é mediada pelo leitor mais experiente (professora) com apoio visual”, embora haja espaço para discussões acerca do que será lido na Sala de Leitura, uma vez que as palavras-chave do projeto são interação e diálogo.

Identificamos que os fatores que justificam essa tomada de posição se alicerçam nas dificuldades dos alunos bolivianos no uso da língua e no relacionamento interpessoal entre os adolescentes, culminando com atitudes de intolerância e preconceito (fatos percebidos pela professora que já atuava na escola, anteriormente ao seu ingresso na Sala de Leitura), daí a justificativa da docente para implantação do projeto na Sala de Leitura:

Durante as aulas ministradas no sistema de Módulo da escola⁴⁶, pude constatar diversas dificuldades que os alunos têm no relacionamento com as diferenças e com a falta de noção identitária no que concerne às relações étnico-raciais. Essa ausência é espaço para problemas graves de auto-estima e brecha para manipulações diversas, que ferem o princípio do protagonismo que sempre busquei favorecer com a minha prática pedagógica. Quando pensei em articular o trabalho nessas linhas foi pensando exatamente em todas as dificuldades de relacionamento e preconceitos percebidos por mim durante essa experiência anterior. Gostaria que a Sala de Leitura pudesse, de alguma maneira, articular leituras para repensar esses temas e desconstruir ideias prejudiciais ao coletivo (PROJETO DIVERSIDADE CULTURAL, 2016, p.1)

Grande parte dos nossos alunos é nordestino ou filhos de. Temos muitos bolivianos também, praticamente em todas as turmas. As dificuldades quanto ao uso da língua, da realização de trabalhos em grupo e principalmente a diferença cultural entre os alunos bolivianos e brasileiros são aspectos que precisam ser contemplados na nossa prática pedagógica. Somos uma escola inclusiva que recebe também diversos alunos portadores de necessidades especiais. “Diante desse quadro, buscamos pensar em um programa que refletisse a realidade deles, em que eles pudessem se enxergar e vislumbrar maneiras de se relacionarem melhor com os outros e consigo próprios (PROJETO DIVERSIDADE CULTURAL, 2016, p. 2).

---

⁴⁶ Sistema de escolha/atribuição de turnos e de classes/blocos/aulas aos Professores da Rede Municipal de Ensino que atuam nas Escolas Municipais. O professor em módulo é um professor que não tem aulas atribuídas. Fica à disposição da escola para cobrir ausência de outros professores, não necessariamente da mesma área e, na maioria das vezes, a distribuição dessas aulas ocorre no dia, antes da própria aula. Disponível em <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Atribuicao-de-aulas>>. Acesso em 20 fev. 2017.

Aranha (2004, p.7) afirma que “escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades”.

De fato, no contexto de vulnerabilidade social, os diferentes sujeitos estão em situação de fragilidade não apenas econômica, mas cultural, perpassando os diferentes usos da língua nas mais variadas situações. As dificuldades de relacionamento e os preconceitos percebidos pela docente corroboram que o convívio de diferentes culturas na unidade escolar no que diz respeito à inserção dos alunos bolivianos com os demais alunos (inclusive com discentes portadores de deficiências) interfere direta e indiretamente no processo de ensino e aprendizagem da leitura, justificando, portanto, a busca de estratégias para amenizar essa problemática.

Nesse sentido, a proposta de aprendizado da leitura nesse território estabelece relação com o contexto social (especificamente da unidade escolar, mas não da comunidade) na medida em que traz para a Sala de Leitura a possibilidade de confronto, de embate, de diálogo entre o relacionamento dos alunos bolivianos com os alunos brasileiros (autoestima, resistência em realizar trabalhos em grupo em virtude da distância entre as línguas espanhola e portuguesa no contexto escolar, preconceitos).

Outro aspecto que nos chama a atenção diz respeito ao predomínio dos gêneros curtos e de tradição oral (contos e crônicas) no processo de ensino e aprendizagem da leitura:

Como maneira de trabalhar questões relacionadas a identidades, respeito e celebração das diferenças, podemos lançar mão de atividades de leitura comparada, elegendo gêneros textuais mais concisos, como contos, crônicas e poemas, por exemplo (PROJETO DIVERSIDADE, 2016, p. 5).

Nesse sentido, podemos supor que os alunos têm dificuldades em ler e compreender textos mais longos, de maior complexidade e, portanto, num primeiro momento, a seleção de gêneros mais concisos cumpriria o papel de formar leitores nesse contexto.

Em convergência com essa tomada de decisão, a representação da leitura e a imagem do leitor suscitam na práxis pedagógica escolhas e condutas que na visão de Chartier (1991) são colocadas num campo de concorrências, cujos desafios se enunciam em termos de poder e dominação, tendo em vista que no referido projeto é recorrente o papel dos gêneros na formação do leitor:

Podemos, então, partir de gêneros orais já conhecidos e dominados pelos alunos para pensar em suas características, e incrementar o que já está consolidado, abrindo caminho para a apropriação de outros gêneros textuais – que são formas discursivas de atuar na sociedade e dialogar com ela (PROJETO DIVERSIDADE CULTURAL, 2016, p.4).

Ainda em relação à presença dos gêneros no projeto, propõe-se:

práticas de leitura comparada entre temáticas semelhantes em autores ou gêneros diferentes, de modo que os alunos possam ir assimilando as particularidades de cada tratamento dado à linguagem e que essa percepção possa enriquecer o processo de aprendizagem (PROJETO DIVERSIDADE CULTURAL, 2016, p.3).

Observa, assim, que o aprendizado da leitura está arraigado no ensino dos gêneros e a identificação de semelhanças e diferenças entre eles, numa alusão de que o aprendizado da leitura perpassa o conhecimento e as especificidades sobre cada gênero, o que, necessariamente, não garante a formação de leitores proficientes e autônomos.

