

MÔNICA FÁTIMA VALENZI MENDES

**SALA DE LEITURA NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE  
ENSINO DE SÃO PAULO: UMA INOVAÇÃO QUE RESISTE ÀS  
DESCONTINUIDADES POLÍTICAS**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
São Paulo  
2006

MÔNICA FÁTIMA VALENZI MENDES

**SALA DE LEITURA NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE  
ENSINO DE SÃO PAULO: UMA INOVAÇÃO QUE RESISTE ÀS  
DESCONTINUIDADES POLÍTICAS**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de DOUTOR(A) em Educação, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação da Professora Doutora Alda Junqueira Marin.

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Alda Junqueira Marin

Orientadora

---

Professor Doutor Sérgio Antônio da Silva Leite

---

Professora Doutora Helena Faria de Barros

---

Professora Doutora Maria das Mercês Ferreira Sampaio

---

Professor Doutor José Geraldo da Silveira Bueno

---

## **AGRADECIMENTOS**

A realização deste trabalho foi possível graças a um conjunto de pessoas:

Em primeiro lugar e principalmente à minha orientadora Professora Doutora Alda Junqueira Marin, que com sua seriedade para com a pesquisa e o estudo, me orientou com sensibilidade, empenho, dedicação, generosidade, competência e paciência acompanhando as idas e vindas deste trabalho.

Em segundo lugar à Doutora Maria das Mercês Ferreira Sampaio, professora perspicaz e competente que me auxiliou na escolha do tema desta pesquisa, na qualificação e sempre que solicitada contribuindo com sugestões valiosas.

À Banca Examinadora de Qualificação que me estimulou a dilatar os horizontes da pesquisa: Professora Doutora Maria das Mercês Ferreira Sampaio e Professor Doutor Sérgio Leite.

Ao Professor Doutor José Geraldo da Silveira Bueno que me iniciou na pesquisa acadêmica, meu orientador no mestrado, foi com ele que eu dei os primeiros passos nessa jornada e responsável pela orientação do recorte desta pesquisa.

À PUC-SP que possibilitou que eu cursasse o doutoramento nesta instituição me concedendo uma bolsa de estudos.

Aos Professores do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade pela acolhida afetiva, pelas contribuições teóricas e principalmente pela competência, seriedade e rigor com que conduzem as atividades docentes.

À Professora Doutora Elisa Maria Cordeiro da Paixão por ser grande incentivadora e acreditar em mim e no meu trabalho e por ser colaboradora preciosa.

Ao pessoal que trabalha na Memória Técnica Documental da SME, Sidoni, Ruth e Raquel, pela gentileza, paciência, dedicação e carinho com que se dedicam ao trabalho e pelo modo como atendem prontamente os pesquisadores.

À Memória do Ensino Municipal de São Paulo, à Rosangela que gentilmente me cedeu uma cópia da História Oral da Sala de Leitura.

Ao pessoal da Referência Legislativa que possibilitou a pesquisa da legislação contida nesta pesquisa.

Aos colegas de doutorado que ouviram minhas preocupações e ansiedades durante o Curso, Ana Maria, Jussara, Sílvia, Áurea, Giseli, Valéria, Roseli, Mércia, Wagner e Luiz.

Aos colegas de trabalho, especialmente, Valéria, Irmã Maria Martha, Hirla, Altimary, Martha, Alex, Maria de Lourdes, Marinella, Dr. Elzo que compartilharam as angústias de ter que trabalhar e estudar, cuja amizade, apoio ou convivência amenizaram a dureza do caminho.

À Cília que me ajudou com o levantamento de arquivos na escola e à Elizete – Professora Orientadora de Sala de Leitura criativa que compreendeu minhas dificuldades com companheirismo e paciência.

À todo o pessoal que trabalha comigo atualmente na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Professor Franklin Augusto de Moura Campos” pela compreensão das minhas ausências enquanto me dedicava a esta pesquisa.

Ao Leandro pela simpatia e disponibilidade em fazer o abstract deste trabalho.

Enfim, meus agradecimentos aos meus pais Flávio e Deise, à minha irmã Denise e ao meu companheiro Mário pelo estímulo e pela compreensão por ter-lhes subtraído tempo à convivência familiar. E aos meus avós, falecidos durante este percurso, pela convivência afetuosa.

Finalmente, meus agradecimentos a todos que contribuíram direta ou indiretamente na realização deste trabalho.

## **Dedicatória**

Dedico este trabalho ao meu esposo e companheiro Mário, que aprendeu a conviver com minha ausência, sempre compreendendo e valorizando minha necessidade de desenvolvimento profissional, embora isso significasse menos tempo meu para dedicar-lhe.

## RESUMO

MENDES, Mônica Fátima Valenzi. 2006. Sala de Leitura nas escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo: uma inovação que resiste às descontinuidades políticas.

Esta pesquisa tem por tema o Projeto Sala de Leitura da Rede Municipal de Ensino de São Paulo analisada como espaço/tempo de inovação da escola que resiste às descontinuidades políticas pelas quais a administração de São Paulo passa. Seu foco de investigação constitui as relações entre escola e cultura. A indagação direcionadora diz respeito ao processo pelo qual o Projeto Sala de Leitura da Rede Municipal de Ensino de São Paulo se implanta, se implementa, se institui e permanece. A pesquisa foi realizada durante os anos de 2003, 2004 e 2005, com o objetivo de contribuir para a compreensão da escola a partir das transformações que ocorreram nesse Projeto, identificando razões, circunstâncias e fatores internos e externos de seu desenvolvimento. Na busca de respostas foram analisados documentos pertinentes de diversas naturezas. A investigação propiciou cotejar o proposto para as Salas de Leitura relatadas nas orientações e registros dos documentos coletados, nas legislações e na produção teórica dos diversos autores estudados. Na análise dos resultados, ancorada na Sociologia da Educação e na Sociologia da Cultura, os principais interlocutores teóricos foram Williams, Bourdieu, Chartier e Weber. As conclusões indicam que a Sala de Leitura constituiu inovação que se mantém nas três últimas décadas do século XX a despeito das descontinuidades políticas de muitas gestões. Detectou-se um movimento constante com determinações em que há continuidades nas tensões e conflitos, mudanças reais na escola e nas gestões, na configuração de um novo professor criado para as funções específicas da Sala de Leitura. Foi possível detectar facetas da cultura em que são flagrados aspectos de reprodução mas também significados novos apresentados e testados, compondo a produção de cultura, na sua natureza criativa.

**Unitermos:** Sala de Leitura, leitura, escola, cultura, cultura escolar, Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

## ABSTRACT

MENDES, Mônica Fátima Valenzi. 2006. The Reading Room in the schools of the public education network of the São Paulo city: an innovation that resists to political discontinuities.

The subject of this research is the Reading Room Project of the public education network of the São Paulo city, which is analyzed as an innovation of space/time that resists to the political discontinuities suffered by the city administration. The investigation focuses on the relations between schools and culture. Guiding question relates to the process through which the Project is implemented, instituted and continued. The research took place during the years of 2003, 2004 and 2005 and aimed to contribute with the understanding of the school based on the changes that occurred in this project, identifying the reasons, circumstances and factors (both internal and external) of its development. Different sorts of documents were analyzed in the quest for answers. The investigation made possible the comparison between what was proposed for the Reading Rooms as described in the guidelines and records of collected documents, in the pertinent legislation and in the theoretical production of the various authors studied. In the analysis of results, anchored on the Sociology of Education and on the Sociology of Culture, the main theoretical interlocutors were Williams, Bourdieu, Chartier and Weber. Conclusions suggest that the Reading Room constitutes an innovation that has persisted over the last three decades of the 20<sup>th</sup> century despite the political discontinuities of several administrations. It was detected a constant movement with determinations that there are tensions and conflicts, real changes in the school and in the administrations, and in the configuration of a new teacher created for the specific functions of the Reading Room. It was possible to detect the facets of culture in which aspects of reproduction are uncovered, in addition to new meanings presented and tested, making up the production of culture in its creative nature.

**Common terms:** Reading Room, reading, school, culture, school culture, education network of the São Paulo city.

## SUMÁRIO

LISTAS .....	12
- Lista de siglas utilizadas no trabalho.....	12
- Lista dos presidentes brasileiros no período coberto pela pesquisa.....	14
- Lista dos prefeitos do município de São Paulo no período coberto pela pesquisa.....	15
- Lista dos secretários municipais de educação no período coberto pela pesquisa.....	16
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>17</b>
<b>CAPÍTULO I - CULTURA, ESCOLA E LEITURA</b> .....	<b>39</b>
1.1. Cultura e leitura .....	39
1.1.1. Cultura.....	39
1.1.2. Leitura.....	67
1.1.2.1. Concepções de leitura.....	67
1.1.2.2. Diferentes abordagens da leitura.....	75
1.1.2.3. Como se entendeu a leitura.....	78
1.1.2.4. Leitura e cultura: a leitura como prática cultural.....	85
1.2. Escola e cultura escolar.....	97
1.2.1. Concepção de escola e seu papel na sociedade moderna.....	97
1.2.2. Escola e cultura.....	103
<b>CAPÍTULO II - UM PROJETO CENTRADO NA LEITURA: COMO E PORQUE SE CRIA, SE INSTITUI E SE INSTITUCIONALIZA</b> .....	<b>116</b>
2.1. O início do Projeto: a necessidade vinda da escola.....	116
2.1.1. A experiência piloto.....	117
2.1.1.1. Considerações sobre a criação do projeto.....	117
2.1.1.2. Medidas iniciais da criação.....	125
2.2. A instituição do Programa Escola-Biblioteca.....	133
2.3. O Programa Escola-Biblioteca e a idéia de Sala de Leitura.....	159
2.4. Nova expansão do Programa Escola-Biblioteca.....	166
2.4.1. O Programa Escola-Biblioteca e a reorganização administrativa: o Setor de Atividades Escola-Biblioteca.....	166
2.4.2. Programa Escola-Biblioteca: formação dos profissionais e organização da Sala de Leitura .....	171
2.4.3. Institucionalização definitiva da Sala de Leitura.....	211
<b>CAPÍTULO III - A INSERÇÃO DA SALA DE LEITURA NA VIDA DAS ESCOLAS</b> .....	<b>218</b>
3.1. O contexto social e a educação nos anos de 1980.....	218
3.2. A continuidade do Programa Escola-Biblioteca: sedimentação do Projeto.....	221

3.2.1. Sala de Leitura: aprender a gostar de ler.....	221
3.2.1.1. A política educacional proposta.....	221
3.2.1.2. A organização da Sala de Leitura e a concepção de leitura.....	224
3.2.1.3. Características e condições das funções do Professor Encarregado de Sala de Leitura.....	247
3.2.2. Sala de Leitura: visão renovada ou recuperação de velhos conceitos.....	251
3.2.2.1. A política educacional proposta.....	251
3.2.2.2. A organização da Sala de Leitura.....	254
3.2.2.3. A formação do Professor Encarregado de Sala de Leitura.....	268
<b>CAPÍTULO IV - A PERMANÊNCIA DEFINITIVA - CONSOLIDAÇÃO DO PROJETO: AMPLIANDO NOVAMENTE.....</b>	<b>272</b>
4.1. O contexto social e a educação nos anos de 1990.....	273
4.2. Manutenção e permanência da Sala de Leitura na vida das escolas.....	276
4.2.1. Sala de Leitura: espaço cultural para a formação do leitor crítico.....	276
4.2.1.1. A política educacional proposta.....	277
4.2.1.2. Nova concepção de Sala de Leitura e leitura.....	280
4.2.1.3. O profissional responsável pela Sala de Leitura: nova concepção e formação.....	289
4.2.1.4. A ampliação em números.....	304
4.2.2. Sala de Leitura e Qualidade Total.....	306
4.2.2.1. A política educacional proposta.....	306
4.2.2.2. Qualidade Total e concepção de Sala de Leitura e de Leitura.....	310
4.2.2.3. Retrocesso na função de Professor Orientador de Sala de Leitura e sua formação prática.....	313
4.2.3. Sala de Leitura e as diferentes linguagens.....	327
4.2.3.1. A política educacional proposta.....	327
4.2.3.2. Concepção de Sala de Leitura e de leitura: nova ênfase na leitura-prazer.....	330
4.2.3.3. Professor Orientador de Sala de Leitura e sua formação: continuidade da proposta já existente.....	333

4.2.3.4. A ampliação por meio de parcerias.....	<b>340</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>345</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>357</b>
Teses, dissertações e artigos – Revisão Bibliográfica.....	<b>364</b>
Legislação.....	<b>364</b>
Documentos.....	<b>379</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>386</b>
- Anexo I – Relação das dissertações/teses selecionadas a partir do CD-Rom – ANPEd (1999) para análise.....	<b>387</b>
- Anexo II – Relação dos Congressos de Leitura (COLE) selecionados com a discriminação do material encontrado.....	<b>390</b>
- Anexo III – Encontros da Anpoll e discriminação dos anais encontrados.....	<b>398</b>
- Anexo IV – Portaria nº 2.032 de 13 de julho de 1972.....	<b>400</b>
- Anexo V – Detalhamento dos cursos oferecidos pelo PEB em 1973.....	<b>401</b>
- Anexo VI – Programa dos cursos oferecidos pelo PEB em 1974.....	<b>402</b>
- Anexo VII – Programação de livros de literatura infanto-juvenil numa seqüência que corresponde aos níveis de desenvolvimento dos leitores – 1975.....	<b>404</b>
- Anexo VIII – Gráfico dos resultados da avaliação do nível de compreensão em leitura de alunos de 4ª séries.....	<b>405</b>
- Anexo IX – Atribuições do PESL pelo regimento comum das escolas municipais de 1º grau – Portaria nº 5.697/75.....	<b>406</b>
- Anexo X – Plano trienal do PEB – 1976 – 1977 – 1978 – metas, estratégias e recursos.....	<b>407</b>
- Anexo XI – Algumas atividades - Técnica de leitura dirigida por fichas.....	<b>409</b>
- Anexo XII – Atribuição do PESL proposta pelo PEB para a reformulação do regimento comum.....	<b>413</b>
- Anexo XIII – Cronograma de cursos de formação para atuação no PEB – 1979.....	<b>414</b>
- Anexo XIV – Quadro demonstrativo dos cursos optativos oferecidos por DEPLAN, mediante inscrição nas DREM, no período de 29 a 31 de janeiro - 1980.....	<b>416</b>
- Anexo XV – Treinamento em serviço – operacionalização dos objetivos e detalhamento dos comportamentos finais desejados para PESL.....	<b>417</b>
- Anexo XVI – Modelos de fichas para organizar a SL.....	<b>418</b>
- Anexo XVII – Modelos para o plano anual de SL e relatório mensal de SL.....	<b>421</b>
- Anexo XVIII – Lista dos livros selecionados para a Hora do Conto – 1981.....	<b>424</b>
- Anexo XIX – Atividades para desenvolver o uso do dicionário.....	<b>425</b>
- Anexo XX – Atividades e orientações para o PESL desenvolver com o uso do dicionário.....	<b>426</b>

- Anexo XXI – Bibliografia indicada nos cursos de formação de PESL – 1981.....	<b>427</b>
- Anexo XXII – Títulos para o acervo de livros para sessões de leitura dirigida por fichas – 1981 – 1982.....	<b>428</b>
- Anexo XXIII – Habilidades e seus pré-requisitos no uso do dicionário.....	<b>429</b>
- Anexo XXIV – Projeto de ensino de pesquisa em biblioteca escolar – 1978.....	<b>430</b>
- Anexo XXV – Projeto de orientação à iniciação de pesquisa bibliográfica.....	<b>433</b>
- Anexo XXVI – Modelo da ficha síntese.....	<b>435</b>
- Anexo XXVII – Diretrizes para a distribuição de carga horária do PESL.....	<b>436</b>
- Anexo XXVIII – Bibliografia utilizada – 1985.....	<b>437</b>
- Anexo XXIX – Primeiras medidas tomadas na gestão Jânio Quadros – 1986.....	<b>438</b>
- Anexo XXX – Propostas apresentadas em relação à rede física, recursos humanos, técnico-administrativas e pedagógicas – gestão 1986 – 1988.....	<b>439</b>
- Anexo XXXI – Pesquisa para explorar alguns aspectos de SL.....	<b>440</b>
- Anexo XXXII – Questionários que deveriam ser aplicados na pesquisa – Estudo exploratório de alguns aspectos de SL.....	<b>441</b>
- Anexo XXXIII – Bibliografia utilizada na gestão – 1989 – 1992.....	<b>452</b>
- Anexo XXXIV – Competências dos PESL fixadas pela Portaria nº 3.128/90.....	<b>453</b>
- Anexo XXXV – Bibliografia utilizada na gestão – 1993 – 1996.....	<b>454</b>
- Anexo XXXVI – Capacitação inicial para POSL – 1993.....	<b>456</b>
- Anexo XXXVII – Capacitação inicial para POSL – 1994 – Programa de qualidade Total.....	<b>459</b>
- Anexo XXXVIII – Oficinas de formação de POSL – 1995.....	<b>461</b>
- Anexo XXXIX – Xerox – Capa Revista – Sala de Leitura – 25 Anos.....	<b>466</b>

## LISTA DE SIGLAS UTILIZADAS NO TRABALHO

AP – Assistente Pedagógico  
APM – Associação de Pais e Mestres  
CBL – Câmara Brasileira do Livro  
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe  
COLE – Congresso de Leitura  
CONAE – Coordenadoria dos Núcleos de Ação Educativa  
CP – Coordenador Pedagógico  
DEPLAN – Departamento de Planejamento  
DOT – Diretoria de Orientação Técnica  
DREM – Delegacia Regional de Ensino Municipal  
EDA – Educação de Adultos  
EM – Escola Municipal  
EMEDA – Escola Municipal de Educação Para Deficientes Auditivos  
EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil  
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  
GE – Grupo Executivo  
INAF – Indicador Nacional de Alfabetização Funcional  
JB – Jornada Básica  
JEA – Jornada Especial Ampliada  
JEI – Jornada Especial Integral  
JTI – Jornada de Trabalho Integral  
JTP – Jornada de Trabalho Parcial  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases  
MEC – Ministério da Educação e Cultura  
MERCOSUL – Mercado Comum do Sul  
MOVA – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos  
NAE – Núcleo de Ação Educativa  
NCSE – Nível Sócio-econômico e cultural

NEBA – Necessidades Básicas de Aprendizagem

ONG – Organização Não Governamental

OSL – Orientador de Sala de Leitura

PEA – Plano Estratégico de Ação

PEB – Programa Escola Biblioteca

PESL – Professor Encarregado de Sala de Leitura

PIB – Produto Interno Bruto

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PLANEDI – Plano de Educação para o Desenvolvimento Infantil

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

POSL – Professor Orientador de Sala de Leitura

RARL – Referencial Analítico da Realidade Local

RMESP – Rede Municipal de Ensino de São Paulo

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da 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 a Educação, Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

**LISTA DOS PRESIDENTES BRASILEIROS NO PERÍODO COBERTO PELA  
PESQUISA**

- \*\*\* General Emílio Garrastazu Médici – 30/10/1969 a 15/03/1974
- \*\*\* General Ernesto Geisel – 15/03/1974 a 15/03/1979
- \*\*\* General João Baptista de Oliveira Figueiredo – 15/03/1979 a 15/03/1985
- \*\*\* Tancredo Neves – falecido antes de tomar posse
- \*\*\* José Ribamar Ferreira de Araújo Sarney - 15/03/1985 a 15/03/1990
- \*\*\* Fernando Affonso Collor de Mello – 15/03/1990 a 02/10/1992
- \*\*\* Itamar Augusto Cautiero Franco – 02/10/1992 a 01/10/1995
- \*\*\* Fernando Henrique Cardoso – 01/01/1999 a 31/12/2002

**LISTA DOS PREFEITOS DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO NO PERÍODO  
COBERTO PELA PESQUISA**

- \*\* José Carlos de Figueiredo Ferraz – de 08/04/1971 a 21/08/1973
- \*\* João Brasil Vita – de 22/08/1973 a 27/08/1973
- \*\* Miguel Colassuono – de 28/08/1973 a 16/08/1975
- \*\* Olavo Egídio Setúbal – de 17/08/1975 a 11/07/1979
- \*\* Reynaldo Emygdio de Barros – de 12/07/1979 a 14/05/1982
- \*\* Antônio Salim Curiati – de 14/05/1982 a 14/03/1983
- \*\* Francisco Altino Lima – de 14/03/1983 a 10/05/1983
- \*\* Mário Covas – de 10/05/1983 a 31/12/1988
- \*\* Jânio da Silva quadros – de 01/01/1986 a 31/12/1988
- \*\* Luiza Erundina de Sousa – de 01/01/1989 a 31/12/1992
- \*\* Paulo Salim Maluf – de 01/01/1993 a 31/12/1996
- \*\* Celso Roberto Pitta do Nascimento – de 01/01/1997 a 31/12/2000

**LISTA DOS SECRETÁRIOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO NO  
PERÍODO COBERTO PELA PESQUISA**

- \* Paulo Nathanael Pereira de Souza – de 17/03/1971 a 22/04/1973
- \* Paulo Villaça – de 22/04/1973 a 30/05/1973
- \* Paulo Nathanael Pereira de Souza – de 30/05/1973 a 03/04/1974
- \* Roberto Ferreira Amaral – de 03/04/1974 a 17/04/1975
- \* Hilário Torloni – de 17/04/1975 a 12/07/1979
- \* Jair de Moraes Neves – de 13/07/1979 a 15/03/1983
- \* Guiomar Namó de Mello – de 16/03/1983 a 01/01/1985
- \* Paulo Zingg – de 01/01/1986 a 01/01/1989
- \* Paulo Reglus Neves Freire – de 01/01/1989 a 28/05/1991
- \* Mário Sérgio Cortella – de 28/05/1991 a 01/01/1992
- \* Sólton Borges dos Reis – de 01/01/1993 a 01/01/1997
- \* Régis Fernandes de Oliveira – de 02/01/1997 a 12/08/1997
- \* Ayres da Cunha Marques – de 12/08/1997 a 18/03/1998
- \* Hebe Magalhães Castro de Andrade – de 19/03/1998 a 30/10/1998
- \* João Gualberto de Carvalho Meneses – de 1998 a 31/12/2000

## INTRODUÇÃO

Na condição de professora da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RMESP) desde 1986 e como professora orientadora de Sala de Leitura (SL) durante os anos de 1999 a 2001, foi possível acompanhar parte do processo de mudança na forma como a leitura foi sendo tratada, tanto em decorrência da legislação que a organiza quanto em relação às orientações de atividades que ali deveriam ser desenvolvidas.

Nesse processo, percebeu-se a grande importância que a SL assumia na organização da escola como um espaço/tempo dedicado ao desenvolvimento da leitura. De um lado, os agentes (professores, pais, alunos, equipe técnica-pedagógica) de escolas sem SL se organizavam para reivindicar que a mesma fosse instalada em suas escolas. Por outro lado, agentes de escolas com SL exigiam que seu acervo deveria ser atualizado e enriquecido com novas obras. As vozes eram concordantes, todos almejavam que esse espaço/tempo se constituísse de fato em todas as escolas da rede.

Ao ingressar no doutorado, a SL passou a ser o foco de estudos e gradativamente foi-se construindo esse objeto de estudos. Inicialmente, o interesse estava em estudar as práticas efetivadas no interior das SL. Iniciaram-se os levantamentos para tanto.

A SL da RMESP originou-se por um programa de leitura criado em 1972 por um grupo de professores e especialistas do ensino que, preocupado com o baixo rendimento e desinteresse dos alunos nas áreas de Comunicação e Expressão, resolveu investir em um projeto que explorasse o livro. A partir disso, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) iniciou uma experiência piloto de ação intercomplementar entre as escolas municipais de 1º grau (EMPG) e as bibliotecas públicas. Essa experiência foi considerada positiva resultando em um programa de leitura denominado Programa Escola-Biblioteca (PEB). À medida em que as escolas e as bibliotecas desenvolviam suas programações, crescia o interesse pela leitura por parte dos alunos e se fez necessário criar uma “biblioteca” em cada escola para facilitar essa atividade. Foi criado, então, um espaço específico para a leitura na escola – a SL.

Assim, a leitura passou a, gradativamente, ocupar um lugar de destaque nas escolas da RMESP. Entretanto, a leitura é parte extremamente relevante na vida escolar desde o início do século XX. Autores como Vidal (2000) relatam que quando Fernando de Azevedo assumiu a direção geral da Instrução Pública do Distrito Federal em 1927, dentre outras coisas, preocupou-se em organizar bibliotecas escolares. Cada escola primária carioca era obrigada a manter duas bibliotecas em suas dependências: uma para alunos e outra para professores.

A biblioteca escolar era uma novidade nos procedimentos da escola e, ao mesmo tempo, marcava o mote das transformações provocadas pelo chamado escolanovismo no Brasil. Na formação docente, as referências sobre livros, bibliotecas e leituras eram constantes para o preparo para a Escola Nova indicando a necessidade da recorrência a impressos. Todas as alunas eram obrigadas a freqüentar a biblioteca e criava-se um ambiente favorável à leitura em horário específico inserido no tempo escolar. Além disso, indicavam-se impressos nos programas de disciplinas e as alunas e professores eram incentivados a publicarem escritos (Vidal, 2000). Isso demonstra que a constituição de bibliotecas e especificamente de bibliotecas para auxiliar na formação de professores estava no bojo dos anseios de renovação educacional.

Nota-se, assim, que a preocupação com a biblioteca escolar é antiga. Ela é considerada importante até os dias atuais quando a leitura assume posição central na escola. Resultado da alfabetização, sua prática ocupa toda a carreira escolar do aluno, uma vez que não é de exclusividade da disciplina Língua Portuguesa, isto é, a leitura geralmente é estimulada e exercitada com maior atenção pelos professores de Língua e Literatura, contudo, intervém em todos os setores intelectuais que dependem do livro.

Com efeito, a grande responsabilidade da produção da leitura cabe à escola. Delega-se a ela a função de formadora de leitores, de estabelecer o hábito ou o gosto pela leitura, cuja obtenção se dará pelo acesso a grande quantidade de livros, pela escolha de livros adequados e pela instituição de estratégias de ensino convenientes.

É possível constatar isso em Silva (1992) quando destaca que a leitura é o patrimônio simbólico do homem, pois contém sua herança cultural registrada pela escrita. A leitura, portanto, é via de acesso a essa herança, sendo uma das formas do homem se situar no mundo de forma a dinamizá-lo. A escola, por sua vez, utiliza o livro como o principal instrumento de aprendizagem nas diferentes disciplinas. Assim, não ser alfabetizado significa grandes dificuldades na aquisição do currículo escolar.

Sendo assim, a exigência por bibliotecas escolares aparece na literatura especializada e nos discursos de pais, professores e alunos como um dos principais recursos para diminuir os problemas com os baixos dados estatísticos em relação à capacidade leitora da população. Isso é verificado nas habilidades de leitura que deveriam ser exigidas pela escola segundo consta nos diferentes indicadores nacionais e internacionais que fazem avaliações sobre leitura e escrita. Tais indicadores vêm sendo considerados como ferramenta estratégica para orientar as políticas públicas de educação principalmente a partir das mudanças introduzidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), por exemplo, investiga as habilidades de leitura na avaliação de Língua Portuguesa, e destaca a capacidade do estudante para localizar informações explícitas em um texto, fazer inferências, identificar o tema, identificar a tese e relações de causa e consequência, entre outras, sempre em textos de gêneros diversos e em níveis de complexidade diferenciados, conforme a série avaliada.

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) define a proficiência em leitura como uso e compreensão de textos escritos e como reflexão sobre os mesmos, com vistas a alcançar objetivos pessoais, desenvolver o conhecimento e potencial individual visando à participação plena na vida em sociedade. Os conhecimentos e habilidades demandados pelas provas do PISA requerem que os estudantes estabeleçam relações diferenciadas com o texto escrito, abrangendo processos de identificação de informações específicas, de compreensão, de interpretação e de reflexão.

O Indicador Nacional de Alfabetização Funcional (INAF) focaliza as habilidades e práticas de leitura e escrita da população jovem e adulta (de 15 a 64 anos) no Brasil e as classifica em quatro níveis. O primeiro nível, analfabeto, diz respeito às pessoas que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem decodificação de palavras e frases. O segundo nível, alfabetizado nível rudimentar, refere-se às pessoas que conseguem ler títulos ou frases, localizando uma informação bem explícita. O terceiro, alfabetizado nível básico, inclui as pessoas que conseguem ler um texto curto, localizando uma informação explícita ou que exija uma pequena inferência. O quarto e último nível, refere-se às pessoas que conseguem ler textos mais longos, localizar e relacionar mais de uma informação, comparar vários textos e identificar fontes.

Esses indicadores oficialmente construídos apontam a relevância da leitura no mundo letrado moderno. O SAEB-2003, ao realizar avaliação por meio de amostra representativa de cada uma das séries investigadas, produziu resultados com significância estatística para o Brasil, as regiões e os estados. Demonstra que o desempenho dos estudantes em leitura variou de estado para estado e de região para região. Entretanto nenhum estado alcançou o patamar de 200 pontos de proficiência, considerado próximo ao adequado.

O PISA-2001 avaliou 32 países com nível socioeconômico e cultural diverso demonstrando que esses fatores têm reflexo nos resultados educacionais. Os países com maior Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* obtiveram melhores resultados em leitura. Brasil e México possuem os níveis mais baixos de proficiência.

O INAF-2005 demonstrou que somente 26% da população nacional avaliada tem domínio pleno das habilidades de leitura. Sendo 7% analfabeta; 30% alfabetizada no nível

rudimentar e 38% alfabetizada no nível básico.

No grupo dos analfabetos, o INAF constatou que a maioria é do sexo masculino (64%), tem mais de 35 anos (77%) e pertence às classes D e E (81%). 22% deles não chegaram a completar um ano de escolaridade, mas 60% completaram de um a três anos de estudo. No grupo da alfabetização – nível rudimentar, há participação equilibrada de homens e mulheres, sendo 39% deles com idade entre 15 e 34 anos. Pertencem às classes C, D e E e a maior parte (49%) tem de quatro a sete anos de estudo.

