

LEITURA E ESCOLA: OS ESPAÇOS ESCOLARES E O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE SÃO PAULO

Cecília Maria da Silva COSTA¹

Licencianda em Letras
IFSP/Câmpus São Paulo

RESUMO

Esse trabalho apresenta uma análise do desenvolvimento de leitura a partir de observações e intervenções realizadas em duas escolas públicas em bairros da Zona Norte da cidade de São Paulo, durante um ano e meio, por bolsistas do Programa de Residência Pedagógica. Dentre os objetivos, busca avaliar os espaços escolares, bibliotecas e/ou salas de leitura como espaços que integram o currículo escolar, e, para além disso, relatar as experiências com atividades que corroboram com o desenvolvimento da leitura dos alunos do sexto ano e do Ensino Médio, em suas respectivas escolas. Para tal, recorreremos à apresentação de um relato de experiência relacionando as teorias selecionadas para discorrer sobre a temática. Buscou-se relacionar os conceitos de leitura e formação de leitores apresentados por Petit (2008) e, no que diz respeito ao espaço escolar, recorrendo aos postulados de Escolano (2001). Os resultados apresentam como ainda é preciso revisitar os projetos acerca dos espaços de leitura na escola e fora dela para que o acesso à leitura seja ampliado.

Palavras-chave: Leitura; Currículo; Biblioteca; Sala de Leitura; Escola pública.

Introdução

Esta pesquisa deriva, a princípio, da realização do Programa Residência Pedagógica, que teve início no Câmpus São Paulo do Instituto Federal de São Paulo no segundo semestre de 2018, tendo como objetivo apresentar a experiência de desenvolver um projeto visando o desenvolvimento da leitura de literatura em escolas públicas da Zona Norte do Estado de São Paulo. O Programa apresenta como objetivo a imersão do aluno de licenciatura em escolas de ensino básico, visando, como resultado desse produto, uma “intervenção pedagógica” formada por diversos agentes, entre eles,

¹ Endereço eletrônico: ceciliasilva80120@gmail.com

professores da escola com experiência de ensino e um docente da instituição universitária que intermedia a relação universidade-escola-licenciando.

Dentre as prescrições que regem o programa, o conceito de imersão é constituído quase que por um *continuum* que tem início na observação não só das aulas, mas da escola como uma instituição para além da sala de aula, até a proposta de regência e projetos de intervenção, que colocam o licenciando como agente ativo dentro da comunidade escolar. Dessa forma, realiza-se um período de reconhecimento da rotina escolar, dos espaços de circulação, dos horários e atividades extraclases que se estende para participações dentro e fora da sala de aula.

Esse conceito de imersão nas escolas de educação básica reforça um ideal de educação com caráter integral, no que diz respeito à formação do aluno, não só no que cabe ao aporte científico, mas levando em consideração o pressuposto de uma educação compartilhada por estudantes, familiares, educadores, gestores, universidade e toda comunidade. Recorre também à valorização do sujeito na centralidade do processo educativo, tanto para os licenciandos quanto para os discentes. A centralidade se apresenta, entretanto, em diferentes esferas da formação educativa, em diferentes níveis: o licenciando torna-se figura central no desenvolvimento da própria formação, mobiliando a relação teórico-prática; já o discente do ensino básico consegue desfrutar de novas metodologias, mas, para além disso, também é exposto a diferentes presenças e projetos que corroboram para seu desenvolvimento pleno.

O curso de Licenciatura em Letras propiciou essa experiência para licenciandos do 5º ao 8º semestre, em parceria com duas escolas da rede pública do Estado de São Paulo na Zona Norte, nas proximidades da instituição de ensino superior. A partir das observações realizadas, as intervenções propõem apresentar ou retomar os benefícios do reconhecimento de um espaço escolar que corrobora para formação com caráter integral, buscando o desenvolvimento pleno do educando no que diz respeito à leitura, mais especificamente, de leitura de literatura e da utilização dos espaços escolares que propiciam esse desenvolvimento, como a sala de leitura.

Para tal, esse trabalho apresenta um perfil das escolas nas quais o Programa foi desenvolvido e, tendo em vista a importância do incentivo à leitura por parte de todos os membros da comunidade escolar para o desenvolvimento de novos leitores, propõe:

uma breve análise da atual situação do desenvolvimento da leitura no Brasil em contraste ao encontrado nas escolas, e um retrato dos espaços de leitura nas escolas.

Escolas e espaços

Diversos fatores podem diferenciar as escolas da rede pública em São Paulo que atende, segundo o Censo Escolar realizado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 36% do total de matrículas no Brasil, contando com cerca de 3,5 milhões de alunos matriculados no ensino regular. Vigoram, atualmente, no Estado de São Paulo, escolas com regime de tempo integral e escolas com regime de tempo regular que apresentam diferenças curriculares de acordo com as demandas apresentadas pelo regime de tempo. De acordo com a Secretária da Educação, até abril de 2018, 226 unidades escolares funcionavam com período integral atendendo 48 mil alunos.

