

O programa Sala de Leitura e seus reflexos nas histórias de leitura de alunos e professores de uma escola estadual paulista

(The Reading Room program and its effects on the reading performance of students and teachers in a public school in São Paulo State)

Queila da Silva Gimenez¹

¹ Universidade Estadual Paulista – *campus* Assis/Araraquara (Unesp)

queilagimenez@hotmail.com

Abstract: This paper presents and analyzes, through a narrative perspective (CLANDININ; CONNELLY, 2011) the relationships established between there being a Reading Room in a public school in São Paulo State and the stories and reading practices of the teachers responsible for that room as well as three students from junior high. In this context, the act of reading is being considered from the perspective of literacy (SOARES, 1995, 1996, 2010; KLEIMAN, 1995) and viewed as a cultural good (CHARTIER, 1996, 1998, 1999, 2001). Such approaches to reading are magnified by reflections given by Petit (2008, 2010) about the role of reading in French communities. We also present a brief description of the school community where the Reading Room is, proposing an analysis of its constitution and its profile from the theme of identities discussed by Bauman (2005) and Hall (2011).

Keywords: Reading Room; Reading; School; Identity.

Resumo: Este artigo apresenta e analisa, por uma perspectiva narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2011), as relações estabelecidas entre a presença de uma Sala de Leitura numa escola estadual paulista e as histórias e práticas de leitura das professoras responsáveis por essa Sala, bem como de três alunos de ensino fundamental e médio. Neste cenário, a leitura é considerada pela perspectiva do letramento (SOARES, 1995, 2006, 2010; KLEIMAN, 1995) e vista como bem cultural (CHARTIER, 1996, 1999, 2001). Tais concepções de leitura são ampliadas pelas reflexões propostas por Petit (2008, 2010) acerca do papel da leitura em comunidades francesas. Apresento, ainda, uma breve descrição da comunidade escolar que conta com a presença dessa Sala de Leitura, propondo uma análise de sua constituição e de seu perfil a partir do tema das identidades discutido por Bauman (2005) e Hall (2011).

Palavras-chave: Sala de Leitura; Leitura; Escola; Identidade.

Introdução

A *leitura* é, certamente, um dos pontos mais importantes que perpassam o presente trabalho. Acrescento ainda que abordar a leitura dentro do contexto que se apresentará a seguir é, como defende Armando Petrucci (1999, p. 204), estudá-la numa situação “de fronteira”, numa situação sociocultural nova “em relação ao passado e aos países de alfabetização antiga”. Para ele, é nesses lugares e situações que o futuro da leitura está sendo decidido e “não onde ela é prática comum e consolidada” (PETRUCCI, 1999, p. 204).

A investigação que deu origem às análises e reflexões aqui propostas ocorreu em um ambiente que, tendo sido pensado e destinado à leitura e à pesquisa, encontra-se instalado e integrado à escola e a suas práticas pedagógicas: a *Sala de Leitura*. Tal qual outras ações, o *Programa Sala de Leitura* apresenta-se como uma resposta política a uma necessidade surgida na prática da educação básica oficial do estado de São Paulo. Seu objetivo seria o de minimizar o distanciamento entre jovens e leitura.

A intenção de se atingir esse objetivo pode ser verificada logo no art.1º da Resolução SE15, de 18/02/2009,¹ que dispõe sobre a criação e organização das Salas de Leitura nas escolas da rede estadual paulista. Tal artigo prevê que “em cada unidade escolar da rede pública estadual” seja implantada uma sala que ofereça aos alunos oportunidades “de acesso a livros, revistas, jornais, folhetos, catálogos, vídeos, DVDs, CDs e outros recursos complementares”, “num espaço privilegiado de incentivo à leitura como fonte de informação, prazer, entretenimento e formação de leitor crítico, criativo e autônomo”.

Silva (2012, p. 109) afirma que, diante da indiscutível relação entre leitura e escola em nosso país, “a solução para nossos problemas de leitura, com elevação de seus padrões de desempenho, frequência, intensidade, eficiência, etc. depende, necessariamente, das condições para a produção da leitura na ‘escola mesmo’”. Tal afirmação permite uma associação imediata com o programa Sala de Leitura, que neste caso se apresentaria como uma *solução para problemas de leitura*. Uma solução que, embora não tenha sido criada pela escola, localiza-se dentro dela e funciona como parte integrante e ativa dela. Estaria aí uma resposta para esses problemas?

A pergunta acima situa as observações, interações e análises realizadas no intuito de compreender as *relações* que se estabelecem, a partir da presença de uma *Sala de Leitura* numa determinada escola, com (i) as histórias e práticas de leitura das professoras responsáveis por esse ambiente e de três alunos, de ensino fundamental e médio, assíduos frequentadores da Sala; (ii) o papel e o significado dessa política de incentivo à leitura para aquela comunidade escolar; e (iii) a forma como esses eventos se ligam ou não ao cotidiano da escola.

A pesquisa qualitativa de cunho narrativo, com base nas proposições de Clandinin e Connelly (2011), foi a metodologia de pesquisa escolhida para a coleta de dados, obtidos a partir de entrevistas, conversas e textos de campo. A interpretação desses dados se dá com o auxílio da hermenêutica de Gadamer (2011, 2013). O apoio teórico para as questões referentes à leitura encontra-se nas reflexões de Michèle Petit (2008, 2010) sobre histórias de leitura em comunidades francesas, nas proposições de Roger Chartier (1996, 1998, 1999, 2001) a respeito da história da leitura e da leitura como bem cultural e nas contribuições de Magda Soares (1995, 2006, 2010) e de Angela Kleiman (2006) sobre leitura e letramento. O tema das identidades e outros que por ele perpassam em nossas sociedades pós-modernas são abordados com base nos estudos de Zygmunt Bauman (2005) e de Stuart Hall (2011).

