

NÁGILA EUCLIDES DA SILVA POLIDO

**Salas de Leitura da Rede Municipal de Ensino de São Paulo:
caminhos possíveis para redimensionar seu funcionamento**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo como requisito
parcial para a obtenção do título de Doutora
em Educação.

Área Temática:
Linguagem e Educação

Orientadora:
Prof^a Dr^a Idméa Semeghini-Siqueira

SÃO PAULO

2012

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.

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

372.9
S586s Silva-Polido, Nágila Euclides da
Salas de leitura da rede municipal de ensino de São Paulo : caminhos possíveis para redimensionar seu funcionamento / Nágila Euclides da Silva Polido ; orientação Idméa Semeghini-Siqueira São Paulo : s.n., 2012.
260 p.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Linguagem e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo)

1. Leitura 2. Linguagem 3. Sala de aula especializada 4. Ensino público – São Paulo 5. Espaço escolar 6. Formação de professores 7. Novas tecnologias da comunicação I. Semeghini-Siqueira, Idméa, orient.

SILVA-POLIDO, N. E. S. Salas de Leitura na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: caminhos possíveis para redimensionar seu funcionamento. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Linguagem e Educação.

Aprovado em 03 de julho de 2012.

Banca Examinadora

Profª Drª Idméa Semeghini Próspero Machado Siqueira – FE - USP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profª Drª Maria Lúcia da Cunha Victório de Oliveira Andrade – FFLCH - USP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profª Drª Neide Luzia de Rezende – FE - USP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profª Drª Andressa Cristina Coutinho Barboza – UFOP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. José Nicolau Gregorin Filho – FFLCH - USP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Dedicatória

A toda minha família;
em especial ao meu pai, Mariano, e ao Marcelo.

À memória de minha mãe, Lali.

AGRADECIMENTOS

À Profª Drª Idméa Semeghini-Siqueira pela orientação e apoio constantes.

Às Profª. Drªs. Ivete Pieruccini e Neide Luzia de Rezende, pelas várias sugestões feitas a esse trabalho no Exame de Qualificação.

Aos educadores que cooperaram com suas vivências e práticas.

À Maria Helena, pelas conversas e cafés sempre criativos e estimulantes.

À Professora Cidinha, minha primeira orientadora na Sala de Leitura, por iniciar meu percurso como leitora, mostrando a magia da literatura.

Aos meus alunos.

RESUMO

SILVA-POLIDO, Nágila Euclides da. Salas de Leitura da Rede Municipal de Ensino de São Paulo: caminhos possíveis para redimensionar seu funcionamento. 260 f. Tese Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Esta pesquisa tem por tema o Projeto Sala de Leitura da Rede Municipal de Ensino de São Paulo analisada como parte das políticas públicas de incentivo à leitura e à formação dos leitores: crianças e jovens. Seu foco de investigação está na organização e funcionamento desses espaços, regidos por legislação específica, que desde sua implantação e implementação vêm adequando-se a diferentes concepções de leitura decorrentes de diferentes propostas educacionais das gestões que assumem a administração municipal. No entanto, o projeto resiste a essas descontinuidades, constituindo-se como um dos maiores e mais longevos entre aqueles que têm a leitura como centralidade. A questão-problema do trabalho investiga quais aspectos da organização e funcionamento das Salas de Leitura da Rede Municipal de Ensino de São Paulo podem ser redimensionados de forma a conceber ações de sucesso na maioria das unidades de ensino. O objetivo geral é contribuir para a investigação sobre a organização e funcionamento de espaços e salas de leitura no favorecimento à interação lúdica das crianças com a literatura e à formação de jovens leitores na escola pública. Quanto aos objetivos específicos: proceder a um estudo exploratório sobre o funcionamento das salas de leitura; esboçar um instrumento de avaliação do funcionamento de salas de leitura; investigar fatores ligados a mudanças na organização e funcionamento das salas de leitura e os efeitos produzidos na interlocução com os alunos; identificar facilitadores e entraves à organização e funcionamento das salas de leitura. Em relação aos procedimentos metodológicos, foram seguidas as diretrizes da metodologia “não-convencional”, com a observação participante nos encontros de formação contínua para Professores Orientadores de Sala de Leitura entre 2010 e 2011; a análise da legislação e documentos pertinentes à organização e funcionamento das Salas de Leitura e à orientação para os Professores Orientadores de Sala de Leitura publicados entre 2001 e 2011; a análise dos dados levantados em visitas a Salas de Leitura; e entrevista com uma das assessoras responsáveis pela formação dos Professores Orientadores de Sala de Leitura entre 2008 e 2011. A análise dos resultados foi feita com base nas concepções teóricas de linguagem, leitura e avaliação de programas dos autores estudados (Bakhtin; Chartier; Martins; Jouve; Worthen, Sanders & Fitzpatrick). O trabalho ainda apresenta reflexões sobre a abordagem da linguagem não verbal, das novas tecnologias e seu impacto na organização dos espaços e na elaboração das práticas para a formação de crianças e jovens leitores. As conclusões indicam que as Salas de Leitura apresentam heterogeneidades quanto a sua organização e funcionamento, mesmo sendo reguladas por legislação específica, mas que na última década apontaram para um avanço quanto ao estabelecimento de critérios para organização do espaço e do acervo e uma orientação mais direcionada quanto às práticas a serem desenvolvidas; indica também que a formação do leitor que se apropria da leitura na diversidade de linguagens e suportes disponíveis requer também do educador a disposição de enfrentar o desconhecido e buscar a interação com o outro para formar uma equipe em que cada um dos elementos contribui com suas próprias competências.

Palavras-chave: Salas de Leitura – Políticas Públicas – Leitura – Formação de Leitores – Novas Tecnologias

ABSTRACT

SILVA-POLIDO, Nágila Euclides da. **The Reading Rooms in the schools of the public education network of São Paulo city: possible ways for resizing their operation.** 2012. 260 f. (Tese Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

This research has as its theme the Reading Room of the public education network of São Paulo city reviewed as part of public policies to encourage reading and formation of readers. The investigation focuses on the organization and functioning of these spaces, which are regulated by specific legislation. Since its implementation they are adapting to different conceptions of reading resulting different managements of educational proposals that assume the municipal government. However the project are resisting these discontinuities, establishing itself as one of the largest and longest among those who have reading as centrality. The research investigates the problem of which aspects of the organization and functioning of the Reading Rooms of São Paulo Municipal Schools can be resized in order to design successful actions in most units of education. The purpose is to contribute to research on the organization and functioning of reading rooms, favoring the formation of children and young readers in public education. The specific objectives are: conduct an exploratory study on the functioning of reading rooms; draft an instrument for evaluating the operation of reading rooms; investigate factors related to changes in the organization and functioning of the reading rooms and the effects produced in the interaction with students, identify improvements and impediments to the organization and functioning of the reading rooms. The methodological procedures include: participative observation in continuing education for Teachers Guiding the Reading Room from 2010 to 2011; analysis of legislation and relevant documents to the organization and functioning of Reading Rooms and the orientation for Teachers Guiding Reading Room published between 2001 and 2011; visits to Reading Rooms; and interview with advisor responsible for training Teachers Guiding for Reading Room between 2008 and 2011. The analysis was based on theoretical conceptions of language, reading and evaluating programs of the authors studied (Bakhtin, Chartier; Martins, Jouve, Worthen, Sanders & Fitzpatrick). The conclusions are that Reading Rooms have diversities in their organization and functioning, even though governed by specific legislation, but in the last decade have pointed to an advance on the establishment of criteria for the organization of space and collection and practices are more focused; also indicates that the reader form that appropriates reading in the diversity of languages and supports the educator also requires the disposition of face the unknown and seek interaction with others to form a team in which each element contributes with their own expertise.

Keywords: Reading Room – Public Policies – Reading – Formation of Readers – New Technologies

LISTA DE SIGLAS UTILIZADAS NO TRABALHO

AP - Assistente Pedagógico

APM – Associação de Pais e Mestres

CBL – Câmara Brasileira do Livro

CIEJA – Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos

CNDL – Comissão Nacional do Livro Didático

COLE – Congresso de Leitura

COLTED – Comissão do Livro Técnico e Didático

CONAE – Coordenadoria dos Núcleos de Ação Educativa

CP – Coordenador Pedagógico

DEPLAN – Departamento de Planejamento

DOT – Diretoria de Orientação Técnica (Secretaria Municipal de Educação)

DOT-P - Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica (Diretoria Regional de Ensino)

DREM – Delegacia Regional de Ensino Municipal

DRE – Diretoria Regional de Ensino

EDA – Educação de Adultos

EF – Ensino Fundamental de 8 anos

EFI – Ensino Fundamental I (1ª à 4ª série)

EFII – Ensino Fundamental II (5ª à 8ª série)

EF9 – Ensino Fundamental de 9 anos (1º ao 9º ano)

EMEDA – Escola Municipal de Educação para Deficientes Auditivos

EMEE – Escolas Municipais de Educação Especial

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMEFM – Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio

EMPG – Escola Municipal de Primeiro Grau

EMPSG – Escola Municipal de Primeiro e Segundo Graus

ESL – Encarregado de Sala de Leitura

FAE – Fundação de Assistência ao Estudante

FENAME – Fundação Nacional do Material Escolar

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GFC – Grupo de Professores Orientadores de Sala de Leitura em Formação Contínua

GFI – Grupo de Professores Orientadores de Sala de Leitura em Formação Inicial

IE – Laboratório de Informática Educativa

INAF – Indicador Nacional de Alfabetização Funcional

INL – Instituto Nacional do Livro

JB – Jornada Básica

JBD – Jornada Básica Docente

JBP – Jornada Básica do Professor

JEA – Jornada Especial Ampliada

JEI – Jornada Especial Integral

JEIF – Jornada Especial Integral de Formação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

MINC – Ministério da Cultura

MOVA – Movimento de Alfabetização de Adultos

NAE – Núcleo de Ação Educativa

ONG – Organização Não Governamental

OSL – Orientador de Sala de Leitura

PEA – Plano Especial de Ação

PEB – Programa Escola-Biblioteca

PESL – Professor Encarregado de Sala de Leitura

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PLANEDI – Plano de Educação para o Desenvolvimento Infantil

PLID – Programa do Livro Didático

PLIDEF – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Fundamental

PLIDEM – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio

PML – Professor Mediador de Leitura

PNBE – Programa Nacional de Bibliotecas Escolares

PNLL – Plano Nacional de Livros e Leitura

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNSL – Programa Nacional Salas de Leitura

PNUD – Plano das Nações Unidas para o Desenvolvimento

POIE – Professor Orientador de Informática Educativa

POSL – Professor Orientador de Sala de Leitura

RMESP – Rede Municipal de Ensino de São Paulo

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEB – Secretaria de Educação Básica

SL – Sala de Leitura

SMC – Secretaria Municipal de Cultura

SME – Secretaria Municipal de Educação

SMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SUPEME – Superintendência Municipal de Educação

U.E. – Unidade Escolar

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

USAID – Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	30
1.1. Levantamento e análise de documentos.....	32
1.2. Os registros de nossa vivência como POSL em três gestões diferentes.....	33
1.3. Entrevista.....	35
1.4. Visita à SL e aplicação do formulário.....	35
2. LINGUAGEM E LEITURA: CONCEPÇÕES.....	38
2.1. Linguagem e Leitura.....	39
2.1.1. Linguagem verbal e linguagem não verbal.....	39
2.1.2. Concepções de leitura.....	45
2.1.3. A leitura no contexto das inovações tecnológicas.....	54
2.2. Leitura e Políticas Públicas.....	57
2.3. O papel da escola nas políticas públicas para o livro e a leitura.....	61
2.3.1. A escola como espaço para formação de leitores.....	61
3. PANORAMA DOS PROGRAMAS DE INCENTIVO À LEITURA.....	67
3.1. Política nacional de incentivo à leitura.....	73
3.1.1. Plano Nacional de Livros e Leitura - PNLL.....	74
3.1.2. Programa Nacional do Livro Didático - PNLD.....	76
3.1.3. Programa Nacional de Bibliotecas Escolares - PNBE.....	82
3.2. Panorama dos programas de incentivo à leitura no município de São Paulo.....	86
3.2.1. Salas e Espaços de Leitura na Rede Municipal de Ensino.....	86
3.2.2. Programa Minha Biblioteca.....	89
4. PROJETO SALA DE LEITURA: TRAJETÓRIA.....	95
4.1. Uma longa história.....	95
4.1.1. De 1972 a 1983 – O projeto.....	96
4.1.2. Década de 80 – A Sala de Leitura.....	108
4.1.3. Década de 90 – SL incorporada ao cotidiano das escolas.....	113
4.2. De 2001 a 2009 – Choque de concepções.....	123
5. PROJETO SALA DE LEITURA HOJE.....	144
5.1. Organização e funcionamento das Salas de Leitura.....	145
5.1.1. A legislação.....	145

5.1.2. O funcionamento.....	150
5.1.2.1. Espaço físico e sua organização.....	150
5.1.2.2. Recursos materiais.....	153
5.1.2.3. Recursos humanos.....	160
5.2. Professor Orientador de Sala de Leitura - POSL: ensino e mediação.....	162
5.3. Sala de Leitura e Informática Educativa: formando uma rede de colaboração	166
6. AVALIAÇÃO DE FUNCIONAMENTO DA SL: UMA PROPOSTA.....	188
6.1 Avaliação do funcionamento da Sala De Leitura: Possibilidades.....	189
6.2. Instrumento de avaliação do funcionamento da SL.....	192
6.2.1. Identificação e caracterização da Unidade.....	192
6.2.2. Espaço e mobiliário.....	193
6.2.3. Recursos materiais e equipamentos.....	196
6.2.4. Acervo.....	197
6.2.5. Atendimento.....	199
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	202
BIBLIOGRAFIA.....	208
ANEXOS.....	216

ANEXO I – Lei Federal nº 10.753, de 30/10/2003 (Lei do Livro)

ANEXO II – Portaria SMEC nº 2.032, de 13/07/1972 – Institui a experiência piloto Escola-Biblioteca

ANEXO III – Decreto Municipal nº 49.731, de 10/07/2008 – Dispõe sobre a criação e organização de Salas de Leitura, Espaços de Leitura e Núcleos de Leitura na RMESP

ANEXO IV – Portaria SME nº 3.079, de 2008 - Regulamenta o Decreto Municipal nº 49.731/2008, que dispõe sobre a criação e organização de Salas de Leitura, Espaços de Leitura e Núcleos de Leitura na RMESP

ANEXO V – Portaria SME nº 5.637, de 02/12/2011 – Dispõe sobre a organização das Salas de Leitura, Espaços de Leitura e Núcleos de Leitura na RMESP

ANEXO VI – Portaria SME nº 5.630, de 04/11/2011 – Reorganiza o Programa Ampliar, instituído pelo Decreto Municipal nº 52.343, de 26/05/2011, nas unidades da RMESP

ANEXO VII – Tabela com indicação de gêneros a serem trabalhados em cada ano do Ensino Fundamental I e II com base nas Orientações Curriculares da RMESP

ANEXO VIII – Orientações para o Plano de Trabalho para Sala de Leitura 2012

ANEXO IX – Funcionamento da SL - Perguntas Avaliatórias utilizadas na pesquisa

ANEXO X – Proposta de Instrumento para avaliação de organização e funcionamento da SL

INTRODUÇÃO

A Sala de Leitura (SL), para mim, constitui um objeto de análise a partir de pelo menos quatro perspectivas: como ex-aluna da Rede Municipal do Estado de São Paulo (RMESP), como professora de Português da mesma rede, como Professora Orientadora de Sala de Leitura (POSL) e como pesquisadora.

Como ex-aluna da RMESP, a SL fez parte da minha formação como leitora. No final da década de 1970 e início da década 1980, fui usuária constante, participando do programa quando ele ainda se instituíra. Nesse período, as escolas municipais que já possuíam o espaço e o acervo tinham as atividades na SL realizadas em 1 (uma) hora-aula semanal para todas as classes, sob orientação do encarregado da SL e com uso de fichas de leitura, além da realização do empréstimo para os alunos. A análise feita por essa perspectiva tende a ser mais afetiva, uma vez que os elementos que se destacam são aqueles relacionados às minhas primeiras leituras, aos primeiros contatos com os livros de literatura infantil e juvenil. Como boa parte da população atendida pela RMESP na época, não tinha acesso à biblioteca pública e não possuía as habilidades requeridas para a pesquisa bibliográfica. Não as adquiri por meio das atividades desenvolvidas na SL, já que só me foram exigidas posteriormente, mas a vivência da leitura nesse espaço, ainda que dirigida pelas fichas de leitura, foi imprescindível para o reconhecimento da literatura como possibilidade de fruição e reflexão. Minha formação como leitora passa, imprescindivelmente, pelos livros daquele acervo, sejam aqueles utilizados nas atividades na SL ou aqueles que tomava por empréstimo.

Para a Professora de Português da RMESP desde 1999, a SL se apresenta como um apoio necessário às aulas da classe. O ponto de vista adotado é mais objetivo, no sentido de abarcar questões de natureza pragmática e específicas da área de ensino de língua materna. Até 2009, no ensino fundamental II (EF II)¹ das EMEF com pelo menos 3 (três) turnos diurnos, preferencialmente a hora-aula semanal na SL estava incorporada à carga horária de Língua Portuguesa, contando com o acompanhamento do professor regente. Caso fosse realizada fora do horário regular (pré ou pós-aula), a total responsabilidade pela organização da aula ficava a cargo do POSL. No entanto, esse acompanhamento dos alunos às aulas de SL e/ou a elaboração de sequência de atividades a ela articuladas não possibilitaram dimensionar

¹ No caso das turmas de ensino fundamental I (EFI) de EMEF com três turnos diurnos, a aula semanal na SL também deveria ser acompanhada pelo professor regente. Em 2012, a maior parte das EMEF tem apenas dois turnos diurnos, com perspectiva de estender essa característica a 100% das escolas de ensino fundamental da RMESP.

as dificuldades das tarefas a cargo do POSL, o que viria a constatar quando da minha designação para a função.

Em dois momentos de atuação como POSL, entre 2004 e 2006 – compreendendo partes das gestões de Marta Suplicy, José Serra e Gilberto Kassab - e a partir de 2010 até a realização desta pesquisa, os desafios enfrentados se ampliaram, indo além dos entraves para a articulação entre a SL e as outras áreas do conhecimento. A readequação das funções e objetivos da SL na RMESP nas trocas das gestões municipais tornou evidente a necessidade de questionamentos mais profundos a respeito da maneira como as SL estão inseridas na política educacional do município de São Paulo. A partir dos cursos de formação contínua e pelas novas demandas que se instalaram para as funções de POSL, houve também a gênese do projeto que começou a tomar corpo para a pesquisadora.

O ingresso no doutorado permitiu uma perspectiva mais abrangente, no sentido de articular os levantamentos da prática com a reflexão teórica a respeito da trajetória dessas salas e dos profissionais que nela atuaram/atua.

A pesquisa desenvolvida durante o mestrado na área de Linguagem e Educação, na Faculdade de Educação-USP: *Um estudo exploratório da leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais feita por professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental I* (Silva-Polido: 2003), ofereceu subsídios para avançar nas reflexões sobre a leitura.

Paralelamente a essa trajetória pessoal, nesse período de três décadas as questões da leitura, seja no campo das políticas públicas ou em ações promovidas por entidades não governamentais, seja no âmbito acadêmico, vêm se fortalecendo, tornando-se foco de discussões e propostas de trabalho. É possível afirmar que o incentivo à leitura tem sido um ponto fundamental nos debates sobre educação e cidadania em diversas nações do mundo e, de maneira ainda mais evidente, no Brasil.

Segundo Zilberman e Silva (1999, p. 7):

Foi em meio à década de 70 que, no Brasil, a leitura foi alçada à condição de um campo delimitado de investigação teórico-metodológica. (...) Ao lado da renovação verificada no campo intelectual, portanto, do alimento da ciência brasileira às pesquisas mais recentes dos estudos linguísticos em outros países, evidenciaram-se problemas particulares de nossa sociedade que atingiram a leitura de maneira especial: os referentes ao que se convencionou chamar de “crise da leitura”.

Essa “crise da leitura”, detectada pelo meio acadêmico em fins dos anos 1970 estende-se, já com outra caracterização, pelo novo século sem que se tenha, aparentemente, solucionado os aspectos mais básicos. No que se refere à leitura entre crianças e jovens, no âmbito nacional mais recente essa ênfase se deve em parte ao fraco desempenho apresentado

pelos estudantes brasileiros nos sistemas de avaliação, sejam eles de abrangência internacional (PISA), nacional (Prova Brasil, SAEB, ENEM), estadual (SARESP) ou local (Prova São Paulo).

Muitas das questões a esse respeito estão baseadas nas discussões sobre a estrutura da sociedade contemporânea. A partir da constatação da insuficiência de competências básicas da leitura na população jovem, constatam-se também as dificuldades para o exercício da cidadania numa sociedade que está em constante transformação, sobretudo no campo do conhecimento e da cultura. A escrita e a leitura que se acomodam a essa realidade e aos usos dela decorrentes não remetem à configuração tradicional desses conceitos.

Esse novo contexto favorece novos olhares sobre as concepções de LINGUAGEM e de LEITURA, pois é impossível desconsiderar o impacto que os novos meios de produção e divulgação cultural e do conhecimento têm sobre as crianças e jovens. As imagens, assim como os signos linguísticos, nos (in)formam, são “a matéria de que somos feitos” (Manguel: 2001). Com o desenvolvimento de novas tecnologias, outras linguagens e elementos não verbais estão sendo incorporados a essa matéria, transformando a maneira como interagimos com o texto verbal.

Sabemos que a comunicação é, fundamentalmente, “ação em comum”, conforme propõe Aguiar (2004); um processo de interação entre dois sujeitos num dado contexto situacional, social, cultural e histórico. Essa interação só é possível por meio do uso de uma linguagem cujo domínio é característica primordial dos participantes.

Em se tratando da linguagem verbal, três grandes concepções podem ser sintetizadas, segundo o que aponta Geraldi (2006). A primeira concepção, relacionada basicamente aos estudos tradicionais, entende a linguagem como *expressão do pensamento*, como um mecanismo a partir do qual o indivíduo manifesta explicitamente o que construiu na mente. Uma segunda abordagem coloca a linguagem como *instrumento de comunicação* e vê a língua como um código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir uma mensagem entre um emissor e um receptor. A língua é tomada, portanto, fora de seu contexto de uso, como um objeto abstrato que pode ser descrito a partir da análise dos elementos que o compõem.

Uma terceira concepção de linguagem a caracteriza como uma *forma de interação* humana, um meio pelo qual “o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala” (Geraldi: 2006, p. 41). A linguagem é vista como *atividade pela qual e na qual* se relacionam a língua e seus usuários.

Nessa perspectiva encontram-se, entre outros trabalhos vinculados à linguística da enunciação, as reflexões de Bakhtin (1997, 2011), as quais estão subjacentes à abordagem da linguagem verbal desta pesquisa. Segundo o autor, os estudos sobre a linguagem não podem se dar de maneira satisfatória sem que levem em conta o enunciado e todo o seu contexto de produção e recepção. Assim, para ele (2011: p. 306):

A língua como sistema possui uma imensa reserva de recursos puramente linguísticos para exprimir o direcionamento formal: recursos lexicais, morfológicos (os respectivos casos, pronomes, formas pessoais dos verbos), sintáticos (diversos padrões e modificações das orações). Entretanto, eles só atingem direcionamento real no todo de um enunciado concreto. A expressão desse direcionamento real nunca se esgota, evidentemente, nesses recursos linguísticos especiais (gramaticais). (...) A escolha de *todos* os recursos linguísticos é feita pelo falante sob maior ou menor influência do destinatário e da sua resposta antecipada.

Bakhtin desloca o foco das reflexões do objeto-língua para a ação entre os seus usuários numa situação real e propõe uma abordagem sociointeracionista da linguagem. Para ele, o signo só se constitui sobre um *terreno interindividual*, com indivíduos organizados socialmente, formando um grupo.

Outro conceito bakhtiniano fundamental para a compreensão das propostas vigentes para organização do trabalho nas SL é o de GÊNEROS DO DISCURSO, sintetizados pelo autor como:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. (...) Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (Bakhtin: 2011, p. 261-262)

A partir dessa definição, o autor estabelece duas categorias de gêneros discursivos (orais e escritos): o gêneros primários (simples) e os secundários (complexos). Entre os gêneros primários estão aqueles relacionados às esferas cotidianas (breves réplicas de diálogo cotidiano, bilhetes, cartas pessoais). Já os gêneros secundários integram aqueles pertencentes às esferas especializadas (artística, científica, publicitária, sociopolítica). Os gêneros discursivos secundários (predominantemente escritos) realizam-se em condições de um convívio cultural mais complexo. É o que acontece com gêneros que se desenvolvem na esfera literária.

Como uma das esferas especializadas encontra-se a esfera literária. Para Bakhtin, do ponto de vista da linguagem, os gêneros literários apresentam um sistema complexo e dinâmico de estilos, e, no seu processo de construção, podem incorporar e reelaborar os gêneros primários. Outro aspecto relevante nos gêneros literários é a concepção do

destinatário do discurso “como o sente e imagina” quem escreve, cuja caracterização é determinada de maneira diferente segundo cada época, cada corrente literária e estilo artístico-literário.

Deslocando os gêneros literários para outro campo de abordagem, Antonio Candido (1995: p. 241), concebendo a LITERATURA como “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura”, classifica-a como uma necessidade universal cuja satisfação constitui um direito.

Eco (2003: p. 9) a define como um dos poderes imateriais, “não avaliáveis a peso, mas que de alguma forma pesam”:

E entre esses poderes, arrolarei também aquele da tradição literária, ou seja, complexo de textos que a humanidade produziu e produz não para fins práticos (como manter registros, anotar leis e fórmulas científicas, fazer atas de sessões ou providenciar horários ferroviários), mas antes *gratia sui*, por amor a si mesma – e que se leem por deleite, elevação espiritual, ampliação dos próprios conhecimentos, talvez por puro passatempo, sem que ninguém nos obrigue a fazê-lo (com exceção das obrigações escolares).

É verdade que os objetos literários são imateriais apenas pela metade, pois encarnam-se em veículos que, de hábito, são de papel.

Assim como os conceitos de linguagem e leitura são colocados a partir de perspectivas mais amplas, a literatura também necessita ser abordada de outra maneira. Para Abreu (2006), é preciso discutir o conceito, pois ela é um fenômeno cultural e histórico e, portanto, sofre a interferência dos diferentes grupos sociais em diferentes épocas. Um texto classificado como literário por um jovem leitor da periferia da cidade de São Paulo em 2012 poderia não ser assim classificado por um jovem leitor da mesma cidade no início do século XIX.

Em relação à leitura e à literatura, as últimas décadas do século XX, em termos gerais, indicaram mudanças que significaram uma maior abertura para leituras próprias e não legitimadas (não literárias ou não consideradas propriamente como leituras – gibis, revistas, textos *on-line*). Ler tornou-se, de maneira geral, uma atividade utilitária e o livro – já não mais o suporte predominante – sofre concorrência forte das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC).

Para Lajolo e Zilberman (2009), não se trata de uma opção entre livro e computador, mas uma parceria que resulta num fortalecimento da leitura, pois seu domínio é imprescindível para o acesso à realidade virtual.

Quanto mais se expandir o uso da escrita por intermédio do meio digital, tanto mais a leitura será chamada a contribuir para a consolidação do instrumento, a competência de seus usuários e o aumento de seu público. (Lajolo e Zilberman: 2009, p. 31).

No mesmo período, as pesquisas sobre a aprendizagem da leitura e da escrita apontaram para um novo viés, além da alfabetização. Assim, o conceito de LETRAMENTO, conforme proposto por Soares (1998: p. 18), como “estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”, incorporou-se também às reflexões sobre a leitura.

Chega-se, assim, a um cenário em que, apesar de a sociedade contemporânea comportar a leitura extensiva (Chartier: 2004), os resultados das pesquisas e levantamentos feitos indicam que essas práticas, sozinhas, não garantem a competência leitora necessária ao exercício pleno da cidadania nesse mesmo contexto sociocultural. A polivalência da leitura exige a polivalência do leitor. Para adaptar-se a esse contexto, o leitor do século XXI necessita de um novo perfil, o qual vem sendo esboçado pouco a pouco. Butlen (2002: p. 285-286) propõe sete grandes competências para o leitor polivalente, as quais sintetizamos a seguir:

- a) Capacidade de ler em todas as modalidades: em voz alta, para si mesmo seletivamente compreendendo os textos que lê;
- b) Capacidade de ler em todos os tipos de suporte: antigos e modernos;
- c) Capacidade de ler todo tipo de textos e documentos: textos literários, científicos, de divulgação - saber procurar, localizar e extrair a informação desejada; saber reformular a informação e utilizá-la sobre todos os suportes multimídia;
- d) Capacidade de orientar-se nos lugares de leitura: biblioteca familiar, de aula, biblioteca escolar, biblioteca pública, livraria;
- e) Capacidade de situar-se nos objetos de leitura: no texto, no paratexto (prefácio, epílogo, notas, índice, sumário etc.) e no intertexto;
- f) Capacidade de reconhecer-se em sua própria prática de leitor, ou seja, ser capaz de manter um discurso crítico no que se refere às próprias práticas como também no que se refere aos textos que lê;
- g) Capacidade de relacionar atividade de leitura com os demais aspectos do domínio da língua.

Nesse cenário de transformações se instalam as políticas públicas que contemplam a leitura, tanto lhe garantindo a centralidade como a entendendo como meio para se alcançar metas nos campos educacional e social.

Estimulada pelo quadro desanimador refletido pelos resultados dos sistemas de avaliação e o baixo índice de consumo de livros no Brasil, a Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003, a chamada Lei do Livro (ANEXO I), propiciou a implantação do Plano Nacional de

Livros e Leitura (PNLL), em março de 2006, solidificando uma política pública voltada para os livros e a leitura e que resultou da colaboração de diversas ações que já estavam em andamento (PNLD, PNBE, PNLEM, Vivaleitura, PROLER, entre outras). Sobre essas ações discutiremos no capítulo 1.

Armani [2001 *apud* Pagoda, Pires e Moretti (2003, p. 3)] identifica três níveis de formulação da ação social:

- A) o nível dos grandes objetivos e eixos estratégicos de ação (a política);
- B) um nível intermediário em que as políticas são traduzidas em linhas mestras de ações temáticas e/ou setoriais (programas); e
- C) o nível das ações concretas, delimitadas no tempo, no espaço e pelos recursos existentes, que possam realizar os programas e as políticas, ou seja, os projetos.

Se a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), na década de 1930, deu início a ações governamentais voltadas às questões de facilitação do acesso aos livros e à leitura, o PNLL procura conjugar esforços tanto do Ministério da Cultura (MINC) como do Ministério da Educação (MEC) para potencializar o alcance de projetos e programas já existentes, mas desarticulados.

A divulgação dos resultados da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil 2008 deu indícios de uma pequena melhora no que diz respeito ao número de leitores brasileiros. Num comparativo com os resultados da pesquisa anterior, com dados coletados em 2000 e readequados à nova metodologia, os resultados da pesquisa foram, em certa medida, alentadores, ainda que insuficientes, com um salto de 26 milhões de leitores e 1,8 livro lido por leitor/ano em 2000, para 66,7 milhões de leitores e 4,7 lidos por leitor/ano em 2007². Quanto à motivação, 63% dos entrevistados disseram ler por prazer, gosto ou necessidade espontânea.

Na terceira edição da pesquisa³, realizada em 2011 e divulgada em 2012, os números indicam que, no Brasil, temos hoje 88,2 milhões de leitores, ou seja, 50% da população, o que é menos que em 2007, quando 55% dos brasileiros se diziam leitores. A leitura ocupa apenas a 7ª posição no *ranking* do que as pessoas gostam de fazer em seu tempo livre. Também em relação ao número de livros por leitor/ano houve decréscimo: de 4,7 para 4,0 por habitante/ano, entre todos os entrevistados.

²Retratos da Leitura no Brasil 2008, disponível em <http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/1815.pdf>. Acesso em: 13/07/2011.

³Retratos da Leitura no Brasil 3, disponível em <http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/4056.pdf>. Acesso em: 20/08/2012.

Um fator importante a ser destacado na caracterização do perfil do leitor brasileiro estabelecido na mesma pesquisa é a influência da escola, seja pelos anos de escolarização, seja pela figura do professor ou professora como incentivadores da leitura, que ainda é muito significativa, tendo, inclusive, ultrapassado a mãe ou responsável do sexo feminino como a principal influência para os leitores, segundo a Pesquisa Retratos da Leitura 3 (2011). Além disso, depois da casa, a sala de aula é o local mais apontado onde os entrevistados costumam ler e as bibliotecas escolares/universitárias são por eles também mais utilizadas que as bibliotecas públicas.

Em contraponto a esse baixo número de leitores, o mercado editorial brasileiro, constituído tardiamente se comparado a outras nações, está hoje muito fortalecido, ocupando a oitava posição no *ranking* internacional.

Se o governo brasileiro, por meio dos programas e projetos oficiais de incentivo à leitura, é o maior responsável, hoje, pelo fato de nosso mercado editorial ocupar a oitava posição no mundo, mesmo apresentando índices baixos de alfabetismo e consumo de livros *per capita*, é preciso, então, rediscutir a leitura à luz de suas novas concepções e usos, bem como repensar/redefinir o papel da escola na formação dos novos leitores de modo a permitir o que Chartier (2001: p. 116) chama de *apropriação* da leitura.

(...) trata-se da apropriação no sentido de fazer algo com o que se recebe. Utilizei o termo no sentido da pluralidade de usos, da multiplicidade de interpretações, da diversidade de compreensão dos textos, o que significa seguir a definição hermenêutica, mas com um conteúdo sócio-histórico particular.

A compra e distribuição de milhares de livros para alunos de escolas públicas não garante por si só essa apropriação. A maneira como essas obras são “consumidas” por essas crianças e jovens é o que possibilitará o alcance desse objetivo.

Segundo o FNDE⁴, em 2009 foram investidos R\$ 47.347.807,62 no Plano Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) para o atendimento de 12.949.350 alunos do Ensino fundamental (6º ao 9º ano). Os 77.214 acervos distribuídos devem fazer parte da Biblioteca Escolar (BE) de 49.516 escolas. Tendo em vista os números envolvidos, cabe a questão: como esses livros estão sendo utilizados?

A resposta a essa pergunta envolve questões do campo da avaliação de programas. Para a maioria dos teóricos o conceito de avaliação mais aceito é o de Scriven (1967), segundo o qual “avaliar é julgar o valor ou mérito de alguma coisa”.

⁴ Disponível em <http://www.fnde.gov.br/index.php/be-dados-estatisticos>. Acesso: 19/03/2011.

Para Worthen, Sanders & Fitzpatrick (2004), a avaliação de um programa é tarefa que exige esforço, preparação e competência específicas. No entanto, a partir de contribuições desse campo podemos abordar alguns aspectos relevantes dos quais surgem questões mais pormenorizadas: quais escolas têm BE ou SL? Como são atendidos os alunos nesses espaços? Quem os atende? Em que condições funcionam as BE e SL dessas unidades? Qual a concepção de leitura que orienta seu funcionamento?

Tais questionamentos, evidentemente, refletem apenas alguns dos pontos significativos para se entender a relação entre o pretendido e o efetivado pelo programa. O PNBE procura garantir o acesso ao objeto livro, o que, por si só, já configura uma grande dificuldade. Sabemos quantos e quais livros foram oficialmente comprados e distribuídos para as escolas, contudo não temos garantia de que essas obras chegaram a ser manuseadas pelos alunos dessas unidades. Esse trajeto do livro – da escolha do título pela coordenação do programa à leitura pelo aluno – envolve diversos fatores, inclusive a existência ou não de uma BE ou SL. Existindo o espaço, como e por quem ele é organizado, ou seja, como ele funciona?

Quando do ingresso no doutorado, o interesse estava na organização do espaço da SL como favorecedor à aprendizagem e ao estímulo da leitura. No entanto, ao longo do processo de elaboração do trabalho novos aspectos foram contribuindo para uma nova perspectiva, articulando o foco inicial de estudos às questões relacionadas a programas de incentivo à leitura.

Vale lembrar que o conceito de Sala de Leitura aqui utilizado se aproxima, mas não equivale ao conceito de Biblioteca Escolar (BE), tendo em vista suas especificidades. Sua principal semelhança está no fato de compartilharem atribuições e metas. Macedo e Semeghini-Siqueira (2000: XVI) indicam que:

Caracteriza-se a Biblioteca Pública e a Escolar como principais agências locais de informação e centro de aprendizagem para alavancar o nível de literacia do cidadão no que tange à capacidade de utilização da modalidade escrita da língua no processamento da informação, em função das exigências da vida cotidiana, o que pressupõe um domínio das habilidades do ler e escrever. (...)

No ambiente da biblioteca, uma das metas das interações entre bibliotecários e usuários é mediar a construção da competência e da autonomia na busca e uso da informação.

No que tange à organização dos espaços das bibliotecas, sejam elas públicas (BP) ou escolares (BE), há a necessidade de variação em graus e escalas, que vai do formal ao informal, do coletivo ao individual, da pesquisa à ludicidade, promovendo mais a atenção e a concentração ou à distração, de acordo com o uso que se queira fazer. Nuñez (2002: p. 243) esclarece:

Em todo caso, é preciso diferenciar entre dois espaços funcionais: a sala de leitura e o depósito dos livros. Com efeito, não se deve confundir a sala de leitura com o espaço dedicado à consulta de livros e de estudo. A sala de leitura tem um aspecto mais lúdico, mais de leitura de ócio e relaxamento, razão pela qual é mais cômoda, tem poltronas e quem ali entra para ler fica muito tempo. As zonas de consulta são lugares de trabalho, onde há mesas e cadeiras duras à semelhança de bancos de escola, com mesa onde se podem dispor os documentos e fazer anotações e onde as pessoas só estão durante o tempo que dure seu trabalho.

Silva (2009: p. 122-123), ao refletir sobre o espaço da biblioteca escolar, dimensiona-o em duas zonas: uma mais formal e outra mais informal. A zona formal é onde se recepciona o aluno e o encaminha para o que procura. Nela estaria a recepção, mesa do bibliotecário/professor, mesas para estudos/pesquisas e estantes com acervo para pesquisa. A zona informal seria um espaço mais lúdico, com cantos de leitura apresentando o acervo de maneira mais descontraída (caixas, estantes menores), com mobiliário prático e de fácil acomodação, tapetes, mesas para crianças, baú com fantoches etc.

No contexto da RMESP, a Sala de Leitura pode ser caracterizada como uma mescla entre as zonas formal e informal. Com exceção das SL dos Centros Educacionais Unificados (CEU) construídos na gestão de Marta Suplicy (2001-2004), sobre o qual comentaremos no Capítulo 4, item 4.2, cujo projeto arquitetônico já previa um espaço amplo e diferenciado que poderia comportar uma melhor divisão em seções, as SL da RMESP geralmente ocupam locais que ou não foram planejados para essas funções ou não apresentam dimensões suficientes para diversificação de seções. Esse problema não é privilégio da RMESP, pois a preocupação em garantir um espaço para a instalação de uma BE/SL nos projetos arquitetônicos de unidades escolares ainda é recente e não está plenamente difundida.

As origens das SL da RMESP estão numa experiência piloto de 1972 que, na busca de uma alternativa para solucionar o problema de baixo rendimento dos alunos na área de Comunicação e Expressão e do seu “desinteresse” pelos livros, propunha o entrosamento entre escola e biblioteca pública por meio de atividades de leitura a serem realizadas nos espaços da biblioteca. Dessa experiência realizada entre uma escola municipal e uma biblioteca pública geograficamente próximas, as atividades evoluíram para o Programa Escola-Biblioteca, ampliando o atendimento e as ações, até as SL se institucionalizarem como espaços destinados, na escola, a atividades específicas de leitura, no início dos anos 1980. Desde o seu nascimento, o Projeto SL vem adequando-se a diferentes concepções de leitura decorrentes de diferentes propostas educacionais e posturas políticas das gestões que assumem a administração municipal. No entanto, tem resistido a essas discontinuidades (Mendes: 2006), atingindo, em 2012, segundo números da Secretaria Municipal de Educação

(SME), o total de 786⁵ de salas, espaços e núcleos de leitura na rede municipal, constituindo-se como um dos maiores e mais longevos projetos entre aqueles que têm a leitura como centralidade.

A organização dos espaços e salas de leitura hoje existentes nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio (EMEFM), Escolas Municipais de Educação Especial (EMEE) e Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) é determinada por Decreto e complementada por Portaria, bem como as atribuições dos professores responsáveis pelo seu funcionamento e pelas atividades desenvolvidas com os alunos dessas instituições. O investimento feito para que essas SL possam funcionar de maneira eficiente é muito significativo. Somados a esse, há os custos do PNBE que, mesmo sendo um programa no nível federal, tem contribuído de maneira substancial para a formação e atualização dos acervos das SL. Portanto, os resultados do PNBE na RMESP estão diretamente relacionados à sua articulação com as SL e vice-versa.

Em 2012, os alunos de todas as turmas das EMEF da RMESP que possuem SL em funcionamento são atendidos pelo POSL em 1 (uma) hora-aula semanal de 45 minutos⁶ e em horário pré-estabelecidos, destinados à visita espontânea dos alunos para pesquisa e empréstimos de livros⁷ fora de seu período de aula. São condições para exercer a função: ser Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I (graduação em Pedagogia) ou Professor de Ensino Fundamental e Médio (graduação em Letras, Artes, História, Ciências ou qualquer outra área do conhecimento), ter disponibilidade para atender todas as turmas e turnos atribuídos e apresentar um plano de trabalho articulado ao projeto pedagógico da unidade. Como requisito informal, destaca-se ser classificado como alguém que *gosta de ler*. Com a disponibilização da vaga, esta é oferecida inicialmente aos educadores da unidade; não havendo interesse, a vaga é disponibilizada aos profissionais de toda a RMESP, via publicação no Diário Oficial do Município (Diário da Cidade). Efetuadas as inscrições, é

⁵ Número referente ao total de Salas, Espaços e Núcleos de Leitura da RMESP, conforme dados da própria SME-SP, consultados em agosto de 2012 e publicados em <http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/NumerosCoordenadoria.aspx?Cod=000000>

⁶ Nas escolas com 2 turnos diurnos, a aula de SL está dentro da grade de horários das turmas e não conta com a presença do professor regente da classe (1º a 5º ano) ou da aula (6º a 9º ano).

⁷ Esses horários estabelecidos são os chamados “horários de pesquisa”, de 1 até 4 horas-aula semanais que devem compor a jornada de trabalho do POSL e não têm frequência obrigatória dos alunos. Destinam-se a empréstimos espontâneos ou orientação para pesquisa. Caso a jornada do POSL esteja completa para o atendimento às turmas, essas horas-aula podem ser adicionadas e pagas como horas excedentes de trabalho. Além das horas-aula semanais e de pesquisa, há os horários de formação contínua que fazem parte das jornadas previstas na RMESP. A jornada completa com formação coletiva e individual (JEIF) é de 40 horas-aula semanais.

organizada uma eleição pelo Conselho de Escola, sendo enviada, então, a documentação do POSL eleito para que seja publicada a sua designação para a função, após a qual deve realizar estágio de 5 (cinco) horas-aula em uma SL da respectiva Diretoria Regional de Ensino (DRE) e, então, iniciar o exercício. O investimento na formação contínua dos POSL é muito significativo, com cursos sendo oferecidos por meio de convocação (com dispensa de ponto ou anuência da direção para a ausência na unidade) ou na forma optativa (fora do horário de trabalho) anualmente, além de, em determinados casos, esses profissionais serem convidados a participar de eventos relacionados à leitura, livros e literatura, às vezes com dispensa de ponto.

A organização da SL (espaço e acervo) e das atividades realizadas são atribuições inerentes ao POSL que deve articular suas atividades ao Projeto Pedagógico da escola e atender, também, aos professores e funcionários. Há, ainda, a possibilidade de elaboração e aplicação de projetos fora do período de aulas regulares dos alunos, desde que a unidade esteja incluída no Programa Ampliar, que visa a aumentar o tempo e permanência dos alunos na escola. A jornada mínima do POSL é de 25 horas-aula semanais, incluindo a destinação de, no máximo, 4 horas-aula para pesquisa e empréstimo, contudo sempre privilegiando o atendimento a todas as turmas da unidade em 1 hora-aula semanal. Cabe ressaltar que com a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos (EF9), o atendimento realizado na SL da RMESP atinge desde os alunos de 1º ano (faixa etária de 6 anos) até o público do 9º ano (faixa etária de 14 anos). Portanto, a SL é um ambiente que tem de adequar a organização do espaço, das obras e das atividades para um público de perfil heterogêneo, sendo que, muitas vezes, esse trabalho fica a cargo de apenas um POSL, cuja formação inicial pode ou não contemplar as especificidades de uma clientela de crianças ou de adolescentes.

Sobre o trabalho direcionado às crianças de 6 anos, Semeghini-Siqueira (2006, 2011a, 2011b) identifica duas dimensões a serem articuladas: a dimensão discursiva, que envolve atividades de oralidade, leitura e escrita que perpassam a cultura letrada, tanto nas práticas sociais como nas práticas escolares; e a dimensão alfabética, que envolvem atividades que aproximam a criança da modalidade escrita da língua. Para a autora, essas dimensões devem estar integradas nos espaços que atendem a esse público, destinando, inclusive, um tempo-extra significativo anterior ao processo intencional de alfabetização, como forma de recuperar de maneira lúdica o processo de LETRAMENTO EMERGENTE para as crianças que não o vivenciaram no ambiente familiar.

A leitura focalizada nas atividades da SL é a literária, apesar de, ocasionalmente, serem incluídos outros gêneros textuais que estejam sendo destacados nas demais áreas do

conhecimento, uma vez que é função da SL, assim como do Laboratório de Informática Educativa, atuar como apoio às atividades desenvolvidas pelos professores. Gêneros de outras esferas de circulação (cotidiana, jornalística e escolar) são privilegiados nas aulas de Português que também aborda gêneros literários, além de textos das diversas áreas do conhecimento, de acordo com a seleção e distribuição apresentada nas Orientações Curriculares específicas, elaboradas pela SME. Dessa forma, a SL deve disponibilizar gêneros textuais de esferas diversas em atividades que complementam os trabalhos desenvolvidos nas salas de aula em diferentes áreas do conhecimento (*as sequências didáticas no eixo da informação*), porém deve organizar atividades que focalizem de maneira mais específica os gêneros literários destacados para cada ano, seja por meio de *atividades lúdico-artísticas (eixo da magia/estética)* ou projetos extra-aula. (Semeghini-Siqueira, 2006).

Esse relato superficial da organização e das atribuições da SL da RMESP possibilita visualizar o caráter diversificado das atividades que esse ambiente deve desenvolver e, também, da amplitude de tarefas que estão a cargo do POSL. Além das questões relativas à heterogeneidade de público atendido, de conteúdos a serem contemplados, da diversidade de atividades a serem desenvolvidas e o tempo disponível – questões essas que estão presentes em todas as SL da RMESP -, há as especificidades de cada unidade escolar, que compreende desde o perfil da equipe gestora e da comunidade atendida até o perfil do POSL, sua formação, suas competências, sua interação com os demais educadores e com outros ambientes diferenciados da escola, como o Laboratório de Informática Educativa (IE). Dada a complexidade desse contexto, não é surpreendente que existam EMEF que, apesar de disporem de uma SL (mesmo que não atenda a todos os critérios de adequação do espaço), não tenham um POSL.

Da investigação acerca de um contexto particular – a organização e funcionamento das SL da RMESP – buscamos dados que possam auxiliar na elaboração de outras propostas para formação de leitores. Daí, a **questão-problema** do trabalho constituiu-se como: **quais aspectos da organização e funcionamento das SL da RMESP podem ser redimensionados de forma a contribuir para ações de sucesso na maioria das unidades de ensino?**

Os levantamentos preliminares efetuados davam indícios da inexistência de um relatório decorrente de avaliação do Projeto Sala de Leitura sob o ponto de vista de seu funcionamento, nos moldes de uma avaliação formativa, conforme descrita por Scriven (1967), como sendo feita para dar informações avaliatórias à equipe de programa, informações úteis para a sua melhoria. No âmbito deste trabalho, o termo avaliação refere-se a

uma avaliação formal ou, de acordo com as disponibilidades de recursos humanos e materiais, a ações que se aproximem do conceito de avaliação formal segundo aquele apresentado por Worthen, Sanders & Fitzpatrick (2004, p. 38), os quais indicam que a avaliação formal é:

estruturada e pública, em que as opções se baseiam em esforços sistemáticos para definir critérios explícitos e obter informações acuradas sobre as alternativas (possibilitando com isso a determinação do valor real das alternativas).

Ainda segundo esses autores, a avaliação serve para identificar pontos fortes e fracos, destacar o que é bom e expor defeitos, mas não pode sozinha corrigir problemas, pois esse é o papel da administração do programa/projeto e de outros responsáveis. Por não se tratar de um processo de avaliação formal do Projeto SL, este trabalho não pretende apontar pontos fortes e fracos do projeto como um todo. O **objetivo geral** é contribuir para a investigação sobre a organização e funcionamento de espaços e salas de leitura no favorecimento à interação lúdica das crianças com a literatura e à formação de jovens leitores na escola pública.

Baseando-nos nesse objetivo geral, elencamos como objetivos específicos:

- 1) proceder a um estudo exploratório sobre o funcionamento das salas de leitura;
- 2) esboçar um instrumento de avaliação do funcionamento de salas de leitura;
- 3) investigar fatores ligados a mudanças na organização e funcionamento das salas de leitura e os efeitos produzidos na interlocução com os alunos;
- 4) identificar facilitadores e entraves à organização e funcionamento das salas de leitura.

Quanto aos procedimentos metodológicos, seguimos as diretrizes da metodologia “não convencional” (Soares e Fazenda: 1994, p. 125). A participação nos encontros de formação contínua para POSL possibilitam a obtenção dos dados com o amparo na técnica da observação participante, dado o contexto de desenvolvimento da pesquisa e a interação com o objeto. Para as autoras, “metodologias ‘não convencionais’, negando a possibilidade de neutralidade e objetividade, admitem o pesquisador como locutor”. A análise documental (legislação, normas, circulares, comunicados e material dos cursos de formação para POSL) é fonte de informações significativas para se compreender a organização das SL. Para levantamento dos dados sobre o funcionamento das SL, aplicamos o formulário (ANEXO IX) como um esboço de instrumento de avaliação do funcionamento, em visitas para estudo exploratório junto a duas SL, sendo uma da zona sul e outra da zona leste da capital. Foi feita, também, entrevista semi-estruturada com uma das docentes responsáveis pela formação contínua de POSL em 2010. Posteriormente, retornamos ao formulário para redimensioná-lo de acordo com as nossas observações e análises.

A apresentação do texto está dividida em seis capítulos, além das considerações finais.

No **Capítulo 1 – Metodologia da Pesquisa** – descrevemos os procedimentos metodológicos, os sujeitos e fontes consultadas na coleta de dados para a pesquisa.

No **Capítulo 2 – Linguagem e Leitura: concepções** – são apresentadas as relações entre concepções de linguagem e leitura e a organização de políticas públicas que têm a leitura como objeto. Na primeira parte, faz-se uma breve síntese sobre as concepções de linguagem e a articulação entre o verbal e o não verbal na leitura, com destaque para a sua abordagem como prática cultural e as abordagens contemporâneas. Na segunda parte, apresenta-se a escola como espaço privilegiado na política para formação de leitores no Brasil e o papel do professor como mediador de leitura.

O **Capítulo 3 – Panorama dos Programas de Incentivo à Leitura** – traça a trajetória do mercado editorial no Brasil e a sua influência na formação do perfil do leitor brasileiro, vislumbrando as suas relações com o objeto livro. Em seguida, caracteriza os programas de incentivo à leitura no âmbito nacional e no município de São Paulo. Em primeiro lugar, relata-se a implementação do Plano Nacional de Livros e Leitura (PNLL), traça-se um histórico do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e finaliza-se com a caracterização do Programa Nacional de Bibliotecas Escolas (PNBE). Num segundo momento, são descritos sinteticamente os atuais programas e projetos municipais de incentivo à leitura - Minha Biblioteca e Salas e Espaços de Leitura na Rede Municipal de São Paulo.

O **Capítulo 4 – Projeto Sala de Leitura: trajetória** – apresenta uma síntese histórica do Projeto Sala de Leitura, desde a sua origem até 2008, relacionando as diferentes propostas de organização dos espaços e das práticas desenvolvidas com as concepções de leitura que lhes serviram de fundamento.

O **Capítulo 5 – Projeto Sala de Leitura hoje** - Apresenta como a SL se organiza e funciona desde 2009 até 2012, a partir dos dados levantados, destacando a atuação e formação do POSL. A análise dos aspectos normativos e as questões de natureza cotidiana também são tomadas sob um ponto de vista prospectivo, com relato de práticas que buscam articular a SL à IE como forma de potencializar o uso desses espaços na formação de crianças e jovens leitores para as demandas do século XXI.

No **Capítulo 6 – Avaliação de funcionamento da SL: uma proposta**, tomando-se como referência as contribuições dos estudos sobre avaliação de programas, propõe-se um instrumento avaliatório que facilite o levantamento de dados sobre o funcionamento das SL em larga escala, a partir da revisão do formulário utilizado nesta pesquisa.

Nas **Considerações Finais** apontamos quais os aspectos indicados nos objetivos da pesquisa foram alcançados e sugerimos alguns pontos a serem introduzidos na elaboração de um programa/projeto que objetive a implantação e implementação de salas e espaços de leitura em escolas públicas, tendo em vista aspectos positivos e negativos levantados sobre a organização e funcionamento das SL da RMESP.

1. METODOLOGIA DA PESQUISA

A proposta inicial para nossa investigação estava dimensionada no espaço específico da SL da RMESP e relacionada à pertinência ou não de determinadas características de organização e funcionamento dentro desse contexto. No entanto, ao abordarmos a temática de políticas públicas voltadas à leitura, verificamos que seria possível avançar da descrição de um contexto específico para a proposição de elementos que poderão ser considerados na elaboração de programas/projetos de implantação/implementação de salas e espaços de leitura no contexto escolar. Ainda que um grande número de dificuldades e entraves possam ser/sejam encontrados nessas salas, todo o processo de implantação/implementação e readequação pelos quais passou e ainda passa o Projeto SL da RMESP pode indicar pontos de partida para proposições de projetos de espaços de leitura nas escolas.

Dessa forma, a questão-problema da qual partimos é: **quais aspectos da organização e funcionamento das SL da RMESP podem ser redimensionados de forma a contribuir para ações de sucesso na maioria das unidades de ensino?**

Com o propósito de chegarmos a uma identificação de alguns dos elementos mais significativos da organização e funcionamento dessas SL, que podem ser utilizados como referência para potencializar as políticas públicas voltadas à **formação de leitores**, contemplamos nos objetivos específicos aspectos referentes à organização do espaço, do acervo e do tempo e seus efeitos na interlocução entre a SL e POSL com os alunos.

Para isso, baseamo-nos na nossa própria experiência como POSL, por meio das formações, orientações, dificuldades e soluções encontradas nas práticas cotidianas.

Sob nosso ponto de vista, a atuação como profissional da RMESP - e, em determinados períodos, na SL de uma EMEF - torna muito difícil uma neutralidade absoluta quanto ao nosso objeto de estudo. Por isso, amparamo-nos nas diretrizes da metodologia “não-convencional”, conforme proposta por Soares e Fazenda (1994: p. 125).

Metodologias “não-convencionais”, negando a possibilidade de neutralidade e objetividade, admitem o pesquisador como locutor (...) é o pesquisador, é o “eu” quem assume esse papel daquele que fala, daquele que revela.

Dessa forma, assumimos um papel muito próximo daquele denominado por Lüdke e André (1986: p. 29) de “observador participante”:

A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado.

Esse mesmo fator parece-nos, sob outra perspectiva, positivo, uma vez que permite uma vivência no seu cotidiano e um olhar mais apurado sobre os detalhes que regem sua organização e seu funcionamento. A leitura e análise de textos normativos e mesmo a observação de situações *in loco* contribuem significativamente para a compreensão dos processos de organização e efetivação de propostas e projetos educacionais. No entanto, há minúcias cotidianas que podem escapar ao olhar do observador e que podem refletir diretamente no desenvolvimento e nos resultados de um programa. Evidentemente, a inserção da pesquisadora no objeto estudado exige um esforço maior de *estranhamento*, “um esforço sistemático de análise de uma situação familiar como se fosse estranha” (André: 1995 p. 48), visando manter um distanciamento adequado ao desenvolvimento de um trabalho científico.

Justamente essa inserção no cotidiano do Projeto SL da RMESP num período de oito anos (2004 a 2011), permitiu-nos observar a mudança nas concepções de leitura subjacentes às propostas para a SL e sua interferência na organização e funcionamento dessas salas.

Cada uma das três gestões pelas quais a RMESP passou nesse período possibilitou a discussão e, em alguns casos, a incorporação de aspectos positivos quanto à estrutura das SL, seja pela orientação quanto às práticas a serem desenvolvidas ou à gestão do espaço e do tempo. Ao mesmo tempo, cada uma delas proporcionou/proporciona momentos de instabilidade, em que a gestão das práticas pedagógicas e do espaço tornou-se/torna-se difícil por diversos fatores: falta de clareza quanto aos objetivos, sobrecarga de responsabilidades dos POSL, inadequação de espaço e/ou do tempo, entre outros. Conforme alertamos inicialmente, nossa proposta não é fazer uma avaliação formal, portanto, não pretendemos proceder a uma análise apurada da eficiência e eficácia do projeto SL, pois não caberia nos limites da nossa investigação. Portanto, pretendemos levantar alguns pontos a serem discutidos sob a perspectiva da eficiência da organização e funcionamento dessas SL, tendo em vista sua trajetória de implantação e implementação e sua inserção no contexto da RMESP.

A seguir, descrevemos os procedimentos realizados para a coleta de dados.

1.1. Levantamento e análise de documentos

Procedemos ao levantamento da legislação, nas esferas federal e municipal, referentes aos programas e projetos de leitura no âmbito escolar nas duas últimas décadas (1990-2011).

Além da legislação, analisamos materiais publicados e distribuídos às escolas da RMESP que contemplavam a organização e funcionamento das SL, seja de maneira direta

(apostilas de cursos de formação para POSL, comunicados, circulares, e-mails) ou indireta (Parâmetros Curriculares Nacionais, Referenciais de Expectativas, Orientações Curriculares, Cadernos Temáticos, Cadernos de Apoio, entre outros).

Na análise desses documentos, buscamos contextualizar a SL do ponto de vista histórico, político e pedagógico, procurando identificar aquilo que é pertinente a sua organização e ao seu funcionamento.

O levantamento e análise de documentos fundamentaram primordialmente a elaboração dos Capítulos 1 a 3 e a primeira parte do Capítulo 4 deste trabalho.

1.2. Os registros de nossa vivência como POSL em três gestões diferentes

Tivemos a vivência como profissional responsável pela SL em três gestões municipais.

<p>Gestão I Prefeita: Marta Tereza Smith de Vasconcelos Suplicy Período: 01/01/2001 a 31/12/2004</p>
<p>Gestão II Prefeito: José Serra Período: 01/01/2005 a 31/03/2006</p>
<p>Gestão III Prefeito: Gilberto Kassab Período: 31/03/2006 a 31/12/2008 (1º. mandato) e 01/01/2009 a 31/12/12 (em exercício)</p>

Desempenhamos a função de POSL na EMEF do recém-inaugurado CEU Aricanduva (zona leste), atendendo em 15 turmas de Ensino Fundamental I e II (EF I e II), nos anos de 2004, 2005 e 2006, sendo 6 turmas com duas sessões semanais (2 horas-aula semanais de 45 minutos cada). Nesse período, dividíamos a responsabilidade pela organização da sala com outro POSL, que atendia turmas de EF II e Ensino de Jovens e Adultos (EJA). Dessa forma, atuamos no período de transição entre as Gestões I e II.

Durante a Gestão III, retornamos à função de POSL em 2010, na qual atuamos até o momento, em uma EMEF inaugurada há 41 anos (zona leste). Em 2010 e 2011, atendíamos em 1 hora-aula semanal de 45 minutos as 26 turmas de Ensino Fundamental I e II no horário regular. A partir de 2012, com as alterações na organização e funcionamento das SL promovidas pela Gestão III, partilhamos as atribuições com outra POSL e atendemos

semanalmente as 13 turmas de EF II nos horários regulares das aulas e em projetos desenvolvidos na SL nos chamados contra-turnos (fora do horário normal dos alunos).

Os dados coletados nesses registros são de duas naturezas:

- a) No âmbito das nossas práticas como POSL e todos os aspectos que as envolvem: documentos, orientações, depoimentos de alunos;
- b) No âmbito da formação inicial e contínua como POSL.

Relatos de POSL colhidos durante três encontros de **formação inicial para atuar em SL**, em março de 2012; e os nove encontros do Curso de formação “Leitura ao Pé da Letra”, realizados mensalmente, entre março e dezembro de 2010, e dos três encontros realizados no segundo semestre de 2011, dos quais participamos.

O grupo de formação inicial (GFI) era composto por cerca de 40 POSL, a maior parte sem nenhuma experiência anterior na SL e designados para a função entre julho de 2011 e fevereiro de 2012. Um número menor era constituído de POSL designados no início de 2010, já tendo participado da formação contínua. Nas ocasiões, aproveitamos os depoimentos espontâneos para coleta de dados sobre o funcionamento da SL, além dos materiais disponibilizados.

Relatos de POSL colhidos no decorrer de cursos/reuniões de **formação contínua**.

O grupo de formação contínua (GFC) era composto por cerca de 35 POSL de uma DRE da zona leste da capital da qual participamos. Contava também com duas bibliotecárias, de Bibliotecas Municipais de CEU da região⁸. O grupo de POSL apresentava perfil variado, tanto de formação (Fundamental I e Fundamental II, principalmente nas áreas de Língua Portuguesa e Artes) como de experiência na SL (alguns com cerca de 15 anos como POSL, outros recém designados). O tempo médio de experiência como POSL estava entre 5 e 7 anos. Era formado em sua grande maioria por mulheres.

Os registros e observações realizados constituíram a base das descrições e reflexões apresentadas na segunda parte do Capítulo 4 e nos Capítulos 5 e 6.

⁸ As bibliotecárias foram convidadas a participar do GFC tendo em vista dois objetivos: a) promover a integração dos alunos das EMEF às atividades desenvolvidas pelas bibliotecas municipais; e b) possibilitar a esses profissionais uma formação contínua no âmbito pedagógico que facilite avanços na sua atuação como mediador de leitura.

1.3. Entrevista

Durante os encontros de formação contínua, surgiu a oportunidade de realização de uma entrevista semi-estruturada com uma das formadoras contratadas pela SME. Uma vez que a formadora vinha atuando especificamente na formação contínua de POSL desde 2008, realizando, inclusive, visitas técnicas em várias SL de diferentes regiões do município, identificamos a possibilidade de obter dados significativos a partir de uma perspectiva externa à RMESP.

Essa educadora, que aqui denominaremos Alice, é graduada em Letras e Mestre em Literatura Brasileira pela Universidade de São Paulo (USP). Atua há 15 anos na formação de educadores, especificamente na área da leitura e literatura, tanto em renomadas escolas particulares, onde também exerceu a função de orientadora de leitura, como em fundações culturais/educacionais e organizações não governamentais (ONG). Atualmente, trabalha também com a formação de professores em outros estados do Brasil. Em 2008, foi convidada pela SME para ser a responsável pela elaboração e realização do programa de formação de POSL. Desde 2009, faz parte da equipe da empresa de assessoria em Educação e Cultura que venceu as licitações para realização da formação de POSL em 2010 e 2011 (Curso Leitura ao Pé da Letra – Módulos 1 e 2). Essa equipe realizou ao longo de 2010 e 2011 visitas a SL de todas as DRE, obtendo dados para um levantamento informal sobre a organização das SL e as atividades nelas desenvolvidas. Essa atribuição não constava do edital de licitação na qual a referida empresa resultou vencedora, mas foi realizado para fins de um posterior relatório sobre práticas de POSL, bem como para a elaboração e publicação de um caderno orientador para ambientes de leitura. Utilizamos os dados desta entrevista principalmente nos capítulos 5 e 6.

1.4. Visita à SL e aplicação do formulário

Foram realizadas visitas a SL de duas EMEF durante as quais aplicamos o **formulário** com perguntas avaliatórias (ANEXO IX), elaborado segundo critérios considerados significativos a partir do referencial teórico (Macedo e Semeghini-Siqueira: 2000) e que, revisado a partir dessa utilização, é apresentado no item 6.2 do Capítulo 6. Aproveitamos a oportunidade para registrar algumas falas das professoras que nos acompanharam nas visitas. As caracterizações das SL visitadas são as seguintes:

Sala V1: SL de uma EMEF inaugurada em 2009, da região leste. A POSL é Professora de Ensino Fundamental II e foi designada há 2 anos para a função. A escola está localizada num bairro de classe média baixa, atendendo em 2 turnos diurnos também crianças e jovens que moram numa área invadida há alguns anos. A SL tem as dimensões e características de uma sala de aula comum. Há boas condições acústicas, de iluminação e acesso, mas não de acessibilidade; possui o mobiliário básico para SL, com mesas redondas e cadeiras em número suficiente para atender 35 alunos; conta com um microcomputador sem acesso à Internet, mas não possui TV ou aparelhos de som e vídeo, apenas uma cota para cópias de materiais para uso nas atividades. O acervo é tombado em livro e conta mais de 3.400 títulos, a maioria distribuída pela SME ou pelo PNBE; está organizado por temas/gêneros que ainda estão sendo identificados por etiquetas coloridas; as obras de literatura infantojuvenil estão disponíveis para empréstimo, com exceção de gibis, mangás e obras de referência. A POSL atende todas as 31 turmas da escola no horário regular e nos horários de consulta bibliográfica (pesquisa), entre os turnos. Não foi autorizado o registro de imagens.

Sala V2: Desde o início de 2011, a SL não tem um POSL designado para a função, por isso a Coordenadora Pedagógica indicou para acompanhar a visita a Professora de Ensino Fundamental I, atualmente em módulo (substituta), que foi a última POSL responsável pela SL, tendo entrado em licença médica superior a 30 dias e sua designação cessada. A EMEF está localizada num bairro de classe média da região sul da cidade. O público atendido é especialmente de crianças e jovens cujos pais trabalham nas residências da vizinhança (serviços domésticos) ou no comércio nas ruas centrais do bairro, que são de grande movimento. Também são atendidos menores em situação de vulnerabilidade social assistidos num abrigo próximo à escola. É uma EMEF com mais de 40 anos, tendo sido uma das primeiras unidades a participar do Projeto SL da RMESP. Atende nos dois turnos diurnos 17 turmas de alunos de 1º. ao 9º. ano. À noite, atende a 7 turmas de alunos do Ensino de Jovens e Adultos (EJA) de 1ª. e 2ª. etapas (Fundamental I) e 3ª. e 4ª. etapas (Fundamental II). A SL está bem localizada, mas não possui condições de acessibilidade. Apresenta boas dimensões e condições de iluminação e acústica, mas não passou por reformas ou pintura nos últimos 10 anos. Há mobiliário suficiente para o atendimento dos alunos, mas as prateleiras são insuficientes para acomodar o acervo. Existem aparelhos de TV, som, vídeo, microcomputador sem acesso à internet, *datashow* e retroprojetor disponíveis, bem como uma cota para cópias de materiais impressos e material para teatro. O acervo é variado e conta com mais de 20.000 livros, a maioria distribuída pela SME e PNBE; está organizado por temas e registrado em livro de tomo. Quando havia a POSL responsável, todas as obras poderiam ser

emprestadas para os alunos, menos os livros *pop ups* e obras de referência. Atualmente a SL é utilizada pelos professores principalmente para exibição de vídeos. Segundo a professora acompanhante, há um problema sério de furto de obras do acervo por parte de alunos, as quais posteriormente são comercializadas, já que a região conta com um número razoável de sebos. Quando indagada do motivo pelo qual não quis retornar à função de POSL, a professora respondeu que se afastou em virtude dos problemas respiratórios ocasionados pelo acúmulo de poeira na SL. Não foi autorizado o registro de imagens.

Os dados coletados nessas visitas contribuíram para a elaboração dos Capítulos 5 e 6 deste trabalho.

Nos capítulos seguintes, apresentamos a descrição de contextos e ações como ponto de partida para reflexões sobre os espaços de leitura no âmbito escolar.

CAPÍTULO 2

LINGUAGEM E LEITURA: CONCEPÇÕES

2. LINGUAGEM E LEITURA: CONCEPÇÕES

2.1. Linguagem e Leitura

2.1.1. Linguagem verbal e linguagem não verbal

O processo comunicativo pressupõe a interação entre, pelo menos, dois elementos que se relacionam em um dado contexto, seja ele imediato ou mediato. Podemos conceber o termo LINGUAGEM como aquele que se referencia a qualquer sistema de comunicação que se estabeleça pelo uso de signos (palavras, gestos, imagens, sons, cores etc.). A linguagem pressupõe um “acordo” entre seus usuários como condição para se concretizar.

O uso do termo linguagem geralmente nos leva a interpretá-lo como uma referência à linguagem que se utiliza dos signos linguísticos, seja oral ou escrita. No entanto, uma primeira questão a ser apreciada quando refletimos sobre o tema é a qual modalidade estamos nos referindo: à linguagem verbal, à não verbal ou à articulação entre ambas? Esse é um questionamento que se estende às reflexões sobre a leitura, sobretudo quando relacionado à análise de atividades que envolvem livros de arte visual e literatura infantil (Semeghini-Siqueira: 2006). É, portanto, pertinente que apresentemos algumas considerações a respeito das concepções de linguagem, ao discutir as abordagens de leitura que orientaram a organização das SL em diferentes momentos e gestões.

A linguagem verbal, em momentos distintos de sua história, foi concebida de diferentes maneiras, sintetizadas por Geraldí (2006) como:

- a) representação do pensamento humano;
- b) ferramenta de comunicação; e
- c) lugar de ação e interação.