Essa diferença foi observada nas escolas analisadas, tendo em vista que uma delas, denominada “Escola A”, funciona em tempo integral e a outra, denominada “Escola B”, funciona em tempo regular. Localizada perto do metrô e de pontos de ônibus na região de Santana, Zona Norte da cidade, a “Escola A” é um local acessível tanto para os alunos que moram ao seu redor quanto para os que precisam utilizar o transporte público. Além disso, conta com o suporte do Serviço de Transporte Conveniado, “Ligado”, para alunos com necessidades especiais. Os alunos passam 9 horas e meia no local, das 7h00 às 16h30, contando com três refeições diárias. A escola conta com um quadro de 42 funcionários e cerca de 420 alunos matriculados no Ensino Médio. No que diz respeito ao espaço escolar, apresenta um alto nível de acessibilidade para alunos com dificuldade de locomoção: além de conter espaços amplos e portas adequadas para a passagem da cadeira de rodas, o espaço conta com um elevador que dá acesso a todos os espaços do prédio que funcionam com sala de aula e espaço de convivência.

Já a “Escola B” localiza-se no bairro do Canindé, também Zona Norte de São Paulo. Próximo ao Brás, Pari e Bom Retiro, o Canindé vem, desde os anos 1990, recebendo um grande fluxo de imigrantes, dentre eles bolivianos, venezuelanos e chineses. Essa realidade heterogênea é refletida na escola, que recebe alunos de diversas nacionalidades. Atualmente, a escola funciona com um quadro de 73 funcionários,

dentre eles, professores do Ensino Fundamental I, II e Médio, bibliotecários, monitores, gestão, limpeza e outros. Conta com uma estrutura de 26 salas de aulas, sala dos professores, sala da diretoria, laboratório de informática, sala de leitura, auditório, quadras, área aberta e pátio coberto, banheiros e refeitório. No período vespertino, a escola atende o Ensino Fundamental I e II em espaços escolares separados.

Escolano (2001, p. 28) apresenta a necessidade de analisar, como um componente do currículo escolar, a escola não apenas no espaço-escola, mas também em sua localização e a sua disposição na trama urbana dos povoados e cidades. Pois, dessa maneira, “a produção do espaço escolar no tecido de um espaço urbano determinado pode gerar uma imagem da escola como centro de um urbanismo racionalmente planejado ou como urna instituição marginal e excrescente.” (ESCOLANO, 2001, p. 28). Embora ambas as escolas sejam localizadas na região central da cidade, recebem alunos de outros bairros, como é o caso da “Escola A”, devido ao tempo integral, e ao grande fluxo de imigrantes, no caso da “Escola B”.

Considerar o espaço escolar tanto urbano como físico coloca-se em questão principalmente a partir do processo de democratização da educação. Isso porque, até a década de 50, a escola ainda cumpria o papel de alfabetização para jovens de maior renda e não representava, para a maioria dos cidadãos, a perspectiva de ascensão social e, muitas vezes, sequer de alfabetização. A expansão definitiva do Ensino Fundamental, que tem ocorrido desde a década de 70, vem acompanhada de uma extrema pauperização do ensino oferecido, comprovada tanto pelas avaliações do Ministério da Educação quanto pelas provas aplicadas por organizações internacionais (PINTO, 2008, p. 91).

Tanto o atual descaso com a educação pública quanto a falta de perspectiva da ascensão social são fatores a serem considerados nessa análise. Pinto (2008), em seus levantamentos sobre a escola pública contemporânea, considera que “a escola sozinha não consegue produzir a igualdade quando a sociedade é organizada estruturalmente de modo desigual, gerando necessariamente exclusão e injustiça social.” (PINTO, 2008, p. 94), processo esse que reforça o discurso de um “fracasso escolar”

Desse modo, pouca coisa muda com a democratização do ensino. Isso porque, mesmo com o direito de acesso à escola, esta ainda não revela, para maioria dos jovens, uma possibilidade de aquisição e troca de conhecimentos e aprendizados. Pelo

contrário, torna-se uma dimensão institucional, relacionada à aquisição de diploma (cf. CHARLOT, 2008) para entrar no mercado de trabalho. Entretanto, com a frenética concorrência diplomada nesse ambiente, as estratégias dos jovens são permeadas pelas perspectivas bairristas, como a de trabalhar no mercadinho da vila, quando, se não, a participação no ensino técnico, que remete à indústria. Consciente desse movimento, acontece a proliferação das escolas técnicas na periferia. Leva-se, aqui, em consideração a análise de Nogueira (2009), que explora os postulados de Bourdieu sobre as justificativas do investimento relativamente baixo das classes populares na escola:

Em primeiro lugar, a percepção, valendo-se dos exemplos acumulados, de que as chances de sucesso escolar são reduzidas, faltam, objetivamente, os recursos econômicos, sociais e, sobretudo, culturais necessários para um bom desempenho na escola. [...] Diante disso, as aspirações escolares desses grupos seriam moderadas. Esperar-se-ia dos filhos que eles estudassem apenas o suficiente para se manter [...] ou elevar ligeiramente em relação ao nível socioeconômico alcançado pelos pais. (NOGUEIRA, 2009, p. 62).