Leitura, letramento e escola

Afirmar que nossos alunos de educação básica no Brasil não leem ou leem muito pouco já não é novidade nos meios escolares, nem nos setores sociais que observam, pesquisam e avaliam questões relacionadas à leitura e aos (não) leitores. Convivendo lado

¹ SÃO PAULO (Estado). Resolução SE 15, de 18/02/2009. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, Poder Executivo, São Paulo, SP, 19 fev. 2009. Seção I, p. 39. Esta Resolução foi revogada pela Resolução SE 70, de 21/10/2011, sofrendo alterações apenas nos artigos que dispunham sobre a seleção e as atribuições dos professores responsáveis pela Sala Ambiente de Leitura, bem como sobre o papel da direção das escolas nesses processos.

a lado com tal afirmação está o fato de que ser leitor implica tanto apropriar-se de um bem cultural tido como de máxima importância, quanto ter o domínio de uma habilidade imprescindível nos dias atuais.

Sobre esse *bem cultural* que requer certas *habilidades* estão pautados a maior parte dos discursos e práticas que circulam na sociedade, como argumenta Roger Chartier (2001, p. 35):

Quanto a toda cultura do Ocidente, esta pode ser considerada como uma cultura do impresso porque há uma relação com o escrito por meio do impresso, nas cidades pelo menos, onde se veem cartazes, inscrições, livros nas lojas dos livreiros, éditos ou textos oficiais colados nas paredes. Há uma presença do texto escrito impresso, que cria condições de presença de uma cultura de empréstimo, mesmo para os analfabetos [...] parece-me que a cultura do impresso impregnou a totalidade das práticas culturais, incluindo as que não são de leitura.

Ainda nessa direção, a antropóloga francesa Michèle Petit nos oferece duas perspectivas interligadas sobre a presença massiva da cultura impressa nas sociedades ocidentais. Na primeira, ela afirma que

Aprendemos a olhar as civilizações orais de um modo diferente, sabemos que podiam ser territórios de cultura muito elevada. Mas, hoje em dia, na maioria das sociedades, ficar excluído da escrita é ficar excluído do mundo. Muitas pessoas que não têm acesso à escrita ou não conhecem seus usos, sentem-se indignas. (PETIT, 2008, p. 43)

Na segunda, faz as seguintes considerações:

Ser inábil com a escrita é hoje uma pesada desvantagem em uma grande quantidade de setores [...]. Com efeito, é muito mais difícil ter voz ativa no espaço público quando se é inábil no uso da escrita [...]. Ter familiaridade com a leitura, assim como com a escrita, não é suficiente e não garante nada; mas quem está distante dela corre todos os riscos de ficar fora do jogo [...] o poder permanece, o que quer que digam, ligado à escrita. (PETIT, 2010, p. 287)

O domínio da leitura e da escrita em nossa sociedade, portanto, configura-se como praticamente indispensável à sobrevivência.

Mas falar de discursos e práticas letradas é, sobretudo, falar daqueles discursos e práticas que fazem parte do universo escolar. Sendo assim, é possível afirmar que práticas escolares nascem e se sustentam *na* leitura e *coma* leitura, servindo de base para práticas e eventos que se encontram fora da realidade escolar. No entanto, sabe-se que a escola vive hoje o paradoxo de ser, como diz Kleiman (2006, p. 20), “a mais importante das *agências de letramento*”, sem garantir a seus alunos as condições para que exerçam uma cidadania plena (SOARES, 2010, p. 58, grifos da autora). Ao contrário, por diferentes razões, temos privado nossos alunos, apesar das muitas práticas letradas que circulam ali, de atingirem níveis de letramento que superem o simples domínio da tecnologia do ler e do escrever, auxiliando-os a incorporá-la ao seu viver, a fim de que eles possam transformar seu “estado” ou “condição” (SOARES, 2010, p. 29).

Tomar a questão da leitura e da escrita pelo viés do letramento é considerar o fato de que tal termo envolve dois processos distintos – o ler e o escrever – os quais requerem

conhecimentos e habilidades diferentes (SOARES, 2010, p. 31). É também pensar o letramento por meio de sua dimensão social. Nessa perspectiva

[...] as habilidades de leitura e escrita não são vistas como “neutras”, habilidades a serem usadas em práticas sociais, quando necessário, mas são vistas como um conjunto de práticas socialmente construídas envolvendo o ler e o escrever, configuradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições, padrões de poder presentes no contexto social. (SOARES, 2010, p. 35)

Alcançar tais habilidades num mundo líquido-moderno, marcado pela transitoriedade, no qual “objetos hoje recomendados como úteis e indispensáveis tendem a ‘virar coisa do passado’ muito antes de terem tempo de se estabelecer e se transformar em necessidade ou hábito” (BAUMAN, 2013, p. 22), requer que se pense em letramento como um conceito ainda mais amplo e plural. Nesse contexto, novas abordagens dos letramentos apontam para a heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua e para o caráter sociocultural dessas práticas (ROJO, 2009, p. 102).

Pensar a Sala de Leitura a partir das perspectivas apresentadas acima é pensá-la como espaço organizado para proporcionar à comunidade escolar meios de transpor as inúmeras barreiras que separam leitura e jovens. Estaríamos, enfim, assistindo à implantação e ao estabelecimento de uma política pública de leitura que se mostre capaz de vencer esses obstáculos?