Na abordagem da linguagem verbal entendida como uma representação do pensamento humano, o foco está no sujeito linguístico. Ela é como um reflexo do pensamento e do conhecimento de mundo do falante. Essa concepção está presente nos estudos da gramática tradicional.

A linguagem verbal entendida como um código pelo qual um emissor transmite ao um receptor determinadas mensagens, caracteriza-a como um instrumento a partir do qual é possível se estabelecer a comunicação entre indivíduos. São correspondentes a essa concepção os estudos linguísticos ligados à corrente estruturalista, fundamentada nas

propostas de Saussure, e à corrente transformacionalista, para a qual contribuíram os estudos de Chomsky.

As duas primeiras abordagens apontam para a língua como objeto de estudo, abstraindo-a de situações reais de comunicação.

Na terceira concepção, podemos identificar a preocupação com o contexto e a relação entre os interlocutores. A linguagem é entendida como uma forma de ação entre indivíduos inseridos num contexto social, cultural e histórico. Os estudos no campo da Linguística do Discurso apontam para essa abordagem.

Neste trabalho, interessa-nos a concepção de linguagem que a concebe como um processo de ação e interação, especificamente os estudos apresentados por Bakhtin (1997, 2011), que destacam o contexto sociointeracional e o caráter dialógico como seus constituintes.

Em sua obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (Bakhtin: 1997), de 1929, o autor situa duas tendências para os estudos da Linguística que se apresentavam até então:

- a) tendência que se interessa pelos *atos da fala*, entendendo a psicologia individual como fator que rege as leis da criação linguística. O fenômeno linguístico é reduzido a um ato de criação individual. A essa orientação, Bakhtin chama de *subjetivismo idealista*;
- b) tendência que se interessa pelos *fatos da língua*, o que a torna o centro de uma ciência bem definida. O fenômeno linguístico é situado como sistema (o sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua) e é dessa maneira que deve ser observado. A essa orientação, Bakhtin chama de *objetivismo abstrato*.

Em sua elaboração, Bakhtin desloca a observação do fenômeno linguístico para o uso concreto da língua numa situação real de interlocução.

Para o autor, a linguagem verbal não constitui uma abstração, desprovida de ideologia. A língua é “uma arena de luta ideológica”, cuja realização se dá pelo enunciado, envolvendo o contexto histórico, social e cultural de produção/recepção e a relação entre interlocutores. A observação do fenômeno da linguagem pressupõe situar os interlocutores no meio social.

(...) é indispensável que estes dois indivíduos estejam integrados na unicidade da situação social imediata, quer dizer, que tenham uma relação de pessoa para pessoa sobre um terreno bem definido. É apenas sobre este terreno preciso que a troca linguística se torna possível (...) Portanto, a unicidade do meio social e a do contexto social imediato são condições absolutamente indispensáveis para que o complexo físico-psíquico-fisiológico que definimos possa ser vinculado à língua, à fala, possa tornar-se um fato de linguagem. Dois organismos biológicos, postos em presença num meio puramente natural, não produzirão um ato de fala. (Bakhtin: 1997, p. 70-71)

Bakhtin classifica as palavras e orações como unidades da língua e o enunciado como unidade da comunicação discursiva. Como unidades da língua, a oração e a palavra não possuem autor, não pertencem a ninguém. Além disso, mesmo que uma oração seja absolutamente compreensível e acabada do ponto de vista semântico e sintático, só suscitará uma resposta e será compreendida em sua inteireza se, na verdade, constituir-se numa unidade do discurso, ou seja, quando é um enunciado pleno.

Semelhante oração, tornada enunciado pleno, ganha uma validade semântica especial: em relação a ela pode-se ocupar uma posição responsiva, com ela se pode concordar ou discordar, executá-la, avaliá-la, etc.; no contexto, a oração carece de capacidade de determinar resposta; ela ganha essa capacidade (ou melhor, familiariza-se com ela) apenas no conjunto do enunciado. (Bakhtin: 2011, p. 278)

Cada enunciado se caracteriza por seu conteúdo e seu sentido. O sentido exige uma compreensão ativa, resultante de uma postura dialógica que se estabelece entre falante e ouvinte, escritor e leitor. Para o autor, todo enunciado orienta-se para a resposta, dialoga com enunciados anteriores e estará incorporado aos posteriores. A composição e o estilo do enunciado são determinados por dois aspectos: a intenção do autor e o momento expressivo, ou seja, a sua “relação subjetiva emocionalmente valorativa com o conteúdo do objeto e do sentido”. As escolhas linguísticas do sujeito discursivo não são feitas de forma lexicográfica, mas retiradas a partir de outros enunciados, sobretudo daqueles semelhantes quanto ao tema, composição e estilo.

Já em sua obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (Bakhtin: 1997), de 1929, o autor esboçava um embrião do que viria a se tornar o conceito pelo qual seus estudos são mais conhecidos: os GÊNEROS DISCURSIVOS.

As relações de produção e a estrutura sócio-política que delas diretamente deriva determinam todos os contatos verbais possíveis entre os indivíduos, todas as formas e os meios de comunicação verbal: no trabalho, na vida política, na criação ideológica. Por sua vez, das condições, formas e tipos da comunicação verbal derivam tanto as formas como os temas dos atos da fala. (p. 42)

Mais tarde, em conexão com o problema da enunciação e do diálogo, abordaremos também o problema dos gêneros linguísticos. A este respeito faremos simplesmente a seguinte observação: cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas. (p. 43)

A delimitação mais precisa do conceito de gênero discursivo está em seu texto *Os gêneros do discurso*, escrito no início da década de 1950 e publicado em 1978.

Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discursos orais (e escritos). Em *termos práticos*, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas em *termos teóricos* podemos desconhecer inteiramente a sua existência. (Bakhtin: 2011, p. 282)

Segundo estudiosos da obra de Bakhtin, estaria nos planos do autor um livro dedicado exclusivamente ao tema, aprofundando-o.

Para o autor, conteúdo temático, estilo e construção composicional são elementos que, indissolúveis do todo do enunciado, são também determinados pelas especificidades do campo (ou esfera) de comunicação. São esses três elementos que configuram cada um dos gêneros discursivos disponíveis. Quanto mais se desenvolve e se amplia a complexidade de uma esfera comunicativa, maior é o repertório de seus gêneros do discurso.

Os gêneros discursivos são classificados por Bakhtin em dois tipos: gêneros primários e gêneros secundários.

Os GÊNEROS PRIMÁRIOS circulariam nas esferas mais privadas da sociedade (família, círculo de amigos), com menor grau de complexidade e mais dialógicos, relacionando-se com a situação real de maneira mais imediata. Entre eles estariam: diálogos cotidianos, bilhetes, cartas pessoais etc.

Os GÊNEROS SECUNDÁRIOS situam-se em esferas de comunicação cultural mais complexas, num convívio relativamente muito desenvolvido e organizado, pressupondo a escrita, ainda que não manifestada graficamente. São exemplos: romances, contos, crônicas, dramas, artigos científicos, artigos de opinião, seminários, conferências, notícias, reportagens etc. São os gêneros presentes em esferas mais públicas (escolar, acadêmica, científica, jornalística, militar, burocrática, literária), por isso, são aparentemente menos dialógicos.

A complexa elaboração de Bakhtin acerca da linguagem, da língua e dos gêneros discursivos incorporou-se às propostas oficiais para o ensino de língua materna com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997). Em nossa dissertação de Mestrado (Silva-Polido: 2003), indicamos como aspectos da teoria dos gêneros discursivos passaram por um processo de recontextualização de modo a torná-la o discurso pedagógico oficial no campo do ensino da língua. Para isso, contribuíram os estudos de Dolz e Schneuwly (1996), os quais sugerem a organização dos gêneros em cinco agrupamentos segundo critérios relativos às habilidades linguísticas envolvidas na sua produção: gêneros da ordem do narrar; gêneros da ordem do relatar, gêneros da ordem do argumentar, gêneros da ordem do expor e gêneros da ordem do instruir. A proposta é uma forma de articular o conhecimento teórico no campo das teorias da linguagem com o conhecimento pedagógico, de modo a aprimorar o ensino de língua materna. Nos PCN, os agrupamentos foram reelaborados segundo critérios relativos à sua esfera de circulação, classificando-os em: gêneros literários, gêneros de imprensa, gêneros de divulgação científica e gêneros de publicidade.

Ao elaborar Orientações Curriculares (OC), a SME reorganizou o agrupamento de gêneros proposto pelos PCN e distribuiu-os ao longo do Ensino Fundamental para o trabalho pedagógico (ANEXO VII). Dessa forma, os gêneros foram agrupados nas esferas: cotidiana, jornalística, literária e escolar.

Esses agrupamentos estão sintetizados no quadro abaixo.

DOLZ & SCHNEUWLY	PCN (MEC)	ORIENTAÇÕES CURRICULARES (SME)
TIPOLOGIA DOS GÊNEROS	GÊNEROS	ESFERAS
<ul style="list-style-type: none"> • Narração • Relato • Argumentação • Exposição • Instrução 	<ul style="list-style-type: none"> • Literários • De imprensa • Divulgação científica • Publicidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Cotidiana • Jornalística • Literária (prosa e verso) • Escolar

Figura 1: Propostas de agrupamentos de gêneros para o uso didático no ensino de língua materna

Assim, em nossas reflexões sobre a organização e funcionamento das SL da RMESP está subjacente uma concepção de linguagem (verbal ou não) que contempla não apenas o seu aspecto estrutural, mas também as condições de produção e recepção do texto e a interação entre autor-texto-leitor.

Se a perspectiva bakhtiniana nos dá a base para fundamentarmos as questões relacionadas à linguagem verbal, é preciso ampliar os limites do conceito de linguagem para além da palavra (escrita ou falada), o que resulta, conseqüentemente, numa ampliação do conceito de leitura. Essa ampliação faz-se necessária, tendo em vista:

- as práticas sociais que envolvem as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) e que, impreterivelmente, incluem a leitura feita a partir de outros suportes;
- o atendimento aos alunos de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental de 9 anos, os quais são crianças entre 5 anos e meio e 7 anos e apresentam variados graus de letramento emergente, que facilitarão ou não o processo de alfabetização, exigindo uma organização diferenciada do espaço e do trato com oralidade, a leitura e a escrita;

- os relatos de algumas das práticas desenvolvidas nas Salas de Leitura da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RMESP) em momentos distintos de sua trajetória, nas quais diferentes linguagens foram focalizadas como eixo articulador.

Aguiar (2004: p.25) sintetiza as relações entre comunicação, linguagem verbal e não verbal da seguinte forma:

Como fenômeno social, a comunicação dá-se por intermédio de algum tipo de linguagem que, como vimos, se altera de acordo com o uso que as pessoas fazem dela. Verbais ou não verbais, criamos sinais que têm significado especial para o grupo humano do qual fazemos parte. (...)

Como são múltiplas as condições de vida dos núcleos sociais, os códigos inventados para a expressão e a comunicação de suas necessidades são os mais variados. Contudo, podemos dividi-los, em princípio, em dois grandes grupos: o verbal e o não verbal. O primeiro organiza-se com base na linguagem articulada, que forma a língua, e o segundo vale-se de imagens sensoriais várias, como as visuais, auditivas, cinestésicas, olfativas e gustativas.

A multiplicidade de linguagens e suportes disponíveis ao público infantil ou juvenil contemporâneo torna pertinente que a discussão sobre a leitura não se restrinja ao texto escrito e nem mesmo apenas ao texto literário.

Coelho (1987: p. 10), ao refletir sobre a Literatura e a Literatura Infantil, esclarece:

A Literatura Infantil é, antes de tudo, *literatura*, ou melhor, é *arte*: fenômeno de criatividade que representa o Mundo, o Homem, a Vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e sua possível/impossível realização...

Literatura é uma linguagem específica que, como toda linguagem, expressa uma determinada experiência humana; e dificilmente poderá ser definida com exatidão. Cada época compreendeu e produziu Literatura a seu modo. Conhecer o “modo” é, sem dúvida, conhecer a singularidade de cada momento da longa marcha da humanidade, em sua constante evolução. Conhecer a literatura, que cada época destinou às suas crianças, é conhecer os Ideais e Valores ou Desvalores sobre os quais cada Sociedade se fundamentou (e fundamenta...).

Ao tomarmos as atividades de leitura que se destinam ao público infantil, é importante a reflexão sobre a linguagem não verbal, uma vez que esta se coloca como um dos constituintes da literatura atualmente destinada às crianças, um texto literário construído por uma linguagem híbrida – imagem e texto (Gregorin Filho: 2009). Essa perspectiva de análise é inerente às obras produzidas para crianças já há pelo menos quatro décadas, se tomarmos como referência o livro *Flicts*, de Ziraldo (1969), em que a imagem e a palavra são interdependentes. Semeghini-Siqueira (1988: p. 56), ao considerar o desenvolvimento de seu projeto relacionado a Arte Visual e Literatura Infantil, conclui:

Observa-se que o livro de Arte Visual e Literatura Infantil resulta de um projeto integrado. Um conjunto de linguagens o compõe:

- a plástica (o texto não verbal, as ilustrações);
- a literária (o texto verbal) e
- a gráfica (o design da página impressa).

Essa mesma reflexão pode ser aplicada, também, à literatura juvenil. Além dos aspectos relacionados às novas tecnologias e às múltiplas linguagens que fazem parte da cultura juvenil contemporânea, há muitas vezes uma tentativa de reproduzir no meio impresso essas características, também como uma forma a tornar os livros de literatura juvenil mais atraentes para os adolescentes. É o que esclarece Gregorin Filho (2011: p. 47):

No mundo do livro impresso, as transformações ocasionadas pela popularização da informática são sentidas nos projetos gráficos de muitos livros, já que as editoras procuram adaptar suas obras à visualidade encontrada nas páginas da rede mundial de computadores. Bons exemplos dessas transformações são os livros em formato de blog ou aqueles cujo lançamento é divulgado em sites de relacionamento, a fim de que sejam promovidas discussões sobre sua recepção.

Contudo, essa preocupação em valorizar o livro como objeto estético não apenas quanto ao conteúdo, mas também quanto à forma, não é específica das obras destinadas ao público infantil ou juvenil. Paiva (2010: p. 91) relata:

A expressão *livre-jeu* (livro-brinquedo), que inclui livros objetos lúdicos, é correntemente usada na França para designar livros brincantes, experimentais, inventivos, performáticos. Todo objeto de transfiguração da leitura que materialize o sensorio, o plástico, a originalidade na concepção, intervenções poéticas, jogos gráficos e visuais. Objetos que estabeleçam uma nova emoção no leitor – informando, estimulando, intrigando, comovendo, entretendo.

Por conseguinte, o termo livro de artista, conforme vamos ilustrar, inclui a categoria *livre-jeu*, livros objetos, *flip-book*, *pop-up*, *fore edge*. Porque todos se mesclam a práticas de vanguarda que tentam valorizar a manipulação experimental das linguagens – textuais, visuais, táteis, sonoras, olfativas – e/ou expandir o acesso à arte pela criação do interesse lúdico – o que se faz por gosto, prazer, divertimento – ou fantástico – prodigioso, extraordinário, fora do comum.

Destacando o segundo parágrafo da citação acima, percebemos que tanto a forma diferenciada de um livro pode servir como um elemento a mais para atrair para a leitura, como a leitura lúdica pode estimular o acesso à arte e a outras linguagens.

2.1.2. Concepções de Leitura

De maneira geral, as concepções de leitura desenvolvidas ao longo das últimas décadas pendem ora para a centralidade do texto, ora para a centralidade do leitor.

Silva (2000), ao fazer uma apreciação sobre os modelos clássicos de leitura das décadas de 1960-1970, classifica-os como abordagens organísmicas e funcionalistas, indicando que:

O ponto mais negativo, que transparece nesses modelos, parece ser a tentativa de segmentar um ato da consciência, colocando-o em termos variáveis, isto é, habilidades, para efeito de controle e quantificação. A leitura é sempre colocada como um evento desligado da esfera humana, caracterizada mais como um fenômeno físico que pode ser observado através das lentes de um microscópio (...) O

objetivismo do quantitativo impera; a integridade dos atos da consciência do homem, porém, é segmentada.
 (...) Por serem mecanicistas, o único valor (se houver) desses modelos é indicar que existe preocupação em torno da leitura como fenômeno. O problema maior é terem os investigadores procurado nas ciências exatas as respostas para uma problemática que é essencialmente humana.

Martins (1982: p. 31) sintetiza as concepções de leitura vigentes no início dos anos 1980 em duas caracterizações:

- 1) Como uma decodificação mecânica de signos linguísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta (perspectiva behaviorista-skinneriana);
- 2) Como um processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivo-sociológica).

Em seguida, a autora expõe a reflexão de Frank Smith, psicolinguista norte-americano que, estudando a leitura, “mostra que gradativamente os pesquisadores da linguagem passam a considerá-la como um processo, no qual o leitor participa com uma aptidão que não depende basicamente de sua capacidade de decifrar sinais, mas sim de sua capacidade de dar sentido a eles, compreendê-los”.

Dá a necessidade, segundo ela, de ampliar a noção de leitura e, conseqüentemente, do que seriam as condições para a leitura:

Seria preciso, então, considerar a leitura como *um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem*. Assim, o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, caracterizando-se também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido. (p. 30, grifo da autora)

Assim, criar condições de leitura não implica apenas alfabetizar ou propiciar acesso aos livros. Trata-se, antes, de dialogar com o leitor sobre sua leitura, isto é, sobre o sentido que ele dá, repito, a algo escrito, um quadro, uma paisagem, a sons, imagens, coisas, ideias, situações reais ou imaginárias. (p. 34)

Observa-se que, ao longo da obra, a autora utiliza o termo “leitura” relacionando-o não apenas ao texto escrito, literário ou não, mas também a objetos, imagens, ideias, situações ligadas às Artes, à Natureza, à sociedade em geral; ou seja, às coisas do mundo. Essa postura de ampliação do conceito de leitura é criticada por estudiosos do tema, como Bourdieu e Chartier (Bourdieu; Chartier: 2009, p. 232-234):

PB: (...) No período estruturalista, muitos livros traziam em seus títulos a palavra leitura. Ora, o fato de se lerem coisas que não sabemos se foram feitas para serem lidas introduz um viés fundamental. Por exemplo, ler um ritual, que seja algo como a dança, como se se tratasse de um discurso, como uma coisa de que se pode dar uma formulação algébrica, parece-me produzir nele uma alteração essencial. Poderíamos também tomar o exemplo mais próximo que foi abordado na discussão, o da pintura. Quando afirmamos ler uma pintura, penso que empenhamos toda uma série de pressupostos. Poderíamos prolongar a lista...
 (...)

RC: Há algo mais nesse uso não controlado da palavra leitura, aplicada a todo um conjunto de materiais que lhe resistem. É claro que se pode decifrar um quadro, um ritual, um mito, mas o conjunto desses modos de decifração, que não se referem a dispositivos que funcionam na leitura de textos, não são enunciáveis, contudo, senão através dos próprios textos. Há, portanto, na própria restrição uma incitação a essa universalização contra a qual é difícil de se precaver.

Martins (1982) esclarece que, mesmo enfatizando a leitura de diferentes linguagens, a da escrita acaba se impondo porque é por meio dela que o próprio ato de ler tem sido pensado; porque na literatura se encontram elementos aos que se pode retornar inúmeras vezes e porque todos estamos, querendo ou não, ligados à noção de leitura como referindo-se à letra. Contudo, para a autora, quanto mais abrangente o conceito, maior o favorecimento a nossa capacidade de leitura do texto escrito. Por isso, considera que as duas caracterizações que sintetizam as concepções de leitura vigentes à época da publicação do livro: a) como uma decodificação mecânica de signos; e b) como um processo de compreensão abrangente; são necessárias à leitura, pois “decodificar sem compreender é inútil; compreender sem decodificar, é impossível”.

A autora propõe três níveis de básicos de leitura: o sensorial, o emocional e o racional.

Leitura sensorial: a visão, tato, olfato e o gosto são os referenciais mais elementares do ato de ler. O livro é, antes de um texto escrito, um objeto com forma, volume, cor, textura, cheiro, cuja aparência também impressiona, para o bem ou para o mal. A leitura sensorial não exige racionalizações ou justificativas, pois ela impressiona pelos sentidos. É ela quem vai dando ao leitor o conhecimento sobre o que ele gosta ou não, mesmo inconscientemente.

Leitura emocional: lida com os sentimentos, o que implicaria numa falta de objetividade. É a leitura mais comum de quem diz gostar de ler e, talvez, a que dê maior prazer. Nela emerge a empatia. Caracteriza-se por um processo de participação afetiva numa realidade alheia. Nesse nível de leitura, talvez fosse mais conveniente pensar o texto menos como objeto e mais como acontecimento, algo que acontece com o leitor, “principalmente porque na leitura emocional não importa perguntarmos sobre o seu aspecto, sobre o que um texto trata, *em que* ele consiste, mas sim o que ele *faz*, o que *provoca* em nós” (Martins: 1982, p. 52-53). As preferências e rejeições podem ter suas determinantes tanto no universo social como no individual, uma vez que tudo o que lemos é fruto de uma visão de mundo e apresenta uma intencionalidade na sua criação (que podem ou não nos envolver). Além disso, fatores externos (interrupção do ato de ler, a obrigatoriedade ou não da leitura, a releitura, por exemplo) também interferem na maneira como nos posicionamos diante do texto. Desse modo, para Martins (1982: p. 61), “(...) além da história pessoal do leitor e do seu contexto,

fica de novo sublinhado o quanto os fatores circunstanciais da leitura influem no tipo de resposta dada ao texto”.

Leitura racional: num sentido elitista, seria a leitura por excelência. Generalizando e simplificando o sentido de intelectual quase num nível pejorativo, a autora esclarece:

A leitura nesse nível intelectual (...) Tende a ser unívoca; o leitor se debruça sobre o texto, pretende vê-lo isolado do contexto e sem envolvimento pessoal, orientando-se por certas normas preestabelecidas. (...) Tal postura dirige a leitura de modo a se perceber no objeto lido apenas o que interessa ao sistema de ideias ao qual o leitor se liga. Muitas vezes se usa, então, o texto como pretexto para avaliar e até provar asserções alheias a ele. (p. 63-64)

Normalmente, essa perspectiva de leitura intelectual limita a noção de leitura ao texto escrito, o que contradiz a abordagem da autora. Essa, então, diferencia a leitura a nível intelectual da leitura a nível racional.

A leitura racional é certamente intelectual, enquanto elaborada por nosso intelecto; mas se a enuncio assim, é para tornar mais evidentes os aspectos positivos contra os negativos do que em regra se considera leitura intelectual. (p. 65)

A leitura racional permite estabelecer uma relação mais objetiva do leitor com o texto que a leitura sensorial ou a leitura emocional. Contudo, frequentemente confunde-se a leitura racional com a investigação pura e simples do aspecto formal do texto, o que não é verdadeiro. Se na leitura emocional o leitor deixa-se envolver pelos sentimentos que o texto lhe desperta, na leitura racional ele visa mais o texto, tendo a indagação como foco, querendo compreendê-lo e dialogar com ele.

Em síntese, a leitura racional acrescenta à sensorial e à emocional o fato de estabelecer uma ponte entre o leitor e o conhecimento, a reflexão, a reordenação do mundo objetivo, possibilitando-lhe, no ato de ler, dar sentido ao texto e questionar tanto a própria individualidade como o universo das relações sociais. E ela não é importante por ser racional, mas por aquilo que o seu processo permite, alargando os horizontes de expectativa do leitor e ampliando as possibilidades de leitura do texto e da própria realidade social. (p. 66)

Em outro campo de investigação da leitura, no início das pesquisas desenvolvidas a partir da Ciência Cognitiva, conforme aponta Semeghini-Siqueira (1994), a leitura é estudada como um processo neurocognitivo que envolve uma rede complexa de atividades que se estabelece no momento em que o leitor direciona seus olhos para a palavra escrita. Durante o ato de leitura, ocorre uma série de *processos simultâneos* que ocupam várias áreas do cérebro, distribuídos em três fases: fase de entrada ou *input*, quando ocorre a percepção; a fase interna, quando ocorre a transformação das informações em função da memória de trabalho e da memória de longo prazo; e a fase de saída ou *output*, em que ocorre a recuperação da informação ou a produção de um novo texto. A partir da visão ou da audição (a leitura pelos

olhos de outrem), são desencadeados vários processos que se fundamentam, também, no histórico de vivências do leitor, em sua “memória discursiva”.

Além das experiências de vida, as outras leituras agem simultaneamente na interpretação e compreensão do texto, pois o leitor cria vínculos entre o que lhe está sendo apresentado e aquilo que, já lido e, portanto, analisado e assimilado, está somado a sua grade de conhecimentos adquiridos. É uma relação dialógica que se estabelece entre as novas informações e aquelas que já fazem parte do “perfil intelectual” do leitor, que saberá identificar o que é verdadeiro e mais relevante para si.

O contato anterior com a leitura também tem reflexos na postura que o leitor assume perante o texto. Conforme exposto por Kato (1995), essa postura é possível de duas formas: pela competência linguística do leitor ou pelo método que este utiliza para sua leitura.

No caso da competência linguística, pode-se classificar o leitor como iniciante ou proficiente/eficiente. O leitor iniciante é aquele que apresenta um processo analítico-sintético, lendo as palavras de forma segmentada, para depois reuni-las, possuindo um vocabulário visual restrito. Já o leitor proficiente/eficiente faz um reconhecimento instantâneo do texto, pois possui um vocabulário visual amplo, o que lhe permite ler as palavras como um todo.

A análise da postura do leitor conforme o método que utiliza leva aos conceitos de processos mentais subjacentes à leitura, definidos por meio de duas hipóteses: a hipótese ascendente ou *botton-up* e a hipótese descendente ou *top-down*.

O processamento ascendente tem como objetivo a precisão, indo das partes para o todo, fazendo uma leitura linear do texto e usando as informações visuais de forma indutiva. Já o processamento descendente visa à fluência, vai do todo para as partes e faz uso intensivo e dedutivo de informações não-visuais.

O leitor que se utiliza do processamento *botton-up* é denominado “leitor analisador”, pois apreende detalhes, lê vagarosamente e não tira conclusões apressadas. O leitor que utiliza o processamento *top-down* é chamado “leitor construtor”, pois usa mais o seu conhecimento prévio do que as informações dadas pelo texto. O leitor maduro utiliza os dois processos de modo complementar, de acordo com seus objetivos em relação ao texto. A escolha entre os dois processos é uma estratégia metacognitiva, ou seja, o leitor tem controle consciente de seu comportamento perante o texto e utiliza uma técnica de leitura, segundo o que pretende dele extrair.

Já a abordagem psicolinguística contempla os processos de caráter cognitivo, em que o leitor faz previsões sobre o texto e, por meio de uma síntese dos dados apresentados, confirma

ou não suas hipóteses. A partir de Kleiman (1989), podemos sintetizar os aspectos cognitivos envolvidos na leitura em:

- Conhecimentos prévios: linguístico - textual – conhecimento de mundo ou enciclopédico
- Expectativas de leitura
- Objetivos

Os objetivos determinam a estratégia de leitura, mas também podem ser determinados pelo gênero. Quanto mais previsível for o texto, mais limitados se tornam seus objetivos. Os textos pragmáticos detêm uma previsibilidade maior que os textos ficcionais. Uma receita culinária normalmente tem objetivos bem mais delimitados que um romance ou uma crônica. Além disso, os contextos de leitura são mais específicos no caso de textos pragmáticos.

As expectativas de leitura referem-se à formulação de hipóteses a partir do título, fonte, ilustrações, suporte e gênero.

Os conhecimentos prévios estão relacionados aos dois aspectos citados anteriormente. Para se estabelecer um objetivo na leitura de um texto, é necessário ter alguma familiaridade com o código e a estrutura. As expectativas também só se estabelecem a partir de um conhecimento sobre o texto que se tem em mãos.

Steiner (1990), referindo-se ao texto literário, denominou *corpus* de referência convencional “um conjunto de valores filosóficos e sociais” reiterados a cada texto produzido num determinado contexto cultural.

Batista e Galvão (1999), ao traçarem um quadro geral de tendências da época nos estudos sobre a leitura, indicam a expressão “práticas de leitura”, mais que uma denominação, como uma tomada de posição que se contrapõe às abordagens clássicas. Se na concepção tradicional o foco da leitura estava no texto como detentor do sentido, essas abordagens indicam o leitor como o sujeito na construção do sentido. O significado de um texto não estaria nele estabelecido, mas seria construído a partir da interação entre o leitor e a informação visual.

Silva (2000: p. 45), indica que:

Compreender a mensagem, compreender-se na mensagem, compreender-se pela mensagem – eis aí os três propósitos fundamentais da leitura, que em muito ultrapassam quais aspectos utilitaristas, ou meramente “livrescos”, da comunicação leitor-texto. Ler é, em última instância, não uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo.

Manguel (1997: p. 19) sintetiza essa centralidade do leitor ao dizer que:

(...) é o leitor quem lê o sentido; é o leitor que confere a um objeto, lugar ou acontecimento uma certa legibilidade possível, ou que a reconhece neles; é o leitor que deve atribuir significado a um sistema de signos e depois decifrá-lo.

Contudo, se tomamos a concepção de linguagem proposta por Bakhtin (1997) e entendemos o texto como um enunciado, cujos aspectos histórico-sociais influenciam na sua produção e recepção, percebemos que o leitor não está deslocado de seu lugar social e que sua interação com o texto é resultado também de sua percepção da leitura como prática social e cultural.

Jouve (2002), tratando da leitura de obras literárias, indica a década de 1970 como o momento em que os estudos formalistas sofrem um impasse: a insuficiência da abordagem estruturalista demanda uma renovação da abordagem dos textos literários e os profissionais da análise do texto começam a estudar a leitura. Na Pragmática, novo ramo da Linguística que se desenvolve a partir do início dos anos 1980 e que trata da relação do signo linguístico com seus usuários, o que se sobressai é a importância da interação no discurso, o binômio entre aquele que fala e aquele a quem se fala. Na análise da leitura, duas abordagens são possíveis e é entre elas que os pesquisadores oscilam:

- 1) O modo como se lê um texto; ou
- 2) O que se lê (ou se pode ler) no texto.

Do primeiro grupo, entre as grandes perspectivas, Jouve destaca a abordagem alemã que propõe deslocar a análise para a relação texto-leitor e não a tradicional texto-autor, por meio das Teorias da Recepção de R. Jauss (Estética da Recepção) e de W. Iser (Teoria do Leitor Implícito).

No segundo grupo, a análise da leitura leva frequentemente a questionamentos sobre *o* ou *os* sentidos do texto. Consequentemente, o estudo da leitura confunde-se com o da obra. Entre as grandes perspectivas estão a abordagem semiótica de Humberto Eco, que propõe uma análise da leitura “cooperante” e tem como objetivo examinar como o texto programa sua recepção e o que deve fazer o leitor para corresponder da melhor maneira às solicitações das estruturas textuais; os estudos semiológicos de P. Hamon e M. Otten, baseados na vontade de estudar a leitura a partir do detalhe do texto; e as Teorias do leitor real, de Michel Picard, que propõe estudar a leitura concreta do leitor real, não do leitor hipotético.

Jouve (2002: p. 17) define a leitura como “uma atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções” e se fundamenta em Gilles Thérien para indicá-la como um processo com cinco dimensões:

Processo neurofisiológico: ler é uma atividade de percepção, de identificação e de memorização de signos;

Processo cognitivo: ler supõe um importante esforço de abstração para converter as palavras e grupos de palavras em elementos de significação. A compreensão pode se dar por meio do regime de “progressão”, cujo foco está na história e a atividade cognitiva serve para progredir rapidamente na intriga (leitura de romances policiais ou de aventura, por exemplo) ou por meio do regime de “interpretação”, cujo foco está na linguagem e no discurso e o leitor por vezes se detém sobre um ou outro trecho, procurando entender suas implicações (textos mais complexos);

Processo afetivo: as emoções são a base do princípio da identificação, motor essencial da leitura de ficção. Ao identificar-se com personagens e/ou situações do texto, o leitor tem a sua afetividade acionada. Para Jouve, “mais do que um modo de leitura peculiar, parece que o engajamento afetivo é de fato componente essencial da leitura em geral” (p. 21).

Processo argumentativo: a intenção de persuadir o outro está, de alguma forma, presente em toda narrativa, pois o autor apresenta um engajamento perante o mundo e os seres. “Qualquer que seja o tipo de texto, o leitor, de forma mais ou menos nítida, é sempre interpelado. Trata-se para ele de assumir ou não para si próprio a argumentação desenvolvida” (p. 22).

Processo simbólico: a leitura interage com a cultura, com um meio social e uma época. “A leitura afirma sua dimensão simbólica agindo nos modelos do imaginário coletivo, quer os recuse ou os aceite” (p. 22).

Jouve ainda classifica a leitura como uma atividade de comunicação diferida, uma vez que o autor e o leitor, na grande maioria dos casos, estão afastados no tempo e no espaço. Não há um espaço comum de referência e é apenas pela estrutura do texto, no jogo das relações internas, que o leitor vai reconstruir o contexto necessário à compreensão da obra. Essa característica de ser recebido fora do seu contexto de origem dá ao livro a possibilidade de uma pluralidade de interpretações. Citando Ricouer (1971), o autor indica que o sentido de uma obra escrita é “transacontecimental”, escapando da precariedade do discurso oral de quatro maneiras: pela fixação, que o faz escapar do desaparecimento; pela dissociação, que o faz escapar da intenção mental do autor; pela abertura sobre o mundo, que o arranca dos limites da situação do diálogo; e pela universalidade de uma audiência ilimitada. Mesmo garantindo uma pluralidade de interpretações, “o texto permite, com certeza, várias leituras, mas não autoriza qualquer leitura”. Interpretar um texto é aceitar o tipo de leitura que ele programa, sob o risco de, ao não fazê-lo, assumir decodificações absurdas.

É preciso refletir, também, sobre as especificidades do público formado pelas crianças que ainda estão no níveis iniciais de letramento emergente, as quais são atendidas pelas SL como alunos do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental de 9 anos (EF9). Por LETRAMENTO EMERGENTE podemos entender a percepção que a criança apresenta dos produtos da cultura letrada, resultante do contato e das vivências de cada criança com interlocutores letrados, seja na família ou na escola, e das oportunidades de exposição às diferentes mídias, aos diferentes suportes e usos da escrita. Semeghini-Siqueira (2011a, 2011b) indica que, nesse grupo, há um número considerável de crianças que apresentam níveis ainda muito restritos de letramento emergente, consequência de poucas oportunidades de experiências e/ou de acesso ao mundo da escrita e da leitura. Para a autora, a dimensão discursiva da linguagem, que envolve atividades de oralidade, leitura e escrita, deve ser trabalhada concomitantemente à dimensão alfabética, tendo em vista a apropriação da modalidade escrita da língua, ou seja, o ler e o escrever.

Desse modo, no ambiente da dimensão discursiva em que a criança já está imersa, ocorrerá o contato com a dimensão alfabética. A sua exposição a objetos-estéticos (os livros de Arte Visual e Literatura Infantil), à contação de histórias pelo professor, às cantigas infantis, às brincadeiras de trava-língua, entre outras, constituem atividades que cotidianamente aproximam-na da modalidade escrita da língua. (Semeghini-Siqueira: 2011a, p. 335).

Portanto, as atividades de leitura destinadas às crianças que apresentam letramento emergente restrito requerem uma concepção de leitura ampliada, incorporando aspectos da oralidade, permeados pela ludicidade, para um envolvimento mais prazeroso com a modalidade escrita da língua.

Semeghini-Siqueira (2006, p. 186-187) sintetiza aspectos concernentes à concepção de leitura que consideramos relevantes para a análise desenvolvida, neste trabalho, no que se refere aos textos ancorados fundamentalmente na linguagem verbal.

Parte-se, dessa forma, do pressuposto de que a leitura é um processo ativo, interativo, construtivo e reconstrutivo, no qual ocorrerá variação de graus de compreensão, em função: do tipo de texto, dos conhecimentos prévios do leitor, de seus sistemas de crenças e de seus valores, provenientes do grupo social em que está inserido. Trata-se, pois, de uma concepção de texto como suporte de sentido, ou seja, o sentido é construído a partir do texto, que acolherá a intersubjetividade.

Tendo em vista a diversidade de elementos que constituem a reflexão a que nos propomos, entendemos a leitura, como apropriação de um bem simbólico, como processo que se estabelece fundamentalmente pela interação entre sujeitos históricos e sociais e contempla objetos que se constituem por meio de linguagens em suportes múltiplos.

2.1.3. A leitura no contexto das inovações tecnológicas

Nas últimas décadas, as inovações tecnológicas provocaram uma mudança na produção cultural. Tradicionalmente o público “comum” assumia um papel essencialmente passivo, configurando-se muito mais como consumidor. Atualmente, as novas tecnologias possibilitam um redimensionamento desse papel, permitindo que os usuários também interfiram na produção cultural disponibilizada por meio das novas tecnologias⁹. Mesmo no campo da pesquisa acadêmica, ou seja, naquilo que poderíamos denominar o início do processo de produção e divulgação do conhecimento, são discutidos novos modelos que entendem a inovação como um processo coletivo (Callon: 2004).

Com a disponibilidade de novas tecnologias, novas linguagens passam a fazer parte do cotidiano do cidadão comum, ainda que este não esteja especificamente “interessado” ou “preparado” para essa interação. A apropriação do que está disponível nessas novas mídias requer novas habilidades.

Coracini (2005), ao discutir as concepções clássicas, avança para uma concepção de leitura à luz dessa nova realidade. A autora busca em Bauman (2000/2001) a referência para definir o momento que estamos vivendo, a “era do sinóptico, em que muitos observam poucos, isto é, em que cada um é observado por muitos”. Por oposição à modernidade, representada pela solidez do capitalismo proposto por Henry Ford, em que imperava a positividade da ordem para alcançar o progresso, estamos vivendo o momento da modernidade líquida.

É na atualidade que se nota a liquefação ou a solvência dos padrões de dependência e interação (Bauman: 2001, p. 14), liquefação da ordem e da segurança, “desmantelamento das redes normativas e protetoras” (p. 76), aparente proliferação de autoridades, abrindo espaço para a ilusão das escolhas individuais. Ilusão porque essas escolhas são, na verdade, ditadas pelo desejo de consumo, na esperança vã do preenchimento das faltas e, portanto, da cura da angústia existencial, do medo do erro, da negligência e da incompetência. (p. 18)

No campo da leitura, Coracini (2005) contrapõe as concepções clássicas de leitura: a) concepção estruturalista: leitura como decodificação (descoberta do sentido); e b) concepção cognitivista: leitura como interação (construção do sentido) à c) concepção discursiva, pós-moderna: a leitura como um processo discursivo, de interpretação. Mas mesmo para essa interpretação, “há regras, leis do momento que autorizam a produção de certos sentidos e não

⁹ A comparação entre a televisão e o *youtube* pode esclarecer a afirmação. A televisão de duas décadas atrás não permitia uma interação mais direta do usuário na programação ou nas produções disponibilizadas. O *youtube* possibilita um papel mais ativo do usuário tanto no campo da produção como na recepção do conteúdo disponível.

de outros”. É o momento histórico-social que direciona as leituras possíveis para um texto. As novas tecnologias apontam para novas maneiras de ler: leitura em cascata ou arborescente, alinear, linear, leitura de verdadeiros hipertextos.

A participação do leitor pode ser maior ainda quando livros eletrônicos para fins pedagógicos lhe dão maior possibilidade de recortar e colar trechos, sublinhar passagens, por na memória páginas ou escrever nas margens. (...)

Dizem os especialistas que a característica essencial dessa “nova” atividade é a interatividade do leitor com a máquina e com o texto, de modo que caberá a ele montar, como lher aprouver, o “seu” texto, que será, na verdadeira acepção da palavra, segundo eles, heterogêneo ou intertextual. (p. 34-35)

Santaella (2004, p. 17), ao explicar sua proposta de delinear o perfil cognitivo desse novo leitor, justifica a necessidade de ampliação do conceito de leitura da seguinte forma:

É certo que há, entre os estudiosos da leitura, uma reação contrária à expansão no emprego do termo “leitura”, quando alegam que são equivocadas as generalizações da ideia de “leitura” que só contenham alusões metafóricas a processos que guardam pouca ou nenhuma relação com a prática de decifração letrada suposta nela (ver Pécora, 1996; 14; Bourdieu e Chartier, 1996: 234-235). Entretanto, desde os livros ilustrados e, depois, com os jornais e revistas, o ato de ler passou a não se restringir apenas à decifração de letras, mas veio também incorporando, cada vez mais, as relações entre palavra e imagem, desenho e tamanhos de tipos gráficos, texto e diagramação. (...) Tendo isso em vista, não há por que manter uma visão purista da leitura restrita à decifração de letras.

Do mesmo modo, o conceito de letramento, tal como foi explicitado por Soares (1998), talvez precise ser ampliado. Para tanto, contribui a proposta de Warschauer (2003), que inclui o conceito de letramento eletrônico. Segundo o autor:

Na realidade, letramento eletrônico é uma expressão geral, que abarca diversos outros letramentos genéricos da era da informação, incluindo aqueles por via do computador, e os letramentos informacional, multimídia e comunicacional mediados por computador. (p. 154)

Sem existirem separadamente do conceito de letramento mais tradicional, os quatro tipos de letramento eletrônico permitem considerar no universo da leitura e do trato com o conhecimento, outras linguagens que podem ou não se fundamentar no texto escrito.

- **Letramento por meio de computador:** envolve operações básicas, desde ligar a máquina e usar adequadamente o teclado, até mecanismos de busca na Internet.
- **Letramento informacional:** envolve a localização, avaliação e utilização das informações disponíveis por meio do computador e da Internet. Apresenta uma dimensão crítica, uma vez que pressupõe que o sujeito avalie conteúdos e fontes da informação encontrada.
- **Letramento multimídia:** envolve o saber olhar, avaliar e opinar sobre outras linguagens, além de possibilitar o saber criar/fazer em outras linguagens.

- **Letramento comunicacional mediado por computador – CMC:** envolve as atividades de comunicação em que é necessário o domínio de regras e estruturas da comunicação *on-line*.

Em Santaella (2004) encontramos a descrição de três tipos de leitores relacionando-os às transformações pelas quais passaram o livro e outros suportes de texto e, conseqüentemente, a interação entre o leitor e o texto: o leitor contemplativo, o leitor movente e o leitor imersivo.

O leitor contemplativo, meditativo, é o leitor que nasce com o livro impresso, no século XVI e que toma a leitura individual, solitária e silenciosa de numerosos livros como prática. Esse leitor tem diante de si objetos de signos imóveis, duráveis, localizáveis e manuseáveis. A leitura pode ser interrompida para a meditação e é essencialmente contemplação e ruminação.

O leitor movente nasce com o advento do jornal e das multidões dos centros urbanos, consequência da Revolução Industrial. A publicidade, a fotografia, a TV e o vídeo tornaram a cidade um local povoado de signos.

É o leitor que foi se ajustando a novos ritmos da atenção, ritmos que passam com igual velocidade de um estado fixo para um móvel (...) É, enfim, o leitor apressado de linguagens efêmeras, híbridas, misturadas. Mistura que está no cerne do jornal, primeiro grande rival do livro. (p. 29)

O terceiro tipo, o leitor imersivo, virtual, está inserido no contexto da pós-modernidade. É o leitor do hipertexto, em estado de prontidão, que traça seu próprio roteiro multilinear e multissequencial interagindo com os nós entre palavras, imagens, música e vídeo.

Sob a perspectiva do letramento eletrônico e tendo em vista o perfil do leitor imersivo, vale pensar que o conhecimento como o entendemos hoje não está disponível apenas nos espaços considerados tradicionalmente (bibliotecas e salas de leitura, por exemplo), mas também em lugares e ambientes normalmente considerados pouco ou nada relacionados à leitura, como Centros de Informática, *Lan Houses* ou, num contexto escolar, os Laboratórios de Informática Educativa.

Ao considerar o letramento eletrônico como mais um objeto de ensino e aprendizagem no qual estão incluídas habilidades de leitura, entendemos ser fundamental incluí-lo na reflexão sobre espaços de leitura na escola de ensino fundamental.

A adequação desses espaços vai ao encontro do que propõe Chartier (2002, p. 120) para as bibliotecas em geral, uma vez que as SL também podem ser consideradas dispositivos de informação e cultura:

As bibliotecas deverão ser igualmente um instrumento em que os novos leitores poderão encontrar seu caminho dentro do mundo digital que apaga as diferenças entre os tipos e os usos dos textos e que estabelece uma equivalência generalizada entre suas autoridades. Atenta às necessidades e ao desassossego dos leitores, a biblioteca está em condições de desempenhar um papel essencial na aprendizagem dos instrumentos e das técnicas capazes de assegurar, aos menos preparados dos leitores, o domínio das novas formas do escrito.

Um instrumento viável para se constituir dispositivos de informação e cultura é a integração entre os ambientes destinados ao conhecimento e às novas tecnologias na escola: a SL e a IE. As possibilidades dessa articulação de dispositivos escolares de informação e cultura é ilustrada e discutida no Capítulo 5.

2.2. Leitura e Políticas Públicas

As políticas públicas de qualquer natureza se organizam para proporcionar condições de cidadania a uma parcela cada vez maior da população.

Se a leitura é tomada como objeto de políticas públicas é porque entende-se que é fator fundamental para o exercício pleno da cidadania.

No campo da educação e da cultura, as constituições brasileiras não apresentaram um capítulo especial para esses temas pelo menos até 1934. Ainda assim, para Bosi (2010: p. 216), num estudo sobre o tema em seis constituições (1824, 1891, 1934, 1937, 1946 e 1967), as constituições brasileiras “foram lacônicas e genéricas ao tratar das relações entre cultura e Estado”. Contudo, o autor sugere (2010: p. 216-217):

Não creio que se deva propriamente lamentar esse vazio nos textos da Lei maior. Ao Estado cumpre realizar uma tarefa social de base cujo vetor é sempre a melhor distribuição da renda nacional. Na esfera dos bens simbólicos, esse objetivo se alcança, em primeiro e principal lugar, construindo o suporte de um sistema educacional sólido conjugado com um programa de apoio à pesquisa igualmente coeso e contínuo.

A maneira mais inteligente de “promover a cultura” e “animar o desenvolvimento das ciências, das artes e das letras” (fórmulas que costumam aparecer nos textos legais) ainda é munir substancialmente o ensino e a pesquisa em todos os seus ramos, de tal modo que docentes, discentes e pesquisadores das várias instituições escolares e científicas disponham de meios condignos para perfazer os seus cursos e projetos.

Vimos que Coelho (1987) coloca a Literatura em geral e a Literatura Infantil na condição de Arte, com todos as consequências que essa classificação implica. Se concebemos o texto literário como objeto artístico, vale lembrar o que nos indica Bosi (2000: p.8):

É preciso refletir sobre este dado incontornável: a *arte* tem representado, desde a Pré-História, uma atividade fundamental do ser humano. Atividade que, ao produzir objetos e suscitar certos estados psíquicos no receptor, não esgota absolutamente o seu sentido nessas operações. Estas decorrem de um processo totalizante, que as condiciona: o que nos leva a sondar o *ser* da arte enquanto modo específico de os homens entrarem em relação com o universo e consigo mesmos.

Antônio Candido (1995), tratando da LITERATURA na formação do homem, coloca-a na condição de um bem imprescindível à condição humana, uma necessidade básica que “desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. Mesmo se referindo a um conceito mais abrangente da literatura, é importante destacar esse dimensionamento das criações literárias como objetos construídos, cujo poder humanizador está na sua própria estrutura, na forma como se organiza e, desse modo, ajuda-nos a organizar a nossa visão de mundo.

Vista desse modo, a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. (...) Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito. (Candido: 1995, p. 241)

Ainda no campo das reflexões sobre a literatura, Compagnon (2012), ao indagar-se “Literatura para quê?” e “A literatura é substituível?”, acaba por concluir que:

Ela sofre concorrência em todos os seus usos e não detém o monopólio sobre nada, mas a humildade lhe convém e seus poderes continuam imensos; ela pode, portanto, ser abraçada sem hesitações e seu lugar na Cidade está assegurado. O exercício jamais fechado da leitura continua o lugar por excelência do aprendizado de si e do outro, descoberta não de uma personalidade fixa, mas de uma identidade obstinadamente em devenir. (Compagnon: 2012, p. 72)

Articulando as reflexões de Coelho, Bosi, Antonio Candido e Compagnon, podemos propor que as atuais políticas públicas voltadas à leitura são, de certa forma, uma tentativa de integrar as questões do âmbito cultural com o educacional. A promoção da leitura passa obrigatoriamente pelo investimento na educação, pois, conforme vimos anteriormente, na escola e na figura do professor estão elementos fundamentais na formação do leitor brasileiro. Além disso, o estímulo à leitura deve ter (ou ao menos deveria) como consequência uma fruição da literatura como objeto estético, ultrapassando o contexto escolar e facilitando a sua incorporação às práticas culturais. Mais do que uma condição para a cidadania plena, o direito à literatura é, conforme a compreensão de Antonio Candido, uma condição para a humanização.

Zilberman (*apud* Zilberman e Silva: 2008) destaca a fantasia e a literatura como fontes em que o homem busca elementos que expressam seu mundo interior e soluções para seus problemas existenciais. A literatura, em essência, não apresenta funções práticas. Contudo, a exposição ao objeto literário é requisito indispensável para o aprimoramento intelectual e ético, daí seu caráter educativo. No entanto, aos poucos o ensino da literatura assumiu uma função mais prática: a de matéria-prima a ser usada para o ensino da língua materna. Hoje, segundo a autora, compete ao ensino da literatura a formação do leitor.

A execução dessa tarefa depende de se conceber a leitura não como o resultado do processo de alfabetização e decodificação de matéria escrita, mas como atividade propiciadora de uma experiência única como texto literário. A literatura se associa então à leitura, do que advém a validade dessa. (p. 22-23)

Ainda como contribuição para as reflexões sobre a literatura, Abreu (2006) lembra que o que torna um texto literário não são unicamente suas características internas, mas também a classificação que lhe conferem as instâncias de legitimação (universidades, histórias literárias, suplementos culturais de grandes jornais e revistas). A avaliação estética e o gosto literário costumam variar segundo a época, grupo social, formação cultural e outros fatores de natureza externa ao texto. Há, então, uma tendência a se tomar como “verdadeira” obra literária aquela que passa pelo crivo dos grupos com maior prestígio social e cultural. Com o estabelecimento da disciplina escolar Literatura essa tendência se ampliou.

Em diferentes momentos, literatura e leitura inverteram papéis: a leitura como condição para apreciação literária ou a literatura como meio para se aprender a leitura e, desse modo, inserir-se socialmente.

No Brasil, Zilberman (1991), Perrotti (1990), Silva (2000), entre outros, indicam o final da década de 1970 e o início da década de 1980 como o período em que se observa uma “crise da leitura” e, como consequência, o momento em que as pesquisas locais sobre o tema começam a se difundir.

Ao longo das duas décadas seguintes, as pesquisas e discussões sobre a leitura no país avançaram significativamente. Do 1º. Congresso de Leitura (1º. COLE), realizado em 1978, para o 11º. Congresso de Leitura (11º. COLE), em 1997, o número de participantes saltou de 400 para 2.592. O número de trabalhos apresentados no 4º. COLE (1983) passou de 57 a 473 no 11º. COLE. Esses números por si só indicam a ampliação do número de pesquisadores e estudos que envolvem a leitura em cerca de vinte anos (Mendes: 2006).

Esse período de fortalecimento da leitura como campo de investigação coincide com o ampliação dos programas governamentais de incentivo à leitura, os quais, neste estudo, são tratados com maior profundidade no Capítulo 3 – Programas de Incentivo à Leitura. Na

publicação *Por uma política de formação de leitores* (Berenblum: 2009), que traça um breve histórico sobre suas ações na área da leitura, do livro e da biblioteca escolar, o Ministério da Educação (MEC) esclarece:

A instituição de uma política de formação de leitores é condição básica para que o poder público possa atuar sobre a democratização das fontes de informação, sobre o fomento à leitura e à formação de alunos e professores leitores. Além disso, ela se constitui, no contexto da sociedade brasileira, uma forma de reverter a tendência histórica de restrição do acesso aos livros e à leitura, como bem cultural privilegiado, a limitadas parcelas da população. (p. 9)

Na mesma publicação, encontra-se uma síntese das concepções de leitura que norteiam a política de formação de leitores apresentada. Segundo o texto, as ações que envolvem leitura, uma prática sociocultural, devem extrapolar a escola, mas não prescindem dela por ser uma instituição pública das mais democráticas. Basicamente a leitura, conforme esclarecido no documento, “engloba duas dimensões distintas, complementares e decisivas para a formação do pensamento autônomo: a *fruitiva* e a *informativa*”. Além disso, deve – e pode – ser feita em vários suportes, a partir de variados códigos, sendo não somente desejável, mas indispensável para o domínio da complexidade de linguagens que circulam na sociedade contemporânea, o acesso a práticas culturais e sociais como cinema, música, teatro, dança, pintura, fotografia, além da literatura. Outro aspecto destacado nessa publicação é o estabelecimento de um binômio entre leitura e escrita, sem hierarquização entre um e outro.

Nesse sentido, e entendendo que ao se tratar de uma política de formação de leitores não se está desconsiderando o papel da escrita, nem atribuindo a esta menos valor, recorda-se Paul Taylor (2003, p. 60), quando adverte que “ninguém liberta pela leitura [...] Para ser governável, é preciso que se saiba ler. Mas só quando se sabe escrever é que se lê o que há para dizer. Quando nos tornamos autor, escritor, é que começamos a escrever o mundo”. O que significa dizer que é preciso estimular e instigar o aluno de forma que ele seja não só consumidor, mas também produtor de cultura, percebendo-se como tal. (p. 24)

A leitura, como prática sociocultural, deve estar inserida em um conjunto de ações sociais e culturais e não exclusivamente escolarizadas; ou seja, não pode ser entendida como prática restrita ao ambiente escolar. A responsabilidade social da escola e do poder público estende-se à rede da qual seus usuários participam e com a qual interagem.

É nesse contexto de política pública que buscamos como subsídio teórico a concepção de linguagem proposta por Bakhtin (1997), conforme já explicitamos no início deste capítulo.

Ao tomarmos como referência o Projeto Salas de Leitura da RMESP (SL) nos quarenta anos de sua existência, é possível perceber como a restrição ou a ampliação do conceito de leitura também está articulado ao momento político, econômico e social. Há momentos em que a dimensão privilegiada é a da informação e o foco da SL é apenas e tão

somente o pedagógico. Em outros, a fruição na leitura é colocada como um caminho para a formação plena do indivíduo, ampliando os objetivos da escola.

Desse modo, nesse item, procuramos resgatar algumas das concepções de leitura, cujos aspectos embasarão algumas das reflexões ao longo do trabalho.

2.3. O papel da escola nas políticas públicas para o livro e a leitura

Para Anne-Marie Chartier (1995, p. 20), “a longa tradição pedagógica dividiu o aprendizado escolar em dois tempos, o “da leitura” e o “das leituras”: construir, primeiro, a educação de base, depois, uma vez adquirida a técnica, propor de modo progressivo os textos essenciais dos saberes letrados e da cultura escrita”. Para as crianças das classes populares, cujas famílias não possuem livros, “nem meios nem vontade de comprá-los”, escola e biblioteca aparecem como duas instituições complementares para suprir essa necessidade. Contudo, para atender adequadamente esses jovens leitores, é preciso estar ciente de suas particularidades, de seu lugar social.

Resultado da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil 3 indicou que o livro didático é o gênero mais lido pelos leitores entrevistados. Esse dado indica a relevância da escola na determinação do perfil do leitor brasileiro. Contudo, além desse, outro dado significativo é que, quanto maior a escolaridade, maior o percentual de leitores dentro do grupo. Por faixa etária, crianças e jovens são os que mais leem por exigência da escola.

Segundo o Censo Escolar 2010, as escolas públicas brasileiras possuíam 42.458.554 alunos matriculados na educação básica, tanto no ensino regular como no EJA, o que representa uma parcela significativa da população do país.

Esses números revelam que as escolas públicas têm papel determinante para qualquer política pública que tenha como objeto livros e leitura, além de constituírem uma instituição importante como parceira para a divulgação ou implantação de políticas públicas de outra natureza.

No entanto, só a participação institucional não garante o sucesso das parcerias. É preciso discutir qual a função da escola no âmbito das políticas públicas de incentivo à leitura. A seguir, apresentamos algumas reflexões.

2.3.1. A escola como espaço para formação de leitores

O livro de Martins (1982) traz, de certa forma, uma síntese da abordagem da leitura que foi utilizada como fundamento para as ações educacionais voltadas ao tema no Brasil nas décadas de 1980 e 1990, sendo, inclusive, obra de referência para a formação dos Orientadores de Sala de Leitura da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (OSL) no período em que o projeto se estabeleceu definitivamente.

A autora se baseia fundamentalmente no mote de Paulo Freire (1984, p. 22), para quem “a leitura de mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. Isso posto, indica que o aprendizado da leitura não depende exclusivamente do professor, mas que “a aprendizagem em geral e da leitura em particular significa uma conquista de autonomia, permite a ampliação dos horizontes, implica igualmente um comprometimento, acarreta alguns riscos” (Martins: 1982, p. 20). A função do educador seria, então, a de criar condições para o educando realizar sua própria aprendizagem e não precisamente de ensinar a ler, passando da postura do lendo *para* e/ou *pelo* educando para lendo *com* o educando. Também enfatiza que as condições interiores (subjetivas) e exteriores (objetivas) interagem no ato de ler; que a escola desconsideraria, até aquele momento, a realidade das leituras dos alunos fora do ambiente escolar, restringindo o material de leitura aos livros ou, quando muito, a textos escritos em geral.

Não é possível dissociar a escola de outros agentes sociais, uma vez que é a interação entre todos eles que configura a sociedade em seus diversos momentos. Cada inovação tecnológica (incluída aí a própria “invenção da escola”) produz alterações significativas no todo social e seu impacto é traduzido pela introdução de novos conceitos e termos, bem como a modificação de outros.

Como objeto primordial da ação escolar, o conhecimento e tudo a ele relacionado (produção, organização, divulgação) também alteram as concepções nas quais se fundamenta a ação pedagógica. Assim, a escola na sociedade contemporânea deve estar adequada a tudo o que caracteriza essa mesma sociedade.

Ocorre que, em conjunto com as discussões teóricas, no campo pedagógico é preciso ter em conta a realidade na qual estão incluídos os educandos. Com a leitura não é diferente. Portanto, é preciso verificar qual é o perfil dos jovens leitores e qual a melhor forma de proporcionar melhores condições de ensino e mediação de leitura. Nesse sentido, é praticamente impossível, ao se discutir a leitura como objeto de ensino visando o incentivo como prática social e cultural, não considerar a perspectiva indicada por Santaella (2004, p. 17), uma vez que o trato com a linguagem, seja ela verbal ou não verbal, faz parte do “acervo cultural” disponível aos jovens leitores em formação.

Do mesmo modo que o contexto semiótico do código escrito foi historicamente modificando-se, mesclando-se com outros processos de signos, com outros suportes e circunstâncias distintas do livro, o ato de ler foi também se expandindo para outras situações. Nada mais natural, portanto, que o conceito de leitura acompanhe essa expansão.

O universo de leituras disponíveis para os jovens tem se ampliado, quer seja em relação à quantidade, à qualidade ou aos gêneros disponíveis. Muito mais que há décadas atrás, as leituras não legitimadas¹⁰ fazem parte do histórico do leitor. Gêneros desconhecidos ou vistos com ressalvas anteriormente fazem parte das leituras cotidianas dos jovens leitores contemporâneos.

Da mesma forma, ainda que se restrinja a leitura aos textos escritos legitimados, é importante considerar os novos suportes decorrentes das novas tecnologias, como o livro eletrônico (*e-book*). Para Chartier (2002, p. 105-106), essa nova situação, “propõe um novo suporte para a cultura escrita e uma nova forma para o livro”. Esse contexto configura a terceira revolução do livro – a da tela – precedida pela invenção do *códex* e da imprensa, respectivamente. Se a primeira revolução modificou a forma (do *volumen* ao *códex*), a segunda foi de natureza mais técnica, modificando os modos de reprodução dos textos e de produção dos livros. A terceira é mais radical “pois são os modos de organização e de estruturação do suporte da escrita que se encontram modificados” (Chartier: 2004, p. 33). Ainda para esse autor, a tela não pressupõe o desaparecimento do livro impresso:

(...) o mais provável para as próximas décadas é a coexistência, que não será forçosamente pacífica, entre as duas formas do livro e os três modos de inscrição e de comunicação dos textos: a escrita manuscrita, a publicação impressa, a textualidade eletrônica. (Chartier: 2002, p. 107)

Paralelamente às mudanças de suporte e estrutura do texto escrito, também foram se modificando as formas de ler, entre as quais, uma das mais significativas é a passagem da leitura oral para a silenciosa, o que possibilitou a passagem das práticas sociais de leitura intensiva para novas práticas sociais de leitura extensiva.

Segundo Chartier (2004: p. 36):

O leitor “intensivo” é confrontado com um corpus limitado e fechado de textos, lidos e relidos, memorizados e recitados, entendidos e conhecidos de cor, transmitidos de geração à geração. (...) O leitor “extensivo”, aquele da *Lesewut*, da fúria de ler que se apodera da Alemanha nos tempos de Goethe, é um outro leitor: consome numerosos e diversos impressos, lê com rapidez e avidez, exerce uma atividade crítica que não se subtrai a qualquer domínio ou dúvida metódica.

¹⁰ Por leituras não legitimadas, entendemos todos os textos, literários e não-literários que fogem aos cânones, sejam pela temática, linguagem, gênero, estilo ou suport; são os textos que não passaram pelo crivo das instâncias legitimadoras. Ex.: gibis, mangás, blogs, enciclopédias virtuais, sites de relacionamento etc.

Muito se critica o caráter fragmentado do conhecimento e da leitura hoje. Em detrimento de uma apropriação do texto pretensamente propiciada pela leitura intensiva, o excesso de informações disponibilizadas e a própria incorporação de imagens e outras linguagens ao universo de leituras levaria a uma leitura extensiva superficial. No entanto, o próprio Chartier indica que esses modos de leitura sempre coexistiram, de acordo com os usos estabelecidos pelos leitores.

Com incorporação de novos usos, suportes, linguagens e disponibilidade de textos escritos o papel da escola na formação de leitores também tem de incorporar novas propostas e novos recursos, de modo a permitir ao educando uma inserção plena na sociedade.

Para subsidiar a reflexão sobre os espaços e a mediação da leitura, buscamos alguns conceitos indicados por Perrotti e Pieruccini (2007: p. 77-90), redimensionando-os de forma a contribuir para as discussões sobre o incentivo à leitura e formação de leitores na escola, incluindo na perspectiva das Salas de Leitura.

Abaixo, apresentamos as reflexões dos autores sobre os conceitos tomados.

Dispositivos de informação e cultura

(...) os dispositivos não funcionam apenas; eles significam. Em função disso, são opacos, portadores de sentidos que não se entregam imediatamente, ao contrário do que pretendem muitas vezes visões reduzidas.

Mediação

O conceito de mediação cultural é correlato ao de dispositivo. (...) referindo-se a um conjunto de elementos de diferentes ordens (material, relacional, semiológica) que se interpõem e atuam nos processos de significação.

Infoeducador

Ele é, portanto e fundamentalmente, um gestor de recursos e de processos de mediação cultural, compreendidos de formas distintas das do passado, quando estavam em causa, especialmente, processos de conservação e difusão, mas dificilmente de educação e apropriação cultural.

(...) O Infoeducador é, pois, um profissional de conexão. Suas ações articulam diferentes profissionais, tendo em vista a realização de projetos e programas de trabalho específicos, próprios a sua área de atuação. Na escola, por exemplo, ele articula tanto seu trabalho com os programas didático-pedagógicos das disciplinas, como desencadeia atividades que os extrapolam e enriquecem, tendo em vista objetivos específicos da Infoeducação.

A partir desses conceitos, chegamos a alguns pontos que consideramos fundamentais na reflexão sobre o papel dos espaços de leitura na escola.

1. Ao considerarmos as bibliotecas escolares e salas de leitura como dispositivos, percebemos a relevância da organização do espaço, da disposição de materiais e acervo, da identificação de assuntos/obras, do acesso e acessibilidade, uma vez que esses elementos direcionam a perspectiva que os usuários terão do que é o conhecimento, do papel da leitura e da escrita, daquilo que pode ser considerado como bem cultural ou não. Na escola pública, esses espaços muitas vezes proporcionam o primeiro contato mais direto do educando com a cultura escrita, podendo definir o comportamento futuro em outros dispositivos. Nesse sentido, bibliotecas escolares e salas de leitura fazem mediação pela sua própria organização e disponibilidade.
2. Afora as questões da organização física do espaço e dos recursos materiais, a estrutura de funcionamento das bibliotecas escolares e salas de leitura também indicam o papel do conhecimento e da leitura na escola e a sua articulação com a realidade extra-escolar. Horários, modo de gestão, vínculo com as demais ações pedagógicas, inclusão ou não da comunidade, disponibilidade de acervo e materiais, tudo isso pode mostrar se a mediação é mais monológica, com o usuário funcionando apenas como receptor, ou dialógica, com o usuário como um dos sujeitos do processo.
3. Para nomear o profissional responsável pela mediação nesses espaços escolares preferimos o termo **Professor Mediador de Leitura - PML**, uma vez que, além de apresentar características fundamentais do Infoeducador, sua formação e atuação incorporam outros aspectos que se configuram pela sua função, a qual se estabelece a partir do binômio ensino e aprendizagem, bem como pelos significados incorporados ao lugar que ele ocupa e as relações mais próximas que sua ação mantém com os demais educadores. Dito de outra forma, mesmo atuando como um Infoeducador, o fato de a mediação se dar num ambiente escolar modifica a relação entre esse profissional e os usuários e, destes, com o conhecimento ali disponibilizado.

4. A análise da atuação do PML requer muito mais que o levantamento de informações sobre sua formação e seu envolvimento com a leitura. A interação entre PML e os educandos e também seu conhecimento acerca de outras linguagens e novas tecnologias podem refletir diretamente na relação educando-leitura.

Essas reflexões iniciais sobre concepções e espaços de leitura serão retomadas ao longo do trabalho na análise de ações e contextos de programas e projetos de incentivo à leitura que discutiremos na sequência do texto.

CAPÍTULO 3

PANORAMA DOS PROGRAMAS DE INCENTIVO À LEITURA

3. PANORAMA DOS PROGRAMAS DE INCENTIVO À LEITURA

A trajetória do livro e da leitura ao longo dos cinco séculos de história do Brasil pode auxiliar na reflexão sobre os programas de incentivo à leitura hoje em andamento, uma vez que traçam o nascimento e a consolidação do mercado editorial brasileiro e, por consequência, delineiam como se constituiu o leitor brasileiro. Em síntese, o mercado editorial nacional compartilha apenas os últimos 200 anos dos 500 anos de história do Brasil.

Informações sobre quando, quem, onde, como e por que produziu/produz o livro para o leitor brasileiro e a maneira como este teve/tem acesso a ele contribuem para um olhar mais qualificado para a questão da leitura na escola. O atraso no desenvolvimento de uma cadeia produtiva do livro reflete, também, o atraso na implementação de um projeto educacional e de formação de leitores. Se não há leitores, não há porque ter livros.

No período colonial, com a proibição da Coroa Portuguesa de qualquer tipo de reprodução impressa na Colônia, o Brasil passou ao largo do processo de ampliação da produção de livros e, conseqüentemente, da ampliação do público leitor, fenômeno que se desenvolvia na Europa a partir da invenção da prensa de tipos móveis e de novas técnicas de impressão. Os trâmites burocráticos, os altos custos do transporte e a censura lusitana aliados à limitação do acesso à instrução e educação tornaram praticamente irrelevante o papel do livro e da leitura no cotidiano da população. Apenas como resultado de esforço pessoal, alguns religiosos conseguiram montar bibliotecas com acervo amplo e variado. Esse cenário favoreceu a leitura intensiva, sendo também comum a leitura oral para uma plateia de ouvintes.

Pode-se dizer que a trajetória do mercado editorial brasileiro inicia efetivamente com a chegada da família real e da Real Biblioteca ao Rio de Janeiro, bem como a partir da instituição da Imprensa Régia, em 1808, cujo objetivo inicial era divulgar “toda legislação de papéis diplomáticos” do serviço real. Aos poucos, a Imprensa Régia passou a imprimir textos literários e de conhecimentos gerais, no entanto, essas publicações foram fiscalizadas até a Independência, em 1822. Com a crescente valorização da cultura impressa, que fortalecia uma imagem de poder e erudição, tipógrafos e livreiros estrangeiros chegaram ao Rio de Janeiro, trazendo sua experiência no campo das impressões e publicações, o que permite definir o século XIX como o período do nascimento do mercado editorial brasileiro, bem como do livro como um item fundamental no processo de civilização do país.

Livreiros e tipógrafos estrangeiros apostavam predominantemente em edições mais luxuosas, com boas encadernações, especialmente de obras didáticas, tratados científicos, traduções de clássicos e obras de autores nacionais mais conhecidos. Os franceses Garnier e Laemmert tinham fama por seus livros bem encadernados de escritores renomados pela crítica da época.

Livreiros brasileiros seguiram um ritmo mais lento na expansão de seus negócios. Em conjunto, ao longo do século XIX, sobretudo na segunda metade, contribuíram para diversificar o mercado livreiro brasileiro, com títulos, autores e publicações que não ficaram restritos às camadas abastadas e ilustradas. Esse tratamento fez com que as camadas menos favorecidas tivessem acesso ao objeto livro, agora também visto como passatempo e diversão.