Tendo em vista as relações estabelecidas entre a localização escolar e sua participação na constituição do currículo escolar, segue-se à compreensão da composição da estrutura física escolar. Para Escolano (2001), a arquitetura escolar é uma espécie de discurso que materializa seus valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e ideológicos.

A "especialização" disciplinar é parte integrante da arquitetura escolar e se observa tanto na separação das salas de aulas (graus, sexos, características X dos alunos) como na disposição regular das carteiras (com corredores), coisas que facilitam além disso a rotina das tarefas e economia do tempo. (ESCOLANO, 2001, p. 27).

As escolas públicas gerenciadas pelo estado de São Paulo costumam apresentar a mesma estrutura física, no que diz respeito ao componente de salas. Uma das observações relacionadas à estrutura da escola de tempo integral é a modificação do uso dos espaços, tendo em vista as disciplinas eletivas acrescentadas ao currículo. Apesar disso, pouca coisa realmente muda na estrutura das escolas: geralmente, muradas e

gradeadas, com quadra externa e pátio, salas de aula com divisão de séries, espaço para alimentação, salas para professores e para diretoria, sala de computação e sala de leitura.

Determinados espaços na escola são designados a fins específicos, como é o caso, por exemplo, da quadra, geralmente utilizada durante as aulas de Educação Física e durante o intervalo. A sala de leitura é, além de um espaço, um projeto, idealizado pelo estado de São Paulo, que alcança 604 municípios em mais de três mil escolas, com objetivo de, a partir da disponibilização de um acervo, salas equipadas e profissionais adequados, proporcionar novas oportunidades de aprendizado incentivando a leitura e dando suporte ao currículo escolar. Entretanto, essa idealização ainda não é realizada de maneira efetiva nas escolas que participaram do Programa da Residência Pedagógica por diversas razões. Algumas delas serão exploradas a seguir, como a relação que o jovem estabelece com a leitura, observando a leitura não só como um processo escolar, mas como um processo com cunho social, buscando compreender as diversas vertentes que dificultam o desenvolvimento da leitura na escola. Para além disso, serão abordadas quais propostas foram desenvolvidas pelos residentes em conjunto com cada unidade escolar para aprimorar os espaços que propiciam a leitura e a formação de leitores proficientes.

A crise, a leitura e o acesso: um processo de democratização da leitura

Compreender o espaço escolar como um discurso que faz parte do currículo é afirmar a relação existente entre o espaço e o que se ensina. Dessa forma, é necessário, para discutir o desenvolvimento da leitura nas escolas, observar como o espaço escolar propicia o desenvolvimento da relação que os alunos estabelecem com a leitura.

A pesquisa realizada por Petit (2008) parte do princípio de que a leitura faz parte do convívio e do bem-estar das relações humanadas. Para além disso, a autora inicia sua obra **A Arte de Ler** a partir da conexão que observa entre tempos de crise e o desenvolvimento da leitura: para a autora, os momentos de crise são os que apresentam maior índice de leitura em bibliotecas públicas. O cenário político-social mundial atual é grande representante do que Petit (2008) denomina “espaço de crise”: os conflitos nunca foram tão expostos e debatidos como na era digital e a internet mostrou-se uma verdadeira fonte de influência nesses debates.

No que diz respeito à violência, processo marcante de uma época em crise, é necessário lembrar que diversos pedagogos e teóricos da educação apontam como a escola não se encontra à parte da construção social, como crê o senso comum, mas é parte do invólucro tecido social no qual se constitui a humanidade. Justamente por todos sermos seres discursivos, não só a escola, mas todos os ambientes e discursos pelos quais o aluno permeia fazem parte de uma grande cadeia discursiva formadora de subjetividade: dessa forma, o aluno, como sujeito, é cercado e emerge a partir da contradição dos discursos sociais. Em nosso tempo, é mais fácil reconhecer que os jovens dentro da escola são também jovens fora da escola. Justamente porque vivem e experimentam uma vida social, aprendem com ela e reproduzem, em todas as suas formas, as violentas repressões sociais.