Comunidade escolar, leitura e identidade

Focalizo agora a comunidade escolar que abriga a referida Sala de Leitura, na certeza de que compreender o perfil histórico-social dessa escola é importante tanto para que se compreenda a própria Sala de Leitura ali instalada, quanto para abrir portas que levem à compreensão do papel exercido por um programa governamental de incentivo à leitura em outras comunidades escolares da atualidade com perfil semelhante.

A escola em questão está localizada em um município de pequeno porte,² no oeste do estado de São Paulo, e, por ser a única escola pública desse município a oferecer o ensino fundamental ciclo II, recebe diariamente quase a totalidade das crianças e jovens da cidade com idades entre 10 e 18 anos (portanto, cursando o ciclo II do ensino fundamental – 6º ao 9º ano – e o ensino médio). De acordo com dados e informações disponíveis no *Espaço do Servidor* do portal da *Secretaria da Educação do Estado de São Paulo*,³ a escola contava, em maio de 2014, com 1.111 alunos, distribuídos em 34 turmas de ensino fundamental ciclo II (regular e EJA) e de ensino médio (regular e EJA).

Tais números, assim como o fato de ser ela a única escola pública estadual existente na cidade, tornam-na a maior e mais importante escola a oferecer os segmentos de ensino acima mencionados. Essa situação contrasta com a história de um passado não tão distante em que as famílias, agora quase que totalmente urbanizadas (segundo dados do

² População estimada em 2013: 13.501 habitantes. População contabilizada pelo Censo 2010: 12.799 habitantes. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=354170&search=sao-paulo|quata>>. Acesso em: 24 nov. 2013.

³ Disponível em: <<http://www.intranet.educacao.sp.gov.br/portal/site/Intranet/dw>>. Acesso em: 19 jun. 2014.

IBGE 2010),⁴ moravam nas áreas rurais do município, que chegou a ter, de acordo com o “Álbum Histórico do Município” (GIOVANNETTI, 1953), na década de 1940, “cerca de 30 unidades escolares rurais”. Depoimentos de professores que ainda atuam na escola revelam que a existência de escolas em colônias e bairros rurais do município foi uma realidade até o início dos anos 1990, sendo que muitos desses professores começaram suas carreiras nessas escolas.

A presença e a expansão de uma importante indústria sucroalcooleira na cidade influenciaram, em grande medida, a modificação do cenário acima descrito, gerando, entre outros fenômenos sociais, uma *migração* constante para a área urbana do município. Essa migração pode ser considerada tardia, se relacionada ao intenso processo de urbanização ocorrido no restante do país, a partir dos anos 1950 e 1960.

A compreensão do fenômeno de migração campo-cidade, assim como qualquer outro processo migratório, contribui para a compreensão de como vem se formando a sociedade brasileira e se enquadra dentro de um processo muito mais amplo de mobilidade de massa (VALIM, 2009, p. 9). Além disso, ela é representativa do fato de que “os migrantes são o resultado do processo econômico e político do país” e de que eles se movem “incentivados pelo sonho de uma vida melhor ou movidos pela necessidade de sobreviver” (VALIM, 2009, p. 9). Mais que isso, “a *migração* dos trabalhadores não é, obviamente, nova, mas a globalização está estreitamente associada à aceleração da migração” (WOODWARD, 2013, p. 22).

Essa escola encontra-se inserida, portanto, numa realidade que abriga uma história de *transformações* e *migrações* – assim como muitas outras escolas e realidades – causadas, em grande parte, pela movimentação produzida por uma sociedade de consumo, na qual “o consumidor é uma pessoa em movimento e fadada a se mover sempre” (BAUMAN, 1999, p. 93). Levando-se em consideração que ela é a instituição de ensino do município que mais recebe alunos da comunidade histórica e socialmente até aqui apresentada, é possível chegar a algumas conclusões a respeito da constituição sociocultural, sobretudo, do corpo discente desta escola, nos dias de hoje.

A primeira delas é que ele é constituído por crianças e jovens que, em sua maioria, já nasceram e cresceram na área urbana desta ou de outra cidade de perfil semelhante (considerando-se que muitas famílias migraram para o município em função das oportunidades de trabalho oferecidas pela agroindústria de açúcar e álcool).⁵ Outra, é que, ao mesmo tempo em que essas crianças e jovens estão naturalmente ligados à vida urbana, eles possuem estreitas e recentes relações com a vida na área rural, onde, provavelmente, moravam seus pais e avós e onde estes receberam (se receberam) a escolarização básica.

⁴ A população urbana do município contava, em 2010, com 12.011 pessoas morando na área urbana e com 788 pessoas morando na área rural, perfazendo um total de 12.799 habitantes. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=354170&idtema=1&search=sao-paulo|quota|censo-demografico-2010:-sinopse->>. Acesso em: 19 jun. 2014.

⁵ Ainda que o estudo das migrações no município não seja o foco desta pesquisa, nem sua relação exata com questões relacionadas diretamente ao trabalho, os dados do Censo 2010 revelam que, neste ano, havia 1.491 pessoas com mais de 5 anos de idade, residentes em Quatá, que ali não viviam em 31/07/2005. Esses migrantes representavam, portanto, quase 12% da população residente, então, no município. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=354170&idtema=97&search=sao-paulo|quota|censo-demografico-2010:-resultados-da-amostra-migracao-->>. Acesso em: 19 jun. 2014.