Entre eles, destacam-se Paula Brito e Paulo Quaresma. O primeiro abriu sua livraria em 1830 e ficou conhecido por incentivar novos talentos, publicando vários escritores do Romantismo apoiados por D. Pedro II. Paulo Quaresma, cujo objetivo era agradar o maior número possível de compradores em sua Livraria do Povo (1879), mesclava entre seus clientes intelectuais e personalidades com o público interessado nas novidades anunciadas a preço baixo. A partir de 1890, resolveu apostar na edição de livros baratos e, ao mesmo tempo, de leitura fácil e atraente, contrapondo-se à fama dos livreiros estrangeiros. Sobre suas publicações El Far (2006, p. 25) diz:

Quaresma publicou livros para crianças, numa época em que ainda não havia literatura infantil brasileira nas estantes das livrarias. Editou também uma série de manuais de ajuda prática, que ensinavam desde habilidades profissionais até receitas de doces e salgados, dicas de cura popular, feitiços para conseguir maridos e espantar mau-olhado e conselhos para melhor escrever e falar em ocasiões solenes. Suas brochuras de trovas e modinhas escritas por compositores populares da época, como Catulo da Paixão Cearense e João de Sousa Conegundes, igualmente arrastavam até sua casa comercial compradores dispostos a gastar alguns tostões no volume desejado.

Quaresma também publicou romances com “histórias arrebatadoras e sensações fortes”, alguns com enredos considerados pornográficos, cujos autores conseguiram vender milhares de exemplares nas duas últimas décadas do século XIX, mas que foram esquecidos nos compêndios de literatura.

Outros livreiros seguiram a linha editorial de Quaresma e, com a boa acolhida de edições populares de grandes romances nacionais, houve um incentivo à publicação de autores inéditos cujas obras apresentassem enredos criativos, informações úteis ou novidades. Algumas tiveram repercussão apenas momentânea, enquanto outros perduraram nas livrarias por anos ou décadas. Preços baixos e estratégias de divulgação eram utilizadas como forma de

ampliar a massa de leitores, além de tentativas para tornar o livro um produto de consumo popular e ao mesmo tempo atraente e divertido.

Os títulos lançados, com enredos inéditos e muitas vezes recolhidos de episódios da vida cotidiana, permitiam um encontro entre a oralidade e a palavra escrita.

É possível perceber que nesse cenário havia basicamente dois tipos de livros publicados: o livro luxuoso, de boa encadernação, com obras clássicas e reconhecidas pela crítica, caro e acessível apenas aos leitores mais abastados; e o livro do “gosto popular”, de edição mais simples, mais barata, com textos que traziam temas mais próximos do cotidiano das massas. Os folhetins, pequenos espaços nos jornais do século XIX, destinados ao entretenimento dos leitores, favoreceram também o contato dos leitores com textos de autores que seriam posteriormente grandes nomes da literatura brasileira.

Além dos aspectos do conteúdo das obras publicadas, a partir da década de 1870, o livro barato no Brasil, de capa brochura e tamanho pequeno, começou a ser vendido em livrarias, quiosques, charutarias, por engraxates e por mercadores ambulantes que percorriam áreas afastadas do centro do Rio de Janeiro.

A fotografia facilitou ainda mais o processo de popularização do texto impresso, pois no início do século XX passou a ilustrar com frequência os volumes de baixo custo e, aos poucos, jornais e revistas passaram a utilizá-la como parte das notícias e eventos em destaque.

Apesar de a Corte, depois capital do país, ser o ponto de partida do mercado editorial brasileiro, muitos livros eram enviados por encomenda a várias partes do Brasil, a partir da divulgação feita pelos livreiros na grande imprensa. Ao longo do século XIX e no início do século XX, outros centros urbanos também desenvolveram formas de tornar o livro um produto acessível e lucrativo, destacando-se os estados de São Paulo e Rio Grande do Sul.

Em São Paulo, Monteiro Lobato, com o selo Revista do Brasil (1918), mais tarde Monteiro Lobato & Cia, propôs uma alternativa às histórias que ressaltavam o caráter metropolitano e ousado das personagens das publicações dos livreiros cariocas. Seus títulos buscavam a valorização da cultura rural paulista e dos escritores da chamada geração moderna.

Outro aspecto relevante no mercado editorial paulista foi o Movimento Modernista (1922). Com dificuldade para publicação de suas obras em razão do seu conteúdo inovador e suas propostas gráficas, esse grupo de intelectuais decidiu arcar com os custos de produção. Apesar da manutenção das dificuldades, sobretudo de distribuição das publicações, foi possível atuar com liberdade na criação, gerenciando desde a capa até, no caso das revistas, a composição dos reclames.

De qualquer forma, em termos geográficos, apesar de o mercado editorial ter ampliado consideravelmente suas fronteiras, ainda concentra boa parte da produção no sudeste do país.

Na medida em que aumentava a população leitora brasileira, ampliava-se o número de editores brasileiros diversificando e criando projetos inovadores. Alguns investiam em livros didáticos ou universitários enquanto outros apostavam na literatura nacional e estrangeira. Ao longo do século XX, num movimento crescente, estudos e ensaios de outras áreas do conhecimento foram sendo agregados às prateleiras. As editoras universitárias, criadas a partir da década de 1960, vieram contribuir com títulos com conteúdos especializados, via de regra direcionado ao público mais segmentado. Alguns editores viam o mercado de livros no Brasil como um negócio promissor, enquanto outros procuravam contribuir para o panorama intelectual.

Parte da lentidão na evolução do mercado editorial nacional se deve, segundo Jéferson Assunção (2008) à lentidão no progresso dos índices de alfabetização no Brasil, uma vez que, ao final do século XIX, 84% da população eram analfabetos. Nos anos 20 do século XX, há um amadurecimento educacional brasileiro com a criação do Ministério da Educação, o que reflete na evolução do mercado editorial.

A partir dos anos 1930, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), o mercado começa a ganhar corpo, com o crescimento das editoras nacionais ainda mais a partir dos anos 1970, com os programas governamentais voltados à leitura e ao livro didático.

Não é sem razão que a grande expansão da cadeia produtiva do livro no Brasil coincide com o processo de democratização do acesso à educação.

Já no século XXI e entrando em seu terceiro século, o mercado editorial nacional apresenta outra configuração.

O mercado editorial brasileiro ocupa a oitava colocação no *ranking* global, sendo o maior da América Latina. No entanto, em 2010, a taxa de analfabetismo no país chegou a 9,63% da população com 15 anos ou mais. Ainda que seja um índice insatisfatório, se comparado ao apresentado no final do século XIX, representa um salto muito grande em relação ao número de leitores/consumidores potenciais.

Das mais de 3000 editoras brasileiras, 3 estão entre as 60 maiores do Ranking Global do Mercado Editorial em 2011¹¹ por faturamento (Abril Educação, na 46^a. posição; Saraiva, na 52^a. posição e Editora FTD, na 56^a. posição). Contudo, boa parte do faturamento das editoras nacionais se deve às compras efetuadas diretamente pelo governo federal para seus

¹¹Disponível em: <http://www.publishnews.com.br/telas/noticias/detalhes.aspx?id=63890>. Acesso em: 12/12/2011.

programas de incentivo à leitura (cerca de 24% das vendas do setor em 2007). Em 2007, as livrarias comercializaram 47,69% do total de exemplares vendidos para o mercado¹².

Ainda em relação ao acesso aos livros, Lindoso (2008, p. 117), indica que para o leitor brasileiro:

(...) até os 17 anos, um terço dos livros lidos foi doado pelo governo e praticamente a metade emprestada das bibliotecas. Dos 25 anos em diante, entretanto, mais da metade dos livros é comprada ou emprestada por particulares, sendo decrescente a importância das bibliotecas (públicas ou escolares).

Quanto às preferências, na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil 2011, os leitores brasileiros gostam de ler revistas, jornais, livros indicados pela escola e livros em geral, nessa ordem. Os gêneros mais lidos são os livros didáticos, a Bíblia, livros religiosos, livros técnicos, livros infantis.

Numa amostragem das vendas de 2011 feita pelo site Publishnews – que recebe dados de livrarias cadastradas em todo o Brasil - entre os 10 livros mais vendidos, 6 foram de ficção, 3 de não ficção e 1 de autoajuda. Entre os livros de ficção, 3 deles foram obras adaptadas para o cinema e 1 foi adaptada para série de TV, todas em exibição durante o ano de 2011.

Posição	Título	Autor	Editora	Gênero
1ª.	Ágape	Padre Marcelo	Globo Livros	Autoajuda
2ª.	Steve Jobs	Walter Isaacson	Cia das Letras	Não ficção
3ª.	A cabana	Willian P. Young	Arqueiro	Ficção
4ª.	Querido John	Nicholas Sparks	Novo Conceito	Ficção
5ª.	As esganadas	Jô Soares	Cia das Letras	Ficção
6ª.	A Guerra dos Tronos	George R. R. Martin	Leya	Ficção
7ª.	Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil	Leonardo Narloch	Leya	Não ficção
8ª.	Diário de uma paixão	Nicholas Sparks	Novo Conceito	Ficção
9ª.	1822	Laurentino Gomes	Nova Fronteira	Não ficção
10ª.	Água para elefantes	Sara Gruen	Arqueiro	Ficção

A análise dos títulos mais vendidos demonstra um perfil de leitor que veio se constituindo na trajetória do mercado editorial brasileiro. Das obras populares publicadas por livreiros brasileiros no século XIX e que atingiram um enorme sucesso naquele contexto, podemos perceber os indícios do leitor brasileiro contemporâneo cujo perfil pode ser identificado na Pesquisa Retratos da Leitura 3. As obras de gosto popular ainda são aquelas que refletem o cotidiano das massas, seja por apresentar textos de autoajuda ou de natureza

¹² Mercado editorial brasileiro cresce e fatura mais de R\$ 3 bilhões. Folha Online, 01/10/2008. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u451063.shtml>

religiosa, seja por trazerem referências de outras mídias que não estão relacionados à leitura (obras adaptadas para o cinema ou séries de TV, autores com maior divulgação na televisão e/ou meios de divulgação). As obras *Ágape* e *A Cabana* também ocupam o 2º e o 3º lugar entre os livros mais marcantes, depois da *Bíblia* (1º), para os leitores entrevistados pela Pesquisa Retratos da Leitura 3.

É fato que a indústria editorial brasileira demorou a se estabelecer, mas também é fato que seu desenvolvimento se deu de forma muito rápida, saltando de 250 editoras nacionais nos anos 1970 para o maior mercado editorial da América Latina, ultrapassando os países vizinhos com índices superiores de leitura.

Essa retomada da trajetória da cadeia produtiva do livro no Brasil, articulada às questões da leitura e da leitura no ambiente escolar discutidas no Capítulo I, fornecem pontos relevantes para a discussão dos programas voltados à leitura atualmente estabelecidos que fazemos a seguir.

3.1. Política nacional de incentivo à leitura

Palumbo (1994: p. 35) afirma que “política é um processo, ou uma série histórica de intenções, ações e comportamentos de muitos participantes”. É possível verificar que, nas últimas décadas, programas e projetos relacionados à leitura estão muito presentes nas políticas públicas brasileiras, seja na sua elaboração e implementação, no financiamento ou por meio de parcerias.

Essas ações, quer estejam ligadas a órgãos oficiais ou não governamentais, podem focalizar diferentes aspectos. No âmbito deste trabalho, procuramos sintetizar o espectro, partindo de três pontos os quais consideramos fundamentais para a contextualização de um programa/projeto voltado à leitura: formação de leitores, formação de educadores/mediadores e readequação/implementação de espaços.

Um dos pontos significativos no que concerne a tais programas/projetos de leitura é qual aspecto a ela relacionado está baseando a proposta de ação:

- a) a aprendizagem da leitura;
- b) incentivo à leitura como prática social e cultural.

Para uso neste trabalho, incluímos na categoria de programas/projetos voltados à aprendizagem da leitura aqueles que têm como objetivo principal possibilitar aos beneficiários

a sua classificação no nível 3 (pleno) de alfabetismo, conforme indicado no INAF-2007, assim caracterizado¹³ (p. 7):

Alfabetismo nível pleno

Classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não impõem restrições para compreender e interpretar elementos usuais da sociedade letrada: leem textos mais longos, relacionando suas partes, comparam e interpretam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses.

Uma vez que o conceito de alfabetismo incorporado à definição citada acima está relacionado ao conceito de letramento, fica evidente a preocupação com a incorporação da leitura como prática social e cultural, não sendo este, contudo, o foco das ações implementadas. Nesse contexto, os aspectos mais destacados são aqueles voltados ao desenvolvimento de habilidades e competências intrínsecas ao ato de ler.

Em outro âmbito, incluímos os programas e projetos cujo foco está no incentivo e na ampliação do acesso aos livros e à leitura. Estão nessa categoria aqueles que buscam incentivar a leitura de fruição e a incorporação do hábito da leitura não utilitária.

Poderíamos dizer que o foco na aprendizagem privilegia a leitura como um bem social, enquanto o foco no incentivo à leitura a interpreta primordialmente como um bem cultural? Como dito anteriormente, o destaque de um aspecto não suprime o outro. Na verdade, de acordo com as abordagens contemporâneas da leitura, poderíamos apenas identificar uma gradação entre eles, de acordo com os objetivos do programa/projeto.

Dentre vários programas e projetos de incentivo à leitura e à ampliação do acesso aos livros, seja no âmbito federal, estadual ou municipal, relacionamos a seguir aqueles que estão diretamente associados às Salas de Leitura da RMESP.

3.1.1. Plano Nacional de Livros e Leitura – PNLL

O PNLL é resultado de uma parceria entre Ministério da Educação (MEC) e Ministério da Cultura (MINC). Oficializado em março de 2006, congrega programas e projetos voltados para o incentivo às práticas de leitura que vão desde a organização de espaços de leitura e bibliotecas a financiamentos especiais do BNDES para a cadeia produtiva do livro.

O PNLL¹⁴ contempla fatores qualitativos e quantitativos identificados como necessários pela UNESCO para a existência expressiva de leitores no país.

¹³Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/portal/images/stories/pdfs/inafresultados2007.pdf>

¹⁴Disponível em http://189.14.105.211/conteudo/c00007/Principios_Norteadores.aspx

Os fatores qualitativos são:

- a) O livro deve ocupar lugar de destaque no imaginário nacional, sendo dotado de forte poder simbólico e valorizado por amplas faixas da população;
- b) Devem existir famílias leitoras, cujos integrantes se interessem vivamente pelos livros e compartilhem práticas de leitura, de modo que as velhas e novas gerações se influenciem mutuamente e construam representações afetivas em torno da leitura; e
- c) Deve haver escolas que saibam formar leitores, valendo-se de mediadores bem formados (professores, bibliotecários) e de múltiplas estratégias e recursos para alcançar essa finalidade.

Os fatores quantitativos são:

- d) Deve ser garantido o acesso ao livro, com a disponibilidade de um número suficiente de bibliotecas e livrarias, entre outros aspectos; e
- e) O preço do livro deve ser acessível a grandes contingentes de potenciais leitores.

Durante o II Fórum do Plano Nacional de Livros e Leitura (2008), segundo seu coordenador, Jéferson Assunção¹⁵, em dois anos o PNLL apresentou pelos menos 3 avanços no que se refere às políticas de incentivo à leitura: um avanço conceitual, por procurar desenvolver uma cultura da leitura baseada em dois pilares – cultura e educação; um avanço político, por integrar MEC e MINC; e um avanço no financiamento, que ainda é insuficiente, mas já indica progressos.

Em termos de recursos destinados aos programas de incentivo à leitura, de 2003 a 2009, o PNLL deu um salto significativo, passando de R\$ 3 milhões a mais de R\$ 100 milhões de investimento, conforme informado pelo Diretor de Livros e Leitura do MINC, Fabiano Santos Paxiúba¹⁶.

Seriam esses avanços os indícios do sucesso do plano?

Figueiredo & Figueiredo (1986, p.109) afirmam:

A noção de sucesso ou fracasso de uma política depende obviamente dos propósitos dessa política e das razões que levaram o analista a avaliar tal política.

Do lado dos propósitos das políticas, devemos considerar que as políticas públicas - as decisões governamentais - têm geralmente dois aspectos:

- a) gerar um produto físico, tangível e mensurável; e
- b) gerar um impacto, que, tanto pode ser físico, tangível e mensurável, quanto subjetivo, alterando atitudes, comportamentos e/ou opiniões.

De fato, quando a meta de uma política pública, programa ou projeto está relacionada à leitura, o aspecto primordial na sua avaliação é o seu impacto. Na sequência do texto, Figueiredo & Figueiredo (1986, p.116), ao analisarem as políticas com propósito de mudanças e a avaliação de impactos, indicam:

Uma mesma política pode causar impactos objetivos, gerando mudanças quantitativas nas condições da população-alvo, pode ainda gerar impactos subjetivos

¹⁵ Assunção, Jeferson (2008). Palestra proferida no II Fórum do Plano Nacional do Livro e Leitura I Seminário Internacional de Bibliotecas Públicas e Comunitárias.

¹⁶ Paxiúba, Fabiano Santos (2009). Palestra proferida no III Fórum do Plano Nacional do Livro e Leitura II Seminário Internacional de Bibliotecas Públicas e Comunitárias.

alterando o "estado de espírito" da população, e, finalmente, pode causar um impacto substantivo mudando qualitativamente as condições de vida da população.

Se o objetivo da política privilegia a aprendizagem da leitura, o impacto objetivo pode ser verificado por meio dos sistemas de avaliação de desempenho, os quais podem investigar apenas o aspecto cognitivo. Se o foco for o incentivo às práticas de leitura, dados de natureza quantitativa não são suficientes, pois não revelam sutilezas na mudança de comportamento do leitor. A distribuição de livros, facilmente mensurável, não é garantia da apropriação da leitura, pois como afirma Butlen (2008), “a proximidade social com o livro, não diminui a distância cultural”.

Uma vez que o PNLL é ainda recente, torna-se difícil uma avaliação mais consistente de seu impacto substantivo.

Um aspecto importante é sobre quem está implementando o programa/projeto: se um órgão oficial, se uma organização não governamental (ONG) ou ainda uma parceria entre órgãos governamentais e terceiro setor.

No entanto, a partir da constatação, conforme resultados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil 2007, de que a escola se constitui como o principal espaço para o acesso aos livros e a leitura, é pertinente observar em que ambiente se desenvolvem primordialmente os programas/projetos que envolvem a leitura: se escolarizado ou não. O ambiente escolarizado não se limita ao espaço da escola, mas compreende aqueles em que a estrutura da ação remete aos espaços escolares¹⁷. Por isso, os programas de incentivo à leitura que têm como principal cenário a escola e como agentes os educadores merecem especial atenção.

Para uma melhor compreensão do PNLL no âmbito escolar, buscamos alguns programas e projetos que, direta ou indiretamente, estão ligados a ele.

3.1.2. Programa Nacional do Livro Didático - PNLD

A primeira ação governamental voltada para o livro didático ocorreu ainda na década de 1930, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), por meio do Decreto-lei no. 93, de 21 de dezembro de 1937, iniciativa do então ministro da Educação, Gustavo Capanema. Entre suas atribuições estavam a organização e publicação de uma Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da Língua Nacional, além de edição de obras de interesse para a cultura nacional, expansão do número de bibliotecas públicas e estímulo do mercado editorial. O INL foi

¹⁷ Um exemplo de Programa que não é necessariamente realizado em espaço escolar, mas possui um ambiente escolarizado é o Superação Jovem, do Instituto Ayrton Senna. Disponível em: www.superacaojovem.org.br

resultado de debates ocorridos nos anos 20 e 30 sobre o sistema educacional brasileiro, que objetivavam promover uma política educacional no país, até então inexistente. Em 1938, foi instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) que, entre outros atos, estabelecia critérios para avaliação dos livros didáticos¹⁸, bem como autorizava ou não a sua utilização. No entanto,

É importante lembrar que a CNLD foi criada no período do Estado Novo, isto é, em um momento político autoritário, bastante marcante e polêmico, que buscava garantir, sobretudo, a Unidade/Identidade Nacional. Era tarefa daquela comissão controlar a adoção dos livros, assegurando que eles atendessem aos propósitos de formação de um certo espírito de nacionalidade, o que fez com que os critérios para as avaliações dos livros valorizassem muito mais aspectos políticos-ideológicos do que pedagógicos. Oliveira et al. (op.cit.) explica que, dos impedimentos estabelecidos pela CNLD para a utilização do livro didático, onze estavam relacionados à questão político-ideológica e apenas cinco diziam respeito à didática propriamente dita, ou seja, aspectos morais, cívicos e políticos se sobreponham aos aspectos didático-metodológicos. (Witzel, 2002: p. 12)

Apesar de ter sido inicialmente dirigido por Augusto Meyer e contado com a participação de outros intelectuais durante o Estado Novo, até 1945 o instituto ainda não havia concluído a Enciclopédia e o Dicionário, mas apoiou a criação de diversas bibliotecas públicas. Nos anos subsequentes, apesar das críticas sobre a ineficiência da CNLD e seu caráter centralizador, a comissão foi ampliada e manteve seus poderes.

Em 1966, por meio de um acordo entre o MEC e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), foi criada a Comissão do Livro Técnico e Didático (COLTED) com o objetivo de coordenar ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático. O MEC recebeu recursos para permitir a distribuição gratuita de 51 milhões de livros em 3 anos. Uma das críticas feitas às ações da COLTED é a de que existiria um controle sobre os conteúdos dos livros didáticos que atenderia principalmente aos interesses da política norte-americana para a América Latina. Além disso, a comissão esteve entre os alvos de uma Comissão de Inquérito que investigou possíveis fraudes relacionadas ao mercado livreiro, incluindo a produção de livros didáticos.

Com o fim do convênio MEC/USAID, a COLTED foi extinta em 1971, e o INL assumiu a responsabilidade pelo desenvolvimento do Programa do Livro Didático (PLID)¹⁹, atuando em conjunto com as editoras como coeditor. Em 1973, com o Decreto nº 72.614, o

¹⁸ O Decreto no. 1.006, de 30 de dezembro de 1938, além de criar a CNLD, apresenta o conceito de livro didático como “livros que expõem total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares”.

¹⁹ O Programa Nacional do Livro Didático PLID abrangia diferentes níveis de ensino: Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), Programa do Livro Didático para o Ensino Médio (PLIDEM), Programa do Livro Didático para o Ensino Superior (PLIDES) e Programa do Livro Didático para o Ensino Supletivo (PLIDESU).

INL passou ser “promotor de publicações” de interesse nacional, educacional, científico e cultural. O estado passou, então, a ser financiador da produção dos livros didáticos. Em 1976, o Decreto-lei nº 77.107 transferiu para a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) a responsabilidade sobre o PLID. Os recursos, advindos da própria FENAME com participação das unidades da federação, eram insuficientes para garantir o atendimento a todos os alunos de escolas públicas, o que excluiu a grande maioria das escolas municipais. Mesmo assim, o mercado editorial deu um salto, pois houve um aumento considerável das tiragens dos livros e a garantia de um mercado seguro para as editoras.

A Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), criada em 1983 em substituição à FENAME, absorveu as ações relacionadas ao livro didático e no ano seguinte o programa de coedição de livros chegou ao fim, passando o MEC a ser apenas comprador de livros didáticos das editoras participantes do Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF).

Em 1985, o PLID foi substituído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e, a partir desse momento, vão ocorrendo mudanças já propostas desde a criação da FAE, tais como: fim da participação financeira dos estados, escolha dos livros pelos professores, uso de livros não consumíveis, ampliação da oferta para os alunos de todas as séries e em todas as disciplinas.

A partir da extinção da FAE, em 1997, a responsabilidade pela execução do PNLD foi transferida integralmente para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e o MEC passou a adquirir, de forma continuada, livros didáticos de alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, História e Geografia para todos os alunos de 1ª. a 8ª. série do ensino fundamental público.

Atualmente a FNDE mantém os programas voltados para o livro didático – PNLD e Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) com os recursos financeiros do Orçamento Geral da União e da arrecadação do salário-educação, atendendo a alunos de escolas públicas em todo o território nacional.

Segundo a FNDE,

Para prover as escolas públicas de ensino fundamental e médio com livros didáticos, dicionários e obras complementares de qualidade, o governo federal executa o Programa Nacional do Livro Didático. O Programa atende também aos alunos da Educação de Jovens e Adultos das redes públicas de ensino e das entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado.

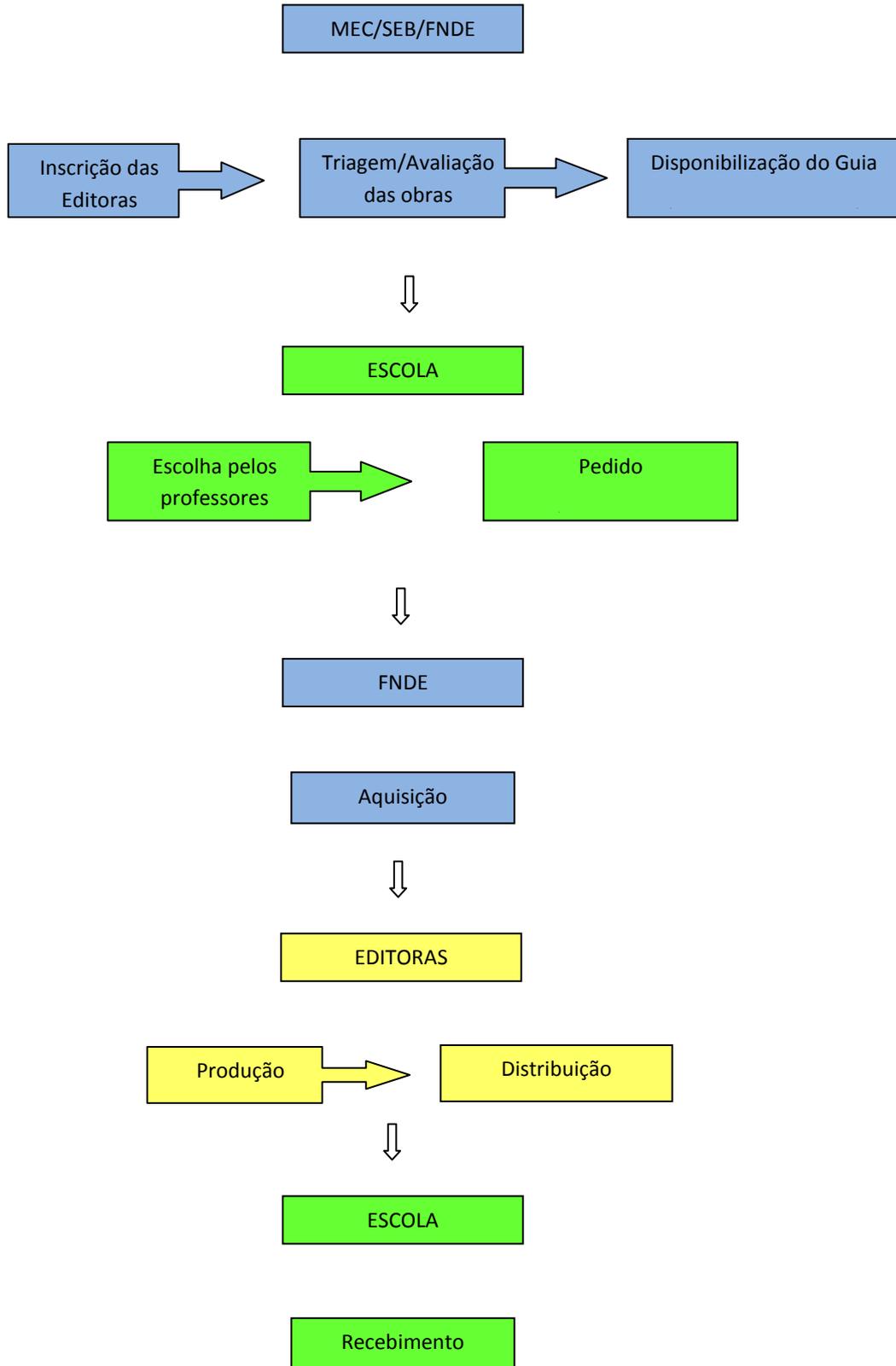
O Programa é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano o FNDE adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, que pode ser: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental ou ensino médio. À exceção dos livros consumíveis, os livros distribuídos deverão ser conservados e devolvidos para utilização por outros alunos nos anos subsequentes.

Cada escola escolhe democraticamente, dentre os livros constantes no Guia do PNLD, aquele que deseja utilizar, levando em consideração seu planejamento pedagógico.

O processo de avaliação pedagógica dos livros se iniciou em 1996, sendo aperfeiçoado e utilizado até hoje, contando com a participação das universidades para a elaboração do Guia dos Livros Didáticos. O Guia contém resumo das obras e subsidia a escolha que os professores procedem na escola.

Além dos livros didáticos, desde 2000 o PNLD incorporou a distribuição de dicionários (Língua Portuguesa, LIBRAS, Língua Inglesa), tanto para uso do aluno em toda a vida escolar como para BE. Também fazem parte do programa Atlas Geográfico e versões em áudio e braile dos livros aprovados. Com o objetivo de incrementar a alfabetização, há o PNLD Obras Complementares, que atende os alunos de 1º. e 2º. ano do EF, com acervos de literatura infantil especialmente direcionados para o apoio a outras áreas do conhecimento (Ecologia, Artes, Ética).

Para melhor compreensão do processo de escolha, aquisição e distribuição das obras pelo PNLD e PNLEM, apresentamos um fluxograma, elaborado a partir das informações disponibilizadas pela página dos programas no portal do MEC.



As aquisições integrais são feitas a cada três anos, com alternância entre aquelas destinadas do 1º. ao 5º. ano e do 6º. ao 9º. ano, com reposições feitas nos intervalos para atender às perdas/extravios e complementações por novas matrículas.

Desde 1995, apenas para o Ensino Fundamental, são esses os números do programa:

**Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)
Ensino Fundamental**

Ano de Aquisição	Ano do PNLD	Alunos Beneficiados	Escolas Beneficiada	Físico			
				Livros	Dicionários	Obras Complem.	Total
1995	1996	29.423.376	179.953	80.267.799			80.267.799
1996	1997	30.565.229	179.133	84.732.227			84.732.227
1997	1998	22.920.522	169.953	84.254.768			84.254.768
1998	1999	32.927.703	169.949	109.159.542			109.159.542
1999	2000	33.459.900	165.495	72.616.050			72.616.050
2000	2001	32.523.494	163.368	110.052.003	20.231.351		130.283.354
2001	2002	31.942.076	162.394	110.555.046	10.140.546		120.695.592
2002	2003	31.966.753	159.228	52.496.832	4.528.041		57.024.873
2003	2004	31.911.098	149.968	116.030.521	3.349.920		119.380.441
2004	2005	30.837.947	149.968	111.189.126			111.189.126
2005	2006	29.864.445	147.407	44.245.296	6.403.759		50.649.055
2006	2007	28.591.571	144.943	102.521.965			102.521.965
2007	2008	31.140.144	139.839	110.241.724			110.241.724
2008	2009	29.158.208	136.781	60.542.242			60.542.242
2009	2010	28.968.104	136.781	103.581.176		6.608.597	110.189.773

Fonte: FNDE – Dados estatísticos

Em 2010, os gastos com a compra, avaliação e distribuição dos livros didáticos do PNLD atingiram o montante de R\$ 1.022.564.752,98. Os valores e quantidades envolvidos na compra dos livros estão assim distribuídos:

	Alunos beneficiados	Escolas atendidas	Quantidade de Livros	Valores do Programa (R\$)
Ensino Fundamental	29.455.304	129.763	120.531.766	826.598.973,00
Ensino Médio	7.669.604	17.658	17.025.196	195.965.779,98
Totais	37.114.908	147.421	137.556.962	1.022.564.752,98

*Inclui obras complementares

Fonte: FNDE – Dados estatísticos

Ao comentar a avaliação e escolha dos livros pelos professores, Höfling (2000: p.164) indica que, sob uma declarada necessidade de descentralização e garantia de qualidade das obras distribuídas, há uma possibilidade de interferência de regras do mercado numa política pública.

No processo decisório relativo a essa política pública, o Estado tem como parceiro representantes do setor privado, inserindo nessas esferas de decisão mecanismos de mercado no mínimo discutíveis quando da definição de gastos de recursos públicos. É impossível supor a ausência de tais grupos editoriais nos rumos do PNLD, uma vez que o MEC não é produtor de obras didáticas. Mas o que é significativo para a discussão é a compra de milhões de livros didáticos, pelo Estado, de um número reduzido de editores, situação que vem se confirmando por um longo período.

Segundo a autora, os grupos editoriais que recebem a parcela mais significativa dos recursos do PNLD:

(...) dispõem de mecanismos mais eficientes de divulgação, de marketing voltados aos setores compradores e consumidores de seus produtos, esses grupos editoriais alcançam grande poder de penetração e circulação entre seus “clientes”. Essa situação, associada a outros fatores, condiciona, em grande medida, a escolha feita pelo professor. (Höfling, op. cit.: p. 168)

No que se refere à universalização do atendimento à população escolar, pode-se entender o PNLD como um programa de sucesso. Outros aspectos merecem uma avaliação mais criteriosa, o que não é o propósito deste trabalho.

3.1.3. Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE

O Programa Nacional Biblioteca da Escola foi criado em 1997 (Portaria nº 584, de 28/04/1997), sob gestão da FNDE em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB) e utilização de recursos financeiros do Orçamento Geral da União. No *site* do FNDE, é apresentado da seguinte forma:

A democratização do acesso às fontes de informação; o fomento à leitura e à formação de alunos e professores leitores; e o apoio à atualização e ao desenvolvimento profissional do professor são os principais objetivos do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE. Por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência e outros materiais relativos ao currículo nas áreas de conhecimento da educação básica, o governo federal apoia o cidadão no exercício da reflexão, da criatividade e da crítica.

O PNBE substituiu o Programa Nacional Salas de Leitura (PNSL), que vigorou de 1984 a 1996. Atua no âmbito do ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos.

Entre 1998 e 1999, suas ações estiveram voltadas para a distribuição de acervos para escolas do ensino fundamental. Em 2000, o foco esteve na formação de docentes do EF, com a distribuição de acervo composto de materiais didático-pedagógicos às escolas públicas participantes do Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – Programa Parâmetros em Ação.

No período de 2001 a 2004, com o título “Literatura em Minha Casa”, foram distribuídas coleções para uso pessoal e propriedade dos alunos de 4^a. e 8^a. séries (2004). No acervo, constavam coleções com diferentes gêneros que foram, também, distribuídas para as escolas. Para uso pessoal e propriedade dos professores de 1^a. a 4^a. série do EF da rede pública, sob o título “Biblioteca do Professor”, foram distribuídos dois livros de ficção e não ficção, com ênfase na formação histórica, econômica e política do Brasil.

A partir de 2005, a SEB voltou a focar no atendimento às escolas, ampliando os acervos das BE. No mesmo ano, universalizou o atendimento às escolas públicas que atendiam as séries iniciais do EF, com um acervo de pelo menos 20 títulos diferentes, contemplando diferentes gêneros e tipos de texto. Também ofereceu a coleção Clássicos em LIBRAS, disponíveis em CD ROM.

Em 2008, a abrangência do programa foi ampliada, atendendo a escolas de educação infantil e ensino médio.

Em 2009, foi publicado e distribuído pelo MEC às escolas públicas o material *Política de Formação de Leitores*, composto por três volumes. No volume 1 - *Por uma Política de Formação de Leitores* há um breve histórico das ações do MEC na área de leitura, do livro e da biblioteca escolar e apresentação de dados da pesquisa avaliativa do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). O volume 2 – *Biblioteca na escola* apresenta reflexões sobre a leitura, sobretudo na escola, e sugestões de atividades para dinamização dos espaços e acervos disponíveis. *O volume 3 – Dicionários em Sala de Aula* traz subsídios para o uso do dicionário e informa sobre os acervos de dicionários distribuídos às escolas públicas de ensino fundamental.

No PNBE 2010, houve a aquisição e distribuição de livros de orientação do ensino para cada disciplina da educação básica para distribuição aos professores da rede pública, além de exemplares do Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP), desenvolvido pela Academia Brasileira de Letras. Também fazem parte dos acervos distribuídos pelo PNBE Especial (audiolivros, obras em LIBRAS, obras em braile e/ou com caracteres ampliados) e PNBE Periódicos (periódicos utilizados para informação e formação dos docentes).

De acordo com a página de apresentação do programa, em 2011:

(...) mais de trinta milhões de estudantes serão beneficiados pelo programa Biblioteca da Escola. No primeiro semestre de 2011, dez milhões de livros de literatura serão enviados para escolas públicas de ensino fundamental (49.799 unidades de ensino do 6º ao 9º ano) e de ensino médio (17.830 escolas). Os acervos terão títulos de diversos gêneros literários, como contos, crônicas, romances, poemas e histórias em quadrinhos.

Ao todo, incluindo as obras do PNBE Especial, Professores e Periódicos, o investimento foi de R\$ 218,5 milhões.

O funcionamento do PNBE é descrito pela FNDE²⁰:

Edital: O FNDE elabora edital que estabelece as regras para a inscrição e avaliação das coleções de literatura, de pesquisa, de referência e outros materiais relativos ao currículo nas áreas de conhecimento da educação básica. Publicado no Diário Oficial da União e disponibilizado na Internet, o documento determina as regras de aquisição e o prazo para a apresentação das obras pelas empresas detentoras de direitos autorais.

Avaliação e seleção das obras: A avaliação e a seleção das obras do PNBE são realizadas por equipes de mestres e doutores de universidades federais, profissionais com múltiplas experiências, entre as quais a docência na educação básica e a formação de professores.

Negociação e aquisição: Após a avaliação e a seleção das coleções e acervos, o FNDE inicia o processo de negociação com as editoras. A aquisição é realizada por inexigibilidade de licitação, prevista na Lei nº 8.666/93, tendo em vista os direitos autorais das obras.

Produção: Concluída a negociação, o FNDE firma contrato e informa os quantitativos e as localidades de entrega para as editoras, que dão início à produção dos livros, com supervisão integral dos técnicos do FNDE.

Qualidade física: O Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT) é responsável por coletar amostras e realizar o controle de qualidade dos livros, de acordo com as normas técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), as normas ISO e os manuais de procedimentos de ensaio pré-elaborados.

Distribuição: A distribuição dos livros é feita diretamente das editoras às escolas ou, dependendo do tipo de acervo, das editoras a um centro de mixagem, para formação das coleções e posterior envio às escolas. A distribuição do PNBE é feita pela Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT). Essa etapa do PNBE conta com o acompanhamento de técnicos do FNDE e das secretarias estaduais de educação. Em se tratando de escolas das zonas rurais, os acervos são entregues na sede das prefeituras ou das secretarias municipais de educação, que devem distribuí-los às escolas.

Quanto aos números envolvidos, o FNDE divulgou as tabelas a seguir, demonstrando a evolução do PNBE em relação aos beneficiários e valores²¹:

²⁰ Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/be-funcionamento>

²¹ Evolução do PNBE de 2003 a 2011. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/be-dados-estatisticos>

Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)

Ano de aquisição	Ano de Atendimento	Alunos Beneficiados	Escolas Beneficiadas*	Livros	Investimento**	Atendimento
2003	PNBE 2003	Ações listadas na tabela abaixo.				
2004	PNBE 2004	Continuação das ações do PNBE 2003.				
2005	PNBE 2005	16.990.819	136.389	5.918.966	47.268.337,00	Fundamental de 1ª a 4ª série
2006	PNBE 2006	13.504.906	46.700	7.233.075	46.509.183,56	Fundamental de 5ª a 8ª série
2007***	PNBE 2008	5.065.686	85.179	1.948.140	9.044.930,30	Educação Infantil
		16.430.000	127.661	3.216.600	17.336.024,72	Fundamental de 1ª a 4ª série
		7.788.593	17.049	3.437.192	38.902.804,48	Ensino Médio
		29.284.279	161.274	8.601.932	65.283.759,50	Total
2008	PNBE 2009	12.949.350	49.516	7.360.973	47.347.807,62	Fundamental de 5ª a 8ª série
		7.240.200	17.419	3.028.298	27.099.776,68	Ensino Médio
		20.189.550	52.645	10.389.271	74.447.584,30	Total
2009	PNBE 2010	4.993.259	86.379	3.390.050	12.161.043,13	Educação Infantil
		15.577.108	122.742	5.798.801	29.563.069,56	Fundamental de 1ª a 4ª série
		4.153.097	39.696	1.471.850	7.042.583,76	EJA
		24.723.464	161.274	10.660.701	48.766.696,45	Total
2009	VOLP	35.563.761	137.968	204.220	3.051.046,80	Educação Básica
				10.864.921	51.817.743,25	Total 2009
	PNBE Especial		4.913	102.283	9.869.621,25	Infantil Especial
			46.671	881.145		Fundamental Especial
			11.875	258.030		Médio Especial
2010	PNBE 2011	12.780.396	50.502	3.861.782	44.906.480,00	Fundamental de 6º ao 9º ano
		7.312.562	18.501	1.723.632	25.905.608,00	Ensino Médio
		20.092.958		5.585.414	70.812.088,00	Total 2010

* O número total de escolas beneficiadas não será igual à soma das escolas beneficiadas em cada nível de ensino. Há escolas que executam mais de um nível de ensino.

** Valor gasto com aquisição, distribuição, controle de qualidade etc.

*** A partir de 2007, foi mudada a nomenclatura do PNBE. Até 2006, o nome do programa se referia ao ano de aquisição. Em 2007, passou a referir-se ao de atendimento.

PNBE 2003

Ação	Beneficiados	Escolas Beneficiadas	Livros	Financeiro (Valor de aquisição)
Literatura em Minha Casa. 4ª série	3.449.253 alunos	125.194	20.855.750	18.494.879,10
Literatura em Minha Casa. 8ª série.	2.969.086 alunos	35.685	13.689.320	14.757.086,96
Palavra da Gente - EJA	463.134 alunos	10.964	3.470.904	2.956.053,24
Casa da Leitura	3.659 municípios		6.372.912	6.246.212,00
Biblioteca do Professor	724.188 professores		1.451.674	13.789.873,00
Biblioteca Escolar		20.021	3.193.632	44.619.529,00

Tendo em vista a dimensão e os valores envolvidos, o programa foi objeto de avaliação diagnóstica, realizada pela SEB em parceria com a Associação Latino-americana de Pesquisa e Ação Cultural (ALPAC), do Laboratório de Políticas Públicas (LPP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), cujo resultado foi publicado em 2008.

A pesquisa teve a finalidade de investigar a realidade das práticas pedagógicas em torno das obras distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola, realizando um diagnóstico sobre: o que professoras e professores, diretores, coordenadores pedagógicos, responsáveis por biblioteca, estudantes e pais pensam

sobre os livros de literatura que chegam às escolas; que uso vem sendo feito desses livros; quais são as práticas de leitura e de escrita realizadas nas salas de aula e pelas escolas; e que papel a biblioteca tem representado nas escolas públicas. (Paiva e Berenblum, 2008: p.9)

Em síntese, a partir das visitas realizadas às escolas em todas as regiões do Brasil, Paiva e Berenblum (2008) concluíram que o PNBE apresentou-se como uma ação cultural de baixo impacto em políticas de formação do leitor e produtor de texto, sendo primordial o investimento na formação dos professores. Entre os aspectos mais significativos levantados, alguns pelos próprios beneficiários do programa estão: falta de integração das políticas e programas; falta de informação e de formação para gestores e educadores; falta de bibliotecários; ausência de biblioteca/sala de leitura ou espaço adequado para sua instalação; boa qualidade dos acervos, incluindo os da Literatura em Minha Casa; grande satisfação no recebimento dos kits pelos alunos; foi positiva a exploração prévia do acervo da Literatura em Minha Casa; grande parte dos professores desconhecia o acervo Biblioteca do Professor ou não puderam se apropriar dos livros, como lhes era de direito; pouco ou nenhum conhecimento e uso do acervo Palavra da Gente (EJA); necessidade de que o MEC disponha de melhor controle operacional, entre outros.

3.2. Panorama dos programas de incentivo à leitura na rede municipal de ensino de São Paulo

Em termos de programas e projetos de incentivo à leitura, a SME-SP apresenta, no momento, duas ações: o projeto Salas de Leitura, implantado em 1972 e que se mantém até hoje, e o programa Minha Biblioteca, iniciado em 2007. O primeiro focaliza a leitura no ambiente escolar, com orientação mais direta do professor. Já o segundo, mais recente, objetiva o incentivo à leitura por meio de distribuição de acervo para uso pessoal e propriedade do aluno.

3.2.1. Salas e Espaços de Leitura na Rede Municipal de Ensino

O projeto Salas de Leitura, o qual destacaremos nos capítulos 4 e 5, está incluído na categoria dos programas governamentais (nível municipal) em ambiente escolarizado. Quanto ao seu foco, tendo em vista sua longevidade e as diferentes gestões pelas quais passou, houve momentos em que esteve mais relacionada à aprendizagem da leitura e outros em que visava primordialmente o incentivo à leitura como prática social e cultural.

Embora seja fundamental a averiguação da interferência de programas e projetos implementados em ambiente escolarizado na formação de leitores, as Salas de Leitura de São Paulo, com 40 anos de existência, não parecem ter sido, ainda, objeto de uma avaliação mais consistente, sobretudo se levarmos em conta a inexistência de estudos que analisem seu impacto substantivo na incorporação da leitura como bem cultural pelos seus beneficiários.

As políticas públicas de incentivo à leitura, apesar de não constituírem um fato recente, tampouco estão presentes nas propostas prioritárias para educação até pelo menos a década de 1970. No entanto, o Projeto Sala de Leitura vem se desenvolvendo nas escolas de ensino fundamental (EMEF) do município de São Paulo há 40 anos. Ao longo dessas quatro décadas passou por reorganizações, tanto estruturais como em relação aos seus objetivos. Contudo, de maneira geral, foram preservadas desde a sua institucionalização as seguintes características de funcionamento:

- Sala mobiliada com prateleiras, mesas e cadeiras;
- Disponibilização de acervo com obras de referência, literatura infantojuvenil e clássicos;
- Atividades orientadas por professor designado para a função (Professor Orientador da Sala de Leitura – POSL);
- Aulas semanais com todas as turmas da escola;
- Horário especialmente destinado a atividades de pesquisa;
- Articulação com as atividades desenvolvidas em sala de aula e com o Projeto Pedagógico da escola.

No texto da publicação comemorativa dos 30 anos do projeto, sob a gestão de Marta Suplicy, Edmir Perrotti²² descreveu o contexto do nascimento das salas de leitura da seguinte forma:

Se a guerrilha pedagógica possibilitava escapar à ditadura do livro didático, não permitia, no entanto, superar entraves históricos à inclusão de diferentes segmentos da população na cultura do escrito. E um deles, com certeza, são a falta de espaços de leitura, de bibliotecas devidamente equipadas e em funcionamento em nossas escolas. As salas de leitura da rede de ensino municipal vieram assim sanar essa falha. Uma lufada de ar fresco atravessou o soturno ambiente da educação sob o AI-5, permitindo, mesmo que apenas pontualmente nas escolas, exercícios de imaginação, inventividade, emoção e sensibilidade.

Nessas salas, as crianças encontravam então um programa que lhes propiciava o contato sistemático e permanente com títulos e autores diversificados, além de um mediador incumbido do desenvolvimento de atividades de comunicação e expressão em torno do livro.

²² Entre a memória e a renovação: trinta anos de salas de leitura. In: *Salas de Leitura: 30 anos de encantamento*. São Paulo: SME, s/d.

A implantação das Salas de Leitura se deu de modo gradativo. Do início dos anos 1970 até meados dos anos 1980, muitas EMEF ainda não possuíam nem o espaço nem o acervo a ser disponibilizado, número que já diminuiu atualmente. O funcionamento das Salas de Leitura é regulamentado por Portaria da Secretaria Municipal de Educação (SME). Os usos e finalidades das Salas de Leitura eram descritos pela SME, em 2011, da seguinte forma:

(...) as Salas de Leitura das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) e os chamados Espaços de Leitura nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) constituem um espaço privilegiado para a formação de alunos leitores, a partir da compreensão de que a leitura, além de informar e de ajudar na construção de conhecimento acerca do mundo, pode ser fonte de prazer.

Nessas salas, sob a coordenação de um professor orientador especialmente designado para esta função, são desenvolvidas atividades de leitura articuladas com a proposta pedagógica das salas de aulas regulares e com o projeto pedagógico da escola.

O propósito é inserir os alunos na cultura escrita, por meio do contato com os diferentes gêneros de textos presentes em seu cotidiano.

(...) A finalidade principal das Salas de Leitura da Rede Municipal de Ensino é atender a uma emergência social contemporânea – formar leitores qualificados com condições de compreender e atuar com competência no mundo em que vivem. Nessa perspectiva, ler com autonomia é condição de cidadania e garantia de aprendizagem permanente.

Observa-se pelo parágrafo final, que o foco do projeto estava na competência leitora, ou seja, numa escala entre aprendizagem de leitura e incentivo à leitura como prática social e cultural, é possível dizer que as finalidades do projeto se aproximam mais do primeiro aspecto, com as SL devendo atuar de maneira mais significativa no ensino da leitura. Corroboram essa afirmação os objetivos de outros programas desenvolvidos pela gestão Gilberto Kassab até então e suas articulações com a Sala de Leitura.

No entanto, até a gestão de Marta Suplicy, encerrada em 2006, a abordagem do projeto sinalizava outro posicionamento, conforme indicado na Introdução da edição comemorativa já citada²³:

A leitura de um livro não é diferente da leitura de um filme, de um quadro ou de um programa de televisão. Nesse sentido, apontamos para a necessidade de se reforçar a ideia de uma leitura de mundo e da realidade por meio do uso e integração de todos os sentidos, que, sistematicamente associados à emoção e à razão, compõem o que chamamos de bagagem cultural do cidadão leitor.

(...) Este livro é a síntese do pensamento freiriano e mostra-nos como as salas de leitura das escolas municipais de São Paulo podem ser irradiadoras da cultura acumulada por nossa gente.

Apesar da indicação dos exemplos das três últimas gestões (Marta Suplicy, José Serra e Gilberto Kassab), essas mudanças de perspectivas, mais ou menos acentuadas, têm ocorrido

²³ São Paulo/SME: *Salas de Leitura: 30 anos de encantamento*. s/d.

ao longo de toda a existência das Salas de Leitura. A relevância está no fato de que uma alteração na abordagem de leitura que fundamenta o projeto deve estar baseada numa avaliação anterior cujos resultados forneceram informações significativas para a decisão, conforme indicam Worthen, Sanders & Fitzpatrick (2004) ao comentarem os usos da avaliação. Nas investigações feitas até o momento, não encontramos indícios de que tal avaliação, seguindo uma metodologia, critérios e padrões adequados, tenha sido feita na última década, que compreende partes das gestões de Marta Suplicy, José Serra e Gilberto Kassab.

3.2.2. Programa Minha Biblioteca

O programa Minha Biblioteca iniciou em 2007, com a entrega de dois livros para cada um dos alunos de 1ª. a 4ª. série. Atualmente, são beneficiários do programa todos os alunos de 1º. ao 9º. ano, matriculados na rede municipal. Segundo a SME, “o Minha Biblioteca visa promover o gosto dos alunos pela leitura e estendê-lo a seus pais e familiares que, muitas vezes, podem ter sido privados da presença dos livros em suas casas.” Está, também, associado ao programa Ler e Escrever, cujo objetivo é “desenvolver as competências de leitura e escrita nos alunos da Rede Municipal de Ensino”.



À esquerda, logomarca do Programa Minha Biblioteca, apresentada no lançamento oficial do programa, em junho de 2007, foi desenvolvida por Ziraldo, que também está na lista de autores selecionados.

Lançado oficialmente em junho de 2007, com um evento que contou com a participação da escritora Ruth Rocha (uma das autoras cujas obras foram selecionadas para o acervo) e do qual participaram alguns alunos de 4º ano de algumas escolas da rede, o programa vem sofrendo algumas mudanças, algumas delas por sugestão dos professores, sobretudo dos POSL.

Diferente do “Literatura em Minha Casa”, do PNBE, cujo acervo era composto por edições feitas especialmente para o programa, de qualidade inferior, o Minha Biblioteca distribui os livros em suas edições originais, idênticas àquelas disponíveis em livrarias. Os seus dois primeiros títulos foram entregues em uma maleta, feita a partir de garrafas PET recicladas, com espaço para mais outros 14 exemplares. Atualmente, a maleta é entregue apenas aos alunos de 1º. ano, sendo que os demais recebem uma sacola plástica com a logomarca do programa.

Inicialmente, os professores não participavam da escolha nem da distribuição, feita até 2010 por uma empresa contratada. A partir da entrega referente a 2010 (realizada em 2011), atendendo às sugestões dos POSL feitas durante os cursos de formação, a distribuição aos alunos passou a ser responsabilidade da escola. Em março de 2011, os POSL receberam, também, uma planilha a ser preenchida com as sugestões de títulos para compor tanto acervo inicial da SL como para a distribuição no Minha Biblioteca em 2012.

Nos três últimos anos, uma queixa frequente dos professores era que não havia informações sobre quais livros os alunos recebiam nem indicação de atividades a serem desenvolvidas. Sem aviso prévio, a empresa responsável chegava à escola e fazia a distribuição dos kits diretamente aos alunos. Também não eram disponibilizadas listas com os títulos. Em fevereiro de 2011, quando do recebimento dos kits, os POSL receberam um comunicado da Diretoria de Orientações Técnicas (DOT) – Salas e Espaços de Leitura, com orientações para a entrega dos kits, que reproduzimos abaixo.

PROGRAMA MINHA BIBLIOTECA 2010

Entrega nas Unidades Educacionais

Caros,

É com alegria que informamos que os alunos receberão mais dois livros do Programa Minha Biblioteca! Assim, a Biblioteca de cada aluno vai tomando corpo e ganhando espaço nas casas e na trajetória leitora de nossos meninos e meninas.

Os livros precisam ser recebidos de fato. Vamos aproveitar este momento para vivenciar situações que estimulam o gosto pela leitura, a curiosidade da criança.

Vamos lembrar que:

O Programa “*Minha Biblioteca*”, busca ampliar para todos os alunos o acesso à diversidade textual nos diferentes gêneros, assim como aprofundar e refinar as competências e habilidades leitoras dos alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino, contribuindo para torná-los cada vez mais membros da comunidade de leitores.

Uma Comunidade de Leitores começa a ser formada e reconhecida como tal dentro da própria UE: na maneira como os livros fazem parte do dia-a-dia dos alunos. Nesta nova etapa vamos mobilizar a comunidade educativa para esta entrega, que seja um presente ritualizado, que os professores possam falar deles, que os alunos sintam-se instigados e curiosos a descobrir o que trazem todas aquelas páginas impressas que formarão *SUA BIBLIOTECA*.

Atenção para as novidades desta etapa.

Cabe ressaltar que cada aluno receberá dois títulos, sendo um fixo e outro variado de acordo com a lista disponibilizada no Portal de SME (Está no banner organização escolar 2011). Pedimos a todos muita atenção quanto à distribuição do acervo fixo porque este será instrumento de atividades a serem desenvolvidas por todos os alunos nas U.E.

São os nossos maiores objetivos:

- Contribuir para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos do Ensino Fundamental matriculados na Rede Municipal de São Paulo;
- Ampliar o acesso do aluno a literatura possibilitando a construção de sua biblioteca.

Reúna os professores, em especial os POSL, e discutam que maneiras podem ser viabilizadas para transformar esse dia numa comemoração literária.

Organize sua escola, faça desse um momento diferente do ato de “ganhar”:

- Uma entrega coletiva com os pais é o ideal, afinal os pais podem tornar-se leitores também e auxiliar a cuidar e valorizar – física e intelectualmente – do livro em casa.
- Pode ser também uma entrega carinhosa com leitura de pequenos trechos de obras que a UE escolha
- E ainda: gincanas, brincadeiras, mostra de títulos.

Coloque sua equipe a pensar!

Lembrando: em 2010 na ação de Formação Continuada “Leitura ao Pé da Letra” os Professores Orientadores das Salas de Leitura (POSL) discutiram todas as possibilidades para o planejamento de atividades para o momento da entrega dos livros aos alunos. É importante que todos se reúnam para organizar as atividades fazendo deste momento especial mais um momento de vivência do comportamento leitor nas U.E, os Professores Orientadores das Salas de leitura terão, com certeza, muitas contribuições para compartilhar com toda a equipe.

Os kits disponibilizados para entrega estão de acordo com as listagens de alunos matriculados por ano/série do ano anterior, ou seja, os livros a serem distribuídos em 2011, seguiam as listagens de 2010. Assim, mesmo tendo sido orientadas a distribuir os livros até o final de fevereiro de 2011, devido a diferenças entre o número de kits disponíveis para cada ano/série e o número de alunos matriculados em 2011, os POSL foram orientados a enviar planilhas com as informações sobre faltas e sobras para a sua Diretoria Regional de Ensino (DRE) para que as quantidades fossem readequadas. No entanto, ao final de 2011, as escolas que não receberam respostas positivas as suas solicitações para as faltas de livros tiveram de distribuir apenas um livro para cada aluno de determinadas séries/anos ou não distribuir livro algum. A maior parte das sobras, segundo relatos dos POSL nas formações, permanece nas escolas e devem passar a fazer parte do acervo da SL.

Segundo a SME, em 2011, “cerca de 490 mil estudantes receberão cada um dois livros, totalizando quase um milhão de exemplares entregues, 225 títulos e mais de R\$ 11

milhões investidos. Ao todo, mais de quatro milhões de livros já foram entregues aos estudantes da Rede Municipal de Ensino desde 2007".

Em novembro de 2011, os POSL foram solicitados a indicar novamente, desta vez via portal da SME, os títulos para compor o Acervo Inicial e Complementar das SL e do Programa Minha Biblioteca. A página apresentava o seguinte texto:

Prezados

Informamos que está aberto o processo de Indicações de Títulos para compor Acervo Inicial – Complementar e Programa Minha Biblioteca 2012. Cada U.E poderá indicar dois títulos por ano do Ciclo.

A indicação deverá considerar os critérios abaixo destacados, sugerimos também que sejam indicados os títulos publicados no período de 2010 e 2011. Os clássicos também poderão ser indicados desde que contemplem os critérios editoriais abaixo relacionados

É importante que o responsável pela U.E antes de realizar a indicação consulte o catálogo da editora e registre o nome do título, do autor e o nome da editora em sua totalidade sem abreviações.

A indicação da sua Escola é fundamental, você poderá fazê-la até dia 15 de dezembro.

Para a seleção e indicação dos títulos solicitamos que seja considerado a tabela dos gêneros selecionados por ano de acordo com as Orientações Curriculares e os critérios abaixo relacionados:

Aspecto material

Encadernação resistente, não necessariamente capa dura;

Capa sugestiva, atrativa;

Fonte tamanho 12, no mínimo;

Diagramação “limpa”, com boa distribuição de elementos gráficos;

Recursos gráfico-visuais: fotos, desenhos, mapas, gráficos, condizentes com o gênero textual – sem estereótipos.

Gênero / tipo textual

Diversidade de gêneros / tipos textuais: lendas, fábulas, contos (de assombração, de fadas, de humor, etc.), poesia, parlendas, instruções, etc.

Diversidade de contextos sociais de uso: imprensa, literatura, ciência, etc.

Diversidade temática;

Diversidade de editoras.

Contamos com a participação de todos!

Há que se destacar que, pela primeira vez, a SME apresenta alguns critérios para indicação dos títulos. Por e-mail, os POSL e Coordenadores Pedagógicos (CP) foram orientados a discutir com os professores sobre as orientações e os títulos a ser indicados, o que possibilitará, posteriormente, uma articulação de trabalhos a partir das obras distribuídas.

É possível perceber que, aos poucos, a organização na escola do Programa Minha Biblioteca está sendo incorporado às funções do POSL. Ao mesmo tempo, há um esforço

para tornar o recebimento das obras um evento significativo do ponto de vista cultural e pedagógico.

Verifica-se também uma interferência significativa das proposições/depoimentos dos POSL em formação contínua nas ações da SME relativas ao Programa Minha Biblioteca. Outro aspecto positivo foi a melhoria na comunicação entre a DOT-SME e as unidades, agilizada com a criação da lista com e-mails dos POSL que participaram do Leitura ao Pé da Letra.

CAPÍTULO 4

PROJETO SALA DE LEITURA: TRAJETÓRIA

4. PROJETO SALA DE LEITURA: TRAJETÓRIA

Neste capítulo, apresentamos o relato dos dados levantados acerca da trajetória das Salas de Leitura da RMESP até 2009. Procuramos articular a descrição dos levantamentos às referências teóricas tomadas na pesquisa e ao fato de o Projeto Sala de Leitura estar inserido no âmbito da política educacional da RMESP e na esfera das políticas públicas de incentivo à leitura.

Dividido em duas partes, o capítulo apresenta na primeira uma síntese das três primeiras décadas do projeto, iniciando com uma descrição do nascimento das SL da RMESP, destacando dessa trajetória os aspectos relativos à implementação do projeto. No segundo e terceiro itens, referentes às décadas de 1980 e 1990, há o momento de estabilização do projeto, com a publicação de legislação especificando critérios e atribuições e inserindo definitivamente as SL no espaço e no currículo da RMESP. Nessa tarefa de descrição, apoiamos-nos na revisão bibliográfica sobre o assunto, sobretudo no exaustivo trabalho de Mendes (2006)²⁴, além dos documentos disponibilizados pela SME para consulta.

Na segunda parte, apresentamos uma descrição das ações desenvolvidas no decênio 2000-2009, quando torna-se mais evidente a questão da descontinuidade quanto ao papel da SL, de acordo com as concepções de leitura adotadas pela RMESP.

4.1. Uma longa história

Mendes (2006) traça todo processo de institucionalização das SL da RMESP, desde a sua origem como projeto piloto, em 1972 até a sua institucionalização, na década 1990. Focalizando as relações entre escola e cultura, a autora investiga as razões da resistência das SL mesmo diante das descontinuidades políticas pelas quais passa a administração do município de São Paulo.

A autora divide a trajetória da SL da RMESP em três períodos: o de instituição e institucionalização; de inserção da SL na vida das escolas; e de consolidação. Seguiremos essa proposta, sintetizando a caracterização de cada período. Cabe ressaltar que, até 1975, o projeto estava a cargo da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), que se desdobrou posteriormente, passando a Secretaria Municipal de Educação (SME).

²⁴ Nesse estudo, Mendes efetuou um levantamento minucioso da legislação e demais documentos relacionados ao Projeto SL desde a sua criação até 2005. O material coletado pela autora foi organizado em uma “apostila” de 505 páginas que se encontra disponível na Memória Técnica Documental (MTD) da SME. Boa parte do material foi reproduzido nos anexos do trabalho, tendo sido utilizado como fonte para este estudo.

4.1.1. De 1972 a 1983 – O projeto

As Salas de Leitura da RMESP têm origem numa experiência piloto, em 1972, envolvendo uma escola municipal e uma biblioteca pública²⁵. Nessa década de instituição da SL, o país passou de um contexto político de autoritarismo e pouca liberdade para um processo inicial de abertura política. A economia, que vivia um período de altos índices de crescimento no início dos anos 1970, apresentou um agravamento significativo no início dos anos 1980 que se prolongou pelas duas décadas posteriores. Esse cenário econômico ampliou a desigualdade social, intensificando movimentos de migração interna e êxodo rural. Na educação, a Lei nº 5.692/71 instituía a extensão da obrigatoriedade escolar e a generalização do ensino profissionalizante, demonstrando, pelas ações decorrentes, uma visão utilitária. A administração dos municípios era exercida por prefeitos eleitos indiretamente e, no caso de São Paulo, especificamente no período inicial do projeto piloto, durante a gestão do Prefeito José Carlos de Figueiredo Ferraz (08/04/1971 a 21/08/1973), não havia uma proposta de política educacional formal. A preocupação parecia estar centralizada “no preparo profissional do professor e para o controle e implementação do currículo escolar”. No entanto, o movimento migratório proporcionado pelo contexto econômico e social e que promoveu o crescimento significativo da cidade de São Paulo fez emergir um problema para a RMESP: a mudança no perfil do público atendido e a necessidade de readequar a metodologia de ensino nas escolas.

A Portaria nº. 2.032, de 13 de julho de 1972 (ANEXO II) instituiu a experiência piloto em uma proposta de ação intercomplementar entre biblioteca e escola. A origem dessa experiência está na mudança de metodologia de ensino, que passou a focalizar a “pesquisa” feita pelos próprios alunos em detrimento dos “pontos” dos cadernos didáticos. No entanto, as ações dos professores se limitavam a estabelecer tema e prazo de entrega, sem outras orientações. Conforme aponta Mendes (2006, p. 123), citando o documento “Projeto para o entrosamento funcional da Biblioteca Infantojuvenil Anne Frank com a Escola Municipal Professora Maria Antonieta D’Alkimin Bastos”:

O documento aponta como conclusão disso tudo: “o que falta tanto aos professores quanto aos alunos é o conhecimento de técnicas de pesquisas”, pois não se consegue fazer uma pesquisa sem roteiro que defina sua extensão e sem o que o estudante tenha o devido treino nas habilidades de leitura dirigida, na leitura acompanhada por anotações, na organização de anotações em resumos, esquemas e sumários. Além disso, assinalava-se que havia um total desconhecimento de procedimentos imprescindíveis à consulta de livros em bibliotecas tais como: uso de catálogos, dos

²⁵ Foram selecionadas a Escola Municipal Maria Antonieta D’Alkimin Bastos e a Biblioteca Infantil Anne Frank, localizadas na zona sul da capital (Itaim Bibi) e com cerca de um quilômetro e meio de distância.

fichários de autores, de assunto, de títulos e que as unidades escolares (U.E.) da rede municipal, com raras exceções, não dispunham de bibliotecas e, quando tinham, o acervo era insuficiente ou não havia bibliotecário.

Portanto, as deficiências relacionadas à pesquisa e uso de bibliotecas não estavam limitadas aos alunos da rede, mas atingia também os educadores.

Para iniciar o projeto piloto, que durou de agosto a dezembro de 1972, utilizou-se como critério a facilidade do acesso entre as bibliotecas e as escolas municipais, uma vez que a frequência dos alunos poderia ser por percurso a pé, condução especial contratada e paga pela prefeitura ou pelos alunos ou outras soluções encontradas, segundo escolha conjunta de direção, pais de alunos e corpo docente. Como metas foram estabelecidas: “entrosar as unidades escolares com as bibliotecas; estimular a frequência às bibliotecas infanto-juvenis do departamento de Cultura; integrar a biblioteca na escola, como recurso complementar de ‘Comunicação e Expressão’ (Língua Pátria e Educação Artística)” (Mendes: 2006, p. 126).

Foram previstas três etapas para a implantação e implementação do projeto. Na primeira, de implantação, previa-se: reunião para apresentação do plano geral para os professores da U.E., incluindo o conhecimento das dependências e do funcionamento de cada setor; reunião para apresentação do plano aos pais dos alunos, com esclarecimentos sobre a programação regular da biblioteca e definição dos meios de transporte a serem utilizados; treinamento dos professores nas técnicas de leitura dirigida, concomitante ao trabalho com os alunos. O treinamento dos professores seria realizado em duas alternativas: obrigatório, com 1h e 30min de duração, para todos os professores, na própria unidade, com interrupção do funcionamento; opcional, com duração mínima de 30 horas, fora do período de trabalho regular dos professores e com expedição de certificado pelo Departamento Municipal de Ensino. Ao longo do treinamento, os professores deveriam aplicar, “na biblioteca e em classe, os processos didáticos das Habilidades de Estudo por meio da leitura”.

Na biblioteca seria desenvolvida a segunda etapa, de execução, com a frequência de todas as classes, um dia por semana por três horas, para participação em quatro atividades, mesmo que as turmas não fossem observadas e controladas. Futuramente, pretendia-se atender, também, as turmas de 1ª. série.

Na terceira etapa, normativa, procedia-se avaliação “prevendo a geração de dados para elaboração de normas para o trabalho a ser instalado nas demais escolas e bibliotecas e a análise da possibilidade de estágios de observação para professores e bibliotecários de outras unidades.” (Mendes: 2006, p. 127).

Em termos de recursos materiais, as solicitações para o desenvolvimento do projeto foram mínimas (conserto de aparelhos e material específico para artes e jogos). Quanto aos recursos humanos, para atender às novas necessidades da biblioteca, eram solicitados pelo menos mais três funcionários (atendentes para as salas de leitura recreativa, de artes e auditório e um porteiro), sendo que se indicava a possibilidade de designação de educadoras recreacionistas ou professoras primárias para essas funções. Além desses, sugeriu-se a formação de uma:

(...) equipe coordenadora, para acompanhar todas as fases do entrosamento, formada por representantes da SMEC, da Divisão de Bibliotecas Infanto-Juvenis, do Departamento Municipal de Ensino, dos diretores das duas unidades, de professor primário à disposição para documentar a experiência e, finalmente, que designassem técnicos para treinamento dos professores para trabalhar na colaboração com um orientador pedagógico e um bibliotecário. (Mendes: 2006, p. 127)

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 fichas para preencher.

As fichas eram elaboradas com vistas a desenvolver as habilidades de compreensão de leitura e as atividades propostas buscavam desenvolver as habilidades de leitura propostas no Projeto, focalizando as habilidades de identificação da ideia principal de um trecho, de identificação de pormenores e de avaliar o material lido. Parece-nos que aqui fica clara a influência da abordagem da leitura como um processo mecânico, própria das pesquisas desenvolvidas na época. Após a avaliação das fichas preenchidas pelos alunos e organização dos resultados por habilidades, concluiu-se que houve uma boa porcentagem de acertos em relação às três habilidades focalizadas, o que indicou pleno êxito da experiência. No entanto, verificou-se, também, a necessidade de se fazer reformulações no Programa de Integração Escola-Biblioteca.

Como saldo desse projeto piloto, Mendes (2006, p.132) conclui que:

(...) de certa forma, a escola não ignorou as desigualdades culturais entre as crianças de diferentes classes sociais e buscou transmitir conteúdos, usar métodos e técnicas e critérios de avaliação que não desfavorecerem ainda mais os desfavorecidos, ou seja, diante do baixo rendimento dos alunos oriundos da movimentação migratória

que ocorreu no Brasil desde o início do século XX, procurou tratar de modo diferente o diferente, tentando atender aqueles que não possuíam uma bagagem cultural apropriada para receber a mensagem da escola.

Todavia, parece que a escola não deixou de valorizar um determinado modo de relação com o saber e a cultura, na qual, somente as crianças da classe dominante foram iniciadas e nem percebeu que a diferença vinha dos “usos” da leitura na família e não das “capacidades” e “competências” dos alunos. Isso implica dizer que a escola continuou valorizando o modo dominante de lidar com a cultura e mantendo também o critério de avaliação e hierarquização dos alunos.