Dessa forma, quando voltamos a atenção à violência no espaço escolar, não falamos só de situações de indisciplina ou de típica rebeldia adolescente, retomamos processos de violência consolidados socialmente durante séculos, como racismo, homofobia e xenofobia e tantas outras. Essa concepção, entretanto, não é nova a qualquer cientista da linguagem ou docente em sala de aula, ou pelo menos não deveria ser. Todavia, o cotidiano escolar se apresenta cheio de dúvidas em como se colocar diante dessa problemática: nem à escola, nem ao professor somente cabe resolver os problemas sociais que estão dentro da escola. Diante disso, o que cabe ao papel do professor?

Isso porque, com as mudanças recorrentes na estrutura social desencadeadas por uma “crise” da modernidade, os papéis sociais e, conseqüentemente, as funções do professor, da educação e do conhecimento têm sido questionadas, alteradas e subjugadas. Sendo assim, destaca-se um padrão recorrente aos tempos de crise: o crescimento e a naturalização do discurso de ódio e a desconfiança e, até mesmo, o questionamento em relação ao processo educativo, ao pensamento crítico e à condição humana. Para além disso, essas questões estão tão presentes em sala de aula que seria impossível conceber uma aula sem que elas surjam, seja de forma motivada, por leituras e debates, ou até mesmo por meio de acontecimentos diários e involuntários, que acontecem no âmago da ação espontânea de reprodução da violência, como a constante agressão física que os alunos dispõem uns aos outros como meio de “resolução de

conflitos” de ordem social, ou os atos de discriminação racial que estão constantemente presentes em sala de aula.

Se partirmos do princípio da violência como um problema global em uma análise macro, os números da Organização Mundial da Saúde (OMS) apontam que, nos países de renda baixa e média, a mais alta taxa de homicídios é registrada na Região das Américas, sendo da ordem de 28,5 por cem mil pessoas. Nesses países, também se encontra a menor taxa de redução ao longo de 12 anos, entre 2000 e 2012: em países de renda média alta e média baixa, o declínio foi de 13%, e, em países de renda baixa, 10%. Por outro lado, em países de alta renda, o declínio chegou a 39% nesse mesmo período.

Partindo para uma análise da violência com proporções nacionais, no Brasil, no ano de 2017, a taxa de homicídios foi de 31,59 por 100 mil habitantes. Nesse mesmo ano, só no estado do Rio de Janeiro, 6.416 foram vítimas de homicídio. O número é tão alarmante que toma proporções de guerra: segundo o jornal **El País**, entre 2011 e 2015, houve no Brasil 786.870 homicídios, em que 70% desses foram causados por arma de fogo e contra jovens negros. Os números são maiores do que se comparadas a guerras internacionais: desde o começo do conflito sírio, em março de 2011, morreram 330.00 pessoas.

Em seu estudo sobre leitura, Michèle Petit relaciona os tempos de crise e a necessidade da leitura. Necessidade muito diferente dessa que impõe a escola, não uma leitura que se “precisa fazer” para “educar-se”. Necessidade que se conecta muito mais com o fazer humano e a estabilidade psíquica: “Em tais contextos, crianças, adolescentes e adultos poderiam redescobrir o papel dessa atividade na reconstrução de si mesmos e, além disso, a contribuição única da literatura e da arte para a atividade psíquica” (PETIT, 2008, p. 4).

Partimos aqui do princípio apresentado por Petit (2008, p. 19) de que a leitura ajuda o jovem marginalizado a se compreender, a imaginar novas possibilidades e a sonhar. Além disso, corrobora com a ideia de que a leitura, principalmente a leitura de literatura, é um potente condensador de valorações sociais (cf. VOLOCHÍNOV, 2013) e permite, ao leitor, o confronto com valores sociais próximos ou distantes dos seus, ainda mais do que isso, permite uma reflexão sobre os próprios valores de seu tempo e larga

mão da visão de mundo homogêneo e dicotômico que é, ainda, tão presente no pensamento da sociedade brasileira.

Retrato da leitura no Brasil: um caminho para o direito à leitura

Nos estudos realizados por Michele Petit (2008) sobre leitura na América Latina e no interior da França, a autora concebe a leitura como uma arte que mais se transmite do que se ensina, tendo em vista que o hábito da leitura é, principalmente, a princípio, desenvolvido no âmbito familiar e, depois, expandido, tornando-se, também, responsabilidade da escola. Entretanto, se olharmos para o cenário brasileiro, com um histórico extremamente recente da democratização do ensino no país, em 2018, o índice de analfabetismo funcional entre a faixa etária de 50 a 64 anos era de 53% e, entre as pessoas de 35 a 49 anos, de 33%. Todavia, o nível de escolarização entre a população tem aumentado: entre 2001 e 2002, 40% da população tinham como escolarização os anos iniciais do Ensino Fundamental, 28% tinham como nível escolar os anos finais do Ensino fundamental, 24% completaram o Ensino Médio e apenas 8% da população cursavam o Ensino Superior. A amostra de 2018 aponta que 40% da população tem Ensino Médio completo, mas apenas 17% da população cursam ou já tem diploma universitário.