Essas crianças e jovens viveriam, portanto, numa espécie de limiar. Estariam entre um mundo ainda marcado por uma forte relação com o campo, com o trabalho no campo e com os modos sociais de convivência característicos dessa realidade. Mas, ao mesmo tempo, estariam imersos em um mundo urbano, provavelmente, de periferia, onde se apresentam novas necessidades e formas de contato social, de consumo e, no caso que mais interessa a esse trabalho, de relação com práticas letradas diferentes daquelas com as quais conviveram seus ascendentes mais próximos.

Galvão (2003, p. 136) escreve que

[...] morar na zona urbana, onde a circulação do impresso é muito maior e a escrita assume um significado central na vida de seus moradores, possibilita um contato permanente e involuntário com materiais de escrita; mesmo para os analfabetos, estar na cidade significa usar, em alguma medida, o escrito e o impresso. Na zona rural e nas pequenas cidades, por outro lado, as formas de comunicação e de sociabilidade são, predominantemente, calcadas na oralidade, o que torna a escrita, em muitos casos, desnecessária no cotidiano das pessoas. [...] No caso brasileiro, os dados mostram também que a presença de materiais escritos em casa e sua utilização no cotidiano da família estão diretamente relacionados [...] ao tipo de localidade e região em que mora (o entrevistado).

Ao ler essas considerações, não há como não se remeter à comunidade em que está situada a Sala de Leitura, foco desse estudo. Em muitas situações, a leitura ali não apresenta nenhuma “utilidade prática”, uma vez que outros meios de sociabilidade e de partilha, como a convivência e a troca entre vizinhos e parentes, o carro de som que anuncia os falecimentos, as leituras em voz alta feitas nas missas, a rádio local, o jornal televisivo, etc., cumpriram e ainda cumprem esse papel utilitário e comunicativo.

Para sociedades como essas, leitura e leitores precisam “transgredir alguns interditos”, ainda que a sociabilidade tradicional tenha perdido e esteja perdendo importância (PETIT, 2008, p. 105-106). O primeiro desses interditos tem a ver com o fato de que “ao ler, a pessoa se entrega a uma atividade cuja ‘utilidade’ não é bem definida” (PETIT, 2008, p. 105). Viver no campo significa ter sempre trabalho a fazer, estar sempre ocupado. Ler, num lugar onde essa é a ética compartilhada (PETIT, 2008, p. 105), pode significar algo como “perder tempo”, “ser mole” ou “ser preguiçoso”.

Além disso, como expõe Petit (2008, p. 106), esse primeiro interdito, o da leitura ser algo “inútil”, “se vê duplicado pelo fato de a leitura ser um prazer solitário”, que se configura como um segundo interdito. Ainda de acordo com Petit, há um terceiro interdito, ligado ao segundo, que, certamente, se aplica a nossa sociedade brasileira, fortemente marcada pelo controle religioso e político,

[...] no campo, mais do que nas cidades, o domínio da língua e o acesso a textos impressos foram por muito tempo privilégio daqueles que detinham o poder, ou seja, os notáveis, os representantes do Estado e da Igreja. E esses sempre quiseram fiscalizar os leitores [...]. Confrontar-se diretamente com os livros, sem intermediários, é distanciar-se desse modelo religioso das leituras edificantes, da leitura vigiada [...]. (PETIT, 2008, p. 106-107)

Assim, “ler”, no campo ou na cidade, “pressupõe muitas vezes transgredir esses interditos, seja negociando com eles, seja usando de astúcia frente a valores que, durante séculos, deram sentido à vida e cuja memória parece sempre pesar sobre o modo de viver

e de pensar” (PETIT, 2008, p. 107). A leitura, muitas vezes, pode supor “rupturas, separações bruscas do tipo de infância” (PETIT, 2008, p. 108), ou do tipo de religiosidade que se vivia ou se praticava. Ao contrário do que possa se pensar, “ler”, em certos grupos, pode não ser tão natural quanto parece, ainda que a pessoa disponha de algumas competências e certo grau de escolarização (PETIT, 2008, p. 103). Na verdade, “a leitura pode se revelar impossível, ou arriscada, quando pressupõe entrar em conflito com os modos de vida, com os valores próprios do grupo ou do lugar em que se vive” (PETIT, 2008, p. 103-104).

Isto se explica pelo fato de as histórias serem, muitas vezes, inquietantes, assim como as palavras, que têm também a “característica peculiar de escapar do controle dos signos, a partir do momento em que cada um pode carregá-las de seu próprio desejo e associá-las, a seu modo, a outras palavras” (PETIT, 2008, p. 114).

Ao pensar nos “perigos” que a leitura pode representar em certas circunstâncias ou para certos grupos, talvez se crie uma falsa ideia de que ela promova o individualismo, se se pensa numa perspectiva nostálgica em relação à vida em comunidades. No entanto, Petit (2008, p. 111) esclarece que, ao contrário disso, observou que a leitura pode “conduzir a círculos mais amplos de relação, a novas possibilidades, a outras maneiras de convívio. E desempenha um papel importante na democratização da sociedade”.