Portanto, a implantação do projeto nesse território responde mais às propostas oficiais e acadêmicas que ao território em que se localiza a escola; a diversidade é a que se encontra “fora” do território (as culturas estrangeiras ou de outras regiões). Infere-se que as representações de ensino da leitura não se descolam do discurso proferido pelas instâncias governamentais. O que o poder público postula acerca do que deve ser objeto de ensino na Sala de Leitura, no caso a Literatura, de fato, está contemplado, assim como o estudo e as especificidades dos gêneros e a discussão incipiente no Programa Mais Educação (SME, 2013) no que se refere à diversidade do alunado.

Uma vez que as normas não podem ser totalmente subvertidas, o docente se apropria do discurso oficial acerca da formação e representação de leitores no contexto da Sala de Leitura para elaborar o Plano de Trabalho:

Reforçar a identidade e o protagonismo dos sujeitos envolvidos (PROJETO DIVERSIDADE CULTURAL, 2016, p.2)

Propiciar ferramentas para que os alunos possam reconhecer as semelhanças e diferenças entre sujeitos e culturas, e partilharem a ideia do direito à diferença e à necessidade da construção de uma vida comum que abarque as diferenças de maneira pacífica e dialógica (Portaria nº 7655, de 17/12/2015).

Estes trechos sintetizam praticamente todo o objetivo do projeto neste contexto de diversidade cultural- cada sujeito é único, as diferenças existem e a escola, sobretudo, o docente ao elaborar o projeto parece ter consciência de que não basta reconhecê-las, mas, sobretudo buscar instrumentos que possibilitem romper com a dificuldade nos relacionamentos entre os discentes, propiciando que o ensino da leitura permeie as relações humanas, as dimensões subjetivas e afetivas, o contato com o “Outro” na construção de identidades mais solidárias. A Sala de Leitura aparece como possibilidade para atingir essa empreitada a partir desse projeto no qual a leitura é pensada numa perspectiva interacionista, dialógica, de que não basta apenas

alfabetizar, mas de que o leitor interaja com o contexto sócio-histórico de uma determinada época, de um determinado grupo social.

Dito de outra forma, há um discurso híbrido, ou seja, o docente considera o contexto de diversidade cultural, de inclusão desse público, mas não se pode desconsiderar o emaranhado de vozes que aparecem na linguagem utilizada na construção do projeto, estabelecendo interface com o Programa Mais Educação da SME-SP e com a legislação que regulamenta as Salas de Leitura no município de São Paulo. Nota-se uma terminologia na qual são recorrentes a questão do protagonismo, do reforço das identidades, do reconhecimento às diferenças e semelhanças entre sujeitos e culturas, o que de fato, se alinha com o contexto social da unidade escolar. Em outras palavras, a realidade social da unidade escolar parece influenciar a construção e a justificativa do projeto, mas nem tudo pode ser objeto de transgressão, pois sempre existe uma brecha entre a norma e o vivido, o dogma e a crença, as normas e as condutas. Nessa brecha se insinuam as reformulações, os desvios, as apropriações e as resistências (CERTEAU, 1998).

Nessa mesma linha argumentativa, Chartier (2009) questiona como pensar a articulação entre os discursos e as práticas. Tal indagação ressoa na afirmação de que a “realidade” não é uma referência objetiva externa ao discurso, mas é sempre construída na e pela linguagem.

E a construção da linguagem materializada no discurso desse projeto traz à tona algumas pistas no que diz respeito à formação do professor e suas representações de ensino de leitura a partir das referências bibliográficas, tais como Magda Soares, Bakhtin, Rojane Rojo, Marcuschi, Paulo Freire, Antônio Cândido, Dolz, Anna Christina Bentes, ou seja, autores que discorrem sobre temáticas na área da linguagem a partir de concepções de ensino de leitura como interação, diálogo entre autor-leitor-texto, alfabetização, letramento, gêneros, oralidade e literatura. Em outras palavras, as representações evidenciam que há coerência entre formação acadêmica do POSL (que no caso, é professor de Língua Portuguesa) e o que se propõe a ser ensinado na Sala de Leitura. A própria epígrafe do projeto se alinha com essa observação ao citar Bakhtin: “A palavra é a ponte lançada entre mim e os outros”.

Isto posto, a linguagem utilizada pelo POSL não se constrói na interdependência dos discursos que circulam no âmbito educacional, ou seja, há um feixe de coexistências, de relações de poder estreitamente entrelaçados no processo de elaboração do projeto:

a literatura (entendida como todas as formas de criação ficcionais, poéticas ou dramáticas) como uma necessidade universal humana, já que é expressão recorrente em todos os tempos e culturas, sendo o seu usufruto, pois, um direito fundamental de todos. Assim sendo, muitos dos problemas que enfrentamos cotidianamente no contexto escolar, relacionados a intolerâncias

de toda a espécie, podem ser tocados, trabalhados e transpostos por este meio (PROJETO DIVERSIDADE CULTURAL, 2016, p.8, grifo nosso).

O excerto acima evidencia essa correlação de cruzamento de vozes, de dizeres, sobretudo com relação à ênfase dada ao ensino da literatura na Sala de Leitura, tendo em vista que o artigo 2º, inciso IV, a Portaria nº 7655, de 17/12/2015 discorre sobre a representação da literatura no contexto da Sala de Leitura: IV – “a literatura enquanto direito inalienável do ser humano e como fonte das várias leituras da realidade e do próprio desenvolvimento da história e das culturas”. Estabelece-se, portanto, uma similitude entre projeto e legislação, como uma rede que subsidia as representações de ensino da leitura, da literatura. Esses alinhamentos se ancoram, justamente porque “a definição de novas regras de conduta sempre devem ceder ou negociar com as representações arraigadas e as tradições partilhadas” (CHARTIER, 2009, p.47). Para Foucault (2003, p. 114):

não há enunciado livre, neutro e independente, mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel do meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo.