Os dados apresentam que, embora o nível de escolarização esteja crescendo, principalmente entre os jovens, os adultos e idosos ainda são, em grande maioria, os que têm dificuldade em leitura e compreensão. Dessa forma, é mais fácil apresentar um panorama de “não-leitura” como hábito no contexto familiar brasileiro e a maior dificuldade de estabelecer esse vínculo na escola. Segundo o Instituto Pró-livro, em 2015: “42% dos brasileiros, com mais de 5 anos, alegam que não leem porque não compreendem ou têm dificuldades para ler e 44% não são leitores (não leram nem mesmo um trecho de um livro.)”.

Todavia, a pesquisa *Retratos da leitura em bibliotecas escolares* aponta que 48% dos empréstimos de livros nas bibliotecas escolares são realizados entre crianças de 11 a 13 anos de idade. Pode parecer uma contradição entre os índices de leitura no Brasil e o que dizem os registros das bibliotecas escolares que vai contra a concepção que vem, há anos, assolando a população de que “o brasileiro não gosta de ler” ou de

que “no Brasil não se lê”. Partimos da perspectiva de Neto (2016, p. 61), que responde essas observações com uma contestação: “Brasileiro não lê porque não tem acesso à leitura” ou “Brasileiro não lê porque ainda não conquistou o seu direito à leitura”.

Para transformar o quadro atual, é preciso conhecer e aceitar essa realidade: não há transformação que se inicie antes da aceitação. Em seu ensaio *O direito à literatura*, Antônio Candido coloca como pressuposto de um direito humano “reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo” (CANDIDO, 1988, p. 172), acrescentando, entre os direitos incompreensíveis da humanidade, o direito à literatura tanto quanto o direito à alimentação, roupas e moradia.

Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante. (CANDIDO, 1988, p. 175).

O papel da escola, do professor, dos agentes educativos é quebrar a bolha do olhar único que permeia o desenvolvimento dos alunos advinda de uma educação tradicionalista e de uma sociedade extremamente acostumada com a violência e a bipolarização de extremos, e atentá-lo à pluralidade heterogênea de valores sociais que permeia seu contexto social. Dessa forma,

Estou convencida de que a leitura, em particular a leitura de livro, pode ajudar os jovens a serem mais autônomos e não apenas objetos de discursos repressivos ou paternalistas. E ela pode representar uma espécie de atalho que leva de uma intimidade um tanto rebelde à cidadania. (PETIT, 2008, p. 19).

Dos benefícios da leitura de literatura em sala de aula, que muitas vezes são instrumentalizados na escola, destacamos a capacidade de ampliação de expressão do

próprio indivíduo. Um sentimento recorrente à juventude, fase complexa da formação de subjetividade, é querer dizer e não saber dizer. Segundo a autora,

Quanto mais formos capazes de nomear o que vivemos, mais aptos estaremos para vivê-lo e transformá-lo. Enquanto o oposto, a dificuldade de simbolizar, pode vir acompanhado de uma agressividade incontrolada. Quando se é privado de palavras para pensar sobre si mesmo, para expressar sua angústia, sua raiva, suas esperanças, só resta o corpo para falar: seja o corpo que grita com todos seus sintomas, seja enfrentamento violento de um corpo com outro, a passagem para o ato. (PETIT, 2008, p. 71).

A leitura proficiente, mais do que qualquer outra habilidade, pode auxiliar no desenvolvimento da posse de simbolização de que fala Petit (2008). Principalmente porque a leitura não é uma atividade passiva, muito pelo contrário: durante a leitura, um diálogo se estabelece entre o leitor e o livro. O leitor é capaz de ressignificar, repensar, discutir dentre tantas alternativas quando entra em contato com a leitura. É da necessidade de garantir esse acesso que discutiremos no próximo tópico e sobre a necessidade da democratização da leitura no Brasil para formação de quem esperamos que sejam futuros leitores.

Escolas-bibliotecas-alunos: formando leitores

O debate sobre acesso ou democratização do acesso à leitura apresentou-se nas escolas residentes do Programa de diferentes maneiras: na escola de tempo integral, os alunos não tinham acesso à sala de leitura e, conseqüentemente, aos livros. Essa restrição retoma os dados apresentados nos *Retratos de Leitura do Brasil* no que diz respeito ao acesso à biblioteca na escola: não ter acesso a esse espaço escolar é uma das diversas barreiras encontradas em escolas públicas, que dificultam o desenvolvimento de novos leitores. Apesar da escola possuir um bom acervo, contando com mais de cinco mil livros, DVDs, CDs, revistas, entre outros materiais, esse acervo não estava organizado e não há, na escola, um funcionário designado para gerir o espaço, como previsto pelo projeto Sala de Leitura.