No grupo da alfabetização-nível básico, a participação da mulher é um pouco maior que a dos homens (53% contra 47%), também estando concentradas nas classes C, D e E. A maior parcela tem de quatro a sete anos de estudo (40%). No grupo alfabetizados-nível pleno, as mulheres predominam mais uma vez, também predominando as mais jovens, pois 70% têm até 34 anos. Mais de um terço do grupo pertence às classes A e B e 41% à classe C. A maioria (60%) tem pelo menos o ensino médio completo, outros 25% têm de 8 a 10 anos de estudo.

Esses dados demonstram que a escola, na sociedade contemporânea, é a principal responsável pela inserção das pessoas na cultura letrada e que se espera que a educação básica crie as condições para que todos os cidadãos possam participar na sociedade, pois nela quase tudo depende da capacidade de processar informação escrita.

Mesmo atualmente, quando o sistema educacional é acessível a quase todos, parece que não cabe delinear situações de analfabetismo maciço, como ocorria há algumas décadas. Entretanto, os dados estatísticos afirmam que entre os brasileiros de 14 a 64 anos, só 47% chegaram a completar a 8ª série do ensino fundamental. Isso quer dizer que 53% não têm o nível escolar mínimo que a constituição afirma ser direito de todos os cidadãos.

Cabe, ainda, acrescentar alguns dados retirados de duas outras pesquisas. Uma delas realizada em 2002, pela Câmara Brasileira do Livro (CBL), Retrato da Leitura no Brasil, apontou que, em cada 100 brasileiros adultos alfabetizados, o hábito da leitura foi comum a apenas 30 e outros 61 tinham pouco ou nenhum contato com livros. Somente 17 milhões de brasileiros com mais de 14 anos disseram comprar ao menos um livro por ano. A pesquisa também revelou que 47% das pessoas adultas alfabetizadas declararam possuir, no máximo, 10 livros em casa, que 6,5 milhões de pessoas das camadas mais pobres afirmaram não ter condições de comprar livros e que, a cada 100 exemplares vendidos, 73% vão para a estante de apenas 16% de toda a população brasileira das regiões mais ricas do país. Conforme setores ligados à produção e difusão livreira, esse quadro é consequência do baixo poder aquisitivo da maior parte da população, da falta de bibliotecas públicas e da carência de políticas públicas de incentivo à leitura que perdurou por décadas.

E a outra pesquisa, realizada pelo Instituto Ecofuturo, de São Paulo, afirma que existe no território nacional 14 mil bibliotecas distribuídas em 4.603 dos 5.560 municípios. Entretanto, dos quase nove mil centros de leitura alternativos organizados por associações diversas, a maioria tem acervo insuficiente e funciona precariamente. Além disso, o estudo identificou, também, que, das 153.696 escolas públicas de ensino fundamental espalhadas pelo país, somente 32.720 têm bibliotecas, sendo que nem todas estão em boas condições.

Segundo dados do Ministério da Educação (MEC), alunos de escolas com bibliotecas têm rendimento 13% superior ao daqueles que estudam em unidades sem recursos para leitura. Estatísticas do setor mostram que somente 1% da produção editorial destina-se às bibliotecas.

Apesar da falta de políticas públicas educacionais e culturais que formassem leitores, considerando a conclusão das pesquisas aludidas acima, em declaração datada de 1972, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) destacou o livro como instrumento fundamental para o aperfeiçoamento humano, concebeu a leitura como um direito do homem, a ser assegurado pela sociedade e pelo Estado. No Brasil, a partir do final dos anos de 1970 a preocupação com o livro e com a leitura movimentou professores, pesquisadores e órgãos representativos do Estado. O Ministério da Educação e Cultura (MEC) passou a dar apoio maior à pesquisa na área da leitura e a subsidiar recursos financeiros para escolas carentes por meio da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE). A partir de 1990 o MEC passou a enviar obras de literatura às escolas públicas, e iniciativas municipais começaram a ser deflagradas. No início de 2004, o governo federal criou o Programa Fome de Livro com o objetivo de zerar o número de municípios sem biblioteca. Mas ainda falta, por parte do poder estatal, uma política de leitura que defina um amplo programa de bibliotecas.

Essas medidas sancionam a importância do livro e da biblioteca na escola, pois, como dizem Zilberman e Bordini (1989, p. 17-9), a

importância da escola no processo de formação do leitor se deve, indiscutivelmente, ao fato de que nela o aluno adquire a habilitação inicial na prática de leitura. Nesse sentido, possui o compromisso de despertar o gosto de ler e o hábito de leitura.

(...)

Sob o ponto de vista educacional, a biblioteca tem um papel importante na democratização do saber, uma vez que facilita oportunidades de formação, oferecendo a cada indivíduo condições de desenvolver suas aptidões particulares.

(...)

No âmbito da literatura, a relevância da biblioteca se deve, por sua vez, ao fato de que, ao possibilitar o contato com a obra de arte literária, divide com a escola a responsabilidade pela difusão da leitura e pela consolidação do gosto pelo livro. Por esse motivo, a criança desde cedo deve ser incentivada a frequentá-la, sentindo-se parte de seu cotidiano.

Dessa maneira, a escola constitui o *locus* de concretude da educação. Prova disso é o que se assiste hoje, no domínio das políticas da educação, o “reconhecimento da escola como espaço privilegiado de coordenação e regulação do sistema de ensino como lugar estratégico para a sua mudança”. (Barroso, 1996, p. 9).

Além disso, Lima (1996, p. 19), ao fazer reflexões sobre a escola no ambiente português, adverte sobre a necessidade da sua revalorização enquanto objeto de estudo em termos de investigação e sobre a “falta de suficiente massa crítica de trabalhos de investigação sobre a escola, e sobretudo trabalho empírico” a ponto da valorização acadêmica do objeto escola ser algo ainda inconsistente e não ter suficiente expressão na investigação em educação.

Aprofundando a advertência, Lima (1996, p. 19) continua assinalando que essa situação é paradoxal. A escola tomada como objeto de estudo e a necessidade de sua revalorização em termos de investigação são descobertas recentes e, portanto, não se dispõe de um capital de realizações e de experiências. Ao mesmo tempo, porém, tem-se uma produção de discursos e realização de iniciativas que necessitariam de maior consistência, principalmente na meso-abordagem eliminando-se os debates entre micro e macro análises. Este é um ponto a ser retomado no capítulo I.

Diante desses primeiros dados e dos estudos teóricos realizados sobre cultura, o objeto SL foi se alterando. Depois de alguns debates com professores e alunos ganhou corpo a preocupação em elucidar as razões da criação e permanência desse tipo de atendimento considerando haver a existência anterior de todo o movimento de implantação de bibliotecas escolares. No bojo da sociedade atual, quais seriam as condições incentivadoras das alterações de propósitos?

Para a tônica deste trabalho no eixo de preocupação dos estudos do programa de Pós-Graduação tornou-se, então, relevante entender as relações entre cultura e escola, porque o objetivo passou a ser o de compreender as razões, as circunstâncias e os aspectos internos e externos que levaram à criação e implementação da leitura na escola em um espaço/tempo específico – a Sala de Leitura, ou seja, entender a SL no tecido de significados culturais que perpassam o cotidiano da escola na escola de massas.

Diante disso, a proposta passou a ser a de pesquisar o significado da leitura na cultura escolar tendo em vista a trajetória da SL da RMESP. Estudar a SL como espaço/tempo específico da escola significa reconhecer que a SL compõe-se por um espaço com tempo diferenciado dos demais espaços da escola. É o espaço por onde todos os alunos do ensino

fundamental da escola passam, seja no tempo determinado para o desenvolvimento de atividades pedagógicas para o desenvolvimento da leitura, seja nas horas livres para Pesquisa.

Viñao Frago (1998, p. 174-5) relata que existem dois enfoques possíveis para a discussão do espaço escolar: um deles vê a escola como um lugar, e o outro, chamado de “estatigráfico”, complementando o primeiro, vê o espaço escolar como território.

O tempo escolar, segundo Viñao Frago (1998, p. 176-7), é uma modalidade além do tempo social e humano, é um tempo plural e diverso, institucional e individual, condicionante e condicionado por outros tempos sociais; é um tempo aprendido que orienta a aprendizagem do tempo; é uma construção cultural e pedagógica. Nessa variedade de tempos na escola, encontra-se a SL como um tempo específico relacionado com todos os outros tempos escolares e sociais.

É possível demarcar, a priori, que a SL se constitui diferentemente da sala de aula, é um espaço edificado que também fala aos sujeitos, porta um programa, um discurso, práticas, ações específicas e, portanto, porta um sistema de valores, é pleno de significações. É investigando o que específico desse espaço/tempo e ao mesmo tempo tentando compreender o que o legitima, o que e como se institucionaliza na cultura escolar, como se organiza o sistema de ensino e as escolas da RMESP.

Desse modo, o foco fundamental deste trabalho é buscar, nesse espaço e tempo específico – a SL, o que é específico, o que e como se institui, como se institucionaliza, como se cria, se implementa, e ao mesmo tempo como se insere na cultura escolar e se mantém.

Procurou-se, antes disso, traçar as relações entre escola e leitura a partir das bases de dados CD-Rom ANPEd (1999)<sup>1</sup>, Anais do COLE<sup>2</sup> e Anais da ANPOLL<sup>3</sup>, verificando como as questões da leitura e da biblioteca escolar e/ou sala de leitura vêm sendo tratadas na produção acadêmica no Brasil<sup>4</sup>.

O critério para seleção de teses, dissertações e artigos para posterior análise foi a referência à leitura e literatura infantil na escola ou na sala de leitura ou na biblioteca escolar,

---

<sup>1</sup> O CD-Rom da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – 1999) reúne dissertações e teses defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação no período de 1981 a 1998.

No Anexo I encontram-se relacionadas as 41 pesquisas selecionadas para análise.

<sup>2</sup> O Congresso de Leitura – COLE é realizado pela Faculdade de Educação da Universidade de Campinas desde 1978 a cada dois anos.

No Anexo II encontra-se a relação dos 13 COLE investigados com seus respectivos temas e a quais foi possível o acesso, além dos 117 trabalhos selecionados para análise.

<sup>3</sup> A ANPOLL – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística realiza encontros anuais desde 1986.

No Anexo III encontram-se os 17 encontros já realizados pela ANPOLL, bem como os locais onde foram realizados e os anais encontrados, além dos nove trabalhos selecionados para análise.

<sup>4</sup> Também se fez rastreamento dos anais do INPLA (Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada) mas os resultados não foram relatados neste trabalho por terem sido considerados irrelevantes, já que, sua produção na área da leitura é irrisória no que tange à Língua Portuguesa.

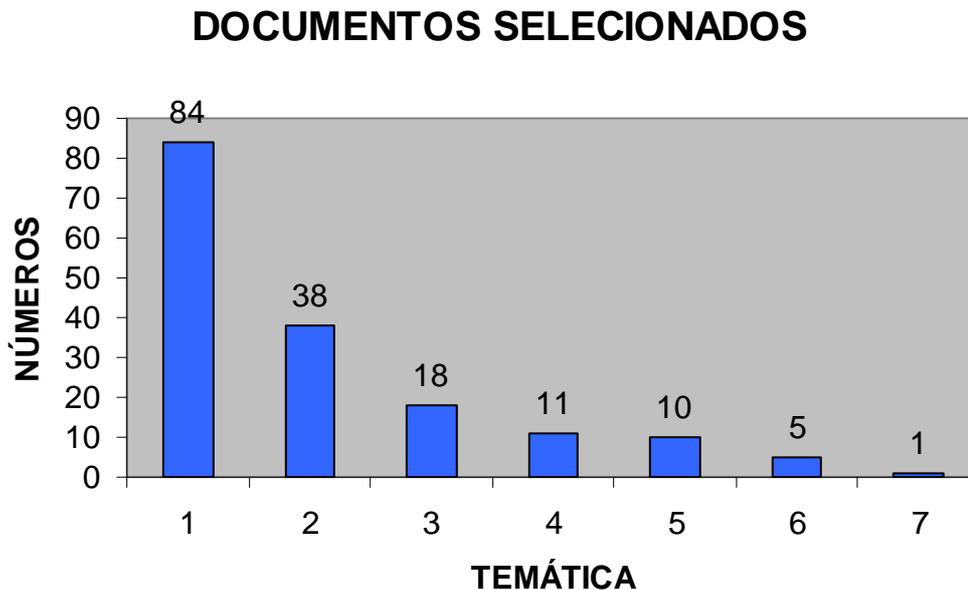
em especial sobre o ensino fundamental I, ou seja, as séries iniciais do ensino fundamental (1ª à 4ª séries).

A busca de teses e dissertações na base de dados cd-rom ANPED – 1999 foi realizada, primeiro, à partir da palavra chave leitura. Foram encontrados 223 trabalhos. Seguiu-se a palavra chave biblioteca, quando foram encontrados 9 trabalhos e por último, com a palavra chave sala foram encontrados sete trabalhos. Esses trabalhos foram cotejados e verificou-se 41 referências acerca da temática selecionada.

A busca de artigos nos anais da ANPOLL foi feita por meio do recorte pelo Grupo de Trabalho, já que esta associação possui o GT – Literatura Infantil e Leitura. Já a busca nos anais do COLE levou à necessidade de leitura de todo o material publicado a que foi possível ter acesso e do cd-rom do 12º Encontro. Entretanto, a partir do 9º Encontro, o COLE passou a ser organizado por Encontros e Seminários. Foram, então, destacados os Seminários sobre: “Biblioteca Escolar” e “Literatura para Crianças e Jovens”.

Dentre os 167 documentos selecionados para análise mais detalhada, pode-se verificar pluralidade de temas assim distribuídos:

Figura 1 – Distribuição dos documentos selecionados segundo a temática



Legenda:

- 1) trabalhos que tratam de práticas e ensino da leitura (no sentido de caracterização, de como se dá, relato de práticas) (84)
- 2) trabalhos que tratam especificamente da sala de leitura ou biblioteca escolar como objeto de estudo (38)
- 3) trabalhos que fazem avaliação em relação à leitura, seja de proposta pedagógica, de desempenho e interesse de alunos, de formação de leitores, de competências ou seja em relação aos professores (18)
- 4) trabalhos que fazem estudos sobre literatura infantil e leitura (11)
- 5) trabalhos que oferecem propostas, diretrizes, programas, métodos, subsídios para a leitura e para práticas de leitura (10)
- 6) trabalhos que tratam dos saberes cotidianos (visão, crenças, vozes, representações, critérios de seleção de livros) envolvendo diversos atores da cena escolar ( pais, alunos, professores) (05)
- 7) trabalhos que tem como objeto de estudo o livro infantil e como se dá o acesso da criança a ele (01)

Desse quadro faz-se comentários somente sobre os trabalhos que tratam especificamente da sala de leitura ou biblioteca escolar como objeto de estudo.

É notório que esses representam menos da metade da maioria absoluta dos trabalhos. Possuem ângulos diferentes para tratar de diversas questões. Aparecem estudos que relatam Projetos de Bibliotecas Escolares e Salas de Leitura em diversas Secretarias da Educação, tanto municipais, quanto estaduais. São elas: Belo Horizonte, São Paulo (município), Aracaju, Rio de Janeiro (estado) e Angra dos Reis. Os objetivos apontados são:

- desenvolver o gosto e o prazer pela leitura;
- buscar integração nos projetos político-pedagógicos das escolas;

- desenvolver e auxiliar a pesquisa do aluno;

Nesta direção de redes de ensino e bibliotecas escolares ou salas de leitura temos, também, estudos que apontam as fragilidades, deficiências, falta de quantidade e qualidade desses espaços, como é o caso da pesquisa de Araújo (1997). Denuncia a precariedade existente na Paraíba que buscou fomentar a criação ou a dinamização de bibliotecas escolares e salas de leitura, em João Pessoa, não só para implantação como também para discussão do fazer bibliotecário e o real significado da leitura para as classes populares.

Há um trabalho que busca identificar o papel da biblioteca escolar brasileira na sociedade da informação e faz análise da atuação das bibliotecas escolares brasileiras, a partir de projetos e iniciativas de governos estaduais ou municipais. (Furtado, 2001).

Outros trabalhos relatam Projetos de Biblioteca Escolar ou Sala de Leitura em escolas públicas ou particulares, como é o caso do Colégio Pedro II que possui várias unidades e tem Salas de Leitura para o 1º segmento do ensino fundamental com os objetivos de iniciação ao hábito de leitura e da pesquisa, bem como Biblioteca Escolar para o 2º segmento do ensino fundamental e ensino médio com a finalidade de servir de complemento e apoio ao processo pedagógico de ensino-aprendizagem da instituição e de sedimentar o trabalho desenvolvido nas Salas de Leitura. (Melo, 1999)

Alguns trabalhos pretendem analisar o processo e a importância da leitura e o papel das bibliotecas, entendendo-as como um recurso para o desenvolvimento da leitura. Alguns realizam, inclusive, estudos focalizando práticas de leitura ou experiências que crianças e adolescentes vivenciam e que se efetivam no cotidiano de bibliotecas escolares.

Finalmente, em relação a essa temática, é interessante pontuar os conceitos de Biblioteca Escolar que foram assinalados em dois trabalhos:

**Biblioteca escolar** – localiza-se em escolas e é organizada para se integrar com a sala de aula no desenvolvimento do currículo escolar. Além disto, a biblioteca escolar tem como objetivo despertar os alunos para a leitura, desenvolvendo-lhes o prazer de ler, podendo servir, também, como suporte para a comunidade em suas necessidades de informação. (Steffen, 1999)

**Biblioteca escolar** é o centro dinâmico de informação da escola, que permeia o seu contexto e o processo ensino-aprendizagem, interagindo com a sala de aula. A partir do perfil de interesses dos usuários – alunos, professores, comunidade – dispõe de recursos informacionais adequados (bibliográficos e multimeios e produção dos corpos docente e discente), provindos de rigorosos critérios de seleção, dando acesso ao pluralismo de idéias e saber. Favorece o desenvolvimento curricular, conta com mecanismos de alerta e divulgação de livros para a leitura recreativa, formativa e a pesquisa escolar, sempre sob a orientação de mediadores competentes para funções referenciais/informativas/instrução e outras. Estimula a criatividade, o espírito crítico, a construção do conhecimento; dá suporte à capacitação de professores, à educação permanente, à qualificação do ensino. Contribui para a formação

integral do indivíduo capacitando-o a viver em um mundo em constante evolução. (Antunes, 1998)

Nota-se que, nos dois conceitos acima transcritos, tem-se a enunciação de que a biblioteca escolar deve integrar-se interagindo com a sala de aula, inclusive apontando na direção de que essa é a sua razão para existir, se não única, pelo menos uma delas. Contudo, não se encontraram estudos que fizessem investigação dessa relação, isto é, se essa relação existe mesmo, como ela se concretiza no cotidiano da escola, quais suas conseqüências ou efeitos. Apenas um relato de pesquisa apresentado por duas alunas do Curso de Pedagogia da UNISO, sendo uma professora do ensino fundamental I e a outra bibliotecária, assinalou essa preocupação. Elas chegaram à conclusão de que “não há interação entre a biblioteca e a sala de aula”, colheram dados em escolas públicas (estaduais e municipais) e particulares e pontuaram as dificuldades encontradas, mas não fizeram análise aprofundada (Camargo e Silva, 1999)

É interessante, também, notar, nesses trabalhos, os destaques de propósitos diversificados de bibliotecas escolares ou salas de leitura, pois apontam a importância e necessidade delas como: “é uma força a mais”, “favorece a melhoria da educação”, “biblioteca e educação não se dissociam”, “a biblioteca complementa a educação”, “a biblioteca é um suporte de aprimoramento cultural do aluno”, “é um dos espaços principais que a escola dispõe para instrumentalização do aluno na sua formação”, “contribui para a melhoria da qualidade do ensino, combatendo a ignorância e integrando os alunos, pela leitura e pela informação, à sua comunidade, à sociedade e a seu tempo”. Entretanto, não há questionamento algum sobre o porquê da necessidade do trabalho na biblioteca escolar ou sala de leitura. Por que houve a necessidade de criação desse espaço?

Foi verificado, também para esta revisão bibliográfica, o livro “A pesquisa sobre leitura no Brasil – 1980 1995” de Ferreira (2001) na intenção de ampliar o levantamento sobre como vêm sendo tratadas, na produção acadêmica no Brasil, as questões da leitura e da biblioteca escolar ou sala de leitura.

A autora organizou os trabalhos encontrados em categorias não definidas a priori e identificou sete focos principais, dentre os quais são destacados os mais relacionados à pesquisa aqui relatada.

No foco proposta didática e análise do ensino de leitura, a autora assinala que estão agrupados os resumos que procuram descrever, analisar, criticar, discutir e avaliar as condições de produção de leitura na escola, considerando-se determinados aspectos que levam ao fracasso ou ao sucesso no ensino da leitura, tendo em vista a formação do leitor.

Concentram-se, também, as pesquisas que investigam a prática de leitura de textos,

pela apreensão de procedimentos, de técnicas e normatizações que tendem a provocar um distanciamento do leitor em relação ao texto escrito no interior da escola, especialmente a de 1º grau, e ao mesmo tempo, trabalhos que visam a modificar esse processo de formação de leitores.

Encontram-se, ainda, os trabalhos voltados para a instituição – biblioteca, seja ela escolar ou pública que, de um modo geral, interrogam sobre como ela se organiza, como constrói suas formas de leitura, que práticas e gestos com a leitura são nela produzidos e por quem. Abalizam-se sua atuação, o atendimento e a eficiência dos responsáveis pela formação do leitor, o usuário da biblioteca. Evidenciam-se projetos produzidos e refletidos dentro das universidades a serem implantados nas bibliotecas e apresentam-se experiências bem sucedidas e desenvolvidas na escola em parceria com a biblioteca.

É interessante que a autora indica que esse foco surge timidamente no início dos anos de 1980, em um contexto de críticas e denúncias feitas pela sociedade em relação às condições de produção da leitura na escola, centrando-se na questão da formação do leitor na escola pública, pontuando que o ensino da leitura era de responsabilidade da escola.

Cabia às universidades apontarem propostas pedagógicas que correspondessem às mudanças exigidas pelo clima de abertura política que se vivia na época. Emergia dessa produção um discurso que propunha a leitura reflexiva, conscientizadora e crítica.

Tratava-se de equacionar o fenômeno da leitura no âmbito da escola e da biblioteca, em sua multiplicidade de aspectos e em sua realidade cotidiana. Investigam-se as condições de produção de leitura na escola, a atuação dessa instituição na formação de leitores, criticam-se suas falhas e sua incompetência na formação desses leitores, principalmente na escola pública.

Denuncia-se que a biblioteca falhava em sua função de formar leitores, por falta de ter um “acervo compatível com as necessidades, expectativas e interesses dos alunos”, por “não estar preparada para as mudanças que ocorriam”, pelos “seus objetivos não adequados”, pela ausência de uma “dinamicidade e atualização” e, até, por não existir. (Ferreira, 2001, p. 134)

A autora relata que se recorre também a pesquisas de observação em sala de aula; à observação da atuação do professor; depoimentos, questionários, entrevistas com professores, bibliotecários, alunos e usuários de biblioteca; e a anotações buscando responder a questões sobre o quê, como, para quem, com o quê se produzia leitura.

Nos anos de 1990 o bibliotecário passa a ter um novo papel. Sugere-se que ele seja um provocador de mudanças na formação dos leitores e opere em parceria com o professor.

Em relação aos trabalhos voltados à elaboração e reflexão de propostas de ação na

biblioteca propõem-se técnicas e estratégias para seduzir novos leitores, principalmente os de classe social menos favorecida.

Intensificam-se propostas de leitura recreativa vinculada à idéia de lazer, apoiadas no conhecimento das preferências dos alunos e na facilidade de acesso aos livros: “A idéia foi implementar uma sala de leitura nas próprias instalações da escola, substituindo os métodos tradicionais por métodos lúdico-pedagógicos, o imperativo da disciplina pela motivação, interesse e criatividade” (Uzeda, apud Ferreira, 2001, p. 136)

Nesse foco aparecem, também, as pesquisas voltadas para a prática de leitura em lugares variados, não mais no ambiente escolar ou em biblioteca pública. Por outro lado, entre 1986 e 1990, aparecem as pesquisas ligadas à sala de leitura como o ambiente previsto exclusivamente para a prática de leitura, especialmente de livros de literatura.

A autora comenta que a maioria das pesquisas agrupadas nesse foco dizem respeito a textos escritos, como livros didáticos, livros de literatura, etc. Entretanto, a partir de 1990, apoiadas em uma ampla concepção de leitura surgem pesquisas voltadas ao trabalho com códigos ou linguagens distintas, como arte e filme, e pesquisas que tem como eixo de investigação o referencial teórico da Análise do Discurso.

Em outro foco, leitores – preferências, gostos, histórias e representações: o caso do bibliotecário/professor como leitor. A autora assinala estarem nesse grupo os trabalhos que discutem a qualificação profissional de pessoas que, na escola ou na biblioteca, ocupam uma função especial no processo de formação de novos leitores, por serem mediadoras entre os textos e os leitores.

Essa produção pontua a importância de se repensar os cursos de formação para professores e bibliotecários e a formação destes como leitores. Denuncia-se a crise do ensino universitário brasileiro, o baixo grau de formação dos docentes em exercício, principalmente os da escola pública, a má qualidade da formação do profissional da leitura e convocam-se medidas para reorganizar essa formação, como a insistência em determinadas disciplinas na formação do professor e do bibliotecário.

O último foco a ser abordado, concepção de leitura, é exposto pela autora como aquele concentrador de pesquisas preocupadas em conceituar e normatizar o que seja a leitura. São, na maioria, de cunho teórico. Contudo colocam em discussão a concepção do ato de ler a partir da análise do material em circulação e usado nas práticas escolares com a leitura. As pesquisas teorizam sobre o valor da leitura para o ser humano, enfocam criticamente a concepção de leitura subsidiária às práticas escolares, o material adotado por professores e indicado pelos órgãos educacionais do governo, tratando-a como ilustração de distorções do

ato de ler, de concepção de texto, da relação entre autor e leitor.

Esse foco centraliza os trabalhos que discutem o valor da leitura, definida pelos pesquisadores como criadora, como resultado de significação socialmente construída e como produção, devendo ser assumida pela escola como principal responsável pela formação de leitores e a possibilidade de se transformar a sociedade. A autora destaca que embora esse foco reúna um pequeno número de trabalhos, tem como hipótese a concepção de leitura como fundamento teórico da grande maioria das pesquisas.

A partir dessa revisão bibliográfica não se verificam abordagens relativas à cultura da escola em sua relação com a leitura, isto é, analisa-se, e muito, quais são as práticas que a escola possui em relação à leitura, propõem-se práticas à escola, critica-se a formação do profissional que trabalha com a leitura, propõe-se a inclusão de disciplinas na formação desse profissional. Entretanto, não se verifica que significados têm essas proposições de práticas de leitura e de formação do professor e que significados a leitura assume na cultura em geral e na cultura escolar em particular.

É nessa direção que este trabalho pretende investigar a presença da leitura, ou seja, pretende-se verificar, por meio dos documentos relativos ao Projeto Sala de Leitura da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, o significado da leitura na cultura escolar. Toma-se, para tanto, a concepção de cultura na visão da sociologia cultural, como

campo de luta em torno da significação social. A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. A cultura é, nessa concepção, um campo contestado de significação. O que está centralmente envolvido nesse jogo é a definição da identidade cultural e social dos diferentes grupos. A cultura é um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser. A cultura é um jogo de poder. (Silva, 1999a, p. 133-4)

Dessa mesma forma, pondera Forquin (1993, p. 14-5) quando assinala que a cultura “está submetida aos acasos das ‘relações de forças simbólicas’ e a eternos conflitos de interpretação” e que a educação não transmite jamais **a** cultura nem fielmente **uma** cultura ou **culturas**, ela transmite **algo** da cultura, **elementos** de cultura, ou seja, sua versão autorizada e legitimada.

Sendo assim, pretende-se investigar, por meio desses documentos, a cultura escolar, isto é, pretende-se considerar a escola como um espaço social, que possui suas próprias características, ritmos, ritos, linguagem, imaginário, modos de regulação e de transgressão além de regime de produção e gestão de símbolos. E, ao mesmo tempo, considerar a leitura como componente específico do currículo da escola, como aquela que constitui um determinado conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos, que são “selecionados,

organizados, “normalizados”, “rotinizados”, sob o efeito dos imperativos da didatização”, e constituem o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas. (Forquin, 1993, p. 167)

As considerações tecidas até aqui, que trazem como foco de interesse as relações entre escola e cultura procurando investigar o Projeto SL da RMESP para detectar as condições que levaram ao surgimento e implementação da leitura como componente específico do currículo ao longo do tempo considerando a escola como centro de criação e recriação da cultura, levaram à delimitação do tema da pesquisa, qual seja, Sala de Leitura nas escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo como uma inovação.

A relevância do tema se apresenta em função das leituras realizadas para compor a revisão da literatura e dos dados apresentados pelos diferentes indicadores nacionais e internacionais que fazem diagnósticos sobre leitura, biblioteca e escola já relatados.

Aponta-se o Projeto SL da RMESP como uma inovação porque a construção gradativa desse objeto levou a considerar a possibilidade de focalizá-lo, nesta pesquisa, como algo possuidor de caráter inovador. Faz-se necessário, portanto, explicitar o conceito de inovação na medida em que permite caracterizar o projeto como tal.

Ferretti (1980, p. 76) entende a inovação como uma produção e “criação de respostas novas aos desafios oferecidos por um dado contexto, a partir da análise crítica do mesmo e das contribuições efetivas que tais respostas podem oferecer para enfrentar os desafios e produzir melhorias no objeto que é alvo de inovação”.

Segundo esse autor, as inovações, como as técnicas, não são neutras e seu acontecimento e propagação, num determinado contexto, não é acidental. Pode-se, então, falar em inovação quando dois critérios são satisfeitos, quais sejam, a significância e a adequação. Assim, em primeiro lugar, uma determinada mudança nas práticas pedagógicas desenvolvidas em um determinado contexto deve ser submetida ao crivo dos fins que a moveram para determinar em que medida pode ou não ser ponderada significativa. Em segundo lugar, para se poder apurar sua adequação, deve-se submetê-la, também ao crivo da realidade.