Assim, a concepção de leitura, conforme disposto no projeto, estaria engendrada na “interação entre autor-texto-leitor”, ou seja, atividade de produção de sentidos que ultrapassaria a simples decodificação de uma mensagem, uma vez que a leitura pode proporcionar espaço para troca de saberes, de crenças, de valores a depender da representação de leitura e das práticas selecionadas em determinado espaço e tempo:

a leitura de um texto exige mais do que o conhecimento do código linguístico; exige esforço em estabelecer estratégias para construção de sentido; exige que seus conhecimentos e experiências de vida sejam mobilizados e dialoguem com o texto (PROJETO DIVERSIDADE CULTURAL, 2016, p.2)

Em outras palavras, uma representação de leitura em interface com o que os alunos, *a priori*, já sabem e com o que podem vir a aprender, ou seja, o conhecimento prévio e a aquisição de novos conhecimentos em interação e dialogicidade no processo de ensino e aprendizagem da leitura nesse território.

A presença do gênero, do instrumento de avaliação da atividade no que diz respeito ao ensino da leitura nesse espaço revela que embora a Sala de Leitura não esteja na grade curricular da unidade escolar, há certa continuidade em relação ao que ocorre na sala de aula.

Instrumentos de acompanhamento e avaliação, o que de certa forma, denota uma extensão com o que, em geral, ocorre na sala de aula, ou seja, a avaliação, o controle disciplinar persistem, e, portanto, a leitura continua sendo um mecanismo de controle sobre os sujeitos e seus corpos: “Filmar alguns diálogos com os alunos, entrada e saída, por exemplo, para fazer

uma comparação, bem como pedir para que os alunos apresentarem leituras que tenham feito sozinhos, explorando as suas impressões” (PROJETO DIVERSIDADE CULTURAL, 2016, p. 5.).

A disciplina, as relações hierárquicas, os procedimentos de poder se distendem aos espaços das Salas de Leitura, conforme assinalado por Foucault (2004):

a atividade que assegura o aprendizado e a aquisição de aptidões ou de tipos de comportamento aí se desenvolve através de todo um conjunto de comunicações reguladas (lições, questões e respostas, ordens, exortações, signos codificados de obediência, marcas diferenciais do “valor” de cada um e dos níveis de saber) e através de toda uma série de procedimentos de poder, (enclausuramento, vigilância, recompensa e punição, hierarquia piramidal) (FOUCAULT, 2004, p. 241).

Portanto, ele avalia os seus alunos no que concerne aos resultados acerca do aprendizado da leitura nesses espaços, mas esse docente também está submetido a regras similares de controle, por isso, não basta olhar essas metodologias, essas representações de leitura pautadas em conceitos como “certo” ou “errado”, “adequados” ou “inadequados”, mas entender porque essas representações são construídas dessa forma, sobretudo num determinado contexto. Em territórios vulneráveis, por exemplo, o poder público, as políticas públicas acerca da formação de leitores consideram que o acesso aos bens culturais, aos bens simbólicos é extremamente desigual? O feixe complexo de coexistências no que tange à constituição dos discursos, dos enunciados, assinalado por Foucault (2013), no nosso entendimento não se desvencilham das representações que os sujeitos constroem acerca dos objetos em determinado tempo e espaço. Infere-se, portanto, que esse profissional constrói representações de leitura que se aliam com os regulamentos institucionais, denotando que os discursos são marcados por rupturas, por relações de poder e de múltiplas vozes, e, portanto, construídos discursiva e historicamente sobre o que se diz sobre eles.

5.6 A resposta dos projetos das Salas de Leitura aos contextos sociais de território vulnerável

A partir das observações e da análise sobre os projetos em territórios de vulnerabilidade social quanto ao aprendizado da leitura, é possível afirmar que as propostas de ensino a respeito das temáticas “drogas e sexualidade” e estudo da cartografia, respondem aos contextos sociais caracterizados por problemas com entorpecentes, gravidez precoce e enchentes, respectivamente, de uma forma mais direta, ou seja, parece haver uma relação intrínseca entre a realidade social das Salas de Leitura e os conteúdos a serem objetos de ensino.

Ademais, estes projetos também se correlacionam com a formação acadêmica do professor de Ciências Biológicas e Geografia, mediante a utilização de terminologias e nomenclaturas específicas em suas respectivas áreas do conhecimento.

Nesse sentido, essas duas primeiras propostas se distanciam do discurso do poder público acerca dos regulamentos e normas que norteiam a formação do leitor nas Salas de Leitura.

Quanto aos projetos sobre a inclusão do cinema em diálogo com a literatura e a diversidade cultural em territórios caracterizados, respectivamente, pelo isolamento territorial, pela ausência de outros equipamentos culturais no entorno e pela dificuldade de relacionamento de alunos bolivianos com os demais estudantes da unidade escolar, evidencia-se uma apropriação maior com a legislação e com os documentos orientadores da Sala de Leitura.

Assim, os projetos que mais se associam à legislação são os que mais se distanciam do território. Por outro lado, os que respondem mais ao contexto social são aqueles que mais se distanciam das normas e regulamentos institucionalizados pelo poder público.

Diante disso, parece que os sujeitos ao construírem as representações sociais sobre o ensino da leitura em determinado tempo e espaço, sobretudo em territórios vulneráveis, lidam com as possibilidades de ajustes, combinações ou resistências (CHARTIER, 2009), pois as regras não podem ser totalmente transgredidas.

Assim, “nunca podemos obliterar nem transpor a alteridade que mantêm, diante e fora de nós, as experiências e as observações ancoradas alhures, em outros lugares” (CERTEAU, 1995, p. 222). Num território vulnerável, resistir ao que está legitimado pelas diretrizes oficiais parece ser mais relevante e significativo para responder às necessidades, de fato, da comunidade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, objetivamos conhecer as representações de ensino de leitura e de leitor em quatro Salas de Leitura da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (tendo como público-alvo os Anos Finais do Ensino Fundamental), localizadas em contextos de vulnerabilidade social, nos quais as regiões sofrem com a desigualdade de distribuição dos bens culturais e simbólicos, além de problemas quanto à infraestrutura precária no território – enchentes, tráfico de drogas, falta de saneamento básico, transporte deficitário, desemprego, escassez em relação à oferta de serviços de saúde, educação e equipamentos culturais para a comunidade.