Tendo em vista os resultados obtidos, após um ano do encerramento da experiência piloto, a SMEC resolveu criar o Programa Escola-Biblioteca (PEB), por meio do Decreto nº 10.541, de 29/07/1973, complementado pela Portaria nº 1.330, de 16/07/1973, que instituiu a Comissão Permanente encarregada do planejamento e execução do PEB, formada por dois coordenadores (um bibliotecário e um professor) e treze membros de escolas municipais. Além dos resultados obtidos no projeto piloto, o PEB foi justificado por outros fatores: o baixo rendimento dos alunos na área de Comunicação e Expressão e o conseqüente mau desempenho nas outras áreas; o programa incrementou o uso da biblioteca e foram indicadas reorientações das suas atividades.

Anteriormente, em 10 de janeiro de 1973, foi publicada a Portaria nº 21, a qual tratava do Regimento Interno das Escolas Municipais e previa biblioteca na estrutura administrativa da escola municipal, como órgão curricular. Esse documento descreve a biblioteca como local para desenvolver, na escola, o gosto pela leitura e pela pesquisa bibliográfica, além de descrever como ela deve ser regida e que sua organização e funcionamento sejam determinados pela Direção da escola. Inclui, ainda, nas competências do Corpo Docente, a sugestão de livros e materiais para a biblioteca, junto ao auxiliar de direção. Desse modo, em dois documentos oficiais diferentes estão previstas ações que se sobrepõem, identificando a incapacidade de se cumprir o regimento pela falta de bibliotecas na escola.

Os critérios para escolha dos livros a serem utilizados na Leitura Dirigida visavam basicamente a atender as necessidades curriculares, buscando o tratamento adequado dos conteúdos e o crescimento das habilidades especificadas. Dessa forma, a leitura literária assume um papel mais próximo de ferramenta pedagógica do que de apreciação; uma maneira de se atingir objetivos estabelecidos para um componente curricular (Comunicação e Expressão). Aqui, vale citar Zilberman (Zilberman; Silva: 2008) que, referindo-se à literatura como material educativo, diz que entre os séculos XVII e XVIII, quando a escola se torna um sistema obrigatório:

Integrada ao currículo escolar, a literatura não podia perder sua força educativa; mas a natureza dessa foi alterada. O tipo de comunicação com o público, antes direto, foi

institucionalizado e deixou de ser finalidade intelectual e ética, para adquirir cunho linguístico. (p. 20)

A mudança na gestão municipal (Miguel Colassuono, de 28/08/1973 a 16/08/1975) não alterou o programa, que continuou se expandindo. O “Relatório do Programa Escola-Biblioteca em 1973” ilustra essa expansão. Além disso, a análise dos resultados alcançados em relação às habilidades de leitura foi positiva, tendo em vista os objetivos propostos, ainda que tenham sido destacadas as dificuldades enfrentadas quanto à falta de material, falta de pessoal e dificuldades de locomoção de material e pessoal. Nesse período, o PEB contemplava três bibliotecas e cinco escolas e a responsabilidade pelo treinamento de 100 professores, além da organização geral do programa, estava a cargo de uma equipe cujas funções, bem como o treinamento dos professores, adotavam uma perspectiva técnica.

Para 1974 foram traçadas como metas: a definição de uma forma de atuação para acompanhar o trabalho onde o PEB já havia sido implantado; o prosseguimento, nas escolas e bibliotecas, da programação iniciada em 1973 e a expansão do PEB para novas U.E. Estavam previstos dois cursos, Curso de Leitura Básica e Curso de Leitura Informativa, que atenderiam o pessoal docente e técnicos da U.E. e bibliotecários que participariam do PEB. A coordenação dos cursos ficaria “a cargo de dois elementos que se responsabilizariam pelo planejamento, regência das aulas e organização dos estágios” (Mendes: 2006, p. 141).

No documento seguinte, “Relatório dos Cursos Desenvolvidos pelo PEB durante o ano letivo de 1974”, foram apresentados os dois cursos oferecidos: Curso de Leitura na Escola e na Biblioteca e o Curso de Leitura Informativa na Escola e na Biblioteca. Novamente, os cursos adotavam uma perspectiva técnica, instrumental. Apesar de indicar a necessidade de uma reformulação dos planos dos cursos para proporcionar um maior número de estágios, a avaliação foi positiva, considerando que os objetivos foram alcançados.

A partir de 1975 foram publicados documentos com a programação para as sessões de Literatura Infantojuvenil, enfatizando a importância das fichas para a formação do leitor independente.

A programação de livros de literatura infanto-juvenil apresentada seguia uma sequência que correspondia aos níveis de desenvolvimento dos leitores. Afirmavam que a formação de habilidades de leitura é que determinava a dosagem de dificuldade dos textos literários e das atividades das fichas, por isso, não se podia alterar a sequência, pois isso comprometeria o desenvolvimento dos leitores. A programação somente poderia ser alterada pela equipe do PEB e cada professor recebia a programação específica de sua classe. (Mendes: 2006, p. 145)

Essa preocupação em manter um roteiro definido para a leitura literária focaliza o tipo de leitura que Martins (1982) chama pejorativamente de intelectual, pois não centraliza o

texto como objeto de fruição, mas como objeto de análise. Como já foi dito anteriormente, esse tipo de leitura tende a ser unívoca, sem facilitar o envolvimento emocional do leitor, o que, segundo Jouve (2002) é fator essencial em qualquer leitura. A possibilidade de o leitor alcançar, por essa forma de abordagem do texto, a dimensão simbólica da literatura é mínima, pois apresenta o livro com uma espécie de manual de instruções para a leitura.

Em agosto do mesmo ano, após Olavo E. Setúbal assumir a prefeitura do município (17/08/1975 a 11/07/1979), novas diretrizes e metas foram estabelecidas. O PEB elaborou no mesmo mês um Projeto de Pesquisa, propondo um instrumento para avaliar a formação das habilidades de leitura nos alunos participantes, comparando-os com alunos não participantes. A avaliação foi aplicada em 16 classes de 4ª. séries da RMESP, sendo 8 participantes do PEB e as demais não integradas, todas situadas na região periférica da cidade e com proximidade geográfica entre a não participante e U.E. integrada. A prova, sobre o livro “Momentos”, de Magdala Lisboa Bacha, continha atividades que verificavam o desenvolvimento das seguintes habilidades: identificação do livro; consulta ao índice; identificação de ideia central do texto; identificação e localização de ideia central de pequenos trechos; identificação de pormenores e avaliação de um texto. Os resultados dessa avaliação, entre outros assuntos, foram apresentados três anos depois, no documento “Programa Escola-Biblioteca”. Divididos por habilidades, os percentuais indicaram um desempenho muito mais satisfatório (entre 87% e 99,5% de acertos) dos alunos do PEB em comparação com os alunos não integrantes (de 8% a 58,3% de acertos).

Com tudo isso, a equipe do PEB presumiu que os alunos integrantes do programa já estavam com habilidades formadas para enfrentar as inúmeras dificuldades que lhes seriam apresentadas no nível II e que os alunos não integrantes, nunca, ou com muito custo, conseguiriam libertar-se do texto e trabalhar com informações extraídas dele. (Mendes: 2006, p. 156)

O Relatório Anual – 1975 do PEB reproduzia, em linhas gerais, as dificuldades encontradas nos relatórios anteriores e a mesma sistemática de linha diretiva. No entanto, começa-se a veicular a ideia das Salas de Leitura e a discutir o treinamento do assistente pedagógico (AP) e do Encarregado da Sala de Leitura (ESL). Reitera-se a manutenção e extensão do programa com a previsão de instalação do PEB em escolas geograficamente próximas, para facilitar a implantação e supervisão do PEB nas 60 SL que seriam implantadas.

Com o desdobramento da SMEC em SME e SMC e o aumento populacional do município, houve a publicação de leis, decretos e portarias visando à melhoria do sistema municipal do ensino. Em dezembro de 1975, a Portaria n° 5697, tratando do Regimento

Comum das Escolas Municipais de 1º. Grau, caracteriza o Professor Encarregado da Sala de Leitura (PESL) como fazendo parte do pessoal técnico-pedagógico, na estrutura da organização administrativa da escola. Segundo o Regimento, o PESL deveria ser um professor efetivo designado pelo Diretor do Departamento Municipal de Ensino aproveitando-se os professores readaptados com atribuições específicas. Havia também uma seção no Regimento que normatizava a organização e o funcionamento da SL como local para se desenvolver o gosto pela leitura e pela pesquisa bibliográfica em todos os alunos da escola.

A equipe do PEB, tendo em vista que a proposta da SL conforme normatizada substituiria toda sua estrutura, produziu um texto (“Apreciação sobre as atribuições e atividades do Professor Encarregado da Sala de Leitura”) assinalando as diferenças entre as atribuições e atividades de um PESL e um bibliotecário. Essa discussão ainda se mantém, pois é correto afirmar que as atividades de organização do acervo contemplam uma natureza técnica do campo das Ciências da Informação, a qual não é necessariamente uma competência do professor, ainda que assuma o papel de mediador de leitura.

Outro documento elaborado pela equipe do PEB foi o “Plano Trienal do PEB – 1976 – 1977 – 1978”, onde constavam metas globais, específicas, as estratégias e os recursos materiais e humanos.

As metas globais envolviam a formação de leitores nas habilidades de leitura; no hábito e gosto pela leitura e a integração do uso da biblioteca nas atividades da escola. As metas específicas referiam-se à implantação do PEB em novas escolas municipais por meio da implantação de SL; ao processo de formação dos leitores e dos envolvidos com o PEB e à pesquisa de processos didáticos para dinamizar as SL. As estratégias objetivavam formação dos professores responsáveis pela SL; montagem das SL; orientação, supervisão e execução das atividades que deveriam ser desenvolvidas; análise de obras e aquisição das selecionadas e elaboração e teste de fichas de leitura. (Mendes: 2006, p. 162)

Ao longo de 1976 foram publicados dois Relatórios de Atividades do PEB, um para cada semestre, descrevendo as atividades realizadas e sua avaliação. Nos anos compreendidos pelo Plano Trienal, a expansão do programa totalizou 45 escolas integradas, mas as dificuldades se mantiveram.

Por meio do Decreto nº 15.002, de 31/03/1978, foi criado o Setor de Atividades Escola-Biblioteca, tendo em vista a publicação dos resultados positivos da avaliação feita, em 1975, com os alunos participantes e com alunos não integrados ao programa, citada anteriormente. A principal função do Setor de Atividades Escola-Biblioteca era implantar e implementar o PEB, além de elaborar e orientar as atividades de leitura tanto do professor quanto do PESL. A avaliação do programa se daria por relatórios mensais enviados pelos AP

e PESL, por autoavaliação e pela avaliação direta da equipe e havia atribuições específicas para cada um dos segmentos responsáveis pela execução do PEB.

Uma das preocupações apontadas na apostila do “I Treinamento de Encarregado de Sala de Leitura”, de 1978, é a organização da sala, descrita passo a passo, desde a disposição do acervo até como realizar o trabalho com as crianças.

O acervo inicial compunha-se de um número mínimo de obras de referência e de literatura infantojuvenil, dentre aquelas mais apreciadas pelas crianças e para atender às necessidades de estudo, com vários exemplares de um mesmo título. Os livros deveriam ser divididos em 3 seções, cada uma destinada a uma atividade diferente, podendo ser arrumados nas prateleiras de acordo com sua seção. Na primeira seção, os livros só podiam ser lidos na SL, em hora de leitura silenciosa. Na segunda, os livros poderiam ser levados para casa, por empréstimo, sendo identificados com uma fita adesiva verde e uma ficha no bolso. Na terceira, as obras destinadas à consulta, que não podiam ser retiradas (atlas, dicionários, enciclopédias etc.).

As APM das unidades ajudaram na aquisição do acervo das primeiras salas e receberam auxílio eventual da SME. Já as subsequentes tiveram verba destinada pela SME para aquisição do acervo e plastificação das fichas.

Todas as obras do acervo deveriam ser tombadas em livro próprio, com número correspondente e específico, também colocado no exemplar, além das informações coletadas pelo ESL na página de rosto do livro: ano, número, autor, título, procedência (compra ou doação), data, exemplar, volume, obras (livros/folhetos), preço, editora, data, brochura ou encadernado, aquisição (compra; doação ou permuta), editora, baixa, observação. O autor deveria ser registrado pelo sobrenome, separado do prenome por vírgula, o título copiado como aparecia na página de rosto. No campo “baixa” era para se anotar a data em que o livro tinha sido trocado ou perdido e na “observação”, se o caso era de perda, roubo ou reposição.

Todos os livros da estante circulante deveriam conter um bolso, confeccionado e pregado na mesma posição, contendo as informações: número de tomo no canto esquerdo, autor e título no centro, “Circulante” escrito em vermelho e abaixo o nome da escola, pois deveria haver uniformidade em todos os trabalhos da SL.

Para o empréstimo de livros, cada aluno deveria possuir uma ficha, preenchida à máquina, com os seguintes dados: nome da escola, Biblioteca Escolar, nome do aluno, data de nascimento, série, turma, residência, bairro, telefone, assinatura do pai ou responsável e data. O sobrenome do aluno deveria vir primeiro, em vermelho, seguido do nome e com número de matrícula no canto direito da ficha. Essas fichas de matrícula deveriam estar organizadas em

um fichário. Depois seria feita a ficha de empréstimo, contendo: nome da escola, Sala de Leitura, nome do aluno (da mesma forma que na ficha de matrícula), data da devolução e assinatura. Do lado esquerdo de “Sala de Leitura”, deveria estar escrita a lápis a série do aluno e do lado direito, em vermelho, o número de matrícula na biblioteca. No campo “devolver em”, a ESL deveria marcar a data para devolução do livro, considerando o prazo de uma semana. Desse modo, havia três fichários: uma para as fichas de matrícula do aluno (de 2^a. até 8^a. séries); uma para a ficha de empréstimo, organizada por série ou número de matrícula, onde deveria ser anotada a retirada de um livro e o dia da devolução, guardando-a no bolso do livro; e uma para a ficha do livro, organizada de acordo com os dias do mês ou por série.

O uso da SL só poderia ocorrer com a presença do PESL. Inicialmente, o horário de atendimento deveria ser simples, para que todos os alunos conhecessem a SL, aprendessem a usá-la e realizassem leitura livre e empréstimo. Posteriormente, a ESL deveria organizar um horário dentro da grade da escola, de modo a atender todas as classes de 2^a. a 4^a. séries, que deveriam ir à SL em horário de aula, acompanhados do professor, e as classes de 5^a. a 8^a. séries em outro horário que não o de aula. Recomendava-se, ainda, que o PESL apontasse suas atividades em um diário e documentasse tudo. Para atender a essas determinações, foram designados professores, que foram afastados da regência de classe. Escolas com até 15 turmas contavam com apenas um PESL; escolas com mais de 15 turmas poderiam ter dois PESL. Nesse mesmo ano, as jornadas dos professores foram modificadas, chegando a outubro com a definição de uma jornada docente possível de 24 horas semanais, abrindo maiores possibilidades do afastamento da regência de classe para os professores.

Na gestão de Reynaldo de Barros (12/07/1979 a 14/05/1982), o aumento da demanda gerou o aumento quantitativo das escolas da RMESP, o que dificultou a expansão prevista para o PEB. O novo Estatuto dos Funcionários Públicos do Município de São Paulo, publicado em outubro de 1979, que dispunha sobre a gratificação concedida a quem participasse de grupos de trabalhos especiais, complementado pela Lei n° 9.015 de 14/12/1979, estabeleceu que os professores poderiam ser convocados, mediante ato do Secretário Municipal de Educação, para prestação de serviços relativos a programas de atividades escolares que não excedessem dez horas, o que permitiu que o PEB continuasse e expandisse seu trabalho no início de 1980. Contudo, a Portaria n°. 4.256, de 16/05/1980, diminuiu o número de horas-aula para prestação de serviços relativos à programação de atividades escolares de dez para cinco, exceção feita a casos específicos e com anuência do Secretário da Educação.

Em fevereiro de 1979, o Setor de Atividades Escola-Biblioteca propôs e foi publicada uma reformulação das atribuições do PESL. No mês seguinte, por meio da Portaria nº 767, foram publicados os objetivos estabelecidos para o PEB que eram: implementar o currículo de 1º. Grau na área de leitura; aumentar o número de SL; avaliar livros e suprir as SL com acervo especializado; e orientar o ESL. Entre outras medidas, foram realizadas reuniões de apoio técnico, elaboração e distribuição de subsídios, estudo permanente do acervo das SL, visita a escolas para orientação quanto à montagem e dinamização das salas e orientação às Assistentes Pedagógicas (AP). Os cursos oferecidos naquele ano constituíam, na verdade, reuniões de apoio técnico aos multiplicadores do PEB e reuniões com ESL. Para os primeiros, o foco estava na implantação e implementação do PEB nas escolas; já os ESL, cujo perfil preferencial era de professores readaptados, não podendo, portanto, assumir aulas, recebiam formação para prestar apoio técnico às atividades desenvolvidas na SL, incluindo a Leitura Dirigida por fichas. Os professores de 2ª. à 8ª. séries das escolas integradas também recebiam curso de formação, basicamente voltados à Leitura Dirigida.

No ano de 1980 foram ofertados três cursos relacionados ao PEB, com a intenção de estendê-lo a outras escolas.

Parece que os Professores e os AP, como multiplicadores e/ou divulgadores das técnicas do PEB, representavam o elemento que no futuro seria indispensável na SL, ou seja, era preciso um professor para trabalhar nesse espaço/tempo. O professor readaptado ou o auxiliar administrativo de ensino designados para o cargo de ESL não tinham condições de realizar as ações solicitadas pela equipe que coordenava o Programa. (Mendes: 2006, p. 182)

O curso de “Treinamento para ESL”, com carga horária de 72 horas e oferecido aos Professores Efetivos de Nível I designados para as SL, era obrigatório e em horário de serviço. Nos anos de 1980 e 1981, os cursos e módulos visavam ao treinamento maciço, sendo divididos em 4 módulos de 20 horas cada, quando anteriormente eram oferecidos em cursos de 120 horas. As reuniões de apoio eram bimestrais “com o objetivo de que o ESL tomasse conhecimento das técnicas mais recentes, dos projetos de estudos do Setor de Atividades Escola-Biblioteca e fosse treinado nas habilidades necessárias para o desenvolvimento desses projetos” (Mendes: 2006, p.183). O Treinamento em Serviço para ESL estava organizado em quatro módulos, sendo os conteúdos assim distribuídos: Módulo I – Montagem e organização da SL (12h); Módulo II – Técnicas para a Hora do Conto (20h); Módulo III – Implantação e implementação do Programa Leitura Dirigida por Fichas para formação de Habilidades de Compreensão (20h); Módulo IV – Técnicas para explorar obras literárias infanto-juvenis, incluindo entrevista de autores, e Técnica para treinar leitores no uso do dicionário (20h) e Módulo V – Estudo do acervo (20h). Cabe ressaltar que, novamente,

a equipe central do PEB, pelo “Relatório de Atividades do Setor Escola-Biblioteca- dados sobre as Salas de Leitura – 1981”, indica os critérios para seleção do acervo para todas as atividades das SL, especificando ainda mais o que já havia sido estabelecido em publicações anteriores. Os conteúdos dos cursos também apresentavam um nível alto de detalhamento das atividades a serem desenvolvidas, incluindo desde a orientação para entrada e saída das turmas na SL até a sequência adequada para as atividades de leitura livre.

(...) as instruções para a Leitura Dirigida por Fichas não eram ponderadas como suficientes para o desenvolvimento de compreensão de texto pela equipe central do PEB, pois contemplaram necessário maior detalhamento para conduzir a ação do professor na atividade de guiar a compreensão do aluno no texto a ser lido. Já que a compreensão era a alma da leitura faziam-se necessários documentos e mais documentos que estabelecessem a racionalidade instrumental para conferir ao professor preparação adequada. (Mendes: 2006, p. 207)

Se esse caráter prescritivo nas orientações aos ESL se manteve, o mesmo não se pode dizer da centralidade da pesquisa bibliográfica. Além das ações realizadas no início do PEB, a pesquisa bibliográfica só foi retomada especificamente em dois momentos, 1975 e 1982, por meio de projetos que não progrediram.

Em 1983, houve uma proposta de avaliação do funcionamento do PEB, solicitada pela então Encarregada do Setor Escola-Biblioteca, cujo Relatório deveria ser apresentado em outubro do mesmo ano, porém, não foi localizado, até o momento, para análise.

Essa avaliação deveria ter condições de oferecer dados quanto à eficiência e eficácia do programa, bem como verificar os fatores que interferiam na integração do PEB à dinâmica da escola. Esses dados permitiriam a tomada de decisões que favoreceriam a contribuição do PEB para a melhoria do rendimento dos alunos das escolas municipais.

Os objetivos da Avaliação do PEB eram: oferecer dados para tomada de decisões relativas à implantação e implementação do PEB; e propor medidas para suprir deficiências ou enfatizar aspectos positivos detectados no processo de avaliação.

As metas diziam respeito às condições de funcionamento das SL já instaladas relativas a: condições físicas; atividades desenvolvidas pelos ESL, pelos professores e alunos; entrosamento das SL com as atividades curriculares da unidade; relacionamento do PEB com as escolas; problemas administrativos de ordem geral. (Mendes: 2006, p. 210)

Entendemos que essa proposta, feita após 10 anos da implantação do programa, seria muito útil para uma readequação do projeto. Os relatórios publicados ao longo desse período, correspondentes a uma avaliação interna, foram importantes, mas não suficientes para se delimitar a eficiência e eficácia do programa.

A importância desse possível relatório é legitimada pelas ações políticas executadas no mesmo ano, pois em 03 de fevereiro de 1983, foi publicado Decreto nº 18.576 do Prefeito Antônio Salim Curiati (14/05/1982 a 14/03/1983) criando 300 SL, que deveriam funcionar nas escolas municipais, mediante autorização do Secretário Municipal de Educação. Para cada

SL deveria haver um PESL designado, com prejuízo das funções e sem prejuízo dos vencimentos. Tal PESL deveria ser um professor efetivo de 1º. Grau da Carreira do Magistério, preferencialmente do próprio estabelecimento, que ficava obrigado a regime de trabalho e horário a serem fixados em regulamento, subordinado ao diretor da escola e que receberia orientação normativa e apoio técnico do Setor de Atividades de SL (antigo Setor de Atividades Escola-Biblioteca), do Departamento de Planejamento (DEPLAN).

O Secretário Municipal de Educação ficou como responsável, pelo mesmo decreto, pela fixação de normas para a instalação das SL e designação dos PESL, de forma gradativa, de acordo com as necessidades e disponibilidades orçamentárias.

O Decreto não se concretizou completamente, pois em 1983 havia 193 escolas integradas ao PEB, mas houve avanços no sentido de facilitar a liberação de horas-aulas extraordinárias para atividades desenvolvidas, bem como a manutenção das reuniões bimestrais para formação contínua e formação inicial para ESL recém-designados, além de curso de capacitação para os demais elementos da escola que quisessem trabalhar entrosados com a SL.

De maneira geral, percebe-se que esse primeiro período das SL reflete as concepções de educação e leitura de sua época, bem como o cenário político e social. A delimitação de habilidades e critérios bem definidos e a instrumentalização da prática do professor indicam um modelo tecnicista, centrado nos procedimentos. A literatura é tomada prioritariamente como um recurso para a concretização do currículo e a aprendizagem da leitura como um processo de treinamento para alcançar o domínio do código e a compreensão. Há pouca indicação de que a interpretação do leitor seja, pelo menos, desejável. Conforme Anne-Marie Chartier (1995), reproduz-se o tempo de aprendizagem da leitura que a escola dividiu como “da leitura”, e não “das leituras”. O trecho abaixo, de Silva (*apud* Zilberman e Silva: 2008), sintetiza o papel que a literatura assumiu na escola brasileira até esse período.

Na pedagogia moderna, à John Dewey e entrando no Brasil via escolanovismo (1930), os conteúdos das obras literárias submetem-se à chamada “pesquisa escolar”, dentro de parâmetros funcionalistas. Ler, para o aluno, é delinear um problema, estabelecer hipóteses e partir para a verificação destas no corpo das obras. Reino do método positivista hipotético-dedutivo: a cientificação do texto literário, assinalando a morte da sensibilidade.

Na pedagogia tecnicista, implantada no Brasil por meio do acordo MEC-USAID (1966), a literatura, semelhantemente às outras matérias do currículo escolar, vira “pacote” para consumo rápido. Ao aluno cabe somente ler o suficiente para se encaixar no mercado de trabalho. Reino do enredo resumido (e mastigado) para efeito de sucesso nos testes de múltipla escolha. (p. 47)

4.1.2. Década de 80 – A Sala de Leitura

A segunda década da SL da RMESP começa por abarcar outra concepção de leitura, mais articulada com o cenário político e social de seu tempo.

O ano de 1982 tem como fato significativo a eleição direta para governadores de estado, dando continuidade a um processo de abertura política iniciado no governo do Presidente Gal. João Baptista de Oliveira Figueiredo (15/03/1979 a 15/03/1985) que culmina com a eleição indireta de Tancredo Neves como primeiro presidente civil em 21 anos e se consolida com a Constituição de 1989.

Se no campo político o avanço é relevante, a crise econômica se agrava com a alta inflação que prossegue pelos anos 1980 e se estende pela década seguinte. Com a economia em crise, as desigualdades sociais se ampliam.

Na Educação, os modelos associados ao governo militar perdem força e a universalização da escolarização é tema recorrente, bem como as discussões sobre o fracasso escolar nas camadas populares.

O Prefeito Mário Covas (10/05/1983 a 31/12/1985), indicado pelo governador eleito Franco Montoro, da base oposicionista ao governo militar, apresenta como Secretária Municipal de Educação a professora e pesquisadora Guiomar Namó de Mello.

A Secretária inicia sua gestão promovendo um diagnóstico preliminar da rede municipal de ensino, a partir do qual propõe o atendimento à população, em quantidade e de qualidade, como objetivo primordial para promover a cidadania e a formação do aluno como ser humano²⁶.

O projeto SL se manteve, constando, inclusive, da proposta para o ensino municipal, a implantação de 30 novas SL. Não houve publicações de portarias, decretos ou leis específicas para a SL, mas sua organização foi se estabelecendo em novos moldes por meio de publicações que indiretamente afetavam o projeto.

O Setor de Atividades de SL continuou responsável pela organização e orientação dos programas específicos de leitura e, em documento por ele publicado em 1983 (“Sala de Leitura: organização e atividades básicas”), os objetivos se mantiveram, bem como as orientações gerais quanto à organização do espaço, acervo, mobiliário e atividades. No entanto, houve uma preocupação maior com o desenvolvimento com o gosto pela leitura e a integração com as outras atividades curriculares.

²⁶ São Paulo (Cidade). PMSP/SME. Levantamento da situação. Proposta de trabalho. Maio/1983, 1983.

As atividades propostas, apesar de continuarem as mesmas, apresentaram uma nova perspectiva, muito mais voltada ao prazer da leitura e a liberdade no acesso aos livros (leitura livre e empréstimo). A Hora do Conto passou a ser considerada uma prática mais lúdica, cujos critérios de escolha pelo ESL deveriam estar pautados pelo referencial teórico de desenvolvimento adotado e pela variedade, com a preocupação de se evitar o maniqueísmo e preconceitos. As orientações divergiam daquelas das gestões anteriores por não indicarem um modelo técnico, com aplicações de estratégias e rotinas somente, porém mais voltado para a experimentação de técnicas adequadas ao contexto e à situação de realização das atividades. Houve mudanças na bibliografia utilizada, com acréscimo de obras atualizadas.

Em março/abril de 1984 foi publicado outro documento (“Salas de Leitura”²⁷), definindo os papéis dos vários agentes envolvidos com a SL, para ser utilizado pelo Setor de Atividades de SL em reuniões com as equipes técnicas das Delegacias Regionais de Ensino Municipal (DREM), que estão diretamente envolvidas na descentralização, pois passam a fazer a interlocução entre as SL e o Setor de Atividades de SL.

O mesmo documento reitera o exposto no documento anterior, determinando uma sala específica para seu funcionamento e condições adequadas de iluminação, localização, mobiliário etc. Novamente o destaque dado é ao desenvolvimento do gosto pela leitura, considerando-a como um bem cultural capaz de diminuir desigualdades. O leitor crítico teria condições de exercer melhor sua cidadania.

A escolha do PESL deveria ser feita entre os professores de nível I ou II efetivos, por todo o corpo docente. Deveria estar em exercício, ter um bom trabalho e ter interesse por leitura. As funções seriam as mesmas, acrescentando-se a elaboração do planejamento integrado às demais atividades.

A importância das SL é destacada num folheto intitulado “Salas de Leitura: do ideal à prática”, publicado no final de 1984, que enfatizava os 12 anos de existência do projeto e sua extensão e destacava que “o projeto era a criação e manutenção da primeira rede de SL em escolas oficiais mantidas pelo poder público e implicava um trabalho contínuo e dedicado para que o livro deixasse de ser um artigo de luxo e se tornasse acessível aos alunos das classes populares.” (Mendes: 2006, p. 233). Estabelecia como meta implantar SL em todas 290 escolas de 1º. Grau da RMESP, 80 % delas localizadas na periferia.

Em 1985, o documento “Sala de leitura: organização e atividades básicas. Leitura livre e empréstimos” extingue a obrigatoriedade da aplicação de fichas de leitura dirigida, mas

²⁷ São Paulo (Cidade). SME/DEPLAN/DOT 1º. e 2º. Graus/Setor de Atividades de Sala de Leitura/DEPLAN 46. Salas de Leitura. Março/Abril de 1984, 1984.

mantém a ficha síntese das atividades a ser preenchida bimestralmente. Também estabelece diretrizes gerais para a organização do horário da SL, priorizando o trabalho com as crianças menores, o que vai de encontro às orientações das gestões anteriores. Anteriormente, destacava-se que a criança chegaria a “gostar de ler” se chegasse a “aprender a ler”. Retomando Anne-Marie Chartier (1995), citada no capítulo I, nessa gestão não se entende que é preciso passar pela etapa “da leitura” para se entrar na etapa “das leituras”. Essas seriam processos concomitantes e articulados. Nos documentos, percebe-se uma tendência ao afastamento das abordagens tecnicistas da leitura para aproximá-la de concepções de cunho mais social e cultural. A fruição é o foco e a literatura, mais que um recurso pedagógico, é um recurso tomado como um objeto cultural.

Tendo em vista o investimento feito nas SL, foi proposto uso da SL sem a presença do ESL, dentro de determinadas condições, entre as quais aquela de que os interessados deveriam conhecer a proposta.

Já no fim da gestão, em dezembro de 1985, foi publicado o Decreto nº 21.811, que estabeleceu o PESL como parte da Equipe Escolar como Pessoal de Apoio, de natureza curricular, devendo ser eleito pelo Conselho de Escola, o qual passaria a ser de natureza deliberativa. Na mesma época distribuiu-se a Programação para 1ª. a 8ª. séries.

Jânio da Silva Quadros (01/01/1986 a 31/12/1988), eleito sucessor de Mário Covas, iniciou sua gestão revogando o Decreto nº. 21.811/85, por meio do Decreto nº 21.839, de 03/01/86, e restabelecendo a Portaria nº 9.517, de 30/12/1982, que instituiu o Regimento Comum das Escolas Municipais de 1º. Grau. Como argumentos para essa decisão, o prefeito questionou a legibilidade de alguns dispositivos e indicou a necessidade de melhor avaliação de seu conteúdo.

Em maio de 1986, foi publicado documento²⁸ com a Política Educacional de seu governo, em que criticou o fato de profissionais acadêmicos terem assumido pastas na Administração Pública em detrimento de profissionais experientes da carreira do magistério municipal e o custo gerado por essas contratações. Determinou, ainda, o recolhimento da Programação para 1ª. a 8ª. séries, distribuída no final da gestão anterior, classificando-a como uma proposta que evidencia postura tendenciosa. Repetiu, como pilares de sua Política Educacional, os mesmos pontos da gestão de Mário Covas: atendimento à demanda e qualidade de ensino. Os princípios gerais do Programa anterior também foram mantidos.

Quanto à SL,

²⁸ São Paulo (Cidade).PMSP/SME/SUPEME. Política Educacional. Plano de ação. Maio/1986, 1986.

(...) foi mantida e a partir desses propósitos foi recebendo orientação técnica e organização. As portarias que fixavam critérios de organização geral da escola se ampliaram para assinalar a necessidade de planejar a utilização das dependências do prédio escolar de forma a melhor atender às necessidades da clientela e da comunidade. A SL aparece como necessitando ter seu uso programado de forma a atender aos alunos de todos os turnos, inclusive do Ensino Supletivo, desde que coordenados por professor ou elemento da equipe escolar, na ausência do ESL. (Mendes: 2006, p. 254)

O documento “Acervo Volante – mais uma alternativa de leitura”, publicado em abril de 1986, indica que a SME pretendia ampliar a SL para toda a rede. Em atuação conjunta do Departamento de Planejamento (DEPLAN) com o MEC e a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), distribuiria livros para todas as escolas, mesmo as que não tivessem SL, as quais utilizariam um acervo volante. Esse acervo seria o ponto de partida para a instalação de uma futura SL onde não havia. A equipe escolar deveria se empenhar em formar um leitor crítico, sensível e capaz, responsabilizando-se, para isso, pelos livros como patrimônio da escola e sua utilização adequada. O acervo era formado por obras de literatura infantojuvenil, distribuídas em três grupos de idade, com predominância dos grupos de 1^{a.} e 2^{a.} séries e 3^{a.} e 5^{a.} séries, faixas etárias com maior concentração da população escolar. Em termos de concepção de leitura, o documento repetia a abordagem da gestão anterior, cujo foco está no leitor.

Por meio de um Comunicado Conjunto da Superintendência Municipal de Educação (SUPEME) e DEPLAN no. 5, as escolas receberam orientação para organização do trabalho do PESL que foram mantidas em 1988. O documento estabelecia critérios para elaboração do horário de trabalho do PESL, possibilitando dobrar a jornada de trabalho, indicava a distribuição das aulas de pesquisa e empréstimo e a prioridade de turmas a serem atendidas, a partir da 2^{a.} série. Novamente, as classes de 1^{a.} série foram deixadas em segundo plano, o que demonstrou um retrocesso à preferência de atendimento das gestões anteriores a Mário Covas.

Em 1987, outro documento foi publicado, “Leitura: necessidade e prazer”.

O objetivo do documento era sugerir caminhos, criar espaços e condições de melhoria da “prática de leitura” que vinha sendo realizada na escola. Entretanto, nada foi modificado ou acrescentado à proposta da gestão anterior, ou seja, seguiu-se a repetição de tudo o que já havia sido proposto em outros documentos da gestão anterior. (Mendes: 2006, p. 256)

No mês de outubro do mesmo ano, foi elaborado um projeto, a pedido da Divisão de Orientação Técnica de Ensino de 1^{o.} e 2^{o.} Graus (DEPLAN 4), denominado “Estudo exploratório de alguns aspectos de Sala de Leitura”, sob o argumento de que, desde a implantação do Setor de Atividades de SL, em 1983, havia a tentativa de se conhecer melhor e mais profundamente os resultados do Projeto. Até o momento, a única avaliação realizada e

com resultados disponibilizados havia sido o Projeto de Pesquisa de 1975, cujo foco estava nas habilidades de leitura dos alunos avaliados. Assim, em novembro de 1987, foi aplicado questionário a 180 alunos de 3ª. série, 6 professores regentes das classe e ESL de 6 escolas, sendo 4 com SL e 2 sem SL. Os resultados foram apresentados em 1988, com “quadros estatísticos das respostas dos instrumentos relativos aos alunos introduzindo, em cada um desses quadros, comentários sucintos dos dados coletados”.

Os pesquisadores apontaram, ao final, que não poderiam apresentar dados conclusivos porque o estudo merecia ser aprofundado, mas indicaram alguns aspectos que consideraram importantes. Esses dados advinham das observações e do material coletado.

Puseram em relevo o desempenho dos ESL pelo bom desenvolvimento das atividades de SL. Em todas as escolas visitadas, perceberam demonstrações de atenção desse profissional tanto com as crianças quanto com os demais elementos das equipes técnica e docente, a busca da funcionalidade para o trabalho a ser executado, a dedicação pelas atividades, além de se preocuparem com o entrosamento do trabalho efetuado em SL com o contexto da U.E..

Verificaram que o gosto pela leitura estava associado ao aprender a ler, estando presente entre a maioria das crianças. O trabalho desenvolvido pelo ESL, assim como o trabalho do professor da classe eram de grande valia para o aumento do interesse pela leitura e também para o progresso em relação à expressão oral.

(...) Pontuaram ter ficado evidenciado que um local específico para leitura também tinha relação com a busca do prazer de ler. Esse local, prioritariamente referia-se à SL. A SL merecia, pela importância do trabalho que efetivava, melhorias condizentes com sua atuação, tais como: espaço adequado, mobiliário conveniente, um auxiliar para agilizar as atribuições do ESL, ampliação do acervo visando ao atendimento satisfatório da demanda e das expectativas existentes. (Mendes: 2006, p.265-266).

Percebe-se que, diferentemente da pesquisa realizada em 1975, o foco desse estudo exploratório está no prazer da leitura, nas condições realização da leitura na escola.

Ainda em 1987, foi oferecida formação para os professores em três modalidades de treinamento: treinamento em serviço, treinamento optativo e reuniões de apoio técnico. Foram quatro reuniões ao longo do ano que contemplaram assuntos como “Jogos dramáticos na SL”, “Recuperação e conservação de livros”, “Palestras de autores de literatura infantojuvenil” e “Troca de experiências sobre o uso de novas fichas de empréstimo”.

Foi realizado curso de formação inicial para os ESL recém-designados, por convocação, no mês de junho, para orientações gerais.

Em 1988 foram inaugurados os “Encontros de ESL” da RMESP, cujos objetivos eram: discutir fundamentos teóricos que embasassem visão mais ampla e profunda das atividades da SL; oportunizar a divulgação de trabalhos bem sucedidos e propiciar maior entrosamento entre os ESL. O evento teve duração de 12 horas distribuídas em 3 dias.

Como um todo, a segunda década da SL evidenciou uma mudança na abordagem da leitura: caráter afetivo ganha destaque pelo entendimento do “gosto pela leitura” como o “gosto pelo prazer da leitura”.

Não por acaso, a década de 1980 foi um período de aprofundamento nas pesquisas e estudos sobre a leitura em geral e sobre a leitura literária no Brasil. A produção nacional sobre o tema se amplia de maneira significativa, o que permite começar a pensar as questões a partir de um ponto de vista fundamentado na realidade brasileira (econômica, social, cultural, pedagógica) sem, contudo, afastar-se das abordagens propostas no âmbito internacional. Simultaneamente, as ações governamentais na esfera federal favoreceram essas discussões, pois a leitura começava a ser colocada em pauta como um dos eixos para o avanço na educação. É nesse momento de estabilização da democracia que a proposta de Paulo Freire, da “leitura de mundo” e do leitor crítico, começa a ganhar força.

4.1.3. Década de 90 – SL incorporada ao cotidiano das escolas

A década de 1990, por meio das três gestões da prefeitura de São Paulo – Luíza Erundina (1989-1992), Paulo Maluf (1993-1996) e Celso Pitta (1997-2000), constituiu-se, segundo o estudo de Mendes, num período de consolidação das SL. 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. No entanto, ainda persistem entraves, seja do ponto de vista estrutural ou no plano teórico-metodológico.

No plano nacional, o período se inicia com o mandato de Fernando Collor de Melo como primeiro presidente civil eleito após a Ditadura Militar. Contudo, Fernando Collor renuncia em 1992, após o fracasso de sua política econômica, somado à série de denúncias de corrupção em seu governo. Itamar Franco, então vice-presidente, assume a presidência e, sob o comando do Ministro da Fazenda Fernando Henrique Cardoso, sua política econômica alcança resultados satisfatórios com o controle da inflação e a estabilização da moeda, por meio do Plano Real (1993-1994). Eleito (1994) e reeleito presidente (1998), Fernando Henrique Cardoso deu continuidade às medidas econômicas iniciadas no governo de Itamar Franco, tornando o Brasil o principal mercado de investimentos da América Latina, mas a

grave crise econômica mundial de 1998, fez com que o país fechasse um novo acordo com o Fundo Monetário Internacional (FMI) e os compromissos assumidos levaram a um quadro insatisfatório do ponto de vista social.

O cenário brasileiro no período reflete uma tendência internacional à globalização e ao neoliberalismo, indicando uma política do estado mínimo, com privatizações de empresas estatais e redução de gastos governamentais.

Em termos educacionais, um movimento internacional coloca a educação como uma estratégia básica para o desenvolvimento. Na América Latina, tomam força propostas voltadas ao diagnóstico, análises e soluções que poderiam ser adequadas a todos os países da região do ponto de vista educacional e econômico. Isso se reflete nas ações do governo federal brasileiro, por meio de sistemas de avaliações, de projetos e programas educacionais que buscam notadamente a qualidade para a adequação às necessidades, mais do que as pessoais, sociais e culturais, as da ordem da competitividade e do desenvolvimento econômico.

O município de São Paulo passou, ao longo da década de 1990, por três gestões que, em termos conceituais, mantiveram a diretriz para a SL iniciada na gestão de Mário Covas (1983-1985), focalizando o prazer de ler. Apesar de apresentar diferentes abordagens metodológicas, as legislações relativas à organização escolar publicadas no período contribuíram para que as SL se estabelecessem definitivamente na RMESP.

A política educacional da prefeita Luíza Erundina (1989 a 1992), conduzida pelos secretários Paulo Freire (1989-1991) e Mário Sérgio Cortella (1991-1992) estava baseada em três princípios: participação, descentralização e autonomia. As ações da SME deveriam ser pautadas por quatro grandes prioridades: a) democratização da gestão da escola pública (compartilhar decisões com a comunidade escolar, abrir espaço para organização dos estudantes e fornecer recursos financeiros e materiais à escola para que pudessem exercer sua autonomia); b) democratização do acesso, com o compromisso de adequação dos prédios e suas condições de funcionamento; c) melhoria da qualidade do ensino, proporcionando a participação de especialistas e formação permanente e incentivando a elaboração e gerenciamento de projetos pedagógicos; e d) implantação de programas de educação de jovens e adultos (EJA), buscando sua ampliação e aprimoramento.

A SL foi contemplada com uma proposta de educação libertadora, que apontou a necessidade de três direções: a) mudança na legislação que regulamentava o trabalho de SL; b) ampliação e atualização do acervo; e c) discussão de outro perfil para o PESL, por meio de formação permanente.

No que se refere à legislação, o primeiro ato da prefeita Luíza Erundina foi instituir o Decreto n.º 27.614, de 01/01/1989, que revogou o Decreto n.º 21.839/86 e revigorou o Decreto n.º 21.811, de 27/12/1985, passando a valer, novamente, o Regimento Comum das Escolas Municipais instituído no final do governo Mário Covas.

Em 23/03/1990, por meio do Decreto n.º 28.603, estabeleceu-se novo Regimento Comum das Escolas Municipais, o qual manteve o disposto anteriormente para o ESL como pessoal das atividades de apoio da equipe escolar, e para a SL como atividade complementar àquelas desenvolvidas em sala de aula, cabendo ao PESL a organização e funcionamento da SL segundo diretrizes do órgão competente da SME e do Conselho de Escola e participação na elaboração do Plano Escolar.

Os candidatos a ESL passaram a ter de apresentar, obrigatoriamente, uma proposta de trabalho e discuti-la com o Conselho de Escola, que deveria eleger aquela que melhor atendesse às necessidades da unidade. O mandato corresponderia ao período de um ano, com direito à reeleição.

O Decreto n.º 28.713, de 25/05/1990, autorizou a criação da SL em cada Escola Municipal de Primeiro Grau, desde que houvesse condições físicas de instalação e não implicasse prejuízo da demanda escolar. Para exercer a função de ESL, poderia se candidatar o titular do cargo de Professor de 1.º Grau, efetivo, lotado na própria unidade escolar, ou excepcionalmente em outra unidade, com prejuízo das funções e sem prejuízo de vencimentos e demais vantagens do cargo. Escolas com mais de 60 classes em funcionamento poderiam ter dois professores designados. Caso o servidor titular tivesse dois cargos de professor efetivo de 1.º Grau, poderia ser designado para exercer a função de ESL pelos dois cargos. Os PESL deveriam ficar subordinados ao diretor da respectiva unidade, receber orientação e formação pedagógica do Núcleo de Ação Educativa (NAE), antiga DREM, e da Diretoria de Orientação Técnica (DOT) de 1.º e 2.º Graus e ter seu trabalho avaliado anualmente pelo Conselho de Escola.

A Portaria n.º 3.128, de 29/05/1990, fixou normas para a SL, apresentado os seus objetivos e atribuições do PESL, entre as quais: participar da elaboração do Plano Escolar; planejar atividades da SL, integradas ao planejamento da escola como um todo e em consonância com as atividades docentes e pedagógicas (atividades básicas, administrativas, culturais e integradas); e elaborar, anualmente, relatório de atividades a ser referendado. A Portaria recomendava, ainda, que o horário do(s) PESL fosse organizado de forma a atender todos os turnos da escola, além de repetir a necessidade do professor de classe acompanhar seus alunos e participar das atividades da SL; as classes deveriam ser atendidas pelo PESL em

uma sessão semanal de 45 minutos, de acordo com as prioridades estabelecidas pelo plano escolar, e, excepcionalmente para algumas classes, em mais de uma sessão, não necessariamente pelo PESL. As classes não atendidas pelo PESL deveriam ter um momento previsto dentro do horário normal de aulas, para o desenvolvimento de atividades na SL, acompanhadas e coordenadas pelo professor de classe. Outras atividades, como organização da SL, preparo de material, reuniões, pesquisa e atualização de acervo, preparação de mostras e feiras, deveriam ser realizadas pelo PESL durante as horas-atividade.

O Decreto n° 28.889, de 25/07/1990, ampliou as SL para as Escolas Municipais de Educação para Deficientes Auditivos (EMEDA), Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e para o 2º. Grau, desde que houvesse condições físicas de instalação e não implicasse prejuízo da demanda escolar. Como critério para quantidades de PESL por escolas estabeleceu-se:

- U.E. com até 30 classes – 1 PESL detentor de um cargo efetivo
- U.E. com 31 a 60 classes – 1 PESL titular de dois cargos efetivos ou
1 PESL titular com um cargo efetivo e prestando
serviços técnico-educacionais
- U.E. com mais de 60 classes – 1 PESL titular de dois cargos efetivos e 1 PESL titular
de um cargo efetivo ou
1 PESL titular de cargo efetivo e prestando serviços
técnico-educacionais e 1 PESL titular de um cargo
efetivo

Em agosto de 1990, também foi publicado o Comunicado n° 226 (20/08/1990) que complementou as diretrizes das SL, indicando que as escolas deveriam encaminhar aos respectivos NAE, para análise e acompanhamento, o plano de trabalho da SL, a cada início de período letivo, explicitando as prioridades da escola, o horário dos PESL e os projetos a serem desenvolvidos. Também informava que a duração do atendimento às 1ª. séries, efetuado ou não pelo PESL, poderia ter duração variável de 30 a 45 minutos; que nas ausências do PESL, o professor regente deveria acompanhar seus alunos e coordenar atividades na SL; e que a convocação para prestação de serviços técnico-educacionais deveria ser solicitada pela Direção, com o PESL tendo direito à hora-atividade correspondente (duas horas-atividade para cada cinco dias úteis consecutivos de trabalho, até o total de dez horas-atividade).

Entre 1991 e 1992, as Portarias n°. 7.170 (26/12/1990) e n° 474 (17/01/1992) estabeleceram os critérios de organização das escolas municipais indicando que as SL

deveriam organizar-se e funcionar de acordo com a Portaria n°. 4.580. Entre as orientações estava a atribuição de turnos ao PESL após a escolha de todos os outros professores. Por meio do Decreto n° 31.086/1992, o PESL passou a fazer parte da equipe de docentes da escola, cabendo a ele, em conjunto com a equipe escolar, fazer com que todas as séries, estágios (EMEI) e termos (EJA) utilizassem a SL em atividades integradas à sala de aula, em todos os componentes curriculares, o que retira das aulas de Língua Portuguesa a preferência no atendimento. Também em 1992, com a Lei n° 11.229, que dispõe sobre a organização dos Quadros dos Profissionais da Prefeitura do Município de São Paulo, fica estabelecido que para exercer a função de Orientação da Sala de Leitura deveria ser designado profissional do ensino, docente efetivo ou estável, eleito pelo Conselho de Escola, para mandato de um ano, permitida a reeleição, o qual deveria ser considerado em regência de classe, para todos os efeitos legais. Assim, a nomenclatura foi alterada para Professor Orientador de Sala de Leitura (POSL), em vez de Professor Encarregado de Sala de Leitura (PESL). Essa troca indica, mesmo que sutilmente, uma mudança também na concepção da função do responsável pela SL, abandonando um termo de certa forma técnico/burocrático (encarregado) para um termo que aproxima a função do papel de educador, alguém com formação e conhecimento específico para o desenvolvimento de atividades educativas e não apenas técnicas.

Em novembro de 1992, o Decreto n° 32.582 permitiu a ampliação do número de POSL para atuarem na SL quando estabeleceu critérios para indicação desses profissionais de acordo com o número de classes, independente da jornada de trabalho. A Lei n° 11.229/92 instituiu duas jornadas: a jornada de tempo parcial (JTP), com 20 horas semanais; e a jornada de tempo integral (JTI), com 30 horas semanais, sendo 2/3 em atividade docente e 1/3 em atividades extraclasse. Assim, determinou-se que:

- U.E. com 25 classes – 1 POSL
- U.E. com 26 a 50 classes – 2 POSL
- U.E. com 51 a 75 classes – 3 POSL
- U.E. com mais de 76 classes – 4 POSL

Em Portaria posterior (Portaria n° 12.780, de 07/12/1992), determinou que o horário de trabalho do POSL deveria ser distribuído pelos cinco dias da semana e articulado de modo a atender todos os turnos e classes. Um segundo atendimento à classe seria possível, desde que justificado pedagogicamente, sem acompanhamento do POSL. Classes não atendidas pelo POSL teriam espaço dentro do horário normal de aula para atividades na SL, acompanhadas pelo professor de classe. No caso de o número de classes atendidas ser inferior ao número de aulas que compusessem a jornada do POSL, deveria haver um segundo atendimento para as

classes definidas como prioridade pelo Plano Escolar. Manteve-se o acompanhamento do professor regente da classe às aulas da SL. A Portaria nº 12.780/92 manteve os objetivos e competências do POSL estabelecidos na Portaria nº 3.128/90, com exceção da retirada da pesquisa bibliográfica como atividade básica.

Quanto à formação do PESL/POSL, ocorreram cursos optativos e de formação inicial, distribuídos entre 1989 e 1992.

1989 – Curso de formação inicial para cerca de 60 POSL (30 horas);

1990 – Curso optativo de Leitura (30 horas);

1991 – Curso optativo de Leitura (40 horas); Curso optativo de Confecção e Manipulação de Bonecos (40 horas); Curso optativo sobre Leitura e Produção de Texto (16 horas); Curso optativo de Educação em Direitos Humanos (15 horas); Curso de formação inicial para 110 POSL (30 horas);

1992 – Curso optativo de Confecção e Manipulação de Bonecos (40 horas); Curso de Português (40 horas); Projeto Oficina na área do teatro e Projeto Oficina – Poesia à vista.

A formação inicial buscava esclarecer e orientar o POSL iniciante quanto à legislação, estrutura e organização da SL, noções teóricas e práticas das atividades desenvolvidas na SL e troca de experiências.

De maneira geral, a gestão de Luíza Erundina deu à SL um papel de espaço cultural, com o POSL atuando efetivamente como mediador da leitura, ou seja, como alguém que vai além de permitir o acesso físico ao livro. O ato de ler deve levar a uma compreensão crítica da realidade. Podemos dizer que a SL, pela mediação do POSL, tem por objetivo levar o aluno a uma leitura racional no sentido indicado por Martins (1982). É uma proposta de ler o mundo e, a partir dessa leitura, reescrevê-lo.

Paulo Salim Maluf (1993-1996), sucessor de Luíza Erundina, apesar de manter o aspecto “prazer na leitura” das gestões anteriores, procurou uma nova diretriz para a educação no município, afastando-a da dimensão política e aproximando-a de uma dimensão de gestão de negócios. Não por acaso foi implantado o Programa de Qualidade Total, visando a garantir a eficiência, o fazer bem feito o que é de sua competência, maximizando os recursos. A proposta para a educação no município foi apresentada a partir de cinco eixos:

- 1) valorização do educador e do educando, entendendo-os como agentes do processo que visa à qualidade na escola;
- 2) atendimento escolar com garantia nos aspectos quantitativos (atender a todo público da faixa etária obrigatória) e qualitativos;

- 3) aluno como centro de interesse da escola, baseado numa concepção de educação integral (física, moral, intelectual, social, econômica, profissional etc.);
- 4) plena utilização de recursos, dentro das possibilidades financeiras da Prefeitura;
- 5) normatização administrativa.

Esses eixos seriam tomados a partir de uma perspectiva de gerenciamento comum a outras instituições: objetivos, finalidades e propósitos; estratégias de ação visando à concretização de propósitos; pessoas que executavam atividades específicas; e líderes e administradores responsáveis pelo alcance dos objetivos da organização.

Para tornar esse processo possível, foi indicada a elaboração de Programas Especiais de Ação (PEA) por parte de cada unidade, contemplando suas necessidades específicas, e de Grupos Executivos (GE) na administração central e regional. Para detectar e diagnosticar as prioridades de cada unidade seria aplicado o Referencial Analítico da Realidade Local (RARL), cujos resultados embasariam a organização dos GE, constituídos por especialistas de vários órgãos. As Portarias nº 14.941, de 29/12/1992 e nº 608, de 01/02/1993, fixaram critérios uniformes para a organização das escolas municipais e da RMESP de modo a atingir a qualidade de ensino.

As SL tiveram sua organização e funcionamento alterados pela Portaria nº 5.168, de 17/06/1993, com acréscimo de critérios para escolha/atribuição de classes/aulas e turnos para os POSL, que poderiam escolher aulas suplementares como Trabalho Excedente (TEX), se a jornada fosse JTP, limitando-se a 20 horas-aula semanais. Também nessa Portaria fixavam-se momentos específicos para a pesquisa bibliográfica, dentro do horário de trabalho do POSL sem, contudo, determinar a quantidade ou como seriam organizados. Essa determinação se deve ao fato de a SL deixar de se constituir como um espaço de mediação de leitura, um espaço cultural, para tornar-se um 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.

Quanto às indicações para organização e funcionamento da SL, mantiveram-se as mesmas, apenas com a simplificação para tombamento e empréstimo, este último com uso de listas de alunos fornecidas pela Secretaria da Escola. A disposição de livros e mobiliários permaneceu com a recomendação de ser funcional para os usos nas diferentes atividades

desenvolvidas na SL, além da possibilidade do uso de varais, murais e quadros para expor trabalhos e materiais de divulgação. Também foi recomendado o registro diário das atividades realizadas para fins de avaliação, com indicação do ano, ciclo, número de alunos participantes etc.

Um aspecto relevante foi a mudança ocorrida nas jornadas do quadro dos profissionais de educação promovida pela Lei nº 11.434, de 12/11/1993. Com sua publicação, as jornadas de trabalho passaram a ser três: Jornada Básica (JB) – com 18 horas-aula e 2 horas-atividade semanais; Jornada Especial Ampliada (JEA) – com 25 horas-aula e 5 horas-atividade semanais; e a Jornada Especial Integral (JEI) – com 25 horas-aula e 15 horas-atividade semanais. Complementando, foram criados o TEX (jornada especial de hora-trabalho excedente) e o JEX (jornada especial de hora-aula excedente).

O GE de SL, de 1993 a 1996 tinha como funções a capacitação contínua dos POSL (formação inicial e permanente); leitura e análise de obras de literatura e referência para posterior aquisição para ampliação dos acervos; promoção e apoio à participação de POSL e alunos em concursos culturais voltados à leitura; participação em projetos intersecretariais para promoção da leitura; e divulgação dos trabalhos das SL em eventos.

Em virtude da necessidade de repor aulas, foi publicada a Portaria nº 5.497, de 31/10/1994, a qual determinou que deveriam ser utilizados todos os recursos disponíveis na escola, inclusive o POSL, com prejuízo das funções da SL, enquanto durasse o processo de reposição, além de todos os espaços, incluindo a SL. No ano seguinte, a Portaria nº 2.272, de 07/04/1995, dispôs que, entre os procedimentos adotados em caso de falta do professor regente de classe ou aulas, dever-se-ia utilizar todos os recursos humanos disponíveis na escola, o que incluiu, novamente, o POSL. Apesar de ter sido modificada pela Portaria nº 3.233, em 2002, com a retirada do item POSL, manteve-se a expressão “todos os recursos humanos disponíveis”, o que não excluiu o POSL. Em 2005, a Portaria nº 2.870, de 06/04/2005, ainda vigente, revogou a Portaria nº 3.233/92 e reestabeleceu a disponibilização do POSL e do Professor Orientador de Informática Educativa (POIE) como terceiro item da lista, depois de um professor habilitado e do auxiliar de direção.

Os procedimentos para escolha do POSL, organização do horário da jornada de trabalho, objetivos, área de competência, entre outros, foram regulamentados, depois da publicação do Decreto nº 35.072/95, pela Portaria nº 3.107/95. Nesta, indicava-se que o candidato a POSL deveria ser professor efetivo ou estável de 1ª. a 4ª. séries do Ensino Fundamental I da própria unidade ou, na impossibilidade, da Diretoria Regional de Ensino Municipal (DREM), em seguida da RMESP por meio de publicação de edital no Diário

Oficial do Município. Esgotadas essas possibilidades, a vaga poderia ser oferecida para docente efetivo ou estável de nível II, do componente curricular Português. Após a designação, o POSL deveria realizar 20 horas-aula de estágio em SL já em funcionamento na rede.

Determinou-se até três sessões semanais para consultas bibliográficas e empréstimos, dentro do horário do POSL e fora do horário de aula normal dos alunos (o contra-turno). Este fator favoreceu o atendimento individualizado dos alunos nos momentos de pesquisa, bem como a autonomia para acessar a SL sem o professor regente.

As formações realizadas no período 1993-1996 foram:

1993 – Capacitação inicial Dinâmicas em Literatura Infantil (4 horas); capacitação inicial (14 horas); Capacitação (8 horas); Palestra “O gosto da leitura”, com Arnaldo Niskier (4 horas); Oficina com Eva Furnari (4 horas); Encontro com Ângela Lago (4 horas);

1994 – Encontro de troca de experiências;

1995 – Encontro com a Prof^a Cláudia Miranda (4 horas); Oficina Confecção de material (4 horas); Oficinas de Contos de Fadas, Dobraduras, Orientação e Consulta Bibliográfica, Jornal na SL, Histórias com Origami, Poesia e Leitura e Matemática (5 horas cada); Palestra “Semiótica e Arte – por uma leitura interativa”, com Maria dos Prazeres Santos Mendonça (4 horas e meia); Encontro de encerramento de atividades (5 horas);

1996 – Orientação à Consulta Bibliográfica; Palestra com o autor Celso Antunes; A literatura vivenciada; Visita Monitorada ao Instituto Itaú Cultural; O jornal na SL; Literatura Juvenil; Literatura Infantil; Abertura da campanha “Paixão de Ler”; Um fotógrafo chamado Debret; Nadine Trzmielina – obras: Era uma vez um gato e Já sei ler (4 horas cada).

Essas formações focalizaram as práticas por meio do contato com outros POSL e autores. Há também a preocupação de trazer outras linguagens para o desenvolvimento de atividades, bem como um esforço para discutir a orientação para pesquisa, o que está de acordo com a proposta da rede para a SL.

Celso Pitta sucedeu Paulo Maluf na prefeitura (1997 a 2000) encaixando as demandas da SME no projeto de transformar a cidade de São Paulo num polo econômico e cultural para o MERCOSUL, conforme indicou o Plano de Ações e Metas 1999-2000²⁹. Eram elas:

1. Democratização do acesso, com implantação de um Sistema Público de Educação no Município em parceria com Secretaria de Educação do Estado (SEE), por meio da matrícula *on line*;

²⁹ São Paulo (Cidade). PMSP/SME. *Projeto visão balanço de gestão*. Plano de Ações e Metas 1999-2000, 1999.

2. Democratização da permanência, que implicava na melhoria da qualidade do ensino e investimento na formação continuada dos educadores;
3. Democratização da gestão, com o estímulo à efetiva participação de todos os envolvidos no processo educativo;
4. Melhoria no fluxo organizacional, reorganizando diferentes setores da SME e permitindo maior agilidade das ações por meio de matrículas *on line* e instalação de computadores de última geração.

Em termos de legislação relacionada à SL, o Decreto n° 36.969, de 30/07/1997, estabeleceu a criação de SL nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), para atendimento de todas as turmas em uma sessão semanal sob responsabilidade do professor regente de classe, já que não existia a designação de POSL para essas SL.

Para as Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio (EMEF e EMEFM), a publicação mais importante foi a Portaria n° 7.851, de 30/12/1997, que regulamentou a Portaria n° 35.072/95 e revogou a Portaria n° 3.107/95, sem, contudo, apresentar muitas alterações.

O acréscimo mais significativo foi a possibilidade do professor de Português, tanto do ensino médio como do Ensino Fundamental II, concorrer diretamente com o professor de Ensino Fundamental I. Em relação ao horário de trabalho, o POSL poderia aumentar o número de sessões de consulta bibliográfica e empréstimos para até 5, no caso de POSL com JEA ou JEI, ou até 3, no caso de POSL com JB. Também poderia atender, para fins de composição de sua jornada, até três classes em mais de uma sessão semanal.

A obrigatoriedade da presença, na sessão da SL, do professor regente da classe (1ª. a 4ª. séries) ou da aula (5ª. a 8ª. séries), preferencialmente de Português, manteve-se, mas a ausência não acarretaria falta-aula.

As formações iniciais realizadas ao longo da gestão de Celso Pitta não apresentaram muitas alterações quanto aos conteúdos, além do fato de ter sido retirado o tema da Qualidade Total. Manteve-se a centralidade da leitura pelo prazer e uma proposta de formação prática que valorizava as diferentes linguagens (teatro, música, jogos, vídeos). É importante observar que essa perspectiva se incorporou ao perfil de muitas SL, que ainda a mantêm, conforme verificamos nos dados levantados em nossa pesquisa e que serão destacados no próximo capítulo. Entre 1997 e 2000, os POSL foram convocados e/ou convidados a participar das seguintes formações:

1997 – Encontro de troca de experiências; Encontro de Professores e Autores da Editora Moderna; Leitura – Formação e Informação; Evento “25 anos de SL” (4 horas cada);

1998 – Encontro com o escritor Pedro Bandeira; Visita a 15ª. Bienal Internacional do Livro; Encontro sobre Literatura Infantil e Juvenil; Literatura, Cultura e Imaginário; Encontro de Orientação Técnica com apresentação de trabalhos de POSL; “Ler para quê? Uma proposta de leitura dos paradidáticos”, com Regina Braga;

1999 – Palestra com a Profª Maria Thereza Fraga Rocco e Visita ao Salão Internacional do Livro; Encontro sobre o Ano Internacional do Idoso; Oficina de confecção de material; PROLER – Encontro Estadual de Leitura;

2000 – Encontro com Eva Furnari; Encontro com Ângela Lago (4 horas cada); Visita à 16ª. Bienal do Livro.

A partir de 2000, com a descentralização, a DREM passou a se responsabilizar pelas indicações e compras do acervo, dificultando o processo em virtude de infraestrutura insuficiente e falta de pessoal capacitado em alguns casos, além da heterogeneidade quanto à qualidade dos acervos de cada DREM. Os encontros para orientações do trabalho na SL passaram a ser função das Oficinas Pedagógicas de cada DREM, não mais da DOT, sendo em menor número e causando discrepâncias.

4.2. De 2001 a 2009 – Choque de concepções

O final da década de 1990 apresentou um cenário de crise econômica mundial, agravada pelo processo de globalização disseminado na década anterior. No Brasil, o pequeno crescimento econômico no segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso e as dificuldades administrativas favoreceram a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva para presidente (01/01/2003 a 01/01/2011). Com uma gestão marcada pela opção pela responsabilidade social e um governo de coalizão com outros setores políticos, Luiz Inácio Lula da Silva foi reeleito em 2006. Baseado em uma dinâmica de aumento do poder aquisitivo das camadas mais baixas da população por meio do aumento real do salário mínimo, de programas de transferência de renda e de facilidades de crédito para consumo, o lulismo conseguiu criar o fenômeno da “nova classe média”. Do ponto de vista administrativo, não houve reformas relevantes, mas com a popularidade em alta, apesar da deflagração de escândalos de corrupção envolvendo seu governo, Lula ajudou a eleger sua sucessora, Dilma Rousseff (2010 até a presente data).

No âmbito educacional, há um investimento significativo no campo da avaliação institucional e em larga escala, com ênfase no desempenho. O que ocorre é um

redimensionamento em que a avaliação é tomada menos como avaliação formativa (do ponto de vista da análise do processo) e mais como instrumento de gestão.

Quando Marta Suplicy assumiu a Prefeitura de São Paulo (2001 a 2004), período que aqui denominamos como Gestão I, propôs um “Governo da Reconstrução”, tendo em vista as severas críticas sofridas pelo seu antecessor do ponto de vista administrativo e da gestão financeira do município. Buscou, por meio da reforma administrativa, uma proximidade maior entre governo e comunidades locais, criando 31 subprefeituras (Lei nº 13.399, de 01/08/1992) e implantando o Orçamento Participativo. A inclusão social era, no momento, um tópico relevante nas propostas de políticas públicas em todas as esferas, uma vez que o cenário de relativa estabilidade econômica conquistado a partir do Plano Real (1993-1994) não conduziu o país a índices satisfatórios de desenvolvimento humano. Então, a política educacional proposta pela SME pretendia transformar essa realidade, definindo como diretrizes da administração (Caderno Educação nº 1: 2001):

1. Democratização da gestão, por meio de uma reorganização administrativa tomando a escola como centro de onde irradiam as discussões e propostas de reorganização curricular com participação de todos os autores/atores da comunidade educativa (gestores, educadores, comunidade escolar);
2. Democratização do acesso e permanência: por meio de um currículo com uma perspectiva da diversidade e entendido como uma construção histórico-social e cultural;
3. Democratização do conhecimento - construção da Qualidade Social da Educação, entendendo qualidade como processo e não apenas como resultados, daí a necessidade de se incorporar a comunidade educativa no desenvolvimento do currículo a partir da formação permanente, tendo a escola como o *locus*.

Em janeiro de 2001, a SME distribuiu à rede o caderno Educação nº 1 o qual propunha questões para reflexão, tais como lugar do homem, determinantes, metas para acesso, gestão e aprendizagem, momento de avaliação, contribuição e relação entre a política educacional e o Projeto Político-Pedagógico da escola. A intenção era problematizar, por meio das questões sugeridas, as experiências das próprias escolas e educadores. Entre março e junho de 2001, os grupos de trabalho da Diretoria de Orientações Técnicas (DOT-SME) reuniram-se com os coordenadores dos Núcleos de Ação Educativa (NAE), antigas DREM, e participaram de seminários com pesquisadores, trabalhando numa proposta de formação permanente a partir de uma abordagem da formação do professor prático-reflexivo.

Ainda em junho de 2001, foi publicado e distribuído o caderno Educação n° 2, que propôs a organização de Grupos de Acompanhamento da Ação Educativa (GAAE). Inicialmente os GAAE eram formados por um membro de Instituição de Ensino Superior contratada para cooperação técnica, e dois integrantes de cada NAE, sendo um o supervisor. Cabia ao último uma nova função, unindo supervisão e a formação permanente na escola. Posteriormente, os GAAE passaram a ser constituídos pelas equipes pedagógicas dos NAE.

Em fevereiro de 2002, a reorientação curricular foi o tema destacado no caderno Educação n° 3, que retomava as três diretrizes elencadas no início da gestão e apresentava o as propostas de ações resultantes das discussões promovidas.

Do ponto de vista da democratização do acesso e permanência foram apresentados: reforma e ampliação do número de escolas de ensino fundamental e educação infantil, incluindo a construção de Centros Educacionais Unificados (CEU) com inovações arquitetônicas, licitações para distribuição de agasalhos, bolsas, programas intersecretariais, transporte gratuito, provimento de materiais, visando a “assistir, dar condições isonômicas de aprendizagem e assegurar a qualidade social da educação”.

Em relação à democratização da gestão, os procedimentos adotados seriam: a apropriação dos espaços educacionais e dos conhecimentos por eles produzidos, pela comunidade escolar e população local usuária ou não dos serviços; as interfaces necessárias com os programas sociais do município; controle social, através da participação nas instâncias de poder institucional; as práticas participativas capazes de reverter as relações de poder, tais como fortalecimento dos Conselhos de Escolha, Grêmios Estudantil, reconstrução dos CRECES (Conselhos Regionais dos Conselhos de Escola), o aperfeiçoamento do Conselho Municipal de Educação; a abertura das escolas nos finais de semana visando criar espaços favorecedores das manifestações culturais, esportivas e da auto-organização da comunidade bem como o acesso às várias formas de produção cultural; desenvolvimento de projetos de combate à violência, divulgação e discussão do Estatuto da Criança e do Adolescente, Rádio-Escola (Educom.rádio).

A qualidade social na educação seria o resultado do investimento em ações que buscassem o desenvolvimento das potencialidades dos alunos visando a torná-los sujeitos da transformação de suas vidas e da sociedade por meio do acesso ao conhecimento científico, filosófico, tecnológico, às artes, ao campo da construção de valores.

A publicação de 2003, Educação n° 4 – *Cidade Educadora-Educação Inclusiva: um sonho possível* apresentou a intenção de transformar o município numa cidade educadora nos

moldes do proposto por Freire (2001), para quem a cidade é ao mesmo tempo educativa e educanda: impregna e é impregnada pelos feitos e fatos vividos por seus homens e mulheres.

