



**Luciene de Cassia de Santana**



Secretaria de Estado da Educação de São  
Paulo (SEE/SP)

[santanaluciene@hotmail.com](mailto:santanaluciene@hotmail.com)

# REPRESENTAÇÕES DE LEITURA E SABERES DOCENTES: AS SALAS DE LEITURA EM TERRITÓRIOS VULNERÁVEIS

## RESUMO

Neste trabalho, objetiva-se analisar as representações de leitura dos planos de trabalho das Salas de Leitura da RMESP em contexto de vulnerabilidade social e observar como essas representações respondem ao conhecimento acadêmico do professor. Com a análise realizada, observou-se que as representações dispostas nos planos ora dialogam com o contexto de vulnerabilidade social, ora com a legislação, ora com as bases epistemológicas em que se fundamentam a formação do professor, evidenciando que os sujeitos, ao construírem as representações sociais sobre o ensino da leitura em determinado tempo e espaço, sobretudo em territórios vulneráveis, lidam com possibilidades de ajustes, combinações ou resistências (CHARTIER, 2009), dado que as regras institucionais não podem ser totalmente transgredidas.

**Palavras-chave:** Sala de Leitura. Representações de Leitura. Saberes Docentes.

## REPRESENTATIONS OF READING AND TEACHING KNOWLEDGE: THE READING ROOMS IN VULNERABLE TERRITORIES

### ABSTRACT

This paper aims to analyze the reading representations of the RMESP reading rooms workplaces in a context of social vulnerability and to observe how these representations respond to the academic knowledge of the teacher. With the analysis carried out, it was observed that the representations arranged in the plans, or dialogues with the context of social vulnerability, or with the legislation, or with the epistemological bases on which the teacher's formation is based, evidencing that the subjects, when constructing the social representations about the teaching of reading in a given time and space, especially in vulnerable territories, deal with possibilities of adjustments, combinations or resistances (CHARTIER, 2009), since institutional rules can not be totally transgressed.

**Keywords:** Reading Room. Representations of reading. Teaching knowledge.

**Submetido em:** 27/03/2018

**Aceito em:** 25/07/2018

**DOI:** 10.28998/2175-6600.2018v10n21p314-328



## 1 INTRODUÇÃO

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

Este artigo focaliza os resultados de pesquisa de Mestrado (SANTANA, 2016), a partir da análise de quatro projetos de ensino, elaborados pelos professores que atuam nas Salas de Leitura no âmbito da Rede Municipal de Ensino de São Paulo- RMESP em contexto de vulnerabilidade social, cujo objetivo é conhecer e observar como as representações de leitura nos respectivos projetos respondem ao conhecimento acadêmico desses docentes que atuam nos espaços de formação de leitores e às diretrizes oficiais institucionalizadas pelo poder público – dispostas nas legislações e no material de apoio acerca do aprendizado da leitura.

Para tanto, neste trabalho, propomos discutir a interface entre os conhecimentos epistemológicos dos professores das Salas de Leitura graduados em diferentes áreas do conhecimento (Geografia, Letras, Ciências Biológicas, Pedagogia), bem como a dialogicidade entre as diretrizes oficiais na construção das representações (CHARTIER, 1996) de leitura e de leitor para entendermos como as representações se materializam nos discursos e nas práticas de sujeitos e instituições (FOUCAULT, 2013).

Preliminarmente, é importante discorrer que, sendo a escola uma instituição social, as normas que regulamentam o processo de ensino e aprendizagem da leitura, a apropriação e a distribuição social dos bens culturais são influenciadas pelas condições socioeconômicas, pelo controle institucional, pelas relações de poder materializadas nas legislações, nas políticas e nos programas governamentais que dispõem acerca do que e como determinado conteúdo e/ou objeto serão incorporados no processo educacional.