Wanderley (1980) aborda a questão da inovação a partir dos processos de mudança social considerando a relação entre educação e mudança social muito discutível. Assinala que a inovação possui quatro dimensões de maior significação de análise para compreender seus fundamentos. A primeira dimensão diz respeito a *quem* inova, isto é, a quem cria a inovação, a quem inicia sua aplicação e a desenvolve. Alerta para o fato de que um agente social pode criar e outro iniciar e desenvolver a inovação. A segunda dimensão se relaciona ao *como* se inova. Destaca que o *como* muda de acordo com os objetivos e concepções dos sujeitos

envolvidos. Assim, pode-se inovar por reformas, por integração, por conflito, por diferenciação, por dissolução-conservação, por contradições internas ou externas e até por várias delas ao mesmo tempo. A terceira dimensão se refere ao *que* é inovado, ou seja, à unidade da inovação, que pode ser uma estrutura, um processo, um sistema, uma relação social, uma atitude, uma forma organizacional. A quarta dimensão está relacionada ao *por que* se inova. São as causas da inovação, consideradas como internas e externas à unidade inovada.

Ezpeleta (1998, apud Falsarella, 2004) em função de outros elementos sociais relata que o termo inovação diz respeito à materialização de políticas de reforma constituindo-se por uma mudança levada em áreas específicas da atividade educativa, “produto da eleição de um caminho e de uma construção racional que fundamenta a intervenção deliberada, cuidadosamente planejada e acompanhada em sua implementação, com o intento de romper o equilíbrio do sistema, dando-lhe um novo delineamento”. Assim, as inovações dão sempre idéia de melhoria, cujos efeitos representam um aperfeiçoamento para o sistema educacional. A inovação deve ser analisada sempre à luz do sistema em que está inserida. Seu sucesso depende das condições locais e das proporcionadas pelo sistema em que a escola está imersa.

Com base nesses estudos, antecipa-se que o Projeto SL da RMESP seja inovador, uma vez que ajustou mudanças na organização da escola, foi planejado e proporcionou melhoria nas condições de leitura de professores e alunos. Objetivando uma atuação mais produtiva do professor de maneira a promover melhor desenvolvimento em leitura por parte dos alunos, o Projeto SL constitui-se de uma proposta de intervenção pedagógica planejada, implementada e acompanhada, sempre propondo novas alterações na organização da escola e desse trabalho.

Nesse contexto, algumas indagações centrais detalham o **problema**, qual seja, **Como o Projeto Sala de Leitura da Rede Municipal de Ensino de São Paulo se implanta, se implementa, se institui e permanece?** A partir dessa problematização inicial a busca de informações levou gradativamente a ir completando o delineamento do problema investigado, considerando o período de permanência dessa inovação, ou seja, até hoje mais de 30 anos. Assim, novas questões se desdobraram da central delineando os rumos da pesquisa: Por que o Projeto SL da RMESP permaneceu na descontinuidade? Por que o Projeto SL da RMESP atravessou várias administrações, mesmo de forma não regular, cresceu e aprimorou-se? Por que o Projeto SL da RMESP foi implantado, sedimentado e consolidado a despeito das diferentes políticas educacionais? Como cada administração considerou o Projeto SL da RMESP? Como e por que a SL adquire centralidade no processo pedagógico da escola, ou seja, como as atividades desenvolvidas se sedimentam a ponto de se instituírem como

atividade curricular ao longo do tempo?

Desses pontos centrais decorreu um conjunto de indagações subjacentes, sobretudo com a percepção inicial de que a SL assumiu um significado central no currículo das escolas. Seriam, portanto, incompletas se não se apresentassem acompanhadas de outras questões, como as relacionadas à ações construídas durante décadas da rede pública municipal de São Paulo que criou um espaço específico para a leitura e que por meio da proposição de suas ações deixa ver na escola o movimento dessa instituição focalizando: o que e como ensina em leitura, tempo, espaço, organização, questões sobre os profissionais que atuam na SL, como se relacionam com os professores de sala de aula. Assim, as questões subsidiárias podem ser agrupadas em três blocos de questões.

No primeiro bloco estão as questões relativas à concepção de leitura e de Sala de Leitura: Qual a concepção de leitura que permeia as diferentes políticas educacionais das diferentes administrações? Qual a concepção de SL presente nas diferentes administrações? O que e como se deve ensinar na SL? São elementos/temas relacionados ao que se desenvolve em sala de aula? O que revelam de ênfases e omissões as atividades desenvolvidas? Qual deve ser a relação das atividades de Sala de Leitura com o trabalho do aluno em sala de aula? Quais são os critérios utilizados pelas diferentes equipes que compuseram o Setor que orienta as práticas de leitura para a SL? Quais as ações propostas para a SL? Existem ações próprias da SL? Quais são? Existe um saber escolar? O que é? Em que consiste? Qual a sua especificidade? Como se constitui? Como é criado, inventado e/ou recriado?

No segundo bloco estão questões relativas ao papel e formação do profissional que deveria atuar na SL, ou seja, Quem é o profissional da Sala de Leitura? Como ocorre a sua seleção? Qual o perfil pré-determinado? Quais os requisitos? Como ocorre a formação desse profissional?

O terceiro bloco é composto por questões que abordam a organização desse espaço/tempo, quais sejam, Como se organiza o tempo de frequência do aluno? O que revela de ênfases e omissões o espaço de seu uso? Existe um horário para os alunos frequentarem livremente a SL? Como ele funciona? Existe uma rotina que o profissional que trabalha na SL deve cumprir? Qual é? Como funciona a SL? Como ela se integra ao currículo escolar? Quais os horários de funcionamento?

Diante da proposição de buscar respostas a tais questões, estabelece-se como **objetivo geral** para este trabalho contribuir para a compreensão da escola a partir da criação e das transformações que ocorreram no Projeto SL da RMESP, identificando razões, circunstâncias e fatores internos e externos de seu desenvolvimento e expansão.

Tomando por base esse objetivo geral elegem-se como objetivos específicos:

1. explicar a emergência e evolução da sala de leitura;
2. interrogar sobre os fatores internos e externos que levaram às proposições de ações de leitura ao longo do tempo;
3. considerar a sala de leitura como espaço/tempo do cotidiano escolar;
4. investigar as eventuais tendências e mudanças na organização e estruturação do seu conteúdo e dos métodos de ensino inserindo o fenômeno analisado no contexto econômico, político e social não como uma sucessão de eventos divorciados do contexto mais amplo de forma descritiva e sim de forma explicativa;
5. buscar identificar os fatores mais diretamente ligados às mudanças de conteúdo e métodos de ensino;

Para o desenvolvimento desse estudo partiu-se de hipótese central de que a SL constituiu uma inovação na secretaria de educação e permaneceu a despeito das descontinuidades políticas.

Tal hipótese central se desdobra em duas auxiliares que permitem abarcar as especificidades do movimento dessas décadas e sua inserção nas escolas:

1. houve oscilação na organização e funcionamento da SL porque o seu espaço/tempo não conseguia atender todas as necessidades de alunos, professores e comunidade, permitindo estabelecer outras relações com a escola e o entorno;
2. houve permanências e rupturas em relação às ações de leitura propostas pelas diferentes equipes que coordenaram o Projeto, isto é, houve necessidade de abandono ou incorporação de aspectos, sujeitos ou condições em face da expansão e sedimentação na vida escolar.

No que tange às decisões metodológicas, foi realizada pesquisa documental, pois o mais próximo que se podia chegar na análise cultural para verificar o que se objetivava era a “cultura documentária” conforme a conceituação de Williams (1961). Isso não quer dizer que os documentos sejam autônomos, mas que se procura a vida presente que a organização total está para expressar, a cultura documentária é que pode expressar, mais claramente, essa vida. Entretanto, tem-se a clareza de que não se pode fazer mais do que uma abordagem, uma aproximação, mesmo estando em contato próximo com pessoas existentes<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> No Departamento de Orientação Técnica (DOT) da Secretaria Municipal de Educação (SME) existe um setor nomeado “Memória Técnica Documental” (MTD) no qual está registrada toda a documentação da Rede Pública do Ensino Municipal nas diversas áreas de sua atuação. A MTD foi criada em abril de 1981 e é uma instituição responsável por arquivar a documentação técnico-pedagógica produzida pelos órgãos da SME. O setor coleta e classifica os documentos de modo a arquivá-los adequadamente para pesquisa. Atua em parceria com o “Memorial do Ensino Municipal” (MEM), criado em 1995 para homenagear pioneiros, secretários de educação, especialistas do magistério que se empenharam para erradicar o analfabetismo e lutaram pela qualidade do

O Projeto SL possui legislação que o institui e o regulamenta. É a legislação que mantém, organiza e implanta as SL em toda a RMESP, assegurando condições de execução de programas e garantindo a unidade dentro da diversidade. Era necessário, portanto, verificar atentamente essa legislação<sup>6</sup>.

Como não se encontrou toda a relação de portarias<sup>7</sup>, decretos<sup>8</sup> e leis<sup>9</sup> até 2004 foi preciso ir até a biblioteca da DOT, “Biblioteca Pedagógica Professora Alaíde Bueno Rodrigues”, pois lá se encontram encadernados todos os Diários Oficiais do Município de São Paulo. Contudo, os mesmos só estão disponíveis a partir de 1980. Isso impossibilitou que se encontrassem duas portarias de 1973, que estavam indicadas nos documentos da MTD e talvez fossem importantes, então, foi necessário dirigir-se à “Referência Legislativa”, local onde se encontram quase todos os Diários Oficiais da União, e todos os Diários Oficiais do Estado de São Paulo e do Município de São Paulo.

O trabalho realizado na “Referência Legislativa” foi exaustivo pela percepção de que a legislação específica era importantíssima para entender o Projeto SL – cruzava-se com outras normatizações da RMESP. Esse contato foi permitindo completar o contorno do objeto, pois surgiram questionamentos a respeito do contrato de trabalho do professor na década de 1970, 1980, 1990 e como se caracterizava o responsável pela SL; como eram atribuídas as aulas para os responsáveis pela SL; como a SL era organizada dentro da organização da escola; que cursos de formação eram oferecidos aos responsáveis pela SL; como a SL entrava no currículo proposto pela SME. Como resultado foi necessária a coleta de dados de legislação paralela sobre: organização da escola; atribuição de aulas aos professores; currículo; Regimento Comum; jornada e regime de trabalho; opção de jornada de trabalho; e cursos e eventos para os responsáveis pela SL, sobretudo à medida que se expandia a implantação da

---

ensino na cidade de São Paulo. Neste local encontrava-se quase toda a documentação necessária para realizar a pesquisa. Somente a legislação é que estava faltando.

<sup>6</sup> O levantamento da legislação foi feito desde o início do projeto, em 1972, até dezembro de 1997 consultando duas pesquisas já realizadas: a primeira, SILVA, Eliete Maria Farias (2002) Sala de leitura: entre decretos e portarias. Sala de leitura da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: um estudo da legislação do período de 1972 a 1998. Monografia apresentada ao Curso de Magistério do Terceiro Grau como requisito para obtenção do Certificado de Especialização da PUC-SP (que inclusive foi xerocada e distribuída para todos os Professores Orientadores de Sala de Leitura que ingressaram em 2003). A segunda: PIOVESAN, Laís Serafim Raso (1999) Sala de leitura: atos, atores e ação. Dissertação de Mestrado. ECA/USP. Consultou-se também o *site* da prefeitura: [www.prefeitura.sp.gov.br](http://www.prefeitura.sp.gov.br), entrando em órgãos, depois Secretaria dos Negócios Jurídicos e finalmente Leis para detectar lacunas das pesquisas e abarcar o período não coberto por elas.

<sup>7</sup> A Portaria é um ato emanado de coordenadores, diretores, delegados e por ela fazem-se designações menos importantes. (Valente, 2000).

<sup>8</sup> O Decreto é o ato do Chefe do Poder Executivo (Federal, Estadual ou Municipal), geralmente é numerado, mas quando não é articulado e o seu cumprimento exaure a finalidade, dispensa numeração, identificando-se pela data. (Valente, 2000)

<sup>9</sup> A Lei tem mais de um sentido, entretanto, aqui ela aparece como norma. Pode ser lei complementar – é uma norma mais rígida que a lei comum, porque exige quorum maior ou mais qualificado para ser aprovada, ela complementa ou regula algum dispositivo constitucional. Pode ser lei ordinária – vem abaixo da lei complementar e não pode conflitar com esta. (Valente, 2000)

SL. De igual modo foi necessária a busca de referencial teórico metodológico que auxiliasse a compreensão da racionalidade técnica implantada e o surgimento de um novo profissional nesse contexto, qual seja, o encarregado e o orientador da SL<sup>10</sup>. Buscou-se, então, algum subsídio na obra de Weber. Como aponta Sampaio (1998, p. 243), a escola pode ser considerada uma organização burocrática, pois funciona “com determinação de lugares e regras hierárquicas que permitem o controle das ações de todas as pessoas que delas participam, possibilitando prever e calcular acontecimentos e suas conseqüências”, sendo dotada de uma racionalidade específica.

Apoiada em Weber a autora explica que uma unidade escolar da rede pública de ensino é

uma peça no conjunto de um sistema burocrático e hierarquizado que opera sob normas e padrões uniformes de funcionamento; internamente, constitui-se como organização burocrática que se articula ao sistema maior e desenvolve mecanismos específicos à própria complexidade, dentro de padrões semelhantes. (Sampaio, 1998, p. 243)

Finda a coleta e organizadas as informações, foi necessário estabelecer um corpo explicativo para os dados reunidos. Como **procedimento de análise** buscou-se cotejar tudo o que foi proposto para as SL relatado nas orientações e registros dos documentos coletados, a legislação e a produção teórica dos diversos autores estudados. Na primeira fase da análise foram agrupadas as informações para um primeiro mapa do material. Após o exame de qualificação, novo mapa foi elaborado, organizando-se um quadro com dupla entrada, ou seja, nas colunas foram dispostas as informações agrupadas anteriormente, distribuídas por períodos explicitados nas linhas. Esse procedimento permitiu a visualização do conjunto e os eixos de análise que compuseram os temas dos capítulos. Buscou-se, ainda, uma abordagem relacional para mostrar como diferentes grupos de interesse, em diferentes períodos, influenciaram nas definições da leitura e da SL. Quanto à cultura e suas relações com a escola os principais referenciais foram Williams (1961, 1981 e 1992); Forquin (1993, 1995); Bourdieu (2003, 2001, 1999, 1994, 1992) e Weber (1982, 1966). No que tange à leitura enquanto prática cultural, os interlocutores mais constantes foram Chartier (2001) e Bourdieu (2001). Vale dizer, interlocutores principais e mais constantes, mas não únicos. Devido à complexidade do tema e a seus desdobramentos, inúmeros outros autores foram chamados no decorrer da pesquisa para ajudar na elucidação dos problemas emergentes, completando,

---

<sup>10</sup> Nos últimos anos, os decretos, leis e portarias, na maior parte das vezes, estão sendo cadastrados no site da Prefeitura, tornando possível ter acesso a eles via Internet. Isso ajudou bastante, porém foram necessárias inúmeras visitas à “Referência Legislativa” para tentar reunir toda a legislação considerada importante e que havia sido publicada nestes 32 anos de existência do Projeto SL. Esse trabalho exigiu um fôlego grande e durou cerca de cinco meses. Organizou-se uma ‘apostila’ com 505 páginas de cópia de legislação. Esse material se encontra na MTD da SME.

assim, a composição do quadro teórico.

Basicamente, pretende-se demonstrar com este estudo que a leitura por meio do Projeto SL da RMESP ocupa um lugar de destaque na organização e constituição do trabalho das escolas. Assim, discutiu-se a leitura nas prioridades da política educacional do município de São Paulo, tentando pontuar as facetas e dimensões da escola e a implantação desse espaço/tempo de leitura na rede municipal.

Tentou-se, portanto, explicar a entrada e permanência de um Programa que resistiu à descontinuidade administrativa da Prefeitura do Município de São Paulo e sustentar a análise dos diversos períodos apontados e, entre outros pontos, as relações entre - concepções presentes, temáticas enfatizadas, problemáticas sociais, prioridades políticas, vozes centrais (decisores, formadores, interlocutores). Considerando a leitura como parte do currículo, fazendo parte das preocupações da SME, do Projeto Educacional da SME e das políticas, ou seja, apreciando a leitura como um componente que porta decisões políticas fundamentais mostrando as prioridades que levavam a instituir a SL como algo de valor, como algo que adquiriu centralidade no processo pedagógico da escola, que engendra atividades que se sedimentam a ponto de se instituírem como atividade curricular central ao longo do tempo.

Desta forma, o eixo analítico central da tese constituiu-se na centralidade que a leitura foi adquirindo na composição do currículo da escola. Tomou-se, então, a SL e seus tempos, espaços, ações e professores.

Finalizando essas considerações que constituem a Introdução da investigação realizada, segue-se a estrutura utilizada para a apresentação do texto, que está dividido em quatro capítulos além da conclusão.

No **Capítulo I – Cultura, escola e leitura** – são apresentadas as relações entre cultura, leitura e escola. Em primeiro lugar, dedica-se a conceituar cultura e capital cultural. Em segundo lugar, faz-se uma breve incursão nas diferentes concepções de leitura destacando-se sua centralidade na vida societária como prática cultural. Finalmente, recorre-se a concepções de escola e suas relações com a cultura.

O **Capítulo II – Um projeto centrado na leitura: como e porque se cria, se institui e se institucionaliza** – é dedicado a caracterizar o início do Projeto SL como uma necessidade vinda da escola tecendo-se considerações acerca de sua criação, instituição e institucionalização. Pretende-se demonstrar que a escola sentiu a necessidade de um programa de leitura por causa do baixo rendimento escolar dos alunos oriundos de meio social desprestigiado que não conviviam com pessoas habituadas a ler. Mostra-se, ainda, que o Projeto

SL adquiriu centralidade no processo pedagógico da escola e constituiu-se em uma inovação da/na escola.

**O Capítulo III – A inserção da Sala de Leitura na vida das escolas** – trata da sedimentação do Projeto SL na vida das escolas, focalizando como a SL se insere na vida das escolas, ou seja, como ela se fixa, cria raízes e se inclui na organização do processo pedagógico da escola. Evidencia a SL como campo de luta e de disputa de significados, como campo contestado e como contexto cultural de significação ativa dos materiais recebidos.

**O Capítulo IV – A permanência definitiva – consolidação do projeto: ampliando novamente** – apresenta como a SL se mantém e permanece definitivamente na vida das escolas, ou seja, como ela se consolida enquanto projeto e acaba por se ampliar mais uma vez para atingir toda a RMESP.

Nas **Considerações Finais** é feito um breve relato do percurso percorrido no desenvolvimento da pesquisa e são tecidas considerações sobre as questões inicialmente apresentadas articulando-as com os dados e o referencial teórico.

## CAPÍTULO I

### CULTURA, ESCOLA E LEITURA

Face ao apresentado na introdução deste trabalho pretende-se, em primeiro lugar, buscar as relações entre cultura, escola e leitura e sua necessidade na sociedade contemporânea. Ao buscar compreender e explicar o fenômeno educacional a partir da escola toma-se a escola como objeto específico e central de estudo e não apenas como contexto de ocorrências de fenômenos que se desenvolvem na dimensão de sujeitos ou de determinadas práticas, como lugar de reprodução de relações sociais ou de mera implementação de reformas e políticas educacionais, conforme definido nos projetos do Programa.

A compreensão que temos, coletivamente, como referência central dos estudos é a da perspectiva investigativa relacional para focalizar a escola como instituição da cultura, portando as marcas dessa cultura. É por meio de suas práticas cotidianas que a escola transmite saberes, conhecimentos, valores e modos de agir e pensar do contexto em que se insere. Ao mesmo tempo produz cultura, isto é, produz saberes, cria valores, possui tradições, estabelece modos próprios de agir, de pensar, de se organizar e de organizar os agentes e materiais que lhe são próprios (Marin et al, 2002)

Assim, nessa perspectiva, especificamente vinculada aos focos sobre “currículo e relações com a cultura da escola” que demanda estudar tudo o que a escola desencadeia e utiliza para organizar-se e controlar seu trabalho para promover a aprendizagem dos conteúdos, aquisição de valores, tipos de relações interpessoais, procurou-se desenvolver este capítulo, buscando explicitar as relações entre cultura, leitura e escola como suporte teórico para as análises do material obtido.

#### 1.1. Cultura e leitura

##### 1.1.1. Cultura

Raymond Williams, um dos fundadores do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos na Universidade de Birmingham, Inglaterra, em 1964, “é conhecido por seu trabalho sobre cultura.” (Cevasco, 2001, p. 43).

Para ele cultura não deve ser concebida de forma isolada do resto da vida social e sim ser entendida como o modo de vida global de uma sociedade, como experiência vivida de qualquer agrupamento humano.

Nesse sentido, não há diferença entre, de um lado, as “grandes obras” e, de outro, as

variadas formas pelas quais qualquer grupo humano resolve suas necessidades de sobrevivência.

Em seu livro “Cultura”, assinala que o termo cultura começa

como nome de um processo – cultura (cultivo) de vegetais ou (criação e reprodução) de animais e, por extensão, cultura (cultivo ativo) da mente humana – ele se tornou, em fins do século XVIII, particularmente no alemão e no inglês, um nome para configuração ou generalização do “espírito” que informava o “modo de vida global” de determinado povo. (Williams, 2000, p. 10, grifos do autor)

Williams também aponta Herder (1784-91) como o primeiro a empregar o termo “culturas”, para “intencionalmente diferenciá-lo de qualquer sentido singular ou (...) unilinear de ‘civilização’” (Williams, 2000, p. 10). Para ele, por um lado, cultura é um termo pluralista amplo, de importância especial para a evolução da antropologia comparada no século XIX. Aponta que, entretanto, por outro lado, que existem questões fundamentais quanto à natureza dos elementos formativos ou determinantes que produzem essas “culturas” e as respostas vão desde a ênfase num “espírito formador” até a ênfase numa “cultura vivida”, oscilando, dessa forma, “entre uma dimensão de referência significativamente global e outra, seguramente parcial.” (p. 11)

Mas abaliza que, no uso mais geral, cultura teve um grande desenvolvimento no sentido de “cultivo ativo da mente”, sobressaindo-se vários significados desde

- (i) um estado mental desenvolvido – como em ‘pessoa de cultura’, ‘pessoa culta’, passando por (ii) os processos desse desenvolvimento – como em ‘interesses culturais’, ‘atividades culturais’, até (iii) os meios desses processos – como em cultura considerada como ‘as artes’ e ‘o trabalho intelectual do homem’. Em nossa época, (iii) é o sentido geral mais comum, embora todos eles sejam usuais. Ele coexiste, muitas vezes desconfortavelmente, com o uso antropológico e o amplo uso sociológico para indicar ‘modo de vida global’ de determinado povo ou de algum outro grupo social. (Williams, 2000, p. 11, grifos do autor)

(ii)

Fica evidente a dificuldade do uso do termo cultura. Contudo Williams enuncia que ela pode ser entendida de forma mais proveitosa “como resultado de formas precursoras de convergência de interesses” e destaca duas formas principais: idealista e materialista.

Na forma idealista a ênfase está no “espírito formador de um modo de vida global, manifesto por todo o âmbito das atividades sociais, porém mais evidente em atividades ‘especificamente culturais’- uma certa linguagem, estilos de arte, tipos de trabalho intelectual” (Williams, 2000, p. 11, grifos do autor)

Na forma materialista a ênfase está “em uma ordem social global no seio da qual uma cultura específica, quanto a estilos de arte e tipos de trabalho intelectual, é considerada produto direto ou indireto de uma ordem primordialmente constituída por outras atividades sociais.” (Williams, 2000, p. 11-2, grifos do autor)

Destaca que cada uma dessas posições implica um método amplo. Na forma idealista está a ilustração e elucidação do “espírito formador” dos valores essenciais de um povo e na forma materialista encontra-se a investigação desde uma ordem social geral verificável até suas manifestações culturais.

A sociologia da cultura compunha-se dessas duas posições desde a entrada na segunda metade do século XX. Todavia, nas obras contemporâneas, apesar de manterem-se, uma nova forma de convergência com muitos elementos em comum com a forma materialista vai se tornando evidente.

Difere, entretanto, por sua insistência em que a “prática cultural” e a “produção cultural” não procedem apenas de uma ordem social diversamente constituída, mas são elementos importantes em sua constituição e participa de alguns elementos da forma idealista em sua ênfase em práticas culturais como constitutivas.

A sociologia da cultura, portanto, encara a cultura como o “sistema de significações mediante o qual necessariamente (...) uma dada ordem social é comunicada, reproduzida, vivenciada e estudada.” (Williams, 2000, p. 13, grifo do autor)

Desta forma, Williams destaca a convergência prática existente entre

(i) os sentidos antropológico e sociológico de cultura como ‘modo de vida global’ distinto, dentro do qual percebe-se, hoje, um ‘sistema de significações’ bem definido não só como essencial, mas como essencialmente envolvido em todas as formas de atividade social e (ii) o sentido mais especializado, ainda que também mais comum, de cultura como ‘atividades artísticas e intelectuais’, embora estas, devido à ênfase em um sistema de significações geral, sejam agora definidas de maneira muito mais ampla, de modo a incluir não apenas as artes e as formas de produção intelectual tradicionais, mas também todas as ‘práticas significativas’- desde a linguagem, passando pelas artes e filosofia, até o jornalismo, moda e publicidade – que agora constituem esse campo complexo e necessariamente extenso. (Williams, 2000, p. 13, grifo do autor)

Assim, a sociologia da cultura, ao mesmo tempo que “coloca sua ênfase em todos os sistemas de significações, está necessária e fundamentalmente preocupada com as práticas e a produção culturais manifestas” e sua abordagem global demanda “novos tipos de análise social de instituições e formações especificamente culturais, e o estudo das relações concretas entre estas e os meios materiais de produção cultural, por um lado, e, por outro, as formas culturais concretas.” (Williams, 2000, p. 14)

Vemos isso claramente no estudo de Cevasco (2001) quando faz uma retrospectiva do plano de trabalho de Williams, e pontua várias de suas obras. Em seu primeiro ensaio importante, “Culture is Ordinary”, de 1958, afirma que a cultura é experiência ordinária, demonstra que a criatividade não é um processo excepcional, mas a construção de toda uma sociedade, que uma obra de arte individual integra o modo de vida coletivo e sem este não pode existir e não pode ser compreendida, seja em seu material seja em seu significado.

Cevasco assinala, então, que a definição de cultura, segundo Williams, baseia-se nesta interrelação e ressalta que toda sociedade humana tem sua própria forma, seus próprios propósitos, seus próprios significados, expressando tudo isso nas instituições, nas artes e no conhecimento.

Sendo assim, a formação de uma sociedade “é a descoberta de significados e direções comuns, e seu desenvolvimento se dá no debate ativo e no seu aperfeiçoamento, sob a pressão da experiência, do contato e das invenções, inscrevendo-se na própria terra”, entretanto, seu desenvolvimento se constrói e reconstrói em cada modo de pensar individual. (Williams, apud Cevasco, 2001, p. 48)

A formação desse modo de pensar individual começa pelo lento aprendizado das formas, propósitos e significados de maneira a possibilitar o trabalho, a observação e a comunicação. Depois passa para a comprovação desses aprendizados na experiência e para a construção de novas observações, comparações e significados.

Dessa maneira, a cultura possui dois aspectos. Um deles refere-se aos significados e direções conhecidos, em que seus membros são treinados. O outro faz referência às novas observações e significados, que são apresentados e testados. Ambos formam os processos ordinários das sociedades humanas e das mentes humanas. Por meio deles se observa a natureza de uma cultura que é tanto tradicional quanto criativa e que envolve tanto os significados comuns mais ordinários quanto os significados individuais mais refinados.

Assinala que, segundo Williams, emprega-se a palavra cultura nestes dois sentidos: para designar todo um modo de vida, ou seja, os significados comuns; e para designar as artes e o aprendizado, ou seja, os processos especiais de descoberta e esforço criativo. Defende que a palavra deve ser aproveitada nos dois sentidos e inclusive na sua conjunção, pois, “a cultura é de todos, em todas as sociedades e em todos os modos de pensar”. (Williams, apud Cevasco, 2001, p. 49)

Em um outro livro, “The long revolution”, de 1961, Williams faz, em sua primeira parte, a análise da cultura. Abaliza que existem três categorias gerais na definição de cultura. A primeira, “ideal”, considera a cultura como um processo de perfeição humana, em termos de certos valores absolutos e universais. Sua análise é a descoberta e a descrição, em existências de obras, ou seja, daqueles valores que compõem uma ordem eterna ou “o melhor que foi pensado e escrito no mundo”.

A segunda “documentária” considera a cultura como o corpo do trabalho intelectual e imaginativo no qual, de um modo detalhado, o pensamento e a experiência humana são registrados diferentemente. Sua análise é a atividade de crítica pela qual a natureza do

pensamento e da experiência, os detalhes da linguagem, forma e convenção nos quais estes são ativos, são descritos e avaliados. Essa crítica pode variar de um processo muito semelhante à análise “ideal” a um processo que, embora interessado na tradição, toma como ênfase o trabalho particular que está sendo estudado a uma espécie de crítica histórica que procura relacionar a análise de trabalhos particulares com as tradições particulares e sociedades nas quais eles aparecem.

A terceira, “social” considera a cultura como a descrição de um modo particular de vida que expressa certos significados e valores não somente em arte e aprendizado, mas também em instituições e comportamento habitual. Sua análise é o esclarecimento dos significados e valores implícitos e explícitos em um modo particular de vida, uma cultura particular. Essa análise incluirá a crítica histórica e a análise de elementos do modo de vida, ou seja, a organização da produção, a estrutura da família, a estrutura das instituições que expressam ou administram os relacionamentos sociais, as formas características por meio das quais os membros da sociedade se comunicam. Ela varia, portanto, de uma ênfase “ideal”, por meio de uma ênfase “documentária”, para uma ênfase que, a partir de estudo de significados particulares e valores, procura não tanto compará-los, como um modo de estabelecer uma escala, mas estudar os seus modos de mudar para descobrir certas “leis” ou “tendências” gerais, pelas quais o desenvolvimento social e cultural como um todo pode ser melhor compreendido.