A Cidade é cultura, criação, não só pelo que fazemos nela e dela, pelo que criamos nela e com ela, mas também é cultura pela própria mirada estética ou de espanto, gratuita, que lhe damos. A Cidade somos nós e nós somos a Cidade. Mas não podemos esquecer de que o que somos guarda o que foi e que nos chega pela continuidade histórica de que não podemos escapar, mas sobre que podemos trabalhar, e pelas marcas culturais que herdamos. (p. 23)

A integração das ações nos campos educacional, social, cultural e da saúde é, segundo o documento, o que define uma Cidade Educadora. Entre outras experiências que buscavam o vínculo entre escola e comunidade estão a Rede de Proteção Social, envolvendo projetos e programas como Projeto Vida (violência contra crianças), Projeto Escola Aberta, Recreio nas Férias, Projeto Educom.rádio, Programa de Educação Preventiva e Sexualidade (PEPS). São indicadas, ainda, as propostas para ampliar o atendimento nas CEI, EMEI e EMEF.

No caderno Educação n° 4, também é apresentado o Projeto Centro Educacional Unificado (CEU), inspirado no conceito de Escola Parque, de Anísio Teixeira, e que acabou por marcar fundamentalmente a gestão de Marta Suplicy no âmbito da educação.

A ideia central do projeto é aproveitar o conceito de “praça de equipamentos” das periferias, ponto de encontro da comunidade local. (...) A partir dessa “inspiração”, que veio ao encontro e fortaleceu a proposta político-social de uma administração pública e popular, surgiu o CEU – Centro Educacional Unificado, cujo objetivo central é o de contribuir com uma formação rica em termos de recursos educativos e culturais, que esteja integrada com a realidade da comunidade e direcionada a toda a família. É uma escola que visa formar cidadãos. (p. 13)

A partir desse objetivo central, a SME delimitou três objetivos específicos para os CEU: o desenvolvimento integral das crianças, dos adolescentes, dos jovens e adultos, incluindo, para isso, a educação formal, não formal e as atividades socioculturais, esportivas e recreativas como outras formas de aprendizagem; proporcionar um pólo de desenvolvimento da comunidade, ao propor uma gestão compartilhada e a promoção, articulação e organização de programas sociais e ações de interesse local, integrando secretarias municipais; e constituir-se como um pólo de inovação de experiências educacionais, atuando como um centro de referência.

Para atender ao primeiro objetivo específico, os CEU apresentam uma arquitetura diferenciada, integrando no mesmo espaço equipamentos educacionais (CEI, EMEI e EMEF); bloco cultural com cine-teatro, salas para oficinas e sala de multimeios, biblioteca municipal e telecentro; e bloco esportivo (também para uso dos equipamentos educacionais), com quadras cobertas, piscinas infantil e para adultos, pista radical e parquinho. As administrações de cada

um dos CEU construídos a partir da gestão de Marta Suplicy ficam a cargo de gestores especialmente designados para a função. As U.E. apresentam equipe gestora nos mesmos moldes das demais CEI, EMEI e EMEF da RMESP.

Além dos CEU, é indicado como ação na construção de uma política de inclusão o Projeto Centro de Educação e Cultura Indígena (CECI), contando com dois espaços físicos diferentes: uma EMEI, com aulas ministradas em guarani e português, e um local destinado a eventos culturais.

A ampliação de ofertas de vagas nas escolas nas diferentes modalidades de ensino e a nomeação de profissionais da educação aprovados em concurso é colocada como um avanço na diretriz relacionada à democratização do acesso e permanência, bem como é reforçada a questão da reorganização curricular a partir da formação permanente.

O avanço nos níveis de letramento dos alunos é proposto como meta, sendo o conceito entendido como:

(...) muito mais que a apropriação do sistema de representação da escrita, constituindo-se no estado de quem interage com diferentes gêneros e tipos de texto e com as diferentes funções e usos da escrita, abrangendo o dizer, o ouvir, o ler, o escrever e o ser.

Nesse sentido, o letramento é compreendido no contexto de práticas e eventos sociais (Revista Educação n° 4, p. 30)

O espaço letrador, “compreendido como o espaço que é constituído por eventos de letramento organizados intencionalmente também no interior da escola”, deve ocupar o centro do trabalho desenvolvido nos projetos escolares.

Observamos que a concepção de escola na gestão de Marta Suplicy (2001-2004) se aproxima daquela que direcionou as ações na administração de Luíza Erundina (1989-1992), contemplando na humanização dos seus atores (gestores, educadores e educandos) a ponte para transformar a sociedade. No dizer de Sacristán (2001, p. 104):

A escolaridade obrigatória tem funções sociais a cumprir, mas sua melhor razão de ser para a sociedade é ser, por si mesma, criadora de seres humanos, ou seja, ter um propósito próprio a defender para fazer algo melhor à sociedade naquilo que acreditamos que deva ser melhorado. (Sacristán: 2001, p. 104)

A qualidade social da educação pressupõe, então, que a escola não seja um espaço que apenas promova a incorporação de um suposto núcleo cultural comum, apresentado sob a forma de um currículo estruturado externamente e proposto aos professores para execução. Pelo contrário, ela aposta no multiculturalismo, “a ideia de convivência das diferentes e diversas culturas nacionais e sua representação na educação e no currículo” (Silva e Moreira: 2001, p. 196), como a base para a transformação social.

Além disso, a formação do professor é vista a partir de uma perspectiva prática contrapondo-se à técnica, no diálogo reflexivo com as situações vividas, uma imersão consciente na experiência que toma o material que se apresenta no cotidiano da escola para torná-lo um produto (uma ação) que se constitui pela articulação entre o vivido e o pensado (Pérez Gómez: 2000).

As publicações da SME entre 2001 e 2004 indicam claramente uma concepção de escola como cenário de ações políticas e uma opção de trabalho a partir do respeito à diversidade, seja de natureza social, econômica, étnica, cultural ou quanto à sexualidade.

A leitura do texto escrito é ponto fundamental para alcançar a leitura de mundo. Daí a necessidade de se estabelecerem os espaços letradores. O processo de subjetivação do indivíduo passa, imprescindivelmente, pelo processo de apropriação da leitura.

Em relação à legislação específica sobre SL, a primeira publicação se deu em dezembro de 2004, já no fim da gestão de Marta Suplicy, revogando os Decretos nº 35.072/1995 e nº 36.969/1997. O Decreto nº 45.654, de 27/12/2004 autoriza a criação de Salas e Espaços de Leitura em unidades de todas as modalidades de ensino, incluindo Centros de Educação Infantil (CEI) agora incorporados à SME, e nos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA), desde que haja condições físicas e sem prejuízos ao atendimento da demanda escolar. Nas Coordenadorias de Educação das Subprefeituras (antigos NAE) é proposta a organização de Núcleos de Leitura, sob responsabilidade da Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica (DOT-P), com objetivo de propiciar formação aos educadores da região.

Não houve alterações significativas quanto à organização da SL nem indicações muito específicas sobre seu funcionamento, mas a opção por uma concepção de leitura mais abrangente fica clara nos Art. 3º, Art. 4º e Art. 5º, que definem:

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

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

Art. 5º. As Salas de Leitura e os Espaços de Leitura terão sua atuação articulada e em consonância com os princípios educacionais do Laboratório de Informática Educativa, Sala de Vídeo, Laboratório Radiofônico (EDUCOM), Projeto Recreio nas Férias, Projeto Escola Aberta e demais recursos existentes, todos integrantes do Projeto Político Pedagógico das unidades educacionais.

Desse modo, as múltiplas linguagens definitivamente são incorporadas ao contexto das SL, bem como sua caracterização como espaço cultural.

Os critérios para designação do POSL e para composição de sua jornada seriam os mesmos: professor titular efetivo ou estável de Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II ou de Ensino Médio, eleito para mandato de um ano, permitida a reeleição.

Pelo que foi descrito, percebe-se que, em termos de legislação não houve acréscimos relevantes quanto à organização e funcionamento, mas os aspectos conceituais de leitura e de SL passaram por mudanças muito significativas.

Como vimos, o uso do termo “leitura” para se referir à decifração, compreensão e interpretação de objetos baseados em outro código que não o escrito é visto com reservas por alguns dos estudiosos do tema. Chartier (2001: p. 142), referindo-se a uma “leitura” de imagens, ritos, paisagens, sociedades, diz que, nesse caso, “leitura” pode ser entendida como uma metáfora, mas não como “leitura” efetivamente, pois “a leitura de um texto pertence ao mundo das práticas discursivas e não é igual a ‘leitura’ de uma imagem, um rito ou de uma paisagem, pois, realmente, aqui as técnicas e os procedimentos são de outra natureza”. Para essas outras linguagens, Chartier prefere utilizar o termo “apropriação”.

Desse modo, podemos entender a proposta de SL que incorpora as múltiplas linguagens contemporâneas como um espaço de apropriação cultural, não especificamente da cultura escrita ou, reduzindo ainda mais o espectro, da leitura literária. Nessa perspectiva, a SL pode funcionar como mais um dispositivo cultural. No caso, esse dispositivo está inserido no cotidiano da escola, portanto, muito mais próximo do aluno e possibilitando uma mediação que extrapola o acesso puro e simples.

As EMEF dos CEU construídos durante a gestão de Marta Suplicy possuem uma arquitetura diferenciada que pode ilustrar essa perspectiva. Nessas escolas, a SL foi pensada como um espaço arejado, amplo, equivalente ao tamanho de duas salas de aula, e com mobiliário e equipamentos diferenciados: além das mesas redondas, cadeiras e prateleiras comuns a outras SL, foram disponibilizados pela própria SME tapetes de EVA, almofadas, poltronas plásticas, arquibancadas, TV, DVD Player, aparelho de som e microcomputador com acesso à internet. O acervo inicial seguiu os mesmos moldes de SL de outras unidades, com cerca de 3 mil obras, entre literatura infantojuvenil, obras de referência e para formação dos educadores.



Sala de Leitura da EMEF Paulo Gomes Cardim – CEU Aricanduva (2005)

Entre os objetivos específicos dos CEU estava o de tornar-se um pólo de referência para experiências educativas inovadoras. A proposta das SL dos CEU remete ao conceito de *Estações do Conhecimento*, conforme proposto por Perrotti e Pieruccini (2007). Segundo os autores, a Era da Informação reaproxima os atos de *informar* e *informar-se*, por isso, na atualidade, eles envolvem saberes e fazeres diferentes daqueles exigidos anteriormente. Informação, conhecimento e cultura não devem ser apenas conservados ou difundidos, mas transformados em constituintes da subjetividade, pois é essa apropriação simbólica, que transcende o objeto material, que deve conduzir o indivíduo ao protagonismo cultural. A escola seria, então, um dos espaços privilegiados para o desenvolvimento desse processo por meio das *Estações do Conhecimento*, cuja finalidade específica são as aprendizagens informacionais, indispensáveis aos processos de apropriação simbólica. Assim:

Dadas as suas características, as *Estações do Conhecimento* objetivam aprendizagens informacionais de um modo sistemático, realizam, em caráter contínuo e permanente, projetos e programas de Infoeducação. Desse modo, diferentemente de outras *Estações Culturais*, elas não disponibilizam apenas informações tendo em vista sua apropriação, não oferecem apenas o peixe, mas, ao oferecê-lo, ensinam sistemática e continuamente a pescar nos oceanos da informação. São, nesse sentido, *metadispositivos*. (Perrotti e Pieruccini: 2007, p. 86)



Sala de Leitura da EMEF Paulo Gomes Cardim – CEU Aricanduva (2005)

Essa valorização da apropriação simbólica fica mais clara ao verificarmos a formação proporcionada aos POSL e outros grupos de educadores da RMESP entre 2001 e 2004.

Para atender ao disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Federal nº 9.394/96) que estabeleceu a necessidade de formação específica para atuar na Educação Infantil e a Formação de Nível Superior para os Professores de Ensino Fundamental I, foram oferecidos cursos gratuitos para os educadores efetivos dos cargos.

Os POSL foram convocados/dispensados para as formações abaixo:

2001 - Lançamento de Livros e Palestra de Olívio Jekupé (indígena da aldeia Krukutu - SP) e Benedito Prezia;

2002 – Formação permanente - Círculo de Leituras um Programa em Construção (3 horas); Participação na 17ª Bienal do Livro (incluiu os POIE); Vivências Culturais para Educadores (121 horas);

2003 – Encontro com os escritores Jaime Pinsky e Fernando Bonassi (3 horas); Vivências Culturais para Educadores (121 horas);

2004 – Formação permanente – Círculo de Leituras/Ler e escrever: desafio de todos (30 horas)

Os cursos e encontros de formação permanente abordaram os temas relacionados à leitura e à escrita no contexto da qualidade social da educação, tais como: letramento, rede de

proteção social, inclusão social, multiculturalidade. Os encontros do *Círculo de Leituras e Ler e Escrever: desafio de todos* estavam a cargo da equipe da DOT-P das coordenadorias. As Vivências Culturais para Educadores, que não contemplaram apenas POSL e POIE, mas também professores dos componentes curriculares Artes, História e Educação Física, abordaram outro aspecto da proposta da SME. A organização das Vivências Culturais, uma parceria com o Instituto Tomie Ohtake, propunha aos participantes a experiência com diferentes linguagens, uma maneira de vivenciar a cultura sem a obrigatoriedade de se pensar em seu uso prático, na escola. Nos encontros, foi destacado o objetivo fundamental de permitir aos educadores uma apropriação simbólica dessas diferentes linguagens e, como resultado, mas não objetivo específico, avançar na sua função de mediadores entre o educando e os objetos culturais. As atividades consistiam de oficinas oferecidas em diferentes espaços culturais da cidade focalizando: teatro, literatura, cinema, arte circense, pintura, música, cultura popular, entre outros.

Outros encontros e cursos optativos oferecidos aos educadores da RMESP também abordaram conteúdos como: orientação sexual, protagonismo juvenil, orçamento participativo. Além disso, ainda foram publicados o caderno Educação nº 5 – *Gestão, currículo e diversidade* (2004), os Cadernos Temáticos I - *Leitura de mundo, letramento e alfabetização: diversidade cultural, etnia, gênero e sexualidade* (2003); e II – *Educação Infantil: Construindo a pedagogia da infância no Município de São Paulo* (2004); *Projeto Político-pedagógico* (2003) e *Gênero e Educação* (2003). Assim, as formações permanentes e as publicações distribuídas aos educadores estavam alinhadas às diretrizes da SME. Com o encerramento da gestão de Marta Suplicy, em dezembro de 2004, houve um desvio significativo dessas diretrizes.

Como integrante da oposição política às gestões de Marta Suplicy, no nível municipal, e Luiz Inácio Lula da Silva, no nível federal, José Serra (01/01/2005 a 31/03/2006) assumiu a Prefeitura do Município em janeiro 2005 e indicou como secretário da educação José Aristodemo Pinotti. No início dessa gestão (a qual denominamos Gestão II), em fevereiro do mesmo ano, foi publicado no Diário Oficial do Município o documento *Educação no Município de São Paulo: uma proposta para discussão*, no qual o secretário descrevia como objetivo da SME o fortalecimento do papel social da escola de modo a contribuir efetivamente ao desenvolvimento pessoal de cada um dos alunos e a permitir a construção de seus projetos de vida. O documento elencava os problemas encontrados ao iniciar suas atividades e encaminhava uma série de propostas a serem discutidas.

Boa parte desses problemas são retomados no *Relatório dos Primeiros Seis Meses de Gestão*, no qual também são apresentadas as propostas, algumas já em andamento, para a educação no município. Os problemas e as novas ações são indicados a seguir:

- Dívidas e “caos administrativo”: pontualidade no pagamento das dívidas com funcionários terceirizados e repasse de verbas à Secretaria da Cultura para pagamento aos oficineiros dos CEUs, além da potencialização do seu uso introduzindo o “Programa São Paulo é uma Escola” e implantando o período integral;
- Demanda não atendida da Educação Infantil: ampliação do número de vagas nas creches conveniadas; novos convênios; compatibilização de matrículas – ingresso no primeiro ano, surgindo novas vagas nas EMEI; ampliação e reformas de unidades educacionais; atualização do sistema on-line de matrículas; investidura da iniciativa privada na construção de creches; cessão de espaços físicos para a construção de escolas de educação infantil a serem administradas por entidades; estudos para o ingresso aos seis anos no ensino fundamental; estudo para o “Projeto Escolas de Mães”;
- Má qualidade de ensino: discussão da Política Educacional com a Rede; treinamento de gestores; capacitação de professores no seu local de trabalho; aumento do número de professores disponíveis, incluindo retorno de serviços técnico-educacionais, nomeação e convocação de professores aprovados em concurso e prorrogação de contratos; programas voltados à cultura e à saúde; parcerias; prioridade da leitura e escrita nos projetos desenvolvidos pelo DOT e na formação dos professores; Educação Inclusiva: Centro de Formação e Atendimento à Inclusão (CEFAI), Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI) e Centros de Apoio; diagnóstico e avaliação; estímulo à frequência e boa avaliação da escola;
- Escolas metálicas: renegociação de contratos e redução de custos e prazos de entrega;
- Três turnos em 75% das escolas da rede: negociação com empresas construtoras; ampliação e construção de escolas para reduzir o número de EMEF com três turnos diurnos; compatibilização das matrículas com a Rede Estadual; negociação com a Secretaria Estadual para a transferência de imóveis (escolas ociosas) para SME; otimização dos espaços físicos;

- Falta de professores e professores que faltam: capacitação de professores no seu local de trabalho; retorno às escolas de cerca de 800 professores que estavam em função técnica; nomeação de educadores, de todas as modalidades; convocação para a escolha de professores Fund.II; elaboração de Portaria que protege a sala de aula e diminui a autorização de licenças para Congressos e para tratar de interesses particulares; reestudo do Decreto nº 43.472 que dispõe sobre licenças médicas; gratificação tendo como característica fundamental o estímulo à frequência;
- São Paulo é uma escola: pós-escola – extensão do horário dos alunos para orientação de estudos, recuperação paralela, inclusão digital, atividades culturais, esportivas e de lazer; ampliação do tempo e espaço da criança sob a supervisão das políticas públicas; horário diferenciado do horário regular de aulas; convênio com Faculdades e Universidades;

Como metas, o documento estabelece: crianças competentes na leitura e escrita – já no 2º ano do Ciclo I; consolidação da Rede como espaço de autoria da formação continuada e produção de conhecimento didático e ético; reestruturação da Divisão de Orientação Técnica – DOT; implantação Círculo de Leitura e Escrita.

Para alcançar essas metas foram apresentadas algumas ações no âmbito do Ensino Fundamental na *Proposta de Formação DOT 2005*. Entre elas destaca-se a gestão pedagógica, indicando o envolvimento de gestores (supervisores, diretores, coordenadores pedagógicos) nos debates sobre as condições necessárias para as mudanças nas práticas pedagógicas que levassem ao sucesso no ensino da leitura e da escrita nas instituições sob sua responsabilidade. Nesse aspecto, há um redimensionamento dos objetivos da gestão escolar, se comparamos o modelo de gestão pedagógica em relação à proposta de “gestão democrática” da administração anterior. Nessa última, percebe-se uma perspectiva humanizadora, no sentido de proporcionar aos atores do processo educacional as condições para um protagonismo social, cultural e político. Na gestão pedagógica, há um esforço em tornar claro que a escola desempenha um papel social específico: proporcionar aos alunos as competências necessárias ao domínio da leitura e da escrita, entendendo-o como condição imprescindível para a inserção social. A formação desses gestores, para que pudessem dar prosseguimento às ações nas suas unidades, estaria a cargo do Círculo de Leituras, um núcleo de trabalho responsável pela coesão nas propostas pedagógicas de formação da DOT para leitura e escrita, em quatro encontros, de maio a dezembro de 2005.

Além dos gestores, aos POSL caberia um papel fundamental na formação de leitores competentes. Por isso, a proposta apresentou o SOS Sala de Leitura, uma formação específica

na qual ocorreram a realização de atividades práticas, discussões e aprendizagens para potencializar a formação do aluno leitor, uma vez que, por sua estrutura, com acervo de qualidade e professores habilitados, a SL constituir-se-ia num espaço privilegiado. O SOS OSL se realizaria em um encontro com 8 horas de duração para grupos de 30 POSL, nas Coordenadorias de Educação, CEU, bibliotecas municipais ou SL. Além dos POSL, também seriam atendidos os responsáveis pelo pós-escola nas Coordenadorias.

Com a publicação da Portaria n° 6.328, de 27/9/2005 (republicada em 30/11/2005, por incorreções) foi instituído para o ano de 2006 o Programa Ler e Escrever – prioridade na Escola Municipal. Articulados a essa Portaria, estavam o Comunicado n° SME 816 de 03/08/05, que publicou as Orientações Gerais para Língua Portuguesa no Ciclo I, e o Projeto de Lei n° 490/05, posteriormente Lei n° 14.063, de 14/10/2005, que instituiu o Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos Alunos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação (Prova São Paulo). Além desses, o Programa “São Paulo é uma Escola”, com o objetivo de articular o processo pedagógico, que ocorre dentro da escola com ações de apoio, fora do horário de aula, ao desenvolvimento da leitura e da escrita bem como propiciar o acesso qualificado dos alunos aos equipamentos culturais da cidade de São Paulo.

O Programa estava composto de três projetos discriminados no anexo do documento: "Toda força ao 1° ano do Ciclo I", "Projeto Intensivo no Ciclo I - PIC" e "Ler e escrever em todas as áreas do Ciclo II"³⁰. A seguir, apresentamos uma síntese de cada um deles.

Toda força ao 1° ano do Ciclo I (TOF): foi elaborado com objetivo de criar condições para garantir a aprendizagem da leitura e da escrita a todos os alunos ao final do primeiro ano do Ciclo I. Como estratégias propõe a formação do Coordenador Pedagógico responsável pelo Ciclo e de todos os professores regentes do 1° ano do Ciclo I; elaboração de material de orientação para estes professores; convênios com Universidades ou Institutos Superiores de Educação para apoio pedagógico às classes de 1° ano (estágios remunerados para estudantes de Pedagogia); critérios para atribuição das classes de 1° ano a Professores Titulares preferencialmente com opção de Jornada Especial Integral (JEI) ou optantes pela Jornada Especial Ampliada (JEA), desde que tenham disponibilidade para participar de todos os momentos de formação, planejamento e avaliação do Projeto "Toda Força ao 1° Ano do Ciclo I". O planejamento, acompanhamento e avaliação do andamento do trabalho de sala de aula

³⁰ Na época, o Ensino Fundamental na RMESP ainda estava organizado em ciclos. Assim, o termo Ciclo I refere-se aos quatro anos do Ensino Fundamental (1ª. à 4ª. série); e o termo Ciclo II, refere-se aos quatro anos do Ensino Fundamental II (5ª. à 8ª. série). Ainda em 2012, há EMEFs que apresentam turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental de 9 anos e turmas das séries finais do Ensino Fundamental II.

serão pautados no "Guia de Orientações Didáticas", elaborado a partir das "Orientações gerais para o trabalho com Língua Portuguesa no Ciclo I" e a ação dos professores em sala de aula subsidiada por fichário com planejamentos semestrais, mensais, semanais, rotina diária, modelos de atividades.

Projeto Intensivo No Ciclo I – PIC: ação que tem o objetivo de reverter o quadro de fracasso escolar dos alunos no 4º ano do Ciclo I. Propõe como várias estratégias: reorganização da estrutura e funcionamento das classes de 4º ano do Ciclo I, com 1 sala do PIC por turno com até 35 alunos retidos; formação dos Coordenadores Pedagógicos e dos professores para o PIC; produção de material didático específico para o trabalho a ser realizado (material do professor e do aluno); critérios para atribuição das classes de 4º ano a Professores Titulares preferencialmente com opção de Jornada Especial Integral (JEI) ou Jornada Especial Ampliada (JEA), que terão pontuação diferenciada para evolução funcional se permanecerem como regentes durante o ano letivo e alcançarem os objetivos propostos pelo Projeto. As 30 horas-aula semanais para essas classes de 4º ano serão distribuídas em: Professor regente - 25 horas-aula/5 horas-aula diárias; Professor de Educação Física - 3 horas-aula semanais/3 vezes por semana, fora do horário regular; POSL – 1 hora-aula semanal, fora do horário regular; e POIE - 1 hora-aula semanal, fora do horário regular. O planejamento, acompanhamento e avaliação do andamento do trabalho de sala de aula será pautado no material para o aluno e para os professores e nas expectativas de aprendizagem, publicadas no documento "Orientações gerais para o trabalho com Língua Portuguesa no Ciclo I", que também fundamentará os materiais a serem produzidos. O material do professor será composto de orientações didáticas para o trabalho a ser realizado com os alunos. O material do aluno está estruturado em dois cadernos: um de Língua Portuguesa, com interface das áreas de Ciências Sociais e Naturais e outro de Matemática.

Ler e Escrever em todas as Áreas do Ciclo II: propõe ações de apoio ao trabalho do Coordenador Pedagógico na construção do currículo do Ciclo II, comprometendo os professores de todas as áreas no trabalho com as práticas de leitura e escrita. São elas: elaboração de Referenciais para construção da competência leitora e escritora nas áreas de Conhecimento; elaboração de orientações didáticas; reestruturação da recuperação contínua e paralela; formação dos Coordenadores Pedagógicos em encontros bimestrais; criação de mecanismos para efetivar a recuperação dos alunos do Ciclo II, potencializando os recursos humanos da escola e formando profissionais para este fim.

Em março de 2006, José Serra afastou-se da Prefeitura, sendo substituído pelo vice-prefeito Gilberto Kassab (Gestão III), que nomeou Alexandre Schneider como novo

Secretário da Educação. No entanto, a política educacional não sofreu nenhuma mudança significativa, pois os programas e projetos foram mantidos até o final dessa sua primeira gestão, em dezembro de 2008. De fato, o *Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora para os Ciclos I/II e as Orientações Curriculares e as expectativas de aprendizagem* nas diversas disciplinas, previstos pela Portaria nº 6.328/2005, foram publicadas entre 2006 e 2008.

Quanto à legislação específica de SL, em 15 de agosto de 2005 foi publicado o Decreto nº 46.613, que introduziu alterações no Decreto nº 45.654/2004. A mudança mais relevante está no Art. 3º, que define:

Art. 3º. 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.

Parágrafo único. Caberá ao Professor Orientador de Sala de Leitura 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.

A Portaria nº 104/2006, de 07/01/2006, regulamenta o Decreto nº 45.654/2004, alterado pelo Decreto nº 46.613/2005, disciplinando o funcionamento das SL e correlacionando-a aos “Programas São Paulo é uma Escola” e “Ler e Escrever”. As publicações dessas legislações alteraram a organização das aulas de SL, Informática Educativa (IE) e Educação Física nas EMEF, já que as sessões passaram a ocorrer fora do horário regular, no pré ou pós-escola e, no caso da SL e IE, sem a obrigatoriedade da frequência dos alunos e sem acompanhamento de professor regente de classe/aula. No caso das EMEF dos CEU e de outras que já apresentavam apenas dois turnos diurnos, essas atividades foram incorporadas ao horário regular, sob responsabilidade exclusiva dos POSL e POIE. A medida acabou por esvaziar essas aulas, criando dificuldades na organização de entrada/saída dos alunos num grande número de escolas e no desenvolvimento das atividades pelo POSL e pelo POIE, gerando críticas tanto de educadores como das comunidades.

Em termos de organização e atribuição de classes, a Portaria manteve os mesmos critérios, com cada turma equivalendo a uma sessão semanal e possibilidade de composição da jornada com sessões semanais destinadas à organização da infraestrutura e ao atendimento de consultas bibliográficas, pesquisas e empréstimos dentro do horário normal do POSL e fora do horário normal do aluno, sendo até 3 sessões para POSL com Jornada Básica (JB - 18 horas-aula) e até 5 sessões semanais para JEA ou JEI (25 horas-aula). Poderia haver turmas com 2º atendimento, para fins de composição de jornada, priorizando os alunos participantes

dos Projetos TOF ou PIC, limitadas a 3 classes. Em caso de classes excedentes, o POSL poderia atendê-las como Jornada Especial Hora-Aula Excedente (JEX) ou, em último caso, em atendimento quinzenal.

As turmas de EJA, no período noturno, poderiam ser atendidas no horário regular, sob responsabilidade do professor regente, no horário pré-aula, com o POSL, ou aos sábados, podendo envolver POSL, oficinairos ou estudantes de nível superior.

Os horários do POSL teriam de estar distribuídos por todos os dias da semana, sendo-lhe facultado o direito de participar em mais de um dos horários coletivos para planejar as atividades integrantes do Projeto Pedagógico da unidade. Para o trabalho coletivo, poderiam ser destinadas 8 horas adicionais na JEI, 3 horas-atividade na JEA e 1 hora-atividade na JB.

Como atribuições do POSL são listadas: participar na elaboração do Projeto Pedagógico e da construção do currículo; planejar e desenvolver atividades como rodas de leitura de livros de literatura, textos científicos e jornal, leitura de diversos gêneros, orientação para a pesquisa e empréstimo de livros; elaborar e desenvolver projetos didáticos e/ou sequência de atividades de leitura e escrita em parceria com regentes das classes e em conjunto com POIE; construir instrumentos para diagnóstico, acompanhamento e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos na SL; organizar o espaço físico, acervo e outros ambientes de leitura na escola (quiosques, porta-livros), orientar os alunos para a pesquisa; criar projetos que possam estender o uso da SL à comunidade; orientar oficinairos, estagiários e monitores que desenvolverem atividades na SL; entre outros.

Para concorrer ao cargo, os critérios seriam: conhecer a legislação pertinente, desenvolver projetos voltados à leitura, ter disponibilidade para cumprir os horários de pré e pós-escola e também de formação.

A Portaria estabeleceu a 2ª. quinzena do mês de novembro de cada ano como o momento para avaliação do desempenho do POSL, que deveria ser acompanhado ao longo do ano letivo pelo Coordenador Pedagógico. Em caso de não referendo, a designação ficaria assegurada até o fim do período letivo, sendo desencadeado novo processo eletivo no período de 30 dias subsequentes.

Os POSL recém-designados deveriam realizar imediatamente o estágio de 20 horas-aula em SL, em funcionamento na RMESP, indicados e acompanhados pela DOT-P da Coordenadoria, com expedição de documento comprobatório pelo Diretor da U.E. de realização do estágio.

O Art. 21º apresentou uma novidade, indicando as atribuições de oficinairos, estagiários, voluntários, monitores e outros que desenvolvessem atividades na SL nos horários

disponíveis: acompanhar as turmas à SL e desenvolver atividades em consonância com o Projeto Pedagógico da U.E.; registrar e avaliar as atividades desenvolvidas, número de participantes, objetivos atingidos; responsabilizar-se pela manutenção, conservação do acervo e limpeza da SL; registrar e encaminhar ao POSL os problemas observados.

Finalizando, a Portaria conferiu à DOT-SME a responsabilidade pela indicação de títulos para acervo inicial e aquisição da bibliografia temática de acordo com as diretrizes da SME. À Coordenadoria de Educação, por meio da DOT-P e Diretoria de Planejamento, competiam a aquisição de mobiliário, acervo inicial, reposição de acervo e material necessário ao funcionamento da SL.

Pouco mais de oito meses após a sua publicação, a Portaria n° 104/2006 foi revogada pela Portaria n° 3.670, de 26/08/2006, cujos efeitos passaram a valer a partir de 01/01/2007. As alterações apresentadas são poucas e a mais significativa é certamente decorrente das críticas feitas ao pré e ao pós-escola do “Programa São Paulo é uma Escola”. O Art. 4° restabelece o atendimento da SL dentro do horário regular de aula dos alunos, tendo sido retiradas quaisquer outras referências ao pré ou pós-escola. As demais mudanças estão no Art. 6°, determinando a eleição de até três POSL para atendimento de todas as turmas, substituindo a determinação anterior de “tantos quantos forem necessários”. No caso de classes excedentes, o atendimento deveria ser, no mínimo, quinzenal, mas contemplando todas as turmas. Também foi acrescentada como atribuição do POSL a programação de atividades, objetivando socializar as aprendizagens, tais como: festivais de música e poesia, concursos literários, saraus, mostras de atividades e outros.

Em dezembro de 2007, uma nova configuração das jornadas dos profissionais da educação é estabelecida pela Lei n° 14.660/2007. Assim, temos:

Jornada Básica do Professor (JB) = 18 horas-aula + 1 horas-atividade

Jornada Básica do Docente (JBD)³¹ = 25 horas-aula + 3 horas-atividade

Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) = 25 horas-aula + 8 horas-atividade coletivas + 3 horas-atividade

Para adequar-se a essas jornadas, o Decreto n° 49.731, de 10/07/2008, revoga os Decretos anteriores, apresentando as seguintes alterações:

³¹ A opção pela Jornada Básica do Professor (JBD) restringe o profissional à remuneração de 20 horas-aula semanais, sem possibilidade de reversão da opção durante toda a carreira ou remuneração por jornada excedente (JEX ou TEX). A Jornada Básica do Docente (JBD), cuja opção é anual e pode ser revertida para Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), permite ao professor o desenvolvimento de outros projetos fora do seu horário regular, com remuneração por JEX (projetos com alunos). A proposta foi feita para que, aos poucos, o professor ampliasse seu tempo de permanência na escola. Foram poucos aqueles que optaram pela JBP, tendo em vista seu caráter restritivo e definitivo.

- Substitui o termo Coordenadorias de Educação por Diretorias Regionais de Educação (DRE);

- Acrescenta ao Art. 3º - que define as SL como espaços onde os alunos devem aprender comportamentos de leitor, por meio de atividades com diversos gêneros textuais em suas diferentes funções - o parágrafo único que traz atribuições do POSL: organização permanente do acervo, o tombamento e empréstimo de livros, orientação para a pesquisa bibliográfica, leitura de diversos gêneros, roda de apreciação literária e organização de acervo de sala de aula em articulação como professor regente de classe;

- No parágrafo único do Art. 4º, define que os Espaços de Leitura integrarão a Brinquedoteca das CEI e EMEI, devendo ser propostas atividades que favoreçam o desenvolvimento das diferentes linguagens;

- Define como competência da U.E., em caráter complementar, a ampliação, a restauração do acervo e o material necessário ao funcionamento das SL, por meio de recursos próprios, inclusive os Programas de Transferência de Recursos Financeiros às Associações de Pais e Mestres – PTRF, instituído pela Lei nº 13.991, de 10/06/2005;

- Indica a composição do módulo de POSL nas EMEF, EMEFM e EMEE de acordo com o número de classes combinado com o turno de funcionamento;

- Esclarece que o acervo das SL e dos Espaços de Leitura devem ser catalogados pela unidade, conservado em condições adequadas e restaurado ou substituído;

- Proíbe a extinção da SL e do Espaço de Leitura e/ou descarte do acervo sem o acompanhamento e a autorização da DRE.

O Decreto nº 49.731/2008 passou a ser regulamentado pela Portaria nº 3.079/2008, publicada 14 dias depois. Além de trazer as alterações necessárias para acomodação às novas jornadas dos professores, as *Orientações Curriculares*, já publicadas, e os parâmetros adotados na Prova São Paulo são correlacionados à organização e funcionamento das SL. Entre os objetivos específicos, são citados o favorecimento aos avanços nos níveis de proficiência da Prova São Paulo, e uma referência a despertar o interesse pela leitura, o que não ocorreu na Portaria anterior.

O módulo de POSL, definido em função do número de classes combinados com os turnos, apresenta a seguinte configuração:

De 17 a 33 classes – 1 POSL

De 34 a 50 classes – 2 POSL

Mais de 50 classes – 3 POSL

Foram mantidas as possibilidades de até 5 sessões semanais para atendimento de consultas bibliográficas, pesquisa e empréstimos dentro do horário de trabalho do POSL e fora do horário normal do aluno, tanto para professores com JBD como JEIF, além de, para fins de composição de jornada, poder haver uma segunda sessão semanal para até 3 classes de TOF e PIC. Em razão de ser vedada ao professor optante pela JB a remuneração por Jornada Especial de Hora-Aula Excedente (JEX), esse não pode concorrer à função. Nas atividades de SL programadas dentro do horário da aula, é obrigatório o acompanhamento do professor regente.

Em escolas com 8 a 16 turmas, excepcionalmente o POSL tem a possibilidade de compor a jornada com sessões semanais de atividades relacionadas aos Projetos da Unidade e/ou da SME, inclusive a Sala de Apoio Pedagógico (SAP) e Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI). Para as Escolas Municipais de Educação Especial (EMEE), o POSL deve apresentar a habilitação em Deficiência da Audiocomunicação.

É garantida ao POSL a opção pela participação nos horários coletivos como jornada excedente (TEX) e até 3 horas adicionais para organização da infraestrutura.

Em setembro de 2008, foi acrescentado o Art. 19 à Portaria nº 3.079/2008, determinando que, nos casos de afastamento do POSL por período igual ou superior a 30 dias consecutivos, será cessada sua designação e serão adotados procedimentos para a escolha e designação de outro docente para a função.

A Rede Municipal de Ensino de São Paulo trabalha, desde 2008, com as orientações curriculares, que são as expectativas do que os alunos precisam aprender a cada ano da educação infantil e do ensino fundamental.

As orientações curriculares foram elaboradas durante o ano de 2007 com base nas experiências dos professores da rede e a discussão do *Referencial com as expectativas de desenvolvimento da competência leitora e escritora*, o qual apresenta uma abordagem da leitura como processo de interação entre o texto e o leitor. O documento aborda todas as áreas do conhecimento, da educação infantil ao último ano do ensino fundamental, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA). São contemplados tanto conteúdos conceituais como os procedimentos necessários aos alunos para progredir em seu aprendizado.

Já em um Comunicado publicado em 2005 (Comunicado 816/2005), há uma disposição a tornar muito claras as concepções sobre as quais as propostas da SME estavam fundamentadas:

Modelo de ensino e aprendizagem

A concepção de aprendizagem que embasa este documento é a construtivista, que pressupõe que o conhecimento não é concebido como uma cópia do real e incorporado diretamente pelo sujeito, mas uma atividade por parte de quem aprende, que organiza e integra os novos conhecimentos aos já existentes.

Atualmente, o modelo de ensino relacionado a essa concepção de aprendizagem é o de resolução de problemas. Compreende intervenções pedagógicas de natureza própria, reconhece o papel da ação do aprendiz, a especificidade da aprendizagem de cada conteúdo e pressupõe situações didáticas em que o aluno precisa pôr em jogo o que sabe no esforço de realizar a tarefa proposta para aprender o que não sabe.

Concepção de alfabetização

Neste documento, entende-se a concepção de alfabetização como aprendizagem do sistema de escrita e da linguagem escrita em seus diversos usos sociais, porque consideramos imprescindível a aprendizagem simultânea dessas duas dimensões.

A implementação das orientações curriculares ocorreu a partir das seguintes estratégias: ações de formação continuada; produção de vídeos de apoio para formação, elaborados em parceria com a TV Cultura; e distribuição dos documentos a todos os professores e profissionais da educação.

Essas orientações, que atualmente estruturam o currículo da SME, apresentam para a área de Língua Portuguesa uma organização fundamentada no conceito de gêneros do textuais conforme proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), baseado nos estudos de Bakhtin (1992, 2011) e adaptados ao uso didático por Dolz e Schneuwly (1996), agrupando-os por critérios de esfera de circulação. Dispondo os gêneros entre as séries/anos do EFI e II, diferenciados pela sua esfera de produção e circulação, o documento propõe que se organizem os conteúdos em atividades de sequências didáticas ou projetos e atividades permanentes (ANEXO VII).

Observamos nessa publicação e nos seus usos uma preocupação em dispor os conteúdos de maneira mais objetiva, de forma a garantir que não haja discrepâncias relevantes tanto entre as turmas de um mesmo ano tanto na EMEF como na RMESP como um todo.

Se por um lado entendemos esse aspecto como positivo, por outro, nas formações para POSL realizadas entre 2006 e 2007, organizadas em parceria com Instituição de Ensino Superior, essa preocupação em *sistematizar o ensino da leitura e da escrita* tornou-se também o objeto de discussão para as práticas na SL, o que lhe deu, em nosso ponto de vista, uma dimensão que não estava adequada tanto à proposta inicial para o espaço como ao perfil dos POSL. Essa postura está de acordo com Gregorin Filho (2009, p. 60):

Muitos são os trabalhos que olham a literatura para crianças e jovens com o objetivo de explorar questões linguísticas desse tipo de texto, como as marcas da linguagem oral nele presentes, diferentes tipos de registro do português em função da região onde o texto tem origem ou a faixa etária de seu público-alvo etc.

O que se percebe nos estudos realizados nessa perspectiva é, na sua maioria, um quase esvaziamento do aspecto literário ou artístico presente na obra, isto é, a obra passa a ser encarada numa função pragmática, desvinculada de seu ideal artístico.

Entendemos que a reflexão sobre a língua é pertinente ao aprofundamento na leitura literária. Conforme indicado por Antônio Candido (1995), a maneira como o objeto literário se organiza permite processos de organização mental e emocional do leitor. Também Jouve (2002) propõe a leitura como um processo cognitivo, um esforço para dar uma significação às palavras ou grupos de palavras. No entanto, o contexto da SL (uma aula semanal de 45 minutos) e as formações diversificadas dos POSL talvez não configurem o ambiente mais apropriado para realizar atividades de análise linguística, ainda que sejam importantes para a formação do leitor literário. O trabalho integrado entre o professor regente (EFI)/professor de Língua Portuguesa (EFII) e o POSL poderia configurar-se como mais adequado ao desenvolvimento dessas atividades, da mesma forma que gêneros de outras esferas (divulgação científica, jornalística) podem ser objeto de atividades articuladas com professores de outras áreas, já que todas envolvem a leitura (Semeghini-Siqueira e Silva-Polido: 2002). A SL é um espaço escolar que possui os meios para dar acesso aos alunos à literatura em seu suporte natural (o livro), por isso, entendemos que é nesse âmbito que as práticas do POSL devem investir.

Assim, as propostas para a SL e para a formação para POSL nos períodos das Gestões II e III parecem apresentar uma abordagem da leitura mais voltada ao desenvolvimento cognitivo do aluno. Por outro lado, a Gestão I também apresentou problemas sob o ponto de vista da organização e funcionamento. A aposta numa concepção de leitura muito abrangente, tendo como eixo as múltiplas linguagens, dificultou a clareza das diretrizes para o trabalho na SL. Com tantas possibilidades de práticas e linguagens, parece ter havido uma heterogeneidade de tal dimensão que a SL acabou por funcionar como um espaço onde poderia se instalar qualquer prática a partir de qualquer objeto cultural, sem que essas ações estivessem efetivamente articuladas. Nesse contexto, o texto literário acabou por se tornar mais um desses objetos e os recursos disponíveis nas SL para promover o acesso ao livro e à literatura parecem ter sido subutilizados em muitos casos.

Esse olhar crítico sobre a SL nas Gestões I, II e III só foi possível a partir de um distanciamento no tempo e com base nos dados levantados durante a pesquisa. No próximo capítulo, ao refletirmos sobre a organização e o funcionamento das SL a partir de 2009 esses elementos se tornam mais claros.

CAPÍTULO 5

SALA DE LEITURA HOJE

5. SALA DE LEITURA HOJE

Neste capítulo, apresentamos caracterização da organização e do funcionamento das SL a partir de 2009. Conforme indicamos no Capítulo I, os dados que aqui descrevemos foram coletados por meio do levantamento e análise dos documentos publicados ou vigentes no período investigado, pelas orientações e informações recebidas como POSL em atuação desde 2010, por meio de visitas realizadas a duas SL em 2011 e pela entrevista com a assessora Alice, formadora no curso de formação contínua oferecido aos POSL em 2010.

5.1. Organização e funcionamento das Salas de Leitura

5.1.1. A legislação

A organização das SL da RMESP atendia até dezembro de 2012 às disposições dos seguintes documentos:

Lei Federal nº 10.753, 30/10/2003 (ANEXO I): a chamada “Lei do Livro”, que institui a política nacional para o livro, traçando diretrizes para o fomento da cadeia produtiva do livro, para o incentivo à leitura e ampliação do acesso ao livro, assegurado também para as pessoas com deficiência visual. Afeta particularmente o projeto SL o que está disposto no Art. 13º, inciso II, que indica caber ao Poder Executivo:

- II - estimular a criação e execução de projetos voltados para o estímulo e a consolidação do hábito de leitura, mediante:
 - a) revisão e ampliação do processo de alfabetização e leitura de textos de literatura nas escolas;
 - b) introdução da hora de leitura diária nas escolas;
 - c) exigência pelos sistemas de ensino, para efeito de autorização de escolas, de acervo mínimo de livros para as bibliotecas escolares;

Decreto Municipal nº 49.731, de 10/07/2008 (ANEXO III): cria e organiza Salas de Leitura nas Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEI, nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEF, nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio - EMEFM, nas Escolas Municipais de Educação Especial - EMEE e nos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos – CIEJA da RMESP. Os Espaços de Leitura, a serem criados nas unidades onde não haja condições físicas para a instalação de uma SL ou em Centros de Educação Infantil (CEI), são definidos no documento como “o recanto onde se aloca o conjunto de compêndios, livros, revistas, jornais e outros da espécie, disponibilizando referido material para o atendimento dos alunos em sala de aula”. As Diretorias Regionais de Ensino

(DRE) ficam responsáveis pela organização de Núcleos de Leitura constituídos de “ambiente próprio e dotado de acervo especializado, com o objetivo de propiciar formação e enriquecimento profissional aos educadores da região”. O documento estabelece critérios para a instalação das SL, as competências da Diretoria de Orientações Técnicas (DOT), das Diretorias Regionais de Ensino (DRE) e suas equipes técnico-pedagógicas, das U.E. e do POSL.

Em dezembro de 2012, mais precisamente em 02/12/2011, foi publicada nova portaria regulamentando o funcionamento da SL a partir de 2012 (Portaria n.º. 5.637/2011 – ANEXO V), revogando o disposto na Portaria no. 3.079/2008 (ANEXO IV) e que resultou em mudanças significativas na organização das escolas da RMESP, pois possibilitou mudanças quanto à atribuição de aulas aos POSL e à realização de projetos fora do horário escolar. Outra portaria publicada na mesma data (Portaria n.º. 5.630/2011) regulamenta a organização e o funcionamento dos Laboratórios de Informática Educativa trazendo alterações do mesmo caráter para os Professores Orientadores de Informática Educativa (POIE). A concretização dessas mudanças, tanto para POSL como para POIE, só foi possível a partir da publicação de outro documento, a Portaria n.º 5.360, de 04/11/2011 (ANEXO VI), que define a organização do Programa Ampliar. Portanto, a partir de 03/12/2011, a organização e o funcionamento das SL devem estar de acordo com os novos documentos, além dos decretos acima descritos.

Portaria n.º 5.360, de 04/11/2011 (ANEXO V): reorganiza o Programa Ampliar, instituído pelo Decreto n.º 52.342, de 26/05/2011, constituído de atividades curriculares de caráter educacional envolvendo, com prioridade, atividades de recuperação de aprendizagem, bem como atividades de cunho social, esportivo ou cultural, articuladas ao Projeto Pedagógico da escola, os programas e projetos já existentes na Rede Municipal de Ensino, em especial projetos envolvendo os Laboratórios de Informática Educativa (IE) e Projetos envolvendo as Salas de Leitura (SL). A resolução é de que o Programa Ampliar deva ser implantando gradativamente, visando aumentar o tempo de permanência do aluno na escola. A realização do Programa Ampliar nas unidades prevê a autorização prévia da DRE e da SME ante a justificativa fundamentada da U.E. e aprovação do Conselho de Escola. Cada turma deverá ser formada por no mínimo 10 alunos (EMEF e EMEFM) e, no caso das EMEE, 5 alunos. Há também a possibilidade de contratação de especialistas para o desenvolvimento das atividades, quando o número mínimo de alunos por turma aumenta para 20. Nos CEU, as atividades já programadas estarão vinculadas às suas unidades educacionais. No que se refere especificamente à SL e à IE, o Art. 9º, § 2º, dispõe que os POIE e POSL poderão participar do Programa mediante a organização de projetos

relativos à sua área de atuação em horário diverso do de sua jornada regular, recebendo remuneração como Jornada Especial Horas-Aula Excedentes (JEX). A ampliação das possibilidades de trabalho do POSL fica clara a partir da publicação da Portaria n° 5.637/2011, que revoga a Portaria anterior e dispõe sobre a organização e funcionamento das SL.

Portaria n° 5.637, de 02/12/2011 (ANEXO VI): regulamenta o funcionamento das SL da RMESP, indicando seus objetivos, articulação com outros programas/projetos da SME, critérios de escolha, atribuições e organização do horário do POSL, bem como as competências quanto a sua avaliação e formação.

Segundo a análise da assessora/formadora Alice, mestre em Literatura pela USP que nos concedeu entrevista e tem seu perfil descrito no Capítulo I, a Portaria n° 3.079/2008, anterior, não é ruim do ponto de vista das atividades recomendadas (rodas de leitura, orientação para a pesquisa, empréstimo de livros), mas traz uma série de atividades que são praticamente impossíveis de serem realizadas pelos POSL com a carga horária que é deles exigida e, também, por demandarem um conhecimento que não faz parte da formação dos POSL. Conforme já indicamos, essa preocupação já ocorria na década de 1970, quando a equipe do PEB observava uma diferença nas funções do PESL e do bibliotecário.

Alice esclareceu que a assessoria levou à equipe da SME a necessidade de alterações em relação à jornada do POSL e que, ainda em 2010, foi indicado que haveria a formação de um grupo de trabalho pela DOT-SME para estudar a viabilidade de uma proposta de modificação da Portaria nesse sentido. Ela mesma chegou a esboçar uma proposta para contratação ou indicação de estagiários e/ou monitores para auxiliar o POSL nas tarefas de organização da SL e do acervo, deixando mais tempo livre para sua formação e a elaboração de atividades. Tendo em vista a publicação da Portaria n° 5.637/2011, a equipe da SME realmente desenvolveu um estudo e promoveu a readequação da organização e funcionamento das SL fundamentando-se no que foi levantado pelo Grupo de Formação Contínua (GFC) e relatado pela assessoria, conforme explicitamos no capítulo 1.

Desse modo, as alterações mais importantes sob o ponto de vista da organização são aquelas relacionadas aos critérios de atribuição de turmas e composição da jornada do POSL. O art. 6° estabelece que o módulo de POSL seja definido em função do número de classes combinado com o de turnos em funcionamento, em função dos seguintes critérios:

Até 25 classes – 1 POSL

De 26 a 50 classes – 2 POSL

Mais de 50 classes – 3 POSL

Para fins de composição da jornada de trabalho podem ser atribuídas ao POSL:

- a) Até 4 sessões para consultas bibliográficas, pesquisa e empréstimo dentro do horário do POSL e fora do horário normal de aula do aluno (contra-turno);
- b) Até 4 classes com 2º atendimento, priorizadas pelo Projeto Pedagógico da unidade;
- c) Até 4 turmas de alunos do Programa Ampliar.

Com a permissão de 2º atendimento e a atribuição de turmas do Programa Ampliar para compor a jornada de trabalho do POSL é possível disponibilizar horários para a concretização de algumas das propostas que vinham sendo apresentadas na formação contínua, tais como os Clubes de Leitura e a Formação de Jovens Mediadores de Leitura. Além disso, havia um grande número de POSL atendendo entre 30 e 33 turmas, tornando-se impossível disponibilizar horários aceitáveis para organização da SL, consulta bibliográfica, pesquisa e empréstimo. Um aspecto que não sofreu mudanças foi que, em caso de licenças médicas iguais ou superiores a 30 dias, a designação do POSL é cessada e outro profissional deve ser eleito para a função, o que consideramos um desperdício de verbas e recursos humanos, já que esses profissionais receberam investimentos em sua formação. Para sua substituição, além de toda a questão burocrática (eleição, designação, organização de horário etc.), há que se dar formação inicial e contínua a outro profissional, o que resulta muitas vezes num período maior que os 30 dias de afastamento do POSL.

Outra alteração relevante está no Art. 2º, que define os objetivos da SL, com incorporação de incisos que identificam os gêneros literários como prioridade e a indicação do favorecimento aos avanços dos níveis de proficiência dos alunos como atividade em conjunto com o professor regente:

- Art. 2º - A Sala de Leitura e o Espaço de Leitura visam precipuamente à inserção dos alunos na cultura escrita tendo os seguintes objetivos específicos:
- I - Oferecer atendimento a todos os alunos, de todos os turnos e etapas/modalidades de ensino em funcionamento na Unidade Educacional;
 - II - Despertar o interesse pela leitura, por meio da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário bem como do desenvolver as habilidades de leitura de livros, revistas e outros textos, contribuindo para o desenvolvimento do comportamento leitor do aluno e da comunidade escolar;
 - III - Favorecer a aprendizagem dos diferentes procedimentos de leitura por meio de estratégias metodológicas que promovam o contato com gêneros literários que circulem socialmente;
 - IV - Disponibilizar o acervo de forma organizada de modo a garantir o acesso da comunidade escolar aos títulos disponíveis;
 - V - Favorecer os avanços dos níveis de proficiência dos alunos juntamente com o professor regente da classe.

Verificamos que a Portaria contemplou algumas questões que foram abordadas pelo GFC, principalmente no que diz respeito a uma composição do módulo para POSL que permitisse uma disponibilidade maior para a organização da sala e do acervo e a elaboração das atividades. Com jornadas chegando, em alguns casos, a 33 horas-aula de efetivo atendimento às turmas de alunos de diferentes anos do EF, certamente o trabalho do POSL ficava comprometido. Além disso, as orientações recebidas para a formação de Clubes de Leitura em 2010 indicavam um trabalho a ser realizado fora do horário normal dos alunos. Em 2011, face à descontinuidade dos Clubes de Leitura para boa parte do GFC, a indicação foi de que eles fossem incorporados às atividades permanentes da SL, o que, a nosso ver, causaria uma descaracterização do projeto como Clube, tornando-o uma roda de leitura.

Ainda sobre o Art. 2º, em seu depoimento, Alice esclareceu que, ao ser convidada para realizar a formação contínua dos POSL em 2008, a elaboração dos conteúdos e materiais a serem discutidos ficou a seu cargo, sem nenhuma restrição. Segundo ela, pelo pouco tempo entre a contratação e a realização do curso, ele foi meio tumultuado, muito corrido e com pouco tempo para a elaboração das atividades pelos POSL. Porém, o curso foi muito bem avaliado pelos participantes. No entanto, ao retomar a formação contínua em 2010, disse ter recebido a orientação muito clara para organizar conteúdos e materiais a partir dos *Referenciais de Expectativas* e as *Orientações Curriculares*, além da legislação sobre SL. Segundo ela, a primeira atividade da apostila seguiu estritamente essa orientação, o que não lhe agradou pessoalmente, pois tomava basicamente as pistas linguísticas e marcas textuais como objetos de discussão, sem muitas referências ao contexto de produção e à construção do sentido. Havia a citação do termo gênero literário, mas essa concepção não se efetivava na sugestão de atividade.

Durante os encontros do GFC em 2010, a concepção de gêneros textuais, sobretudo literários, foi aos poucos se construindo. Dos nove encontros realizados (total de 40 horas), o último foi especificamente sobre o tema, tendo sido essa uma solicitação do GFC. Nos demais, as discussões estavam relacionadas às vivências de propostas que envolvessem a leitura de gêneros literários específicos (crônica, conto, texto dramático, poesia, ficção científica), Clube de Leitura, organização do acervo e do espaço, elaboração do plano de trabalho para SL e registro de atividades. Essas atividades, chamadas de tarefas pessoais ou TP e realizadas por GFC de todas as DRE do município, constituíram o material base para a publicação do *Caderno Orientador para Ambientes de Leitura*. Tanto os gêneros discutidos como a elaboração do plano de trabalho seguiram as tabelas de indicação de gêneros por ano do EF das esferas de circulação literária e jornalística (ANEXO VII).

A utilização das *Orientações Curriculares* para elaboração do plano de trabalho e das atividades da SL está indicada como um dos seus objetivos específicos (Art. 3º, da Portaria nº 5.637/2011). Desde 2010, é indicado aos POSL que os gêneros a serem contemplados no seu plano de trabalho devem ser aqueles que pertencem à esfera literária, prioritariamente, e à esfera jornalística. No encontro do GFC, realizado em fevereiro de 2012, também foram feitas orientações quanto a outros aspectos do plano de trabalho, incluindo um modelo/formulário (ANEXO VIII).

5.1.2. O funcionamento

5.1.2.1. Espaço físico e sua organização

Em períodos anteriores, a determinação de critérios para o espaço onde a SL deveria estar instalada eram mais detalhados.

Segundo Mendes (2006), no documento “Salas de Leitura”, de 1984, citado anteriormente, faz-se referência a condições de iluminação, localização, mobiliário composto por mesas redondas e estantes, com almofadas, caixotes etc. Já em “Salas de Leitura: organização e atividades básicas”, de 1983, o documento indica que o espaço:

Deveria estar organizado em prateleiras abertas, com altura máxima de 1,80m, que fossem móveis, adaptáveis à altura dos livros, e com profundidade de 30cm para serem aproveitadas para obras de referência. O número de prateleiras dependeria do número de livros. Para cada 1000 livros eram fixadas 36 prateleiras. Recomendava-se que a SL também possuísse um quadro para afixar avisos; uma lousa; um varal para exposições, tapetes, esteiras ou almofadas para acomodar os alunos na hora do conto. (Mendes: 2006, p. 225)

Os documentos atualmente vigentes não estipulam um espaço com condições específicas para o funcionamento da SL, mas determinam que sua instalação não pode acarretar prejuízo no atendimento à demanda.

Em *Biblioteca na escola* (Pereira: 2009), volume 2 da publicação do MEC *Política de formação de leitores*, citada anteriormente, há algumas sugestões para a escola que não dispõe de uma biblioteca ou de uma sala de leitura e pretende instalá-la:

Procure identificar, na escola, um local que tenha as seguintes características:

1. Seja seco e arejado, para evitar danificar as obras;
2. Seja bem iluminado. Paredes e teto claros facilitam a difusão da luz. Sempre que possível, mantenha portas e janelas abertas. Utilize a iluminação natural, desde que os raios solares não atinjam os livros diretamente.

Se não for possível um espaço exclusivo para a biblioteca, mas se houver uma sala maior, talvez seja apropriado dividi-la em estantes; nesse caso, será preciso contar com o silêncio do outro lado da sala também.

É possível pensar em uma organização na qual livros e leitores ocupem espaços distintos. Isso pode dar um pouco de trabalho, mas vale a pena. Procure um lugar onde seja possível acondicionar as obras, de preferência com espaço para os leitores transitarem. Em outra sala, coloque mesas, cadeiras, almofadas, bancos, para que os leitores possam ser acomodados. Se também não houver um local fechado, e se os livros estiverem em outro espaço, você pode criar um ambiente agradável à leitura ao ar livre, como o pátio da escola, ou, ainda, uma varanda. (p. 10)

Durante a entrevista realizada com Alice, ela declarou que visitou escolas em que, em termos de salubridade, não haveria realmente um espaço adequado para uma SL, mesmo que minúscula. Em outros casos, a localização do espaço disponível para a instalação da SL não atendia a um nível básico em relação ao ruído e à iluminação. São aspectos que não podem ser modificados em sua essência, pois dizem respeito à gestão da escola pública em geral e não apenas à SL. No entanto, a assessoria foi solicitada a apresentar propostas para situações específicas das escolas visitadas que minimizassem os problemas encontrados.

No que tange à organização do espaço físico, há a indicação, na Portaria nº 5.637/2011, de que é função do POSL adequá-lo às diferentes atividades desenvolvidas sem, contudo, citar quais seriam as condições básicas para a organização da SL.

Para Alice também há falhas na atuação de muitos POSL quanto à organização do seu próprio espaço:

(...) O que que eu vi em muitas visitas... material quebrado, muita coisa entulhada... Então, é um espaço físico que poderia estar muito melhor... mais "clean", mais bonito... Às vezes um exagero de painéis pra todo lado... Então, isso não fica legal... Mesmo os equipamentos, não precisa ter tanto equipamento... uma TV e um vídeo, pra passar filme e uma coisa ou outra... (...) Então, eu acho que é isso... os documentos não dão conta porque é muito um olhar da pessoa

Na formação continuada recebida ao longo de 2010 e 2011 e na formação inicial de 2012 o tema foi discutido, sendo inclusive apresentadas sugestões de organização do espaço de modo a torná-lo acessível a todos os usuários, sugestões essas provenientes das visitas efetuadas pelos formadores às SL da RMESP.

No *Caderno Orientador para ambientes de leitura*, de 2012, há um capítulo dedicado ao assunto, cujo título “Espaço ou ambiente de leitura?” inicia com uma reflexão sobre o que diferencia os conceitos de espaço e ambiente e como uma organização inadequada pode inibir o comportamento leitor. É dado destaque ao aspecto sensorial da leitura, não especificamente relacionado ao objeto livro, conforme propôs Martins (1982) em sua leitura sensorial, mas ao ambiente em que se realiza a sua leitura. Assim, são dadas sugestões para tornar o ambiente agradável, incluindo espaços para a leitura íntima.

Sabemos que durante o trabalho na Sala de Leitura, o coletivo impera. Porém, que tal montar um canto com almofadas para momentos em que é possível ler por conta

própria? Será que as mesas podem ser arrumadas de maneira diferente nessas ocasiões? Afastando-as e abrindo espaço para um grande tapete. Por que não? Muitas vezes, algumas maneiras de organização do espaço propiciam um contato mais íntimo com o livro, forma de leitura fundamental quando se quer fomentar o gosto dos alunos pela leitura. (p. 88)

Pelos dados levantados por meio dos relatos colhidos e das visitas feitas, o que observamos é que não há uma homogeneidade na organização dos espaços da SL nas escolas da RMESP. Há escolas que possuem SL com localização e espaço privilegiados, bem como contam com mobiliário além daqueles disponibilizados pela DOT-SME. Por outro lado, há escolas que não possuem nem mesmo um espaço definido para SL, geralmente por estar passando por reformas.

Em outros casos, as condições do mobiliário são inadequadas (estantes em péssimas condições de uso, enferrujadas, quebradas). Há também casos de divergência de opiniões entre os POSL responsáveis pela mesma SL quanto à organização do espaço. Uma POSL relatou que seu parceiro, apesar das pequenas dimensões da SL, faz questão de deixar algumas mesas “de professor” num canto da sala, pois é lá onde coloca os livros que disponibiliza para empréstimo, já que não autoriza seus alunos a escolherem as obras diretamente nas prateleiras, pois as desorganizam.



Momentos de leitura livre com escolha de livros diretamente nas prateleiras (EMEF Dr. Paulo Gomes Cardim - CEU Aricanduva).



Acima e à direita: momentos de leitura livre com escolha de livros diretamente nas prateleiras (EMEF Des. Achilles de Oliveira Ribeiro).



À esquerda: aluno realiza leitura em voz alta. EMEF Dr. Paulo Gomes Cardim (CEU Aricanduva).

5.1.2.2. Recursos materiais

A Portaria nº 5.637/2011 dispõe que a aquisição de mobiliário específico, acervo inicial, reposição do acervo e material necessário ao funcionamento da SL é atribuição da

DRE, por meio de sua Diretoria de Orientações Técnico-Pedagógicas (DOT-P), cabendo à U.E. complementar, ampliar e restaurar o acervo, além de propiciar recursos materiais complementares por meio de recursos próprios, inclusive os provenientes do Programa de Transferência de Recursos Financeiros às Associações de Pais e Mestres – PTRF. Entre as atribuições do POSL está a proposição anual de ampliação de acervo, mediante indicação de títulos para aquisição da unidade.

Pelos relatos de POSL do GFC percebe-se muita discrepância quanto aos recursos disponibilizados pelas U.E. para complementação de acervo ou recursos materiais. Há casos em que, segundo os POSL, a direção da escola oferece todos os recursos elencados como necessários ao desenvolvimento das atividades na SL. Em outros relatos, há a indicação de que os materiais são provenientes de recursos do próprio POSL ou por meio de ações da comunidade escolar.

O *Caderno Orientador para ambientes de leitura* e o curso de formação sugerem que não há como organizar um ambiente acolhedor e acessível sem que seja promovido um acordo entre a equipe gestora e o POSL. A seguir, reproduzimos páginas do *Caderno Orientador para ambientes de leitura* com soluções apresentadas por SL da RMESP por meio desse tipo de parceria.



Algumas soluções para a organização do acervo e melhor uso do espaço.

1. Parcerias que geram ambientes convidativos



FOTO: ANA CAROLINA CARVALHO

Na EMEF “Padre Aldo da Tofori”, a POSL Simone Seglio conseguiu uma parceria com a equipe gestora, e a Sala de Leitura ganhou gavetas/estantes. Segundo depoimento de Simone, “os livros ficaram ao alcance das crianças menores, separados por temas e autores. Não ficam escorregando porque estão bem colocados em uma gaveta, e ainda ganhamos espaço porque as gavetas podem ficar fechadas quando não estamos escolhendo os livros”.

que estão bem colocados em uma gaveta, e ainda ganhamos espaço porque as gavetas podem ficar fechadas quando não estamos escolhendo os livros”.

2. Escolha com autonomia



FOTO: CINTHIA MANZANO

Na EMEF “Joaquim Nabuco”, a POSL Rosilene Camargo organizou o acervo em caixas de plástico, dividindo os títulos por temas, gêneros; dentro dessas categorias, há outra, em ordem alfabética. Para os menores buscarem seus livros com autonomia, Rosilene criou legendas coloridas e com desenhos.

FOTO: CINTHIA MANZANO



3. Criando ambientes

Na EMEF "Senador Lino de Mattos", a Sala de Leitura tem um espaço pequeno. Por isso, a POSL Cintia Jordana optou por afastar as mesas e organizar as cadeiras em círculo. As estantes com livros estão distribuídas nas paredes. A maioria dos livros é organizada por gênero e está com a capa virada para a frente, de forma a facilitar que os alunos identifiquem os títulos e assuntos.

4. Uma sala aconchegante

FOTO: ANA CAROLINA CARVALHO



Na EMEF "Maria Benice dos Santos", a POSL Daniela Neves, em parceria com a equipe gestora, optou por retirar as mesas e cadeiras da Sala de Leitura. E não se arrependeu. Dessa maneira, a Sala fica bem focada na atividade de leitura literária

e os alunos podem escolher como preferem dedicar-se a essa atividade: bem acomodados em almofadas, deitados no tapete, em grupos ou realizando uma leitura individual. Na imagem a seguir, isso fica bem claro.

Reprodução da pág. 92 do Caderno de Orientações para ambientes de leitura, com sugestões para organização do espaço por meio de parceria entre POSL e Direção da escola.

Segundo a SME, o acervo inicial conta com mais de 3.000 títulos, é organizado para favorecer o desenvolvimento de diferentes habilidades de leitura e escrita e distribuído a SL

novas. A ampliação do acervo de SL tem se dado principalmente pelas remessas de obras do PNBE. De acordo com os dados levantados, boa parte das EMEF possuem acervos entre 10 mil e 15 mil livros.

Nos GFC e GFI, houve pelos menos três referências a acervos com menos de 500 obras. Na escola onde atuamos, os livros enviados apenas pelo PNBE somavam mais de 500 apenas entre 2010 e 2011, incluindo o PNBE-Especial. Além desses, em 2011 a SME encaminhou obras do acervo complementar: cerca de 40 títulos (literatura infantojuvenil e paradidáticos) com 20 exemplares de cada. Isso indica que em alguns casos, não há um efetivo controle sobre a chegada das obras às escolas. É o que se pode concluir, com o depoimento de uma POSL do GFI ao relatar que, até ser designada para a função, a SL estava passando por reformas e, por isso, todo o acervo já existente e as obras que foram sendo recebidas no período foram deixados em caixas de papelão, no corredor com acesso às salas de aula. Segundo ela, as caixas estavam abertas, algumas quase vazias. O mesmo acontece em relação ao PNBE Periódicos, pois alguns POSL nem mesmo sabiam da existência do programa. Em alguns casos, as revistas chegam à SL, mas não o número correto de exemplares. A orientação recebida foi para que os POSL cobrassem da gestão da escola a destinação correta do acervo e a preservação adequado do mesmo.

Como a Portaria nº 5.637/2011 estabelece o trabalho com jornais, no Encontro com POSL da RMESP da Jornada Pedagógica em março de 2012, com 8 horas de duração, houve uma reclamação generalizada sobre o não recebimento de jornais nas unidades, inviabilizando a orientação recebida. Poucos dias depois, a equipe da DOT-SME encaminhou e-mail para todos os Diretores de EMEF, com cópia para os POSL, indicando que o não recebimento diário do exemplar do jornal O Estado de São Paulo deveria ser imediatamente comunicado para ser regularizado, pois há um convênio entre a SME e o Grupo Estado, responsável pelo periódico. Informava também que o jornal deve ser de uso das SL no desenvolvimento de atividades. É muito positivo o fato de a DOT-SME atender às queixas dos POSL, procurando soluções rapidamente. Mesmo assim, por se tratar de apenas 1 (um) exemplar, algumas das atividades propostas ficam prejudicadas.

O tombamento dos livros faz parte das atribuições do POSL, mas segundo o relato da formadora Alice, algumas das escolas por ela visitadas não apresentavam sequer um caderno com anotação dos títulos. Houve caso em que a POSL, recém-designada, não soube informar qual era o número aproximado de livros disponíveis no acervo, uma vez que não havia nenhum registro. As dificuldades se ampliam quando se referem ao tombamento por meio de programas de controle do acervo. Pelos depoimentos, há poucas SL com microcomputadores

disponíveis com recursos suficientes para a utilização de um *software* específico. Durante a Gestão I, em 2005, as EMEF dos CEU começaram a participar de um projeto³² que utilizava o *software* gerenciador de bibliotecas Alexandria³³ para tombamento e controle de empréstimo, visando uma centralização dos dados sobre acervos de SL e bibliotecas municipais, o que permitiria uma agilização na busca por obras e facilitaria o empréstimo aos usuários. Na época, explicou-se que o projeto iniciaria pelos CEU em virtude de sua infraestrutura, pois muitas EMEF não teriam SL com acesso à internet, mesmo sendo escolas novas, como vimos na visita às SL V1 e V2. Na Gestão II, ao menos nas EMEF, o projeto foi abandonado. Atualmente, na Gestão III, segundo informação obtida junto à equipe do DOT, está em processo de elaboração para posterior distribuição às SL um programa de controle de acervo e de empréstimos, o qual contemplaria as necessidades específicas das SL. No momento, o controle de empréstimo não tem uma orientação rígida, apenas sugestões que podem agilizar o controle, descritas no *Caderno de Orientações para ambientes de leitura* e retiradas dos relatos dos POSL nos GFC. Ainda em relação aos equipamentos de informática, em março de 2011 as escolas receberam novos microcomputadores e, dentre eles, um poderia ser destinado à SL conforme decisão da direção da escola. Novamente, a questão da parceria entre a gestão da unidade e o POSL fez a diferença quanto à distribuição do recurso material.