Por isso, as apropriações são entendidas por Chartier (1999, p.15) como “práticas de produção de sentidos, dependentes das relações entre texto, impressão e modalidades de leitura, sempre diferenciadas por determinações sociais”. Assim, é relevante comentar que, na visão do autor, as liberdades dos leitores não são infinitas, mas limitadas por convenções que regem as práticas de uma comunidade de leitores e pelas formas discursivas e materiais dos textos lidos. Logo, a autonomia do leitor também depende dessas relações sociais (CERTEAU, 1995).

À medida que a sociedade muda, os sujeitos, as práticas, o conhecimento, a cultura, os saberes escolares, as experiências individuais e sociais são reestruturados pelas

instituições e pelos agentes sociais. Por isso, no campo educacional e, no caso específico do ensino da leitura, a formação, a imagem, a representação e a constituição do leitor na escola, seus limites e perspectivas quanto aos espaços e ambientes nos quais a leitura pode ser redimensionada estão sendo alterados ao longo do tempo.

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

Face a estas considerações, a necessidade de várias lentes para compreender que o processo que envolve o estudo da leitura é multifacetado, abrangendo aspectos que vão além do que é normatizado e legitimado pela cultura escolar e pelos currículos prescritos, uma vez que a leitura é um processo complexo, permeado de influências externas e internas, de ideologias, de posicionamentos políticos e ideológicos por parte de todos os atores sociais envolvidos no âmbito educacional – alunos, professores e gestores, em distintos contextos sociais.

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

## **2 AS SALAS DE LEITURA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO**

O “Programa Sala de Leitura” na Rede Municipal de Ensino de São Paulo -RMESP surgiu em 1972 e no decorrer de suas quatro décadas de existência, as Salas de Leitura (Decreto nº 49.731, de 30 de agosto de 2008) passaram por diversas mudanças, tanto no

que se refere a sua estrutura física quanto à organização de seu trabalho junto à comunidade escolar. Atualmente, as atividades da Sala de Leitura compõem a matriz curricular de todos os alunos dos Ciclos de Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral. Cada turma tem, semanalmente, uma aula regular de 45 minutos, com o apoio de um mediador de leitura - o Professor Orientador da Sala de Leitura (POSL), que tem suas funções fundamentadas pela Portaria nº 7655, de 17 de dezembro de 2015.

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

Diante dos dados apresentados e do que dispõem as diretrizes oficiais para o ensino da leitura, podemos dizer que, mesmo que esses ambientes sejam espaços alternativos para a leitura, concebendo-se o ato de ler como deleite, prazer, autonomia e liberdade, observa-se que as atribuições do POSL, as normas e procedimentos que o poder público estabelece sobre a formação de leitores se caracterizam por um rigoroso controle institucional em relação ao processo de ensino e aprendizagem da leitura, respondendo à cultura escolar.

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

Observamos, ainda, neste material, a recorrência do que seja a representação de leitura numa dimensão individual, privada, ou seja, uma leitura íntima. Denota-se essa perspectiva a partir de algumas palavras-chave: *gosto, interesse, curiosidade, prazer,*

*fruição, imaginação, fantasia, sonho* e essas expressões se materializam sob a perspectiva do ato de ler como uma escolha livre do sujeito.

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

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

### **3 FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA**

O *corpus* da pesquisa foi composto por planos de trabalho elaborados por professores das Salas de Leitura da RMESP. Para a caracterização do contexto institucional das respectivas Salas de Leitura foram observados a legislação (Decretos e Portarias) que regulamenta esses espaços de ensino, bem como o material pedagógico de apoio ao trabalho docente.

Estabelecemos contato com quinze escolas para a obtenção de documentos para compor o *corpus* de análise, localizadas em territórios de vulnerabilidade social na região norte da cidade de São Paulo (região do Jaçanã-Tremembé). Quatro planos de trabalho de diferentes escolas foram selecionados a partir do nível/grau de vulnerabilidade social da comunidade, levando-se em consideração não somente as unidades mais segregadas territorialmente (difícil acesso a serviços de saúde, de transporte, ou de equipamentos culturais), mas também aquelas unidades escolares menos periféricas que atendiam alunos provenientes de bairros localizados em territórios de maior vulnerabilidade.