Outro aspecto a ser abordado quanto à constituição desse grupo de estudantes e de professores brevemente apresentado até aqui é que a forte migração urbana deixou em evidência “a fragilidade e a condição eternamente provisória da identidade” (BAUMAN, 2005, p. 22), criando a necessidade que Petit descreve abaixo, e que tão bem se aplica à comunidade escolar em questão:

Hoje, cada um deve construir sua identidade e experimentar, bem ou mal, na busca de sentido, valores, referências, lá onde os limites simbólicos não existem, com todos os riscos que isso comporta, particularmente na adolescência [...]. Este é um motivo a mais para nos interessarmos pelo papel que a leitura pode desempenhar na elaboração da subjetividade, na construção de uma identidade singular e na abertura para novas sociabilidades, para outros círculos de pertencimento. (PETIT, 2008, p. 12)

Longe de defender uma visão ingênua sobre as experiências propiciadas pela leitura, tanto íntimas, quanto de compartilhamento (PETIT, 2008, p. 12), ela é tomada por Petit como capaz de “abrir um campo de possibilidades, inclusive onde parecia não existir nenhuma margem de manobra” (PETIT, 2008, p. 13). Isso se faz possível, de acordo com a visão de Petit (2008, p. 73), porque “a leitura desempenha um papel no campo de construção de si mesmo”.

A construção de si mesmo está ligada à construção de identidades, que podem ser apenas identificações extremamente fluidas e frágeis, apenas uma busca por pertencimento conveniente e momentâneo. Contudo, as conclusões a que chega Petit revelam novas possibilidades e formas de conceber esse processo do qual, me parece, não conseguimos fugir, pois, “quando a identidade perde as âncoras sociais que a faziam parecer ‘natural’, predeterminada e inegociável, a ‘identificação’ se torna cada vez mais importante para os indivíduos que buscam desesperadamente um ‘nós’ a quem possam pedir acesso” (BAUMAN, 2005, p. 30).

A Sala de Leitura: espaço de histórias e vivências de leitura

É no contexto apresentado na seção anterior que se instala, no ano de 2008, a Sala de Leitura alvo do estudo focado neste artigo. Acerca do trabalho das duas professoras que ali atuam, convém esclarecer que ser contratado pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE-SP) para exercer tal função requer, como primeira exigência, algum diploma de licenciatura plena. Neste caso, ambas possuem licenciatura em Letras. Além disso, um professor de Sala de Leitura não pode ser um professor efetivo, ou seja, aprovado em concurso, a menos que ele esteja readaptado⁶ ou adido.⁷ A contratação para o trabalho na Sala de Leitura ocorre após a entrega e aprovação de um projeto de trabalho, seguido de seleção e aprovação do candidato pela direção da escola (Resolução SE 70 de 21/10/11, artigo 4º).

O professor contratado deve trabalhar em regime de 40 horas semanais, que podem ser dedicadas exclusivamente à Sala de Leitura, ou divididas com sua jornada em sala de aula. Deve ser avaliado ao final de cada ano letivo pela equipe gestora da escola, sendo que cabe ao diretor sua recondução à função no ano seguinte. Evidencia-se aqui, portanto, uma certa *instabilidade* inerente a tal função.

Cabe a esses professores comparecer às Orientações Técnicas; participar das ATPCs (atividades de trabalho pedagógico coletivo); planejar atividades vinculadas à proposta pedagógica e ao currículo oficial; orientar os alunos nos procedimentos de estudo; estruturar e organizar o espaço físico e o acervo; elaborar relatórios à equipe pedagógica da escola; incentivar a visita e a participação dos professores na Sala de Leitura para a realização de atividades pedagógicas; promover ações inovadoras que incentivem a leitura, etc. (Resolução SE 70 de 21/10/2011, artigo 3º).

A Sala de Leitura deve configurar-se, portanto, como um ambiente singular de leitura e de aprendizagem. Para que isso se concretize, as professoras da Sala em questão organizaram uma agenda por meio da qual todas as turmas da escola devem passar semanalmente pela Sala de Leitura, numa das aulas de língua portuguesa. Espera-se que o professor de português acompanhe sua turma até lá, porém isso nem sempre ocorre. Há os que preferem apenas liberar os alunos em pequenos grupos para os empréstimos, renovações e devoluções. Os três alunos participantes da pesquisa declararam ter tomado conhecimento da Sala de Leitura por intermédio de um professor de português que, ao menos uma vez, os acompanhou até lá.

Em texto de campo resultante de conversas com as professoras no início do ano letivo de 2014, elas relatavam algumas propostas de trabalho para o primeiro semestre:

⁶ Readaptados: Segundo a definição inserida no artigo 42 da Lei n. 10.261/68, readaptação é a investidura em cargo mais compatível com a capacidade do funcionário, depende sempre de inspeção médica e não pode acarretar aumento ou diminuição de vencimentos. Disponível em: <<http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/professor/manual-do-professor-2013/#readapt>>. Acesso em: 24 jun. 2014.

⁷ Adidos: Quando o número de titulares de cargo do Quadro do Magistério (integrantes da classe docente ou da classe de suporte pedagógico) classificados em uma unidade escolar ou Diretoria de Ensino for maior que o estabelecido pelas normas legais ou regulamentares, os excedentes serão declarados adidos. No caso dos docentes, a situação só se caracteriza quando, esgotadas todas as fases do processo de atribuição, não foi possível a atribuição de nenhuma aula. Decreto n. 42.966/98 – Adidos – Disciplina e Transfer. e Aproveit. dos integrantes do QM. Port. DRHU n. 2/00 – Altera as Ports. 11/99 e 14/99 (incluindo adido). Disponível em: <<http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/professor/manual-do-professor-2013/#adidos>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

desafios de leitura (sendo um gênero a ser lido a cada mês), clube da leitura, flagrante de leitura, mural de recomendações (com direito ao aluno que escrever uma recomendação a participar do sorteio de um livro), releituras de obras (livro/filme), II concurso de poesia, maleta viajante e página da Sala de Leitura no Facebook. Além destas propostas, toda Sala de Leitura da rede pública estadual deve engajar-se no Game Superação Jovem.⁸

Uma forma de abordagem aos alunos praticada na Sala de Leitura são as leituras compartilhadas. Essas são possíveis porque, várias vezes, por meio do desenvolvimento de projetos, o Prodesc,⁹a escola adquiriu vários exemplares de um mesmo título (de 25 a 30). Assim, é comum a quase todos os professores de português da escola agendarem alguma aula na semana para que possam levar uma turma completa à Sala e fazer a leitura desses livros. Geralmente, essa leitura é feita em voz alta pelo professor da turma ou pela professora da Sala de Leitura.