Tanto o *Caderno de Orientações para ambientes de leitura* como nos encontros de GFI não foram trazidas informações sobre como proceder ao tombamento do acervo. Segundo o depoimento de POSL iniciantes em 2012, as únicas orientações recebidas sobre o assunto foram dadas pelos POSL das SL onde foram realizados os estágios. Como há a ocorrência de POSL que estão organizando SL recém-instaladas, há sempre o risco de não se saber exatamente o quê e como fazer para catalogar os títulos. Julgamos ser essa uma das principais ausências do *Caderno de Orientações*.

Na publicação *Biblioteca na Escola* (Pereira: 2009), há indicações bem claras sobre os procedimentos para o registro e organização do acervo, indicando a separação por tipo de obras e a identificação por cor. Há, ainda, orientações sobre a preparação do livro para empréstimo, por meio do uso de fichas de controle.

³² **REDIED – Rede de Informação em Educação (PROJETO). Autor: Prof. Dr. Edmir Perrotti. Julho. 2001.** Trata-se da criação, implantação, desenvolvimento e avaliação de uma Rede de Informação em Educação – Redied, constituída por diferentes unidades de atendimento e gestão, interligadas entre si (plataformas), e com outras redes e serviços educacionais e culturais da cidade de São Paulo.

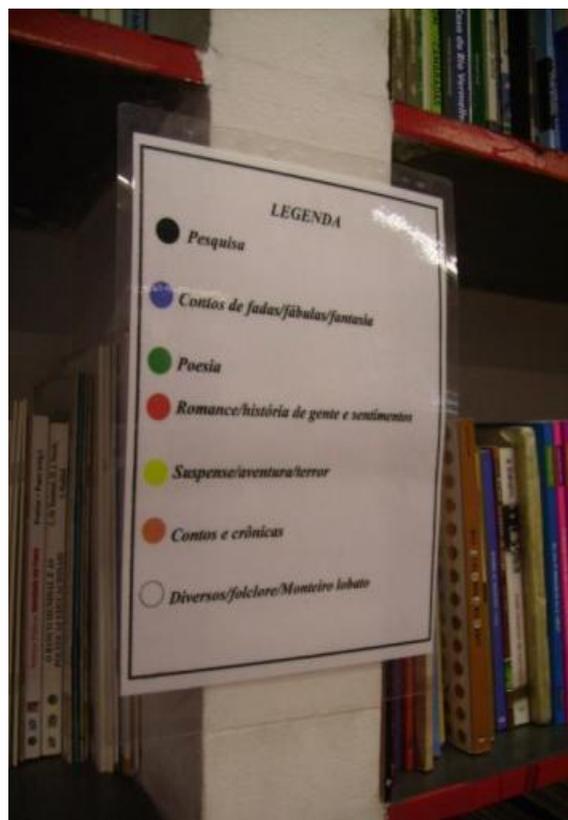
³³ Alexandria on line é um sistema de gerenciamento de acervos, desenvolvido para atender as necessidades de bibliotecas e centros de documentação.

O conhecimento das obras das quais dispõe para realizar as atividades de leitura na SL e empréstimo é algo valioso para o POSL. Como é impossível conhecer todos os livros de acervos que contam com mais de 20.000 obras, é importante tê-lo organizado.

Para Alice, os “acervos não são ruins, são desconhecidos”. Ela conta que em uma de suas visitas, pegou um livro da prateleira e começou a ler enquanto aguardava a POSL. Ao final da conversa, a POSL lhe perguntou se poderia anotar a referência do livro, pois parecia muito bom e se surpreendeu ao saber que ele fazia parte do acervo de sua sala.

Na apostila do Curso de “Leitura ao Pé da Letra”, de 2010, a orientação para organização do acervo não é prescritiva, mas uma sugestão a partir da recomendação da DOT, da organização por assunto e indicação por cores e, para literatura, a classificação por gênero e temas. Nos relatos de POSL, observamos que essa proposta de organização do acervo por cor é utilizada, porém há a ocorrência de acervos organizados por temas, autores, títulos e editoras.

À direita e abaixo, exemplos de acervo organizado por gênero e tema.



5.1.2.3. Recursos humanos

De modo geral, desde que se instituiu como um espaço na escola destinado às atividades de leitura, as SL da RMESP têm contato com um profissional designado para exercer as funções de organizador do espaço e do acervo, além de responsável pelas atividades desenvolvidas com os alunos. Se no princípio esse Encarregado da Sala de Leitura (ESL) era preferencialmente um professor readaptado, atualmente a Portaria nº 5.637/2012 determina como condição para eleição pelo Conselho de Escola que o POSL seja Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I ou de Ensino Fundamental II e Médio, efetivo ou estável, na Jornada Básica do Docente - JBD ou Jornada Especial Integral de Formação – JEIF. Não há a indicação da necessidade de formação em uma área do conhecimento específica, ou seja, desde que haja vaga a ser preenchida, professores de 1º ao 5º anos, com graduação em Pedagogia, ou professores de 6º ao 9º anos, com formação em Letras, Artes, Ciências, História etc., podem concorrer³⁴. Para participar do processo eletivo, esse professor deverá apresentar proposta de trabalho que esteja de acordo com a proposta pedagógica da U.E., além de conhecer a legislação que rege a organização das SL, ter disponibilidade de horário para atender às necessidades da escola e de formação inicial e contínua e possuir experiência em projetos voltados à leitura. O trabalho desenvolvido pelo POSL eleito deve ser acompanhado pelo Coordenador Pedagógico (CP) e avaliado anualmente pelo Conselho de Escola, que decidirá pela sua permanência ou não.

Como vimos no item 5.2.1, o número de POSL para cada SL é determinado pela quantidade de classes a serem atendidas combinado aos turnos da unidade. Até a vigência da Portaria no. 3.079/2008, os critérios eram:

- de 17 a 33 classes – 1 POSL;
- de 34 a 50 classes – 2 POSL; e
- mais que 50 classes – 3 POSL.

Nas escolas que contavam com um número de classes inferior a 17, o POSL designado deveria compor a jornada com horário para consultas bibliográficas e atendimento em mais 1 (uma) aula semanal para até 3 classes, com prioridade para os alunos do “Programa Toda Força ao 1º Ano - TOF” e “Projeto Intensivo do Ciclo I – PIC”.

A Portaria no. 5.637/2012 modificou substancialmente esses critérios, o que significou um avanço no sentido em que disponibiliza ao POSL maior tempo para a organização da SL e

³⁴ Para as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEB) também é exigida a habilitação específica na área de surdez, em nível de graduação ou especialização.

para a elaboração e reflexão sobre sua prática. Contudo, nem todos os casos foram contemplados. Há escolas com SL que não contam com POSL, principalmente em virtude da exigência no atendimento a toda as turmas e turnos, com a jornada distribuída em todos os dias da semana. Isto acontece muitas vezes em razão do grande número de professores que acumulam cargos tanto na própria RMESP como também na rede estadual. Além disso, há muitas EMEF cujo número de turmas a serem atribuídas ao POSL varia entre 20 e 25 em turnos diferentes; nesses casos, o módulo completa praticamente toda a carga horária do professor, que deve ter disponibilidade para trabalhar em diferentes turnos (manhã, tarde, noite) em todos os dias da semana.

Desde que a responsabilidade sobre a SL passou a ser de um professor, há a discussão sobre a atribuição de organização do acervo, vista como uma atividade a ser exercida por um profissional especializado nas Ciências da Informação. Alice diz ter proposto à equipe da DOT-SME a contratação de bibliotecários pelas DRE para organização dos acervos das SL da sua região. Sua sugestão era de que cada bibliotecário ficasse responsável por um determinado número de SL, visitando-as periodicamente. A sugestão, no entanto, não foi aceita em virtude da necessidade de contratação de novos funcionários. Duas bibliotecárias participantes do GFC destacaram muito a diferença entre as propostas de trabalho com as quais elas estavam tomando contato ao vivenciar a formação de POSL e as suas atribuições, prioritariamente administrativas. Para elas, há uma incorporação de aspectos inerentes à formação dos bibliotecários às atribuições dos POSL.

Essa discussão acerca da natureza das atribuições do mediador de leitura no espaço escolar não parece estar limitada ao contexto da RMESP. Em visitas a escolas nas cidades de *Paris* e *Grenoble* (França) por ocasião de estágio de Pós-Doutorado junto à *Université Paris 13*, a Prof^a Dr^a Idméa Semeghini-Siqueira investigou a formação dos agentes responsáveis por Bibliotecas/Midiotecas/Centro de Documentação e de Informação dessas unidades (*professeur documentaliste / médiathécaire*), observando que, como mecanismo para garantir uma prática de mediação qualificada nesses espaços de leitura, optou-se por uma formação inicial em Ciências da Informação, seguida de uma *Licence* no *Institut Universitaire de Formation de Maîtres – IUFM* (Instituto Universitário de Formação de Professores), equivalente à nossa Licenciatura, habilitando esse profissional a atuar junto aos alunos. Essa formação permite a esse educador gerir o espaço de leitura apoiado em duas dimensões: a da Biblioteconomia e a da Pedagogia.

Na RMESP, a participação das bibliotecárias na formação para POSL parece apontar uma possibilidade de formação contínua desses profissionais que contribua com saberes

pedagógicos que não receberam em sua formação inicial. Esse é um processo que necessita de maior investigação e que pode ser contemplado em outros estudos que focalizem as bibliotecas escolares e os espaços de leitura na escola, os quais extrapolam os limites de nosso objeto de estudo.

No próximo item, apresentamos de maneira mais detalhada as características e atribuições do POSL, o profissional que, de fato, tem a responsabilidade sobre o funcionamento da SL.

5.2. Professor Orientador de Sala de Leitura - POSL: ensino e mediação

Já discutimos que as atribuições do POSL abrangem aspectos relacionados à gestão do espaço e do acervo, bem como uma dimensão pedagógica, pois, sendo a SL um espaço escolar e o POSL um educador, suas ações devem estar vinculadas ao Projeto Pedagógico.

A própria mudança na nomenclatura da função, de Encarregado da Sala de Leitura (ESL) para Professor Orientador da Sala de Leitura (POSL), conforme discutimos no Capítulo 4, indica uma alteração na perspectiva da função desse profissional. Na verdade, essa perspectiva pedagógica acrescentou-se aos aspectos de gestão do espaço, o que, como vimos ainda gera discussões acerca das atribuições do educador e do bibliotecário. A Portaria nº 5.637/2011 estabelece para o POSL uma série de atividades nesses dois campos. Reproduzimos abaixo essa exaustiva lista (Portaria nº 5.637/2011), destacando ações mais voltadas ao atendimento dos alunos especificamente.

I - Participar da elaboração do Projeto Pedagógico da Unidade Educacional, da construção do currículo e de todas as atividades previstas no Calendário Escolar.

II - Planejar e desenvolver atividades com os alunos na Sala de Leitura, vinculando-as ao Projeto Pedagógico da Unidade Educacional constituindo-se, dentre outras, de:

- a) roda de leitura de livros de literatura;
- b) roda de leitura de textos científicos;
- c) roda de jornal;
- d) leitura de diversos gêneros;
- e) orientação à pesquisa para a realização de estudos ou de assuntos específicos;
- f) empréstimo de livros;
- g) Clube de Leitura;
- h) formação dos Jovens Mediadores de Leitura;
- i) Jornal Mural Literário.

III - Elaborar e desenvolver projetos didáticos e/ou sequência de atividades de leitura.

IV - Construir instrumentos de registro que possibilitem diagnóstico, acompanhamento e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos na Sala de Leitura.

V - Compilar e organizar o material informativo, especialmente álbuns, jornais, revistas, folhetos, catálogos, murais, vídeos, slides e outros recursos complementares.

VI - Programar atividades, objetivando socializar as aprendizagens, tais como: festivais de poesia, concursos literários, Semana da Leitura, Feira de Troca de Livros, Saraus, mostras de atividades desenvolvidas na Sala de Leitura, e outros complementares ao trabalho.

VII - Assegurar a infraestrutura necessária ao funcionamento regular da Sala de Leitura, no tocante a:

- a) organização permanente do acervo, constituído de livros, revistas, jornais e outros;
- b) tombamento do acervo;
- c) organização do espaço físico, no sentido de adequá-lo às diferentes atividades de leitura a serem desenvolvidas;
- d) organização do acervo de sala de aula em articulação com o Professor regente de classe;
- e) restauração do acervo, bem como descarte documentado de volumes inservíveis;
- f) proposição anual de ampliação do acervo, mediante indicação de títulos para aquisição pela Unidade;
- g) elaboração do horário de atendimento, conforme normas legais pertinentes e de acordo com o Projeto Pedagógico.

VIII - Divulgar o acervo da Sala de Leitura a todos os docentes e educandos da Unidade Educacional.

IX - Organizar outros ambientes de leitura na escola, tais como: quiosques de leitura, porta-livros, carrinhos ambulantes e Jornal Mural Literário.

X - Organizar em parceria com o regente da sala de aula regular, o uso da Sala de Leitura para as diversas pesquisas realizadas em sala de aula, selecionando e disponibilizando o acervo adequado para contribuir na aprendizagem dos alunos durante o estudo.

XI - Orientar os alunos na busca das informações para que, no ato da realização de uma pesquisa bibliográfica, aprendam não só o conteúdo específico de estudo, mas também procedimentos de pesquisa.

XII - Preparar acervo circulante, a fim de disponibilizar para o uso na sala de aula.

XIII - Criar projetos específicos da Sala de Leitura que possibilitem estender o uso desse espaço à comunidade, tais como: Clube de Leitura, Formação dos Jovens Mediadores de Leitura e Jornal Mural Literário.

Ainda que o foco esteja nas atribuições pedagógicas, percebe-se que as atividades sob responsabilidade do POSL são muitas e de muitas naturezas. Se acrescentarmos o fato de que muitos desses educadores ainda atendem sozinhos os alunos de todos os anos do Ensino Fundamental, a tarefa torna-se ainda mais difícil.

Um fato reiterado no GFC é que a SL em muitos casos tornou-se um local onde tudo era possível de ser trabalhado: para o acréscimo de atividades por solicitação de outros professores; para apresentar resultados palpáveis do trabalho do POSL (desenhos, produções escritas, apresentações); para o desenvolvimento de projetos que não tratam especificamente da leitura (palestras sobre assuntos diversos). Uma vez que a formação acadêmica dos POSL é diversificada, há muitas vezes uma tendência a se estabelecer critérios de seleção de textos e/ou linguagens a partir de sua própria vivência. É inegável que o protagonismo cultural traz contribuições muito significativas no que se refere à formação de jovens leitores. No entanto, é preciso estabelecer diretrizes muito claras a respeito do objeto cultural que vai se constituir como eixo articulador das atividades propostas no espaço da SL. Assim, de ambiente

privilegiado para o acesso à leitura a SL assume outras funções que não estão necessariamente articuladas com o propósito de se formar jovens leitores.

Por isso, entendemos como muito positiva a proposta de se estabelecer os gêneros literários constantes das *Orientações Curriculares* como uma matriz para a organização do trabalho do POSL. O *Caderno de Orientações para ambientes de leitura* não traz essa indicação, mas as formações (inicial e contínua) apontaram para essa necessidade. Contudo, é preciso destacar que tomar os gêneros literários como conteúdo não é o mesmo que “didatizar” (num sentido pejorativo) a literatura, tomá-la como uma ferramenta pedagógica de “cunho linguístico”. Entendemos que a dimensão pedagógica da leitura literária na SL é de outra natureza, conforme expõe Zilberman (Zilberman; Silva: 2008, p. 24);

Em certo sentido, a leitura revela outro ângulo educativo da literatura: o texto artístico talvez não ensine nada, nem se pretenda a isso; mas seu consumo induz a algumas práticas socializantes, que, estimuladas, mostram-se democráticas, porque igualitárias.

Outro aspecto importante é a seleção dos textos, o qual demanda dois tipos de conhecimento: o conhecimento literário e o conhecimento sobre os possíveis leitores. Um critério estabelecido *informalmente* para a escolha de um professor para a função de POSL é o *gosto pela leitura*. Essa expressão apresenta, na verdade, um caráter muito genérico. Alice disse ter verificado durante os encontros de formação em várias DRE casos de POSL que liam muito, mas apenas um gênero: muitos livros de autoajuda, muitos romances policiais, muitos livros espíritas, muitos livros de um determinado autor, entre outros. Não são todos os POSL que leem literatura e se que apropriam dessas leituras, bem como não são todos que estão dispostos a ler “aquilo que não gostam”. A leitura de textos diversos é um procedimento inerente à função do POSL. Para Alice, em alguns falta a “disponibilidade” para a leitura, não apenas no que se refere ao tempo dedicado a essa atividade, mas ao fato de “estar disposto a” uma leitura variada. Outro aspecto importante é a vivência cultural do educador. A apropriação dos bens culturais confere ao POSL uma sustentação para a leitura nas cinco dimensões propostas por Jouve (2008): neurofisiológica, cognitiva, afetiva, argumentativa e simbólica. Além disso, *gostar de ler* não significa ser um mediador de leitura competente (às vezes, nem mesmo um leitor competente). A mediação exige o conhecimento sobre a leitura e o leitor, além de planejamento. Essas são condições que remetem à necessidade de uma formação apropriada.

Conhecer os alunos é um também um caminho para acertar nas escolhas de textos. Para Colomer (2003, p. 173):

O destinatário da literatura infantil e juvenil de qualidade pode definir-se, em primeiro lugar, como um leitor criança ou adolescente, que aprende socialmente e a quem se dirigem textos, que pretendem favorecer sua educação social através de uma proposta de valores, de modelos de relação social e de interpretação ordenada do mundo. E, em segundo lugar, como um leitor infantil ou adolescente, que aprende uma forma cultural codificada – a literatura –, e a quem se dirigem alguns textos, que ultrapassam algumas formas fixadas do imaginário, algumas formas narrativas com tradição de uso literário, uma avaliação estética do mundo e um uso especial da linguagem.

Além disso, o POSL não pode perder de vista o destinatário real das leituras e atividades que seleciona: o aluno real está inscrito num contexto muito específico, no qual estão incluídas múltiplas vivências, inclusive as de leitura. É preciso ter claro que o contato do aluno com a literatura não é nem deve ser exclusividade da escola.

Nessa medida, todo estudante é um leitor, antes de ser iniciado ao ensino da literatura; “formá-lo”, portanto, significa antes de tudo: dar condições para ele descobrir que sua convivência com o texto e a escrita antecede sua relação com uma instituição reconhecida e legitimada pela sociedade a que chamamos literatura; está presente em boa parte dos momentos de sua vida; e, talvez por ser destituída de mistério e sacralidade, trata-se de uma atividade boa e agradável. (Zilberman e Silva: 2008, p. 52)

No item IV das atribuições do POSL, está a construção de registros para o diagnóstico, acompanhamento e avaliação dos processos de aprendizagens desenvolvidos na SL. Essa tarefa tem ocasionado algumas divergências, pois as aulas de SL não são consideradas oficialmente para atribuição de conceitos, apenas em relação à frequência, já que se desenvolvem durante o horário regular dos alunos. Não há um consenso quanto à forma ou ao que deve ser registrado: algumas escolas distribuem diários de classe para controle de faltas; outras exigem que o POSL também atribua um conceito; outras não solicitam nenhum tipo de controle formal, apenas que o POSL registre as atividades e a frequência dos alunos. Verificamos que os critérios para elaboração desses registros variam de acordo com a direção e supervisão da unidade. O fato de não se exigir um conceito para as atividades de SL não significa que não haja uma pressão por parte de alguns gestores para que se apresente um registro material do que vem sendo desenvolvido.

De certa forma, a avaliação das atividades de SL é algo complexo, pois não há muitos mecanismos para se verificar de que maneira um texto foi efetivamente recebido pelo leitor. As propostas de atividades que envolvem rodas de leitura e conversa são consideradas as mais adequadas, já que permitem uma interação em que as impressões da leitura são expostas de maneira menos formal. O empréstimo de livros é uma atividade privilegiada nas orientações recebidas justamente por estimular a leitura fruitiva, além de possibilitar um melhor conhecimento do acervo, tanto pelo aluno como pelo POSL.

No Capítulo 2, sugerimos a SL como um dispositivo de informação e cultura e o POSL como um mediador de leitura privilegiado, no sentido em que os usuários (os alunos) apresentam-se com uma frequência que não é comum a outros dispositivos. O acesso à escola é obrigatório; à biblioteca não. O POSL é aquele que faz a ponte entre o objeto literário disponível (acervo) e seu usuário (aluno). Na sua ação estão incorporadas as concepções acerca da leitura e da literatura, pois como vimos, a gestão do espaço e dos recursos é em grande parte uma representação do papel que os livros e a leitura ocupam na escola.

Segundo Perrotti e Pieruccini (2007, p. 80):

Assim como informar e informar-se, mediar a informação não é, nessa compreensão, atividade passiva de transmissão de conteúdos, mas forma de atuação nos e com sentidos.

Portanto, a interlocução entre POSL e alunos é um processo de troca. O POSL deve orientar, mas não conduzir as leituras. Para Zilberman (Zilberman; Silva: 2008):

O professor não pode conhecer seus alunos se não promover a interação da experiência de leitura já adquirida entre os leitores com que trabalha. O resultado é também um processo de conscientização, com cada sujeito, inclusive o professor, desvelando perante o outro sua formação. Esse processo, porém, depende de uma troca contínua de ideias e informações, sem a qual se encastelam em seu mundo interior, impedindo-se de socializar e compartilhar vivências passadas e presentes. (p. 53)

Assim, como outros educadores, o POSL é um profissional cuja formação deve ser permanente. Seu componente curricular, se assim podemos dizer, está sempre sendo acumulado, pois não há conhecimento literário que possa ser abandonado: é preciso conhecer os clássicos, é preciso estar atento ao que está sendo produzido, é preciso estar atento aos novos modos de ler. É preciso também gerir o espaço e o acervo, refletir sobre sua prática e promover sua articulação com as outras áreas do conhecimento. São múltiplas as demandas do POSL. Do mesmo modo, também são amplas as suas potencialidades.

5.3. Sala de Leitura e Informática Educativa: formando uma rede de colaboração

Ao longo deste trabalho, procuramos discutir as práticas realizadas na SL da RMESP articulando-as com as novas tecnologias, uma vez que estas estão incorporadas ao cotidiano dos alunos de ensino fundamental, sobretudo a partir do 6º ano, quando em geral desenvolvem mais autonomia.

Apresentar a leitura de um livro como um concorrente ao uso do computador ou de outros dispositivos tecnológicos os quais estão à mão de quase todos os alunos, mesmo os das

classes mais desfavorecidas, torna-se um grande exercício de criatividade. É necessário que se reconheça a forte atração que essas outras atividades exercem sobre os alunos, muito em virtude de sua diversidade de linguagens e suportes e a sua tendência a promover a interação e a socialização entre os sujeitos. As novas tecnologias por si só não devem configurar uma ameaça à leitura. Contudo, vimos como a leitura literária esteve durante muito tempo vinculada ao ensino da língua, o que lhe conferiu uma caracterização de objeto escolarizado. Ao mesmo tempo a leitura de um livro é atividade, ao menos num primeiro momento, privada, silenciosa e que requer concentração.

Uma graciosa ilustração do apelo das novas tecnologias em relação ao livro é a obra *É um livro*, de Lane Smith³⁵. O texto é pequeno, com a ilustração como fundo indicando uma sala onde dois personagens estão sentados frente a frente em poltronas. À esquerda, o personagem caracterizado como um burro carrega um *notebook*, enquanto o outro, caracterizado como um macaco, lê um livro. No diálogo que se segue, Burro faz perguntas do tipo: *Como se desce a página? É tipo um blog? Cadê o mouse? Ele manda mensagem? Entra no Twitter? Passa vídeos? Precisa de senha? Log in?* Para todas essas questões, a resposta do Macaco é sempre a mesma: *Não. É um livro*. Num dado momento, Burro pega o livro e começa a ler. Logo em seguida, comenta: *Letras demais. Deixa que eu arrumo*. E digita em seu *notebook*, transformando o diálogo da narrativa em algo semelhante à troca de mensagens instantâneas das redes sociais. Apesar disso, aos poucos Burro começa a ler a obra e não percebe o tempo passar.

Vale lembrar aqui os três tipos de leitores caracterizados por Santaella (2004) e comentados no Capítulo 2: o leitor contemplativo, o leitor movente e o leitor imersivo. Burro apresenta o perfil do leitor imersivo, do hipertexto, em estado de prontidão, que traça seu próprio roteiro multilinear e multissequencial interagindo com os nós entre palavras, imagens, música e vídeo. Para esse perfil de leitor, o livro se apresenta como um objeto, de certa forma, estático e imutável, de leitura linear e desfavorável à interação. Já citamos como o objeto livro pode incorporar mecanismos e linguagens que o tornam mais interativo, mais atraente do ponto de vista estético e, também, mais lúdico. Ainda assim, esses recursos não têm sido suficientes para motivar a leitura literária como se espera, sobretudo quando tratamos de jovens. Está claro que, nos últimos anos, temos assistido a uma onda de consumo de livros por parte dos adolescentes, iniciada com a série do bruxo *Harry Potter*, de J. K. Rowling, e seguida da saga *Crepúsculo* (Stephenie Meyer), das séries *Percy Jackson e os Olimpianos*

³⁵ SMITH, Lane. *É um livro*. São Paulo: Cia das Letrinhas, 2010.

(Rick Riordan), *Como treinar o seu dragão* (Cressida Crowell), entre outras, muitas delas atreladas ao sucesso em outra linguagem: a cinematográfica. No entanto, vimos também os resultados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil 3 indicando uma queda de 7,4 milhões no número de leitores, entre 2007 e 2011. E isto apesar das várias ações implementadas pelo PNLL.

Não se pode atribuir essa dificuldade em promover a leitura literária entre crianças e jovens apenas à atração exercida pelas novas tecnologias. Pelo contrário, na chamada Sociedade da Informação e do Conhecimento, ler um livro, assistir a um filme, ouvir uma música, navegar na internet são – todas – ações que contribuem para a formação do educando. Hoje, dissociar a leitura literária das possibilidades das TIC é retirá-la de seu contexto real. Nuñez (2002: p. 224-225) trata o tema da seguinte forma:

E, muito menos, quando tocamos no tema das novas tecnologias, a “bestia negra” de algumas “sensibilidades”, que pensam, no fundo, que são uma ameaça para o livro ou – em sua particular concepção – para a cultura humanística.

E a aparição prodigiosa da Internet, das possibilidades da linguagem hipertextual, das bibliotecas digitais, dos e-books, etc. não terminou de conspirar contra a grave dissociação entre a leitura como hábito cultural para pessoas de alto nível de formação e a dinâmica que abre a sociedade da informação, com seus lógicos vaivéns e contradições. *De concreto, há a necessidade de se educar no uso dessas ferramentas tanto a professores como a educandos para, por exemplo, não cair no uso banal ou acrítico da Internet.*

Ao contrário, há todo um mundo cheio de possibilidades “atrás da tela”, que nos converte a todos em Alices em condições de explorar, surfando todo tipo de universos. *Nessa viagem, aí sim, faz falta ser guiados por um “professor”, um guia, um aliado, e esse é o papel que melhor podem cumprir o professor, o bibliotecário ou o documentalista nos dias atuais. Não se trata de crer ou não crer, de elogiar ou de desprezar o que oferece o computador; trata-se de experimentar, de expandir a percepção do aluno e do usuário em geral.* (grifos nosso)

Da citação de Nuñez, destacamos as referências ao papel do mediador da leitura e sua função como educador, qualquer que seja a sua área de atuação. Guiar no uso dessas novas ferramentas pressupõe o seu domínio, independentemente da crença ou não na sua validade *a priori*. Como afirma o autor, “trata-se de experimentar, de expandir a percepção do aluno e do usuário em geral”. A experimentação e expansão da percepção começam, segundo nosso ponto de vista, a partir do próprio educador, que precisa ampliar seus horizontes no que se refere à leitura e à interação com os educandos. Esta não é uma tarefa fácil, haja vista a resistência demonstrada por muitos professores em incorporar o computador ou outras novas tecnologias a sua prática, seja pela falta de recursos ou pelo desconhecimento da melhor forma de utilizá-los. O uso mais comum das múltiplas linguagens na escola as coloca como acessório, um recurso que acrescenta, mas não complementa porque não se articula

concretamente aos objetivos da sequência de atividades. É o que acontece quando se utiliza a adaptação cinematográfica de uma obra literária para “motivar” o aluno a ler o livro, sem que se discutam as peculiaridades de cada linguagem e cada obra como objeto estético em si mesma. Não se trata, também, de “ensinar a ler” uma determinada obra. Como se questiona Manguel (2001: p. 32), não sabemos se é possível “algo como um sistema coerente para ler as imagens, similar àquele que criamos para ler a escrita (um sistema implícito no próprio código que estamos decifrando)”. Para ele, talvez o código que habilita a ler uma imagem seja criado após a imagem se constituir “de um modo semelhante àquele com que criamos ou imaginamos significados para o mundo à nossa volta, construindo com audácia, a partir desses significados, um senso moral e ético, para vivermos” (Manguel: 2001, p. 33). A mediação de linguagens múltiplas exige um preparo diferenciado do educador, de forma que ele atue como uma ponte entre o objeto e o aluno, dando pistas para a leitura e sua apreciação, buscando explorar ao máximo os recursos que o suporte apresenta.

Nesse contexto, a questão que se coloca é se o mediador de leitura, o POSL no caso específico deste trabalho, estaria apto a desenvolver uma gama tão ampla de atividades e incorporar, além dos aspectos inerentes à sua função, o domínio de novas tecnologias de tal forma que possa articulá-las às suas práticas. Num primeiro momento, é possível argumentar que são muitos os entraves em relação a essa articulação: falta de formação, equipamentos e tempo para desenvolver atividades que integrem a leitura literária ou o comportamento leitor às novas tecnologias. No entanto, um dos pressupostos das sugestões de redimensionamento de bibliotecas públicas, escolares e salas de leitura é o trabalho em equipe. A colaboração entre os diversos atores do processo educativo potencializa as ações desenvolvidas nesses espaços e parece ser o caminho natural para integrar a leitura às novas tecnologias.

Nesse âmbito, Butlen (2002) descreve a proposta da BIBLIOTECA MULTIMÍDIA no contexto francês, semelhante à proposta de *Estações do Conhecimento* desenvolvida no Brasil por Perrotti e Pieruccini (2007), já citada. O autor destaca três objetivos primordiais na elaboração de um projeto de biblioteca multimídia:

- a) formar leitores polivalentes;
- b) desenvolver a autonomia das crianças na sua aprendizagem;
- c) desenvolver o trabalho em equipe de professores.

Nesses espaços dentro da escola, deve haver o favorecimento à circulação livre e independente das crianças e jovens nos campos do conhecimento, um acervo diversificado quanto aos gêneros, temas e suportes, em número suficiente para atender aos usuários (pelo menos 10 obras por criança) e que estimule à formação do leitor de literatura. As atividades

devem ser um prolongamento daquelas propostas em sala de aula, pois é nesses espaços que as crianças e jovens poderão proceder a pesquisas e leituras – orientadas em alguns momentos, livres em outros – relativas aos temas desenvolvidos em classe.

A referência a espaço não indica um local único e específico para a biblioteca multimídia. Ao contrário, para Butlen (2002: p. 293):

De fato, o espaço biblioteca multimídia pode ser eclipsado em diversos lugares do estabelecimento escolar ou integrar-se numa plataforma dedicada às tecnologias de informação e de comunicação em rede com as aulas. Os cantos audiovisuais, informáticos, permitem informar, falar, ler e escrever utilizando suportes modernos, em particular diversas ferramentas de escrita, de edição, de tratamento e de reprodução de textos.

Em consonância com a sugestão de Butlen, no contexto da RMESP, está sendo desenvolvida desde 2011 uma proposta de ambiente de aprendizagem, utilizando a plataforma *ThinkQuest*, da *Oracle*³⁶. Os Professores Orientadores de Informática Educativa (POIE) receberam e estão recebendo formação para promover a utilização do ambiente para o desenvolvimento de atividades em todas as áreas do conhecimento, com a participação dos professores. Para que isso ocorra, os educadores, assim como todos os alunos da unidade, devem ser cadastrados. É a partir desse cadastro que podem ser registrados projetos pelos professores, os quais convidam seus alunos a se tornarem membros, podendo interagir de diversas formas. Os projetos podem ter conteúdo aberto ao público do *ThinkQuest* em geral ou restrito aos membros.

Nas pastas dos projetos, o professor pode disponibilizar páginas com textos, links para arquivos com diversas linguagens (textos escritos, apresentações com textos escritos/imagens/gifs, fotos, vídeos, sons) e para páginas da Internet que contemplem o assunto discutido. Ao mesmo tempo, há possibilidade de a criança ou jovem interagir com o professor ou com seus pares, por meio de ferramentas como fórum, *brainstorms*, perguntas e respostas, além de indicar *links* que possam contribuir para ampliar o conhecimento sobre o tema do projeto.

O site *ThinkQuest* não se restringe ao espaço escolar, pois de qualquer computador com acesso à Internet, desde que se esteja cadastrado no ambiente, é possível identificar-se para ter acesso aos conteúdos dos projetos dos quais faz parte ou que tenham conteúdo aberto.

³⁶ http://www.thinkquest.org/pt_br/

ORACLE ThinkQuest
EDUCATION FOUNDATION

Nome do Usuário/ Senha [Problemas de Acesso?](#)

Projetos Competição Biblioteca Ajuda

ThinkQuest é um ambiente de aprendizagem completo para escolas de ensino fundamental e médio.

Pense conosco e libere sua criatividade!

Parabéns aos Vencedores da Competição de 2012!

Visit us on YouTube Find us on Facebook

ThinkQuest Projects

Visite nossa comunidade de aprendizagem on-line para integrar atividades de aprendizagem e projetos baseados na tecnologia em seu currículo.

Colabore em um ambiente protegido, acessível só para escolas membros.

Conecte-se com colegas de todo o mundo e embarque em uma viagem de descoberta e

ThinkQuest Competition

ThinkQuest Competition 2012
View the Winners!

Esta competição internacional desafia alunos a resolverem problemas usando a tecnologia.

ThinkQuest Projects: Os alunos desenvolvem um website no ThinkQuest Projects.

Biblioteca do ThinkQuest

Conecte-se à Biblioteca do ThinkQuest premiada, um repositório completo com mais de 8000 websites educacionais.

Junta-se a 58 milhões de alunos que visitam a biblioteca anualmente para acessar um conteúdo interessante, criado pelo aluno.

Veja as entradas da ThinkQuest Competition anterior que temos orgulho de mostrar.

Figura 2: Página inicial do *ThinkQuest*

Com a publicação da Portaria n° 5.360/2011, que dispõe sobre o Programa Ampliar, articulada à publicação das Portarias n° 5.630/2011 e 5.637/2011, que organizam o Laboratório de Informática Educativa e as Salas de Leitura, respectivamente, abriu-se a possibilidade de se desenvolver projetos extracurriculares nas EMEF, os quais poderiam ser incluídos na composição de jornada dos POIE e dos POSL, no contra-turno dos alunos. Essa oportunidade de interagir com os alunos por meio de projetos que desenvolvem temas que extrapolam os conteúdos curriculares e o momento da aula vai ao encontro do que Butlen (2002: p. 287) propõe:

Os meios clássicos de que dispõe a escola não são suficientes. 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 o referente. Outros lugares de aprendizagem, outros tempos de aprendizagem são necessários, e eis aqui o problema já que tem sido preciso inventá-los, e é preciso aprender a utilizá-los. É preciso aprender a utilizar

um lugar que não é a aula, um tempo que já não é o tempo da sequência pedagógica. O problema é que a tradição didática (transmissora, vertical) resiste à mudança e a biblioteca contraria a tradição, exigindo do docente (acostumado a trabalhar solitário) um trabalho em equipe e com novos sócios.

Dessa forma, buscando o ampliar parcerias, buscamos desenvolver alguns projetos que articulam atividades desenvolvidas em SL com IE, contemplando temáticas que estão de acordo com as sugestões da SME para esses espaços e outras de interesse dos alunos. Assim, na EMEF onde atuamos, integrados ao Programa Ampliar, temos em 2012 quatro projetos conjuntos da SL e IE: Jovens Mediadores de Leitura (alunos do 6° ao 9° anos), Clube de Astronomia (alunos de 5° ano), Clube de Astronomia (alunos do 6° ao 9° anos) e MetrÓpole Digital (alunos de 8° e 9° anos). A seguir, apresentamos um quadro com a síntese de cada um desses projetos.

PROJETO	SÍNTESE	PÚBLICO ATENDIDO
JOVENS MEDIADORES DE LEITURA	Formação de grupo de jovens mediadores de leitura para atuar junto aos anos iniciais do ensino fundamental. Os jovens são convidados a refletir sobre a leitura e a literatura infantil e como pode ser desenvolvida a mediação com crianças entre 6 e 7 anos.	6° ao 9° anos
CLUBE DE ASTRONOMIA	Ampliação do interesse dos jovens pela Astronomia e ciências afins, promovendo a difusão dos conhecimentos básicos de forma lúdica e cooperativa. Os conteúdos trabalhados são readequados ao nível de conhecimento científico dos alunos.	1 grupo de 5° ano e 1 grupo de 6° ao 9° ano
METRÓPOLE DIGITAL	Projeto sobre técnicas fotográficas, envolvendo um universo diferente do cotidiano dos alunos, com isso permitindo uma ampliação de seus horizontes culturais. Propõe, por meio da análise das imagens, um novo olhar sobre a escola e o bairro.	8° e 9°anos

Nas pastas *on line* de cada um dos projetos, estão as sequências de atividades, com textos, referências, *links* e interações dos alunos. A seguir, reproduzimos algumas páginas de cada um dos projetos, contemplando as intervenções dos alunos por meio do ambiente de aprendizagem. Nas sequências abaixo, vale lembrar que as atividades de leitura e discussão se realizam na SL e os vídeos são apresentados primeiro coletivamente. Ao finalizar as discussões, o grupo se desloca até o IE para acessar o *ThinkQuest* e interagir com o conteúdo disponibilizado, além de efetuar o registro do que foi discutido. As atividades também podem

se desenvolver em mais de um encontro, já que esses são realizados semanalmente com duração de 2 horas-aula. Como o *ThinkQuest* pode ser acessado a partir de qualquer computador, todos os alunos envolvidos têm os conteúdos disponibilizados *on line*.

PROJETO JOVENS MEDIADORES DE LEITURA

The screenshot shows a web interface for a project titled "PROCESSO CRIATIVO I". At the top, there is a navigation bar with a pencil icon and three buttons: "Escrever", "Fazer Upload", and "Interagir". To the right of the navigation bar, there are two tabs: "Membro" and "Visitante".

The main content area contains three entries, each with a date, a title, an author, and a description:

- 30/5/2012**
Leitura Inicial
 Prof. Maria Helena Pereira
 Flicts, de Zivaldo. Editora Melhoramentos, 2005.
 Below the text are icons for visibility, up/down arrows, and buttons for "Mover", "Deletar", and "Editar".
- 28/5/2012**
Processo criativo na literatura infantil
 Prof. Nagila Polido
 As atividades a seguir discutem sobre a forma como um autor e/ou ilustrador de livros infantis criam suas obras, o chamado "processo criativo".
 Leia os textos e assista aos vídeos com atenção.
 Não esqueça de responder às questões e compartilhar suas ideias sobre os temas discutidos.
 Below the text are icons for visibility, up/down arrows, and buttons for "Mover", "Deletar", and "Editar".
- 28/5/2012**
Histórias infantis
 Prof. Nagila Polido Editor: Prof. Maria Helena Pereira
E se as histórias para crianças passassem a ser de leitura obrigatória para os adultos?
 Quem fez essa pergunta foi um escritor português muito importante e premiado chamado José Saramago. Ele publicou livros apenas para adultos, mas não deixou de pensar nas histórias para crianças. Pensou até em escrever uma, mas achava que a produção de livros infantis era uma coisa muito séria e difícil. O vídeo a seguir, "A maior flor do mundo", foi baseado na história que José Saramago pensou em escrever para as crianças. Assista -o.
 Below the text are icons for visibility, up/down arrows, and buttons for "Mover", "Deletar", and "Editar".

PROJETO JOVENS MEDIADORES DE LEITURA

28/5/2012
Vídeo: A maior flor do mundo - José Saramago
 Prof. Nagila Polido

www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=YUJ7cDSuS1U#!
 Clique no link para acessar o vídeo.

28/5/2012
Refletindo com Saramago...
 Prof. Nagila Polido

Agora, reflita e responda à pergunta feita por José Saramago: E se as histórias para crianças passassem a ser de leitura obrigatória para os adultos?
 O que você acha que aconteceria?

[Compartilhar uma Idéia](#)

 **Isabela A**
 Acho que seria legal por que os pais não gostao de ler muito historias infantis.Isabela Amorim.
 7/8/2012 [Deletar](#)

 **Luana L**
 Eu acho que aquele video foi muito legal. Luana Lins
 7/8/2012 [Deletar](#)

 **Ycaro M**
 Eu acho que não devia ser obrigatorio ycaro mallone
 5/6/2012 [Deletar](#)

 **Rubens J**
 Eu acho que se os adultos lesse para as crianças ia ser melhor.
 5/6/2012 [Deletar](#)

 **Gabriel C**
 As crianças não teram conhecimento das fantasias dos livros.
 5/6/2012

28/5/2012
Como se cria um livro?
 Prof. Nagila Polido

Você já imaginou de que maneira um escritor escreve seu livro? De onde vem a ideia para a história que ele ou ela contam?
 Deixe a seguir a sua opinião sobre como isso acontece.

[Compartilhar uma Idéia](#)

 **Isabela A**
 Sim i a ideia vem de varios lugares.Isabela Amorim.
 7/8/2012 [Deletar](#)

 **Luana L**
 Imaginando ele. Luana Lins
 7/8/2012 [Deletar](#)

 **Rubens J**
 Para ser cria um livro precisa escrever uma estória
 5/6/2012 [Deletar](#)

PROJETO JOVENS MEDIADORES DE LEITURA

28/5/2012
Como alguns escritores criam suas histórias
 Prof. Nagila Polido

Assista ao vídeo abaixo com depoimentos de autores de literatura infantojuvenil e descubra como alguns dos nossos melhores escritores para crianças produzem seus textos. Compare com as ideias que você e seus colegas compartilharam na atividade anterior.

   Mover Deletar Editar

28/5/2012
Vídeo:Memórias literárias - Processo Criativo
 Prof. Nagila Polido

www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=hFtmB70KeeA
 Clique no link para acessar o vídeo.

   Mover Deletar Editar

28/5/2012
Agora, responda:
 Prof. Nagila Polido

Você já conhecia ou leu alguma obra de algum dos autores que participaram do vídeo? Quais? Que autor você acha que deu o depoimento mais interessante/diferente? Por quê?

Compartilhar uma Idéia

 **Isabela A**
 Sim o do Ziraldo e a Ruth Rocha.Isabela Amorim.
 7/8/2012 Deletar

 **Luana L**
 Sim por que todos os livros desses autores sao muito legal. Luana Lins
 7/8/2012 Deletar

 **Gabriel C**
 Eu ja li uns livros do Ziraldo e da Ruti Rocha,mas vou falar do Ziraldo,eu ja li varios livros dele como a do Menininho Maluquinho.Eu acho q ele deu o melhor depoimento porque ele é estrovertido até na entrevista;e ele comenta como são feitos seus livros e como são a história.
 5/6/2012 Deletar

 **Beatriz Fernandes P**
 Eu conheço a Ana Maria Machado,Mary França e Ziraldo,e o depoimento que eu mais achei interessante foi o do Ziraldo;pois ele criou um livro muito criativo sobre a cor da lua: Flicts.
 5/6/2012 Deletar

   Mover Deletar Editar

PROJETO CLUBE DE ASTRONOMIA – 5º ANO

Instructions:
"A noite acendeu as estrelas porque tinha medo da própria escuridão."
Mário Quintana

Membro
Visitante

Sorry, this page is full. Please choose or create another page to add content.

✎ Escrever
✎ Fazer Upload
✎ Interagir

Constelações



31/5/2012

Leitura Inicial

Prof. Maria Helena Pereira

Flicts, de Ziraldo. Editora Melhoramentos, 2005.

Uma viagem à Lua, de Mary França e Eliando França. Editora Ática, 2009.

👁
▲
▼
Mover
Deletar
Editar

9/5/2012

Calvin e Haroldo

Prof. Maria Helena Pereira



9/5/2012

Constelação de Órion

Prof. Maria Helena Pereira

Diz a lenda que existiu na Grécia um valente caçador que se chamava Órion. Filho de Neptuno e da ninfa Euriale, era um gigante dotado de uma grande força e de uma incrível habilidade no manejo do arco. A humildade, porém, não fazia parte de seus atributos.

Certa feita, Órion gabou-se de que, se quisesse, seria capaz de exterminar todos os animais da Terra, o que certamente enfureceu a deusa Gaia. Ela, a protectora da Terra e de todos os seus habitantes, enviou um escorpião que pôs fim aos planos arrogantes do caçador.

PROJETO CLUBE DE ASTRONOMIA – 5º ANO

Segundo outra lenda, Artemísia, deusa da Lua e da caça enamorou-se desse gigante e grande caçador, deixando de cumprir o seu trabalho, que era iluminar o céu noturno.

O seu irmão gêmeo, Apolo, vendo que Oriente nadava para o mar, desafiou a sua irmã a disparar contra aquilo que não era mais do que um ponto entre as ondas. Sem saber que se tratava de Oriente, Artemísia disparou uma flecha e matou-o.

Mais tarde, quando o corpo de Oriente foi devolvido à costa, viu o que tinha feito. Desconsolada, colocou o seu corpo no céu, junto com os seus cães de caça. O seu remorso explica porque é que a Lua nos olha tão triste e friamente.

Há outras versões para a lenda de Órion, assim como há outras lendas, vindas de outras culturas. Os egípcios de outrora nos contam do deus Osíris, enganado, aprisionado e esquartejado por seu irmão Seth. Revivido pela esposa Ísis, Osíris fixou-se no céu, em forma de constelação.

Os sumérios enalteciam as façanhas de Gilgamesh, também chamado "O Esquecido". Também um gigante, Gilgamesh enfrentou bravamente o touro Gutanama, auxiliado por seu companheiro Enkidu. Resistiu ao as sédio da deusa Ishtar e atravessou o mundo conhecido em busca de Utnapishtim, o único sobrevivente do Grande Dilúvio. Suas proezas são contadas na Epopeia de Gilgamesh, possivelmente o livro mais antigo do mundo.

Na Escandinávia, o gigante chamava-se Ymir, e era feito de gelo. À medida que derretia, o lento gotejar ia formando as coisas do mundo. Os chineses lembravam os feitos de Tsan, o supremo comandante, enquanto no Brasil pré-colonizado, existia a figura de Zilikawai, o grande homem.

Mas o que todos esses personagens tem em comum? Órion, Osíris, Gilgamesh, Ymir, Tsan e Zilikawai estão todos presentes no céu, representados pela mesma constelação, não por acaso chamada Órion.

Fonte: http://www.explicatorium.com/As_constelacoes_orion.php

9/5/2012

Observatório Astronômico

Prof. Maria Helena Pereira

Utilizando o software Observatório Astronômico no Laboratório de Informática:

- localizar a constelação de Órion e Cão Maior;
- localizar as principais estrelas destas constelações (as três marias em Órion e Sirius em Cão Maior);
- fazer um desenho no seu caderno da constelação de Órion e do Cão Maior, destacando suas estrelas mais brilhantes, anotando seus nomes.

PROJETO CLUBE DE ASTRONOMIA – 5º ANO

31/5/2012

Vídeos: Constelações

Prof. Maria Helena Pereira

ABC da Astronomia- Episódio 28- Constelações

Episódio 28 - CONSTELAÇÕES Nesse episódio vamos viajar pelo céu como o vemos com nossos olhos, reconhecendo as estrelas mais brilhantes do céu. É um roteiro para o prazer de olhar o céu com amigos numa noite sem poluição. (4'46)

O Universo: Constelações

Constelações Constelações são agrupamentos aparentes de estrelas os quais os astrônomos da antiguidade imaginaram formar figuras de pessoas, animais ou objetos. Numa noite escura, pode-se ver entre 1000 e 1500 estrelas, sendo que cada estrela pertence a alguma constelação. As constelações nos ajudam a separar o céu em porções menores, mas identificá-las é em geral muito difícil. (44'27)

Cosmos: Constelações no espaço e no tempo

Carl Sagan, Série Cosmos. (6'07)

👁
▲
▼
Mover
Deletar
Editar

9/5/2012

Pesquisa sobre constelações

Prof. Maria Helena Pereira

Localize outras constelações e pesquise suas lendas ou mitos relacionados. Indique para os seus colegas qual ou quais constelações você achou mais interessantes.

Publicar uma Mensagem



Luis Henrique O

HISTÓRIA DA CONSTELAÇÃO DE AQUÁRIO

A lenda de Aquário está relacionada com o aguadeiro Ganimedes, filho do rei Trós e da rainha Calíroé. Conta-se que era um jovem pastor muito educado, gentil e tão belo que os próprios deuses o admiravam. Assim, foi-lhe dada ambrosia, o néctar dos deuses, de forma a torná-lo imortal.

Um dia, enquanto guardava o rebanho e brincava com o seu cão, Argos, Ganimedes foi raptado pela Águia, uma águia gigante de Zeus, que o levou para o templo dos deuses, onde se tornaria aguadeiro favorito de todos os deuses. A sensibilidade de Ganimedes ficou bem patente quando este pediu a Zeus que o deixasse ajudar as pessoas da Terra, durante um passeio com a Águia. Zeus, que não era habitualmente muito generoso, aceitou o pedido de Ganimedes. Este apercebeu-se que enviar uma grande quantidade de água para a Terra ao mesmo tempo poderia tornar-se perigoso, pelo que decidiu enviá-la sob a forma de chuva. Daí que o jovem pastor é conhecido actualmente como o deus da chuva.

Mas o rei Trós, seu pai, sentia cada vez mais saudades de Ganimedes, e nem mesmo todos os valiosos presentes enviados por Zeus resfriavam essa saudade. Assim, Zeus colocou Ganimedes no céu para que o seu pai o pudesse ver todas as noites.

PROJETO CLUBE DE ASTRONOMIA – 5º ANO

13/6/2012

Desenhando as minhas estrelas...

Prof. Maria Helena Pereira



13/6/2012

Atividade: Minha Constelação

Prof. Maria Helena Pereira

A) Na folha com um mapa do céu impresso que recebeu, imaginar um desenho (forma de animais, objetos ou qualquer coisa que pensassem). Traçar e desenhar na própria folha. O mapa do céu que recebeu, foi retirado do software Stellarium, sem as informações dos astros, apenas com os pontos, em imagem com as cores invertidas;

B) Após a criação do desenho da constelação, criar uma história, inspirada pelas histórias da mitologia. A professora auxiliará na correção;

C) Digitar e formatar o texto criado no Word. Publicar a história no tópico abaixo. O desenho será digitalizado e publicado.

13/6/2012

Atividade: Minha Constelação

Prof. Maria Helena Pereira



13/6/2012

Atividade: Minha Constelação

Prof. Maria Helena Pereira

13/6/2012

Atividade: Minha Constelação

Prof. Maria Helena Pereira

PROJETO CLUBE DE ASTRONOMIA – 5º ANO

A lenda da minha Constelação

Prof. Maria Helena Pereira

Publicar as histórias criadas a partir dos desenhos inspirados nas estrelas.

[Compartilhar uma Idéia](#)



Pedro Eduardo C
Constelação pipa

A constelação do pipa ajuda a não empinar pipa nas redes elétricas e isso serve para todos.
Essa pipa fica no céu e fica voando por todo lado. Ela desce, ela sobe e vai para um lado e pro outro.
Pedro Eduardo Camargo Frost.

21/6/2012 [Deletar](#)



Luiz Gustavo A

A constelação Fênix e uma constelação grande que 2 estrelas chamadas Kishimu e outra 4perf.
Elas são as estrelas maiores da Fênix tem outra chamada MAND E SADIÁ.
E elas são as mais brilhantes do espaço e também a Kishimu e uma estrela que tem vários raios de luz .O sol e do lado dela ela tão quente que pode matar 4.000.000.000 homens .
E a fênix e uma constelação cheia de estrelas tem umas que são maiores que as outras e umas que são menores que as outras
Luiz Gustavo Araujo

21/6/2012 [Deletar](#)



Luccas C
Constelação do pipa

Ele foi ao céu por que muitos, muitos e muitos anos atrás muita gente brincava com os pipas: crianças, adolescentes, velhos, adultos, etc. Mas hoje em dia só brincam com os pipas as crianças.
É por isso que tem no céu a constelação do pipa.
E também foi para o céu porque era um objeto muito legal, ate que um dia esse pipa cortavam as mãos de quase todas as pessoas.
Luccas Colares dos Santos
21/6/2012 [Deletar](#)

PROJETO CLUBE DE ASTRONOMIA – 6º AO 9º ANO

 **Instructions:**
"Tudo que um homem pode imaginar outros homens poderão realizar."
Julio Verne

Membro
Visitante

Sorry, this page is full. Please choose or create another page to add content.


▶ Escrever
▶ Fazer Upload
▶ Interagir

Ficção Científica



22/8/2012

Leitura Inicial

Prof. Maria Helena Pereira

Moby - In This World
 Papai do céu não me deixe sozinho. Bons tempos para o demônio. Eu sou a força do céu. Papai do céu não me deixe sozinho. Muitas vezes eu me sinto triste no chão. Papai do céu não me deixe sozinho. Nossa! Eu neste mundo... Papai do céu não me deixe sozinho.

👁 ▲ ▼ Mover Deletar Editar

23/8/2012

O que é Ficção Científica?

Prof. Maria Helena Pereira

Quais são as principais ideias ou elementos presentes em uma história de Ficção Científica?

Publicar uma Mensagem



Lucas Edson S
 Fala sobre meteoros, buraco negro, planetas, astronomia e etc e etc.
 Lucas Edson
 14/9/2012

Deletar

26/8/2012

Capital Inicial - Ficção Científica

Prof. Maria Helena Pereira

Capital Inicial - Ficção Científica (youtube.com)
 Autor: Renato Russo. Álbum: Aborto Elétrico 2005

👁 ▲ ▼ Mover Deletar Editar

26/8/2012

PROJETO CLUBE DE ASTRONOMIA – 6º AO 9º ANO

26/8/2012
Capital Inicial - Ficção Científica
 Prof. Maria Helena Pereira
 Comente sobre os nomes conhecidos e os que nunca ouviu falar, citados na música "Ficção Científica" de Renato Russo.

Publicar uma Mensagem

 **Prof. Maria Helena Pereira**
 Já ouvir falar do flash gordon e galileu. E nunca ouvi falar em Barbarella, Albert Einstein, Apolo e Julio verme. Vitória Orzanqui
 29/8/2012
 11/9/2012

Deletar

 **Vitoria O**
 Já ouvir falar do flash gordon e galileu e nunca ouvir falar em Barbarella, Albert Einstein, Apolo e Julio verme
 29/8/2012

Deletar

 **Gabriel R**
 Julio verme
 galileu

com Beijinhos de luz gabriel
 29/8/2012

Deletar

 **Wellington C**
 Conheço: Albert Einst, Galileu, Saturno

Não Conheço: Flash gordon, Barbalela, Julio Verne, Clorofórmio.

Wellington
 29/8/2012

22/8/2012
Ficção Científica
 Prof. Maria Helena Pereira

Estilo literário que lida com a ciência, tanto real quanto imaginada, e seu impacto numa determinada sociedade. Desenvolveu-se a partir do século XIX em especial com os avanços da ciência moderna nas áreas da Física, Química, Informática, Geologia e Astronomia.

Acesse o Artigo Original: <http://www.momentumsaga.com/2011/04/afinal-o-que-e-ficcao-cientifica.html#ixzz24FMHvu5K>. Acesso em 21/ago/2012.

   Mover Deletar Editar

29/8/2012
Ficção Científica
 Prof. Maria Helena Pereira

Apresentação sobre Ficção Científica.

Tipo de Arquivo: Documento do MS PowerPoint: 1.65 M

Fazer Download do Arquivo

PROJETO CLUBE DE ASTRONOMIA – 6º AO 9º ANO

<p>29/8/2012</p> <p>Programa Jogo de Ideias - Itaú Cultural</p> <p>Prof. Maria Helena Pereira</p> <p>Ficção Científica, Horror, Fantasia - Trecho Trecho do debate sobre literatura especulativa — ficção científica, horror, fantasia — com André Carneiro, Roberto de Souza Causo e Guilherme Kujawski, para o Jogo de Ideias, programa de TV do Itaú Cultural com convidados da música, do teatro, da educação, entre outras áreas.</p> <p>Ficção Científica, Horror, Fantasia - Parte 1 Primeira parte do debate sobre literatura especulativa — ficção científica, horror, fantasia — com André Carneiro, Roberto de Souza Causo e Guilherme Kujawski, para o Jogo de Ideias, programa de TV do Itaú Cultural com convidados da música, do teatro, da educação, entre outras áreas.</p> <p>Ficção Científica, Horror, Fantasia - Parte 2 Primeira parte do debate sobre literatura especulativa — ficção científica, horror, fantasia — com André Carneiro, Roberto de Souza Causo e Guilherme Kujawski, para o Jogo de Ideias, programa de TV do Itaú Cultural com convidados da música, do teatro, da educação, entre outras áreas.</p>	<p>   Mover Deletar Editar</p>
<p>29/8/2012</p> <p>FC na Música</p> <p>Prof. Maria Helena Pereira</p> <p>David Bowie - Space Oddity Álbum Space Oddity 1969</p> <p>David Bowie - Ziggy Stardust (Live 1973) Álbum The Rise and Fall of Ziggy Stardust and the Spiders from Mars 1972 A ascensão e queda de Ziggy Stardust e as aranhas de Marte (muitas vezes abreviado para Ziggy Stardust) é um álbum conceitual pelo músico Inglês David Bowie, que é baseado em uma história de uma estrela de rock fictícia chamada Ziggy Stardust. Um filme-concerto de mesmo nome dirigido por DA Pennebaker foi lançado em 1973. O álbum apresenta, ainda que vagamente, a história de uma personagem chamado de "Ziggy Stardust". Ziggy é a manifestação humana de um ser alienígena que está tentando apresentar a humanidade com uma mensagem de esperança, nos últimos cinco anos de sua existência. Ziggy Stardust é a estrela de rock: sexualmente promíscuo, selvagem no consumo de drogas e com uma mensagem, em última instância, de paz e amor, mas ele é destruído tanto pelos seus próprios excessos de drogas e sexo, e pelos fãs que ele inspirou.</p>	
<p>5/9/2012</p> <p>Sites sobre FC</p> <p>Prof. Maria Helena Pereira</p> <p>Terrorzine nº 24: Viagens no Tempo TerrorZine – Especial: Viagens no Tempo - nº 24 Ademir Pascale e Elenir Alves (org.)</p> <p>Somnium - Publicação oficial on-line do CLFC - Clube de Leitores de Ficção Científica Somnium Publicação oficial on-line do CLFC - Clube de Leitores de Ficção Científica - Brasil. É um blog que publica resenhas e contos, além de notícias sobre o mundo da ficção científica brasileira, lusófona, e também mundial.</p>	<p>   Mover Deletar Editar</p>

PROJETO METRÓPOLE DIGITAL

▶ Escrever
▶ Fazer Upload
▶ Interagir

Sensibilização - Imagens

20/4/2012

• Prof. Maria Helena Pereira

"Quem não compreende um olhar,
tampouco compreenderá uma longa explicação."

Mário Quintana

👁 ▲ ▼ Mover Deletar Editar

20/4/2012

Atividade: Sensibilização com imagens

Prof. Maria Helena Pereira

Escolha três fotografias, escolha uma foto de cada um. Você terá que justificar sua escolha e postar no tópico abaixo.

Ansel Adams

Araquém Alcântara

Ernst Haas

Gérard Castello-Lopes

Henri Cartier-Bresson

J. Szarkowski

Joe McNally

Lewis Hine

Raghu Rai

Raghubir Singh

Robert Capa

20/4/2012

Resposta da Atividade

Prof. Maria Helena Pereira

Sua resposta deve conter: Nome do fotógrafo (Lembre-se que são três fotógrafos) - link para a foto - O que chamou atenção na foto - qual nome você daria para a foto. Seu nome no final. Sugestão: Crie no editor de texto conforme realiza a atividade, depois copie e cole aqui.

Compartilhar uma Idéia

Lais L

ANSEL ADAMS . <http://www.azuldefusca.com.br/wp-content/uploads/2012/03/Rose-and-Driftwood-ansel.jpg> . O que me chamou atenção foi a falta de cor mais não fez falta talvez se estivesse com cor não me chamaria atenção, o nome que eu daria é uma rosa diferente.

20/4/2012

Araquém Alcântara <http://paixaofotografica.com/fotografia-e-arte/araquem-alcantara-lanca-livro> O que me chama atenção foi as cores de fundo eo que esta na boca dele eu chamaria a chupeta de casju. 27/04/2012

Ernst Haas http://farm3.static.flickr.com/2219/2138504675_1cb11bac10.jpg Me chamou atenção foi o olhar dela e olhando dentro do olho dela tem uma imagem de um lugar eu chamaria de o olho .Lais L

27/4/2012

Deletar

PROJETO METRÓPOLE DIGITAL

	<p>Thais F Ansel Adams http://cinegrafistas.com/wp-content/uploads/2011/03/Ansel-Adams-01.jpg br /> A paisagem. Gostei porque é uma paisagem muito bonita. Lewis Hine http://3.bp.blogspot.com/_z1QEdWdLWf0/TOKQuXkBwyI/AAAAAAAAAh0/3C br /> Os fumantes. Gostei dessa foto porque me chamou a atenção porque apesar da foto ter sido tirada há muito tempo, o problema é real. Ernst Haas http://pcdn.500px.net/3770242/7464e030b5fc9b8a605103df9ca7def11a4c br /> Floresta. Chamou minha atenção porque me lembra uma paisagem. Thais Frutuoso</p> <p>27/4/2012</p> <p style="text-align: right;">Deletar</p>
	<p>Milena P Fotógrafo: Ansel Adams. Gostei dessa foto, porque ela mostra uma bela imagem da natureza. As folhas das árvores podem indicar que está no outono, com as rochas em tom de cinza mostra uma combinação nas cores e a cachoeira parece não ter continuidade, como se ficasse em um só único lugar. Daria a essa foto o nome "As Rochas". http://img.timeinc.net/time/photoessays/2009/ansel_adams/ansel_adams_ br /> Fotógrafo: Araújo Alcântara. Gostei porque ao ver a imagem, na hora já podemos perceber que as cores predominantes são o verde e o preto. Ela mostra bem a natureza. A água cristalina mostra, além de sua própria beleza, a riqueza em peixes que ela tem. "Daria a essa foto o nome "O verde da Natureza". Fotógrafo: Henri Cartier-Bresson. Essa foto é muito legal porque são várias crianças na escada, ficou muito legal. Daria a essa foto o nome " O Caracol de Pessoas ". http://umapitadadetudo.blog.com/files/2011/03/henri-cartier-bresson.jpg br /></p> <p>27/4/2012</p> <p style="text-align: right;">Deletar</p>
	<p>Tatiane S Ernst Haas http://4.bp.blogspot.com/_0YZjvlQuiOU/S3XpLxwVHuI/AAAAAAAAAj4/P5zx-kiss.jpg O Beijo. Eu gostei por causa do romantismo do casal. Henri Cartier-Bresson http://3.bp.blogspot.com/_T5u1yOqe8LM/TRzd-0ADeeI/AAAAAAAAEcM/ZVrqc80BxoI/s1600/n95+05+de+janeiro+de+2009+ Não tem cão, caça com gato. Porque os olhos do gato me chamou muita atenção. Araújo Alcântara http://colunas.cbn.globoradio.globo.com/platb/caminhosalternativos/2010-alcantara-um-andarilho-do-mundo/ (foto da onça-pintada) Na Floresta. Eu escolhi esta foto porque me chamou a atenção, na imagem a cor, a o destaque da onça. Tatiane Souza</p> <p>27/4/2012</p> <p style="text-align: right;">Deletar</p>
	<p>Mayara G J. Szarkowski. http://theworldofphotographers.files.wordpress.com/2011/11/john-szarkowski-20.jpg . A foto chama atenção por ser diferenciada, o cachorro menor está vestido como se fosse gente e do lado da mulher , mostra as patas de um cachorro maior que parece estar sendo igual uma pessoa normal. Eu colocaria o título de " Uma família diferente" . Henri Cartier - Bresson http://www.henricartierbresson.org/hcb/redimg/photo.jpg . Essa foto chama a atenção porque, você não sabe se ele vai estar pisando no chão ou em um lago. O meu título seria "Sobre a água" . Gérard Castello-Lopes http://2.bp.blogspot.com/_yvB-LRQAXqQ/TVcbk7ydzeI/AAAAAAAAADS/2LrheEAUtIk/s400/geradcastellolope Essa foto chama a atenção pois , parece que o barco esta desenhado ondas no mar. O meu título seria " desenhado ondas ". Mayara Domingues Gomes</p> <p>27/4/2012</p> <p style="text-align: right;">Deletar</p>

Entendemos que a parceria entre IE e SL pode revelar um viés pelo qual a inserção no universo da Arte em geral e da Literatura especificamente pode se concretizar de maneira mais instigante, uma vez que, nesse caso, as novas tecnologias funcionam como ferramentas pelas quais o educando se apropria de conhecimentos e informações que podem levá-lo também à apropriação do objeto artístico. Há também a possibilidade de o aluno começar a explorar seus próprios percursos na busca pelas informações.

Nas avaliações feitas ao término do 1º semestre de 2012, os alunos dos grupos de projetos indicaram, de maneira geral, uma aprovação ao que vinha sendo realizado e manifestaram-se interessados pela continuidade das atividades. Em síntese, entre outros fatores positivos, foram destacados: oportunidade de conhecer melhor novos assuntos, autores e mesmo os colegas; o conhecimento adquirido no projeto pode ser útil para outras matérias e para a vida; a diversidade das atividades e do material utilizado (vídeos, textos, jogos); a interação com as professoras. Como aspectos negativos, foram citados: falta de uma visita ao planetário; ter de escrever; acordar mais cedo; pouco tempo para os encontros.

Outra característica que consideramos fundamental é que o ambiente de aprendizagem em rede viabiliza outros tipos de interação que não sejam apenas aquelas que ocorrem com a presença frente a frente entre os interlocutores. É um percurso que não se esgota no espaço físico da escola nem na compartimentalização do conhecimento. Segundo Nuñez (2002: p. 225):

Tudo tão diferente desse ensino de “via única” de anos passados, quando aprender a ler era sinônimo de “capturar dados”, ou, no máximo, de automatizar certas práticas, como o comentário de textos. Neste enfoque integrador, ler é passar do tato do papel ao brilho da tela, valorizando, sobretudo, o papel do leitor como pessoa que constrói significados e cuja experiência leitora enriquece o professor precisamente através de toda essa variedade de meios e suportes.

Tendo em vista as inúmeras tarefas demandadas para a realização de projetos que envolvam todos os alunos de todas as turmas da unidade, o que ainda não ocorreu devido ao fato de a implementação do uso do *ThinkQuest* ser ainda recente e a maior parte dos educadores ainda não apresentarem um nível satisfatório de domínio da ferramenta, as atividades nesse ambiente ainda se restringem àquelas realizadas nos projetos extracurriculares ou com algumas turmas específicas. Fica claro, também, a necessidade de o professor realizar um planejamento adequado das atividades a serem desenvolvidas, o que demanda tempo para pesquisa de materiais diversificados (textos, vídeos, *links*) e para a elaboração das páginas no ambiente.

No entanto, outras ferramentas de uso mais disseminado podem ser úteis para a parceria IE-SL também em atividades desenvolvidas nas aulas semanais, com todos os alunos

das turmas. *Blogs*, portais, *sites* de busca, *links* para textos e atividades que envolvam o universo literário são elementos que facilitam a interação aluno-aluno e aluno-professor ao mesmo tempo em que oferecem possibilidades para que eles criem seu próprio percurso como leitor.

terça-feira, 13 de março de 2012

Terrorzine - Minicontos de Terror

Terrorzine - Minicontos de Terror, é uma revista eletrônica independente, idealizada por Ademir Pascale e Elenir Alves. Nosso principal intuito é o de difundir gratuitamente o trabalho de veteranos e jovens autores dos gêneros fantasia, ficção científica e horror.

<http://www.cranik.com/terrorzine.html>

Terrorzine, nº 20 (Lido na sala de leitura, mas não está mais disponível para download).

Terrorzine, nº 21 <http://www.divulgalivros.org/terrorzine21.pdf>

Terrorzine, nº 24: Especial Viagens no Tempo
<http://www.divulgalivros.org/terrorzine24.pdf>

Procedimento:
 Na aula de sala de leitura foram lidos alguns contos do Terrorzine nº 20. Faça um comentário sobre um dos contos lidos. No comentário coloque: nome do conto, comentário, nome completo dos alunos, série e turma. Escolha o perfil anônimo para publicar. Obs: na falta de alguma informação, sua postagem não será considerada para avaliação.

Figura 3: Postagem do blog do Laboratório de Informática Educativa a partir da atividade desenvolvida na Sala de Leitura.