Em relação ao segmento educacional, a investigação focalizou os Anos Finais do Ensino Fundamental. A seleção se justifica por representar o término do ensino fundamental obrigatório, quando temáticas de maior complexidade podem ser apresentadas aos discentes.

## 4 OS PROJETOS DAS SALAS DE LEITURA EM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

Selecionamos quatro projetos destinados às Salas de Leitura das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs), intitulados “Drogas e Sexualidade” (EMEF A), “Cartografia” (EMEF B), “Leituras e Releituras – do Livro à Mídia” (EMEF C) e “Diversidade Cultural” (EMEF D), com o intuito de compreender quais as representações de ensino de leitura e de leitor em território vulnerável.

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

O contexto social da EMEF A é caracterizado pela problemática do tráfico de entorpecentes e pela gravidez precoce de adolescentes. Entendemos, assim, que esse projeto ao abordar questões como drogas e sexualidade na SL parece explicitar a necessidade de informar os alunos sobre temáticas que se relacionam com a realidade social da escola. Muitas crianças são cuidadas pelos avós e tios, pois muitos pais se envolveram com o tráfico de entorpecentes e estão presos. Objetivando enfrentar essa situação, partimos do pressuposto de que essa tenha sido a justificativa da docente quanto à implantação do projeto nessa Sala de Leitura.

Para tanto, o ensino da leitura sobre a temática “drogas” parece convergir para uma abordagem científica e, simultaneamente, para uma leitura informativa - “é preciso explicar que a atração pelos entorpecentes tem um forte componente biológico. A principal razão é que o chamado sistema inibitório, a área responsável pela inibição ainda está se desenvolvendo” (PROJETO DROGAS E SEXUALIDADE, 2016, p.01), e que, de certa forma, acaba dialogando com a formação epistemológica do docente (posto que o POSL é graduada em Ciências Biológicas), tendo em vista a linguagem/terminologia específica para discorrer sobre o tema: “drogas lícitas e ilícitas (conceitos gerais), dopaminas, dependência química, substâncias psicotrópicas, sistema dopaminérgico, sistema inibitório, hormônios, narcóticos, overdose, toxicidade, anfetaminas, inalantes, tolerância versus dependência”, dentre outros.

Sendo assim, podemos levantar a hipótese de que o docente não ignora o contexto social da Sala de Leitura, haja vista a representação de ensino de leitura alicerçada no diálogo entre contexto/realidade social e oportunidades educativas para discutir o referido tema, suscitando promover a ruptura com a reprodução da precarização na qual os alunos estão expostos.

Por outro lado, também precisa responder ao poder público e às normas que legitimam o ingresso, a permanência do professor na Sala de Leitura, fundamentados nas legislações que direcionam a formação de leitores na Sala de Leitura, e, portanto, justificando, a nosso ver, a presença de várias marcas discursivas na construção do projeto - seja pelo diálogo interdisciplinar na Sala de Leitura, conforme prevê o artigo 6º, da Portaria nº 7655/2015: “IV - articular, em conjunto com o POIE, do planejamento e desenvolvimento do trabalho na área de integração, envolvendo os demais professores da unidade”, seja pela proposta materializada no Programa Mais Educação (SME, 2013, p.85) sobre a necessidade de incluir no âmbito educacional questões relacionadas à violência, prevenção e uso indevido de drogas.

Diante do exposto, evidencia-se que os saberes epistemológicos do POSL se vinculam à construção do seu respectivo discurso materializado no presente projeto, denotando-se que “não se pode falar em qualquer época de qualquer coisa; não é fácil dizer qualquer coisa que seja nova” (FOUCAULT, 2013, p.61).