Assim sendo, em virtude das condições desfavoráveis e da infraestrutura deficitária no que diz respeito ao acesso a esse bem cultural pelas camadas sociais menos favorecidas social e economicamente, este trabalho buscou compreender quais as representações de leitura em projetos para a formação de leitores em território vulnerável.

Compuseram o *corpus* da pesquisa, os projetos de ensino, elaborados pelos professores que atuam nas Salas de Leitura nesses territórios; a legislação (Decreto e Portaria) que regulamenta o aprendizado desse bem cultural nesses ambientes e o material de apoio intitulado “Leitura ao Pé da Letra” para conhecer, descrever e compreender como as representações de leitura nos respectivos projetos respondiam (ou não) ao contexto social do território investigado; e às diretrizes oficiais institucionalizadas pelo poder público acerca do aprendizado da leitura e da formação de leitores nas Salas de Leitura.

O arcabouço teórico se fundamentou no conceito de representação, conforme proposto por Chartier (1996), e nas proposições a respeito da valoração dos bens culturais e simbólicos (BOURDIEU, 1987) trazidas para se pensar sobre os contextos de vulnerabilidade social, além de elaborações sobre as relações de poder para compreender como as representações se materializam nos discursos, tendo em vista a relação entre o que o sujeito diz e o contexto no qual está inserido (FOUCAULT, 2013).

Assim, consideramos três eixos de abordagem para análise dos respectivos projetos: a formação acadêmica do professor, a legislação que regulamenta o processo de ensino e aprendizagem da leitura e o contexto social do território investigado.

A nosso ver, esses elementos se materializam nas temáticas selecionadas para o ensino da leitura, na metodologia proposta e no uso de outros suportes e/ou recursos que não a escrita para o aprendizado desse bem cultural em territórios vulneráveis.

Com a análise realizada, observamos que os projetos que mais respondem às diretrizes oficiais são os que mais se distanciam de tematizar problemas próprios ao território investigado.

Por outro lado, os projetos que se associam às condições de vulnerabilidade social ao planejarem ações para o aprendizado da leitura são os que menos se relacionam com as normas e os regulamentos legitimados pelo poder público no que diz respeito à formação de leitores e, simultaneamente, neles parecem se estabelecer uma relação intrínseca entre a formação acadêmica e o conhecimento epistemológico do professor e as temáticas selecionadas para o ensino da leitura.

Importante dizer, que embora o material de apoio e a legislação considerem o ensino da literatura como objeto a ser ensinado nas Salas de Leitura, observamos com a análise dos projetos, que nos contextos vulneráveis observados nesta pesquisa, as representações de leitura não parecem convergir para a perspectiva do prazer, da imaginação, do deleite, da fantasia, da emancipação, como se a leitura fosse um ato redentor em si mesmo e igual para todos os grupos sociais, para qualquer comunidade de leitores.

Nota-se uma representação de leitura alicerçada pelo o que o poder público define quanto ao que deva ser o aprendizado da leitura, mas não é a “boa literatura” que está em foco, mas questões sociais e econômicas como enchentes, drogas e sexualidade, diversidade cultural, pois os contextos se alinham com essas problemáticas.

Assim, observou-se que as representações de leitura e do leitor se constroem, muitas vezes, na busca de táticas em relação ao que está legitimado pelo poder público, propiciando maneiras de conciliação entre a norma e o vivido no cotidiano das Salas de Leitura. Daí a presença de leitores diversos – o leitor de mapas, o leitor do *Google Maps*, o leitor que recebe instruções e informações sobre temáticas complexas como drogas e sexualidade (leitura instrumental, utilitarista, que *a priori* contribuiria para a sua formação), o leitor de literatura em diálogo com o cinema e o leitor de literatura estrangeira (latino-americana).

Por isso, as representações dispostas nos planos, ora dialogam com o contexto de vulnerabilidade social, ora com a legislação e ora com o conhecimento epistemológico do professor, evidenciando que os sujeitos ao construírem as representações sociais sobre o ensino da leitura em determinadas condições, sobretudo em territórios vulneráveis, lidam com as possibilidades de ajustes, combinações ou resistências (CHARTIER, 2009), uma vez que as regras institucionais não podem ser totalmente transgredidas.

Assim, a representação consiste em seleções, nas exclusões e nas classificações que acabam por constituir as configurações próprias de um tempo ou de um espaço. A noção de representação, de certa maneira, define como as pessoas organizam a realidade em suas mentes, como se definem os comportamentos e as práticas sociais (CHARTIER, 1990). “Os sentidos não estão só nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade, nas condições em

que eles são produzidos e que não dependem só das intenções dos sujeitos” (ORLANDI, 2000, p. 30.)

Nesse sentido, nesta pesquisa, evidenciamos que as condições para o aprendizado da leitura são extremamente controladas, seja pelo discurso materializado nas legislações que norteiam as regras de funcionamento e a formação de leitores nas Salas de Leitura da leitura, seja pelo excesso de atribuições e orientações didático-pedagógicas as quais os professores são submetidos (controle do acervo e da frequência dos alunos, aprovação do Plano de Trabalho pelo Conselho Escolar e pela Coordenação Pedagógica, obrigatoriedade quanto à participação na construção do Projeto Político-Pedagógico, etc.).

As marcas, as pistas discursivas materializadas nos discursos nos permitiram chegar a essa constatação. Citações recorrentes nos projetos, tais como inserção das rodas de leitura, dos recursos tecnológicos, das múltiplas linguagens e suportes, da literatura marginal periférica, do estudo do território articulado com a intervenção social, da forma padronizada e didática no estudo dos gêneros textuais, da relação intrínseca entre cultura e educação, entre protagonismo e identidade social, bem como da necessidade de alinhamento dos projetos da Sala de Leitura com as demais áreas do conhecimento, perpassando as relações destes com o Projeto Político Pedagógico das unidades escolares, evidenciam que os docentes não podem subverter as regras institucionais totalmente.