Dessa forma, o projeto idealizado pelos residentes e pelo docente orientador em conjunto com a unidade escolar e preceptores teve como objetivo reorganizar esse

espaço da sala de leitura de forma que os alunos e a comunidade tivessem acesso ao espaço e ao material disponível durante o período letivo. Para além disso, o projeto propôs mobilizar entre os alunos, servidores e a comunidade o interesse por leitura literária e utilização do espaço escolar a partir de intervenções de cunho intelectual e artístico e da revitalização do ambiente. Para isso, o projeto foi desenvolvido em duas etapas: 1) intervenções artísticas e 2) a revitalização da sala de leitura.

As intervenções, primeira parte realizada, com objetivo de se conhecer os leitores/ouvintes, partindo do pressuposto de projeção do ouvinte, tiveram como finalidade mobilizar os conhecimentos prévios relacionados a leituras de fruição que os alunos realizavam. De antemão, foram produzidos cartazes com o propósito de iniciar um debate com os alunos da escola. Os cartazes foram desenvolvidos em três formatos: 1) questionamentos sobre o hábito de leitura, 2) fatos sobre o índice de leitura brasileira e 3) sugestões de leitura. No primeiro formato era possível que os alunos respondessem a questões como: “Que escritores você conhece? Que escritoras você conhece? Quantos livros você lê por ano?”. No caso dos escritores e escritoras, os cartazes tinham como exemplificação o autor Ferréz, conhecido pela obra *Capão Pecado* e o seu engajamento no desenvolvimento da literatura periférica. Como autora, o cartaz apresentava a escritora Carolina Maria de Jesus, autora da obra *Quarto de Despejo*, que contribui para visibilidade da situação alarmante da mulher negra e periférica na cidade de São Paulo.

No segundo formato, apresentavam dados da *Instituição Pró-Livro* relativos ao índice de leitura no Brasil. Foi esperado que os números alarmantes (como “Estudantes brasileiros devem demorar mais de 260 anos para atingir qualidade de leitura de países desenvolvidos.”) alertassem os estudantes sobre a calamidade que se estabeleceu na realidade da leitura brasileira e fomentassem o debate sobre o tópico. O último tópico para os cartazes teve como escopo a proposição de que é possível, em sua maioria, escapar dos excertos e introduzir textos com qualidade literária e que instiguem a curiosidade do aluno e suas capacidades como leitor.

Foram selecionados dois textos: a crônica *Bibliotecas*, de Valter Hugo Mãe e o *Poema com o auxílio do Google a mulher vai*, de Angélica Freitas. A proposta do primeiro texto era proporcionar um olhar específico ao espaço escolar referido: de forma poética, Valter Hugo Mãe metaforiza a biblioteca e seus elementos de maneira lúdica e elaborada. Já o segundo texto parte do princípio dos multiletramentos e da

interface tecnológica na literatura para debater um assunto necessariamente recorrente em sala de aula: o papel da mulher.

A segunda proposta de atividade teve como objetivo divulgar a proposta do Projeto para todas as turmas. Para tal, foram selecionadas quatro poesias para serem lidas em sala de aula após uma rápida gincana sobre o significado de literatura para os alunos. A gincana consistiu em um mote (“O que é poesia?, eu pergunto para vocês”) cantado pelos quatro residentes (e repetido pela sala) e na resposta de um aluno por vez escolhido pelos residentes. As respostas divergiram da temática para análise estrutural: amor, estrofe, rima, forma de expressão, entre outras. Logo em seguida, foram recitados os poemas: *O CAFÉ que RODA na FILOSOFIA da POESIA*, do poeta Márcio Ricardo; *Vozes-mulheres*, de Conceição Evaristo, *Slam* de Emerson Alcalde e *Vigília*, de Lucas Agostini.

Em algumas turmas, após a leitura dos poemas selecionados, alguns alunos se voluntariaram para lerem poesias autorais ou com as quais se identificavam de alguma forma. Esse movimento de troca de leitura se deu principalmente pela identificação com os poemas já lidos. Durante alguns minutos foi possível debater com os alunos como a poesia, e os textos escritos em geral, são constituídos através do processo comunicativo, como aponta Marcuschi:

[...] o texto não é puro produto nem simples artefato pronto; ele é um processo e pode ser visto como um evento comunicativo sempre emergente. Assim, não sendo um produto acabado e objetivo nem um depósito de informações, mas um evento ou um ato enunciativo, o texto acha-se em permanente elaboração ao longo de sua história e das diversas recepções pelos diversos leitores. (MARCUSCHI, 2008, p. 242)

A partir da declamação de poemas autorais dos discentes, das temáticas, da postura adotada, tornou-se ainda mais claro que, através do texto, transmite-se valorações construídas socialmente. Cada aluno que se permitiu ler a própria poesia descreveu posteriormente a dificuldade de fazê-lo em frente aos outros colegas: é uma das maiores formas de exposição a que se pode colocar um ser humano, logo, uma das posições em que se encontra mais vulnerável à crítica ou ao apoio do outro.