Williams salienta que há valor em cada uma dessas espécies de definição, pois para ele é necessário procurar por significados e valores, registrar a atividade criativa humana, não somente na arte e no trabalho intelectual, mas também em instituições e formas de comportamento. A cultura como termo gera complexidade genuína que corresponde a elementos reais na experiência. Qualquer teoria adequada de cultura deve incluir as três áreas, o que pode ser difícil na prática, mas é preciso tentar ver o processo como um todo e relatar os estudos particulares, se não explicitamente pelo menos por referência básica, para a organização real e complexa.

Para analisar a cultura em termos “ideais”, segundo Williams, é preciso relacionar todas as atividades e suas inter-relações sem qualquer concessão de prioridade. Se acharmos que uma atividade particular veio mudar a organização total, não podemos dizer que é a esta atividade que todas as outras devem ser relacionadas, podemos somente estudar os modos de variação nos quais, dentro da organização em mudança, as atividades particulares e suas inter-relações foram afetadas.

Além disso, ressalta que as atividades particulares estarão servindo variando e, às

vezes, conflitando fins e que o tipo de mudança que devemos procurar raramente será de uma espécie simples. Conterá elementos de persistência, ajuste, assimilação inconsciente, resistência ativa, esforço alternativo e serão normalmente apresentados, em atividades particulares e na organização total.

Na análise da cultura, no sentido “documentário”, Williams destaca que não podemos dizer que conhecemos uma forma ou período particular da sociedade sem ver como sua arte e teoria se relacionam a ela, pois, se não conhecemos isto não podemos conhecer a sociedade. Defende que a história de uma cultura só pode ser escrita quando as relações ativas são restauradas e as atividades vistas em uma genuína paridade.

Dessa forma, a história cultural “deve ser mais do que a soma das histórias particulares, pois é com as relações entre elas, as formas particulares da organização total, que ela é especialmente afetada”. Define, então, a teoria da cultura como o “estudo das relações entre os elementos de todo um modo de vida” e a análise da cultura como “a tentativa de descobrir a natureza da organização que é o complexo dessas relações”. (Williams, 1961, p. 4)

Nesse contexto, a análise de trabalhos ou instituições particulares é a análise de seu tipo essencial de organização, os relacionamentos que trabalhos ou instituições incorporam como partes da organização como um todo. É mediante a

descoberta de padrões de uma espécie característica que qualquer análise cultural útil começa e é com os relacionamentos entre estes padrões, que às vezes se revelam identidades inesperadas e correspondências em atividades até então consideradas separadamente, às vezes novamente revelam discontinuidades de uma espécie inesperada que afetam a análise cultural geral”. (Williams, 1961, p. 4)

Tal análise é de grande importância porque pode render evidência específica sobre a organização total dentro da qual ela foi expressa.

Para o autor, é somente em nosso tempo e lugar que podemos esperar conhecer a organização geral, pois só podemos apreender uma parte da vida de outros tempos e lugares, pois certos elementos serão sempre irrecuperáveis e mesmo os recuperáveis serão recuperados em abstrato. Na experiência viva do tempo o elemento estava em solução, isto é, ele era uma parte inseparável de um todo complexo.

Sendo assim, é muito difícil de atingir, estudando qualquer período passado, “o sentido percebido da qualidade de vida em um lugar e tempo particulares: um sentido das maneiras nas quais as atividades particulares se combinam em um modo de pensar e viver”. Podemos até restaurar os perfis de uma organização particular de vida, podemos recuperar o

“caráter social”<sup>11</sup> e o “padrão de cultura”<sup>12</sup>, mas serão sempre abstrações.

No mesmo livro, Williams sugere o termo estrutura de percepção. “Estrutura” porque é tão firme e definitivo como sugere a “estrutura” e percepção porque opera nas partes mais delicadas e menos tangíveis de nossa atividade, para descrever a cultura de um período, como o resultado de vida particular de todos os elementos na organização geral.

Essa estrutura de percepção não é possuída do mesmo modo pelos numerosos indivíduos na comunidade e também não é aprendida, pois, “uma geração pode treinar a sua sucessora, com razoável sucesso, no caráter social ou no padrão cultural geral, mas a nova geração terá sua própria estrutura de percepção, que não parecerá ter vindo “de” parte alguma” (Williams, 1961, p. 5)

Diante disso, quando os portadores de tal estrutura morrem, o mais próximo que podemos chegar é na “cultura documentária, a partir de poemas para construções e modas de vestir e é esta relação que dá significado à definição de cultura em termos documentários” (Williams, 1961, p. 6). Isso não quer dizer que os documentos sejam autônomos, mas que se estamos procurando a vida presente que a organização total está para expressar, a cultura documentária é que pode expressar, mais claramente, essa vida para nós. Entretanto, não podemos fazer mais do que uma abordagem, uma aproximação, mesmo estando em contato próximo com pessoas existentes.

Ainda que não estejamos tão distanciados dos que registram os fatos da SL em foco nesta pesquisa, esses elementos conceituais são relevantes no estudo aqui relatado posto que as informações obtidas são originárias, fundamentalmente, de documentos. Essa abordagem teórico-metodológica permite apontar a realidade obtida, ou seja, é possível saber que eles trazem a percepção dos agentes organizadores e relatores dos documentos, representantes de um padrão de pensamento vigente na instituição. Neles estão imbricadas as três categorias de cultura das Secretarias de Educação: a ideal, a documentária e a social. Para este estudo considera-se, sobretudo, a documentária, visto que é por ela que os fatos foram registrados, e a social pela busca dos significados.

Williams também distingue três níveis de cultura: a cultura vivida de um tempo e lugar particulares, que é somente acessível àqueles que vivem nesse tempo e lugar; a cultura registrada, de cada espécie, desde a arte aos fatos mais comuns, ou seja, a cultura de um

---

<sup>11</sup> Raymond Williams assinala que Fromm chama de “caráter social” um sistema avaliado de comportamento e atitudes que é ensinado formalmente e informalmente; é tanto um ideal como um método. (Williams, 1961, tradução mimeo, p. 4)

<sup>12</sup> Raymond Williams assinala que Benedict chama de “padrão cultural” uma seleção e uma configuração de interesses e atividades e uma avaliação particular deles, produzindo uma organização distinta, um “modo de vida”. (Williams, 1961, tradução mimeo, p. 4-5)

período; a cultura da tradição seletiva, que é a que conecta a cultura vivida e as culturas de período.

Assinala que é muito importante tentar compreender como opera a tradição seletiva, pois, teoricamente, “um período é registrado; na prática, este registro é absorvido em uma tradição seletiva; e ambos são diferentes a partir da cultura como é vivida”( Williams, 1961, p. 6). Isto quer dizer que, por exemplo, se tomarmos os registros da cultura de um período, a cultura poderá ser estudada até que se tenha razoavelmente claro seu trabalho cultural, seu caráter social, seus padrões gerais de atividade e valor e parte de sua estrutura de percepção. Entretanto, a sua sobrevivência é governada, não pelo período em si, mas por novos períodos, que vão compondo a tradição. Além disso, nem os especialistas desse período conhecerão todos os seus registros, mas todos terão idéias sobre o assunto. E o indivíduo que viveu nesse período? Tampouco, teria conhecido todos os seus registros; ele teria conhecido apenas uma seleção de seus fatos, mas teria tido o que ninguém jamais poderá recuperar: o sentido da vida da época.

A operação da tradição seletiva, portanto, começa fazendo a seleção dentro do próprio período, isto é, a partir do corpo total de atividades, certas coisas são selecionadas por valor e ênfase. Essa seleção refletirá a organização do período como um todo, embora não signifique que será mais tarde confirmada. Dessa forma, a tradição seletiva cria, em um nível, uma cultura humana geral; em outro nível, o registro histórico de uma sociedade particular; e em um terceiro nível, uma rejeição de áreas consideráveis das quais foi uma vez uma cultura viva. Esse terceiro nível, segundo Williams, é o mais difícil de aceitar e avaliar.

É importante ressaltar que, dentro de uma dada sociedade, a seleção será regida por muitos tipos de interesse, incluindo os de classe. A cultura tradicional tenderá a corresponder ao seu sistema contemporâneo de interesses e valores, pois é sempre uma seleção contínua e interpretação. Sendo assim, em teoria, as instituições de educação são instituições formalmente afetadas com a manutenção da tradição viva e estão comprometidas com a tradição como um todo e não com alguma seleção dela de acordo com os interesses contemporâneos. Se não fosse assim não veríamos nos trabalhos de uma tradição seletiva, inversões e redescobertas, retornos a trabalhos abandonados, com o objetivo de manter, pelo menos disponíveis, grandes áreas da cultura passada.

Para Williams, “quanto mais ativamente todo trabalho cultural puder ser relacionado, ou para a organização total dentro da qual ele foi expresso ou para a organização contemporânea dentro da qual ele é usado, mais claramente devemos ver seus valores verdadeiros”. Assim, a análise “documentária” conduzirá para fora da análise “social”, “quer

numa cultura viva, um período passado, quer na tradição seletiva que é por si uma organização social”. Nesse sentido, cada elemento analisado será ativo, pois será visto em certas relações reais, em muitos níveis diferentes. Ao se descrever essas relações, o processo cultural emergirá. (Williams, 1961, p. 8).

Enfim, Williams tem como objetivo, na primeira parte desse livro, demonstrar que a cultura é um processo social primário, pois é a atividade humana que produz significados e valores que estruturam as formas, instituições, relações, e também as artes. Ele sustenta que a veracidade a respeito de uma sociedade encontra-se nas relações reais, sempre muito complexas, entre o sistema de decisão, o sistema de comunicação e de aprendizagem, o sistema de manutenção e o sistema de geração e criação.

É na produção cultural que essas relações se materializam. Portanto, “estudar a cultura ordinária pode ser um modo de explicar o funcionamento real do mundo em que vivemos e das formas que herdamos para entendê-lo” e a sociologia da cultura, nesse sentido, deve examinar “os diferentes tipos de instituições e formações na produção e distribuição de bens culturais, e na ligação destes com todos os processos materiais de produção de uma determinada sociedade.” (Cevasco, 2001, p. 56)

É dessa maneira que este trabalho pretende estudar a SL da RMESP, tentando verificar, na instituição escolar, como se propôs a distribuição de um bem cultural que é o material escrito e sua ligação com processos materiais de produção de condições em nossa sociedade no que tange ao suporte – a formação de crianças.

Por fim, o que o sociólogo cultural ou o historiador cultural estudam

são as práticas sociais e as relações culturais que produzem não só “uma cultura” ou “uma ideologia” mas, coisa muito mais significativa, aqueles modos de ser e aquelas obras dinâmicas e concretas em cujo interior não há apenas continuidade e determinações constantes, mas também tensões, conflitos, resoluções e irresoluções, inovações e mudanças reais. (Williams, 2000, p. 29)

Assim, podemos fazer eco ao que Silva diz sobre a concepção da cultura nessa visão de sociologia cultural: a cultura é

campo de luta em torno da significação social. A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. A cultura é, nessa concepção, um campo contestado de significação. O que está centralmente envolvido nesse jogo é a definição da identidade cultural e social dos diferentes grupos. A cultura é um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser. A cultura é um jogo de poder. (1999a, p. 133-4)

Dessa forma, a cultura não pode ser vista como um conjunto inerte e estático de valores e conhecimentos a serem transmitidos de forma não-problemática a uma nova geração, nem ela existe de forma unitária e homogênea, mas é o terreno em que se enfrentam

diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos.

Nessa perspectiva, a cultura é um campo contestado e ativo, pois, “a idéia de cultura é inseparável da de grupos e classes sociais. Em uma sociedade dividida, a cultura é o terreno onde se dá a luta pela manutenção ou superação das divisões sociais” (Silva e Moreira, 1999, p. 27)

Ademais, podemos, ainda, ressaltar que a sociologia cultural preocupa-se com os processos sociais de toda a produção cultural e o faz em uma convergência de interesses e métodos. Entretanto, não se pode deixar de assinalar que Williams estima que em nossa sociedade há um tipo eficiente de “reprodução cultural”: o sistema educacional.

O sistema educacional, segundo ele, “pode promover uma rigorosa formação em procedimentos fidedignos de conhecimento e análise” ou, como crê ser comum nos dias atuais, “pode estar orientado a provocar uma impotência infinitamente instruída na escala completa do que deve ser conhecido e suas exceções virtualmente infinitas”, e então, “nada é suficientemente certo para ser fidedigno, e o que existe é apenas a inércia (muito específica e complexa) do ‘caminho do mundo’ (mais ou menos impenetrável).” (Williams, 2000, p. 180)

De acordo com isso, é possível demarcar que a leitura está presente na maioria das escolas brasileiras, senão como esquema de referência de postura pedagógica a ser seguida, pelo menos como discurso dominante, como algo que deve ser prestigiado, conferindo-lhe legitimidade e justificando suas práticas. O material escrito disposto à leitura de crianças e jovens representa o resultado desses conflitos, portanto o material cultural selecionado para ser reproduzido, no caso, pelo sistema educacional.

Para Williams, o conceito de “reprodução cultural” é temporal, isto é, “implica deslocamento de uma manifestação datável de cultura para outra”, o que não significa que é sempre histórico; também é um conceito negociável, “exceto em suas formas mais abstratas e dogmáticas, pelo fato de que pelo menos em suas proposições operacionais, é levado a ter um contato inicial com sólida evidência”; e “possui uma adequação geral inicial a algumas qualidades observadas do processo cultural.” (2000, p. 181-2)

O autor assinala que, em geral, pode-se dizer que no conceito de cultura está implícita sua capacidade de ser reproduzida e que, “em muitos de seus aspectos, a cultura é, na verdade um modo de reprodução”, apesar dos “muitos problemas de definição precisa e de distinções necessárias”. (Williams, 2000, p. 182)

A verdade sobre “uma cultura”, reside no “fato de jamais ser uma forma em que as pessoas estão vivendo, num certo momento isolado, mas sim uma seleção e organização, de

passado e presente, necessariamente provendo seus próprios tipos de continuidade”, isso no nível mais geral, já em diversos níveis, acrescenta-se “sobre muitos dos elementos do processo cultural.” (Williams, 2000, p. 182)

Williams, então, pondera afirmando que “uma forma é implicitamente reprodutível”, sendo essa sua definição necessária como forma, portanto “sinais e convenções são implicitamente reprodutivos, ou perdem a significação.” (2000, p. 182)

É possível pensar aqui na objetivação presente nos textos escritos e nas práticas a serem reproduzidas para sua leitura que, quando não aprendidas, perdem significado para parcelas da população em certos ambientes; não constituem uma convenção reproduzida.

Para descrever processos culturais, Williams insiste na necessidade de se ter consciência das diferenças radicais dos significados de “reprodução”. Um dos significados data do século XIX com o sentido comum de cópia; outro significado diz respeito à biologia, no sentido de fazer um novo organismo dentro da mesma espécie. O primeiro tem um sentido uniforme, de copiagem mecânica ou eletrônica, já o segundo, tem um sentido genético, no qual formas têm continuidade, mas de maneira individualizada.

Fica evidente que os usos culturais dos dois significados são metafóricos, portanto não pode haver simples transferência; por isso o conceito é complexo, mas pode-se “reter de modo útil algumas de suas indicações gerais, utilizando-o para pensar e não para se submeter a ele.” (Williams, 2000, p. 183)

Com esse propósito Williams apoia-se nos sistemas educacionais explicitando que estes pretendem transmitir “conhecimento” ou “cultura” em sentido absoluto, apesar de reconhecer que os sistemas diversos em épocas diversas e em países diversos transmitem versões seletivas diversas de conhecimento e de cultura. Constata que, além disso, como advertiu Bourdieu (1977) e outros, “há relações fundamentais e necessárias entre essa versão seletiva e as relações sociais predominantes em vigor.” (Williams, 2000, p. 184)

Pode-se enxergar isso no currículo, nas modalidades de seleção dos que devem ser instruídos e de que maneira isso ocorre, e nas definições da autoridade educacional. Dessa maneira, o autor salienta o processo educacional geral como forma precisa de reprodução cultural, que pode estar vinculada à reprodução mais abrangente das relações sociais em vigência, que por sua vez é garantida pelas relações econômicas, pelas instituições estatais, por forças políticas, religiosas, familiares que existem e se autoperpetuam.

Verifica-se que é um sistema que se proclama “autônomo”. Entretanto seus vínculos são diversos com graus diversos de autonomia relativa, que muda tanto internamente quanto em suas relações gerais com outros sistemas.

Williams pontua que se pode perceber melhor o problema no conceito cultural básico de tradição, o qual ele chama de “processo de reprodução em ação”. A tradição é a “nossa herança cultural”, é “um processo de continuidade deliberada”, apesar de não se poder “demonstrar que alguma tradição seja uma seleção ou re-seleção daqueles elementos significativos recebidos e recuperados do passado que representam uma continuidade não necessária, mas desejada<sup>13</sup>”. (2000, p. 184, grifo do autor)

Nesse ponto pode-se apontar o aprendizado da leitura que vem sendo parte central proposta para reprodução na escola como algo fundamental na cultura ocidental desde que a atividade educativa se organiza, e mais destacada na forma escolar de se fazer a educação. É, portanto, elemento central da tradição, da nossa herança cultural a ser mantida. (Vincent et al, 1994)

Assim, a SL constitui condição material fundamental em um processo de reprodução em ação, isto é, ao se estruturar possibilita a existência dessa herança cultural na escola, básica para todas as demais formas de obtenção da cultura objetivada da escola.

As diferenças entre educação e tradição existem não só entre elas, mas, também, entre cada uma delas e outras formas de reprodução direta, apesar da educação ser portadora e organizadora muito eficiente da tradição.

Não obstante, existem outros processos sociais, não tão declaradamente sistemáticos, que moldam e remoldam uma tradição. Uma de suas características, de importância fundamental para seu lugar na cultura, é que, “sob determinadas condições sociais, tradições alternativas e até mesmo antagônicas possam ser geradas dentro da mesma sociedade.” (Williams, 2000, p. 185)

Há exemplos desse tipo de competição ou luta na historiografia, onde encontramos casos de retificação e modificação do passado apresentado e de suas continuidades desejáveis ou possíveis.

A esse respeito Williams assinala que a

tradição é na prática a expressão mais evidente das pressões e limites dominantes e hegemônicos. É sempre mais do que um segmento inerte historicizado; na verdade, é o meio prático de incorporação mais poderoso. O que temos de ver não é apenas ‘uma tradição’, mas uma tradição seletiva: uma versão intencionalmente seletiva de um passado modelador e de um presente pré-moldado, que se torna poderosamente operativa no processo de definição e identificação social e cultural. (1981, p. 118, grifo do autor)

Dessa interpretação, o autor acentua a não dificuldade de mostrar isso de forma empírica e relata que a maioria das versões de “tradição” são radicalmente seletivas, pois do

---

<sup>13</sup> Esse “desejo”, segundo Williams, “não é abstrato mas efetivamente definido pelas relações sociais gerais existentes.” (2000, p. 185)

passado e do presente, numa cultura, “certos significados e práticas são escolhidos para ênfase e certos outros significados e práticas são postos de lado, ou negligenciados.” Contudo, “dentro de uma determinada hegemonia, e como um de seus processos decisivos, essa seleção é apresentada e passa habitualmente como “a tradição”, “o passado significativo”. (1981, p. 119)

Dessa forma a tradição “é um aspecto da organização social e cultural contemporânea, no interior do domínio de uma classe específica. É uma versão do passado que se deve ligar ao presente e ratificá-lo. O que ela oferece na prática é um senso de continuidade predisposta.” (1981, p. 119, grifos do autor)

Obviamente, depois de tudo isso, não se pode acreditar que a educação é uma simples reprodução cultural, pois os processos de competição e retificação vão se tornando obrigatórios na educação atual de forma irregular e com dificuldades locais.

Essas “entradas”, entretanto, estão sujeitas à negociação institucional ou ao controle institucional que por sua vez está diante de relações sociais e autoridades organizadas e manifestas.

Qualquer processo cultural possui um grau de autonomia relativa que pode ser deduzido a partir da distância prática entre ele e outras relações sociais organizadas, isto é, podemos distinguir, “em todo o âmbito da prática social, medidas de distância diferentes e variáveis entre determinadas práticas e as relações sociais que as organizam.” (Williams, 2000, p. 186)

Por conseguinte, na maioria das práticas modernas de trabalho, existe uma relação integrada, íntima e antiga, entre a possibilidade de uma prática e as condições de trabalho assalariado, que são oriundas da propriedade dos meios de produção necessários dentro de um sistema capitalista.

É interessante observar que a reprodução da prática, como aponta Williams, é “inseparável da reprodução dessas relações determinantes, as quais são, ao mesmo tempo, reproduzidas não só pela continuidade da prática, mas também pelo exercício direto e geral do poder econômico e político.” (2000, p. 187)

O que o autor quer dizer é que, por um lado, todas as ações de contestar, impedir ou limitar são possíveis na reprodução, mesmo nos níveis mais elevados, por exemplo, as alterações radicais das condições de trabalho (acordos coletivos, maior poder ao sindicato), a reprodução permanece efetiva, ainda há trabalho assalariado. Por outro lado, há uma série de tipos de prática em que há graus de distância reais e variáveis, por exemplo, algumas formas de trabalho e de trabalho cultural que funcionam fora das condições de trabalho assalariado.

Algumas formas são ameaçadas e reprimidas e por isso, reproduzidas, outras não, e a distância relativa entre elas permite algo mais do que a mera reprodução.

Essa distância relativa é que permite condições de práticas mais ou menos alternativas mesmo que dentro dos limites da ordem dominante, ela é fundamental nos processos complexos de reprodução real.

Essas idéias são importantes para compreender a escola como reprodutora e produtora de cultura. Williams faz questão de ressaltar que é preciso falar em produção e reprodução e não apenas em reprodução, pois, “as ordens sociais e as ordens culturais devem ser encaradas como se fazendo ativamente: ativa e continuamente, ou podem muito rapidamente desmoronar”. Parte desse fazer-se é reprodução, mas, se não houver também produção e inovação, as ordens correm perigo. (2000, p. 198)

O problema dos processos sociais de inovação são os mais difíceis nas formas culturais, por isso Williams sugere um quadro de referência para analisar casos de inovações:

- (i) A ascensão de novas classes sociais, que introduzem novos tipos de produtor e de interesses e/ou dão apoio a novas obras;
- (ii) Redefinição por uma classe social existente, ou por uma fração, de suas condições e relações, ou da ordem geral dentro da qual essas existem e estão se alterando, de modo que novos tipos de obras sejam necessários.
- (iii) Mudanças nos meios de produção cultural, que oferecem novas possibilidades formais; estas podem ou não estar de início vinculadas com (i) ou (ii).
- (iv) Reconhecimento, por movimentos especificamente culturais, das situações indicadas em (i) e (ii), em um nível precedente ou não diretamente ligado à organização social sistematizada a que pertencem. (2000, p. 199)

Segundo ele, a sociologia da cultura tem se concentrado em casos do tipo (i), pois são em grande número, e o problema está em se interpretar inovação como progressista. As dificuldades teóricas estão nos tipos (ii) e (iv). Nos casos do tipo (ii), as relações sociais entre a inovação artística e as relações sociais são indiretas e nos casos do tipo (iv) essa natureza indireta é absoluta e é muito difícil demonstrar qualquer relação.

Esses elementos conceituais parecem fundamentais para o estudo aqui relatado. Ainda que o autor estivesse abordando questões relativas ao processo de produção e reprodução cultural nas modalidades de literatura e arte, os modos de focalizar a inovação parecem promissores para se pensar na criação da SL. Penso que os itens (ii) e (iii) são úteis como referência para entender a situação vigente na década de 1970 quando se alterou a ordem geral da cidade de São Paulo nas relações da imensa maioria da população com baixíssima escolaridade e a abertura da escola em que se manifestou a necessidade de produzir alternativa, produzir um espaço específico para a leitura como possibilidade formal de modo a não correr perigo toda a ordem social que veio se organizando ao longo dos anos anteriores.

Outra questão que o autor aborda é a das relações entre mudança social e mudança

cultural. Pondera que é preciso definir relações de dominação e de subordinação e muitas delas em suas formas dinâmicas, mas, para tanto, salienta que precisa distinguir entre o residual, o dominante e o emergente.

O dominante encontra-se na produção cultural de maneira evidente, já que as condições de dominação são evidentes, tanto em determinadas instituições quanto em formas dominantes. Os dominados encaram as formas dominantes como naturais e necessárias e os que dominam, na área da produção cultural, possuem consciências distintas dessas ligações práticas: uns têm o controle consciente, outros pensam que têm autonomia de valores profissionais e estéticos.

Segundo Williams, um meio de compreender o caráter do dominante é saber que

nenhum modo de produção e, portanto, nenhuma ordem social dominante e, portanto, nenhuma cultura dominante, nunca, na realidade, inclui ou esgota toda a prática humana, toda a energia humana e, toda a intenção humana. Não se trata apenas de uma proposição negativa, permitindo-nos explicar coisas significativas que acontecem fora, ou contra, o modo dominante. Pelo contrário, é um fato sobre os modos de dominação, que selecionam entre toda a gama da prática humana e, conseqüentemente, dela exclama. O que é excluído pode com freqüência ser considerado como o pessoal ou o privado ou como o natural ou mesmo metafísico. Na verdade, é habitualmente num ou noutro desses termos que a área excluída se expressa, já que o dominante se apossa efetivamente do que é a definição vigente do social. (1981, p. 128)

O residual é diferenciado, pelo autor, do “arcaico”. Para ele, o “arcaico” é “aquilo que é totalmente reconhecido como um elemento do passado a ser observado, examinado, ou mesmo, ocasionalmente, a ser “revivido” de maneira consciente, de uma forma deliberadamente especializante”, e o residual, “por definição, foi efetivamente formado no passado, mas ainda está ativo no processo cultural, não só como um elemento do passado, mas como um elemento efetivo do presente.” (Williams, 1981, p. 125)

Nessa concepção desenvolvida, Williams destaca que

certas experiências, significados e valores que não se podem expressar, ou verificar substancialmente, em termos da cultura dominante, ainda são vividos e praticados à base do resíduo – cultural bem como social – de uma instituição ou formação social e cultural anterior. É importante distinguir esse aspecto do residual, que pode ter uma relação alternativa ou mesmo oposta com a cultura dominante, daquela manifestação ativa do residual (distinguindo-se este do arcaico) que foi incorporada, em grande parte ou totalmente, pela cultura dominante. (1981, p. 125)

O emergente é entendido como “novos significados e valores, novas práticas, novas relações e tipos de relação (que) estão sendo continuamente criados.” Entretanto, é “difícil distinguir entre os que são realmente elementos de alguma fase nova da cultura dominante (e nesse sentido “específico da espécie”) e os que lhe são substancialmente alternativos ou opostos: emergente no sentido rigoroso, e não simplesmente novo.” (Williams, 1981, p. 126)

Novamente da perspectiva teórico metodológica tais elementos conceituais são

relevantes para destacar o papel da escola quanto à presença do arcaico, do residual e do emergente a ser incluído entre o que e como ser ensinado. O domínio da leitura está entre os aspectos centrais a ser focalizado, sobretudo como residual.

Na produção cultural o residual e o emergente são muitas vezes acessíveis como práticas e o dominante pode absorvê-las ou tentar absorvê-las. Na análise contemporânea, por causa das relações complexas entre inovação e reprodução, o problema localiza-se em nível diferente: o da organização social da cultura.

Williams está preocupado em definir um conceito geral para cultura capaz de indicar todas as suas complexas inter-relações, pois, segundo ele, por causa do fato de “cultura” ter recebido vários significados, muitas vezes a insistência nas inter-relações tornou-se passiva por ser ou muito ampla ou demais estreita.

Para evitar este problema, define o conceito de cultura como “um sistema de significações realizado.” (Williams, 2000, p. 206)

Procurando esclarecer a definição, ele pretende distinguir um sistema de significações de outros tipos de organização social sistemática de sistemas de sinais e de sistema de signos mais específicos, não para isolar áreas, mas para abrir espaço para o estudo das interrelações entre elas.

Dessa maneira, pontua a necessidade da distinção entre sistemas econômicos, sistemas políticos e sistemas geracionais (familiares), discutindo-os em seus próprios termos, e relacionando-os, pois cada um deles possui seu próprio sistema de significações e, ao mesmo tempo, “são elementos de um sistema de significações mais amplo e mais geral: na verdade, um sistema social.” (Williams, 2000, p. 206)

Mas adverte que um sistema social deve ser examinado nos termos mais gerais e abrangentes, não se pode “restringi-lo ao sistema de significações, pois isso tornaria todas as ações e relações humanas meras funções da significação e, com isso, as reduziria de maneira radical”. Da mesma forma não se pode deixar de incluir, “como parte essencial de sua prática, seus sistemas de significações, dos quais, como sistema, depende fundamentalmente”, pois, como já mencionamos acima, “um sistema de significações é inerente a qualquer sistema econômico, a qualquer sistema político, a qualquer sistema geracional e, de modo mais geral, a qualquer sistema social.”. Entretanto, ele pode “distinguir-se, na prática, como um sistema em si mesmo.” (Williams, 2000, p. 206-7)

Williams, na verdade, pretende que a distinção da cultura, tanto no sentido mais amplo quanto no sentido mais restrito, “como um sistema de significações realizado, não só abra espaço para o estudo de instituições, práticas e obras manifestamente significativas, mas que,

por meio dessa ênfase, estimule o estudo das relações entre essas e outras instituições, práticas e obras.” (Williams, 2000, p. 207-8)

É nesse sentido que se entende neste estudo que a distinção da cultura, no sentido amplo, a instituição escola e no sentido mais restrito, a prática de leitura constituem-se em sistemas de significações realizados que devem ser estudados para abrir espaço para outros estudos de instituições, práticas e obras tanto de suas relações quanto relações entre outras instituições, práticas e obras.