Em outras palavras, essas relações de poder não se dissociam da estrutura elaborada pela esfera pública sobre o ensino da leitura. Portanto, nem o professor e nem o aluno tem total autonomia para ler o que quiserem, pois estão sob à jurisdição do controle institucional.

Essas representações se materializam na relação tecida entre formação acadêmica do professor e com o contexto social do território. Assim, justifica-se o que Certeau (1998) postulou sobre a definição de consumidores culturais, cingidos sob o estatuto de dominados, mas, nem por isso, passivos e dóceis. São, segundo o autor, sujeitos que realizam uma produção secundária, escondida nos processos de utilização, nas malhas do cotidiano, cuja força da diferença encontra-se nos procedimentos de consumo, qualificado como uma produção astuciosa e dispersa, que “*se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante*” (CERTEAU, 1998, p. 39, grifo nosso).

Nesse sentido, o que está em jogo no aprendizado das Salas de Leitura nessa pesquisa parecer ser a relação de conflito, de tensão entre o contexto de vulnerabilidade social e o que está institucionalizado pelo poder público acerca do aprendizado da leitura. Assim, a grande dificuldade parece ser como o professor da Sala de Leitura poderia minimizar os problemas de

intolerância, de relacionamento entre os sujeitos inseridos no processo de aprendizado da leitura, de enfrentamento quanto aos problemas com drogas, gravidez precoce, enchentes, isolamento territorial e ao mesmo tempo demonstrar que conhece e se apropria das normas e regulamentos das Salas de Leitura no âmbito do programa Sala de Leitura, das diretrizes da SME como o “Programa Mais Educação” (SME-SP, 2013).

Isto posto, neste trabalho, é possível afirmar que a Sala de Leitura no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizado da leitura, se caracteriza pelo controle institucional; por representações de ensino associadas à formação acadêmica do professor em sua área do conhecimento; e/ou por tentativas de responder a problemas próprios ao contexto de vulnerabilidade social dos territórios investigados.

Contudo, as representações de leitura e a imagem do leitor não se esgotam no discurso meramente delimitado pelo entrecruzamento de coisas e de palavras, de normas e procedimentos, tendo em vista que estão imbricadas por relações explícitas e implícitas, por posicionamentos ideológicos e políticos, por processos sociais e econômicos nas instituições. Essas representações só podem ser compreendidas a partir da somatória de muitos fatores – contexto social, posição do sujeito em uma determinada instituição, vínculo com sua formação acadêmica, com a legislação oficial e com as relações sociais, econômicas e políticas que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem da leitura.

Diante disso, as Salas de Leitura nos territórios vulneráveis investigados explicitaram a diversidade de representações de ensino de leitura e de leitor em virtude do contexto social, mas também da formação acadêmica do professor e da legislação oficial da RMESP.

Por isso, acreditamos que a formação do leitor na Sala de Leitura somente pode ser compreendida numa visão pluralista, pois a pesquisa evidenciou que as representações de ensino de leitura e de leitor são heterogêneas e multifacetadas, tendo em vista a diversidade dos contextos sociais das respectivas escolas observadas, bem como as diferentes formações dos professores que atuam nesses ambientes, evidenciando que o processo do aprendizado da leitura jamais é o mesmo para todos os grupos sociais. Num território vulnerável, embora os professores estejam sob o controle institucional no que se refere ao processo de formação de leitores, as temáticas selecionadas para o aprendizado da leitura parecem responder às necessidades, de fato, da comunidade.

Por outro lado, se o professor não pode ignorar o contexto social da comunidade, também é relevante pensar se não haveria possibilidade de considerar a aproximação da arte literária em diálogo com as diversas áreas do conhecimento e com os contextos de vulnerabilidade social.

Assim, com este trabalho, esperamos contribuir para a ampliação sobre as representações de ensino de leitura e de leitor em territórios mais carentes social e economicamente, nos quais a presença da escola, muitas vezes, o único equipamento cultural nesses contextos, é a agência que pode, desde que se oriente nesse sentido, produzir oportunidades educativas ou ainda enfrentar as desigualdades no que se refere à distribuição dos bens simbólicos e culturais.

Referências Bibliográficas

ABREU, Márcia. *Leitura, História e história da Leitura*. Campinas: Mercado de Letras/ Associação de Leitura do Brasil/ Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, 1999.

_____. Os números da cultura. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). *Letramento no Brasil – reflexões a partir do Inaf 2011*. São Paulo: Editora Global, 2004.

ARANHA, M. S. F. *Educação Inclusiva: transformação social ou retórica*. In: OMOTE, S. (org.). *Inclusão: intenção e realidade* (pp. 37-60). Marília: Fundepe, 2004.

ARENA, Dagoberto Buim. *Leitura no espaço da biblioteca escolar*. In: SOUSA, Renata Junqueira de. (org.). *Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

ARROYO, M.G. *Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento na educação básica*. Ano 11, nº 53, Brasília: INEP, 1992.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e Leitura*. São Paulo: Cortez, 1994.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. *O desempenho das escolas e as desigualdades sociais*. Anais do Encontro Nacional da Associação Nacional de Ciências Sociais, Caxambu: ANPOCS, 2005.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *A qualidade do ensino na escola pública*. Brasília: Liber Livro, 2005.

BOLDARINE, Rosaria de Fátima. *Representações, narrativas e práticas de leitura: um estudo com professores de uma escola pública*. Dissertação de Mestrado, UNESP Marília, 2010.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

_____. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. *Poder simbólico*. Lisboa: Bertrand, 1989.

_____. *Questões de Sociologia*. São Paulo: Editora Ática, 1983.

_____. *Os três estados do capital cultural*. In: NOGUEIRA, M. A., CATANI, A. (Org.) *Escritos de Educação*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 2003.

BOSI, Ecléa. *Cultura de Massa e Cultura Popular*. Petrópolis: Vozes, 1977.