A questão da leitura em voz alta ou compartilhada requer algumas considerações. De acordo com Zilberman (2012, p. 119), ela favorece a catarse, colaborando para que muitos alunos deem o primeiro passo no sentido de fazer suas próprias escolhas de leitura e nelas prosseguirem, descobrindo seus modos de ler. Jesper Svenbro (1999 apud CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 42), em *História da Leitura no Mundo Ocidental*, v. 1, declara que “a leitura em voz alta constitui a forma mais original de leitura”, quando discorre sobre a natureza da leitura na Grécia arcaica. Roger Chartier (2001, p. 41), em *Cultura Escrita, Literatura e História*, afirma que certas leituras não podem ser feitas em silêncio devido a sua relação com os gêneros literários ou com a forma de sociabilidade, portanto, assim como os gregos, alternamos a leitura em voz alta com a leitura silenciosa.

No entanto, problematizando a questão, o próprio Chartier (2001, p. 38-39) aponta para o fato de que, nas sociedades contemporâneas, quando se fala de “iletrismo”, fala-se de pessoas “que não são de todo alheias à cultura escrita”, mas que “devem ler em voz alta ou a meia voz para entender o que leem”. Assim, a leitura em voz alta pode estar associada a uma falta de autonomia e de competência por parte do leitor.

No caso de nossa escola, as duas ocorrências são facilmente observáveis. Há situações em que a leitura que fazemos em voz alta possibilita que toda a turma, ao partilhar das mesmas histórias, partilhe também memórias, sentimentos e opiniões. Porém, é preciso reconhecer que, para muitos alunos, é somente através da leitura que alguém faz para eles que o contato com o texto escrito se torna possível. As razões para isso podem estar no fato de que alguns alunos ainda não tenham a habilidade necessária para decifrar e compreender o que leem, apesar de estarem no segundo ciclo do ensino fundamental ou mesmo no ensino médio. Mas também podem indicar que muitos não se dispõem a isso por conta própria.

Algo que ganha destaque nas preferências leitoras dos alunos e que acaba por se tornar uma estratégia de abordagem aos que chegam à Sala é o papel das mídias nessas preferências e, conseqüentemente, na procura por leitura. Considerando-se esse fato, compreende-se ainda mais a presença dos best-sellers, ou daqueles livros destinados especificamente ao público adolescente, nas listas de livros mais lidos e procurados. Roger

⁸ Disponível em: <<http://www.superacaojovem.org.br/index.asp>>. Acesso em: 19 jul. 2014.

⁹ Projetos Descentralizados. Disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?alias=www.rededosaber.sp.gov.br/portais/cadprojetos&>>. Acesso em: 24 jun. 2014.

Chartier (1999, p. 148) chama a esse fenômeno de “cadeia de produtos derivados”, afirmando sobre isso que “é inútil manter um discurso de rejeição total, absoluta, como se a qualidade fosse por essência estranha à cultura de massa” e acredita que a esse respeito se deve raciocinar “para além de um discurso nostálgico e melancólico ou de uma cólera denunciadora, que tem suas razões, mas é impotente diante de uma evolução demasiado poderosa”.

Nesse sentido, as professoras declaram que o acervo oficial da Sala de Leitura, muitas vezes, não atende aos interesses dos alunos. Uma das estudantes entrevistadas destaca-se por sugerir a elas títulos de livros que ela gostaria de ler. Atendendo a essas sugestões e a outras semelhantes, assim como seguindo seus próprios gostos e preferências leitoras, essas professoras têm dedicado tempo e recursos financeiros (algumas vezes, próprios) para adquirir títulos que atendam aos pedidos feitos pelos alunos ou que, elas acreditam, possam agradá-los, construindo, desse modo, um acervo paralelo ao acervo oficial recebido pela Sala.

Petit (2008, p. 175) esclarece que as leituras tão procuradas pelos jovens e adolescentes “são os efeitos da moda” e acrescenta que esses best-sellers “permitem ‘desferrujar os olhos’ e há mesmo alguns de qualidade que permitem soltar a imaginação, jogar com as palavras. Podem ser também um pretexto para compartilhar, para conversar. Portanto, não sejamos puritanos”, ela adverte.

Chartier (1999, p. 104) denomina essas leituras de “leituras selvagens que se ligam a objetos escritos de fraca legitimidade cultural”. E explica que é preciso

[...] tentar apoiar-se sobre essas práticas incontroladas e disseminadas, para conduzir esses leitores, pela escola mas também sem dúvida por múltiplas outras vias, a encontrar outras leituras. É preciso utilizar aquilo que a norma escolar rejeita como um suporte para dar acesso à leitura na sua plenitude, isto é, ao encontro de textos densos e mais capazes de transformar a visão do mundo, as maneiras de sentir e de pensar. (CHARTIER, 1999, p. 104)

Essas colocações remetem também às palavras de Petit, tomando-as como algo a não se perder de vista no contexto em questão:

Ao ajustar a oferta somente em função do que imaginam ser as expectativas dos jovens, por medo de serem austeros ou acadêmicos, alguns bibliotecários correm o risco de contribuir para que se perpetue a segregação. Aos usuários de meios pobres, dariam somente certos títulos batidos, e aos leitores privilegiados, toda a possibilidade de escolha. (PETIT, 2008, p. 175-176)

Tais considerações provam que o que diz respeito às preferências de leitura dos alunos é assunto ainda a ser observado, discutido e analisado e que não pretende se esgotar nessas páginas.