Segundo ele, a interpretação dessas relações vigora em dois sentidos. Em um sentido,

ativa essas relações insistindo em que a prática significativa está profundamente presente em todas aquelas atividades, embora mantendo a distinção de que, naquelas outras, carências e ações humanas bem diferentes encontram-se presentes de maneira substancial e irreduzível: por assim dizer, a significação precisa (ser) mais ou menos<sup>14</sup> completamente dissolvida no seio de outras necessidades e ações. (Williams, 2000, p. 208)

Em um outro sentido, “ativa as relações no sentido oposto, ao insistir em que as demais necessidades e ações estão profundamente presentes em todas as atividades significativas manifestas, embora mantendo a distinção de que, nessas práticas, as demais necessidades e ações estão, por sua vez, mais ou menos completamente dissolvidas.” (Williams, 2000, p. 208)

Dessa forma, Williams conclui que “a organização social da cultura, como um sistema de significações realizado, está embutido em uma série completa de atividades, relações e instituições, das quais apenas algumas são manifestamente “culturais”.” (Williams, 2000, p. 208, grifo meu)

Segundo ele, este é um sentido de cultura oriundo da antropologia, sendo mais eficiente do que o sentido de cultura como um modo de vida global, e que ressalta um sistema geral entendido como um sistema específico e organizado de práticas, significados e valores desempenhados e estimulados.

O autor também assinala que é nas sociedades altamente desenvolvidas e complexas que inúmeros níveis de transformação social e material ocorrem e é, justamente, na área dessas transformações que o sistema de significações se desenvolve e deve ser estudado. Portanto, não é por acaso que a maioria das questões a respeito da organização social da cultura se concentram em áreas de transição como, por exemplo: um meio circulante monetário, moradia, vestuário, sistema de comunicações moderno.

Por conseguinte, pode-se concordar com Williams quando ele destaca que “a

---

<sup>14</sup> Williams usa a ressalva “mais ou menos” não de forma casual, mas como um “modo de indicar uma verdadeira amplitude em que graus de solução relativamente completos e relativamente incompletos, para mais ou para menos, podem na prática ser definidos.” (2000, p. 208)

organização social da cultura é uma gama extensa e complexa de muitos tipos de organização, do mais direto ao mais indireto.” (2000, p. 212)

Dentro das definições de produção e reprodução culturais como sistemas de significações realizados e correlatos, propostas pelo autor nesse trabalho, podem-se desenvolver métodos sociológicos em diferentes áreas, mas que possuem conexões, como, por exemplo, as instituições culturais, formações culturais e os meios de produção cultural.

Na segunda parte do livro “The long revolution”, Williams contempla as conexões entre a qualidade de uma cultura e a qualidade de seu sistema de educação, entendendo a educação como uma organização.

Para ele, essas conexões são claras e óbvias, pois, para melhorar a cultura, basta melhorar e estender a educação, o que de certo modo é verdadeiro. Só que, dessa forma, vê-se a educação como se fosse uma abstração fixa, um corpo estabelecido de ensino e aprendizado e como se o único problema que ela apresentasse fosse o de distribuição, ou seja, distribuir uma certa quantia, por um período de tempo, para um determinado grupo.

Decerto que a atividade de organizar a educação inclui criar tipos de instituição, decidir duração de cursos, chegar a acordos sobre condições de ingresso e duração. Entretanto, conduzi-la como se fosse a distribuição de um simples produto é totalmente enganoso.

Com efeito, para ele, o modo pelo qual a educação é organizada se expressa, consciente ou inconscientemente, na organização mais ampla de uma cultura e de uma sociedade, de modo que aquilo que foi concebido como simples distribuição é, de fato, uma formação ativa para fins sociais particulares. Assim, o conteúdo da educação, que está sujeito a grande variação histórica, também se expressa, consciente ou inconscientemente, em certos elementos básicos da cultura, e é concebido como “uma educação” sendo de fato uma seleção particular, um conjunto particular de ênfases e omissões.

Ao examinar a seleção do conteúdo perceber-se-á que a própria seleção já é um dos fatores decisivos que afetam sua distribuição. Isto quer dizer que “as escolhas culturais envolvidas na seleção do conteúdo têm uma relação orgânica com as escolhas sociais envolvidas na organização prática”. Essa relação orgânica deve ser examinada em termos históricos e analíticos, pois “estar consciente de uma escolha feita é estar consciente de escolhas posteriores e alternativas disponíveis e na época em que as mudanças, sob uma multidão de pressões, em todo o caso ocorrerem, este grau de consciência é vital”. (Williams, 1961, p. 20)

Williams assinala que não podemos iniciar com os objetivos da educação como

definições abstratas. Ademais, pode-se distinguir três propósitos gerais nos sistemas de educação: um geral principal – o de treinamento de membros de um grupo para o “caráter social” ou para o “padrão de cultura” que é dominante no grupo ou pelo qual o grupo vive. Sendo este “caráter social” geralmente aceito, a educação em direção a ele não será concebida como treinamento, mas como treinamento natural que cada um na sociedade deve adquirir. Contudo, se o “caráter social” estiver mudando ou quando houver “caracteres sociais” alternativos dentro de uma sociedade, este “treinamento natural” poderá ser visto como “doutrinação”. No entanto, o “caráter social é sempre e em toda a parte muito mais do que hábitos particulares de civilidade e comportamento; ele é também a transmissão de um sistema particular de valores, no campo da lealdade de grupo, autoridade, justiça e propósitos de vida.” (Williams, 1961, p. 20)

Esse é um tipo de treinamento diferente do treinamento especializado, o segundo propósito do sistema de educação, entretanto é difícil de separá-los. Através dele se ensinam habilidades para preparar “uma geração em formação para as variedades do trabalho adulto, mas este trabalho e todas as relações que o governam, serão julgados existir dentro de um dado caráter social”(Williams, 1961, p. 20-1). Uma função do caráter social, portanto, é tornar aceitáveis os tipos disponíveis de trabalho e as avaliações e as relações que surgem deles.

O terceiro propósito também não pode ser separado desses: é o que chamamos de “educação geral” ou “educação para a cultura”. Então, o autor faz a seguinte reflexão: pode-se dizer que “uma criança deve ser ensinada, primeiro, sobre o comportamento e valores aceitos por sua sociedade; segundo, sobre conhecimento geral e atitudes apropriadas para um homem educado; e terceiro, sobre uma habilidade particular pela qual ele ganhará sua vida e contribuirá para o bem estar de sua sociedade” (Williams, 1961, p. 21), portanto a habilidade particular e o comportamento e valores aceitos estão relacionados e ajudam a determinar o tipo de conhecimento geral e de atitudes apropriadas de um homem educado.

Isso significa que nunca é uma seleção arbitrária nem um simples processo de “doutrinação”, pois, se o caráter social foi aceito, mesmo que só por uma minoria reinante, ele é aceito em termos de seu valor: “o treinamento geral necessário a um homem é obrigado a ser visto no contexto dos valores que o caráter social incorpora e transmite. Se acreditarmos em um caráter social particular, em um conjunto particular de atitudes e valores, naturalmente acreditaremos que a educação geral que segue estes é a melhor que pode ser oferecida a qualquer um: ela não se sente como doutrinação”, ou mesmo “treinamento”, ela se sente oferecendo a este homem o melhor que pode ser dado.” (Williams, 1961, p. 21)

Segundo Williams devem-se ver não somente as variações do “melhor que pode ser

dado”, mas as relações atuais e complexas entre os três objetivos citados: “ver o treinamento de caráter social se esmaecendo em treinamento especializado para tipos particulares de trabalho e as definições de educação geral tomando a cor de ambas.” (Williams, 1961, apud mimeo, p. 21)

Assim sendo, pode-se afirmar que Williams “vê a cultura como inextricavelmente ligada à organização social, regida pela economia – e assim trata-se de lutar por uma mudança estrutural”, ou seja, “trata-se de fazer uma revolução que tem como uma das “frentes de batalha” a cultura. (Cevasco, 2003, p. 55)

Nesse sentido, portanto, pode-se concluir que a sociologia da cultura permite-nos ver a escola como campo de luta em torno da significação, como campo cultural, como campo sujeito à disputa e à interpretação. E como diria Corner (1991, p. 147), a sociologia da cultura permite fazer o “estudo das instituições como exemplos da forma como uma cultura perpetua a si própria e, ao mesmo tempo, muito freqüentemente, subverte a si própria.” (apud Schulman, 2000, p. 207)

Tais elementos conceituais fornecem base e exigem análise sobre a SL como parte da escola. A escola toma a decisão de que a leitura é central e que é preciso organizar tempo e espaço para ela. Essa decisão não é arbitrária, ela está relacionada com a organização social e com a economia vigentes, por isso a escola enfrenta a batalha de implantar a SL na escola, implantando assim, uma determinada parcela da cultura. Assim, vislumbra-se a possibilidade de a SL perpetuar-se na instituição escolar por meio das diferentes administrações e, ao mesmo tempo, ir se adequando às novas demandas sociais e políticas, mas para continuar sob domínio, por outros meios nas relações de produção.

Da mesma forma, a sociologia de Bourdieu “tem uma vocação crítica e, conseqüentemente, um uso político: crítica da cultura, da escola e, de maneira geral, da democracia liberal e de seus mitos”. (Bonnewitz, 2003, p.21).

Para Bourdieu, a sociologia da cultura é indissociável da teoria da dominação, pois é pela cultura que os dominantes garantem a sua dominação. A cultura é entendida por ele do mesmo modo que Williams a entende, isto é, considerando-a “não apenas como acesso a um patrimônio artístico e cultural, mas também como uma hierarquia de valores e de práticas”. Contudo, o que importa na sua análise “é que a cultura tem todas as propriedades de um capital”, e sendo assim, “ela é móvel de lutas num campo que se autonomizou”. (Bonnewitz, 2003, p. 96).

Cumprir esclarecer que Bourdieu compreende que o “mundo social é o lugar de um processo de diferenciação progressiva” e que “a evolução das sociedades tende a fazer

aparecerem universos, áreas – campos” em seu vocabulário – “produzidos pela divisão social do trabalho.” (Bonnewitz, 2003, p. 59 - 60)

Assim, define “as leis gerais dos campos” ou um campo como

uma rede ou uma configuração de relações objetivas entre posições. Essas posições são definidas objetivamente em sua existência e nas determinações que elas impõem aos seus ocupantes, agentes ou instituições, por sua situação (situs) atual e potencial na estrutura da distribuição das diferentes espécies de poder (ou de capital) cuja posse comanda o acesso aos lucros específicos que estão em jogo no campo e, ao mesmo tempo, por suas relações objetivas com as outras posições (dominação, subordinação, homologia, etc.) (Bourdieu, apud Bonnewitz, 2003, p. 60)

Bonnewitz esclarece o conceito fazendo uma analogia de um campo sendo concebido como um mercado, com produtores e consumidores de bens. Os produtores são os indivíduos dotados de capitais específicos que se enfrentam. Essas lutas ocorrem para que haja “a acumulação da forma de capital que garante a dominação do campo. O capital aparece então, ao mesmo tempo, como meio e como fim. A estrutura do campo, num dado momento da história, mostra a relação de forças entre os agentes. Nesse sentido, o campo é um espaço de forças opostas.” (2003, p. 60-1)

Ademais, os campos, além de possuírem propriedades gerais, são dotados de “um móvel de disputa específico e tem uma história própria, que permite apreender a sua relativa autonomia em relação a outros campos”, mas, ao mesmo tempo, “não são espaços com fronteiras estritamente delimitadas, totalmente autônomos, eles se articulam entre si.” (Bonnewitz, 2003, p. 62)

Desse modo, o campo cultural, como todo campo, funciona como um mercado, com sua oferta e sua procura. Para Bourdieu e Passeron, a dinâmica da reprodução social está centrada no processo de reprodução cultural e é através deste que se garante a reprodução mais ampla da sociedade, isto é, é por meio da reprodução da cultura dominante, da cultura socialmente valorizada, prestigiada que se institui o capital cultural. Portanto, são os valores, os gostos, os costumes, os hábitos, os modos de se comportar e de agir da classe dominante que têm valor social, que fazem com que a pessoa que os possuem obtenham vantagens materiais e simbólicas constituindo o capital cultural.

O capital cultural existe em diversos estados apresentados a seguir.

Em um artigo de 1979, “Les trois états du capital culturel”, Bourdieu assinala que a noção de capital cultural impôs-se, primeiro, como uma hipótese para explicar a “desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o ‘sucesso escolar’”. (2003b, p. 73)

Segundo ele, isto implica romper com os pressupostos da visão comum, que considera

o fracasso ou o sucesso escolar efeito das “aptidões” naturais, ou como ele mesmo considerou em um outro trabalho:

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. (Bourdieu, 2003a, p. 41)

Bourdieu critica duramente os economistas que estudam a relação entre o investimento educativo e o investimento econômico por levarem em conta somente os investimentos e os benefícios monetários, por não levarem em conta que diferentes agentes ou diferentes classes concebem diferentemente o investimento econômico e o investimento cultural e por deixarem de colocar “as estratégias de investimento escolar no conjunto das estratégias educativas e no sistema de estratégias de reprodução”, deixando, assim, escapar o determinante social mais oculto: a transmissão doméstica do capital cultural. (Bourdieu, 2003b, p. 73)

As interrogações desses economistas demonstram que eles ignoram que a “aptidão” ou o “dom” para os estudos “são também produtos de um investimento em tempo e em capital cultural”, que ignoram que o sistema de ensino contribui para a reprodução social, ratificando a transmissão hereditária do capital cultural e, ainda, que ignoram que “o rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família e que o rendimento econômico e social do certificado escolar depende do capital social – também herdado – que pode ser colocado a seu serviço.” (Bourdieu, 2003b, p. 73-4)

Diante disso, o autor abaliza três formas de existência do capital cultural: 1) no **estado incorporado**, como disposições duráveis no organismo; 2) no **estado objetivado**, em bens culturais como livros, quadros, máquinas etc.; 3) no **estado institucionalizado**, que se expressa fundamentalmente pelos títulos acadêmicos. Desses três, interessam a este trabalho o primeiro e o segundo

O primeiro, o **estado incorporado**, constitui a maior parte das propriedades do capital cultural, está ligado ao corpo e pressupõe sua incorporação, ou seja, para acumular capital cultural é necessário uma incorporação que “pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, custa tempo que deve ser investido pessoalmente pelo investidor”, portanto, é um trabalho do sujeito sobre si mesmo, o capital cultural “é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da ‘pessoa’, um habitus”. (Bourdieu, 2003b, p. 74-5)

Isso significa dizer que quem possui capital cultural pagou com sua própria pessoa, isto é, com seu tempo. Esse capital não pode ser transmitido instantaneamente, por doação, por transmissão hereditária, por troca ou compra e sim adquirido de maneira inconsciente,

invisível e dissimulada, não pode ser acumulado para além das capacidades de apropriação do sujeito que será seu único portador e morrerá com ele.

O capital cultural é formado tanto pelas propriedades herdadas (patrimônio hereditário) quanto pelas propriedades adquiridas, acumulando, assim, as propriedades inatas e os méritos da aquisição.

Bourdieu e Passeron (1992) distinguem a formação de um *habitus* primário, caracterizado pela inculcação produzida pelo trabalho pedagógico familiar e que corresponde tanto à idiossincrasia familiar como ao lugar que a família ocupa na estrutura social, de um *habitus* secundário, produzido pela ação pedagógica posterior. Vale a pena citar extensamente esses autores:

Na medida em que o trabalho pedagógico é um processo irreversível que produz no tempo necessário à inculcação uma disposição irreversível, isto é, uma disposição que não pode ser ela mesma reprimida ou transformada senão por um processo irreversível que produz por sua vez uma nova disposição irreversível, a ação pedagógica primária (primeira educação) que se realiza num trabalho pedagógico sem antecedente (trabalho pedagógico primário) produz um hábito primário, característico de um grupo ou de uma classe, e que está no princípio da constituição ulterior de todo outro hábito. (p. 53)

Esclarecem recorrendo a Husserl que revela ter recebido uma educação alemã e não uma chinesa, a de uma família pequena-burguesa e não fidalga, portanto, se desejar uma apropriação da cultura chinesa nunca será num sentido pleno. Isso ocorre porque:

O grau de produtividade específica de todo trabalho pedagógico diferente do trabalho primário (trabalho pedagógico secundário) é função da distância que separa o *habitus* que ele tende a inculcar (isto é, o arbitrário cultural imposto) do *habitus* que foi inculcado pelos trabalhos pedagógicos anteriores e, ao termo da regressão, pelo trabalho pedagógico primário (isto é, o arbitrário cultural originário). (p. 54)

Pode-se dizer que a prática social da leitura está relacionada com esse capital incorporado, isto é, as crianças que nascem em famílias nas quais a leitura faz parte da vida cotidiana serão iniciadas na leitura e em ambiente letrado desde a mais tenra idade, ou seja, receberão um patrimônio hereditário transmitido de forma inconsciente, invisível e dissimulada e ainda terão a oportunidade de ir acumulando mais leitura na forma de capital cultural pelo trabalho de inculcação e de assimilação proporcionado pela escola. Assim, terão constituído *habitus* primário e *habitus* posterior. Enquanto isso, as crianças provenientes de famílias às que não possuem a prática social da leitura ou condição de acesso a esses bens só terão a oportunidade de tomá-la como capital cultural se receberem um trabalho pedagógico secundário, no qual lhe seja inculcado tal capital. Essa assimilação levará tempo de investimento e exigirá méritos na aquisição. Este é o processo previsto para a atuação da escola, sobretudo.

Dessa forma, o pleno sucesso de todo trabalho pedagógico secundário depende da

primeira educação, ou seja, a ação educativa primária na família seria responsável pela matriz original de acumulação de capital cultural, ao passo que a eficácia de toda ação pedagógica posterior dependeria do seu ajuste com a primária nos círculos de relação da criança antes da escolarização.

Diante disso, o capital cultural acaba tendo um “grau de dissimulação” maior do que o capital econômico e estando mais predisposto a funcionar como capital simbólico. Os economistas não conseguem se dar conta disso e deixam escapar a “alquimia social” pela qual o capital econômico se transforma em capital simbólico, ignoram que existem benefícios materiais e simbólicos a quem detem um forte capital cultural.

Bourdieu demarca que é na própria lógica da transmissão do capital cultural que se situa o princípio mais poderoso da eficácia ideológica desse capital. Por um lado, têm-se o tempo necessário para realizar a apropriação do capital cultural que depende do capital cultural incorporado pela família, desde o efeito educativo da simples existência do conjunto de bens culturais, como livros, quadros, objetos, etc., no meio familiar, até todas as formas de transmissão implícita e o constante crescimento do capital cultural incorporado em cada geração.

Por outro lado, têm-se a acumulação inicial do capital cultural, ou seja, a acumulação rápida e fácil do capital cultural útil começa “desde a origem”, sem perda de tempo, pelos membros das famílias providas de um forte capital cultural, ocorre que “o tempo de acumulação engloba a totalidade do tempo de socialização.” (Bourdieu, 2003b, p. 76)

Ressalta-se, portanto, que a transmissão do capital cultural é a forma mais dissimulada da transmissão hereditária do capital e que, por isso, “no sistema das estratégias de reprodução, recebe um peso tanto maior quanto mais as formas diretas e visíveis de transmissão tendem a ser mais fortemente censuradas e controladas”. (Bourdieu, 2003b, p. 76)

A ligação entre o capital econômico e o capital cultural é intermediada pelo tempo necessário à aquisição. Desse modo, o capital cultural que a família possui pressupõe diferenças: primeiro, na precocidade do início da transmissão e da acumulação, utilizando todo o tempo disponível a serviço do capital cultural; segundo, na capacidade de satisfazer às exigências culturais em uma aquisição prolongada; e terceiro, o tempo que se pode empregar na aquisição dependendo do tempo livre que sua família pode assegurar deixando de ganhar dinheiro, isto é, do tempo liberado da necessidade econômica.

O segundo, o **estado objetivado**, possui um certo número de propriedades que se definem somente na relação com o capital cultural incorporado, ou seja, o capital cultural objetivado em materiais, como, escritos, pinturas etc., é transmissível em sua materialidade,

tanto quanto o capital econômico; assim, os bens culturais podem ser tanto uma apropriação material (capital econômico) como uma apropriação simbólica (capital cultural).

Aperceber-se-á, então, que, para possuir máquinas, por exemplo, basta ter capital econômico, mas, para utilizá-las adequadamente, é preciso possuir capital incorporado. No caso dos “quadros”, o fundamento é ambíguo, por um lado, os possuidores, no sentido econômico, que não são os produtores, mas aqueles que vendem, tirando proveito de seu capital cultural, ficam do lado dos dominados; por outro lado, se tiram benefícios da utilização, ficam do lado dos dominantes.

O capital cultural no estado objetivado possui suas próprias leis, é produto da ação histórica, transcende às vontades individuais, e

só existe e subsiste como capital ativo e atuante, de forma material e simbólica, na condição de ser apropriado pelos agentes e utilizado como arma e objeto das lutas que se travam nos campos da produção cultural (campo artístico, científico, etc.) e, para além desses, no campo das classes sociais, onde os agentes obtêm benefícios proporcionais ao domínio que possuem desse capital objetivado, portanto, na medida de seu capital incorporado. (Bourdieu, 2003b, p. 78)

No que tange a este trabalho, o capital objetivado está definido na forma dos materiais de leitura, principalmente no livro. Assim sendo, o livro é transmissível em sua materialidade, tanto quanto capital econômico, como apropriação material, quanto capital cultural, como apropriação simbólica. Isso significa que, para ter livros, é preciso ter capital econômico aliado ao valor atribuído a esse material; somente ao lê-los é que se adquire o capital cultural. Além disso, o livro é utilizado como arma e objeto das lutas que se travam no campo da produção cultural e das classes sociais, isto é, dependendo do domínio que se possui desse capital ter-se-á mais ou menos capital incorporado. É possível compreender, desde já, a função da SL para a população circulante nas escolas públicas, despossuídas tanto do capital econômico como do capital cultural incorporado e objetivado de origem.

Mediante o enunciado desses estados do capital cultural é possível perceber como a primeira forma de capital cultural, no estado incorporado, se confunde com o conceito de “habitus”, utilizado por Bourdieu, para se referir às estruturas sociais e culturais que se tornam internalizadas no agente social.

O *habitus* é um conceito central da sociologia de Bourdieu e está na base da reprodução da ordem social. Para Catani, a melhor interpretação do conceito de *habitus* é oferecida por Sérgio Miceli que o entende como

um conjunto de padrões de comportamento, pensamento e gosto, com ‘traduções’ nos diferentes domínios da prática, que acaba operando um ligamento entre a força do ‘coletivo’ e os registros caprichosos das práticas individuais. A ‘interdependência’ entre os integrantes dos diversos agrupamentos sociais garantiria a circulação de constrangimentos, fazendo ver ao homem mais humilde os fundamentos sociais dos privilégios dos poderosos e, vice-versa, não poupando

sequer os dirigentes mais arrogantes de algum sentimento de responsabilidade pelas condições de pobreza e violência entre os miseráveis. (Miceli, 1997, apud Catani, 2002, p. 67)

Bourdieu assinala que o *habitus* é constituído por

sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’ sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expreso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente. (1983, p. 60-1)

Isto quer dizer que o *habitus* é uma matriz de disposições, de princípios, que predis põe o indivíduo a agir de determinadas formas, é uma internalização, não tem existência exterior, o que tem existência exterior é a estrutura social, da qual ele é a expressão interiorizada, ou seja, são os valores, as formas de percepção dominantes incorporadas pelo indivíduo, e por meio dos quais ele percebe o mundo social e regula sua prática social.

Ou ainda, nas palavras de Bourdieu, o *habitus* é “um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma *matriz de percepções, de apreciações e de ações.*” (1983, p. 65, grifos do autor)

Bourdieu sustenta que falar de “cultura” como competência cultural adquirida em um grupo homogêneo ou de *habitus* de classe significa relacionar diretamente as práticas a propriedades inscritas na situação, e que as relações interpessoais não são só relações de indivíduo a indivíduo, pois a verdade da interação não reside inteiramente na interação, ou seja, o *habitus* é constituído de uma posição presente e passada na estrutura social e transportado com os indivíduos, em todo tempo e lugar.

Dessa forma, os “indivíduos ‘vestem’ os *habitus* como hábitos, assim como o hábito faz o monge, isto é, faz a pessoa social, com todas as disposições que são, ao mesmo tempo, marcas da *posição social*”, e também da distância social entre as posições objetivas que as pessoas sociais ocupam, não no espaço social, mas no físico. (Bourdieu, 1983, p. 75, grifos do autor)

Desse ponto de vista, todas as formas de interação são dominadas pela estrutura objetiva das relações entre as condições e as posições que perpassam os *habitus*, portanto, o *habitus* enquanto produto da história produz práticas, individuais e coletivas, e produz história de acordo com os esquemas gerados pela história.

Para definir as relações entre as classes, o *habitus* e a individualidade, Bourdieu abaliza o *habitus* “como sistema subjetivo, mas não individual, de estruturas interiorizadas, esquemas de percepção, de concepção e de ação, que são comuns a todos os membros do mesmo grupo ou da mesma classe e constituem a condição de toda objetivação e de toda a

percepção” e explica que o *habitus* individual dos diferentes membros de uma mesma classe é caracterizado pela diversidade na homogeneidade, isto é, os diferentes membros de uma mesma classe ou grupo “são o produto da interiorização das mesmas estruturas fundamentais”. (Bourdieu, 1983, p. 79-80)

Pode-se distinguir dois componentes do *habitus*: o *ethos* – designa “os princípios ou os valores em estado prático, a forma interiorizada e não-consciente da moral que regula a conduta cotidiana: são os esquemas em ação, mas de maneira inconsciente”; e a *hexis* corporal – “corresponde às posturas, disposições do corpo, relações ao corpo, interiorizadas inconscientemente pelo indivíduo ao longo de sua história” (Bonnewitz, 2003, p. 77)

Em outras palavras, “o *habitus* é simultaneamente a grade de leitura pela qual percebemos e julgamos a realidade e o produtor de nossas práticas”, mesmo que seja para permitir a invenção e a mudança; “esses dois aspectos são indissociáveis”. (Bonnewitz, 2003, p. 78)

Assim sendo, o *habitus* é uma série cronologicamente ordenada de estruturas. Por exemplo, o *habitus* adquirido na família está no princípio da estruturação das experiências escolares e o *habitus* transformado pela ação escolar está no princípio da estruturação das experiências ulteriores, e assim vai, de reestruturação em reestruturação.

O *habitus* primário adquirido na família é constituído das disposições mais antigamente adquiridas e, portanto, mais duradouras. Isso significa dizer que receber uma educação “é receber uma educação ligada a uma posição de classe; é adquirir disposições para reproduzir espontaneamente, em e por seus pensamentos, suas palavras, suas ações, as relações sociais existentes no momento da aprendizagem”. Dessa interpretação, o *habitus* pode ser “considerado como um mecanismo de interiorização da exterioridade”, isto é, “interiorizamos as propriedades ligadas à posição de nossos pais no espaço social”, outros sujeitos situados em condições sociais diferentes irão adquirir disposições diferentes. (Bonnewitz, 2003, p. 79).

Na medida em que o sujeito vai adquirindo novas experiências, novas disposições já adquiridas condicionam a aquisição de novas disposições, são os *habitus* secundários, que vão se integrando ao conjunto das antigas, num só *habitus*. Portanto, o *habitus* é uma estrutura interna sempre em via de reestruturação, ele não está congelado, ele é o produto de nossa experiência passada e presente, o que implica dizer que “nossas práticas e representações não são nem totalmente determinadas (os agentes fazem escolhas), nem totalmente livres (estas escolhas são orientadas pelo *habitus*).” (Bonnewitz, 2003, p. 79). Entretanto, ao mesmo tempo, o *habitus* apresenta uma forte inércia, pois, para Bourdieu, cada indivíduo é apenas

uma variante de um *habitus* de classe.

Para Lechte, segundo Catani (2002, p. 72), o *habitus* é “uma espécie de gramática das ações que serve para diferenciar uma classe (por exemplo, a dominante) de outra (por exemplo, a dominada) no terreno social.” Destacar-se-á, nessa visão, que a identidade das condições da existência de uma classe social destina-se a produzir sistemas de disposições semelhantes aos que compartilha e acabam passando por um processo de homogeneização e diferenciando-se dos membros de outra classe social.

Catani (2002, p. 72) também assinala que no livro “La distinction”, Bourdieu “se refere ao *habitus* como um sistema de esquemas para a elaboração de práticas concretas”, portanto, o coletivo encontra-se dentro de cada indivíduo, estruturando suas formas de ser ou de fazer, ou seja, o indivíduo não se opõe à sociedade, ao contrário, é uma de suas formas de existência.

Ressalta-se que a existência do *habitus* resulta de um longo processo de aprendizado, produto do contato dos agentes sociais com diversas modalidades de estruturas sociais, ou seja, resulta de “um trabalho de inculcação e assimilação”, ele é “interiorizado sob a forma de uma disposição permanente e duradoura e, por seu ‘elevado grau de ocultação’, acaba autorizando a legitimação do que tende a ser considerado como socialmente ilegítimo.” (Forquin, 1995, p. 190)

Pode-se dizer, então, que as primeiras experiências dos agentes sociais, vividas no ambiente familiar, ou o *habitus* produzido e adquirido nas relações familiares, estão no princípio de toda a experiência e, ao mesmo tempo, estão no sistema escolar.

A partir desses elementos conceituais que constituem ferramentas analíticas da realidade, pensar sobre a escola como instituição da cultura e da sociedade implica focalizá-la de um lado, com Williams que ajuda a explicar a SL e as atividades de leitura ali desenvolvidas como sistema de significações mediante o qual essa determinada ordem social é comunicada, reproduzida, vivenciada e estudada na escola e sua relação com as questões macrossociais na tecitura da instituição escolar, isto é, subsidia na procura por significados e valores dessa atividade na instituição escolar, nas suas formas de comportamento e na sua organização para detectar seus modos de ser e sua dinâmica concreta nas continuidades, determinações constantes, tensões, conflitos, inovações e mudanças.