Quanto à EMEF B, a comunidade caracteriza-se pela precarização da infraestrutura, saneamento básico deficitário, ocupações habitacionais desordenadas, impactando nas condições climáticas do território e, sobretudo na ocorrência de enchentes. Conseqüentemente, com a perda de bens duráveis e não duráveis, e até com a interdição da SL durante 20 dias no período regular das aulas em 2016 (cerca de 300 livros foram atingidos pelas enchentes).

Face a este contexto, a POSL, graduada em Geografia, elaborou o projeto sobre Cartografia, numa estreita relação entre o conhecimento da realidade social do entorno e os conceitos básicos da alfabetização cartográfica.

Segundo o projeto proposto para esta Sala de Leitura, a cartografia e o conhecimento do território não estariam à margem do espaço no qual o sujeito vive, uma vez que o espaço geográfico é um produto histórico e constitutivo a partir dos reflexos das ações sociais num determinado tempo. Assim, estar alfabetizado na geografia/cartografia é relacionar espaço com natureza, natureza com sociedade, percebendo a interação entre os aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais.

No que se refere ao ensino dos conceitos e linguagem específica da cartografia, propõe-se que os alunos realizem as atividades a partir de cópias de imagens ou fotos de satélite do bairro e ruas adjacentes que se localizam no entorno da escola; posteriormente, divididos em grupos, os discentes devem observar e falar sobre o que estão visualizando a respeito das áreas ocupadas como moradia, rua de comércio, terrenos baldios; por fim, coletivamente, devem construir um croqui com base nessas observações e elaborar uma

legenda para identificar os tipos de ocupação do solo - áreas construídas, verdes, desocupadas, industriais, pastagem, etc.

Numa segunda etapa, com base na análise desses croquis e das discussões do grupo sobre os impactos do meio ambiente numa relação estreita com as enchentes, os alunos são orientados a pensar sobre possíveis rotas de fuga na escola e na comunidade para enfrentamento desse problema, bem como justificar porque determinadas áreas foram (ou não) representadas nos mapas.

Importante sublinhar que o projeto se relaciona com o Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP), uma vez que a unidade escolar está estudando o território: “O projeto está inserido com o Projeto Político Pedagógico, pois estamos discutindo os territórios e os ensinando a refletir, compreender e transformar os entornos e suas realidades” (PROJETO CARTOGRAFIA, 2016, p.4).

Essa observação nos possibilita dizer que o discurso e as intencionalidades do projeto não se alinham apenas com o contexto social do território observado, mas também com as regras que direcionam as representações de ensino de leitura, numa alusão de que é necessário a integração entre o que estabelece a legislação sobre a Sala de Leitura, PPP, Professor Orientador da Sala de Informática (POIE): “articular, em conjunto com o POIE, do planejamento e desenvolvimento do trabalho na área de integração, envolvendo os demais professores da unidade” (artigo 6º, PORTARIA nº 7655, de 17/12/2015).

Primordial, ainda, mencionar a observância de vários indícios no discurso que evidenciam a qual área do conhecimento esse profissional se insere, ou seja, parece haver uma relação intrínseca entre formação e representação do ensino da leitura: a) terminologia específica quanto ao processo de alfabetização cartográfica, a partir de termos como: “Maquetes, esboços, croquis, mapear, espaço geográfico, domínio de símbolos, mapas, alfabetização cartográfica, imagem de satélite, ocupação do solo, conceitos de lateralidade e direção, sinais gráficos”; b) atividades desenvolvidas nas oficinas para construção dos mapas, mediante elaboração de esboços, confecção de croquis, segundo observações do território; c) referências bibliográficas<sup>1</sup>; d) seleção do material didático – atlas e livro didático sobre a introdução da Cartografia.