Encerro a presente sessão tecendo algumas considerações a respeito das histórias de leitura dos participantes desta pesquisa, atentando para o fato de que “não é a biblioteca ou a escola que desperta o gosto por ler, por aprender, imaginar, descobrir. É *um* professor, *um* bibliotecário que, levado por sua paixão, a transmite através de uma relação individual” (PETIT, 2008, p. 166, grifos da autora). E que “o que atrai a atenção da criança é o interesse profundo que os adultos têm pelos livros, seu desejo real, seu prazer

real” (PETIT, 2008, p. 141). Se tal afirmação é tomada como verdadeira, as histórias e as experiências de leitura de um professor são importantes objetos de análise quando o que se pretende é refletir sobre as formas como têm se dado as experiências com a leitura por parte dos alunos.

De acordo com as professoras participantes, a escola de educação básica, bem como os professores, deram poucas contribuições para que elas se tornassem leitoras. O que se observa em suas palavras em relação às práticas de leitura na escola é a imposição dos modos de ler e a leitura sobre a qual se deve prestar contas. Esses dois fatores combinados resultam em poucas chances do livro (ou do texto) passar a fazer parte da experiência (PETIT, 2010, p. 47-48). Ainda, como sugere Lajolo (1993, p. 72-73), tais atividades, que fazem parte de um processo de “escolarização do texto”, camuflam “riscos sérios de alienação da leitura”.

Na fala dos alunos entrevistados, há poucas referências a leituras feitas em aula ou exigidas pela escola. O papel do professor como motivador e inspirador da leitura surge especialmente relacionado à presença da Sala de Leitura, ainda que dois desses alunos declarem que as professoras do ciclo I lessem para eles diariamente. A Sala de Leitura ganha importância em suas histórias de leitura a partir do momento em que algum professor os levou até ela, apresentando esse universo de possibilidades leitoras, e por eles interagirem com as professoras da Sala pedindo (e fazendo) sugestões e comentando as leituras feitas.

Outro dado a se destacar nesta pesquisa diz respeito à formação leitora ocorrida antes ou fora das experiências escolares. A entrevista com os participantes da pesquisa iniciava-se tentando resgatar as primeiras lembranças de cada um com a leitura. Curiosamente, nenhuma das professoras relatou, logo de início, qualquer história ou memória significativa relacionada à leitura que fosse anterior ao período em que ingressaram na escola ou que aprenderam a ler. Ambas falam da pouca escolaridade dos pais e reconhecem que a leitura não era uma prática em casa durante a infância. Tais relatos confirmam que professores, atualmente, fazem parte da primeira geração de grupos familiares que tiveram acesso a uma escolarização de longa duração. Portanto, as famílias desses professores mobilizaram-se para garantir que seus filhos adquirissem “competências, disposições e crenças relacionadas aos usos escolares da escrita, mas não propriamente em torno da *transmissão* mesma dessas competências, disposições e crenças, nem daquelas envolvidas em usos *não-escolares* da escrita” (BATISTA, 1998, p. 31)

Conquanto hajam semelhanças nas histórias familiares de leitura dessas professoras, apenas uma delas destaca o papel de uma figura inspiradora e motivadora em sua inserção no universo leitor. Para esta, o contato próximo com uma tia teve fundamental importância para que ela gostasse dos livros e da leitura. Suas leituras recentes distanciam-se das leituras canônicas realizadas, sobretudo, na faculdade. Ela parece sentir-se segura com as leituras que faz e com o fato de escolher esses livros de forma pelo menos aparentemente livre na internet e em catálogos onde, tradicionalmente, eram vendidos outros tipos de produtos. E declara, ainda, que seus livros “*rodaram a escola já*”, pois ela empresta “*os livros para alguns alunos*”.

Quanto aos alunos, nota-se nos três casos a preocupação de alguém por eles responsável – mãe ou avó – que, desde muito cedo, ofereceu gibis e livros de leitura com intuídos diferentes. Uma mãe preocupava-se com a filha que apresentava dificuldades

com a ortografia da língua e com a leitura em voz alta, por isso incentiva a leitura de gibis na tentativa de corrigir esses problemas. Outra mãe e uma avó perceberam o interesse das crianças pelas histórias e pelos livros e lhes presentearam com gibis e livros de histórias infantis (contos de fada). Entende-se por tais ações que essas mulheres, de baixa ou nenhuma escolaridade, compreendem o que está em jogo em nossa sociedade letrada ao oferecerem aos filhos e netos essas possibilidades de contato com a leitura.

Petit declara que a relação com a leitura “é em grande parte uma história de família” e nos lembra que

Várias pesquisas confirmaram a importância da familiaridade precoce com os livros, de sua presença física na casa, de sua manipulação, para que a criança se tornasse, mais tarde, um leitor. A importância também de ver os adultos lerem. E ainda o papel das trocas de experiências relacionadas aos livros, em particular as leituras em voz alta, em que os gestos de ternura, a inflexão da voz, se misturam com as palavras. (PETIT, 2008, p. 140-141)

Tais declarações, relacionadas aos depoimentos colhidos, permitem reafirmar o que já se sabe a respeito do papel da introdução da leitura ainda muito cedo na vida das crianças, como forma de que estas estabeleçam com ela uma relação prazerosa e até afetiva.