Por outro lado, Bourdieu auxilia na interpretação da cultura como um capital, portanto da leitura como capital cultural. Considerar a leitura dessa maneira possibilita interpretar a SL como espaço e tempo em que o trabalho pedagógico secundário ocorre, de forma a inculcar um arbitrário cultural imposto. Para muitos, um capital inexistente anteriormente, algo que

não possuem como moeda de troca para o sucesso na vida escolar e do qual dependem também, para trocas durante e após a escolaridade.

### **1.1.2. Leitura**

Este item aborda questões relativas à leitura pela centralidade neste estudo. Assim, inicialmente são focalizadas concepções de leitura, diversificadas e com produção profusa. Igualmente são sintetizadas diferentes abordagens de leitura na atualidade além de resgatar modos de se entender a leitura em períodos mais recuados para então estabelecer relações entre leitura e cultura focalizando especificamente a leitura como prática cultural.

#### **1.1.2.1. Concepções de Leitura**

Inicia-se problematizando a leitura por meio da questão: O que é ler?

Para Solé (1998, p. 22), a leitura “é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [*obter uma informação pertinente para*] os objetivos que guiam sua leitura”. (grifos da autora)

Segundo a autora, essa definição porta várias conseqüências. Em primeiro lugar, envolve a presença de um leitor ativo que processa e examina o texto e implica que sempre deve existir um objetivo para guiar a leitura, ou seja, lê-se para alcançar alguma finalidade.

Em segundo lugar, dependendo do objetivo da leitura a interpretação pode ser diferente. É o leitor que constrói o significado do texto, isto é, não é o texto que em si mesmo não tem significado, mas o significado de um escrito para um leitor não é uma réplica do significado que o autor quis lhe dar e sim uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor e seus objetivos.

Além disso, a estrutura de um texto varia, isto é, um conto, um romance policial, um relatório de pesquisa possuem restrições quanto à forma como se organiza a informação escrita, obrigando o leitor a conhecê-las para compreender a informação de modo adequado. A leitura, portanto, sempre envolve a compreensão do texto escrito.

A partir disso, a autora adota a perspectiva interativa da leitura como “o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios”. Desta maneira, para ler

necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto os nossos objetivos, idéias e experiências

prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apóia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas. (Solé, 1998, p. 23)

Defende uma perspectiva interativa de leitura por pressupor uma síntese e uma integração de outros enfoques elaborados ao longo da história para explicar o processo de leitura, quais sejam, os modelos ascendentes – button up e descendentes – top down.

Segundo a autora, no primeiro se considera que o leitor, perante o texto, processa seus elementos componentes, começando pelas letras, indo para palavras, frases, isto é, em um processo ascendente, hierárquico e seqüencial que leva à compreensão do texto. Assim, as propostas de ensino baseadas nesse modelo conferem maior importância às habilidades de decodificação, pois o aluno compreende o texto porque pode decodificá-lo. Centra-se, portanto, no texto.

Inversamente, no segundo modelo afirma-se que o leitor não procede letra por letra, isto é, ele usa seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, fixando-se neste para verificá-las. Desse modo, quanto mais informações o leitor possuir sobre o texto, menos precisará se deter nele para construir uma interpretação. Verifica-se que o processo de leitura também é seqüencial e hierárquico, contudo descendente, ou seja, a partir das hipóteses e antecipações prévias, o texto é processado para sua verificação. Assim, as propostas de ensino baseadas nesse modelo enfatizam o reconhecimento global de palavras em detrimento das habilidades de decodificação. Centra-se, portanto, no leitor.

A perspectiva interativa não se centra exclusivamente no texto nem no leitor, embora atribua grande importância ao uso que o leitor faz dos seus conhecimentos prévios para a compreensão do texto. Neste modelo quando o leitor está perante o texto,

os elementos que o compõem geram nele expectativas em diferentes níveis (o das letras, das palavras...), de maneira que a informação que se processa em cada um deles funciona como *input* para o nível seguinte; assim, através de um processo ascendente, a informação se propaga para níveis mais elevados. Mas, simultaneamente, visto que o texto também gera expectativas em nível semântico, tais expectativas guiam a leitura e buscam sua verificação em indicadores de nível inferior (léxico, sintático, grafo-tônico) através de um processo descendente. Assim, o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento do mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele. (Solé, 1998, p. 24)

Dessa forma, as propostas de ensino baseadas nessa perspectiva advertem sobre a “necessidade de que os alunos aprendam a processar o texto e seus diferentes elementos, assim como as estratégias que tornarão possível sua compreensão”. Defende então que, para ler, é preciso “dominar as habilidades de decodificação e aprender distintas estratégias que levam à compreensão”. Além disso, o leitor precisa ser um “processador ativo do texto, e que

a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto e do controle desta compreensão – de comprovação de que a compreensão realmente ocorre”. (Solé, 1998, p. 24)

Nessa mesma direção, Pizani, Pimentel e Zunino (1998) destacam as contribuições dos estudos psicolinguísticos sobre a leitura para fundamentar uma proposta de compreensão da leitura. Essas contribuições podem ser classificadas em dois grupos, quais sejam, os trabalhos de Emília Ferreiro que se apóiam no modelo teórico da Psicologia Genética e os estudos realizados por Kenneth Goodman e Frank Smith sobre a natureza do ato de leitura.

Segundo as autoras os trabalhos de Emília Ferreiro colocam em evidência que desde muito antes de saber ler, a criança é capaz de antecipar o significado de um texto a partir dos seus conhecimentos prévios, a partir da imagem que acompanha a escrita e das características do portador do texto.

Do mesmo modo, os estudos de Goodman e Smith colocam em primeiro plano o papel dos processos cognoscitivos do sujeito no ato de leitura. Segundo Smith, para ler, são necessários dois tipos de informação: visual e não visual. A informação visual é dada pelo texto e a não-visual é dada pelo leitor, que coloca em jogo, enquanto lê, a sua competência linguística, os seus conhecimentos prévios sobre o mundo em geral e sobre o tema abordado em particular.

Dessa maneira, a interação entre a informação visual e a não visual possibilita realizar antecipações e construir permanentemente hipóteses sobre o significado e a forma do que vem a seguir no texto. Possibilita, também, elaborar estratégias para verificar ou rejeitar essas hipóteses e formular outras novas mais adequadas.

Conseqüentemente, a leitura é um processo de construção do significado que implica no reconhecimento de que o significado não está no texto, mas é gerado pelo leitor a partir da sua interação com a informação visual. Portanto o leitor constrói e reconstrói o significado interagindo com o texto. Isso leva a aceitar a possibilidade de que diferentes leitores compreendem um mesmo texto de formas diferentes sem que indique que uns compreenderam e outros não ou que cada leitor entendeu algo totalmente diferente do outro.

Já Jolibert defende que ler “*é atribuir diretamente um sentido a algo escrito*”. Com ‘diretamente’ a autora quer dizer que é ler sem passar pelo intermédio da decifração (letra por letra, sílaba por sílaba, palavra por palavra) e nem da oralização (grupo respiratório por grupo respiratório). Ler “*é questionar algo escrito como tal a partir de uma expectativa real (necessidade-de-prazer) numa verdadeira situação de vida*”. Entendendo questionar um texto como fazer hipóteses de sentido a partir de indícios levantados por meio de uma estratégia de

leitura que nada tem a ver com decifração linear e regular e que varia de um leitor para outro e, ao mesmo tempo, varia para um mesmo leitor e um mesmo texto, de um objeto de procura para outro, isto é, o leitor pode, em momentos diferentes, procurar informações diferentes num mesmo texto. Enfim, ler é “*ler escritos reais, no momento em que se precisa realmente deles numa determinada situação de vida*”. (...) É lendo de verdade, desde o início, que alguém se torna leitor e não aprendendo primeiro a ler...” (1994, p. 15, grifos da autora)

Depreende-se dessas concepções de leitura que nenhum dos autores reduzem a leitura a uma questão lingüística, isto é, com o sentido de decodificação. Se assim fosse considerariam o texto como única fonte de sentido, preexistente à ação do leitor e com sentido arraigado às palavras e frases. Entretanto todas essas concepções consideram o leitor como a fonte única do sentido, isto é, o leitor se apóia em seus conhecimentos prévios e seleciona pistas permitindo-lhe construir hipóteses que serão testadas.

Isso é verificado também nas concepções de Martins (1984); Smith (1989); Lajolo (1982) e Geraldi (1984).

Martins sintetiza as inúmeras concepções de leitura em duas caracterizações. A primeira “como uma decodificação mecânica de signos lingüísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta (perspectiva behaviorista-skinneriana)” e a outra “como um processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivo-sociológica)” (1984, p. 31). Ambas são necessárias, pois decodificar sem compreender é inútil, e compreender sem decodificar é impossível.

Assinala que Frank Smith mostra que os pesquisadores da linguagem estão, gradativamente, passando 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 e de compreendê-los. Enfatiza que mesmo em se tratando da escrita, o procedimento está mais ligado à experiência pessoal, à vivência de cada um, do que ao conhecimento sistemático da língua. Portanto, a leitura vai além do texto e começa antes do contato com ele, e aprender a ler “significa aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios.” (1984, p. 32)

Percebe-se isso em Smith (1989), quando considera a leitura nunca como uma atividade abstrata, sem finalidade, como muitas vezes é estudada por pesquisadores e ensinada por professores. Para ele, os leitores sempre lêem algo, lêem com uma finalidade, a leitura sempre envolve emoções, conhecimento e experiência, nunca pode ser separada das finalidades dos leitores e de suas conseqüências sobre eles.

Segundo o autor, dizer que “ler é extrair informações do que está impresso” não proporciona qualquer compreensão sobre a leitura, ou sobre o modo como está sendo discutida. Defende que a leitura pode ou não envolver compreensão, pois a compreensão é relativa, depende de se obterem respostas para as questões que estão sendo formuladas. Assim, um significado particular é a resposta que o leitor obtém para determinada questão e o significado também depende das questões que são formuladas, isto é, um leitor “‘extraí o significado’ de um livro ou um poema a partir do ponto de vista do escritor (professor) apenas quando formula questões sobre as quais o escritor (ou professor) implicitamente esperava ser perguntado”. (Smith, 1989, p. 202)

Dessa maneira, “as disputas sobre o significado de um texto, ou a maneira “correta” de se compreender um texto, são, em geral disputas sobre as questões que deveriam ter sido formuladas”. Depende, portanto, da habilidade de escritores e professores formularem questões que julguem apropriadas e da habilidade dos leitores para encontrar respostas para as questões formuladas. Assim, a leitura faz sentido quando os leitores podem relacioná-la ao que já sabem e ao que desejam saber. São os leitores que devem trazer sentido aos textos, interagindo com o escritor e o texto.

Enfim, para Frank Smith leitura “é um tópico bastante vago, envolvido por uma densa névoa de mística e mitologia pedagógicas”. Geralmente se confunde a aprendizagem da leitura com o ensino da leitura – os livros que tratam da ‘leitura’ ou da ‘psicologia da leitura’ nada mais são do que tratados de dogmas instrucionais” (apud Silva, 1992, p. 5)

Lajolo (1982, p. 59) salienta que ler

não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido do texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (apud Geraldi, 1984, p. 80)

Geraldi (1984) complementa-a defendendo que a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. O autor deu uma significação ao texto, imaginou seus interlocutores, mas não domina sozinho o processo de leitura de seu leitor, pois este reconstrói o texto na sua leitura, atribuindo-lhe a sua significação. É por isso que se pode falar em leituras possíveis e em leitor maduro, isto é, em leitor que construiu a sua maturidade ao longo da intimidade com muitos e muitos textos, que a “cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida”. (Lajolo, 1982, p. 53, apud Geraldi, 1984, p. 80)

Em um outro trabalho, Lajolo (2001) salienta que a prática de leitura na escola deve estimular a participação do aluno no que diz respeito à leitura com liberdade para que esta não

se torne um ato mecânico e mera reprodução de palavras e frases, e sim, que seja um processo natural que venha priorizar o crescimento e a formação do leitor crítico e criativo. Assim,

A leitura só se torna livre quando se respeita, ao menos em momentos iniciais do aprendizado, o prazer ou a aversão de cada leitor em relação a cada livro. Ou seja, quando não se obriga toda uma classe à leitura de um mesmo livro, com a justificativa de que tal livro é apropriado para a faixa etária daqueles alunos, ou que se trata de um tema que interessa àquele tipo de criança: a relação entre livros e faixas etárias, entre faixas etárias, interesses e habilidades de leitura é bem mais relativa do que fazem crer pedagogias e *marketing*.

Menos ou mais sofisticados, os exercícios que sob o nome de *interpretação*, *compreensão* ou *entendimento* do texto costumam suceder-se à leitura são, quase sempre, exercícios que sugerem ao aluno que *interpretar*, *compreender* ou *entender* um texto (atividades que podem muito bem definir o ato de leitura) é repetir o que o texto diz. O que é absolutamente incorreto. (Lajolo, 2001, p. 108-9, grifos da autora)

Depreende-se que, apesar dessas acepções de leitura também revelarem o leitor como fonte única de leitura, vão além das acepções anteriores por considerarem que a compreensão e interpretação da leitura dependem do processamento de informações que o leitor faz e dos seus propósitos ou dos propósitos do professor e do conhecimento de que dispõe na interação com o texto e o autor. Aponta-se, também, uma perspectiva sociológica na compreensão da leitura, ou seja, a interação social entre o leitor e o autor por meio do texto. Dessa maneira, o leitor reconstrói o sentido do texto mediante seu conhecimento de mundo que está carregado de sistema de valores, crenças e atitudes.

Nessa mesma direção, mas enfatizando-se mais a questão social no ato de ler, tem-se Silva (1992) que assinala que a leitura envolve um trajeto de investigação cuidadoso e lento, pois exige uma série de reflexões de caráter interdisciplinar, exige um desvio dos dogmas importados e um quase desprezo por teorias superficiais.

Busca, então, as funções da leitura na realidade educacional brasileira e a explicita como uma atividade essencial a qualquer área do conhecimento e mais essencial ainda à própria vida do ser humano. Relaciona-a ao sucesso acadêmico do ser que aprende; e, contrariamente, à evasão escolar. Considera-a como um dos principais instrumentos que permitem ao ser humano situar-se com os outros, de discussão e de crítica para se poder chegar à práxis. Além disso, assinala que a facilitação da aprendizagem eficiente da leitura é um dos principais recursos de que o professor dispõe para combater a massificação que vem sendo executada principalmente pela televisão, possibilitando a aquisição de diferentes pontos de vista e alargamento de experiências, sendo o único meio de desenvolver a originalidade e autenticidade dos seres que aprendem.

A partir disso, Silva afirma que “o propósito básico de qualquer leitura é a apreensão dos significados mediatizados ou fixados pelo discurso escrito, ou seja, a compreensão dos

horizontes inscritos por um determinado autor, numa determinada obra” (1992, p. 43-4)

Defende que o “compreender” deve ser visto como uma forma de ser que emerge por meio das atitudes do leitor diante do texto e de seu conteúdo, isto é, o texto carrega uma percepção ou panorama dentro do qual os significados são atribuídos. Sendo assim, não basta decodificar os sinais e signos, é preciso transformar e transformar-se diante do texto. A leitura, portanto, é uma atividade crítica de desvelamento do significado.

Nesse sentido, os três propósitos fundamentais da leitura - compreender a mensagem, compreender-se na mensagem, compreender-se pela mensagem – ultrapassam os aspectos utilitaristas ou “livrescos” da comunicação leitor-texto, conseqüentemente, ler é “não só 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.” (Silva, 1992, p. 45)

Em um outro trabalho, Silva (2001) vai mais longe e define que “ler” “é, numa primeira instância, *possuir elementos de combate à alienação e ignorância*”. Para se compreender essa definição deve-se considerar “a própria estrutura subjacente à sociedade brasileira, ou seja, a dicotomia das classes sociais, mantida pela ideologia (ou visão de mundo) da classe que está no poder.(...). Mais especificamente, o ato de ler se constitui num *instrumento de luta* contra a dominação.” (p. 49, grifos do autor)

Dessa maneira, defende que é a leitura crítica que deve ser implementada nas escolas, pois é condição para a educação libertadora e para a verdadeira ação cultural. Explicita que essa leitura está longe de ser mecânica (não geradora de novos significados) e inclui um conjunto de exigências, quais sejam, constatar, cotejar e transformar, isto é, o leitor deve se conscientizar de que não é suficiente reter, memorizar ou reproduzir literalmente o conteúdo de um texto, mas principalmente compreendê-lo e criticá-lo.

Assim, o constatar está relacionado à compreensão do conteúdo de um texto, desvelando o significado pretendido pelo autor, mas não permanece nesse primeiro nível, reage, questiona, problematiza, critica, isto é, se posiciona, dando início ao cotejo, à reflexão das idéias. Novos horizontes se abrem para o leitor e é possível agir (transformar) sobre o conteúdo do conhecimento.

A leitura assim compreendida coloca “a mensagem escrita em termos de uma *possibilidade* para a *reflexão, questionamento e recriação* do real”. A leitura crítica é sempre “geradora de *expressão*: o desvelamento de o próprio ser do leitor, levando-o a participar do destino da sociedade à qual ele pertence”. Desta maneira, “é muito mais do que um simples processo de apropriação e reprodução de significados; essa leitura deve ser caracterizada

como um PROJETO, pois concretiza-se numa proposta pensada e executada pelo ser-no-mundo, dirigida ao outro.” (Silva, 2001, p. 53, grifos do autor)

É interessante demarcar que, apesar de Silva enfatizar a leitura crítica, esquece, como todos os outros autores aqui mencionados, que o leitor possui um universo e situa-se em um determinado lugar da estrutura social o que lhe possibilita uma determinada forma de se relacionar com o mundo e com os outros, isto é, o leitor não está sozinho no ato de leitura, o social determina a leitura e constitui o seu significado.

Além disso, todas essas acepções do ato de ler consideram que a leitura possui um valor positivo absoluto, pois traria benefícios indiscutíveis aos indivíduos e conseqüentemente à sociedade. Não se conjectura que essa visão, em uma sociedade de classes, é a que mantém a posse e o controle dos meios de produção. Essas acepções possuem, ainda, uma visão unilateral da leitura, isto é, não levam em consideração que para as classes dominantes a leitura significa fruição, lazer, ampliação de conhecimentos e informações e para a classe dominada significa instrumento necessário ao mundo do trabalho e à sobrevivência.

Finalmente, Goulemot e Ane-Marie Chartier parecem contemplar o que outras concepções de leitura esquecem.

Para Goulemot, ler

é dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas seqüências. Não é encontrar o sentido desejado pelo autor, o que implicaria que o prazer do texto se originasse na coincidência entre o sentido desejado e o sentido percebido, em um tipo de acordo cultural, como algumas vezes se pretendeu, em uma ótica na qual o positivismo e o elitismo não escaparão a ninguém. Ler é, portanto, constituir e não reconstituir um sentido. A leitura é uma revelação pontual de uma polissemia do texto literário. A situação da leitura é, em decorrência disso, a revelação de uma das virtualidades significantes do texto. No limite, ela é aquilo pelo qual se atualiza uma de suas virtualidades, uma situação de comunicação particular, pois aberta. (2001, p. 108)

Assinala ainda que, “a narração é um mecanismo apto a produzir efeitos e que a leitura é, no fim das contas, a oscilação dessa máquina em um confronto com o corpo, com o tempo e com a cultura adquirida. A leitura é, portanto, uma estratégia do afrontamento e da manipulação.” (2001, p. 115)

Para Anne-Marie Chartier (1995, p. 40) aprender a ler e escrever “é descobrir uma nova representação do mundo que modifica, em contrapartida, as maneiras de pensar e de conceber as trocas no âmbito da linguagem. Significa entrar nas categorizações que são a condição de possibilidade das ciências.”

Nesse trabalho a autora assinala que houve uma longa tradição pedagógica que dividia o aprendizado escolar em dois tempos, quais sejam, o “da leitura” e o “das leituras”, isto é, era preciso, primeiro, construir a educação de base, depois, “uma vez adquirida a técnica, propor

de modo progressivo os textos essenciais dos saberes letrados e da cultura escrita” (1995, p. 20)

Isso significa dizer que a criança, na primeira etapa, precisava decifrar o código escrito, isto é, tinha que operar sobre um escrito indo e vindo entre decomposição e recomposição de elementos sem significação na cadeia de palavras até chegar no sentido. Na segunda etapa, o aluno já sabia ler, mas ainda não era um leitor e precisava tornar-se um, era “preciso ingressar no universo dos textos, aberto a todos os freqüentadores perseverantes: questão de treino, de gosto e de boa vontade cultural”. Questão de meio também, isto é, para se adquirir esse gosto de ler era preciso ter ao alcance oferta de leitura abundante e adaptada. Entretanto, para as crianças provenientes de meios cultos o acesso às bibliotecas familiares e boas livrarias era uma decorrência natural, mas para as crianças provenientes dos meios populares era preciso ter alternativas, já que suas famílias não tinham nem meios e nem vontade de comprá-los. A única via de acesso seriam as bibliotecas públicas e a escola.

Chartier realça pontuando que essas duas instituições, escola e biblioteca, parecem “naturalmente” complementares, pois “a escola inicia as crianças aos primeiros textos na convivência da classe, e a biblioteca pública oferece aos jovens leitores uma larga escolha e os prepara para se tornarem ‘um público esclarecido para as bibliotecas de adultos’” (Grundy, 1931, p. 136, apud Chartier, 1995, p. 21)

Assim, Goulemot e Chartier estão enfatizando a leitura como prática social, ou seja, reconhecem que o social determina a leitura e constitui o seu significado. Dentre todas as abordagens, estas duas últimas parecem mais adequadas ao modo teórico-metodológico deste estudo aqui relatado, embora os demais estabeleçam bases para a compreensão do processo de apreensão feito pelo leitor e sua relação com quem escreve.

### **1.1.2.2. Diferentes abordagens da leitura**

Macedo (2000) ao procurar desenvolver uma concepção da alfabetização como forma de política cultural faz uma breve análise das mais importantes abordagens da leitura, vinculando-as à reprodução cultural, ou à produção cultural, quais sejam, abordagem acadêmica, abordagem utilitarista, abordagem do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo e abordagem romântica.

Segundo o autor, a abordagem acadêmica possui dois propósitos ou dois fundamentos. O primeiro deriva das definições clássicas do homem letrado, isto é, “perfeitamente versado nos clássicos, articulado no falar e no escrever e ativamente engajado em atividades

intelectuais”. O segundo redefine “a leitura como a aquisição de habilidades de leitura e de decodificação, desenvolvimento de vocabulário e assim por diante”, ou seja, seria irrealista esperar que a grande maioria da sociedade atendessem a padrões tão elevados. (Macedo, 2000, p. 87)

Afirma que o primeiro serviu primordialmente aos interesses da elite, pois foi encarado como aquisição de formas preestabelecidas de conhecimento e organizou-se em torno do estudo do latim e do grego e do domínio das grandes obras clássicas. O segundo serviu para legitimar a dupla abordagem da leitura: um nível para a classe dirigente, outro para a maioria despossuída. Com isso focalizou os alunos oriundos da classe trabalhadora, cujo “capital cultural é considerado inferior, em termos de complexidade e valor, ao conhecimento e aos valores da classe dominante”. (Giroux, 1983, apud Macedo, 2000, p. 87)

Para ele, as duas abordagens são alienadoras, pois de um lado “ignora a experiência de vida, a história e a prática lingüística dos alunos”, e, de outro, “dá demasiada ênfase ao domínio e à compreensão da leitura clássica e à utilização de material literário como veículos para exercícios de compreensão” (literal e interpretativa) para o desenvolvimento de vocabulário e das habilidades de identificação de palavras”. (Macedo, 2000, p. 87)

Dessa maneira, a escola e o ensino ficam despojados de suas “dimensões sociopolíticas”; funcionam, na verdade, para “reproduzir os valores e o significado dominantes”. Não contribuem “de nenhum modo significativo para a apropriação da história, da cultura e da linguagem da classe trabalhadora”. (Macedo, 2000, p. 87-8)

A abordagem utilitarista, por sua vez, tem como meta principal produzir leitores que atendam aos requisitos básicos de leitura da sociedade contemporânea, isto é, possui um caráter progressista, mas, na verdade, “ênfata o aprendizado mecânico de habilidades de leitura, ao mesmo tempo que sacrifica a análise crítica da ordem social e política que dá origem à necessidade de leitura em primeiro lugar”. (Macedo, 2000, p. 88)

Sendo assim, a leitura serve como veículo para a melhoria econômica, o acesso ao trabalho e o aumento do nível de produtividade, atendendo às exigências básicas de uma sociedade industrializada.

A abordagem do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, diferente das abordagens anteriores que enfatizam o domínio das habilidades de leitura e encaram os leitores como “objetos”, ressalta a construção do significado pelo qual os leitores se envolvem em uma interação dialética entre eles e o mundo objetivo. Assim, a “compreensão do texto fica relegada à posição de menor importância em benefício do desenvolvimento de novas estruturas cognitivas que podem capacitar os alunos a caminhar de tarefas simples de leitura

para tarefas altamente complexas”, ou seja, a leitura “é encarada como um processo intelectual, mediante uma série de etapas de desenvolvimento fixas, não valorativas e universais”. (Macedo, 2000, p. 89)

Dessa forma, essa abordagem evita a crítica das abordagens anteriores, deixa de considerar o conteúdo do que é lido e enfatiza “um processo que permite que os alunos analisem e critiquem as questões levantadas no texto com um nível crescente de complexidade”. Entretanto, o capital cultural dos alunos é ignorado e quase não se preocupa com questões de reprodução cultural. Assim, dificilmente os alunos serão capazes de se engajar em uma reflexão crítica completa, seja em relação à própria experiência prática e aos fins que os motivam para, seja para “organizarem suas descobertas e, desse modo, substituírem a mera opinião a respeito dos fatos por uma compreensão cada vez mais rigorosa de sua significação”. (Macedo, 2000, p. 89)

Já a abordagem romântica de leitura, apesar de se basear num modelo interacionista centrado principalmente na construção do significado, como a abordagem do desenvolvimento cognitivo, destaca o significado como sendo gerado pelo leitor e não como se dando na interação entre leitor e o autor via texto. Ela exacerba o afetivo e estima a “leitura como a satisfação do ego e como uma experiência prazerosa”. (Macedo, 2000, p. 90)

Essa abordagem deixa de problematizar o conflito de classe e as desigualdades de sexo e raça, ignorando completamente o capital cultural dos grupos subalternos ao supor que todas as pessoas têm acesso igual à leitura, ou que essa leitura faz parte do capital cultural de todas as pessoas. Deixa, também, de levantar questões de capital cultural de diversas desigualdades estruturais, reproduzindo o capital cultural da classe dominante a que a leitura está intimamente vinculada. Além disso, ainda, deixa de vincular a leitura às relações assimétricas de poder na sociedade dominante. Essas relações é que estabelecem e legitimam determinadas abordagens à leitura e marginalizam determinados grupos, excluindo-os desse processo.

O autor conclui que nenhuma dessas abordagens proporciona um modelo teórico para a criação de agentes históricos com a lógica da autodeterminação individual e coletiva. Ao mesmo tempo, “ignoram o papel da linguagem como força da maior importância na construção das subjetividades humanas”, ou seja, desconhecem “o modo pelo qual a linguagem pode confirmar ou rejeitar as histórias e as experiências de vida das pessoas que a empregam”. (Macedo, 2000, p. 90)

Assim sendo, os programas de leitura deveriam afastar-se de abordagens que realçam a aquisição de habilidades mecânicas, enquanto separam leitura de seus contextos ideológicos e históricos. Deveriam se ligar a uma compreensão crítica das metas mais gerais da

reconstrução nacional e desenvolver, no leitor, uma compreensão crítica do texto e do contexto sócio-histórico a que ele se refere, ou seja, desenvolver uma compreensão crítica da realidade.

Além disso, firma-se que é preciso levar em conta o determinismo social que está na origem da prática de leitura e os limites da possibilidade de ler, ou seja, de um lado a incapacidade de ler que define os analfabetos e os analfabetos funcionais, freqüentes nas camadas mais desfavorecidas das classes populares, e ameaçam as crianças escolarizadas imanentes a essa situação e, de outro lado, a obrigação de ler, que se impõe a algumas camadas das classes média e alta, principalmente os integrantes das profissões intelectuais, para quem a leitura é ao mesmo tempo uma incumbência profissional e um dever, e também para os integrantes da “classe de lazer”, para os quais ela faz parte dos deveres culturais do grupo.

Ler é um comportamento de privilegiados imposto aos privilegiados já que os gostos não são espontâneos e sim obrigações culturais impostas ou aspiradas que permitem fazer parte da classe dominante. Assim, um “tipo de leitura está sempre ligado a um conjunto de relações com outras práticas ou núcleos de práticas do leitor”. (Naffrechoux, apud Foucambert, 2002, p. 40)

### **1.1.2.3. Como se entendeu a leitura**

Hébrard assinala que o discurso contemporâneo sobre a leitura nasceu antes de 1914, no mundo das bibliotecas, com a preocupação

em ganhar um público novo, inventando indícios para sentir o pulso do leitor, assustando-se com a baixa ou a mera estagnação dos índices de leitura, fazendo diligentemente o recenseamento de todos os novos lançamentos, proclamando a necessidade de se ter igual complacência para todos os suportes de escritos e toda demanda de consulta, seja ela para se informar, se divertir, se distrair ou estudar. (1995, p. 1)

Destaca que esse discurso foi inventado entre os profissionais da conservação, quer dizer, entre os profissionais que queriam proteger os livros e consideravam o leitor comum como um destruidor em potencial, só não o eram os leitores pertencentes ao estreito círculo dos “iniciados do livro”.