Assim sendo, as representações dispostas nos discursos não são de forma alguma neutras, uma vez que “produzem estratégias e práticas sociais, escolares, políticas (CHARTIER, 2011) que tendem a impor uma autoridade à custa de outras, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios

---

<sup>1</sup> Basicamente Castrogiovanni, Doutor em Comunicação Social na Área de Práticas Sociais em Comunicação, Geografia e Turismo pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.



indivíduos, as suas escolhas e condutas” (CHARTIER, 1996, p.17), posto que há uma rede de procedimentos que não podem ser totalmente transgredidos. Por isso, entendemos que as representações de ensino de leitura no projeto em questão são construídas discursivamente em consonância com o que postulam as normas e regras acerca do ensino da leitura. À vista disso, o docente não tem autonomia para inserir quaisquer textos e conteúdos, embora não se possa negar que o projeto responde ao contexto social investigado.

Em relação à EMEF C, o plano de ensino se propõe a trabalhar com o ensino da leitura a partir de leituras e releituras de obras, inicialmente, publicadas no suporte impresso (livros, *e-books*) e posteriormente adaptadas para o cinema. O contexto social se caracteriza pela dificuldade de locomoção/ acesso da comunidade para outros bairros mais centralizados e desenvolvidos economicamente.

O projeto “Do Livro à Mídia – Leitura e Releituras” foi elaborado pela professora Carla<sup>2</sup>, graduada em Letras e Pedagogia, responsável pela Sala de Leitura da unidade escolar, localizada nas proximidades das obras do trecho norte do Rodoanel, e também mais segregada territorialmente em relação às demais escolas investigadas.

O acesso aos bens culturais e simbólicos (bibliotecas, cinema, teatro, espaços culturais) é extremamente escasso, por conta da localização geográfica e do sistema de transporte muito deficitário na região.

Diante desse contexto de adversidade, é de supor que a inclusão do cinema pode suprir a necessidade cultural dos alunos no processo de ensino e aprendizagem da leitura quanto à presença de equipamentos culturais do entorno (o que seria atribuição do poder público). Infere-se, assim, que o objetivo não é estabelecer dicotomias entre cultura popular ou cultura erudita, entre obras valorizadas ou não valorizadas, mas de ampliar a possibilidade de diálogo entre leitura, cinema e literatura. A nosso ver, uma representação de leitura que perpassa a materialidade textual, dado que o leitor não seria apenas o sujeito que lê o texto impresso, o livro, não obstante aquele que é capaz de estabelecer conexões entre diferentes suportes.

Por outro lado, é relevante apontar que os objetivos do projeto também convergem para o discurso proferido pela esfera institucional:

- Fazer com que observem a qualidade do acervo de livros e dos títulos que serão lidos e comparados;
- Ampliar o repertório de histórias que eles conhecem;

---

<sup>2</sup> Nome fictício atribuído à docente para preservar sua identidade.

- Criar espaços coletivos para o usufruto da leitura dentro da escola e fora da escola;
- Enfocar a leitura como atividade diária na escola;
- Desenvolver comportamentos leitores envolvidos nesta modalidade;
- Estimulá-los a realizar com frequência e regularidade a leitura comparativa e crítica;
- Analisar a qualidade dos textos e enredos;
- Despertar o interesse pela leitura e observação das mídias produzidas a partir da literatura (PROJETO LEITURAS E RELEITURAS – DO LIVRO À MÍDIA, 2015, p.4).

De fato, os objetivos acima estão no escopo das atividades que são realizadas normalmente na Sala de Aula, portanto, esses dados respondem à cultura escolar e suas especificidades quanto à formação de leitores numa abordagem didática, embora o discurso oficial seja de que “ler na Sala de Leitura ou Biblioteca é diferente de ler nas salas de aulas, onde se prioriza algum conteúdo curricular ou assunto específico” (SME; DOT, 2012, p.19).

No que diz respeito à última EMEF, o contexto sociocultural se caracteriza pelo grande número de alunos bolivianos matriculados na unidade escolar, e ao mesmo tempo com alunos descendentes de nordestinos e portadores de deficiências, portanto inúmeras culturas convivendo no mesmo território, sem que haja por parte do poder público equipamentos culturais e prestação de serviços nas áreas de saúde, infraestrutura e educação adequados para atender toda a demanda da comunidade escolar, tais como bibliotecas, parques, centros esportivos, praças, dentre outros.