BOTELHO, Isaura. *O uso do tempo livre e as práticas culturais na Região Metropolitana de São Paulo*. Centro de Estudos da Metrópole – CEM, 2005. Disponível em <<https://goo.gl/6sNyq4>>. Acesso em 06 abr. 2016.

_____. *Os equipamentos culturais na cidade de São Paulo: um desafio para a gestão pública*. Espaço e Debates - Revista de Estudos regionais e urbanos. n.43/44. São Paulo: 2004. Disponível em <<http://www.fflch.usp.br/centrodametropole/1236>>. Acesso em 06 abr. 2016.

BRANCO, Antonio. *Da leitura literária escolar à leitura escolar de/da literatura: poder e participação*. In: PAIVA, Aparecida et. al. (Orgs). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale/ Autêntica, 2005, p. 71-84.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Políticas de Formação, Materiais Didáticos e Tecnologias para Educação Básica. *Programa Nacional Biblioteca na escola – PNBE, Leitura e biblioteca nas escolas públicas brasileiras*. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resultados e Metas*. Disponível em <<http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em 14 abr. 2016.

BRASIL. Portal Brasil, *Programas Sociais*. Disponível em <<http://www.brasil.gov.br/@@search?Subject%3Alist=Programas%20sociais>>. Acesso em 14 abr. 2017.

BRASIL. Programa Universidade Para Todos. Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa>>. Acesso em 14 abr. 2017.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

BUTLEN, Max. *Os desafios na formação de leitores polivalentes. O Papel do Alfabetizador*. Belo Horizonte, ago./set. 2008, Ano 4, n° 15. Disponível em: <<https://goo.gl/sB9lgw>>. Acesso em 12 jun. 2017.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 1997, p. 283-350.

CARMO, Edileide da Silva Reis do. *Herdando uma biblioteca: uma investigação sobre espaços de leitura em uma escola da rede pública estadual*. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura), Universidade Federal da Bahia, 2012.

CASTRO, Jane Margareth de. *Educação e Pobreza: provocações ao debate*. In: Vulnerabilidade Social e Educação. TV Escola/Salto para o Futuro. Ed. Ano XX, Boletim 19, Novembro de 2010, p.11-14. Disponível em: <http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/11200019-Vulnerabilidade.pdf>>. Acesso em 05/05/2016.

CATARINO, Elisangela Maura. *A importância do ensino da leitura na escola pública para formação do leitor crítico do 6º ano*. Dissertação (Mestrado em Teologia). Escola Superior de Teologia, Rio Grande do Sul, 2009.

CARVALHO, Ana Carolina Pereira de. *Posso dar uma ideia? Cada um pega o livro que quer...* sobre a formação de leitores na sala de leitura. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2015.

CARVALHO-SILVA, Hamilton Harley. de; BATISTA, A. A. G. *Família, Escola, Território Vulnerável*. São Paulo: CENPEC, 2013.

CERTEAU, Michel de. *A Cultura no Plural*. 3. ed. Campinas: Papirus, 1995.

_____. *A Invenção do Cotidiano*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CHANTAL, Horellou-Lafarge; SEGRÉ, Monique. *Sociologia da Leitura*. Cotia, São Paulo: Ateliê, 2010.

CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARTIER, Anne-Marie. *Práticas de leitura e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CHARTIER, Roger. *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

_____. *História cultural – Entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1996.

_____. *A história ou a leitura do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. *Os desafios da escrita*. São Paulo: UNESP, 2002.

_____. *A aventura do livro: do leitor ao navegador, conversações com Jean Lebrun*. São Paulo: UNESP, 1999.

_____. *Aprender a leer, leer para aprender. La lectura en España*. Madri, 2008. Disponível em: <<http://www.lalectura.es/2008/chartier.pdf>>. Acesso em 03 out. 2015.

_____. *O mundo como representação*. Revista Estudos Avançados, vol. 05, nº 11, São Paulo, Jan/Apr.1991, p.173-191. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v5n11/v5n11a10.pdf>>. Acesso em 12 dez. 2015.

_____. *Do códice ao monitor: a trajetória do escrito* Revista Estudos Avançados, vol.08, nº21, São Paulo, May/Aug.1994, p.185-191. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v8n21/12.pdf>>. Acesso em 14 mar. 2017.

_____. *Formas e sentido cultura escrita: entre distinção e apropriação*. Campinas: ALB/ Mercado de Letras, 2003.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. *Alfabetização e Letramento: repensando o ensino da língua escrita*. São Paulo: Summus, 2010.

_____. *A escola que (não) ensina a escrever*. São Paulo: Summus, 2012.

_____. *Textos em contextos: reflexões sobre o ensino da língua escrita*. São Paulo, Summus, 2011.

_____. *A escola e as condições de produção textual: conteúdos, formas e relações*. Tese de livre-docência – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. p. 255-301.

COUTO, Márcio Santiago Higashi. *Ocupação irregular e criminalidade na região da Serra da Cantareira*. Revista do Laboratório de Estudos da Violência da UNESP/Marília. Edição 8, dez. 2011.

DELORENZI, Liliane Barros Oliveira. *A atuação do professor de Letras e a formação de leitores críticos*. 2011.Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2011.

DUARTE, Sérgio Guerra. *Por que existem analfabetos no Brasil?* Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1963.

EL FAR, Alessandra. *A leitura e o livro no Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

ELIAS, Vanda Maria (org.). *Ensino da língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2011.

ÉRNICA, Maurício.; BATISTA, Antonio Augusto Gomes. *A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável*. Cadernos de Pesquisa, v. 42, n. 146, maio/ago. 2012, p. 640-666.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & Diálogo – as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERNANDES, Alan. *Violência e gestão da ordem social em Furnas-Tremembé*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, 2014.

FIORIN, J. “*Leituras e dialogismo*” In ZILBERMAN & RÖSING (orgs.) *Escola e leitura – velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global/ALB, 2009.