Para ele isso é um paradoxo que não pára por aí, pois os precursores pregavam junto aos seus colegas, uma nova concepção da leitura pública, com uma política bastante liberal de compra, estocagem e empréstimo. Entretanto nada mudou na definição que a sociedade tinha de leitura até os anos de 1960 quando o discurso se converte na crença fundamental de novos

profissionais e torna-se uma vulgata destinada ao grande público, aparece nos jornais, alimenta debates no rádio e na televisão e parece que tem que convencer qualquer cidadão, tenha ele entrado ou não, algum dia, em uma biblioteca.

Questiona, então, porque isso aconteceu, mas lembra que para responder a isso é preciso o conhecimento da ou das definições de leitura contra as quais insurgiu-se o discurso “modernista” dos conservadores, ou seja, é preciso perguntar: quais eram “os fins sociais atribuídos na época, ao hábito de ler, tanto nas representações dos leitores quanto nas prescrições das instituições encarregadas de dizer como e porque a leitura é conveniente?”(1995, p. 1)

O autor relata que a experiência da leitura, naqueles fundadores dos caminhos culturais, às vezes, estava ligada ao compartilhamento de um prazer essencial com algum membro da família ou com um adulto próximo, às vezes, estava ligada à transgressão emancipadora, na adolescência, que rompe as amarras da infância e afasta os valores familiares.

Isso significa dizer que o que acontece por meio da leitura é tão importante e tão grave que compromete o devir de uma pessoa, “que os que devem se responsabilizar pelo início da leitura das crianças e também do público inculto (as mulheres e o povo) nunca pecarão por excesso de zelo e devem fazê-lo como se lidassem com os catecúmenos que estão entrando para a religião” (Hébrard, 1995, p. 2).

Desde o início do século XIX existe a alfabetização metódica das massas e, duas instituições, a igreja e o estado, se enfrentam no espaço público, quando se trata de definir os usos e as finalidades dos livros.

Enquanto que, para a Igreja Católica, ler não tinha valor em si, pois o que interessava era só a mensagem do texto, para a escola, ou seja, para todos aqueles, desde os mais humildes, os professores primários, até os representantes mais prestigiosos, as elites cultas ou responsáveis ministeriais, defendiam que era preciso ler, era preciso fazer ler, pois nunca se leria o suficiente. Portanto a leitura é, “para a escola republicana, o gesto de emancipação por excelência, através do qual um indivíduo poderá escapar às pressões diretas do meio ambiente, ampliar o horizonte do seu saber, de suas experiências e de seus pensamentos, em suma, tornar-se um ser autônomo”(Hébrard, 1995, p. 3).

Hébrard lembra que de 1920 a 1960, as práticas de leitura escolar, em cada ordem de ensino, apoiam-se num modelo inventado antes da guerra, que foi progressivamente se estabelecendo e se solidificando nos diversos lugares públicos. O professor deve ensinar o alfabeto e a ler literatura. As leituras utilitárias necessárias à vida corrente não podem integrar

um projeto educativo, porque são pseudo-literatura, são fáceis, sem valor cultural, sem efeito formador. Conseqüentemente a escola prega, como a igreja, a “leitura monitorada e lenta, a leitura de textos difíceis, que não podem ser lidos sem mestre e dos quais serão estudados em conjunto trechos muito bem escolhidos” (1995, p. 5).

Da mesma maneira que a igreja condena certos livros da imprensa em nome da moral cristã, a escola condena os livros comerciais, em nome da cultura das “humanidades”. Portanto “ler realmente é trabalhar, trabalhar para captar um sentimento que nunca é dado de imediato, trabalhar para compreender um texto cuja riqueza sempre ultrapassa a capacidade limitada do leitor”. Por conseguinte, “quando se fala em leitura, exclui-se a priori tudo o que se lê (e se entende) “rápido e sem esforço” (...). A regra é ler em voz alta, ler lentamente, impregnar-se dos textos lidos e relidos sem fim, nos quais o professor encontrará inesgotáveis lições de vida e de língua para transmitir” (Hébrard, 1995, p. 6)

Segundo o autor, os professores recebem recomendações sobre a necessidade de fazer o aluno ler lentamente para melhor aproveitamento da leitura. A rapidez da leitura é considerada um perigo, demonstra que o leitor está impaciente e que faz uma leitura superficial, por isso, prega-se a leitura em voz alta. Esta impede que se faça uma leitura rápida e obriga a ler tudo exatamente e a dividí-la com o outro, portanto a controlá-la.

Entendia-se que as leituras utilitárias ou agradáveis não precisavam da escola, pois eram motivadas por um interesse social ou afetivo e isso já era suficiente. Entre essas leituras e “a” leitura dos grandes textos havia uma defasagem. Essa atitude conservava o modelo religioso que a própria escola combatia.

O discurso inovador é construído contra a exclusão dessas leituras chamadas de corriqueiras e, ao mesmo tempo, numa economia de mercado, a indústria editorial não vive só de seu acervo clássico. Instaure-se uma guerra, e são os bibliotecários que, pouco a pouco, reúnem e articulam os argumentos adequados para transformar a definição da leitura e dos leitores no sentido de não só tolerar, mas valorizar os livros utilitários e as leituras efêmeras.

Hébrard distingue, então, três épocas, que são na realidade, três etapas na difusão e adoção progressiva da definição de leitura pública. A primeira, até 1930, a leitura moderna, é encarada em oposição à leitura “passadista” pelos conservadores eruditos dissidentes. A leitura pública significa a livraria pública. Na segunda, a leitura está ligada ao desenvolvimento da leitura pública popular, à edição de projetos políticos populares e exige que os profissionais de campo, bibliotecários, colaborem com os professores. A terceira etapa, nos anos 60, é o momento da documentação, da mediateca da informação, da leitura de auto-formação permanente, que passa a ser prioridade das prioridades, é também “o momento em

que a sociedade inteira adota a definição da leitura inventada pelos bibliotecários”(1995, p. 15).

Ao mesmo tempo, é nesta época que se instala o livro de bolso que parece democratizar a leitura, pois estão à mão de todas as grandes obras-primas, e a televisão, que de início desperta esperança, mas que logo demonstra condicionar os pensamentos, manipular os espíritos, alienar as crianças... Agora, a “droga” não é mais a leitura, mas a “tela”.

O autor demonstra que se descobre que a leitura do livro ou do jornal “tem a virtude de respeitar a liberdade do leitor, que pode ler no seu ritmo, escolher o que quer e o que não quer, voltar para trás, comparar dois textos, em suma, guardar uma certa distância”. A mensagem audio-visual, ao contrário, “captura aqueles que cativa, fixando o “horário de escuta”, impondo, simultaneamente, os conteúdos que serão recebidos e a maneira de recebê-los” (1995, p. 16)

Assim, a leitura é posta em perigo e todos que estão ligados ao seu futuro não têm escolha, precisam “reconhecer e valorizar todas as leituras, aceitar todos os leitores tal como são, fazer de tudo para “fazer ler””( 1995, p. 16)

Os professores, então, responsáveis pelas classes elementares ficam com a tarefa de “criar o gosto pela leitura” e os responsáveis pelo secundário ficam encarregados de “formar o gosto”, demonstrando que as novas pedagogias assinalam a leitura-prazer.

Essas novas pedagogias para desenvolver o gosto pela leitura só foram intensificadas no Brasil na década de 1980 e 1990. Durante os anos de 1970, apesar de se assinalar o “gosto pela leitura”, não se levaram a maiores efeitos essa prerrogativa, isto é, exaltaram as habilidades de compreensão e interpretação de textos, como será possível verificar neste trabalho em capítulos subseqüentes.

Hébrard salienta que, durante os anos 60, o modelo tradicional do sistema escolar é questionado sob vários ângulos: a orientação científica está em prestígio e desfaz o modelo humanista literário imposto; o fracasso escolar precoce na leitura suscita indagações sobre suas causas sociais e as medidas que podem ser tomadas para remediá-lo; os valores consumistas da sociedade colocam em perigo o valor central da escola – o trabalho com o escrito. Em consequência disso, há uma rápida penetração da nova concepção de leitura no meio escolar.

Ela é “definida como um “instrumento” funcional, cujo aprendizado se faz tanto por meio da prática quanto de exercícios formais. A escola francesa adota progressivamente o modelo do centro de documentação para jovens, isto é, cria os Centros de Documentação e de

Informação nos colégios, em 1974, e as primeiras Bibliotecas Centros de Documentação nas escolas primárias em 1976. Com essas criações dispõe-se de um lugar em que coexistem leitura-prazer e a leitura informação, necessária às diversas disciplinas.

O autor aponta que essas bibliotecas são organizadas com o cantinho de leitura onde se podem ler, sentados em almofadas, histórias em quadrinhos e romances. Além disso, são valorizados, como auxiliares do escrito, os slides e os vídeos junto com os documentos impressos. O aluno deve aprender a ler em todas as disciplinas.

Entretanto, a escola não pode se limitar a adotar a nova definição de leitura sem transformá-la em programa pedagógico, não se pode ter a mesma atitude com alunos de diferentes faixas etárias e nem tratá-los como usuários voluntários, é preciso

ensinar metodicamente os gestos antes reservados aos leitores especialistas (tomar conhecimento do conteúdo de um texto, consultar um dicionário, identificar uma legenda, procurar uma referência num fichário, extrair informação de um documento, comparar dois artigos de jornal, distinguir duas fontes), o que se acrescenta às missões tradicionais da escola (dominar o código escrito, compreender uma narrativa, interpretar as instruções de um exercício). Esse acréscimo de ambição faz sobressair um fracasso escolar indefinido: do primário à universidade, “aprender a ler” não acaba nunca.” (Hébrard, 1995, p. 18)

É interessante aqui apontar essa coincidência, isto é, praticamente ao mesmo tempo em que a RMESP criava um programa de leitura que levaria à instalação de SL em cada escola da rede, a França criou os Centros de Documentação e Informação nos colégios e as primeiras Bibliotecas Centros de Documentação nas escolas primárias. Esses dois países vivenciavam o mesmo problema político e cultural, qual seja, o da necessidade de ampliar oportunidades educacionais.

Essa situação levou à criação de uma nova categoria profissional, em 1989: o profissional do ensino do segundo grau de documentação. Quem são eles? Documentalistas na educação nacional ou professores para os Centros de Documentação e Informação? Hébrard comenta que são professores sem classe e sem programa que testemunham a ambivalência das relações que se estabeleceram entre a escola e a leitura e questiona sobre como se inventará esse novo ofício da leitura alojado entre

as forças centrípedas da escola, que levam a uma absorção nas relações internas ao estabelecimento (recepção dos alunos e de professores, participação em projetos de ação educativa, etc) e as tentações centrífugas, que conduziriam a estabelecer relações e trocas com os parceiros do setor (bibliotecários municipais ou das bibliotecas circulares centrais, livrarias, etc.) (1995, p. 18)

No Brasil essa situação não sucedeu, isto é, não foi criado um novo profissional para trabalhar com a leitura e sim houve um período em que os dois profissionais: professor e bibliotecário, trabalharam em conjunto. Entretanto, com o passar do tempo e as dificuldades desse trabalho forja-se a criação da SL dentro de cada escola e o deslocamento de um

professor específico, sim, para atuar nesse espaço, como será detalhado nos próximos capítulos.

Hébrard e Chartier (1989) assinalam que, em 1984, um relatório francês destaca que havia um grave semi-analfabetismo, resistente à escolarização obrigatória, que afetava, principalmente, certas populações socialmente desfavorecidas. Isso se desdobrava numa inquietação mais abrangente – considerou-se que todos os leitores eram incapazes da agilidade e do domínio indispensáveis para que a leitura fosse um instrumento eficaz e funcional na vida cotidiana e profissional.

Ocorriam também debates sobre a degradação do nível escolar, sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos em relação ao domínio da escrita, a sempre reduzida frequência às bibliotecas, a crise de publicações, a estagnação do mercado de leitores o que contribuía para confirmar a idéia de uma “nova crise da leitura” relacionada à uma crise social e cultural.

No entanto, outros indicadores diagnósticos contradiziam esse quadro, demonstrando, por meio de estatísticas globais, que nenhuma regressão podia ser constatada. Hébrard e Chartier, então, advertem que isso adveio por razão de uma certa conjuntura e não pelos dados da realidade que já era algo conhecido de muito tempo.

Disso surgiu a idéia de se fazer uma pesquisa voltada para a análise dos discursos sobre a leitura. O desafio era estabelecer em que condições, e segundo que processos, uma modificação discursiva tinha origem nas mudanças introduzidas nas práticas de leitura, e, ao contrário, mesmo as práticas de leitura parecendo estáveis, quando há uma tomada de consciência, conduz-se a modificações na forma de ver as coisas e introduzem-se alterações de certas práticas institucionais.

Organizam os resultados da pesquisa em quatro conjuntos: os discursos da igreja, dos bibliotecários, da escola que permitiram identificar as constantes e variáveis presentes no discurso dos enunciadores institucionais e as representações sobre a leitura que fornecem esclarecimentos sobre a maneira pela qual os modelos prescritivos são recebidos pelo público.

No que diz respeito aos discursos da escola, Hébrard e Chartier assinalam que em todo o corpus de material pesquisado<sup>15</sup> desvela-se um tom fortemente prescritivo, isto é, anuncia-se aquilo que deve ser, afirma-se um ideal visado, relembra-se, o tempo todo, os fins da leitura, dos quais derivam tanto a escolha dos textos quanto os tipos de exercícios.

Ao mesmo tempo em que o estado é responsável pelo surgimento de um discurso da escola pública por causa do seu desejo em se distanciar da igreja, cria um discurso escolar

---

<sup>15</sup> Os pesquisadores se detiveram nos cursos administrados aos futuros mestres nas Escolas Normais da Belle Époque, no Boletim Departamental do Ensino Primário, em Pás de Calais, manuais utilizados no período que vai de Jules Ferry ao final dos anos 60 e uma revista semi-oficial, a L'Education Nationale (1948 – 1984)

adepto aos valores emancipadores e conserva os valores da leitura religiosa, isto é, defende “uma leitura acompanhada magistralmente, a partir de um corpus escolhido e limitado, para fins de formação moral, intelectual e cívica”. (Hébrard e Chartier, 1989, p. 8)

É possível demarcar que a leitura estava no centro das aprendizagens escolares nada tendo

do gesto individual, livre, efetuado sem qualquer imposição estatal que a tornava um valor político e cultural para o pensamento das Luzes, bem ao contrário: o gesto de todos aqueles que entram em leitura é enquadrado e guiado, sejam eles membros do povo ou das futuras elites, crianças da escola comunal ou do liceu, às quais se impõe uma leitura intensiva dos grandes textos da literatura nacional (recitação e leitura escrita para uns, explicação do texto para os outros). (Hébrard e Chartier, 1989, p. 8-9)

Durante os anos de 1960, a escola é obrigada a abandonar este modelo de leitura por causa dos novos meios audio-visuais, como já foi comentado neste trabalho, e, ao mesmo tempo, deve enfrentar o desafio do ensino de massa, com finalidades tanto econômicas quanto sócio-políticas. Econômicas pela necessidade de elevação do nível geral de qualificação inicial e sócio-políticas pela democratização e equalização das oportunidades.

As elites possuem como nova prioridade a formação científica. As ciências sociais modificam a noção que se tem de cultura e novas práticas são instaladas: ficha de leitura, resumo, síntese, exposição, etc. Na escola deve-se poder ler jornais, documentários, literatura para jovens, romances para o grande público, a lista é infinita. O importante é ler, o gesto deve ser considerado “positivo: a tendência é pensar que é preciso fazer de tudo para “salvar a leitura” das ameaças que a televisão impõe”. (Hébrard e Chartier, 1989, p. 9)

Essa reviravolta leva a uma crise de identidade entre os professores e a conflitos no corpo docente e também no espaço público. No entanto, a partir do momento em que o modelo se abriga na escola, ele passa a ser escolarizado, isto é, ele é transformado em instrumento de “formação”, pois, é preciso aprender a ler “de maneira funcional, rápida, aprender a consultar um documento, a ler obras inteiras, e não mais os trechos escolhidos, tudo isso implica um longo e precoce aprendizado, que é acrescentado, sem todavia se substituir, às atividades tradicionais de leitura.” (Hébrard e Chartier, 1989, p. 10)

Essa leitura chamada de leitura de consumo carrega um paradoxo, pois não elimina o modelo tradicional de leitura como formação e defende que é possível aprender a ler para se informar e para se distrair. Entretanto, é necessário “desenvolver exercícios adaptados, assim como uma pedagogia específica, dotada de noções de progressão e de dispositivos de avaliação”. Isso constitui um processo de formação, portanto os dois modelos não são contraditórios. Pela nova norma escolar, é importante ler tanto “para se informar” quanto “para se formar”; ler para se distrair e para se instruir; “ler muito e, ao mesmo tempo, ler bem;

ler rápido, e ao mesmo tempo, lentamente.” (Hébrard e Chartier, 1989, p. 10)

Dessa forma, é na escola que se inventa o modelo contemporâneo de ler. Além disso, observa-se que essa didatização dos processos de leitura ultrapassa as fronteiras do sistema escolar, levando até ao objetivo de dar acesso à leitura ao público de iletrados incapazes, público que demonstra a grande patologia cultural de nossa sociedade. Assim, alega-se que é em função da capacidade de ler que se dão a exclusão ou a integração social.

Os autores também chamam a atenção para o discurso contemporâneo, nascido disso, de uma contínua lamentação, tanto quantitativa “não se lê o bastante” quanto qualitativa “não se lê o que deveria” que acaba levando à aprovação incondicional de qualquer esforço para “fazer ler”.

Por fim, Hébrard argumenta que

enquanto só se queria dotá-la de um serviço funcional, eficaz, preocupado com a sua performance e sua utilidade social, a leitura tornou-se um desafio simbólico, portanto particularmente forte. Ler é um gesto tão banal da vida social, e por isso mesmo tão vital e necessário para todos, que é preciso mostrar cada vez mais que seu valor não tem preço e, simultaneamente, que toda “recessão” em matéria de leitura conduziria, como toda recessão do crescimento econômico, a futuros desencantados. O registro sobre o qual se instalou de forma durável o novo discurso sobre a leitura é o da lamentação (leituras em baixa, desaculturação das elites, ascensão do iletrismo, do fracasso escolar, crise das editoras e da imprensa, desaparecimento das livrarias, etc.) . Correlativamente, toda e qualquer ação em favor da leitura mereceria subvenção e mediatização. Os critérios adotados então para definir prioridades evidenciam concorrências entre profissionais da leitura e relações de força entre formadores de opinião política. (1995, p. 20)

Ressalta, então o paradoxo aí apresentado:

a nova definição do ato de ler, impulsionada pelos inventores da leitura pública, contribuiu para forjar: fazer da leitura (independentemente das mensagens) um valor, no sentido duplo, ético e econômico da palavra. Valor de uma prática em si, cuja eminente legitimidade cultural não se deve cessar de repetir, sendo ela, no entanto, visivelmente, cada vez menos distinguível na medida em que é menos compartilhada. Valor de uso de um *savoir-faire* cuja eficácia social é comercializável, através de diplomas, níveis de qualificação e concorrência de emprego. Todos os discursos sobre “consumos” culturais não aboliram a outra face da leitura, que se capitaliza na memória e alimenta trajetórias de formação, aleatórias ou normatizadas, escolares e também um pouco de vagabundagem. (1995, p. 20)

Tal forma de conceber a leitura, no Brasil, veio sendo divulgada, também, como vimos anteriormente. Porém, as considerações iniciais dos autores parecem também permear certas práticas. De todo modo, esses elementos conceituais são ferramentas fundamentais para análise do que se propôs para a criação e o funcionamento da SL.

#### **1.1.2.4. Leitura e Cultura: a leitura como prática cultural**

A leitura como prática cultural é focalizada por alguns estudiosos como Bourdieu,

Chartier, Hébrard e Rockwell.

Para responder à questão – pode-se aprender a ler? Hébrard salienta, para a escola, a possibilidade de aprender a ler como uma evidência, isto é, o ensino da leitura mostra-se menos problemático, pois ao longo da história da instituição escolar, parece ter se determinado a mesma tecnologia, bastante simples:

no fim das contas, sob os diferentes vernizes das modas pedagógicas, trata-se apenas de colocar na memória, à força de repetição, uma combinatória elementar da qual nos servimos para transformar os signos escritos em sons e vice-versa. Em princípio, só devem fracassar nisto os incapazes ou os preguiçosos. (2001, p. 35)

Essa suposta neutralidade cultural do ato de ler e sua aparente instrumentalidade são as garantias de sua eficácia social. O que leva a dizer que o fato de ler pode ser posto a serviço de todas as causas das sociedades alfabetizadas, desde as reformas no século das Luzes até as expansões escolares do século XIX, ou seja, cada política educativa estava convencida de que “o ensino da leitura é um meio de transformar os valores e os hábitos dos grupos sociais que são o seu alvo”. (Hébrard, 2001, p. 35)

As políticas de alfabetização, entretanto, conhecem apenas uma modalidade, universal, da leitura, qual seja, aquela que considera o livro o molde para o leitor. Assim, essa política educativa controla a produção e circulação do livro, pois ele tem poder infinito.

O autor assinala que nos últimos decênios do século XX, os trabalhos concernentes à leitura demonstram, tanto ao pedagogo quanto ao político, um outro quadro em relação ao ler e sua aprendizagem. Segundo o autor, para a “sociologia das práticas culturais, a leitura é uma arte de fazer que se herda mais do que se aprende”, por isso, “ela tem mais freqüentemente valor de sintonia de enraizamento nos grupos sociais que praticam as formas dominantes da cultura do que valor de instrumento da mobilidade cultural em direção a esses mesmos grupos”. (2001, p. 37)

A ênfase encontra-se mais sobre o ler do que sobre o livro, isto é, sobre a recepção mais do que sobre a posse. Explicando de outra forma, os pesquisadores demonstraram que, na escola, “não é a leitura que se adquire, mas são maneiras de ler que aí se revelam”, pois, a criança, ao aprender a ler, “contentar-se-ia em reinvestir no domínio do escrito as práticas culturais mais gerais do seu meio imediato”. (Hébrard, 2001, p. 37)

Para ele, “o trabalho de leitura é, em grande parte, um processo de produção de sentido no qual o texto participa mais como um conjunto de obrigações (que o leitor toma mais ou menos em consideração) do que como estrita mensagem”, demonstra, então, que “as inferências inerentes ao ato léxico apóiam-se mais sobre a capitalização cultural específica de cada leitor do que sobre a aprendizagem escolar de uma técnica de decifração.” (2001, p. 37-

8)

Goumelot também considera a leitura sempre como produção de sentido, seja ela “popular ou erudita, ou letrada”. A prática de uma leitura cultural é lugar de produção de sentido, de compreensão e de gozo. A leitura produz jogos de conotações. (2001, p. 107)

Chartier (2001a), ao examinar as condições possíveis para uma história das práticas de leitura, retrata a dificuldade de se encontrar vestígios diretos pela complexidade da interpretação e dos indícios indiretos. Além disso, falta às inúmeras coleções de livros impressos ou possuídos a questão dos usos, dos manuseios, das formas de apropriação e de leitura dos materiais impressos.

Ressalta que para fazer a história da prática cultural leitura é preciso dar a ela “o estatuto de uma prática criadora, inventiva, produtora, e não anulá-la no texto lido, como se o sentido desejado por seu autor devesse inscrever-se com toda a imediatez e transparência, sem resistência nem desvio, no espírito de seus leitores”. É preciso, também,

pensar que os atos de leitura que dão aos textos significações plurais e móveis situam-se no encontro de maneiras de ler, coletivas ou individuais, herdadas ou inovadoras, íntimas ou públicas e de protocolos de leitura depositados no objeto lido, não somente pelo autor que indica a justa compreensão de seu texto, mas também pelo impressor que compõe as formas tipográficas, seja com um objetivo explícito, seja inconscientemente, em conformidade com os hábitos de seu tempo. (2001a, p. 78)

Em um debate entre Bourdieu e Chartier (2001), a partir de encontro que reuniu estudiosos de diferentes áreas, a propósito do tema da leitura, esta é focalizada por ambos como prática cultural a partir da tentativa de cruzar, misturar as abordagens conduzidas em termos de crítica literária e em termos históricos. Acentuam, também, que o exemplo da leitura para compreender as práticas culturais é muito bom porque nesse terreno encontram-se colocados problemas que são reencontrados em outros campos e com outras práticas. Apontam, então, alguns pressupostos para pensarmos a prática de leitura.

Bourdieu assinala que toda vez que pronunciarem a palavra “leitura” é preciso saber que ela pode ser substituída por uma série de palavras que designam toda espécie de consumo cultural. Contudo, este consumo cultural tem suas particularidades. É necessário, em primeiro lugar, interrogarmo-nos, enquanto praticantes desta prática cultural, isto é, que nos reconheçamos enquanto leitores.

Por sermos leitores ou praticantes da prática cultural da leitura, segundo ele, corremos o risco de atribuir à leitura inúmeros pressupostos positivos e normativos; além disso, “de investir todo um conjunto de pressupostos inerentes à posição de *lectores*<sup>16</sup> em nossas análises

---

<sup>16</sup> Bourdieu lembra a oposição medieval entre auctor e lector. “O auctor é aquele que produz ele próprio e cuja produção é autorizada pela auctoritas, a de auctor, o filho de suas obras, célebre por suas obras. O lector é

das leituras, dos usos sociais da leitura, da relação com a escrita e das escritas com as práticas.” (2001, p. 232, grifos do autor)

Com isso ele quer questionar se existe uma escrita das práticas, isto é, se é possível ler as práticas como se se tratasse de escritos, como os etnólogos fazem. Lógico que isso é um erro já que não sabemos se as coisas foram feitas para serem lidas, por exemplo, as pinturas.

Afirma que é preciso tentar evitar, também, “a universalização de uma maneira particular de ler, que é uma instituição histórica” e que “historicizar nossa relação com a leitura é uma forma de nos desembaraçarmos daquilo que a história pode nos impor como pressuposto inconsciente”, por exemplo, o hábito que temos inconsciente de fazer a leitura que ele chama de estrutural, que é a leitura interna que considera um texto nele mesmo e por ele mesmo, que abstrai tudo ao seu redor. (2001, p. 233-4)

Ressalta que os textos “quando são interrogados não mais somente como textos, transmitem uma informação sobre o seu modo de usar”, por exemplo, a separação em parágrafos de um texto pode ser reveladora da intenção de difusão. Assim, textos com parágrafos longos seriam destinados a um público mais selecionado, ao contrário de um com parágrafos curtos. Além disso, o emprego de letras maiúsculas, minúsculas, o uso do itálico são igualmente manifestações de uma intenção de manipular a recepção, portanto, há “uma maneira de ler o texto que permite saber o que se quer fazer que o leitor faça.” (2001, p. 235)

Salienta que, segundo os historiadores, os sociólogos devem interrogar as pessoas não somente sobre o que elas lêem, mas sobre a maneira delas lerem. Mas é preciso ficar atento para as declarações porque são sempre suspeitas. Então, onde encontrar indicadores de leituras? É necessário saber que “existem leituras diversas, portanto competências diferentes, instrumentos diferentes para apropriar-se desse objeto, instrumentos desigualmente distribuídos, segundo o texto, segundo a idade, segundo essencialmente a relação com o sistema escolar”. E acrescenta:

A leitura obedece às mesmas leis que as outras práticas culturais, com a diferença de que ela é mais diretamente ensinada pelo sistema escolar, isto é, de que o nível de instrução vai ser mais poderoso no sistema dos fatores explicativos, sendo a origem social o segundo fator. No caso da leitura, hoje, o peso do nível de instrução é mais forte. Assim, quando se pergunta a alguém seu nível de instrução, tem-se já uma previsão concernente ao que se lê, ao número de livros que leu no ano, etc. Tem-se também uma previsão no que diz respeito à sua maneira de ler. Pode-se rapidamente passar da descrição das práticas às descrições das modalidades dessas práticas. (2001, p. 237)

Levanta a hipótese de que se lê porque existe um mercado no qual se colocam discursos sobre as leituras. Temos sempre à mão um mercado, alunos, colegas, a quem

---

alguém muito diferente, é alguém cuja produção consiste em falar das obras dos outros. Esta divisão, que corresponde àquela de escritor e crítico, é fundamental na divisão do trabalho intelectual.” (2001, p. 232)

podemos falar de leituras e esquecemos que, em muitos meios, é impossível falar de leituras sem ter um ar pretencioso; ou que há leituras sobre as quais não podemos falar. Isso quer dizer que há uma oposição entre os leitores das coisas de que não se pode falar, os leitores de coisas que não merecem a leitura e os leitores que praticam a leitura verdadeira (do clássico, do eterno, do não-perecível, do que não pode ser jogado fora).

Esclarece que ele forçou a hipótese para questionar a idéia da necessidade de leitura que está profundamente inscrita no inconsciente dos intelectuais, sob a forma de um direito de leitura. Declara pensar que os intelectuais se sentem no dever de dar a todos o direito de leitura, ou seja, o direito de lê-los. Entretanto, confessa que ele próprio também participa da crença na importância da leitura, da convicção de que é muito importante ler e de que alguém que não lê é mutilado vivendo em nome disso tudo. Todavia, cometem-se erros políticos e científicos quando se tem pressupostos de posição. Os políticos não são seu negócio, mas os científicos são.

Ao ser solicitado, por Chartier, a comentar sobre as interrogações de narrativas autobiográficas realizadas por Jean Hébrard sobre as quais o autor demonstra como a aprendizagem da leitura se apóia muito mais sobre os questionamentos pré ou extra-escolares, ligados à descoberta pela criança de problemas que pertencem à difícil compreensão da ordem do mundo, do que sobre uma escolarização ou uma aprendizagem escolar e questionado sobre se isto valeria para a escola contemporânea e para seu papel na criação de uma capacidade e de uma necessidade de leitura, Bourdieu alega que não pode responder à questão, por ser muito difícil, mesmo reconhecendo que essa era a questão que estava no centro de toda a discussão do encontro e que todos se esquivaram dela. Entrementes, sugere que “quando o sistema escolar representa o papel que representa em nossas sociedades, isto é, quando se torna a via principal ou exclusiva do acesso à leitura, e a leitura torna-se acessível praticamente a todo mundo”, pensa que ele produz um efeito inesperado. (2001, p. 241)

Refere-se aos testemunhos de autodidatas que foram relatados no encontro como algo surpreendente, pois apontaram uma espécie de necessidade de leitura que, de certa maneira, a escola destrói para criar outra, de uma outra forma. A escola erradica a necessidade de leitura como necessidade de informação, ela desenraiza a expectativa de profecia do livro, como resposta a todos os problemas da existência. Então, destrói uma certa forma de leitura, e, ao mesmo tempo, coloca em contato com a literatura erudita que tem como um de seus efeitos destruir a experiência popular, deixando as pessoas entre duas culturas, uma originária abolida e uma erudita. Esse efeito do sistema escolar nunca foi descrito e é espantoso.