O referido projeto foi elaborado pela Professora Eliane<sup>3</sup>, graduada em Letras, numa unidade escolar localizada na zona norte de São Paulo (vinculada à Diretoria de Regional de Educação Jaçanã-Tremembé), próxima à Rodovia Fernão Dias. O plano de trabalho discorre sobre a necessidade de ampliar meios para democratizar o acesso à leitura para todos os alunos do ensino fundamental II/Ciclo Autoral. Construído a partir da interação e de vivências significativas de contato com o universo letrado em uma sala de leitura, cujas dificuldades de relacionamento entre alunos brasileiros e bolivianos, percebidas pela docente, vem corroborar que o convívio de diferentes culturas na unidade escolar interferem direta e indiretamente no processo de ensino e aprendizagem da leitura, além do isolamento territorial da comunidade em relação ao acesso de bens econômicos, mas sobretudo pela precarização quanto à oferta de bens culturais, justificando, portanto, a busca de estratégias para amenizar essa problemática.

---

<sup>3</sup> Nome fictício para preservar a identidade dos sujeitos que participaram dessa pesquisa.

Assim, a docente seleciona a leitura de obras que vêm ressaltar o papel que a diversidade cultural desempenha na formação de leitores, na representação de ensino, bem como no diálogo tecido entre o processo ensino/aprendizagem e contexto social, propiciando elencar diferentes visões de mundo, modos de vida, valores e crenças, pois são textos que tratam, predominantemente, da cultura latino-americana.<sup>4</sup>

As representações de leitura que permeiam a necessidade de conceituar cultura, de reconhecer a diversidade cultural dos alunos nesse projeto parecem estabelecer certa continuidade com o que postula o poder público (Programa Mais Educação, SME, 2013) no que diz respeito à discussão sobre a valorização das diferenças, resgatando os valores culturais da comunidade.

Por isso, a proposta de trabalho nessa Sala de Leitura responde à legislação oficial que estabelece diretrizes, normas, elementos e conteúdos que devem ser incorporados no processo de formação de leitores. Interessante explicitar na nossa argumentação que não basta apenas conhecer o regimento legal, é preciso evidenciar como esse conhecimento se materializa nos discursos.

Deste modo, se o objetivo é levar o aluno a perceber a heterogeneidade cultural (brasileiros, bolivianos) no qual está imerso, bem como de que as diversas culturas podem propiciar a construção de identidades mais solidárias, parece haver relação nas obras selecionadas pelo docente no que se diz respeito ao contexto social da escola, em virtude dos textos discorrerem sobre diferentes culturas da América Latina, embora não se restrinjam apenas ao povo boliviano.

Nesse sentido, as questões de preconceito, de cultura, de língua não se esgotam no contexto da Sala de Leitura da unidade escolar, posto que a responsabilidade social da escola vai além do seu limite territorial, conforme se observa no discurso abaixo:

O objetivo principal é sensibilizar os educandos para a questão das diferenças e, a partir da conscientização, buscar mudanças de atitudes que construam o protagonismo e promovam qualidade nas relações dos educandos, com os outros e consigo próprios, *refletindo acerca da necessidade de coexistência e respeito entre grupos distintos na sociedade* (PROJETO DIVERSIDADE CULTURAL, 2016, p.5, grifo nosso).

*As atividades serão articuladas em projetos que não visem os arquivos das escolas, mas configurem uma interpretação do mundo e possibilidades de participação nele. Terão especial atenção em nossa ação temas como a diversidade, o respeito às minorias, o tratamento da liberdade e da justiça* (PROJETO DIVERSIDADE CULTURAL, 2016, p.5, grifo nosso).