O poeta obtém as palavras e aprende a entoná-las ao longo de toda sua vida, no processo da comunicação multilateral com seu ambiente social. O poeta começa a empregar essas palavras e entonações já no seu discurso interior, com cuja ajuda ele pensa e conhece a si mesmo, inclusive quando não fala. (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 97).

A importância da literatura em sala de aula, principalmente a desenvolvida pelos alunos, é pela capacidade de nos “fornecer a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.” (CANDIDO, 1988, p. 175). Os poemas declamados por alunos periféricos dão vazão às suas realidades da maneira mais drástica e menos esperada: apontam a própria realidade, em diálogo com outros autores, obras e contextos sociais.

Coube a esses poucos minutos de leitura e debate em cada sala um momento crucial para que fosse estabelecido um vínculo, por menor que fosse, com uma nova visão do que é e para que serve a literatura. O debate se encerrou com um convite para participação dos alunos em um Encontro na Sala de Leitura, que teve como objetivo a ocupação do espaço que poucos alunos conheciam.

A parte de reorganização da Sala de Leitura foi iniciada no primeiro semestre de 2019, contou com a participação de residentes, alunos e professores da unidade escolar: os livros e materiais foram todos retirados das prateleiras, limpos e organizados por seções. Por fim, iniciou-se um processo de catalogação para manter a organização prévia. Entretanto, devido ao fato de a escola não receber nenhum profissional designado a zelar pela organização e manutenção da sala de leitura, o acesso ao espaço se manteve com restrições quando não houver supervisão de um professor.

Já na “Escola B”, a Sala de Leitura conta com três professores habilitados na organização do acervo e desenvolvimento de projetos, uma estrutura comporta uma sala completa de forma confortável e um acervo organizado e diverso. Mas não é necessário ir muito longe para saber que essa não é a realidade da Biblioteca ou Sala de Leitura nas escolas públicas.

Há muito sabemos que apenas adquirir e distribuir livros não são medidas suficientes para superarmos a barreira da não leitura no país. É certo que é preciso adquirir e renovar bibliotecas públicas e escolares de acesso público, mas apenas essa política não resulta, isoladamente e em escala nacional, em leitores. (NETO, 2016, p. 63)

Para além disso, programas como Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) e Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) tiveram um papel importantíssimo no desenvolvimento da leitura, elevando consideravelmente a taxa de leitura, principalmente no Ensino Fundamental II, ao investir no aumento da distribuição de livros para as escolas públicas e no desenvolvimento de políticas públicas para renovação e estruturação de bibliotecas dentro das escolas.

Dessa forma, o projeto desenvolvido na “Escola B” teve como objetivo retomar o prazer pela leitura de fruição. Essa foi uma das formas em que buscou-se compreender a leitura não só dentro de um processo de instrumentalização, mas como parte de um processo reflexivo e dialógico. Com o intuito de ampliar esse repertório e estimular a análise da estrutura narrativa realizamos a leitura dos contos: *Ossain, Dono das ervas e médico da religião africana no Brasil*; *O cachorro e a boa menina*; *A Raposa e o Timbu*; *Fora de Horas*, de Aluísio de Azevedo e o *Conto de como o Jabuti tinha o casco rachado*, de Chimamanda Adichie.

Todos, com exceção do texto de Adichie, são contos brasileiros e, em sua maioria, contos populares voltados à cultura afro-brasileira e africana. Os textos foram escolhidos com o propósito de levantar a temática da cultura afro-brasileira em sala de aula e trabalhar com valorações que pudessem causar curiosidade nos alunos, além de revelar parte de uma cultura que raramente é explorada em sala de aula. Além disso, o gênero conto popular aproximou, de forma que não esperávamos, os alunos imigrantes, que, ao longo das aulas, compartilharam contos populares de seus países de origem.

A leitura do primeiro texto foi realizada em sala de aula, em voz alta, pelos residentes, enquanto os alunos estavam dispostos em formato de roda na sala de aula. Os alunos apresentaram uma grande dificuldade de desenvolver trabalhos como uma turma. Essa forma de leitura não pareceu a mais adequada para a turma, tendo em vista que alguns alunos apresentam muita dificuldade em acompanhar a leitura silenciosamente. Ao final da leitura realizamos um debate: primeiro, o debate teve como foco a paráfrase do texto e, em seguida, a compreensão dos valores circundantes na narrativa.