FIRMINO, Estevão Marcos Armada. *Sala de Leitura na Rede Municipal de São Paulo: Reflexões sobre eventos e práticas de letramento com uma turma de 4º ano*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), São Paulo, 2015.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Foucault e análise do discurso em educação*. Cadernos de Pesquisa, número 114, novembro/2001, p.197-223.

FISCHER, Steven Roger. *História da Leitura*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2006.

FRANCO, Maria Laura Puglisi. *Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência*. Cadernos de Pesquisa, v. 34, nº. 121, jan./abr. 2004.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

FONSECA, Edson Nery da. *Biblioteca escolar e a crise na educação*. São Paulo: Pioneira, 1983.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira.; BATISTA, Antonio Augusto Gomes.. (Orgs.). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 1999.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

INAF BRASIL. *Indicador de alfabetismo funcional principais resultados*. São Paulo: Ação educativa/ Instituto Paulo Montenegro, 2011.

INEP. *Escala de desempenho de Língua Portuguesa na Prova Brasil 2013*. Disponível em <<http://provabrasil.inep.gov.br/resultados>>. Acesso em 21 abr. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA (IBGE). *Indicadores*. Disponível em: <<https://goo.gl/OYrYd7>>. Acesso em 01 abr. 2016.

INSTITUTO PRO-LIVRO (IPL)- *Pesquisa Retratos de Leitura no Brasil*. Disponível em: <[http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil - 2015.pdf](http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf)>. Acesso em 10.10.2016.

JOUBE, Vincent. *O impacto da leitura*. In: _____. *A leitura*. São Paulo, UNESP, 2002.

KAZTMAN, Rubén. *Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos*. Revista de la CEPAL, Santiago do Chile, n.75. dec. 2001, p.171-189.

KLEIMAN, Angela. *Texto & Leitor* - Aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1989.

_____. *Leitura: Ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989.

_____. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes/Ed.UNICAMP,1993.

_____. *Contribuições teóricas para o desenvolvimento do leitor: teorias de leitura e ensino*. In: RÖSING, Tania Maria Kuchenbecker; BECKER, Paulo. (Orgs.). *Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca*. Passo Fundo: UPF, 2002, p. 49-68.

LEFF, Vilson J. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra/ DC Luzzatto, 1996.

LEITE, Ana Carolina dos Santos Martins. *O lugar da Sala de Leitura na Rede Municipal de Ensino de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC). São Paulo, 2009.

MANGUEL, Alberto. *Uma História da Leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARCUSCHI. Luiz Antônio. *A questão do suporte dos gêneros textuais*. DLCV: Língua, Linguística e Literatura. João Pessoa, v.1, nº 1, 2003, p. 9-40. Disponível em: <<https://goo.gl/Ozg4JE>>. Acesso em 14 mar. 2017.

MARIA, L. Constituição do leitor. *Simpósio Nacional de Leitura*, Rio de Janeiro: Leitura, saber e cidadania/ Fundação Biblioteca Nacional, 1994, p.171-177.

MARIA, Luzia de. *O Clube do Livro – ser leitor, que diferença faz?*. São Paulo: Ed. Globo, 2009.

- MARTINEZ, Lucila. *Escola, sala de leitura e bibliotecas criativas*. São Paulo: Global, 2004.
- MENDES, Mônica F. Valenzi. *Sala de Leitura nas escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo: uma inovação que resiste às descontinuidades políticas*. Tese (Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, História, Política e Sociedade), Pontifícia Universidade Católica – PUC, São Paulo, 2006.
- MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. *As tendências pedagógicas: os conceitos de leitura e escrita*. In: Alfabetização: propostas e práticas pedagógicas. São Paulo, Contexto, 2014, p.11-24.
- NETO, Alfredo Veiga. *Foucault e a Educação*. São Paulo: Autêntica, 1988.
- NUNES, José Horta. *Aspectos da forma histórica do leitor brasileiro na atualidade*. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. (Org.). *A leitura e os leitores*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2003.
- ORLANDI, Eni. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. (org.). *A Leitura e os leitores*. Campinas, SP, Pontes, 2003.
- _____. *Análise do Discurso, Princípios & Procedimentos*. São Paulo: Pontes, 2002.
- PAES, Maria de Fátima Dias. *Leitura e formação de leitores: percursos e percalços no ensino fundamental*. 2012. Dissertação (Mestrado em Comunicação, Linguagens e Cultura), Universidade da Amazônia, 2012
- PAIVA, Aparecida (org.). *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Ceale/ Autêntica, 2008.
- PALFREY, John.; GASSER, Urs. *Nascidos na era digital – entendendo a primeira geração de nativos digitais*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- PERROTTI, Edmir. *Confinamento cultural, infância e cultura*. São Paulo: Summus Editorial, 1990.
- PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura*. São Paulo: Editora 34, 2009.
- _____. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. São Paulo: Editora 34, 2013.
- PIOVESAN, Lais Raso. *Sala de leitura: atos, atores e ações*. Dissertação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1999.
- PIZARRO, Roberto. *La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL, 2001.

POLIDO, Nagila Euclides da Silva. *Salas de leitura na rede municipal de ensino do Estado de São Paulo: caminhos possíveis para redimensionar seu funcionamento*. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2012.

PRADES, Dolores. *A valorização simbólica da leitura*. Disponível em <<http://revistaemilia.com.br/a-valorizacao-simbolica-da-leitura/>>. Fev/2015. Acesso em 12/12/2015.

RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. *Leitura na escola: espaço para gostar de ler*, Porto Alegre, Mediação 2005.

REDE NOSSA SÃO PAULO. *Observatório Cidadão Nossa São Paulo*. Disponível em: <<http://www.nossasaopaulo.org.br/institucional>>. Acesso em 02 mai. 2016.

ROCHA, João Cezar de Castro (org.). *Uma trajetória intelectual: livros, leituras, literaturas*. In: Roger Chartier: A força das representações: história e ficção. Chapecó, SC: Argos, 2011. p.21-54.