Isto posto, a decisão em incluir no projeto obras que não abordam apenas a cultura dos povos latino-americanos, mas também outras culturas, pressupõe a intenção do

<sup>4</sup> “A Flor de Lirolay”; “Diário de Pillar na Grécia”; “Diário de Pillar em Machu Picchu”; “Histórias para ler sem pressa”; “Mitos, Contos e Lendas da América Latina e do Caribe”; “A esposa do condor”; “Meu avô japonês”.

docente em disseminar e fomentar não apenas a cultura já existente no território, mas de compreender que as culturas são diferentes. Em outras palavras, a heterogeneidade não deve subsidiar polarizações, dicotomias entre cultura erudita ou cultura popular, cultura valorizada ou desvalorizada, uma vez que o objetivo é que as diferenças promovam o respeito e a tolerância entre os grupos sociais. Nesse sentido, inferimos que seja a representação de leitura para esse docente, a partir da seleção dos textos para tratar da temática diversidade cultural.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se com a análise realizada que os projetos que mais se associam às diretrizes oficiais são os que mais se distanciam do território investigado. Por outro lado, os projetos que respondem às condições de vulnerabilidade social acerca do aprendizado da leitura são os que menos se relacionam com as normas e os regulamentos legitimados pelo poder público no que diz respeito à formação de leitores e, simultaneamente, parecem estabelecer uma relação intrínseca entre a formação acadêmica do professor e os conteúdos de ensino.

Nesse sentido, as representações dispostas nos planos, ora dialogam com o contexto de vulnerabilidade social, ora com a legislação, ora com as bases epistemológicas em que se fundamentam a formação do professor, evidenciando que os sujeitos, ao construírem as representações sociais sobre o ensino da leitura em determinado tempo e espaço, sobretudo em territórios vulneráveis, lidam com possibilidades de ajustes, combinações (CHARTIER, 2009), tendo em vista que as diretrizes oficiais não podem ser totalmente subvertidas.

Portanto, nota-se uma representação de leitura alicerçada, em certa medida, pelo o que o poder público define quanto ao que deva ser o aprendizado da leitura, mas também a presença de temáticas em interface com o contexto de vulnerabilidade social, com o conhecimento epistemológico dos docentes que atuam nas SL e com as questões sociais e econômicas (enchentes, drogas e sexualidade, diversidade cultural), pois os contextos se alinham com essas problemáticas.

Nesse sentido, nesta pesquisa, evidenciamos que as condições para o aprendizado da leitura são extremamente controladas, seja pelo discurso materializado nas legislações que norteiam as regras de funcionamento e da formação de leitores nas Salas de Leitura da leitura, seja pelo excesso de atribuições e orientações didático-pedagógicas as quais os professores são submetidos (controle do acervo e da frequência dos alunos, aprovação

do Plano de Trabalho pelo Conselho Escolar e pela Coordenação Pedagógica, obrigatoriedade quanto à participação na construção do Projeto Político-Pedagógico, etc.).

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

Por isso, entendemos que essas representações se materializam na relação tecida entre formação acadêmica do professor e com o contexto social do território. Assim, justifica-se o que Certeau (1994) postulou sobre a definição de consumidores culturais, cingidos sob o estatuto de dominados, mas, nem por isso, passivos e dóceis. São, segundo o autor, sujeitos que realizam uma produção secundária, escondida nos processos de utilização, nas malhas do cotidiano, cuja força da diferença encontra-se nos procedimentos de consumo, qualificado como uma produção astuciosa e dispersa, que “se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante” (CERTEAU, 1994, p. 39).

Nesse sentido, o que está em jogo no aprendizado das Salas de Leitura nessa pesquisa parecer ser a relação de conflito, de tensão entre o contexto de vulnerabilidade social e o que está institucionalizado pelo poder público acerca do aprendizado da leitura. Assim, a grande dificuldade parece ser como o professor da Sala de Leitura poderia minimizar os problemas de intolerância, de relacionamento entre os sujeitos inseridos no processo de aprendizado da leitura, de enfrentamento quanto aos problemas com drogas, gravidez precoce, enchentes, isolamento territorial e ao mesmo tempo demonstrar que conhece e se apropria das normas e regulamentos das Salas de Leitura no âmbito do Programa Sala de Leitura, das diretrizes da SME como o “Programa Mais Educação” (SME-SP, 2013).