Considerações finais

A análise da pesquisa que resulta neste artigo permitiu, como exposto por Petrucci (1999, p. 204), considerar a Sala de Leitura presente na comunidade escolar apresentada como um dos locais onde “está sendo decidido” “o futuro da leitura”. As histórias de leitura relacionadas a tal ambiente demonstram “as novidades de demanda, oferta, usos e práticas de leitura” numa situação sociocultural absolutamente nova (PETRUCCI, 1999, p. 204). Vista dessa forma, a Sala de Leitura situa essa comunidade num contexto mais amplo dentro da história da leitura, além de configurar-se como espaço de construção de identidades e de novas sociabilidades (PETIT, 2008, p. 12).

A consolidação desse ambiente com tais atributos e características se dá de forma a refletir o contexto em que se situa a comunidade escolar que abriga a Sala de Leitura em questão. Entende-se, desse modo, que ela se apresente como espaço privilegiado na ampliação do papel da escola enquanto importante agência de letramento (SOARES, 2010, p. 58). Como tal, deve atuar junto a uma comunidade marcada pela frágil condição provisória da identidade (BAUMAN, 2005, p. 22), pelos interditos (PETIT, 2008, p. 105-106) que se impõem contra a prática da leitura, pela forte influência dos meios de comunicação de massa nas escolhas das leituras e pelas deficiências na formação leitora das professoras por ela responsáveis.

Tais condições têm favorecido a prática da leitura compartilhada, com tudo o que ela carrega de possibilidades e de evidências de deficiências na autonomia da leitura (CHARTIER, 2001, p. 38-39). Têm, ainda, contribuído para a constituição de um acervo paralelo ao acervo oficial das Salas de Leitura, o qual reflete o domínio dos meios de comunicação de massas na preferência pelas leituras selvagens (CHARTIER, 1999, p. 104) e pelos best-sellers da moda (PETIT, 2008, p. 175). Nesse quesito, a atuação das profes-

soras da Sala de Leitura aponta para o fato de que, na formação de leitores, é preciso que o professor se envolva com o que lê (LAJOLO, 1993, p. 108), portanto, as preferências de leitura demonstradas pelos alunos refletem, em boa medida, as preferências e, consequentemente, a formação leitora das professoras que com eles atuam.

Além do cenário particular resumido acima, que pode facilmente ser reconhecido em outras comunidades escolares semelhantes, há que se considerar ainda o fato de que o programa Sala Ambiente de Leitura é uma política pública. Políticas públicas não são neutras e, apesar de representarem, em teoria, o interesse da maioria da população, elas, de fato, “expressam, principalmente, as intenções e ideias dos grupos que detêm a hegemonia política e econômica (SERRA, 2003, p. 67). Portanto, essa e outras políticas estão sujeitas a interesses partidários e econômicos que afetam a forma como ela se estabelece e se concretiza na prática. Sendo assim, mais tempo e mais estudos de observação e acompanhamento desse programa e desse investimento em leitura são necessários para que se tenha dele uma visão ainda mais clara e ampla.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, A. A. G. Os professores são “não-leitores”? In: MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. (Org.). *Leituras do professor*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- BAUMAN, Z. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- _____. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- _____. *Sobre educação e juventude: conversas com Ricardo Mazzeo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- HALL, S. *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.
- CAVALLO, G.; CHARTIER, R. *História da leitura no mundo ocidental I*. São Paulo: Ática, 1998.
- CHARTIER, R. *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- _____. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora Unesp, 1999.
- _____. *Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Gldin e Antonio Saborit*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CLANDININ, J. D. J.; CONNELLY, F. M. *Pesquisa narrativa: experiência e história na pesquisa qualitativa*. Uberlândia: EUDFU, 2011
- GADAMER, H. G. *Verdade e método II*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- _____. *Verdade e método I*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- GALVÃO, A. M. O. Leitura: algo que se transmite entre as gerações? In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Letramentos no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.
- GIOVANNETTI, B. *Álbum Histórico do Município de Quatá*. Poços de Caldas, MG: Gráfica D. Bosco, 1953.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 1. ed. São Paulo: Ática, 1993.

- PETIT, M. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução de Celina Olga de Souza. 1. ed. São Paulo: 34, 2008.
- _____. *A arte de ler: ou como resistir à adversidade*. São Paulo: 34, 2010.
- PETRUCCI, A. Ler por ler: um futuro para a leitura. In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Org.). *História da leitura no mundo ocidental 2*. São Paulo: Ática, 1999.
- ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2009.
- SERRA, E. D. Políticas de promoção de leitura. In: RIBEIRO, M. V. (Org.). *Letramentos no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.
- SILVA, E. T. A escola e a formação de leitores. In: FAILLA, Z. (Org.). *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, Instituto Pró-Livro, 2012.
- SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1995.
- _____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- _____. *Alfabetização e letramento*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- SVENBRO, J. A Grécia arcaica e clássica: a invenção da leitura silenciosa. In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Org.). *História da leitura no mundo ocidental 1*. São Paulo: Ática, 1999.
- VALIM, A. *Migrações: da perda da terra à exclusão social*. São Paulo: Atual, 2009.
- WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- ZILBERMAN, R. Ler é dever, livro é prazer? In: FAILLA, Z. (Org.). *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, Instituto Pró-Livro, 2012.