A formação de uma rede de parcerias que integre todas as áreas do conhecimento e todos os espaços escolares é, de certa forma, uma necessidade, já que, como vimos, a escola não é hoje o único caminho para o acesso ao conhecimento. A formação do leitor polivalente, que se apropria da leitura na diversidade de linguagens e suportes que estão disponíveis na sociedade do século XXI, requer também a polivalência do educador. Essa polivalência não está no domínio de todas as novas tecnologias e das diversas áreas do conhecimento, mas na disposição de enfrentar o desconhecido e buscar a interação com o outro para formar uma equipe em que cada um dos elementos contribui com suas próprias competências.

CAPÍTULO 6

AVALIAÇÃO DE FUNCIONAMENTO DA SL: UMA PROPOSTA

6.1. Avaliação do funcionamento da Sala De Leitura: possibilidades

Worthen, Sanders & Fitzpatrick (2004) indicam que, a partir da década de 1990, a avaliação de programas tem se desenvolvido e se estabelecido como fundamental, principalmente em virtude da ampliação das necessidades de ações. Para esses autores (2004, p. 35), “(...) avaliação é identificação, esclarecimento e aplicação de critérios defensáveis para determinar o valor (valor ou mérito), a qualidade, a utilidade, a eficácia ou a importância do objeto avaliado em relação a esses critérios”. Acrescentam que as metodologias utilizadas nas avaliações de programas variam de acordo com as questões que se pretende responder.

Figueiredo & Figueiredo (1986) destacam a necessidade de se constatar se as mudanças verificadas são necessariamente decorrentes do programa avaliado. No que se refere à formação de leitores e tendo em vista o cenário atual de valorização da leitura, é adequado que se verifiquem interferências de fatores alheios ao programa, tais como inauguração de bibliotecas ou livrarias na comunidade ou próximas a ela, outros projetos de incentivo à leitura que atendem ao mesmo público-alvo, entre outros.

Num primeiro momento, uma avaliação formal do Projeto Sala de Leitura, a partir da concepção de leitura que atualmente norteia as ações e as finalidades para ela estabelecidas, poderia partir da questão: qual o papel das Salas de Leitura na formação dos alunos como leitores competentes e autônomos?

Os apontamentos acima sugerem que a avaliação formal de um programa que tem como objetivo a aprendizagem e o incentivo à leitura demanda esforços muito significativos. Em se tratando de um projeto que envolve a maior rede municipal de ensino do país e que está em vigor há quatro décadas, torna-se impossível tentar apresentar, nos limites deste texto, uma proposta de avaliação do Projeto Sala de Leitura desde a sua origem. Entretanto, tendo em vista a importância assumida pelas políticas públicas para a leitura, julgamos ser imprescindível que se busque uma avaliação formal do projeto. A proposta que foi elaborada a partir das observações, levantamentos e ações desenvolvidos nesses ambientes de leitura, bem como de sua legislação, aliados às reflexões sobre linguagem e leitura apresentadas anteriormente neste texto, tem como propósito colaborar nas reflexões para uma avaliação consistente, sob o ponto de vista do funcionamento.

O primeiro questionamento para subsidiar uma proposta de avaliação do Projeto Sala de Leitura é: quem são os interessados? Nesse caso específico, a resposta é, além dos administradores e equipe do programa, os educadores, POSL, alunos e comunidade.

A identificação desses interessados possibilita fazer o levantamento das perguntas avaliatórias, as quais servem de base para o estabelecimento de critérios e padrões da avaliação. Conforme Worthen, Sanders & Fitzpatrick (2004: p. 341), “critérios são usados para definir as características de um programa ou uma implementação bem-sucedida”, enquanto os “padrões designam o nível que o desempenho do programa deve atingir em relação a esses critérios para ser considerado um sucesso”. Neste texto, indicaremos possíveis critérios, uma vez que a delimitação de padrões requer uma discussão mais profunda e ampla sobre as dimensões e resultados do projeto. Evidentemente, as questões propostas para uma avaliação também estão de acordo com o objeto avaliado, o que, no caso do Projeto Sala de Leitura, indica que também são fundamentadas pela abordagem da leitura que orienta as ações. Ao longo do texto, assumimos uma concepção de linguagem e de leitura que comporta aspectos de natureza social, cultural e histórica. Dessa forma, está inerente à nossa proposta para avaliação do projeto uma perspectiva de leitura como apropriação de um bem simbólico, como processo que se estabelece fundamentalmente pela interação entre sujeitos e contempla objetos que se constituem por meio de linguagens múltiplas.

Outro aspecto a ser destacado é a dimensão contemplada na avaliação: se a implantação, o funcionamento ou o impacto. Pela longevidade do projeto, entendemos que os dois últimos aspectos são mais relevantes para a discussão. Contudo, tendo em vista os limites desta pesquisa e das informações coletadas, destacaremos alguns critérios relativos ao funcionamento das salas.

Na dimensão do impacto, não identificamos nenhum registro de avaliação formal do projeto.

No âmbito do funcionamento, a SME, por meio das Diretorias de Ensino fez levantamentos pelo menos entre 1997 e 2002. Esses levantamentos eram feitos por meio de relatórios preenchidos pelos POSL e apresentavam questões simples quanto à existência ou não da sala e de POSL, quanto ao acervo e empréstimos e, também, uma autoavaliação do POSL, bem como das atividades do Setor da Sala de Leitura da SME. Além disso, eram pedidas sugestões de obras e materiais a serem enviados à Sala.

Relacionando esses levantamentos às indicações de Worthen, Sanders & Fitzpatrick (2004), pode-se concluir que os critérios estabelecidos nesses relatórios de avaliação são insuficientes para a avaliação de um projeto de alcance tão amplo, ainda que se mantivesse apenas a dimensão do funcionamento das Salas. Não identificamos os dados possivelmente recolhidos como subsídios que garantissem uma avaliação consistente não apenas do projeto como um todo, mas também do contexto micro, particular a cada escola. Além disso, o

material levantado apresenta o ponto de vista de apenas um dos interessados, sendo que os beneficiários diretos da Sala (alunos e professores) não puderam emitir sua opinião nem receberam nenhum outro tipo de instrumento de avaliação.

Em 2010, a assessoria contratada para a realização da formação de POSL realizou visitas a Salas de Leitura de todas as regiões do município, fornecendo relatórios informais para a equipe da DOT-SME. Segundo Alice, a formadora entrevistada, esses relatórios indicavam aspectos relacionados à organização do espaço e às práticas desenvolvidas, mas não constituíram uma avaliação formal. Contudo, essa solicitação trouxe pela primeira vez um olhar externo sobre a SL.

Buscando iniciar uma reflexão sobre as informações de modo a torná-las mais úteis, elaboramos um formulário de perguntas avaliatórias agrupadas por critérios quanto ao funcionamento (ANEXO IX). Esse formulário foi utilizado nas visitas feitas a duas SL da RMESP, descritas no Capítulo 1.

Tendo em vista a aplicação do formulário e as reflexões desenvolvidas no percurso do trabalho, voltamos a ele buscando melhorá-lo. Sua versão final, já revisada e própria para reprodução, está disponibilizada como ANEXO X. Optamos por simplificar as respostas às perguntas indicando apenas duas possibilidades: sim ou não. Entendemos que, dessa forma, a coleta de dados se torna mais rápida³⁷.

Nesta versão digital, abrimos outras opções de respostas (múltipla escolha, graus de adequação, repostas descritivas).

A elaboração do formulário fundamenta-se no instrumento e nas sugestões indicadas nos relatórios de estágio de alunos em formação inicial (graduação) para Coordenador Pedagógico e Professor de Linguagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental e Médio, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, supervisionados pela Prof^a Dr^a Idméa Semeghini-Siqueira, que propõe aos seus alunos, desde 1998, a visita à Biblioteca Escolar e/ou Sala de Leitura e Biblioteca Pública próxima à escola para observação, registro e reflexão.

De maneira geral, a análise dos dados dos relatórios revela uma situação desalentadora na maioria das escolas públicas visitadas, sobretudo as da rede estadual, e pouca ou nenhuma articulação entre as unidades escolares e as bibliotecas públicas, mesmo as geograficamente próximas.

³⁷ Há, também, uma versão adaptada como formulário para acesso digital, por meio do Google Docs, no endereço <https://docs.google.com/spreadsheets/viewform?formkey=dE9IcmZoZ0lteHV6eTlsREhFelFkb0E6MQ>

Neste trabalho, dispusémo-nos a possibilitar o levantamento de dados no âmbito da organização e funcionamento de Salas de Leitura, entendo-as como o espaço destinado às atividades de leitura em que haja a atuação de um mediador. Não é, portanto, a área destinada exclusivamente à disposição de obras (a qual deve ser prevista na organização do espaço de qualquer biblioteca pública ou escolar, devidamente organizada por um bibliotecário), mas o local onde se disponibiliza o acervo para consulta e empréstimos e são realizadas as leituras individuais e as atividades coletivas mediadas por um educador/professor.

A seguir, explicitamos os critérios utilizados na elaboração do instrumento de avaliação de funcionamento da SL, apresentados por meio de perguntas avaliatórias divididas em quatro partes: a) espaço e mobiliário; b) recursos materiais e equipamentos; c) acervo; e d) atendimento. Os itens acrescentados ao modelo original estão destacados.

6.2. Instrumento de avaliação do funcionamento da SL

6.2.1. Identificação e caracterização da Unidade

O formulário inicia com uma tabela para identificação e caracterização da U.E. quanto a número de turnos, turmas e alunos atendidos, número de POSL, seus cargos e respectivas jornadas de trabalho (figura 1). Boa parte desses dados já estava presentes no modelo utilizado nas visitas às SL realizadas durante esta pesquisa. No entanto, tendo em vista a publicação das Portarias referentes à implantação do Programa Ampliar (Portaria nº 5.360/2011) e da possibilidade de realização de projetos diferenciados, acrescentamos campos para coleta de dados sobre novos tópicos. É importante destacar que a informação sobre o número de turmas atendidas pelo(s) POSL é fundamental para identificarmos as possibilidades de formação inicial e contínua desses educadores, já que há, como vimos, dificuldades quanto a sua ausência da escola, quer a formação seja em horário de trabalho (convocação com dispensa de ponto ou com anuência do diretor) ou como curso optativo (fora do horário de trabalho do POSL). Também a integração da SL ao Programa Ampliar (apresentado no capítulo 5, cuja Portaria de organização está no ANEXO VI), ainda que a unidade desenvolva projetos em outras áreas do conhecimento, está condicionada à disponibilidade de horários do POSL, assim como a do Laboratório de Informática Educativa (IE) está em relação a do Professor Orientador de Informática Educativa (POIE). Assim, quanto maior for o número de horas-aula do POSL para o atendimento semanal às turmas, menor a probabilidade de que se organizem atividades extracurriculares.

FUNCIONAMENTO DA SALA DE LEITURA	
Identificação e Caracterização da Unidade	
DRE:	
Escola:	
A escola foi inaugurada em:	
Turnos diurnos:	Turno noturno:
Nº de turmas – 1º ao 5º ano:	Nº de alunos por turma (média):
Nº de turmas – 6º ao 9º ano:	Nº de alunos por turma (média):
Nº de turmas – EJA (1ª. a 4ª. série):	Nº de alunos por turma (média):
Nº de turmas – EJA (5ª. a 8ª. série):	Nº de alunos por turma (média):
Total de turmas atendidas:	
A escola participa do Programa Ampliar? Sim () Não ()	
A Sala de Leitura foi inaugurada em:	
A Sala de Leitura está ou esteve fechada nos últimos 3 anos? Sim () Não ()	
Nº de POSL responsáveis pela SL: Nenhum () 1 () 2 () 3 ou mais ()	
POSL 1	Prof. Ed. Inf. e Fund. I () Prof. Ens. Fund. e Médio ()
Nº turmas:	Português () Outro ()
Jornada:	
Acumula cargos?	Não () Município () Estado () Particular ()
Participa do Programa Ampliar com projetos?	Sim () Não ()
POSL 2	Prof. Ed. Inf. e Fund. I () Prof. Ens. Fund. e Médio ()
Nº turmas:	Português () Outro ()
Jornada:	
Acumula cargos?	Não () Município () Estado () Particular ()
Participa do Programa Ampliar com projetos?	Sim () Não ()
POSL 3	Prof. Ed. Inf. e Fund. I () Prof. Ens. Fund. e Médio ()
Nº turmas:	Português () Outro ()
Jornada:	
Acumula cargos?	Não () Município () Estado () Particular ()
Participa do Programa Ampliar com projetos?	Sim () Não ()

Figura 4: Identificação e caracterização da unidade e informações sobre o POSL

6.2.2. Espaço e mobiliário

Ao discutir o espaço requerido para a instalação de uma biblioteca em uma escola de ensino fundamental que atendesse crianças e adolescentes de 6 a 14 anos, Silva (2009) indica como necessário um projeto arquitetônico que possa acomodar uma turma de 35 alunos, numa área que deve ter, no mínimo, o mesmo tamanho de uma sala de aula, com 1,2 m quadrado por aluno, considerando a área de circulação. Além desse, outro aspecto relevante é que o

local esteja situado na planta baixa do edifício, com piso antiderrapante ou cerâmico e rampas de acesso. O autor, citando Avilés (1998), também indica como recomendável que as portas e janelas possam permitir vislumbrar do exterior as atividades desenvolvidas na sala, como forma de atrair outras crianças para o espaço. As cores das paredes internas devem ser diferentes da cor oficial das demais salas, buscando nos tons mais claros o contraste necessário às capas dos livros, geralmente coloridas. Para os cantos de leitura, há a possibilidade do uso de uma parede com tom mais vibrante, como forma de diferenciá-los como nichos mais informais. O teto branco garante a sensação de amplitude e claridade ao ambiente.

O mobiliário, tendo em vista o atendimento a faixas etárias diferentes, deve apresentar dimensões intermediárias, que acomodem confortavelmente os públicos. O cuidado em utilizar mobiliário seguro e que não provoque ruído não pode ser esquecido. A variedade nas peças também facilita seu uso em atividades diversificadas, com diferentes modalidades de leitura (individual ou coletiva). A altura das cadeiras não pode impedir que as crianças tenham as costas e os pés apoiados; elas devem formar conjunto com as mesas, com 4 a 6 lugares, de tampo com cores neutras e de cantos arredondados, preferencialmente com pernas reforçadas e com média de 65 cm de altura, no caso de escolas de ensino fundamental.

As estantes comumente encontradas nas salas de leitura e bibliotecas escolares são de aço, com até seis prateleiras, mais indicadas para uso em paredes sem janelas, sendo recomendável sua fixação para evitar que tombem. As estantes menores, com até 4 prateleiras, podem ser utilizadas em paredes que tenham janelas mais altas, sendo mais recomendadas para acomodar os materiais destinados às crianças menores, facilitando seu acesso. Outros tipos e modelos de estantes, apesar de existentes no mercado, ainda não estão acessíveis à maioria das escolas brasileiras.

Como vimos, o *Caderno de Orientações para ambientes de leitura* sugere, ao tratar da organização do espaço das SL da RMESP, que a parceria entre o POSL e a equipe gestora ainda é o melhor caminho para conquistar essas melhorias quanto à organização do espaço físico e do mobiliário. O mesmo *Caderno de Orientações para ambientes de leitura* também apresenta propostas para essa organização que vão ao encontro do que discutimos até aqui.

Na proposta de instrumento de avaliação do funcionamento da SL buscamos incorporar alguns desses tópicos de modo a levantar o grau de adequação das SL da RMESP aos critérios de espaço e organização de um ambiente de leitura. Como já esclarecido, os itens que sofreram acréscimos e alterações em relação ao formulário utilizado durante a pesquisa estão destacados em negrito.

I - Espaço e mobiliário: a Sala de Leitura...			
		Sim	Não
1	Está situada em local de fácil acesso?		
2	Está situada num local adaptado (sala de aula ou outro local usado anteriormente para outra atividade)?		
3	Apresenta condições de acessibilidade?		
4	Apresenta algum problema de manutenção predial (goteiras, frestas, vidros quebrados etc.)?		
5	Apresenta piso antiderrapante ou cerâmico?		
6	Tem as paredes e tetos pintados em cores claras?		
7	Apresenta boas condições de iluminação e ventilação natural (janelas amplas)?		
8	Apresenta boas condições de iluminação e ventilação artificial?		
9	Possui cortinas ou persianas?		
10	Apresenta boas condições acústicas (sem interferências significativas de ruídos externos) durante todo o período de funcionamento?		
11	Apresenta dimensões adequadas para acomodar confortavelmente pelo menos 35 alunos?		
12	Possui mesas e cadeiras em número suficiente para atender os alunos e em condições seguras de uso?		
13	Possui mesas e cadeiras em dimensões (altura, tamanho) adequadas para o atendimento tanto das crianças como dos adolescentes?		
14	Possui poltronas ou arquibancadas em condições de uso?		
15	Há algum espaço com tapetes e almofadas?		
16	Há prateleiras em número suficiente para acomodação do acervo?		
17	Há prateleiras adaptáveis a altura dos livros?		
18	Há estantes ou expositores para livros recém-adquiridos?		
19	Há prateleiras com fácil acesso para as crianças pequenas?		
20	Há facilidade para transitar pela sala, entre mesas, cadeiras, prateleiras ou qualquer outro tipo de mobiliário?		
21	Há um espaço e móveis específicos para acomodação do POSL?		
22	Existem armários ou um espaço específico para guardar materiais?		
23	Há algum espaço destinado exclusivamente às atividades de pesquisa, com cadeiras e mesas apropriadas?		
24	Há algum espaço destinado exclusivamente ao		

Figura 5: Espaço e mobiliário – perguntas avaliatórias

6.2.3. Recursos materiais e equipamentos

Ao retomar a trajetória da SL da RMESP, destacamos um momento em que houve um “choque” de concepções de leitura e de linguagem³⁸, quando se rompeu com uma proposta de SL como espaço cultural, de múltiplas linguagens para uma proposta de SL como um espaço especificamente de aprendizagem de leitura, com foco voltado especificamente à modalidade escrita da língua.

Na reflexão sobre a linguagem e leitura que realizamos no Capítulo 2, a qual sintetizamos no início deste capítulo, averiguamos que a multiplicidade da linguagem é uma das características primordiais dos bens culturais no início do século XXI. Verificamos, também, que mesmo em objetos da cultura escrita estão incorporado aspectos extraverbaís e há uma gama imensa de possibilidades de se utilizar a linguagem não verbal como mais um instrumento para a formação do leitor. O desafio que se apresenta aos educadores que atuam como mediadores da leitura é tomar esses instrumentos de maneira mais adequada, o que exige formação, planejamento e parcerias, conforme discutimos no final do capítulo anterior. Dessa forma, a indicação de materiais e equipamentos que envolvem outras linguagens e suportes é necessária no sentido de se fazer um levantamento acerca das possibilidades de atividades a serem desenvolvidas. No entanto, a ausência de parte desses recursos não inviabiliza a realização de propostas de mediação de leitura significativas, baseadas no suporte imprescindível: o livro impresso.

II - Recursos materiais e equipamentos: A Sala...			
		Sim	Não
23	Possui um microcomputador para uso do POSL?		
24	Possui um microcomputador para uso exclusivo do POSL?		
25	Possui microcomputador para uso do público (pesquisa)?		
26	O(s) microcomputador(es) têm acesso à internet?		
27	Possui materiais diversos para uso dos alunos e POSL (lápis de cor, canetinhas, cartolinas, sulfites, alçaço, pincéis etc.)?		
28	Possui TV em condições de uso?		
29	Possui DVD <i>player</i> ou videocassete em condições de uso?		

³⁸ Esse período está destacado no Capítulo 4 - item 4.2. De 2001 a 2009 – Choque de Concepções, que contempla a transição entre a Gestão I (Marta Suplicy) e Gestão II (José Serra).

30	Possui aparelho de som em condições de uso?		
31	Possui <i>data-show</i> (ou aparelho similar) em condições de uso, mesmo que não seja para uso exclusivo da sala?		
32	Possui câmera de vídeo em condições de uso, mesmo que não seja para uso exclusivo da sala?		
33	Possui câmera fotográfica digital em condições de uso, mesmo que não seja para uso exclusivo da sala?		
34	Possui gravador de voz em condições de uso, mesmo que não seja para uso exclusivo da sala?		
35	O POSL tem uma cota para cópias de materiais para uso nas atividades da Sala?		
36	Possui outros materiais para uso diverso (fantasias, teatro de fantoches, máscaras etc.)?		

Figura 6: Recursos materiais e equipamentos – perguntas avaliatórias

6.2.4. Acervo

Os acervos disponíveis nas SL da RMESP deveriam em sua maioria ser constituídos pelas remessas anuais de acervos complementares da própria SME e do PNBE, além do acervo inicial, com cerca de 3.000 títulos. Contudo, isso não ocorre em toda a rede de SL, por motivos variados, conforme descrito anteriormente. De maneira geral, as obras enviadas pelos programas federais e pela remessa específica da RMESP são de ótima qualidade sob qualquer ponto de vista.

Silva (2009: p. 128) sugere:

O acervo da biblioteca escolar, além de oferecer suporte aos conteúdos discutidos em sala de aula, proporcionará ao aluno encontrar-se com materiais que atendam a sua curiosidade pessoal e com outros que não a atendiam até aquele momento, mas que a partir da consulta à biblioteca, teve sua curiosidade despertada.

Além de contemplar os livros de literatura infantil e juvenil, livros científicos e periódicos, deve ter material para formação dos educadores, obras de referência e multimeios (CDs, DVDs).

Importantíssimo é o registro das obras, seja por meio de livro de tomo ou por meio digital, como uma ferramenta para conhecimento e controle do acervo disponível.

A organização do acervo deve atender às necessidades do público a que se destina primordialmente o espaço – comunidade escolar de ensino fundamental -, portanto, não há necessidade da utilização de categorias rígidas, como a Classificação Decimal Dewey (CDD), utilizada por bibliotecas que atendem a outra faixa etária e em outro contexto. No Capítulo 5

deste trabalho, relacionamos as possibilidades de organização do acervo a partir das sugestões da publicação *Biblioteca na Escola* (Pereira: 2009), do âmbito federal, e dos materiais disponibilizados pela SME para os POSL (apostila do curso de Formação Contínua e *Caderno de Orientações para ambientes de leitura*). Os dois materiais (apostila e *caderno*) indicam a organização por gêneros/temas e a identificação por cor como mais adequada para atender às necessidades de um espaço de leitura dentro da escola de ensino fundamental. Silva (2009: p. 131) apresenta outra opinião:

Acondicionar os livros em ordem alfabética é mais consistente, mais concreto para os alunos que separá-los por cor, ou seja, afixar uma fita adesiva colorida na lombada dos livros para classificá-los. Por exemplo, se o aluno busca os livros que estão com a fita adesiva azul, como fará para encontrar o livro *Cinderela*? Terá de manusear todos os livros até encontrá-lo? Ao passo que, se o aluno souber que está acondicionado na letra C, terá mais eficiência para encontrar o que deseja.

Em nossa experiência, identificamos que uma articulação entre gênero/tema e, posteriormente, uma identificação, dentro desses critérios, por cor e/ou ordem alfabética, é perfeitamente viável.

Quanto à disposição do acervo nas estantes, a recomendação mais comum é colocar as obras de literatura infantil ou de interesse das crianças nas prateleiras mais baixas, de forma que elas possam escolhê-las diretamente.

Finalmente, o empréstimo deve favorecer a escolha pessoal, a diversidade e a autonomia na busca das obras.

Todos esses aspectos foram, de alguma maneira, contemplados nos critérios que apresentamos na quarta parte do instrumento de avaliação (Figura 7).

III - Acervo: O acervo da Sala...			
		Sim	Não
37	Possui menos de 3.000 livros?		
38	Possui entre 3.000 e 10.000 livros?		
39	Possui entre 10.000 e 20.000 livros?		
40	Possui mais de 20.000?		
41	A maior parte do acervo é composta por livros distribuídos pela SME?		
42	A maior parte do acervo é composta por livros distribuídos pelo PNBE?		
43	A maior parte do acervo é composta por livros doados?		
44	A maior parte do acervo não tem origem especificada?		
45	O acervo está tombado?		
46	Todo o acervo está tombado em livro?		

47	Todo o acervo está tombado em microcomputador?		
48	O acervo está tombado parte em livro, parte em microcomputador?		
49	O acervo é organizado por temas?		
50	O acervo é organizado por gêneros?		
51	O acervo é organizado por autor?		
52	O acervo é organizado por editora?		
53	Outro critério para organização de acervo. Qual? _____		
54	A localização das obras nas prateleiras é feita por ordem alfabética?		
55	A localização das obras nas prateleiras é feita por identificação por cor?		
56	Outro critério para localização da obra nas prateleiras. Qual? _____		
57	Todas ou a maior parte das obras de literatura infantil e juvenil e os clássicos da literatura estão disponíveis para empréstimo?		
58	Possui material multimídia (CD, DVD, outros)? Se sim, quais e quantos: _____		
59	O material multimídia pode ser emprestado?		
60	Possui gibis, mangás e HQ?		
61	Gibis, mangás e HQ podem ser emprestados?		
62	Possui obras para consulta e pesquisa escolar (enciclopédias, almanaques)?		
63	Possui minidicionários e minigramáticas?		
64	Possui atlas?		
65	Possui revistas e jornais para consulta?		
66	Há acervo volante disponível para uso em outros espaços (caixas, malas, carrinhos)?		
67	Possui obras voltadas à formação dos professores?		
68	Há divulgação do acervo para os usuários (listas para consulta, consulta por microcomputador, divulgação de novas aquisições)?		

Figura 7: Acervo – perguntas avaliatórias

6.2.5. Atendimento

A constituição da SL como espaço verdadeiramente educativo vai além dos aspectos físicos, seja no âmbito do acervo ou de outros recursos materiais. Do que discutimos até aqui, percebe-se que a organização de qualquer ambiente de leitura no espaço escolar deve ter no educando o ponto de convergência das ações.

Daí a importância de se garantir o atendimento qualificado a todos os usuários da SL ou BE. Para isso, é imprescindível que o POSL tenha disponibilidade para desenvolver atividades diversificadas independentes da aula semanal já prevista em sua jornada. Essa é uma maneira de garantir a dinamização da biblioteca escolar e da sala de leitura, conforme sugere Nóbrega (2002: p. 351):

Penso que é aí mesmo que podemos distinguir a ação pedagógica que devemos implementar nas bibliotecas e salas de leitura. Diferentemente de uma escolarização repressora e reprodutora, porta-voz de um único e permitido caminhar, a animação cultural de que estamos tratando tem como força motriz entender-se enquanto *animação* (ação da alma) e, a partir daí, compreender as práticas culturais em sua pluralidade, como arcabouço teórico-metodológico de um projeto com ações continuadas, interligadas, contextualizadas com as comunidades que as configuram, que são configuradas por elas.

Fundamental para o atendimento qualificado é, também, a interação do POSL com os usuários da SL. Almeida Júnior e Bortolin (2009) relacionam como características necessárias ao *bibliotecário-educador*: empatia, versatilidade, competência, comprometimento, dedicação, responsabilidade e curiosidade. Entendemos que esses aspectos são pertinentes ao perfil que se deseja de um POSL, mas seu levantamento não pode ser contemplado por meio do instrumento de avaliação que propomos, voltado a aspectos tangíveis do atendimento. Em alguns dos tópicos, procuramos identificar uma “disposição” do POSL para atender aos usuários, como quando nos referimos a um atendimento informal em horários não previstos, como: intervalo, entrada ou saída de turno (pergunta 74). Para uma apuração mais concreta, a entrevista com o profissional é muito importante; contudo, não foi realizada, tendo em vista os limites desta pesquisa.

Outros tópicos contemplados, na quarta parte do instrumento, são o atendimento aos funcionários e à comunidade.

IV - Atendimento: A Sala de Leitura...			
		Sim	Não
69	Funciona regularmente?		
70	No último ano, houve algum período em que a Sala de Leitura manteve-se fechada ou restringiu o atendimento? Se sim, por quê? _____		
71	Todos os alunos são atendidos em aulas regulares na SL?		
72	Há turma(s) com dobras de aulas de SL (mais de 1 atendimento semanal)?		
73	Possui horários para pesquisa e empréstimos que atendem à maioria do público (fora do horário das aulas)?		

74	O(A) POSL está disponível, mesmo que informalmente, para atender aos alunos durante o intervalo ou no período de entrada/saída?		
75	Atende à comunidade?		
76	Atende aos professores?		
77	Atende aos demais funcionários da escola?		
78	É possível para os alunos escolher as obras diretamente da prateleira para empréstimo?		
79	Há horários específicos para atividades extracurriculares voltadas aos alunos (clube de leitura, oficinas de teatro, artesanato, leitura e escrita etc.)?		
80	Há horários específicos para outras atividades voltadas à comunidade, educadores ou funcionários (clube de leitura, oficinas de teatro, artesanato, leitura e escrita etc.)?		
81	Há ocorrência de eventos especiais organizados na Sala (Saraus, Festivais, Concursos etc.)?		
82	O atendimento é realizado apenas pelo POSL ou há outras pessoas responsáveis (monitores, estagiários, oficinairos)? Quem? _____		

Figura 8: Atendimento – perguntas avaliatórias

Creemos que os critérios e as perguntas avaliatórias propostos permitem vislumbrar as potencialidades de uma avaliação formal das Salas de Leitura. A discussão coletiva sobre as perguntas avaliatórias, bem como a decorrente reflexão sobre os critérios e padrões, poderão auxiliar na descrição de um bom funcionamento da Sala e servir como fundamento para as reflexões sobre o impacto significativo do projeto em seus beneficiários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tomarmos a SL da RMESP como objeto de reflexão, salientamos que a sua longevidade e dimensão eram características muito significativas na apuração de aspectos a serem considerados na proposição de projetos e programas que visam à implantação e implementação de salas/espços de leitura ou bibliotecas nas escolas.

Em 40 anos de existência, foram muitos os acertos e também os erros. O distanciamento cronológico possibilita um olhar crítico mais qualificado, pois os resultados das ações tomadas já podem ser analisados. Em nossa reflexão sobre o projeto, verificamos que as concepções de leitura afetaram diretamente a maneira como as SL foram organizadas e funcionaram em diferentes momentos. Do mesmo modo, as aprendizagens privilegiadas nesses espaços também se alternaram, focalizando ora o currículo ora a apropriação cultural. As atribuições do profissional responsável também se modificaram ao longo desse processo de consolidação da SL no cotidiano das escolas da RMESP, com momentos de orientações muito precisas sobre suas práticas e outros de quase que uma total liberdade na organização do espaço e das atividades.

Nessas considerações finais, procuramos elencar alguns dos fatores relacionados às questões de espaço, organização, acervo, atividades e perfil do Professor Mediador de Leitura partindo das concepções de leitura que fundamentaram o nosso trabalho e, numa análise retrospectiva, apontar se os objetivos propostos foram atingidos.

Quanto ao ESPAÇO, em termos ideais, qualquer proposta de criação de espaços para a leitura na escola deve implicar na construção/seleção/reforma de um local que atenda às características físicas indicadas pelo próprio MEC (Biblioteca na Escola; 2009, p. 9): um espaço amplo, seco e arejado, bem iluminado, com paredes e tetos claros. Além disso, deve atender a condições acústicas, de temperatura e instalações elétricas adequadas. Nos nossos levantamentos, constatamos que um local apropriado do ponto de vista arquitetônico é fator importante, mas não definitivo no que se refere à eficiência das práticas desenvolvidas. Há bons trabalhos sendo desenvolvidos em espaços inadequados, assim como práticas inadequadas desenvolvidas em espaços privilegiados. Um espaço inadequado dificulta, mas não impossibilita a boa prática, sobretudo se a leitura literária é o foco da proposta. Evidentemente, um local confortável potencializa a sensibilização para a leitura e facilita seu desenvolvimento.

Butlen (2002), Perrotti e Pieruccini (2007) indicam ser necessário que uma *estação do conhecimento* ou uma biblioteca multimídia disponha de espaços a serem utilizados para

atividades com diferentes modos de leitura e para atividades que envolvam outras linguagens (teatro, música, vídeo). A existência de recursos multimídia também proporciona o contato com as leituras que envolvem as linguagens das Tecnologias da Informação e Conhecimento (TIC); mas, novamente, se a leitura literária é o eixo da ação, a ausência de recursos tecnológicos não a impossibilitará. No contexto da RMESP, a questão das TIC pode ser compensada em parte por meio de projetos didáticos que articulem a SL à Informática Educativa (IE). Esse é um caminho facilitado à medida que o conhecimento do PML sobre as novas tecnologias se amplia, pois no contexto atual, a leitura (incluindo a literária) não está presa ao suporte de papel, conforme indica Chartier (2002).

A ORGANIZAÇÃO da SL é um dos aspectos de sua função mediadora, pois é simbólica. Mobiliário e disposição do acervo podem convidar ou reprimir o leitor jovem. No âmbito do ideal, um espaço de leitura deve apresentar ambientes diferentes que se acomodem a atividades de leitura fruitiva ou informativa, à contação de histórias, a rodas de leitura. Não deve estar sobrecarregado de móveis, materiais e livros, os quais também devem estar em boas condições de uso. Suas prateleiras devem permitir o acesso direto do leitor de qualquer idade aos livros, seja pela altura, seja pela localização da obra.

No âmbito da realidade das escolas, é possível organizar o espaço de modo a torná-lo ao menos prático. O registro das obras que compõem o acervo, sua classificação e identificação nas prateleiras facilita tanto o acesso do leitor ao livro como o controle de empréstimos. Essa é uma tarefa que requer uma atenção especial, uma vez que não é uma atribuição que possa ser exercida sem conhecimentos específicos, além de demandar um tempo precioso de formação e/ou organização das práticas do professor mediador. O ideal seria atribuir a um bibliotecário essa tarefa, o qual deveria atuar em parceria com o educador, de modo que fossem atendidos tanto os critérios de organização como os critérios pedagógicos.

Se não há tapetes ou almofadas para uma leitura íntima mais cômoda, ter espaço para transitar entre as prateleiras e poder sentar-se, mesmo que seja no chão, podem tornar a leitura confortável. É preciso pensar também nas atividades que envolvam a pesquisa bibliográfica ou a leitura informativa, o que estabelece a possibilidade de se criar espaços que se organizam para uso múltiplo.

Em síntese, a organização da sala ou espaço de leitura deve ser confortável o suficiente para que o leitor possa realizar sua leitura comodamente e prática o bastante para que o mediador possa geri-la sem muitas dificuldades.

Os programas governamentais já existentes, voltados à formação de leitores e incentivo à leitura na escola, têm oferecido um número razoável de obras para composição do ACERVO desses espaços de leitura escolares. O problema maior está no acesso dos alunos a esses livros e periódicos, conforme indicado no Capítulo 3 deste estudo. Ainda assim, as aquisições regulares de obras devem estar entre as atribuições dos gestores, com utilização de verbas específicas e considerando as indicações dos educadores, sobretudo daqueles que exercem a função de mediadores de leitura, pois a renovação do acervo deve levar em conta o contexto de cada unidade. É importante que os programas de distribuição de livros para alunos e professores ofereçam obras de qualidade, tanto do ponto de vista do conteúdo como de forma, pois publicações com boa qualidade editorial parecem cumprir a função de despertar o interesse pela leitura. Fundamental é também a designação de um profissional qualificado para atuar na gestão pedagógica desse acervo e na mediação entre as obras e a comunidade escolar. Essa qualificação se dá por meio de uma formação inicial consistente e formações contínuas que sustentem práticas adequadas à realidade de cada escola, de cada público atendido. Rösing (2002) indica que é preciso um processo de dinamização de acervos e de pessoas quando tratamos de ressignificar a biblioteca para a escola, incluindo nesse espaço outras linguagens e suportes.

Para que as salas e espaços de leitura na escola desempenhem sua função de dispositivo cultural e pedagógico é necessário que sejam estabelecidos critérios bem claros sobre qual é o eixo articulador das PRÁTICAS a serem ali desenvolvidas. Verificamos que, ao dimensionar a leitura para o foco da literatura, as SL da RMESP começam a delinear melhor as práticas possíveis, o que pode ser um caminho para se reduzir a heterogeneidade. Não se trata de eliminar outras linguagens das atividades desenvolvidas, mas de tomá-las a partir de uma perspectiva que centralize a literatura. Desse modo, também se diminui o risco de utilização desse espaço para atividades de análise linguística a partir do texto literário. Se a concepção de leitura que fundamenta a proposta é mais ampla e contempla outras linguagens como eixos, também é necessário estabelecer como, quando e porque cada uma delas será objeto de ensino e aprendizagem. O estabelecimento de limites para o trabalho com as múltiplas linguagens pode evitar a dispersão de suas potencialidades.

A atuação do PROFESSOR MEDIADOR DE LEITURA requer deste profissional uma formação permanente e intenso envolvimento com a leitura, seja de fruição ou informativa. Por formação entendemos não apenas a busca por saberes pedagógicos; no caso, aqueles voltados à leitura e à literatura, mas a uma apropriação simbólica no sentido que lhe atribuem Perrotti e Pieruccini (2007): apropriar-se de informações, de conhecimento e cultura; tomá-los

e transformá-los em algo próprio. Estendendo a sugestão da formadora Alice na entrevista que fizemos, mais do que gostar de ler, o PML tem de estar disposto a ler. O PML promove a mediação pela ponte que estabelece entre os alunos e a leitura; pela articulação que faz entre as práticas das suas e de outras aulas e as ações que desenvolve em outros momentos; pela maneira como se relaciona com os livros e como interage com os educandos.

Além desses pontos destacados, é importante observar que a atual organização e funcionamento das SL da RMESP apresenta outro aspecto muito pertinente: a possibilidade de desenvolver projetos com os alunos fora do horário regular das aulas. Além daqueles já propostos na Portaria nº 5.637/2011 – Clube de Leitura, Jovens Mediadores de Leitura e Jornal Mural Literário – são viáveis as propostas que promovam atividades integradas entre a SL e a IE e outras que contemplem os interesses dos alunos: fanzine, mangás e HQ, grupos de teatro, fotografia. São oportunidades de se trabalhar com outras linguagens de maneira sistemática e proporcionar aos alunos uma visão da escola sob outra perspectiva.

Quanto aos objetivos específicos delimitados para o trabalho, numa análise retrospectiva, entendemos que foram todos, de alguma forma, contemplados, sendo alguns de maneira mais aprofundada que outros. Os capítulos dedicados à metodologia da pesquisa para caracterização do projeto SL atualmente permitiram explorar as condições de funcionamento desses espaços e, a partir disso, esboçar um instrumento de avaliação, o qual está proposto no Capítulo 6. Ao buscar a trajetória dessas salas e das políticas públicas de incentivo à leitura, foi possível investigar como as ações políticas, ao assumirem diferentes concepções teóricas no campo da linguagem, da leitura e da educação, interferem na organização e funcionamento desses espaços escolares de leitura, facilitando ou dificultando as práticas ali desenvolvidas, seja pelos fatores burocráticos, seja pelos metodológicos. Esses aspectos estão contemplados nos Capítulos 2, 3 e 5. No que diz respeito à interlocução com os alunos, procuramos vislumbrar novas possibilidades relativas à organização do tempo e do espaço que possam facilitar a interação entre aluno-aluno, aluno-professor mediador e aluno-sala de leitura, incluindo o desenvolvimento de projetos articulados com outros educadores a partir de novas tecnologias.

Silva (*apud* Zilberman; Silva: 2008, p. 46), refletindo sobre o caráter educativo da literatura, diz:

A literatura pode ser tudo (ou pelo menos muito) ou pode ser nada, dependendo da forma como for colocada e trabalhada em sala de aula. Tudo, se conseguir unir sensibilidade e conhecimento. Nada, se todas as suas promessas forem frustradas por pedagogias desencontradas.

A análise que fazemos a partir do que levantamos sobre as SL na última década é que, parafraseando o autor citado, a SL pode ser tudo se conseguir unir sensibilidade e conhecimento.

Entre as fichas de leitura dirigida e o *blog* da SL estão 40 anos de vivências de leitura para os alunos da RMESP. Mesmo passando por mudanças nas concepções de educação e de leitura que alteraram sua organização e funcionamento, as SL permaneceram e se expandiram pela RMESP, fazendo parte, certamente, das memórias de leitura de muitos dos seus alunos. O fato de nesse período, de uma maneira ou de outra, todas as gestões municipais terem mantido essas salas em funcionamento, incorporando-as às suas propostas educacionais e investindo intensamente na formação inicial e contínua dos POSL, demonstra a validade do projeto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: UNESP, 2006.
- AGUIAR, Vera Teixeira de. *O verbal e o não verbal*. São Paulo: UNESP, 2004.
- AMORIM, Galeno (org.). *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial/Instituto Pro livro, 2008.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- _____ e LÜDKE, M. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BERENBLUM, Andréa. *Por uma política de formação de leitores*. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- BERTOLIN, Sueli e ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo F. de. Bibliotecário: um essencial mediador de leitura. In: SOUZA, Renata Junqueira de. (org.). *Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 205-218.
- BOSI, Alfredo. *Reflexões sobre a Arte*. São Paulo: Ática, 2000.
- BOSI, Alfredo (org.). *Cultura Brasileira: temas e situações*. São Paulo: Ática, 2010.
- BRAGANÇA, Aníbal e ABREU, Márcia. (orgs.) *Impresso no Brasil: dois séculos de livros brasileiros*. São Paulo: UNESP, 2010.
- BRANDÃO, Daniel Braga. *Avaliação com intencionalidade de aprendizagem: contribuições para a teoria de avaliação de programas e projetos sociais*. Dissertação (Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, 2007.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BUTLEN, Max. A leitura na escola e na biblioteca multimídia: entre o poder e o desejo. In: RÖSING, T. M. K. e BECKER, P. (org.). *Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca*. Passo Fundo: UPF, 2002, p. 285-299.
- CALLON, Michel. Por uma nova abordagem da Ciência, da inovação e do mercado. O papel das redes sócio-técnicas. In: PARENTE, André (org.). *Tramas da Rede: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação*. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- CANDIDO, Antonio. *Vários Escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

- CARVALHO, Maria Angélica F. de e MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- CHARTIER, Anne-Marie. Leitura escolar: entre pedagogia e sociologia. *Revista Brasileira de Educação*, ANPEd. Set./out./nov./dez. n° 0, 1995, p. 15-42.
- CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.
- _____. *Cultura escrita, Literatura e História*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- _____. Morte ou transfiguração do leitor? in: *Os desafios da escrita*. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.
- _____. *Formas e sentido. Cultura escrita: entre distinção e apropriação*. Campinas (SP): Mercado das Letras/ALB, 2004.
- COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário*. São Paulo: Global, 2003.
- COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.
- CORACINI, Maria José R. Faria. Concepções de leitura na (pós-)modernidade. In: CARVALHO, R. C. de e LIMA, P. (org.). *Leitura: múltiplos olhares*. Campinas: Mercado de Letras; São João da Boa Vista: UNIFOE, 2005, p. 15-45.
- DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. *Genres et progression en expression orale et écrite: élément de réflexion à propos d'une expérience romande. Enjeux*. Tradução de Roxane H. R. Rojo (mimeo), 1996.
- ECO, Humberto. *Sobre a Literatura*. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- EL FAR, Alessandra. *O livro e a leitura no Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.
- FAILLA, Zoara (org.). *Retratos da Leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial/Instituto Pro-Livro, 2012.
- FIGUEIREDO, M. e FIGUEIREDO A. *A avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica*. *Análise e Conjuntura*, 1(3), Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 1986.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1984.
- _____. *Política e Educação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. *A avaliação da educação básica no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.
- GERALDI, João. Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

- GERALDI, João. Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.
- GREGORIN FILHO, José Nicolau. *Literatura Infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores*. São Paulo: Melhoramentos, 2009.
- _____. *Literatura juvenil: adolescência, cultura e formação de leitores*. São Paulo: Melhoramentos, 2011.
- HÖFLING, Eloísa de Mattos. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. *Educação & Sociedade*, Campinas, n.70, abr. 2000.
- KLEIMAN, Angela (org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- _____. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.
- LINDOSO, Felipe. A cadeia produtiva do livro e da leitura. In: AMORIM, G. (org.). *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial/Instituto Pro-Livro, 2008, p. 109-125.
- LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. *Das tábuas da lei à tela do computador: a leitura em seus discursos*. São Paulo: Ática, 2009.
- MACEDO, Donaldo. Alfabetização, linguagem e ideologia. *Educação & Sociedade*. Ano XXI, n° 73, Dez/2000, p. 84-99.
- MACEDO, Neusa Dias de; SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idméa. *Biblioteca Pública / Biblioteca Escolar de país em desenvolvimento: diálogo entre bibliotecária e professora para reconstrução de significados com base no Manifesto da UNESCO*. São Paulo: CRB-8, 2000. (Prefácio de Alfredo Bosi)
- MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan/abr. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>
- MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens*. São Paulo: Cia das Letras, 2001.
- _____. *Uma história da leitura*. São Paulo: Cia das Letras, 1997.
- MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- 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, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, 2006.
- NUÑEZ, Eloy Martos. Espaços de leitura: projetos, conteúdos e animação cultural. In: RÖSING, T. M. K. e BECKER, P. (org.). *Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca*. Passo Fundo: UPF, 2002, p. 221-251.

- OLIVEIRA, Lívio L. de. Breve histórico de aquisição de livros no Brasil. *Anais. XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. Natal (RN), set/2008. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-1588-1.pdf>
- PAIVA, J. e BEREMBLUM, A. Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) – uma avaliação diagnóstica. *Pro-Posições*. Campinas, v. 20, n. 1 (58), p. 173-188, jan/abr. 2009
- _____. *Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras*. Brasília: Ministério da Educação, 2008.
- PAIVA, Ana Paula Mathias de. *A aventura do livro experimental*. Belo Horizonte: Autêntica / São Paulo: EDUSP, 2010.
- PALUMBO, D. J. *Public policy in America – Government in action*. Harcourt Brace & Company: 1994, Cap. 1
- PARENTE, André (org.). *Tramas da Rede: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação*. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- PEREIRA, Andréa Kluge. *Biblioteca na escola*. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. G. e PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 353-379.
- PERROTTI, Edmir e PIERUCCINI, Ivete. Infoeducação: saberes e fazeres da Contemporaneidade. In: LARA, M.L.G; FUJINO, A.; NORONHA, D.P. (orgs.). *Informação e contemporaneidade: perspectivas*. Recife, Néctar, 2007. p.97-119.
- PERROTTI, Edmir. *Confinamento cultural, infância e leitura*. São Paulo: Summus, 1991.
- RICO, E.M. (Org.) *Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate*. São Paulo: Cortez/ Instituto de Estudos Especiais, 1988.
- RÖSING, T. M. K. e BECKER, P. (org.). *Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca*. Passo Fundo: UPF, 2002.
- SACRISTÁN, J. G. *A Educação obrigatória: seu sentido educativo e social*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SANTAELLA, Lúcia. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.
- SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. *Salas de Leitura: 30 anos de encantamento*. s/d.
- _____. *Educação 1 – Caderno de Educação*. São Paulo: SME, 2001.
- _____. *Educação 2 – Caderno de Educação*. São Paulo: SME, 2001.

- _____. *Educação 3 – Caderno de Educação*. São Paulo: SME, 2002.
- _____. *Educação 4: Cidade Educadora-Educação Inclusiva: um sonho possível – Caderno de Educação*. São Paulo: SME, 2003.
- _____. *Educação 5: Gestão, Currículo e Diversidade.– Caderno de Educação*. São Paulo: SME, 2003.
- _____. *Educação 5: Gestão, Currículo e Diversidade.– Caderno de Educação*. São Paulo: SME, 2003.
- _____. *O projeto político-pedagógico e o Movimento de Reorganização Curricular*. São Paulo: SME, 2003.
- _____. *Orientações Curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: Ciclo I/SME*. São Paulo: SME/DOT, 2007a.
- _____. *Orientações Curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: Ciclo II/SME*. São Paulo: SME/DOT, 2007b.
- _____. *Cadernos de apoio e aprendizagem. Língua Portuguesa/Programas Ler e escrever e orientações curriculares*. São Paulo: Fundação Anchieta, 2010.
- _____. *Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora no Ciclo II – Caderno de Orientação didática de Língua Portuguesa.: Ciclo II/SME*. São Paulo: SME/DOT, 2006.
- SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idméa. Desafios e soluções em ambientes de ensino e aprendizagem de língua materna para crianças de 6 anos. In: *Revista Educação*. V. 34, nº 3. Porto Alegre: set/dez. 2011a, p.330-340.
- _____. Recursos educacionais apropriados para recuperação lúdica do processo de letramento emergente. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. V. 92, nº 230. Porto Alegre: jan/abr. 2011b, p.148-165.
- _____. Modos de ler textos informativos impressos / virtuais e questões sobre memória: estratégias para alavancar a construção do conhecimento em diferentes disciplinas. In: REZENDE, N.; RIOLFI, C.; SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. (Orgs.) *Linguagem e Educação: implicações técnicas, éticas e estéticas*. São Paulo: Humanitas, 2006, p.169-203.
- _____. *A questão da leitura no âmbito da Ciência Cognitiva: memória e consciência*. Coleção Documentos. Série Ciência Cognitiva – 20. São Paulo: USP/IEA, 1994, p. 168-178.
- SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. & SILVA-POLIDO, Nágila. Projeto sobre ensino e aprendizagem de língua materna inter-relaciona formação inicial e formação contínua na França e no Brasil. *Anais*. XII Colóquio da AFIRSE “A formação de professores à luz da investigação”. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 2002.

- SILVA, Ezequiel T. E ZILBERMAN, Regina. *Literatura e Pedagogia: ponto e contraponto*. São Paulo: Global, 2008.
- _____. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1999.
- SILVA, Ezequiel T. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez, 2000.
- SILVA, Rovilson José da. Biblioteca escolar: organização e funcionamento. In: SOUZA, Renata Junqueira de. (org.). *Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 115-135.
- SILVA, T. T. e MOREIRA, A. F. (org.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.
- SILVA, Vera Maria Tieztmann. *Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2009.
- SILVA-POLIDO, Nágila Euclides da. *A formação de professores de Língua Portuguesa de 5ª. a 8ª. séries do Ensino Fundamental: implicações na leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação: Linguagem e Educação). Universidade de São Paulo – USP, 2003.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOARES, Magda e FAZENDA, Ivani. Metodologias não convencionais em teses acadêmicas. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1992.
- SOUZA, Renata Junqueira de. (org.). *Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.
- STEINER, George. *Extraterritorial: a literatura e a revolução da linguagem*. São Paulo: Cia das Letras, 1990.
- VIANNA, H. M.. Avaliação educacional – uma perspectiva histórica. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, 1995, n. 12, p. 7-24.
- VIANNA, H. M.. *Avaliação educacional: teoria, planejamento, modelos*. São Paulo: IBRASA, 2000.
- WARSCHAUER, Mark. *Tecnologia e inclusão social: a exclusão social em debate*. São Paulo: Editora Senac, 2006.
- WITZEL, Denise G. *Identidade e livro didático: movimentos identitários do professor de Língua Portuguesa*. Dissertação (Mestrado em Ensino e Aprendizagem da Língua Materna). Universidade Federal de Maringá, Paraná, 2002.
- WORTHEN, B. R. SANDERS, J. R., FITZPATRICK, J. L.. *Avaliação de programas: concepções e práticas*. São Paulo: Ed. Gente, 2004

REFERÊNCIAS WEBGRÁFICAS

Colaboratório em Infoeducação
www.colabori.blogspot.com

INAF – Índice Nacional de Alfabetismo Funcional 2007
www.acaoeducativa.org.br/portal/images/stories/pdfs/inafresultados2007.pdf

Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil 2007 e 2011
<http://www.prolivro.org.br>

Secretaria Municipal de Educação – São Paulo – SME/SP
<http://educacao.prefeitura.sp.gov.br>

ANEXO I

Lei Federal nº 10.753, de 30/10/2003 - Lei do Livro
Institui a Política Nacional do Livro

LEI Nº 10.753, DE 30 DE OUTUBRO DE 2003.**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

CAPÍTULO I

DA POLÍTICA NACIONAL DO LIVRO

DIRETRIZES GERAIS

Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional do Livro, mediante as seguintes diretrizes:

I - assegurar ao cidadão o pleno exercício do direito de acesso e uso do livro;

II - o livro é o meio principal e insubstituível da difusão da cultura e transmissão do conhecimento, do fomento à pesquisa social e científica, da conservação do patrimônio nacional, da transformação e aperfeiçoamento social e da melhoria da qualidade de vida;

III - fomentar e apoiar a produção, a edição, a difusão, a distribuição e a comercialização do livro;

IV - estimular a produção intelectual dos escritores e autores brasileiros, tanto de obras científicas como culturais;

V - promover e incentivar o hábito da leitura;

VI - propiciar os meios para fazer do Brasil um grande centro editorial;

VII - competir no mercado internacional de livros, ampliando a exportação de livros nacionais;

VIII - apoiar a livre circulação do livro no País;

IX - capacitar a população para o uso do livro como fator fundamental para seu progresso econômico, político, social e promover a justa distribuição do saber e da renda;

X - instalar e ampliar no País livrarias, bibliotecas e pontos de venda de livro;

XI - propiciar aos autores, editores, distribuidores e livreiros as condições necessárias ao cumprimento do disposto nesta Lei;

XII - assegurar às pessoas com deficiência visual o acesso à leitura.

CAPÍTULO II

DO LIVRO

Art. 2º Considera-se livro, para efeitos desta Lei, a publicação de textos escritos em fichas ou folhas, não periódica, grampeada, colada ou costurada, em volume cartonado, encadernado ou em brochura, em capas avulsas, em qualquer formato e acabamento.

Parágrafo único. São equiparados a livro:

I - fascículos, publicações de qualquer natureza que representem parte de livro;

II - materiais avulsos relacionados com o livro, impressos em papel ou em material similar;

III - roteiros de leitura para controle e estudo de literatura ou de obras didáticas;

IV - álbuns para colorir, pintar, recortar ou armar;

V - atlas geográficos, históricos, anatômicos, mapas e cartogramas;

VI - textos derivados de livro ou originais, produzidos por editores, mediante contrato de edição celebrado com o autor, com a utilização de qualquer suporte;

VII - livros em meio digital, magnético e ótico, para uso exclusivo de pessoas com deficiência visual;

VIII - livros impressos no Sistema **Braille**.

Art. 3º É livro brasileiro o publicado por editora sediada no Brasil, em qualquer idioma, bem como o impresso ou fixado em qualquer suporte no exterior por editor sediado no Brasil.

Art. 4º É permitida a entrada no País de livros em língua estrangeira ou portuguesa, imunes de impostos nos termos do art. 150, inciso VI, alínea *d*, da Constituição, e, nos termos do regulamento, de tarifas alfandegárias prévias, sem prejuízo dos controles aduaneiros e de suas taxas. [\(Redação dada pela Lei nº 10.833, de 29.12.2003\)](#)

CAPÍTULO III

DA EDITORAÇÃO, DISTRIBUIÇÃO E COMERCIALIZAÇÃO DO LIVRO

Art. 5º Para efeitos desta Lei, é considerado:

I - autor: a pessoa física criadora de livros;

II - editor: a pessoa física ou jurídica que adquire o direito de reprodução de livros, dando a eles tratamento adequado à leitura;

III - distribuidor: a pessoa jurídica que opera no ramo de compra e venda de livros por atacado;

IV - livreiro: a pessoa jurídica ou representante comercial autônomo que se dedica à venda de livros.

Art. 6º Na editoração do livro, é obrigatória a adoção do Número Internacional Padronizado, bem como a ficha de catalogação para publicação.

Parágrafo único. O número referido no **caput** deste artigo constará da quarta capa do livro impresso.

Art. 7º O Poder Executivo estabelecerá formas de financiamento para as editoras e para o sistema de distribuição de livro, por meio de criação de linhas de crédito específicas.

Parágrafo único. Cabe, ainda, ao Poder Executivo implementar programas anuais para manutenção e atualização do acervo de bibliotecas públicas, universitárias e escolares, incluídas obras em Sistema **Braille**.

Art. 8º As pessoas jurídicas que exerçam as atividades descritas nos incisos II a IV do art. 5º poderão constituir provisão para perda de estoques, calculada no último dia de cada período de apuração do imposto de renda e da contribuição social sobre o lucro líquido, correspondente a 1/3 (um terço) do valor do estoque existente naquela data, na forma que dispuser o regulamento, inclusive em relação ao tratamento contábil e fiscal a ser dispensado às reversões dessa provisão. [\(Redação dada pela Lei nº 10.833, de 29.12.2003\)](#)

Art. 9º A provisão referida no art. 8º será dedutível para fins de determinação do lucro real e da base de cálculo da contribuição social sobre o lucro líquido. [\(Redação dada pela Lei nº 10.833, de 29.12.2003\)](#)

Art. 10. (VETADO)

Art. 11. Os contratos firmados entre autores e editores de livros para cessão de direitos autorais para publicação deverão ser cadastrados na Fundação Biblioteca Nacional, no Escritório de Direitos Autorais.

Art. 12. É facultado ao Poder Executivo a fixação de normas para o atendimento ao disposto nos incisos VII e VIII do art. 2º desta Lei.

CAPÍTULO IV

DA DIFUSÃO DO LIVRO

Art. 13. Cabe ao Poder Executivo criar e executar projetos de acesso ao livro e incentivo à leitura, ampliar os já existentes e implementar, isoladamente ou em parcerias públicas ou privadas, as seguintes ações em âmbito nacional:

I - criar parcerias, públicas ou privadas, para o desenvolvimento de programas de incentivo à leitura, com a participação de entidades públicas e privadas;

II - estimular a criação e execução de projetos voltados para o estímulo e a consolidação do hábito de leitura, mediante:

a) revisão e ampliação do processo de alfabetização e leitura de textos de literatura nas escolas;

b) introdução da hora de leitura diária nas escolas;

c) exigência pelos sistemas de ensino, para efeito de autorização de escolas, de acervo mínimo de livros para as bibliotecas escolares;

III - instituir programas, em bases regulares, para a exportação e venda de livros brasileiros em feiras e eventos internacionais;

IV - estabelecer tarifa postal preferencial, reduzida, para o livro brasileiro;

V - criar cursos de capacitação do trabalho editorial, gráfico e livreiro em todo o território nacional.

Art. 14. É o Poder Executivo autorizado a promover o desenvolvimento de programas de ampliação do número de livrarias e pontos de venda no País, podendo ser ouvidas as Administrações Estaduais e Municipais competentes.

Art. 15. (VETADO)

CAPÍTULO V

DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 16. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios consignarão, em seus respectivos orçamentos, verbas às bibliotecas para sua manutenção e aquisição de livros.

Art. 17. A inserção de rubrica orçamentária pelo Poder Executivo para financiamento da modernização e expansão do sistema bibliotecário e de programas de incentivo à leitura será feita por meio do Fundo Nacional de Cultura.

Art. 18. Com a finalidade de controlar os bens patrimoniais das bibliotecas públicas, o livro não é considerado material permanente.

Art. 19. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

ANEXO II

Portaria SMEC nº 2.032, de 13/07/1972
Institui a experiência piloto Escola-Biblioteca

PORTARIA Nº 2.032 DE 13 DE JULHO DE 1972

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

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

RESOLVE:

- 1) Instituir a experiência piloto de ação intercomplementar entre as escolas municipais e as bibliotecas públicas, para ter início e desenvolvimento no segundo semestre do ano em curso;
- 2) Fixar, como objetivo final da experiência, a aquisição pelos escolares das seguintes habilidades:
 - 2.1. habilidade de compreensão do que se lê;
 - 2.2. habilidade de avaliação do que foi lido;
 - 2.3. habilidade para localizar informações;
- 3) Indicar, para desenvolvimento do 1º Projeto a Escola Municipal Maria Antonieta D'Alkimin Basto e a Biblioteca Infantil Anne Frank, ambas no bairro de Vila Olímpia, na Capital;
- 4) Designar, para a supervisão, o controle e a avaliação da experiência, a Professora Maria Emilia Bueno de Aguiar Soares (coordenadora), a Professora Maria Aparecida Eiras e a Bibliotecária Maria Soares e Silva. O departamento Municipal de Ensino designará uma Orientadora Pedagógica para o acompanhamento da experiência.

Publique-se e cumpra-se

Paulo Nathanael de Souza - Secretário de Educação e Cultura

ANEXO III

Decreto Municipal nº 49.731, de 10/07/2008

Dispõe sobre a criação e organização de Salas de Leitura, Espaços de Leitura e Núcleos de Leitura na RMESP

DECRETO Nº 49.731, DE 10 DE JULHO DE 2008

Dispõe sobre a criação e organização de Salas de Leitura, Espaços de Leitura e Núcleos de Leitura na Rede Municipal de Ensino, nas condições que especifica.

GILBERTO KASSAB, Prefeito do Município de São Paulo, no uso das atribuições que lhe são conferidas por lei,

CONSIDERANDO a necessidade de reorganizar o funcionamento das Salas de Leitura, inclusive em decorrência das alterações constantes da Lei nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007, para o atendimento dos alunos da Rede Municipal de Ensino, de modo a possibilitar o acesso às diferentes fontes de leitura e às diversas formas de linguagem, propiciando a ampliação da democratização do conhecimento,

DECRETA:

Art. 1º. Fica autorizada a criação de Sala de Leitura nas Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs, nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEFs, nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio - EMEFMs, nas Escolas Municipais de Educação Especial - EMEEs e nos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos - CIEJAs, desde que haja condições físicas para sua instalação e não acarrete prejuízos ao atendimento da demanda escolar.

Parágrafo único. As unidades educacionais que não disponham de condições físicas para instalação de Sala de Leitura deverão organizar o Espaço de Leitura, composto de acervo próprio, suficiente para o atendimento das necessidades dos alunos.

Art. 2º. As Diretorias Regionais de Educação - DREs deverão organizar o Núcleo de Leitura, constituído de ambiente próprio e dotado de acervo especializado, com o objetivo de propiciar formação e enriquecimento profissional aos educadores da região por intermédio da construção de novos conhecimentos e competências e de repensar a prática pedagógica.

Parágrafo único. O Núcleo de Leitura ficará sob a responsabilidade da Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica da respectiva Diretoria Regional de Educação - DRE.

Art. 3º. 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.

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.

Art. 4º. O Espaço de Leitura é o recanto onde se aloca o conjunto de compêndios, livros, revistas, jornais e outros da espécie, disponibilizando referido material para o atendimento dos alunos em sala de aula, com a finalidade de 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.

Parágrafo único. Nos Centros de Educação Infantil - CEIs e nas Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs, os Espaços de Leitura integrarão a Brinquedoteca, onde

deverão ser propostas atividades que favoreçam o desenvolvimento das diferentes linguagens.

Art. 5º. Caberá:

I - à Diretoria de Orientação Técnica - DOT, da Secretaria Municipal de Educação, a indicação dos títulos que farão parte do acervo inicial e a aquisição da bibliografia temática, que estejam de acordo com as diretrizes fixadas pela Secretaria Municipal de Educação para as Salas de Leitura, Espaços de Leitura e Núcleos de Leitura;

II - à Diretoria Regional de Educação, por meio de sua Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica e Diretoria de Planejamento, a aquisição de mobiliário específico, acervo inicial, reposição do acervo e material necessário ao funcionamento das Salas de Leitura e dos Núcleos de Leitura, bem como, no que couber, dos Espaços de Leitura;

III - às unidades educacionais, em caráter complementar, a ampliação, a restauração do acervo e o material necessário ao funcionamento das Salas de Leitura e Espaços de Leitura, por meio de recursos próprios, inclusive os do Programa de Transferência de Recursos Financeiros às Associações de Pais e Mestres - PTRF, instituído pela Lei nº 13.991, de 10 de junho de 2005.

Parágrafo único. À Diretoria de Orientação Técnica, da Secretaria Municipal de Educação, caberá dotar a Biblioteca Pedagógica Profª. Alaíde Bueno Rodrigues com o mesmo acervo especializado e bibliografia temática integrantes dos Núcleos de Leitura.

Art. 6º. O Secretário Municipal de Educação designará Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, ou de Ensino Fundamental II e Médio, efetivo ou estável, eleito pelo Conselho de Escola para mandato de 1 (um) ano, permitida a reeleição, a fim de exercer a função de Professor Orientador de Sala de Leitura - POSL nas EMEFs, EMEEs e EMEFMs que possuam Salas de Leitura.

§ 1º. Nas Escolas Municipais de Educação Especial - EMEEs, para exercer as funções de Professor Orientador de Sala de Leitura - POSL, o candidato deverá preencher as condições estabelecidas no "caput" deste artigo, comprovada a habilitação específica em Educação de Deficientes em Audiocomunicação ou curso de aperfeiçoamento ou especialização em Educação de Deficientes Auditivos, de nível médio, nos termos da legislação vigente.

§ 2º. Não serão designados Professores Orientadores de Sala de Leitura - POSLs para os Centros de Educação Infantil - CEIs, as Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs, as Escolas Municipais de Educação Especial - EMEEs, as Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEFs e as Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio - EMEFMs que contem apenas com Espaços de Leitura, bem como para os Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos - CIEJAs.

Art. 7º. Caberá à Diretoria de Orientação Técnica, da Secretaria Municipal de Educação, a responsabilidade pela formação inicial dos Professores Orientadores de Sala de Leitura - POSLs e às Diretorias Regionais de Educação a formação continuada, bem como o acompanhamento e a avaliação dos trabalhos desenvolvidos nas Salas de Leitura e nos Espaços de Leitura da Rede Municipal de Ensino.

Art. 8º. O módulo de Professores Orientadores de Sala de Leitura - POSLs nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEFs, nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio - EMEFMs e nas Escolas Municipais de Educação Especial - EMEEs que possuem Salas de Leitura será definido em função do número de classes combinado com o de turnos de funcionamento.

Art. 9º. Ficam mantidas as Salas de Leitura criadas até a data da edição deste decreto.

Art. 10. A Secretaria Municipal de Educação fixará, mediante portaria, critérios complementares para assegurar o cumprimento do disposto neste decreto.

Art. 11. O acervo das Salas de Leitura e dos Espaços de Leitura deverá ser catalogado pela unidade educacional, conservado em condições adequadas e restaurado ou substituído.

Parágrafo único. As atividades referidas no "caput" deste artigo aplicam-se às Diretorias Regionais de Educação - DREs no que se refere aos Núcleos de Leitura.

Art. 12. É vedada a extinção da Sala de Leitura e do Espaço de Leitura e/ou o descarte do acervo sem o acompanhamento e a autorização da Diretoria Regional de Educação - DRE.

Art. 13. As despesas com a execução deste decreto correrão por conta das dotações orçamentárias próprias.

Art. 14. Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogados os Decretos nº 45.654, de 27 de dezembro de 2004, e nº 46.213, de 15 de agosto de 2005.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, aos 10 de julho de 2008, 455º da fundação de São Paulo.

GILBERTO KASSAB, PREFEITO

CELIA REGINA GUIDON FALÓTICO, Secretária Municipal de Educação - Substituta

Publicado na Secretaria do Governo Municipal, em 10 de julho de 2008.

CLOVIS DE BARROS CARVALHO, Secretário do Governo Municipal

ANEXO IV

Portaria SME nº 3.079, de 2008

Regulamenta o Decreto Municipal nº 49.731/2008, que dispõe sobre a criação e organização de Salas de Leitura, Espaços de Leitura e Núcleos de Leitura na RMESP

PORTARIA 3079/08

Regulamenta o Decreto nº 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, nas condições que especifica, e dá outras providências.

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais e CONSIDERANDO:

- o disposto no artigo 10 do Decreto nº 49.731, de 10/07/08;
- a Política Educacional da Secretaria Municipal de Educação;
- a importância de correlacionar o Decreto nº 49.731/08 por identidade de objetivos, com as metas estabelecidas na Portaria SME nº 5.403, de 16/11/07, que reorganiza o Programa "Ler e Escrever - prioridade na Escola Municipal", na Portaria SME nº 4.507, de 30/08/07, que institui o Programa "Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas" e com os parâmetros adotados na Prova São Paulo,

RESOLVE:

Art. 1º - As Salas de Leitura, os Espaços de Leitura e os Núcleos de Leitura, criados e organizados pelo Decreto nº 49.731, de 10/07/08, terão seu funcionamento disciplinado por esta Portaria.

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

- I - Oferecer atendimento a todos os alunos, de todos os turnos e etapas/modalidades de ensino em funcionamento na Unidade Educacional;
- II - Despertar o interesse pela leitura, por meio do manuseio de livros, revistas e outros textos e da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário;
- III - Favorecer a aprendizagem dos diferentes procedimentos de leitura e uso dos diversos gêneros de circulação social;
- IV - Disponibilizar o acervo de forma organizada de modo a favorecer o desenvolvimento dos projetos didáticos e/ou sequências de atividades de leitura e escrita, trabalhados em sala de aula ou na própria Sala de Leitura;
- V - Possibilitar o desenvolvimento do comportamento leitor e propiciar a formação de leitores autônomos;
- VI - Favorecer os avanços dos níveis de proficiência estabelecidos pela Prova São Paulo.

Art. 3º - As Salas de Leitura e os Espaços de Leitura terão suas atividades articuladas e em consonância com os princípios educacionais dos Programas "Ler e Escrever - Prioridade na Escola Municipal", "Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas" e "A Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil", integrantes do Projeto Pedagógico das Unidades Educacionais.

Art. 4º - O atendimento às classes na Sala de Leitura dar-se-á dentro do horário regular de aula dos alunos, de acordo com o Projeto Pedagógico da Unidade Educacional, assegurando-se uma sessão semanal com duração de 1 (uma) hora-aula, sendo que cada classe em funcionamento na Escola corresponderá a 1 (uma) turma a ser atendida.

Art. 5º - As Escolas Municipais que oferecem Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Especial e que possuem Sala de Leitura poderão dispor de Professores de

Educação Infantil e Ensino Fundamental I ou de Ensino Fundamental II e Médio, efetivos ou estáveis, na Jornada Básica do Docente - JBD ou Jornada Especial Integral de Formação - JEIF, para exercerem a função de Professor Orientador de Sala de Leitura - POSL.