Algumas temáticas, como a relação que a cultura africana estabelece com o conceito de família, foram levantadas, questionadas e debatidas com a mediação da preceptora e dos residentes. A segunda leitura foi realizada pelos alunos em grupos: eles

receberam uma folha, com o texto de leitura, e outra, denominada roteiro de leitura, que apresentava as mesmas características da aula anterior para serem preenchidas a partir da leitura do texto. O objetivo era que eles desenvolvessem uma própria leitura e fossem capazes de, em grupo, debater as diferentes valorações apresentadas no texto. Para além disso, o segundo texto, *A menina e o Cão*, apresenta uma forte intertextualidade com a narrativa da Chapeuzinho Vermelho, esperávamos que eles fossem capazes de reconhecer essa intertextualidade e os diferentes valores expressos nos dois textos tendo em vista que, no conto original, a avó é salva da barriga do lobo pelo caçador e, no conto lido em sala, a irmã morreu ao ser comida pelo lobo.

Os encontros finais tornaram-se uma conversa sobre como é possível ter acesso ao outro, ao diferente, a partir da leitura de literatura. A contação de histórias tornou-se, aos poucos, durante as aulas, um hábito. De narrativas familiares até as narrativas clássicas, foi retomada a importância de apresentar aos alunos a capacidade de simbolização que vem junto com a leitura, dando o devido valor, principalmente, à leitura de literatura dentro da sala de aula. Como coloca Zilberman (2009, p. 27), conquistar a habilidade de ler é, simultaneamente, o primeiro passo na direção da liberdade, de uma parte e, de outra, para a assimilação dos valores da sociedade.

Considerações finais

Cabe salientar que diferentes aspectos precisam ser analisados quando falamos em desenvolvimento da leitura em escolas públicas: abordamos, dentre eles, o espaço escolar como um espaço em crise e a sala de leitura como um espaço de encontro entre o aluno e a leitura. É necessário ressaltar ainda como as aulas de Língua Portuguesa realizadas na sala de leitura propiciam discussões importantes para o desenvolvimento do que Petit (2008) chama de “espírito leitor”.

Além dos aspectos levantados, cabe retomar a importância de desenvolver a leitura de fruição fora dos muros da escola. Isso porque, mesmo que a sala de leitura propicie que essas leituras aconteçam dentro da escola, esse não é o objetivo do ensino de Língua Portuguesa. Cabe ao ensino de Língua Portuguesa na escola, no que diz respeito à leitura, tornar os leitores capazes de formular estratégias, realizando “um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu

conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc.” (BRASIL, 2000, p. 41).

O Programa de Residência Pedagógica revela-se importante para que os licenciandos entrem em contato com diversas práticas pedagógicas que se adequem às diferentes realidades, para compreender o funcionamento escolar e corroborar com alterações pertinentes, levando para a escola as contribuições desenvolvidas no espaço universitário. Para além disso, o Programa possibilita um processo de imersão que permite os licenciandos vejam a escola para além da sala de aula, tendo em vista a atividade escolar como um todo que tem propósito formativo, aprimorando a formação do licenciando e propiciando que as escolas se beneficiem do conhecimento científico desenvolvido e aprimorado no ambiente universitário.

Referências

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC, 2000.

CHARLOT, Bernard. **O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição.** Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antônio. **Vários Escritos.** 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul; São Paulo: Duas Cidades, 1988.

ESCOLANO, Austin; FRAGO, Antonio Viñao. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual:** análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola, 2008.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Bourdieu e a Educação.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva.** Tradução: Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008a.

PETIT, Michèle. Introdução. In: PETIT, Michèle. **A arte de ler.** São Paulo: Editora 34, 2008b.

PINTO, Umberto de Andrade. **Os desafios da escola pública contemporânea**. Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 30, p. 89-103, jul./dez. 2008.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaievich. A Construção da Enunciação e Outros Ensaaios. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

ZILBERMAN, Regina. **A escola e a leitura da literatura**. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania (org.). Escola e leitura: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 17-39.

**READING AND SCHOOL: SCHOOL SPACES AND THE DEVELOPMENT OF
READING IN PUBLIC SCHOOLS IN SÃO PAULO**

ABSTRACT

This paper presents an analysis of the reading development from observations and interventions carried out in two public schools of the North Zone in the city of São Paulo, for a year and a half, by scholarship holders of the Pedagogical Residency Program. Among the objectives, it seeks to evaluate the school spaces, libraries or reading rooms, the spaces that integrate the school curriculum, and also, to report the experiences with activities that corroborate to the development of the reading of elementary school and high school students. To this end, it will be presented an experience report allied to the selected theories to discuss the theme. It was sought to report the concepts of reading and training of readers presented by Petit (2008) and regarding the school space using the postulates of Escolano (2001). The results show how it is still necessary to revisit the projects about reading spaces at school and beyond to expand the access to reading in public school.

Keywords: Reading; Curriculum; Library; Reading Room; Public School.

Envio: janeiro/2020

Aceito para publicação: junho/2020