Contudo, as representações de leitura e a imagem do leitor não se esgotam no discurso meramente delimitado pelo entrecruzamento de coisas e de palavras, de normas e procedimentos, tendo em vista que estão imbricadas por relações explícitas e implícitas, por posicionamentos ideológicos e políticos, por processos sociais e econômicos nas instituições. Essas representações só podem ser compreendidas a partir da somatória de muitos fatores – contexto social, posição do sujeito em uma determinada instituição, vínculo com sua formação acadêmica, com a legislação oficial e com as relações sociais, econômicas e políticas que permeiam o processo de ensino e aprendizagem da leitura.

Sendo assim, acreditamos que a formação do leitor na Sala de Leitura somente pode ser compreendida numa visão pluralista, pois a pesquisa evidenciou que as representações de ensino de leitura e de leitor são heterogêneas e multifacetadas, visto que a diversidade dos contextos sociais das respectivas escolas observadas, bem como as diferentes formações dos professores que atuam nesses ambientes, evidenciando que o processo do aprendizado da leitura jamais é o mesmo para todos os grupos sociais.

Num território vulnerável, embora os professores estejam sob o controle institucional no que se refere ao processo de formação de leitores, as temáticas selecionadas para o aprendizado da leitura parecem responder às necessidades, de fato, da comunidade, contudo também ecoam em seus respectivos conhecimentos acadêmicos. Justifica-se, a nosso ver, atividades específicas como a construção de mapas, a leitura informativa à luz de uma abordagem científica sobre temáticas de drogas e sexualidade, a interface entre cinema e literatura, concepções de cultura e diversidade para o ensino da língua materna, propiciando a ruptura de preconceito no contexto investigado.

Assim, é possível afirmarmos que este trabalho pode ampliar as representações de ensino de leitura e de leitor em territórios mais carentes social e economicamente, nos quais a presença da escola, muitas vezes, o único equipamento cultural nesses contextos, é a agência que pode, desde que se oriente nesse sentido, produzir oportunidades educativas ou ainda enfrentar as desigualdades no que se refere à distribuição dos bens simbólicos e culturais.

## REFERÊNCIAS

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso**: cultura escrita, educação e participação. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

CERTEAU, Michel de. **A Cultura no Plural**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. **A Invenção do Cotidiano**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CHARTIER, Roger. **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

\_\_\_\_\_. **História cultural** – Entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand, 1996.

\_\_\_\_\_. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

\_\_\_\_\_. **A aventura do livro: do leitor ao navegador, conversações com Jean Lebrun.** São Paulo: UNESP, 1999.

\_\_\_\_\_. **A Arqueologia do Saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

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

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. **Leitura ao Pé da Letra – Caderno Orientador para Ambientes de Leitura.** São Paulo: SME/DOT, 2012. Vols. 1 e 2. Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br>>. Acesso em 20 out. 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto n. 54.452**, de 10/10/2013. Institui na SME-SP, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo. Disponível em: <<https://goo.gl/xi1VCI>>. Acesso em 04 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. **Portaria n. 7.655**, de 17/12/2015. Dispõe sobre a organização das Salas de Leitura, Espaços de Leitura e Núcleos de Leitura na Rede Municipal de Ensino. Disponível em: <<https://goo.gl/Hv5fnM>>. Acesso em 04 maio 2018.

SÃO PAULO, SME. **Sala de Leitura.** Projeto Alfabetização Cartográfica, 2016.

\_\_\_\_\_. **Projeto Drogas e Sexualidade**, 2016.

\_\_\_\_\_. **Diversidade Cultural**, 2016.

\_\_\_\_\_. **Leituras e Releituras – Do Livro à Mídia**, 2016.