Art. 6º - O módulo de Professores Orientadores de Sala de Leitura - POSLs nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEFs, Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio - EMEFMs e Escolas Municipais de Educação Especial - EMEEs, que possuem Sala de Leitura, será definido em função do número de classes combinado com o de turnos de funcionamento, observando os seguintes critérios:

I - Módulo de POSL:

Nº de classes da Unidade POSL

de 17 a 33 classes 01 Profissional

de 34 a 50 classes 02 Profissionais

mais que 50 classes 03 Profissionais

II - até 5 (cinco) sessões semanais destinadas ao atendimento de consultas bibliográficas, pesquisas e empréstimos dentro do horário de trabalho do POSL e fora do horário normal de aula do aluno, tanto para a Jornada Básica do Docente - JBD quanto para Jornada Especial Integral de Formação - JEIF.

III - excepcionalmente, para fins de composição da jornada de trabalho do POSL poderá haver uma segunda sessão semanal para atendimento, no máximo, a 03 (três) classes, priorizando os alunos participantes do Projeto "Toda Força ao 1º Ano - TOF" e "Projeto Intensivo do Ciclo I - PIC", exceto para as classes de Educação de Jovens e Adultos - EJA.

IV - na hipótese de mais de um POSL na Unidade Educacional, deverão ser formados blocos de classes preferencialmente por turno ou turnos contíguos, em quantidade igualitária para cada um.

V - será realizada eleição para até 03(três) POSLs em quantidade necessária ao atendimento semanal a todas as classes, observado o módulo estabelecido no inciso I deste artigo.

VI - as aulas que ultrapassarem 25(vinte e cinco) horas-aula, inclusive as referidas no inciso II deste artigo, serão remuneradas a título de Jornada Especial de Hora-Aula Excedente - JEX, nos termos da legislação vigente.

Art. 7º - Excepcionalmente, as Unidades Educacionais que detêm 8 a 16 classes em funcionamento contarão com 01(um) POSL, cuja Jornada de Trabalho será composta de:

- 01(uma) sessão semanal a cada classe/ turma;

- até 05(cinco) sessões semanais referidas no inciso II do artigo anterior;

- 2º(segundo) atendimento semanal para até 05(cinco) classes, priorizando os alunos do Projeto "Toda Força ao 1º Ano - TOF" ou "Projeto Intensivo do Ciclo I - PIC", exceto para as classes de Educação de Jovens e Adultos - EJA;

- complementação da Jornada de Trabalho com sessões semanais na quantidade necessária em atividades relacionadas aos Projetos da Unidade, projetos e programas promovidos pela SME, inclusive a Sala de Apoio Pedagógico - SAP e Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão - SAAI.

Art. 8º - Para atuar nas Escolas Municipais de Educação Especial - EMEEs será exigido também do Professor Orientador de Sala de Leitura a habilitação em Deficiência da Audiocomunicação, obtida em nível médio ou superior, em cursos de graduação, ou pós-graduação "stricto sensu" ou "lato sensu" de 360 (trezentas e sessenta) horas, desde que atendido o disposto na Resolução CNE/CES nº 01/2001 e Parecer CME nº 43/05.

Art. 9º - Os Professores que optaram pela permanência na Jornada Básica do Professor - JB, instituída pela Lei nº 11.434/93, e que tiverem sido designados para a função de

Professor Orientador de Sala de Leitura - POSL deverão ter cessadas as respectivas designações.

Parágrafo Único - Excepcionalmente para o ano de 2008, os professores referidos no "caput" deste artigo poderão permanecer no exercício da função de Professor Orientador de Sala de Leitura - POSL desde que assegurado o atendimento semanal a todas as classes e às sessões semanais destinadas a consultas bibliográficas, pesquisas e empréstimos.

Art. 10 - Efetuado o acerto do módulo da Unidade Educacional, e havendo POSLs em número superior ao necessário, será cessada a designação, primeiramente do Professor estável e, após, do Professor efetivo, conjugadamente com o critério do que detiver o menor tempo na função.

Art. 11 - O horário de trabalho do POSL, independentemente da jornada de trabalho, deverá ser distribuído por todos os dias da semana, devendo assegurar a articulação do horário dos POSLs em exercício na Unidade Educacional.

Art. 12 - O professor regente deverá acompanhar a classe quando as atividades de Sala de Leitura estiverem programadas dentro de seu horário de aulas atribuídas.

Art. 13 - As atividades realizadas na Sala de Leitura integrarão o Projeto Pedagógico da Unidade Educacional e a articulação com os trabalhos desenvolvidos no Laboratório de Informática Educativa e em sala de aula deverá ser planejada nos horários coletivos.

§ 1º - Serão destinadas, para a realização de trabalho em horário coletivo:

I - na Jornada Especial Integral de Formação - JEIF: 08 (oito) horas adicionais;

II - na Jornada Básica do Docente - JBD: 03 (três) horas atividade.

§ 2º - É facultado ao POSL em JBD, o cumprimento de até 05(cinco) horas aula remuneradas como Jornada Especial de Trabalho Excedente - TEX, para participação no horário coletivo;

§ 3º - Para organização da infraestrutura necessária ao funcionamento regular da Sala de Leitura serão destinadas:

I - na Jornada Especial Integral de Formação - JEIF: 03 horas-aula adicionais;

II - na Jornada Básica do Docente - JBD: até 03 horas-aula remuneradas como Jornada de Trabalho Excedente - TEX.

Art. 14 - A análise e aprovação do horário de trabalho do POSL são de responsabilidade do Diretor de Escola, com anuência do Supervisor Escolar.

Art. 15 - Os casos excepcionais referentes ao horário de funcionamento da Sala de Leitura serão resolvidos, em conjunto, pelo Diretor de Escola e Coordenador(es) Pedagógico(s), mediante aprovação do Supervisor Escolar.

Art. 16 - São atribuições do Professor Orientador de Sala de Leitura - POSL:

I - Participar da elaboração do Projeto Pedagógico da Unidade Educacional, da construção do currículo e de todas as atividades previstas no Calendário Escolar.

II - Planejar e desenvolver atividades com os educandos na Sala de Leitura, vinculando-as ao Projeto Pedagógico da Escola e às atividades desenvolvidas nas salas de aula, constituindo-se, dentre outras, de:

a) roda de leitura de livros de literatura;

b) roda de leitura de textos científicos;

c) roda de jornal;

d) leitura de diversos gêneros;

e) orientação à pesquisa para a realização de estudos ou de assuntos específicos;

f) empréstimo de livros.

III - Elaborar e desenvolver projetos didáticos e/ou seqüência de atividades de leitura e escrita em parceria com os regentes das classes e em conjunto com o Professor Orientador de Informática Educativa.

IV - Construir instrumentos de registro que possibilitem diagnóstico, acompanhamento e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos na Sala de Leitura.

V - Compilar e organizar o material informativo, especialmente álbuns, jornais, revistas, folhetos, catálogos, murais, vídeos, slides e outros recursos complementares.

VI - Programar atividades, objetivando socializar as aprendizagens, tais como: festivais de poesia e música, concursos literários, saraus, mostras de atividades desenvolvidas na Sala de Leitura, e outros complementares ao trabalho.

VII - Assegurar a infraestrutura necessária ao funcionamento regular da Sala de Leitura, no tocante a:

a) organização permanente do acervo, constituído de livros, revistas, jornais e outros;

b) tombamento do acervo;

c) organização do espaço físico, no sentido de adequá-lo às diferentes atividades a serem desenvolvidas;

d) organização do acervo de sala de aula em articulação com o Professor regente de classe;

e) restauração do acervo, bem como descarte documentado de volumes inservíveis;

f) proposição anual de ampliação do acervo, mediante indicação de títulos para aquisição pela Unidade;

g) elaboração do horário de atendimento, conforme normas legais pertinentes e de acordo com o Projeto Pedagógico.

VIII - Divulgar o acervo da Sala de Leitura a todos os docentes e educandos da Unidade Educacional.

IX - Organizar outros ambientes de leitura na escola, tais como: quiosques de leitura, porta-livros, carrinhos ambulantes.

X - Organizar em parceria com o regente da sala de aula regular, o uso da Sala de Leitura para as diversas pesquisas realizadas em sala de aula, selecionando e disponibilizando o acervo adequado para contribuir na aprendizagem dos alunos durante o estudo.

XI - Orientar os alunos na busca das informações para que, no ato da realização de uma pesquisa bibliográfica, aprendam não só o conteúdo específico de estudo, mas também procedimentos de pesquisa.

XII - Preparar acervo circulante, a fim de disponibilizar para o uso na sala de aula.

XIII - Criar projetos específicos da Sala de Leitura que possibilitem estender o uso desse espaço à comunidade.

Art. 17 - Compete ao(s) Coordenador(es) Pedagógico(s) da Unidade Educacional o acompanhamento e avaliação do trabalho desenvolvido na Sala de Leitura.

Art. 18 - Para exercício da função de POSL, o interessado deverá ser eleito pelo Conselho de Escola, mediante apresentação de proposta de trabalho, vinculada ao Projeto Pedagógico da Escola e observados os seguintes critérios:

I - conhecer a legislação que rege a organização e funcionamento da Sala de Leitura;

II - possuir experiência com projetos voltados para a construção de comportamento leitor em seus alunos;

III - possuir disponibilidade de horário que atenda às necessidades da escola e momentos de formação.

§ 1º - Inexistindo na Unidade Educacional profissional interessado em participar do processo eletivo para função de Professor Orientador de Sala de Leitura - POSL e/ou que não atenda aos pré-requisitos estabelecidos no "caput" deste artigo, as inscrições serão abertas para a Rede Municipal de Ensino, por meio de edital publicado no Diário Oficial da Cidade de São Paulo - DOC.

§ 2º - 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-se-lhe a permanência na função até o término do ano letivo.

§ 3º - O não referendo do POSL pelo Conselho de Escola, devidamente fundamentado, desencadeará novo processo eletivo, no período de 30 (trinta) dias subseqüentes, envolvendo outros docentes interessados.

Art. 19 - Publicada a designação pelo Secretário Municipal de Educação, o POSL deverá realizar, imediatamente, 20 (vinte) horas-aula de estágio em Sala de Leitura em funcionamento nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEFs ou Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio -EMEFMs ou Escolas Municipais de Educação Especial - EMEEs, indicado e acompanhado pela Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica - DOT-P das respectivas Diretorias Regionais de Educação.

§ 1º - O Diretor da Escola deverá expedir documento comprobatório da realização de estágio a que se refere o "caput" deste artigo, encaminhando à Unidade Educacional de exercício do POSL para ciência do Diretor e Supervisor Escolar, com posterior arquivamento.

§ 2º - Excetua-se das disposições contidas no "caput" deste artigo o Professor Orientador de Sala de Leitura que já tenha exercido a função e comprove o estágio inicial acima mencionado.

Art. 20 - A formação inicial dos POSLs recém designados é de responsabilidade da Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação - DOT/SME e a formação continuada, das Diretorias de Orientação Técnico-Pedagógicas - DOTs-P das Diretorias Regionais de Educação - DREs.

Art. 21 - Para fins de classificação e escolha de bloco de classes para exercício dos POSLs, deverão ser observados os seguintes critérios:

I - O Professor efetivo terá prioridade sobre o Professor estável.

II - Para desempate entre Professores efetivos considerar-se-á pela ordem:

a) maior tempo na função de POSL;

b) maior tempo na Carreira do Magistério;

c) maior tempo no Magistério Municipal.

III - Para desempate entre Professores estáveis, considerar-se-á, pela ordem:

a) maior tempo na função de POSL;

b) maior tempo no Magistério Municipal.

Art. 22 - Nos períodos em que não contar com o Professor Orientador de Sala de Leitura - POSL, caberá à equipe técnica organizar horário de atendimento às turmas, estabelecendo, inclusive, a responsabilidade pelo uso da sala e preservação do acervo.

Art. 23 - Aos demais educadores da Unidade Educacional, em horários disponíveis, será facultado o uso da Sala de Leitura com suas classes para desenvolver as atividades propostas no seu planejamento, garantindo um trabalho integrado com aquelas desenvolvidas em sala de aula e efetuando seu registro e avaliação.

Art. 24 - Não serão designados Professores Orientadores de Sala de Leitura para os Centros de Educação Infantil - CEIs, Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs e Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos - CIEJAs, bem como para EMEFs, EMEFMs e EMEEs que contem apenas com Espaços de Leitura.

Art. 25 - As Unidades Educacionais que não disponham de condições físicas para instalação de Sala de Leitura deverão organizar o Espaço de Leitura, onde se aloca acervo próprio para atendimento dos alunos em sala de aula ou outro espaço compartilhado na Unidade Educacional.

Parágrafo Único - Nos Centros de Educação Infantil - CEIs e nas Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs, os Espaços de Leitura integrarão a Brinquedoteca, onde

deverão ser propostas atividades que favoreçam o desenvolvimento das diferentes linguagens.

Art. 26 - Nas Unidades Educacionais que possuam Espaços de Leitura compete ao Professor regente:

I - Conhecer o acervo.

II - Planejar atividades considerando os objetivos e as prioridades estabelecidos no Projeto Pedagógico da Unidade Educacional, adequadas às necessidades de cada classe.

III - Co-responsabilizar-se, em conjunto com o Coordenador Pedagógico e Diretor de Escola pelo acervo e pela organização dos Espaços de Leitura.

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

a) no Ensino Fundamental e Médio:

1) roda de leitura de livros de literatura;

2) roda de leitura de textos científicos;

3) roda de jornal;

4) empréstimos de livros para a leitura fora da escola;

5) pesquisa para a realização de estudos ou de assuntos específicos;

6) leitura de diversos gêneros;

7) exploração livre do acervo.

b) na Educação Infantil:

1) hora da história - textos lidos pelo professor;

2) escolha de livros para apreciação e leitura;

3) manuseio de livros e revistas;

4) recontagem de histórias;

5) contato cotidiano com livros, revistas, histórias em quadrinhos, etc;

6) exploração livre do acervo.

Art. 27 - Todo trabalho realizado nos Espaços de Leitura estará sob acompanhamento do Coordenador Pedagógico da Unidade Educacional, que receberá orientação das Diretorias de Orientação Técnico-Pedagógicas - DOTs-P das Diretorias Regionais de Educação e da Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação - DOT/SME.

Art. 28 - As Diretorias Regionais de Educação deverão organizar o Núcleo de Leitura, constituído de ambiente próprio, equipado com acervo especializado, com o objetivo de propiciar formação e enriquecimento profissional aos educadores da região.

Parágrafo Único - O Núcleo de Leitura ficará sob a responsabilidade das Diretorias de Orientação Técnico-Pedagógicas - DOTs-P das Diretorias Regionais de Educação e inclusive, o tombamento e a manutenção do acervo.

Art. 29 - Caberá:

I - à Diretoria de Orientação Técnica - DOT da Secretaria Municipal de Educação, a indicação dos títulos que farão parte do acervo inicial e a aquisição da bibliografia temática, que estejam de acordo com as diretrizes da SME para as Salas de Leitura, Espaços de Leitura e Núcleos de Leitura;

II - à Diretoria Regional de Educação, por meio de sua Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica e Diretoria de Planejamento, a aquisição de mobiliário específico, acervo inicial, reposição do acervo e material necessário ao funcionamento das Salas de Leitura e dos Núcleos de Leitura, bem como, no que couber, dos Espaços de Leitura;

III - às Unidades Educacionais, em caráter complementar, a ampliação, a restauração do acervo e material necessário ao funcionamento das Salas de Leitura e Espaços de Leitura, por meio de recursos próprios, inclusive os do Programa de Transferência de Recursos Financeiros às Associações de Pais e Mestres - PTRF, instituído pela Lei nº 13.991, de 10 de junho de 2005.

Parágrafo Único - A DOT/SME caberá dotar a sua Biblioteca Pedagógica Professora "Alaíde Bueno Rodrigues" com o mesmo acervo especializado e bibliografia temática integrantes dos Núcleos de Leitura.

Art. 30 - Excepcionalmente, para o ano de 2008, as Unidades Educacionais que já contam com o(s) profissional(ais) na função de Professor Orientador de Sala de Leitura e se organizaram nos termos da Portaria até então em vigor, poderão manter a mesma organização, desde que assegurado o atendimento semanal a todas as turmas.

Art. 31 - Os casos omissos ou excepcionais não contemplados nesta Portaria serão resolvidos pelo Diretor Regional de Educação, ouvida a Supervisão Escolar e consultada, se necessário, a Secretaria Municipal de Educação.

Art. 32 - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, em especial, a Portaria SME nº 3.670, de 25/08/06.

ANEXO V

Portaria SME nº 5.637, de 02/12/2011

Dispõe sobre a organização das Salas de Leitura, Espaços de Leitura e Núcleos de Leitura na RMESP

PORTARIA Nº 5.637, DE 02 DE DEZEMBRO DE 2011

Dispõe sobre a organização das salas de leitura, espaços de leitura e núcleos de leitura na rede municipal de ensino e dá outras providências.

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais e CONSIDERANDO:

- o disposto no Decreto nº 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, nas condições que especifica e dá outras providências;
- a Política Educacional da Secretaria Municipal de Educação;
- a importância de correlacionar o Decreto nº 49.731/08 por identidade de objetivos, com as metas estabelecidas na Portaria SME nº 5.403, de 16/11/07, que reorganiza o Programa "Ler e Escrever - prioridade na Escola Municipal", na Portaria SME nº 4.507, de 30/08/07, que institui o Programa "Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas" e com os parâmetros adotados na Prova São Paulo;
- o disposto na Portaria SME nº 5.360, de 04/11/11, que reorganiza o Programa Ampliar

RESOLVE:

Art. 1º - As Salas de Leitura, os Espaços de Leitura e os Núcleos de Leitura, criados e organizados pelo Decreto nº 49.731, de 10/07/08, terão seu funcionamento disciplinado por esta Portaria.

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

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

II - Despertar o interesse pela leitura, por meio da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário bem como do desenvolver as habilidades de leitura de livros, revistas e outros textos, contribuindo para o desenvolvimento do comportamento leitor do aluno e da comunidade escolar;

III - Favorecer a aprendizagem dos diferentes procedimentos de leitura por meio de estratégias metodológicas que promovam o contato com gêneros literários que circulam socialmente;

IV - Disponibilizar o acervo de forma organizada de modo a garantir o acesso da comunidade escolar aos títulos disponíveis;

V - Favorecer os avanços dos níveis de proficiência dos alunos juntamente com o professor regente da classe.

Art. 3º - As Salas de Leitura e os Espaços de Leitura terão suas atividades articuladas e em consonância com os princípios educacionais dos Programas, "Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas" e "A Rede em rede: a formação

continuada na Educação Infantil", integrantes do Projeto Pedagógico das Unidades Educacionais.

Art. 4º - O atendimento às classes na Sala de Leitura dar-se-á dentro do horário regular de aula dos alunos, de acordo com o Projeto Pedagógico da Unidade Educacional, assegurando-se uma sessão semanal com duração de 1 (uma) hora-aula, sendo que cada classe em funcionamento na Escola corresponderá a 1 (uma) turma a ser atendida.

Art. 5º - As Escolas Municipais que oferecem Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Especial e que possuem Sala de Leitura poderão dispor de Professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I ou de Ensino Fundamental II e Médio, efetivos ou estáveis, na Jornada Básica do Docente - JBD ou Jornada Especial Integral de Formação - JEIF, para exercerem a função de Professor Orientador de Sala de Leitura - POSL.

Art. 6º - O módulo de Professores Orientadores de Sala de Leitura - POSLs nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEFs, Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio - EMEFMs e Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos - EMEBSs, que possuem Sala de Leitura, será definido em função do número de classes combinado com o de turnos de funcionamento, observando os seguintes critérios:

I - Módulo de POSL:

Nº de POSL Nº de Classes da U.E.

01 até 25 classes

02 de 26 a 50 classes

03 Mais de 50 classes

II – Constatada a necessidade, para fins de composição da Jornada de Trabalho do POSL, poderão ser atribuídas aulas observada a seguinte conformidade:

a) até 4 (quatro) sessões semanais destinadas ao atendimento de consultas bibliográficas, pesquisas e empréstimos dentro do horário de trabalho do POSL e fora do horário normal de aula do aluno, tanto para a Jornada Básica do Docente - JBD

quanto para Jornada Especial Integral de Formação - JEIF.

b) até 04(quatro) classes com 2º atendimento, preferencialmente para classes que, de acordo com o Projeto Pedagógico da Unidade Educacional, necessitem a utilização dos recursos da leitura, a fim de propiciar os avanços nas competências leitora e escritora dos alunos, exceto para as classes de Educação de Jovens e Adultos - EJA.

c) até 4(quatro) turmas de alunos participantes do Programa “Ampliar”, reorganizado pela Portaria nº 5.360/11, com atividades contidas no inciso II de seu artigo 4º.

III - Na hipótese de mais de um POSL na Unidade Educacional, deverão ser formados blocos de classes preferencialmente por turno ou turnos contíguos, em quantidade igualitária para cada um.

IV - Será realizada eleição para até 03(três) POSLs em quantidade necessária ao atendimento semanal a todas as classes, observado o módulo estabelecido no inciso I deste artigo.

Parágrafo Único - O POSL poderá participar das atividades que compõem o inciso II do artigo 4º da Portaria nº 5.360/11, que reorganiza o Programa “Ampliar”, por meio da organização de atividades a serem desenvolvidas além de sua jornada regular de trabalho e remuneradas a título de Jornada Especial de Hora-Aula Excedente - JEX, nos termos da legislação vigente.

Art. 7º - Para atuar nas Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos - EMEBSs será exigido também do Professor Orientador de Sala de Leitura a habilitação específica na área da surdez, em nível de graduação ou especialização, na forma da pertinente legislação em vigor.

Art. 8º - Fica vedada a designação de Professores que optaram pela permanência na Jornada Básica do Professor – JB, instituída pela Lei nº 11.434/93.

Art. 9º - O horário de trabalho do POSL, independentemente da jornada de trabalho, deverá ser distribuído por todos os dias da semana, devendo assegurar a articulação do horário dos POSLs em exercício na Unidade Educacional.

Art. 10 - O professor regente deverá acompanhar a classe quando as atividades de Sala de Leitura estiverem programadas dentro de seu horário de aulas atribuídas.

Art. 11 - - As atividades realizadas no Sala e Espaço de Leitura deverão integrar o Projeto Pedagógico da Unidade Educacional e atender as diretrizes curriculares de SME.

Art. 12 - A análise e aprovação do horário de trabalho do POSL são de responsabilidade do Diretor de Escola, com anuência do Supervisor Escolar.

Art. 13 - Os casos excepcionais referentes ao horário de funcionamento da Sala de Leitura serão resolvidos, em conjunto, pelo Diretor de Escola e Coordenador(es) Pedagógico(s), mediante aprovação do Supervisor Escolar.

Art. 14 - São atribuições do Professor Orientador de Sala de Leitura - POSL:

I - Participar da elaboração do Projeto Pedagógico da Unidade Educacional, da construção do currículo e de todas as atividades previstas no Calendário Escolar.

II - Planejar e desenvolver atividades com os alunos na Sala de Leitura, vinculando-as ao Projeto Pedagógico da Unidade Educacional constituindo-se, dentre outras, de:

a) roda de leitura de livros de literatura;

b) roda de leitura de textos científicos;

c) roda de jornal;

d) leitura de diversos gêneros;

e) orientação à pesquisa para a realização de estudos ou de assuntos específicos;

f) empréstimo de livros;

g) Clube de Leitura;

h) formação dos Jovens Mediadores de Leitura;

i) Jornal Mural Literário.

III - Elaborar e desenvolver projetos didáticos e/ou seqüência de atividades de leitura.

IV - Construir instrumentos de registro que possibilitem diagnóstico, acompanhamento e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos na Sala de Leitura.

V - Compilar e organizar o material informativo, especialmente álbuns, jornais, revistas, folhetos, catálogos, murais, vídeos, slides e outros recursos complementares.

VI - Programar atividades, objetivando socializar as aprendizagens, tais como: festivais de poesia, concursos literários, Semana da Leitura, Feira de Troca de Livros, Saraus, mostras de atividades desenvolvidas na Sala de Leitura, e outros complementares ao trabalho.

VII - Assegurar a infraestrutura necessária ao funcionamento regular da Sala de Leitura, no tocante a:

a) organização permanente do acervo, constituído de livros, revistas, jornais e outros;

b) tombamento do acervo;

c) organização do espaço físico, no sentido de adequá-lo às diferentes atividades de leitura a serem desenvolvidas;

d) organização do acervo de sala de aula em articulação com o Professor regente de classe;

e) restauração do acervo, bem como descarte documentado de volumes inservíveis;

f) proposição anual de ampliação do acervo, mediante indicação de títulos para aquisição pela Unidade;

g) elaboração do horário de atendimento, conforme normas legais pertinentes e de acordo com o Projeto Pedagógico.

VIII - Divulgar o acervo da Sala de Leitura a todos os docentes e educandos da Unidade Educacional.

IX - Organizar outros ambientes de leitura na escola, tais como: quiosques de leitura, portatlivros, carrinhos ambulantes e Jornal Mural Literário.

X - Organizar em parceria com o regente da sala de aula regular, o uso da Sala de Leitura para as diversas pesquisas realizadas em sala de aula, selecionando e disponibilizando o acervo adequado para contribuir na aprendizagem dos alunos

durante o estudo.

XI - Orientar os alunos na busca das informações para que, no ato da realização de uma pesquisa bibliográfica, aprendam não só o conteúdo específico de estudo, mas também procedimentos de pesquisa.

XII - Preparar acervo circulante, a fim de disponibilizar para o uso na sala de aula.

XIII - Criar projetos específicos da Sala de Leitura que possibilitem estender o uso desse espaço à comunidade, tais como: Clube de Leitura, Formação dos Jovens Mediadores de Leitura e Jornal Mural Literário.

Art. 15 - Compete ao(s) Coordenador(es) Pedagógico(s) da Unidade Educacional o acompanhamento, supervisão e avaliação do trabalho desenvolvido na Sala de Leitura.

Art. 16 - Para exercício da função de POSL, o interessado deverá ser eleito pelo Conselho de Escola, mediante apresentação de proposta de trabalho, vinculada ao Projeto Pedagógico da Escola e observados os seguintes critérios:

I - conhecer a legislação que rege a organização e funcionamento da Sala de Leitura;

II - possuir experiência com projetos voltados para a construção de comportamento leitor;

III - possuir disponibilidade de horário que atenda às necessidades da escola e momentos de formação.

§ 1º - Inexistindo na Unidade Educacional profissional interessado em participar do processo eletivo para função de Professor Orientador de Sala de Leitura - POSL e/ou que não atenda aos pré-requisitos estabelecidos no "caput" deste artigo, as inscrições serão abertas para a Rede Municipal de Ensino, por meio de edital publicado no Diário Oficial da Cidade de São Paulo - DOC.

§ 2º - 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-se-lhe a permanência na função até o término do ano letivo.

§ 3º - O não referendo do POSL pelo Conselho de Escola, devidamente fundamentado, desencadeará novo processo eletivo, no período de 30 (trinta) dias subsequentes, envolvendo outros docentes interessados.

Art. 17 - Nos afastamentos do POSL por períodos iguais ou superiores a 30(trinta) dias consecutivos, será cessada a sua designação e adotar-se-ão os procedimentos previstos no artigo 17 desta Portaria, para escolha e designação de outro docente para a função.

Art. 18 - Publicada a designação pelo Secretário Municipal de Educação, o POSL deverá realizar, imediatamente, 05 (cinco) horas-aula de estágio na respectiva Diretoria Regional de Educação

- DRE visando receber orientações quanto à organização e funcionamento das Salas de Leitura.

§ 1º - O Diretor da Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica - DOT-P/DRE, deverá expedir documento comprobatório da realização do estágio a que se refere o "caput" deste artigo, encaminhando à Unidade Educacional de exercício do POSL para ciência do Diretor e Supervisor Escolar, com posterior arquivamento.

§ 2º - Excetua-se das disposições contidas no "caput" deste artigo o Professor orientador de Sala de Leitura que já tenha exercido a função e comprove o estágio inicial supramencionado.

Art. 19 - A formação inicial dos POSLs recém designados será de responsabilidade da Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação - DOT/SME e a formação continuada, das Diretorias de Orientação Técnico- Pedagógicas - DOTs-P das Diretorias Regionais de Educação - DREs.

Art. 20 - Para fins de classificação e escolha de bloco de classes para exercício dos POSLs, deverão ser observados os seguintes critérios:

I - O Professor efetivo terá prioridade sobre o Professor estável.

II - Para desempate entre Professores efetivos considerar-se-á pela ordem:

- a) maior tempo na função de POSL;
- b) maior tempo na Carreira do Magistério;
- c) maior tempo no Magistério Municipal.

III - Para desempate entre Professores estáveis, considerar-se-á, pela ordem:

- a) maior tempo na função de POSL;
- b) maior tempo no Magistério Municipal.

Art. 21 - Nos períodos em que não contar com o Professor Orientador de Sala de Leitura - POSL, caberá à equipe técnica organizar horário de atendimento às turmas, estabelecendo, inclusive, a responsabilidade pelo uso da sala e preservação do acervo.

Art. 22 - Aos demais educadores da Unidade Educacional, em horários disponíveis, será facultado o uso da Sala de Leitura com suas classes para desenvolver as atividades propostas no seu planejamento, garantindo um trabalho integrado com aquelas desenvolvidas em sala de aula e efetuando seu registro e avaliação.

Art. 23 - Não serão designados Professores Orientadores de Sala de Leitura para os Centros de Educação Infantil - CEIs, Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs e Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos - CIEJAs, bem como para EMEFs, EMEFMs e EMEEs que contem apenas com Espaços de Leitura.

Art. 24 - As Unidades Educacionais que não disponham de condições físicas para instalação de Sala de Leitura deverão organizar o Espaço de Leitura, onde se aloca acervo próprio para atendimento dos alunos em sala de aula ou outro espaço compartilhado na Unidade Educacional.

Parágrafo Único - Nos Centros de Educação Infantil - CEI e nas Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEI, os Espaços de Leitura deverão propor atividades que favoreçam o desenvolvimento dos diferentes campos de experiências contidos nas “Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas”.

Art. 25 - Nas Unidades Educacionais que possuam Espaços de Leitura compete ao Professor regente:

I - Conhecer o acervo.

II - Planejar atividades considerando os objetivos e as prioridades estabelecidos no Projeto Pedagógico da Unidade Educacional, adequadas às necessidades de cada classe.

III - Co-responsabilizar-se, em conjunto com o Coordenador Pedagógico e Diretor de Escola pelo acervo e pela organização dos Espaços de Leitura.

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

a) no Ensino Fundamental e Médio:

- 1) roda de leitura de livros de literatura;
- 2) roda de leitura de textos científicos;
- 3) roda de jornal;
- 4) empréstimos de livros para a leitura fora da escola;
- 5) pesquisa para a realização de estudos ou de assuntos específicos;
- 6) leitura de diversos gêneros;
- 7) exploração livre do acervo;
- 8) Clube de Leitura;
- 9) Formação dos Jovens Mediadores de Leitura;
- 10) Jornal Mural Literário.

b) na Educação Infantil:

- 1) hora da história - textos lidos pelo professor;
- 2) roda de leitura de diferentes textos;
- 3) recontagem de histórias;

- 4) acesso das crianças aos livros em diferentes tempos da rotina: seqüência de atividades, projetos, atividades permanente ;
- 5) acesso das crianças aos livros em diferentes espaços da rotina: rodas, cantinhos, área externa/interna.
- 6) leitura sistemática para os alunos de histórias de diferentes gêneros;
- 7) escolha pela criança de livros para apreciação e leitura;
- 8) contato cotidiano com livros, revistas, histórias em quadrinhos, etc.;
- 9) empréstimos de livros para a leitura fora da escola;
- 10) Seleção de acervo de livros de qualidade adequada a cada faixa etária;

Art. 26 - Todo trabalho realizado nos Espaços de Leitura estará sob acompanhamento do Coordenador Pedagógico da Unidade Educacional, que receberá orientação das Diretorias de Orientação Técnico-Pedagógicas - DOT-P das Diretorias Regionais de Educação e da Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação - DOT/SME.

Art. 27 - As Diretorias Regionais de Educação deverão organizar o Núcleo de Leitura, constituído de ambiente próprio, equipado com acervo especializado, com o objetivo de propiciar formação e enriquecimento profissional aos educadores da região.

Parágrafo Único - O Núcleo de Leitura ficará sob a responsabilidade das Diretorias de Orientação Técnico-Pedagógicas - DOT-P das Diretorias Regionais de Educação e inclusive, o tombamento e a manutenção do acervo.

Art. 28 - Caberá:

I - à Diretoria de Orientação Técnica - DOT da Secretaria Municipal de Educação, a indicação dos títulos que farão parte do acervo inicial e a aquisição da bibliografia temática, que estejam de acordo com as diretrizes da SME para as Salas de Leitura, Espaços de Leitura e Núcleos de Leitura;

II - à Diretoria Regional de Educação, por meio de sua Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica e Diretoria de Planejamento, a aquisição de mobiliário específico, acervo inicial, reposição do acervo e material necessário ao funcionamento das Salas de Leitura e dos Núcleos de Leitura, bem como, no que couber, dos Espaços de Leitura;

III - às Unidades Educacionais, em caráter complementar, a ampliação, a restauração do acervo e material necessário ao funcionamento das Salas de Leitura e Espaços de Leitura, por meio de recursos próprios, inclusive os do Programa de Transferência de Recursos Financeiros às Associações de Pais e Mestres - PTRF, instituído pela Lei nº 13.991, de 10 de junho de 2005.

Parágrafo Único - A DOT/SME caberá dotar a sua Biblioteca Pedagógica Professora "Alaíde Bueno Rodrigues" com o mesmo acervo especializado e bibliografia temática integrantes dos Núcleos de Leitura.

Art. 29 - Os casos omissos ou excepcionais não contemplados nesta Portaria serão resolvidos pelo Diretor Regional de Educação, ouvida a Supervisão Escolar e consultada, se necessário, a Secretaria Municipal de Educação.

Art. 30 - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, produzindo efeitos a partir de 01/01/12, revogadas as disposições em contrário, em especial, as Portarias SME nº 3.079, de 23/07/08 e 3.774, de 05/09/08.

ANEXO VI

Portaria SME nº 5.360, de 04/11/2011

Reorganiza o Programa Ampliar, instituído pelo Decreto Municipal nº 52.343, de 26/05/2011,
na unidades da RMESP

PORTARIA 5360/11 – SME, de 04 DE NOVEMBRO DE 2011

Reorganiza o Programa “Ampliar” instituído pelo Decreto nº 52.342, de 26/05/11 nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências.

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais e, CONSIDERANDO:

- o disposto no Decreto nº 52.342, de 26/05/11, que institui o Programa Ampliar nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino;
- o compromisso da Administração Municipal de ampliar, gradativamente, o tempo de permanência dos alunos nas escolas, disposto no Programa de Metas da Cidade de São Paulo – Agenda 2012, estabelecida pela Emenda nº 30 à Lei Orgânica do Município de São Paulo;
- o compromisso da Administração Municipal com o alcance das metas de aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental estabelecidas no Plano Plurianual do Município de São Paulo;
- a necessidade de se readequar os dispositivos descritos na Portaria SME nº 2.750, de 27/05/11;

RESOLVE:

Art. 1º - O Programa “Ampliar” nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino, instituído pelo Decreto nº 52.342, de 26/05/11, observará os dispositivos constantes na presente Portaria.

Art. 2º - O Programa “Ampliar” deverá ser implantado gradativamente nas Unidades Educacionais e terá como objetivos:

I – ampliar o tempo de permanência do aluno na escola, por meio de ações sistematizadas de caráter educacional que promovam:

- a) a melhoria do desenvolvimento e das aprendizagens dos alunos;
- b) o protagonismo dos alunos;
- c) o enriquecimento curricular;
- d) a melhoria do convívio.

II – assegurar momentos de organização de estudos de recuperação paralela para os alunos com aproveitamento insuficiente;

III – potencializar o uso de todos os recursos e espaços disponíveis ampliando os ambientes de aprendizagem e possibilitando seu acesso a alunos e professores.

Parágrafo Único: O Programa deverá ser implantado no início do ano letivo com término previsto para o último dia de efetivo trabalho escolar.

Art. 3º - O Programa “Ampliar” será constituído de atividades curriculares de caráter educacional envolvendo, com prioridade, atividades de recuperação de aprendizagem, bem como atividades de cunho social, esportivo ou cultural, articuladas ao Projeto Pedagógico da escola.

Art. 4º Deverão integrar o Programa Ampliar, os programas e projetos já existentes na Rede Municipal de Ensino, em especial:

I – Projetos envolvendo os Laboratórios de Informática Educativa;

- II – Projetos envolvendo as Salas de Leitura;
- III – Programa de Estudos de Recuperação Paralela;
- IV – Bandas e Fanfarras;
- V – Esporte Escolar;
- VI – Xadrez;
- VII – Nas ondas do rádio;
- VIII – Aluno Monitor;
- IX – Projetos envolvendo Especialistas dos CEUs;
- X – Projetos e Programas oferecidos por outras esferas governamentais.

§ 1º – Além dos programas e projetos mencionados no “caput” deste artigo, as Unidades Educacionais poderão optar por projetos próprios, de caráter educacional, desenvolvidos a partir de uma necessidade apontada no Projeto Pedagógico.

§ 2º - O Programa de Recuperação Paralela constante do inciso III deste artigo reger-se-á por regras próprias no que tange à atribuição de aulas.

Art.5º - O “Programa Ampliar” destina-se, prioritariamente, aos alunos matriculados nas Escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino, organizadas em dois turnos diurnos ou dois turnos diurnos e um noturno, e consiste na oferta de atividades curriculares em ampliação ao seu tempo de permanência na Escola para, até, 7 (sete) horas diárias.

§ 1º – Nas atividades de enriquecimento curricular programadas para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com aproveitamento insuficiente será priorizado o atendimento aos matriculados nos 4ºs anos do Ciclo I aos 4ºs anos do Ciclo II do Ensino Fundamental de 08(oito) anos ou nos 5ºs anos do Ciclo I aos 9ºs anos do Ciclo II do Ensino Fundamental de 09(nove) anos.

§ 2º – Para ampliação de até 7(sete) horas diárias de atendimento, as atividades serão oferecidas em horário diverso ao da escolarização, caracterizadas como de contraturno escolar, com duração de, no mínimo 2(duas) e no máximo 4(quatro) horas semanais.

§ 3º - Para os alunos envolvidos a duração das atividades será computada em horas-relógio, incluindo a organização das turmas, alimentação, higienização, fluxo de entrada e de saída.

§ 4º - A duração de cada atividade será de:

- a) 45(quarenta e cinco) minutos, quando envolver professor;
- b) 60(sessenta) minutos, quando envolver especialistas dos CEUs ou contratados.

§ 5º - Caberá a cada Unidade Educacional a organização dos horários de modo a compatibilizar e assegurar as atividades e os momentos de descanso, higienização e alimentação dos alunos.

§ 6º - As Unidades Educacionais vinculadas aos Centros Educacionais Unificados – CEUs integrarão o Programa “Ampliar”, observadas as normatizações e especificidades próprias desses equipamentos, priorizando o atendimento aos alunos do Ensino Fundamental.

§ 7º - As Unidades Educacionais com três turnos diurnos ou quatro turnos poderão ampliar o horário de atendimento dos alunos mediante projetos específicos a serem aprovados pelo Conselho de Escola, com manifestação favorável da Diretoria Regional de Educação – DRE.

§ 8º - O Programa “Ampliar” poderá ser realizado nas Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs, mediante justificativa fundamentada da Unidade Educacional e aprovação do Conselho de Escola, ficando condicionado à autorização prévia da respectiva Diretoria Regional de Educação – DRE e da Secretaria Municipal de Educação – SME – DOT.

Art. 6º - As turmas do Programa “Ampliar”, serão formadas com:

- a) mínimo de 10(dez) alunos, nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental e de Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as disposições específicas vigentes;

b) média de 05(cinco) alunos, nas Escolas Municipais de Educação Especial;

§ 1º - Na hipótese de contratação de especialistas para atividades específicas observar-se-á o mínimo de 20 alunos por turma.

§ 2º - O número de alunos estabelecido na alínea “a” deste artigo prevalecerá na organização das turmas, independentemente do estabelecido nas Portarias específicas.

§ 3º - Na hipótese de desligamento de alunos, as vagas deverão ser disponibilizadas, de modo a assegurar o número mínimo de participantes exigido para cada turma.

Art. 7º - O Programa “Ampliar” será estruturado em 5(cinco) Etapas a saber:

I – Etapa 1 – Diagnóstico das necessidades dos alunos, levantamento dos projetos oferecidos pela Unidade e condições de continuidade ou para implantação de novos;

II – Etapa 2 – Gerenciamento do Programa e levantamento dos professores interessados na sua adesão, bem como da necessidade de contratação de especialistas das áreas envolvidas;

III – Etapa 3 - Planejamento das Ações com definição dos projetos que terão continuidade e que serão desenvolvidos na Unidade Educacional;

IV – Etapa 4 - Execução e acompanhamento do Programa;

V – Etapa 5 – Avaliação e possíveis readequações do Programa.

Art. 8º - Caberá a cada Unidade Educacional, de acordo com as suas necessidades e possibilidades, organizar os horários e as atividades propostas para os Ciclos I e II do Ensino Fundamental, sintetizando-as em um único Programa, que deverá conter:

I – Justificativa;

II – Objetivos Gerais do Programa “Ampliar” na U.E.;

III – Metas Gerais do Programa “Ampliar” na U.E.;

IV – Indicação dos Projetos que comporão o Programa;

V – Carga Horária do Programa e de cada Projeto;

VI – Cronograma das turmas;

VII – Recursos materiais e humanos;

VIII – Previsão trimestral de gastos;

IX - Referências bibliográficas;

X – Parecer da Equipe Técnica;

XI – Aprovação do Conselho de Escola;

XII – Manifestação do Supervisor Escolar;

XIII – Homologação do Diretor Regional de Educação.

§ 1º – Os Centros Educacionais Unificados – CEUs – participarão do Programa “Ampliar” por meio da integração de suas atividades às programadas pelas Unidades Educacionais que o compõem e/ou do entorno.

§ 2º - No desenvolvimento das atividades do “Programa Ampliar” caberá ao Coordenador do Núcleo Educacional a articulação com o Coordenador Pedagógico da Unidade Educacional envolvida visando à efetivação de um trabalho conjunto.

§ 3º - O Programa elaborado nos termos do caput deste artigo deverá ser objeto de aprovação por parte das equipes gestoras envolvidas.

§ 4º - No caso de projetos educacionais de outras esferas governamentais integrarem o Programa “Ampliar” estes deverão articular-se, de modo a atender às especificidades do respectivo projeto, bem assim aquelas definidas na presente Portaria.

Art. 9º - Nos termos das disposições vigentes, as atividades que compõem o Programa “Ampliar” serão ministradas por:

I - “Professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I” e “Professores de Ensino Fundamental II e Médio”, interessados e em exercício na Unidade Educacional, em horário além da sua carga horária regular, percebendo a remuneração das horas-aula correspondentes como Jornada Especial de Horas-Aula Excedentes – JEX, respeitados os

limites previstos na Lei 14.660, de 26/12/07 e observadas as disposições do Decreto nº 49.589, de 09/06/08.

II – Professores designados para as atividades relativas aos programas oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação nos termos do artigo 4º desta Portaria.

III – Especialistas dos CEUs;

IV – Especialistas contratados pela DRE para as demais atividades curriculares mencionadas no artigo 4º desta Portaria, observada a legislação aplicável.

§ 1º – Para os docentes mencionados nos incisos I e II deste artigo, a discussão e elaboração do Programa, bem como as atividades de formação docente serão remuneradas como Jornada Especial de Trabalho Excedente – TEX, observado o limite de 02(duas) horas-aula semanais tanto para o professor em Jornada Especial Integral de Formação – JEIF como para o professor em Jornada Básica do Docente – JBD.

§ 2º - Os Professores Orientadores de Sala de Leitura – POSL e Professores Orientadores de Informática Educativa – POIE, referidos no inciso II deste artigo, poderão participar do “Programa Ampliar” mediante a organização de projetos relativos à sua área de atuação, desenvolvidos em horário diverso do de sua jornada regular de trabalho e perceberão a remuneração das horas-aula correspondentes como Jornada Especial de Horas-Aula Excedentes – JEX, respeitados os limites previstos na Lei 14.660, de 26/12/07 e observadas às disposições do Decreto nº 49.589, de 09/06/08.

§ 3º - Os professores submetidos à Complementação de Jornada – CJ poderão participar do Programa, desde que em horário diverso do de sua jornada regular, remunerados como Jornada Especial de Hora-Aula Excedentes - JEX.

Art. 10 - Caberá a Equipe Gestora da Unidade Educacional a implantação e o acompanhamento do Programa em todas as suas etapas, em especial:

I – elaborar o plano de trabalho do Programa que atenda a todos os critérios, articulando o desenvolvimento das atividades programadas com o Projeto Pedagógico;

II – divulgar o Programa à comunidade escolar, em especial, ao corpo docente com o objetivo de ampliar sua participação na realização das atividades complementares;

III – inscrever os alunos em consonância com os critérios estabelecidos para o Programa, mediante anuência dos pais/responsáveis;

IV – encaminhar os profissionais que atuarão no Programa para a formação específica, assegurando o seu constante aprimoramento;

V – controlar e manter os registros da frequência diária dos alunos inscritos no Programa;

VI – assegurar os registros de cada uma das Etapas referidas no artigo 7º desta Portaria;

VII - avaliar periodicamente, inclusive ao final de cada ano, os resultados obtidos no Programa visando ao seu redimensionamento;

VIII – envolver a comunidade na tomada de decisão, no acompanhamento e na avaliação do Programa;

IX – manter atualizadas, no sistema EOL, as informações relativas à composição das turmas e alunos participantes do Programa;

Art. 11 - Definida a adesão ao Programa “Ampliar”, cada Unidade Educacional deverá enviá-lo à respectiva Diretoria Regional de Educação-DRE para aprovação e demais providências, conforme segue:

I – Caberá às Diretorias de Planejamento, Projetos Especiais e de Orientação Técnico-Pedagógica das DREs, no âmbito sua de atuação:

a) cadastrar os Projetos de cada Unidade Educacional no sistema EOL, observadas as regras estabelecidas pela SME;

b) credenciar e selecionar especialistas para fins de contratação para o desenvolvimento de atividades específicas;

c) encaminhar contratados para as Unidades Educacionais;

- d) suprir as Unidades Educacionais com os recursos necessários para o desenvolvimento do Programa;
- e) subsidiar as equipes das Unidades Educacionais na elaboração/revisão e desenvolvimento do Plano de Trabalho a partir das avaliações semestrais;
- f) propor atividades de formação indicadas pela Secretaria Municipal de Educação em parceria com o Supervisor Escolar, aos profissionais envolvidos;
- g) indicar necessidades para implementação do Programa à Secretaria Municipal de Educação.

II – Caberá à Supervisão Escolar:

- a) analisar e emitir parecer favorável, se considerado pertinente, ao Programa;
- b) avaliar semestralmente seus resultados, propondo, se necessário, os devidos ajustes;
- c) manifestar-se sobre a continuidade ou não dos Projetos em execução;
- d) propor atividades de formação dos profissionais envolvidos em parceria com a DOT-P/DRE.

III – Caberá ao Diretor Regional de Educação:

- a) homologar o Programa previamente aprovado pelo Supervisor Escolar;
- b) viabilizar a contratação de especialistas para atividades que assim o exigirem;
- c) oferecer os recursos necessários para efetivação do Programa.
- d) articular os diferentes setores da DRE para a viabilização do Programa.
- e) encaminhar a SME as necessidades indicadas para o desenvolvimento do Programa, esgotadas as providências no âmbito da DRE.

Art. 12 - A Secretaria Municipal de Educação apoiará as Diretorias Regionais de Educação na implantação e desenvolvimento do Programa, bem como na formação dos profissionais envolvidos.

§ 1º – Caberá ao Centro de Informática –SME/CI a criação e orientação quanto aos mecanismos necessários para assegurar o cadastro dos programas de cada Unidade Educacional envolvida.

§ 2º - Compete à Assessoria Técnica e de Planejamento-ATP da SME receber as indicações das DREs referentes à implementação do Programa e encaminhá-las ao setor responsável para as devidas providências.

Art. 13 – Os professores participantes do Programa farão jus a um único Atestado(Modelo 3) expedido pelo Diretor de Escola que será computado para fins de Evolução Funcional desde que as horas sejam cumpridas as seguintes exigências:

- a) carga horária mínima de 144(cento e quarenta e quatro) horas-aula anuais;
- b) período mínimo de 08 (oito) meses completos;
- c) frequência igual ou superior a 85%(oitenta e cinco por cento) da carga horária total do Programa.

§ 1º - Serão consideradas horas efetivamente trabalhadas para esta finalidade aquelas destinadas ao desenvolvimento de atividades com alunos.

§ 2º - Para fins de pontuação será considerado mês trabalhado aquele cumprido no período de 30(trinta) dias ou fração superior a 15 (quinze) dias.

Art. 14 – O Professor só poderá desistir das aulas referentes ao Programa nas seguintes situações:

- a) na hipótese de ingresso na Jornada Especial Integral de Formação- JEIF, desde que comprovada incompatibilidade de horários e/ou que tenha ultrapassado os limites previstos em lei;
- b) em razão de nomeação/designação para outro cargo da Carreira do Magistério Municipal.

Art. 15 – Os professores envolvidos que se afastarem por períodos iguais ou superiores a 30(trinta) dias estarão automaticamente desligados do Programa, ficando disponibilizadas as aulas equivalentes a outro interessado.

Art. 16 – Os casos omissos ou excepcionais serão resolvidos pelas Diretorias Regionais de Educação, ouvida, se necessário, a Secretaria Municipal de Educação.

Art. 17 – Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, produzindo efeitos a partir de 01/01/2012, revogando-se, então, as disposições em contrário, em especial, a Portaria nº 2.750, de 27/05/11.

ANEXO VII

TABELA COM INDICAÇÃO DE GÊNEROS A SEREM TRABALHOS EM CADA ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I E II COM BASE NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES

Gêneros selecionados em cada ano do ciclo I em sequências didáticas ou projetos					
Esfera de circulação					
	Cotidiana	Jornalística	Literária (prosa)	Literária (verso)	Escolar
1º. Ano	Bilhete/Recado	Legenda/ Comentário de notícia	Conto de repetição	Parlenda/Regras de jogos e brincadeiras	Diagrama/ Explicação
2º. Ano	Receita	Manchete/Notícia televisiva e radiofônica	Conto tradicional	Cantiga/Regras de cirandas e brincadeiras cantadas	Verbetes de curiosidades/ Explicação
3º. Ano	Regras de jogo	Notícia/ Comentário de notícias	Conto tradicional	Poema para crianças	Verbetes de enciclopédia infantil/Explicação
4º. Ano	Carla, e-mail, relato de experiências vividas	Entrevista	Fábula	Poema narrativo	Verbetes de enciclopédia infantil/ Exposição oral
5º. Ano	Roteiro e mapa de localização/ Descrição de itinerário	Notícia/Relato de acontecimento cotidiano	Lenda e mito	Poema	Artigo de divulgação científica para crianças/ Exposição oral

Gêneros selecionados em cada ano do ciclo II em sequências didáticas ou projetos					
Esfera de circulação					
	Vida pública e profissional	Jornalística	Literária (prosa)	Literária (verso)	Escolar
6º. Ano	Carta de solicitação e de reclamação/	Debate/ Entrevista	Conto/Causo	Canção	Biografia/ Depoimento
7º. Ano	Requerimento e carta de solicitação e de reclamação/ Solicitação, reclamação	Resenha/ Comentário	HQ e tiras/Piadas	Cordel	Artigo de divulgação científica/ Exposição oral
8º. Ano	Estatuto/ Debate regrado	Notícia, reportagem/ Notícia televisiva e radiofônica	Crônica/Relato de fatos cotidianos	Poema visual/Rap	Verbete de enciclopédia/ Exposição oral
9º. Ano	Currículo/ Entrevista profissional	Artigo de opinião/ Comentário	Teatro	Poema	Relato histórico/ Exposição oral

Gêneros selecionados em cada ano do ciclo II em atividades permanentes					
Esfera de circulação					
	Vida pública e profissional	Jornalística	Literária (prosa)	Literária (verso)	Escolar
6º. Ano	Filmes sobre o cotidiano escolar, debates televisivos	Notícias, reportagens, entrevistas e debates radiofônicos e televisivos	Conto tradicional, novela, clássicos adaptados	poema, cordel	autobiografia, perfil, diário pessoal
7º. Ano	Cartas comerciais	Notícia, reportagem, entrevista	Fábula, conto tradicional, conto de humor, filme (comédia), novela, clássicos adaptados	poema, cordel	biografia, verbete de enciclopédia
8º. Ano	Requerimentos / Cartas de solicitação, currículo	Artigo de opinião, resenha, entrevista	Teatro, conto, novela, clássicos adaptados	canção, soneto	artigo de divulgação científica, relato histórico
9º. Ano	Formulários	Notícia, reportagem, entrevista	Crônica, conto, novela	poema, cordel, canção	verbeta de enciclopédia, artigo de divulgação científica, biografia

ANEXO VIII

ORIENTAÇÕES PARA O PLANO DE TRABALHO PARA SALA DE LEITURA 2012

PLANO DE TRABALHO DO POSL

Ano Letivo: 2012

Proposta a ser trabalhada no Ensino Fundamental (1º ao 9º ano)

Número de classes atendidas : _____

Distribuidas em:

QT	classes	QT	classes
	1º ano		6º ano
	2º ano		7º ano
	3º ano		8º ano
	4º ano		9º ano
	5º ano		EJA

META (S)*Exemplo:*

- Rodas de leitura em 50% das aulas;
- Empréstimo para 100% dos alunos;
- Envolvimento de 10% dos alunos dos anos finais nas ações de mediação de leitura;

OBJETIVOS*Exemplo:*

- Criar situações que possibilitem a troca de opiniões e indicações literárias entre os alunos;
- Criar uma rotina para a retirada dos livros;
- Promover a leitura do aluno em espaços fora da escola;

ANO	Conteúdo	Metodologia/ estratégia
1°		
2°		
3°		
4°		

5°		
6°		
7°		
8°		
9°		

EJA CICLO I		
EJA CICLO II		

Proposta de composição de jornada -- Inciso II item a, do art. 6º - Orientação de consulta/ pesquisa e elaboração de atividades Número de sessões semanais (até 4 h/a) : _____ Distribuídas em:	
Dia da semana	Horário

Proposta de atividades:

Proposta de composição de jornada Inciso II item b, do art. 6º, Classes com segundo atendimento a fim de proporcionar avanços na competência Leitora (até 4/h) : _____ Distribuídas preferencialmente aos 4º, 5º e 6º anos do ensino fundamental:		
CLASSE ATENDIDA	HORÁRIO	DIA DA SEMANA
4º ANO		
5º ANO		
6º ANO		

Proposta de atividades:

Proposta de composição de jornada -- Inciso II item c, do art. 6º - PROGRAMA AMPLIAR Número de turmas atendidas (até 4 h/a) : _____ Distribuídas em:		
Turma	Dia da semana	Horário

**Proposta de Ampliação de jornada – JEX - Programa Ampliar
Parágrafo único do art. 6º**

**HORA/AULA EXCEDENTE: _____
Distribuidas em:**

Turma	Dia da semana	Horário

Proposta de atividades:

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Nome do POSL: _____ RF: _____

Data: _____

(assinatura do POSL)

Coordenador Pedagógico

Diretor de Escola

ANEXO IX

FUNCIONAMENTO DA SALA DE LEITURA PERGUNTAS AVALIATIVAS UTILIZADAS NA PESQUISA
--

Identificação da U.E.

EMEF _____

DRE _____

Total de turnos _____ - No. de POSL responsáveis pela SL: _____

Jornada do(s) POSL: () JEIF () JBD () JB

Alunos atendidos: 1º. ao 5º. Ano (1ª. à 4ª. série) _____ – total de turmas: _____

Alunos atendidos: 6º. ao 9º. Ano (5ª. à 8ª. série) _____ – total de turmas: _____

Alunos atendidos: EJA (1ª. à 4ª. série) _____ – total de turmas: _____

Alunos atendidos: EJA (5ª. à 8ª. série) _____ – total de turmas: _____

A Sala de Leitura existe desde _____

I - Espaço físico: a Sala de Leitura...		
	Sim	Não
1) Está situada em local de fácil acesso?		
2) Apresenta condições de acessibilidade?		
3) Apresenta algum problema de manutenção predial (goteiras, frestas, vidros quebrados etc.)?		
4) Apresenta boas condições de iluminação natural e artificial?		
5) Possui cortinas ou persianas?		
6) Apresenta boas condições acústicas (sem interferências significativas de ruídos externos) durante todo o período de funcionamento?		
7) Apresenta dimensões adequadas para acomodar confortavelmente pelo menos 35 alunos?		
8) Possui mesas e cadeiras em número suficiente para atender os alunos e em condições de uso?		
9) Possui poltronas ou arquibancadas em condições de uso?		
10) Há algum espaço com tapetes e almofadas?		
11) Há prateleiras em número suficiente para acomodação do acervo?		
12) Há prateleiras adaptáveis a altura dos livros?		
13) Há prateleiras com fácil acesso para as crianças pequenas?		

14) Há facilidade para transitar pela sala, entre mesas, cadeiras, prateleiras ou qualquer outro tipo de mobiliário?		
15) Há um espaço e móveis específicos para acomodação do POSL?		
16) Existem armários ou um espaço específico para guardar materiais?		
II - Recursos materiais: A Sala...		
17) Possui um microcomputador para uso exclusivo do POSL?		
18) Possui microcomputador para uso do público (pesquisa)?		
19) O(s) microcomputador(es) têm acesso à internet?		
20) Possui materiais diversos para uso dos alunos e POSL (lápiz de cor, canetinhas, cartolinas, sulfites, alçaço, pincéis etc.)?		
21) Possui TV em condições de uso?		
22) Possui DVD <i>player</i> ou videocassete em condições de uso?		
23) Possui aparelho de som em condições de uso?		
24) Possui <i>data-show</i> (ou aparelho similar) em condições de uso, mesmo que não seja para uso exclusivo da sala?		
25) Possui câmera de vídeo em condições de uso, mesmo que não seja para uso exclusivo da sala?		
26) Possui câmera fotográfica digital em condições de uso, mesmo que não seja para uso exclusivo da sala?		
27) O POSL tem uma cota para cópias de materiais para uso nas atividades da Sala?		
28) Possui outros materiais para uso diverso (fantasias, teatro de fantoches, máscaras etc.)?		
III - Acervo: O acervo da Sala...		
29) Possui menos de 3.000 livros?		
30) Possui entre 3.000 e 10.000 livros?		
31) Possui entre 10.000 e 20.000 livros?		
32) Possui mais de 20.000?		
33) A maior parte do acervo é composta por livros distribuídos pela SME?		
34) A maior parte do acervo é composta por livros distribuídos pelo PNBE?		
35) A maior parte do acervo é composta por livros doados?		
36) A maior parte do acervo não tem origem especificada?		
37) O acervo é organizado por temas?		
38) O acervo é organizado por gêneros?		
39) O acervo é organizado por autor?		
40) O acervo é organizado por editora?		

41) Outro critério para organização de acervo. Qual? _____		
42) Todo o acervo está tombado em livro?		
43) Todo o acervo está tombado em microcomputador?		
44) O acervo está tombado parte em livro, parte em microcomputador?		
45) O acervo não está tombado?		
46) Todas ou a maior parte das obras de literatura infanto-juvenil e os clássicos da literatura estão disponíveis para empréstimo?		
47) Possui material audiovisual? Se sim, quais e quantos: _____		
48) O material audiovisual pode ser emprestado?		
49) Possui gibis, mangás e HQ?		
50) Gibis, mangás e HQ podem ser emprestados?		
51) Possui obras para consulta e pesquisa escolar (enciclopédias, almanaques)?		
52) Possui minidicionários e minigramáticas?		
53) Possui atlas?		
54) Possui revistas e jornais para consulta?		
55) A localização das obras nas prateleiras é fácil?		
56) Há acervo volante disponível para uso em outros espaços (caixas, malas, carrinhos)?		
57) Possui obras voltadas à formação dos professores?		
58) Há divulgação do acervo para os usuários (listas para consulta, consulta por microcomputador, divulgação de novas aquisições)?		
IV - Atendimento: A Sala de Leitura...		
59) Funciona regularmente?		
60) No último ano, houve algum período em que a Sala de Leitura manteve-se fechada ou restringiu o atendimento? Se sim, por quê? _____		
61) Todos os alunos são atendidos em aulas regulares?		
62) Possui horários para pesquisa e empréstimos que atendem à maioria do público (fora do horário das aulas)?		
63) Atende à comunidade?		
64) Atende aos professores?		
65) Atende aos demais funcionários da escola?		
66) É possível para os alunos escolher as obras diretamente da prateleira para empréstimo?		

67) Há horários específicos para outras atividades (clube de leitura, oficinas de teatro, artesanato, leitura e escrita etc.)?		
68) Há ocorrência de eventos especiais organizados na Sala (Saraus, Festivais, Concursos etc.)?		
69) O atendimento é realizado apenas pelo POSL ou há outras pessoas responsáveis (monitores, estagiários, oficinairos)? Quem? _____		

ANEXO X

PROPOSTA DE INSTRUMENTO PARA AVALIAÇÃO DE ORGANIZAÇÃO E
FUNCIONAMENTO DA SL

FUNCIONAMENTO DA SALA DE LEITURA	
Identificação e Caracterização da Unidade	
DRE:	
Escola:	
A escola foi inaugurada em:	
Turnos diurnos:	Turno noturno:
Nº de turmas – 1º ao 5º ano:	Nº de alunos por turma (média):
Nº de turmas – 6º ao 9º ano:	Nº de alunos por turma (média):
Nº de turmas – EJA (1ª. a 4ª. série):	Nº de alunos por turma (média):
Nº de turmas – EJA (5ª. a 8ª. série):	Nº de alunos por turma (média):
Total de turmas atendidas:	
A escola participa do Programa Ampliar? Sim () Não ()	
A Sala de Leitura foi inaugurada em:	
A Sala de Leitura está ou esteve fechada nos últimos 3 anos? Sim () Não ()	
Nº de POSL responsáveis pela SL: Nenhum () 1 () 2 () 3 ou mais ()	
POSL 1	Prof. Ed. Inf. e Fund. I () Prof. Ens. Fund. e Médio ()
Nº turmas:	Português () Outro ()
Jornada:	
Acumula cargos? Não () Município () Estado () Particular ()	
Participa do Programa Ampliar com projetos? Sim () Não ()	
POSL 2	Prof. Ed. Inf. e Fund. I () Prof. Ens. Fund. e Médio ()
Nº turmas:	Português () Outro ()
Jornada:	
Acumula cargos? Não () Município () Estado () Particular ()	
Participa do Programa Ampliar com projetos? Sim () Não ()	
POSL 3	Prof. Ed. Inf. e Fund. I () Prof. Ens. Fund. e Médio ()
Nº turmas:	Português () Outro ()
Jornada:	
Acumula cargos? Não () Município () Estado () Particular ()	
Participa do Programa Ampliar com projetos? Sim () Não ()	

I - Espaço e mobiliário: a Sala de Leitura...			
		Sim	Não
1	Está situada em local de fácil acesso?		
2	Está situada num local adaptado (sala de aula ou outro local usado anteriormente para outra atividade)?		
3	Apresenta condições de acessibilidade?		
4	Apresenta algum problema de manutenção predial (goteiras, frestas, vidros quebrados etc.)?		
5	Apresenta piso antiderrapante ou cerâmico?		
6	Tem as paredes e tetos pintados em cores claras?		
7	Apresenta boas condições de iluminação e ventilação natural (janelas amplas)?		
8	Apresenta boas condições de iluminação e ventilação artificial?		
9	Possui cortinas ou persianas?		
10	Apresenta boas condições acústicas (sem interferências significativas de ruídos externos) durante todo o período de funcionamento?		
11	Apresenta dimensões adequadas para acomodar confortavelmente pelo menos 35 alunos?		
12	Possui mesas e cadeiras em número suficiente para atender os alunos e em condições seguras de uso?		
13	Possui mesas e cadeiras em dimensões (altura, tamanho) adequadas para o atendimento tanto das crianças como dos adolescentes?		
14	Possui poltronas ou arquibancadas em condições de uso?		
15	Há algum espaço com tapetes e almofadas?		
16	Há prateleiras em número suficiente para acomodação do acervo?		
17	Há prateleiras adaptáveis a altura dos livros?		
18	Há estantes ou expositores para livros recém-adquiridos?		
19	Há prateleiras com fácil acesso para as crianças pequenas?		
20	Há facilidade para transitar pela sala, entre mesas, cadeiras, prateleiras ou qualquer outro tipo de mobiliário?		
21	Há um espaço e móveis específicos para acomodação do POSL?		
22	Existem armários ou um espaço específico para guardar materiais?		
23	Há algum espaço destinado exclusivamente às atividades de pesquisa, com cadeiras e mesas apropriadas?		
24	Há algum espaço destinado exclusivamente ao		

II - Recursos materiais e equipamentos: A Sala...			
		Sim	Não
23	Possui um microcomputador para uso do POSL?		
24	Possui um microcomputador para uso exclusivo do POSL?		
25	Possui microcomputador para uso do público (pesquisa)?		
26	O(s) microcomputador(es) têm acesso à internet?		
27	Possui materiais diversos para uso dos alunos e POSL (lápis de cor, canetinhas, cartolinas, sulfites, almanaque, pincéis etc.)?		
28	Possui TV em condições de uso?		
29	Possui DVD <i>player</i> ou videocassete em condições de uso?		
30	Possui aparelho de som em condições de uso?		
31	Possui <i>data-show</i> (ou aparelho similar) em condições de uso, mesmo que não seja para uso exclusivo da sala?		
32	Possui câmera de vídeo em condições de uso, mesmo que não seja para uso exclusivo da sala?		
33	Possui câmera fotográfica digital em condições de uso, mesmo que não seja para uso exclusivo da sala?		
34	Possui gravador de voz em condições de uso, mesmo que não seja para uso exclusivo da sala?		
35	O POSL tem uma cota para cópias de materiais para uso nas atividades da Sala?		
36	Possui outros materiais para uso diverso (fantasias, teatro de fantoches, máscaras etc.)?		
III - Acervo: O acervo da Sala...			
		Sim	Não
37	Possui menos de 3.000 livros?		
38	Possui entre 3.000 e 10.000 livros?		
39	Possui entre 10.000 e 20.000 livros?		
40	Possui mais de 20.000?		
41	A maior parte do acervo é composta por livros distribuídos pela SME?		
42	A maior parte do acervo é composta por livros distribuídos pelo PNBE?		
43	A maior parte do acervo é composta por livros doados?		
44	A maior parte do acervo não tem origem especificada?		
45	O acervo está tombado?		
46	Todo o acervo está tombado em livro?		
47	Todo o acervo está tombado em microcomputador?		
48	O acervo está tombado parte em livro, parte em microcomputador?		

49	O acervo é organizado por temas?		
50	O acervo é organizado por gêneros?		
51	O acervo é organizado por autor?		
52	O acervo é organizado por editora?		
53	Outro critério para organização de acervo. Qual? _____		
54	A localização das obras nas prateleiras é feita por ordem alfabética?		
55	A localização das obras nas prateleiras é feita por identificação por cor?		
56	Outro critério para localização da obra nas prateleiras. Qual? _____		
57	Todas ou a maior parte das obras de literatura infantil e juvenil e os clássicos da literatura estão disponíveis para empréstimo?		
58	Possui material multimídia (CD, DVD, outros)? Se sim, quais e quantos: _____		
59	O material multimídia pode ser emprestado?		
60	Possui gibis, mangás e HQ?		
61	Gibis, mangás e HQ podem ser emprestados?		
62	Possui obras para consulta e pesquisa escolar (enciclopédias, almanaques)?		
63	Possui minidicionários e minigramáticas?		
64	Possui atlas?		
65	Possui revistas e jornais para consulta?		
66	Há acervo volante disponível para uso em outros espaços (caixas, malas, carrinhos)?		
67	Possui obras voltadas à formação dos professores?		
68	Há divulgação do acervo para os usuários (listas para consulta, consulta por microcomputador, divulgação de novas aquisições)?		
IV - Atendimento: A Sala de Leitura...			
		Sim	Não
69	Funciona regularmente?		
70	No último ano, houve algum período em que a Sala de Leitura manteve-se fechada ou restringiu o atendimento? Se sim, por quê? _____		
71	Todos os alunos são atendidos em aulas regulares na SL?		
72	Há turma(s) com dobras de aulas de SL (mais de 1 atendimento semanal)?		
73	Possui horários para pesquisa e empréstimos que atendem à maioria do público (fora do horário das aulas)?		
74	O(A) POSL está disponível, mesmo que informalmente, para atender aos alunos		

	durante o intervalo ou no período de entrada/saída?		
75	Atende à comunidade?		
76	Atende aos professores?		
77	Atende aos demais funcionários da escola?		
78	É possível para os alunos escolher as obras diretamente da prateleira para empréstimo?		
79	Há horários específicos para atividades extracurriculares voltadas aos alunos (clube de leitura, oficinas de teatro, artesanato, leitura e escrita etc.)?		
80	Há horários específicos para outras atividades voltadas à comunidade, educadores ou funcionários (clube de leitura, oficinas de teatro, artesanato, leitura e escrita etc.)?		
81	Há ocorrência de eventos especiais organizados na Sala (Saraus, Festivais, Concursos etc.)?		
82	O atendimento é realizado apenas pelo POSL ou há outras pessoas responsáveis (monitores, estagiários, oficineiros)? Quem? _____		

SILVA-POLIDO, Nágila. Proposta de instrumento para avaliação de organização e funcionamento da SL. In: *Salas de leitura da rede municipal de ensino de São Paulo : caminhos possíveis para redimensionar seu funcionamento*. Tese. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2012.

MACEDO, Neusa Dias de; SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idméa. *Biblioteca Pública / Biblioteca Escolar de país em desenvolvimento: diálogo entre bibliotecária e professora para reconstrução de significados com base no Manifesto da UNESCO*. São Paulo: CRB-8, 2000. (Prefácio de Alfredo Bosi)