ROCHA, Mônica Mendes e Silva. *Argumentos retóricos e estratégias linguísticas na construção do ethos do anunciante na propaganda institucional: uma questão de leitura*. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Cruzeiro do Sul, 2010.

SANTAELLA, Maria Lucia. *As linguagens como antídoto ao midiacentrismo*. Matrizes, volume 1, n. 1, 2007. Disponível em: <<https://goo.gl/tgxxkq5>>. Acesso em 10 jun. 2016.

SANT'ANNA, Maria Josefina Gabriel. *O papel do território na configuração das oportunidades educativas: efeito escola e efeito vizinhança*. In: CERNEIRO, S. de S.; SANT'ANNA, Maria Josefina Gabriel. Cidades, olhares, trajetórias. Rio de Janeiro: Garamond, 2009. p. 167-192.

SANTOS, Dominique Vieira Coelho dos. *Acerca do conceito de representação*. Revista de Teoria da História, Ano 3, nº. 6, dez. 2011.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. *Leitura ao Pé da Letra – Caderno Orientador para Ambientes de Leitura*. São Paulo: SME/DOT, 2012. Vols. 1 e 2. Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br>>. Acesso em 20 out. 2015.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Decreto n. 49.731*, de 10/07/2008. Dispõe sobre a criação e a organização das Salas de Leitura, Espaços de Leitura e Núcleos de Leitura da Rede Municipal de Ensino. Disponível em <<https://goo.gl/7F5L9l>>. Acesso em 10 maio 2015.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Portaria n. 3079/08*. Regulamenta o Decreto n. 49.731, de 10/07/08, que dispõe sobre a criação e organização das Salas de Leitura, Espaços de Leitura e Núcleos de Leitura na Rede Municipal de Ensino. Disponível em <<https://goo.gl/UqZ7oL>>. Acesso em 04 jun. 2017.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Portaria n. 7.655*, de 17/12/2015. Dispõe sobre a organização das Salas de Leitura, Espaços de Leitura e Núcleos de Leitura na Rede Municipal de Ensino. Disponível em: <<https://goo.gl/Hv5fnM>>. Acesso em 04 maio 2017.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Decreto n. 54.452*, de 10/10/2013. Institui na SME-SP, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo. Disponível em: <<https://goo.gl/xi1VCI>>. Acesso em 04 mar. 2016.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Programa Mais Educação* –São Paulo. Disponível em: <<http://maiseducacaosaopaulo.prefeitura.sp.gov.br/>>. Acesso em 04 jun. 2017.

_____. Secretaria Municipal de Urbanismo e Licenciamento. *Infocidade*. Disponível em: <<http://infocidade.prefeitura.sp.gov.br/>>. Acesso em 30 mar. 2016.

_____. Secretaria Municipal de Cultura. *Bibliotecas*. Disponível em <<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/bibliotecas/>>. Acesso em 11 abr. 2016.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Segurança Pública. *Estatísticas*. Disponível em <<https://goo.gl/JAjcVC>>. Acesso em 06 abr. 2016.

_____. Secretaria de Logística e Transporte. *Dersa*. Disponível em <<https://goo.gl/BNTQ5U>>. Acesso 08 abr. 16.

_____. Secretaria de Estado da Educação. *SARESP* – Sistemas de Avaliação. Disponível em <<http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>>. Acesso em 14 abr. 2017.

SEADE. *Índice paulista de vulnerabilidade social*. Disponível em: <<https://goo.gl/xyt91I>>. Acesso em 11 abr. 2016.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, n. 20, 2002.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura na escola e na biblioteca*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2001.

_____. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

_____. *Leitura e Críticidade*. Campinas, Mercado de Letras, 1998.

_____. *A leitura no contexto escolar*. São Paulo: FDE, 2002.

_____. *Leitura em curso – trilogia pedagógica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. *Concepções de leitura e suas consequências no ensino. Perspectiva*. Florianópolis, v.17, n. 31, p. 11-19, jan./jun. 1999.

SILVA, Vera Maria Tietzmann.; TURCHI, Maria Zaira. (orgs.). *Leitor formado, leitor em formação: leitura literária em questão*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006.

SILVA, Waldeck Carneiro da. *Miséria da biblioteca escolar*. São Paulo: Cortez, 1999.

SOARES, Magda. *As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto*. In: ZILBERMAN, Regina.; SILVA, Ezequiel Theodoro. (Orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988. p. 18-29.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira de (Org.) *Biblioteca Escolar e práticas educativas: O Mediador em Formação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

SOUZA, Solange Jobim. *Educação pós@modernidade*. Crônicas do Cotidiano e Ficções Científicas. São Paulo: 7 Letras, 2003.

SPOSATI, Aldaíza. *Concepção e Gestão da Proteção Social não contributiva no Brasil*. Brasília, 2009. Disponível em: < www.mpsp.mp.br/portal/.../aa.../UNESCO%20-%20gestao%20protecao%20social.pdf >. Acesso em 25 ago. 2015.

TEXEIRA, Anísio. *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Revista brasileira Est. pedag., Brasília, v. 80, n. 195, maio/ago. 1999, p. 310-326.

TIRAMONTI, Guillermina. *La escuela en la encrucijada del cambio epocal*. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a09.pdf>>. Acesso em 01 abr. 2015.

TOURAINÉ, Alain. *A escola da comunicação*. In: _____. *Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes*. Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 1999.

VIANA, Nildo. *Os valores na sociedade moderna*. Brasília, Thesaurus, 2007.

VÓVIO, Claudia Lemos. *Entre discursos: sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos*. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, São Paulo, 2007.

XIMENES, Daniel de Aquino. *Vulnerabilidade social*. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

YUNES, E. Leituras da leitura. *Simpósio Nacional de Leitura*, 1994, Rio de Janeiro: Leitura, saber e cidadania/ Fundação Biblioteca Nacional, p.179-184. Disponível em <<https://goo.gl/s4mLsK>>. Acesso em 20 out. 2013.

_____. (org.). *Pensar a leitura: Complexidade*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania (orgs.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.