Chama a atenção para a questão sobre o que fazemos quando lemos, isto é, “uma parte

muito importante da atividade intelectual consiste em lutar pela boa leitura”. Este é “um dos sentidos da palavra leitura: (...) uma certa maneira de estabelecer o texto”. (2001, p. 242)

Destaca que uma das apostas da luta é a de se apropriar do monopólio da leitura legítima, ou seja, “sou eu que lhes digo o que está dito no livro ou nos livros que merecem serem lidos em oposição aos livros que não o merecem”, em seguida impõe-se a boa leitura, ou o bom modo de se apropriar dela. Quem detém e impõe isso é o proprietário do livro, desde que o livro seja um poder. “O poder sobre o livro é o poder sobre o poder que exerce o livro”, é o poder extraordinário que tem o livro quando se torna um modelo de vida. O intelectual age à distância; por meio do livro, pode transformar as visões de mundo e as práticas cotidianas. Portanto, o intelectual possui um poder simbólico, o poder de agir sobre as estruturas mentais e, por meio delas, sobre as estruturas sociais. Dito de outra forma, “por meio do livro se pode transformar a visão do mundo social e, através da visão de mundo, transformar também o próprio mundo social”. (2001, p. 243)

Alerta que é evidente não ser preciso atribuir à leitura uma eficácia mágica, pois ela supõe condições de possibilidade. Entre os fatores que predispõem a ler algumas coisas e a ser influenciado por ela, é preciso reconhecer as afinidades entre as disposições do leitor e as disposições do autor. Defende que “entre uma disposição tácita, que se conhece num livro, num escrito, tendo autoridade, sendo publicado, portanto publicável, portanto público, portanto visível e legível diante de qualquer um, há uma diferença essencial”. (2001, p. 244). Além disso, o livro pode agir por contra-sensos, isto é, agir ao contrário do que era esperado pelo leitor legítimo e que esses erros de leitura podem ser muito eficientes em alguns casos. Entretanto, há um esforço desesperado por parte dos autores para controlar a recepção, para impor as normas da percepção de seu próprio produto.

Chartier, do mesmo modo que Bourdieu, estima que “as capacidades de leitura postas em funcionamento num dado momento por determinados leitores frente a determinados textos, as situações de leitura são historicamente variáveis”, o que não quer dizer que a leitura é sempre um ato privado que reenvie à individualidade. Mas, por exemplo, entre os séculos XVII e XVIII, nos meios urbanos, havia um conjunto de relações com os textos que passava pelas leituras coletivas, leituras que manipulavam o texto, eram textos decifrados por uns para outros; isso põe em jogo a capacidade individual de leitura; portanto, “é preciso tentar evitar a constante tentação da posição universalizante dos lectores que somos”. (2001, p. 233)

Chama a atenção para o fato de que talvez haja um “uso não controlado da palavra leitura, aplicada a todo um conjunto de materiais que lhe resistem”. Concorde que se pode decifrar um quadro, um ritual e assim por diante. Contudo, o conjunto desses modos de

decifração, que não referem dispositivos que funcionam na leitura de textos, não são enunciáveis se não forem através dos próprios textos, portanto, há “na própria restrição uma incitação a essa universalização contra a qual é difícil de se precaver.” (2001, p. 234)

Enfatiza que é preciso perguntar sobre as condições de possibilidade e de eficácia de uma política da leitura, de uma política que se incumbe da edição e do encontro entre o livro editado e o seu leitor, que organiza o conjunto dos circuitos de distribuição, ou que os reorganiza.

Estima que entre as leis sociais que modelam a necessidade ou a capacidade de leitura está a escola, sendo uma das mais importantes, colocando o problema, ao mesmo tempo, histórica e contemporaneamente, do lugar da aprendizagem escolar numa aprendizagem da leitura, nos dois sentidos da palavra, isto é, “a aprendizagem da decifração e do saber ler em seu nível elementar e, de outro lado, (...) a capacidade de uma leitura mais hábil, que pode se apropriar de diferentes textos”. (2001, p. 240)

Assinala outra tensão existente no ato de leitura – a nossa relação com esse próprio ato. Por um lado, as leituras são sempre plurais, elas constroem de maneira diferente o sentido dos textos, mesmo se esses textos inscrevem no interior de si mesmos o sentido de que desejariam ver-se atribuídos. Essa diferenciação da leitura, entre suas modalidades físicas e seu trabalho intelectual, pode constituir-se em instrumento de discriminação entre os leitores, por isso é que é preciso insistir-se sobre o que há de criador e de distintivo na leitura. Por outro lado, nosso trabalho nos conduz, como leitores, a procurar constantemente a interpretação correta do texto, sem deixar de lado essa leitura plural que identificamos como realidade e como instrumento de análise. Dessa maneira, o autor pergunta: não está aí o fundamento, o enraizamento mais profundo do exercício intelectual na definição que lhe dá a sociedade ocidental?

O autor também questiona se ao supor a eficácia total do livro não se nega o espaço próprio da leitura, ou seja, se o livro tem tanta força, ou pensa-se que ele tem, isso não destrói o objeto leitura como um espaço próprio de apropriação jamais redutível ao que é lido? Para ele, o poder do livro é sonhado, desejado, mas em contradição com a leitura tal como se constata.

Finalmente, pode-se dizer que o propósito de Bourdieu é mostrar que a generalidade excessiva na aplicação do termo leitura pode não diferenciar práticas diversas, como também propiciar uma espécie de desvio intelectualista no exame das práticas, como se não passassem de discurso, e seu propósito fosse somente o conhecimento e a informação. Já Chartier, ciente disso, concentra mais seu interesse nas fronteiras da leitura, nas relações historicamente

dadas entre texto e imagem e na apropriação do livro pela leitura, e não na expropriação do leitor pelo livro.

Esse debate entre Bourdieu e Chartier permite aventar, para os propósitos deste trabalho, que o papel da escola contemporânea e seu papel na criação de uma capacidade de leitura está entre as leis sociais que modelam a necessidade ou capacidade de leitura e que esta é uma questão ao mesmo tempo histórica e contemporânea; que é preciso interrogar os vários pressupostos positivos e normativos atribuídos ao ato de ler; e que as maneiras de ler são sempre históricas e variáveis, pois há diversas relações com os textos, lêem-se de diversas formas e com objetivos diferentes, buscando atingir diversas expectativas em relação aos textos.

Rockwell, em um artigo que apresenta uma perspectiva para o estudo das práticas de leitura na aula, evidencia que é usual identificar a escola com a cultura letrada e supor que o trabalho escolar propicia práticas associadas com a concepção moderna de leitura: “uma leitura individual, silenciosa, cercada das formas acadêmicas de ler, centrada no significado literal, orientada na direção da informação enciclopédica”. Contudo, quem passar algum tempo na escola primária poderá constatar que as práticas que lá se sucedem não são bem assim. (2001, p. 13)

O que ocorre é que, na aula, a leitura é também um ato social, há intercâmbio oral e os professores estabelecem pontes entre as crianças e os textos. Alunos e professores constroem interpretações carregadas de convenções escolares e saberes cotidianos que tornam o texto acessível.

Para se aproximar da prática real das aulas, a autora busca conceitos que permitam abarcar a diversidade de formas de ler. Considera que a história da leitura proporciona algumas ferramentas, ao abrir um amplo panorama temporal e espacial sobre essa prática cultural.

Recorre a Roger Chartier que estuda as práticas de leitura que foram fabricadas durante a modernidade européia e tem oferecido reflexões sobre o precário caminho do trajeto em busca de evidência a respeito de práticas culturais do passado e que resume o desafio da seguinte forma: “os atos de leitura que dão aos textos seus significados plurais e móveis se situam no encontro entre as maneiras de ler (...) e os protocolos de leitura dispostos no objeto lido” (Chartier, apud Rockwell, 2001, p. 13). Este é ponto de encontro fundamental para a compreensão da leitura na aula.

Segundo Rockwell, Chartier “concebe a leitura como prática cultural realizada em um espaço intersubjetivo, conformado historicamente, no qual os leitores compartilham

dispositivos, comportamentos, atitudes e significados culturais em torno do ato de ler” (2001, p. 14).

Para ela, a idéia de prática cultural rememora a atividade produtiva do ser humano tanto no sentido material quanto no simbólico. Seu conceito serve de ponte entre os recursos culturais e a evidência observável dos atos de ler em certo contexto. Assim, os fragmentos de textos e de registros do cotidiano que recolhemos só são inteligíveis quando observam-se questões recorrentes, e imagina-se o significado que elas poderiam ter para os sujeitos envolvidos em sua produção. Portanto, “as práticas culturais não são ações isoladas que registramos; pressupõem certa continuidade cultural nas maneiras de ler, de relacionar-se com o escrito, de outorgar-se sentido aos textos”. É interessante para o historiador se indagar sobre a força e o sentido que tem adquirido em certas épocas e lugares. (2001, p. 14)

No contexto escolar, as atividades de leitura têm sido múltiplas e alternadas. As práticas não podem ser inferidas diretamente das prescrições do programa estabelecido ou dos manuais escolares. É preciso estudar a distância entre estes materiais, instrumentos normativos, e o que acontece de fato nas aulas. Para Chartier,

Por um lado, através dos textos impressos se fixam e transmitem as normas pedagógicas, e por outro, os (...) textos manuscritos produzidos pelos estudantes ou alunos vinculam a fixação impressa na norma pedagógica a sua própria produção. Isto nos permite adentrar em algo mais complexo, que é a relação ou a distância entre a prática pedagógica e todos os textos que tentam selecionar, limitar ou definir tais normas. (apud Rockwell, 2001, p. 14)

Isso está relacionado com a investigação histórica etnográfica sobre a cultura escolar que se propõe como tarefa compreender a relação entre uma norma oficial e sua tradução na aula. A leitura de um livro envolve numerosas produções orais, tanto dos professores quanto dos alunos. É evidente que para se investigar épocas passadas é quase impossível acessar essas produções orais. Entretanto, encontram-se descrições e propostas que mostram a leitura dentro de guias de ensino, que são somente versões idealizadas, mas que dão a possibilidade de descrever as maneiras propostas de ler no cotidiano escolar.

Para buscar o ponto de encontro entre protocolos de leitura e maneiras de ler na aula, a autora assinala eixos presentes no delineamento que alguns historiadores da leitura fazem. São eles: a análise da materialidade do texto; as maneiras de ler; crenças sobre a leitura; e a produção oral que acompanha o ato de ler.

Em relação à materialidade do texto, a autora aponta que Chartier recomenda partir sempre das características do suporte material do texto, o que requer examinar o aspecto físico dos livros, a disposição do texto em uma página, a impressão e a encadernação, o tamanho e a extensão do livro, sua disponibilidade em determinados contextos e as pistas de seu uso efetivo.

É preciso examinar também o perfil de “leitor desejado” em um protocolo de leitura. Muitas vezes, o texto dá indicações explícitas a esse leitor ideal, por exemplo, o tamanho dá a possibilidade de se deter no livro e observar o texto; a sucessão de páginas, capítulos, ilustrações marcam cortes na leitura; as opções de edição e tipografia expressam níveis de habilidade e condições de uso que imaginaram os editores. Nos livros escolares, por exemplo, muitos incluem sessões de perguntas, seja no próprio livro ou em outro suporte. Essa forma parte de um protocolo que o distingue de outros tipos de materiais impressos.

A materialidade também inclui a disponibilidade, ou seja, é necessário perguntar-se onde se encontravam os materiais, quem controlava sua leitura, em que espaço se liam normalmente, se no caso de textos escolares existiam exemplares idênticos para todos ou não, o que leva a refletir sobre se havia a leitura simultânea ou não. A existência real em cada classe pode limitar ou modificar as possibilidades de uma leitura de acordo com o protocolo esperado.

A autora acentua que levar a sério a materialidade como ponto de partida requer examinar características próprias do livro como suporte do texto escrito. Ao longo dos anos, tem variado a apresentação dos materiais escolares. As teorias pedagógicas são proporcionadas por meio do conteúdo do texto, da sua forma discursiva e na inclusão de indicadores sobre como trabalhar com ele. Além disso, há que se observar a proporção e relação entre texto e ilustração, o uso de símbolos e elementos gráficos, o tipo e tamanho da letra e a disposição dos exercícios que orientam a leitura.

Todos esses elementos juntos implicam e comunicam certo protocolo de leitura. Eles guiam a aula, mas nem sempre coincidem com o que ocorre de fato na aula.

Em relação às maneiras de ler, Rockwell, assinala que a materialidade influi nas maneiras de ler, mas não as determina, ou seja, é preciso buscar evidência sobre as maneiras de ler que caracterizam cada época e contexto.

Chartier propôs buscar todo tipo de pistas sobre as figuras ou formas de ler, incluindo dados sobre a disposição do corpo, o uso da voz, os tempos e ritmos de leitura, as condições em que se encontram os materiais analisados, as anotações manuscritas, marcas de desgaste, dedicatórias, palavras sublinhadas, anotações. Tudo isso revela coisas sobre a recepção do livro e dá pistas sobre a maneira de ler e interpretar o texto.

Outros elementos do contexto também condicionam, influenciam e orientam as maneiras de ler, como o espaço, a luz, o mobiliário e os utensílios. Além disso, as pessoas presentes, as que estão autorizadas a ler, as que se dispõem a escutar, responder, decifrar ou comentar a leitura, também são pertinentes para construir e comparar práticas de leitura.

Na situação escolar, certos parâmetros estão definidos, como um adulto que dirige a atividade e um bom número de alunos em processo de aprender a ler. O adulto não determina tudo, mas delimita os atos de leitura apropriados ou possíveis no contexto.

Para distinguir o individual do coletivo no ato de ler percebem-se maneiras de ler privadas e silenciosas e maneiras públicas e orais na tradição europeia e em outros lugares que realizavam sessões de leitura em voz alta para suscitar participação dos envolvidos. Essa tradição também se manifesta na prática escolar, quando, por exemplo, o professor pede a um aluno que leia em voz alta de frente para o grupo. Contudo, no contexto escolar, a maneira de ler é distinta, ela é usada para correção e reprodução literal do texto e não para buscar o sentido dele.

Todavia, em contextos escolares, a maneira de ler pode ser muito variável. Ela pode ser feita para se decorar textos para recitar, para se copiar trechos, para buscar respostas a um questionário. A maneira do professor trabalhar com o texto na classe também varia. Ele pode ler usando entonação apropriada, fazer perguntas de compreensão, fazer relação do texto com a experiência cotidiana dos alunos.

É interessante explorar a dissociação entre o protocolo ideal de leitura e as múltiplas formas de ler que se adotam em sala de aula. Cada maneira pode conduzir a um uso diferente do mesmo material impresso. Estas refletem crenças e tradições arraigadas em cada contexto.

Em relação às crenças sobre a leitura, a autora relata que, em cada época e lugar, certas crenças e opiniões orientam os leitores em direção ao valor potencial da letra impressa e moldam o ato de ler. Por exemplo, a crença de que o bom professor não deveria basear-se em texto, deveria explicar e transmitir o conhecimento oralmente frente a seus alunos, ocorreu em épocas em que a materialidade e disponibilidade do livro era escassa; na crença de que se pudesse criar um texto que chegasse diretamente às crianças, independente do que fizesse o professor, se recorreu a novas técnicas de produção de livros<sup>17</sup>. Portanto, tanto crenças quanto condições objetivas contribuem para fabricar a prática.

Em relação ao texto impresso e à oralidade, Rockwell enuncia que Chartier explorou essa dimensão reportando-se às apresentações das obras de Molière e aos efeitos que tiveram sobre o próprio texto, pois Molière apresentava sua obra frente a audiências nobres ou populares para alterar, guiar e influenciar a versão final. Isto evidencia que não havia uma distinção nítida entre o escrito e o oral. Entretanto, por séculos, o ato de ler implicava o uso da voz, e só com o tempo se difundiu a prática de ler em silêncio. Na escola, o eixo da aula foi

---

<sup>17</sup> O protocolo de leitura implícito pressupõe uma leitura individual por um aluno capaz de responder às perguntas e realizar as atividades com pouca intervenção do mestre.

por muito tempo a expressão oral, como a leitura em voz alta, a recitação, os comentários.

Uma pista é tentar entender as marcas da linguagem oral que aparecem no texto. Alguns livros escolares se compõem com enunciados distantes das formas da fala cotidiana. Contudo outros textos usam formas dialogadas e coloquiais. Em alguns casos, nos livros atuais, os autores redigem as lições imaginando uma seqüência didática ideal. Mas não se pode esquecer que qualquer texto deixa margem ampla para a elaboração e a transformação. Os professores podem selecionar e ampliar os discursos que lhes tocam e os alunos também podem, dependendo das estruturas de participação, inventar suas próprias linhas ao invés de repetir o texto prescrito.

Segundo a autora, Chartier

oferece ferramentas para estudar a leitura apoiada na busca do sentido que pode ter a experiência escolar com a cultura escrita dentro de diversos contextos socioculturais. O fundamental é conceber as atividades da aula como práticas culturais que integram não só maneiras de ler construídas para os propósitos do ensino escolar, se não também aquelas derivadas de outros âmbitos sociais. A cultura escolar está atravessada por processos sociais e políticos originados fora da escola. Também é essencial reconhecer que a todo momento se abre a possibilidade da invenção cotidiana de novos usos e sentidos dos textos recebidos. (Rockwell, 2001, p. 24)

Chartier, em conversas com Anaya, Rosique, Goldin e Saborit, levanta a questão sobre o “hábito de leitura”. Defende que não o entende do mesmo modo que as pessoas costumam entender – dar às pessoas o costume de ler e de fazer da leitura uma prática freqüente – o que é um sentido banal da idéia. Defende que o entende num sentido particular, “que é o de uma interiorização; não a de uma prática, mas sim interiorização dentro do indivíduo do mundo social e de sua posição no mundo social, que se expressa por meio de suas maneiras de classificar, falar e atuar.” (Chartier, 2001b, p. 139)

Segundo ele, é o mesmo conceito que Bourdieu utiliza e que é central na obra de Elias, ou seja, “o *habitus* social é o que um grupo humano compartilha em termos de um sistema de representações que fundamenta suas maneiras de classificar, de se situar no mundo social, de atuar.” (Chartier, 2001b, p. 139)

Na obra de Elias aparece como um conceito que tem sua própria dinâmica pois afirma que o mundo social pode mudar enquanto o *habitus* social de um grupo ou de uma comunidade pode permanecer estável. Portanto, há uma espécie de defasagem entre a interiorização de uma situação perdida, desaparecida, e as novas condições.

Toma, então, o conceito “*habitus*” explicando que vem do pensamento escolástico, que é um termo medieval europeu e que não é entendido na maneira banal de ter o costume de fazer algo, no caso ler, mas como “interiorização de esquemas matrizes que suportam as formas de atuação, de pensamento ou de classificação”. (Chartier, 2001b, p. 240)

Em relação à leitura de imagens, Chartier salienta que se deve evitar considerar a imagem como discurso. É preciso saber que a idéia de “ler” uma imagem pode ser entendida como metáfora, mas não é uma leitura. É uma “leitura” organizada ou pensada conforme os mesmos procedimentos e as mesmas técnicas da leitura de um texto com um objeto distinto. Exemplifica que durante os anos 60 e 70 abusou-se do termo “ler” ou “leitura”, pois nas referências desses anos se “liam” todas as coisas: paisagens, quadros, sociedades, ritos, etc.

Para o autor podemos utilizar o termo, mas entendendo que a leitura de um texto pertence ao mundo das práticas discursivas e não é igual à “leitura” de uma imagem ou rito, pois nestes as técnicas e os procedimentos são de outra natureza.

Exacerba que devemos ser contra a “textualização” de toda a cultura e manter a especificidade da leitura como uma prática que se exerce frente a textos e analisar suas próprias formas. Quanto às outras formas de leitura, devemos analisar como se desenvolve a prática de apropriação da paisagem, do texto ou do ritual.

A leitura constitui-se, assim, em uma tradição; por ser uma habilidade humana, possui uma existência histórica, pois está ligada ao alfabeto como forma de comunicação e à aceitação da escola como instituição responsável pela aprendizagem da leitura. Entretanto, nem todas as sociedades dispõem desses mecanismos e nem todas as épocas valorizaram a leitura do mesmo modo. E nem, ainda, todas as sociedades escolarizadas tiveram a mesma consideração com ela.

## **1.2. Escola e cultura escolar**

Face ao apresentado até aqui, faz-se necessário contemplar concepções de escola, seu papel na sociedade moderna e suas relações com a cultura.

### **1.2.1. Concepção de Escola e seu papel na sociedade moderna**

A escola, e conseqüentemente seu papel na sociedade, é entendida de diferentes maneiras por diferentes concepções de educação e ensino, em diversos momentos e circunstâncias da história humana. Na atualidade, é possível encontrar algumas dessas concepções.

Barroso (1996) fala da escola enquanto organização, comunidade, sistema social e unidade de gestão para matizar as tendências mais sugestivas do estudo e desenvolvimento dos sistemas educativos, desde o início dos anos de 1980.

Sierra comenta que existem dois grandes grupos que tentam compreender as organizações escolares. Um deles entende a escola como empresa à qual se deveria “aplicar os esquemas e as estratégias de organização e de intervenção características das organizações empresariais”; o outro a entende como organização social diferente das organizações lucrativas. (1996, p. 116)

O primeiro possui modelos derivados, por um lado, da teoria racional, estrutural e sistêmica e, por outro, da teoria dos recursos humanos. Seus conceitos permanentes são “eficácia” e “otimização”. O segundo inspira-se nos modelos que derivam das teorias simbólicas e políticas ou sociocríticas. Baseia-se nos conceitos de “interpretação” e de “crítica”.

O conceito de eficácia está ligado ao grau de concretização dos objetivos previamente definidos. Seu nível é estabelecido pela produção dos benefícios obtidos entre o produto e o investimento necessário para obter esse produto. Seu critério é a proporção que resulta da divisão entre o investimento e a rentabilidade. Quando se tenta estabelecer uma dada eficácia, rendimento e rentabilidade, encontra-se com a otimização da organização lucrativa eficaz. Essa é uma perspectiva econômica e produtiva.

A interpretação constitui a clarificação dos processos internos da escola – ocultos ou manifestos – “que vão engendrar uma configuração específica do sistema escolar, das instituições educativas, de cada estabelecimento de ensino na sua singularidade e, em qualquer dos casos, do fenômeno escolar nestas diferentes manifestações”. Essa é só uma primeira fase nos processos de valorização crítica do fenômeno escolar, na qual, interpretam-se percepções, atitudes, valorizações, expectativas a partir da visão simbólica dos protagonistas. Na segunda fase, aplicam-se referentes dos modelos “políticos” ou “sociocríticos”, nos quais examinam-se componentes ideológicos e institucionais que se manifestam na legislação escolar, nas normas definidas pela organização, no poder e interesses predominantes em cada estabelecimento e nas relações de dependência entre o que é escolar e social, cultural e econômico. (1996, p. 117)

A natureza da instituição escolar, desse ponto de vista, enquanto instituição social, é dupla: “por um lado, trata-se de uma instituição de natureza simbólica, é o ‘mundo da vida (escolar)’ fenomenológico”. Por outro lado, e simultaneamente, esta reconstrução simbólica “contribui para a reprodução funcional da sociedade”; para a “reprodução do mundo da vida (escolar) considerada como uma função da instituição escolar”, que contribui, por sua vez, simultaneamente, “para a integração sistêmica da sociedade, a partir do momento em que esta a legitima”. (1996, p. 118)

Em outras palavras, as funções da instituição escolar são duas: reproduzir o sistema pela transmissão cultural e valores sociais (função sistêmica); e fazer a crítica, reconstruindo “concepções sociais sobre a sociedade e o saber e, conseqüentemente, de transformar os sentidos colectivos e os esquemas interpretativos da sociedade (função simbólica)”. (1996, p. 118)

Em síntese, Sierra afirma que a conseqüente definição do estabelecimento escolar é a seguinte:

- a educação e o estabelecimento de ensino são fenômenos “não neutros”, mas ideologicamente configurados;
- o saber, o controlo da informação, o poder do técnico não é exclusivo dos “peritos” externos ou infiltrados nas instituições educativas;
- os “grupos sociais” que dão forma ao “mundo da vida” escolar reúnem atitudes e capacidades suficientes para uma legítima autocrítica;
- o estabelecimento de ensino pode, por isso, ser considerado como uma unidade de estudo (investigação), de actividade (acção) e de participação, no sentido de uma discussão-negociação (...).

*A Escola é um **fenómeno social** que desempenha assim funções não tangíveis mas efectivas para manter o status quo (transmissão, selecção, reprodução, legitimação). A origem do fenómeno instituição escolar tem um alto grau de **determinação ideológica** (atitudes, valores). A origem do fenómeno educativo mediatiza as relações e as interações produzidas no âmbito escolar, com a conseqüente necessidade de considerar as percepções, expectativas e interesses conflituais dos seus membros (professores, alunos, pais, instituições). (1996, p. 118-9, grifos do autor)*

Argumentos utilizados que vão ao encontro desses são os de Afonso (2003) ao salientar que a escola é entendida, muitas vezes, como organização, no sentido racional-burocrático, significando que ela não é fruto de uma evolução social espontânea, mas, ao contrário, resulta de atos de vontade (individuais ou coletivos, públicos ou privados), situados historicamente, e que implicam a prévia definição e formalização de algumas das suas regras e pilares fundadores. Dentre eles, pode-se enunciar, por exemplo, os fins ou objetivos educacionais, os currículos e programas, a definição e articulação dos espaços e tempos pedagógicos, as relações possíveis e previsíveis de autoridade ou de poder hierárquico, as formas de participação dos diferentes atores, a tipificação das funções individuais e coletivas, as tecnologias ou meios disponíveis, os mecanismos de enquadramento ou de sanção e as formas de avaliação e de controle.

Não obstante, a escola também é concebida como organização educativa complexa, na qual pressupõem-se muitos outros aspectos e dimensões para além dessa configuração. Sendo assim, além da escola apresentar algumas dimensões formais, apresenta uma textura social e organizacional muito heterogênea e diversa que somente outros modelos analíticos podem ajudar a compreender.

No cotidiano da escola desenvolvem-se relações de poder tanto de hierarquia de

autoridade formal quanto entre os atores da escola; os objetivos ou fins da ação individual recorrem não só a comportamentos consensuais e convergentes, mas a comportamentos de resistência; as dimensões materiais, científicas e pedagógicas coexistem com dimensões ideológicas, políticas e simbólicas; os recursos e meios são, geralmente, escassos para as necessidades que precisam ser atendidas; e as lideranças podem ou não ser adequadas aos projetos pedagógicos e ter bases com maior ou menor legitimidade.

Desse modo, do ponto de vista das regras organizacionais, o autor defende que a escola não é apenas um “locus” de reprodução, mas também um “lócus” de produção, constituindo-se como uma instância (auto)organizada para a produção de regras (não-formais e informais).

Ademais, a escola cumpre, de forma manifesta ou latente, uma série de funções de socialização e promoção de cidadania, de instrução, de estimulação, de integração e de controle social e, ao mesmo tempo, “está submetida a pressões sociais que expressam interesses diferentes, confrontando-se ainda com importantes dilemas que decorrem das exigências relativas à prossecução de mandatos sociais, políticos e pedagógicos freqüentemente contraditórios”. (Afonso, 2003, p. 42)

Segue-se a tudo isso que a escola existe com pessoas e para pessoas, com histórias de vida, com origens sociais e culturais diversificadas, com expectativas pessoais e necessidades específicas, na maior parte das vezes condicionadas por contextos e recursos que dificultam escolhas que correspondam a desejos e aspirações legítimos, mas que devem estar “sempre buscando, individual e colectivamente, sentidos plurais de autonomia e de cidadania, numa perspectiva emancipatória que deve ser ampliada pela conquista e consolidação de direitos humanos básicos” (Afonso, 2003, p. 42-3)

Em suma, a escola pública democrática é uma organização educativa complexa,

não apenas pelos seus aspectos formais, morfológicos ou materiais, mas também (e sobretudo) pela diversidade de funções que cumpre e de desafios que tem pela frente, bem como pela heterogeneidade e pluralidade de experiências e necessidades de que são portadores todos os sujeitos que a habitam, enquanto educadores ou educandos, num tempo e espaço com uma historicidade própria”. (Afonso, 2003, p. 43)

Pérez Gómez corrobora com isso ao evidenciar que a função educativa da escola ultrapassa a função reprodutora do processo de socialização e se apóia no conhecimento público (a filosofia, a ciência, a cultura...) para provocar o desenvolvimento do conhecimento privado dos alunos devendo se concretizar em dois eixos complementares de intervenção, quais sejam, “organizar o desenvolvimento radical da função compensatória das desigualdades de origem, mediante a atenção e o respeito pela diversidade”; e “provocar e facilitar a reconstrução dos conhecimentos, das disposições e das pautas de conduta que a

criança assimila em sua vida paralela e anterior à escola”. Isso prepararia as crianças “para pensar criticamente e agir democraticamente numa sociedade não-democrática”. (1998a, p. 22)

Essa instituição, entretanto, é abordada por Lima (1996) quando aponta a quase invisibilidade da escola enquanto objeto específico de análise conceituando a escola como representante de um

fenómeno omnipresente e constante, por vezes mesmo hegemônico, na investigação sobre educação, o que é parcialmente verdade, mas não enquanto objecto de estudo primeiro, institucionalmente e organizacionalmente referenciado, enquanto realidade teórica e empírica complexa, não apenas como contexto local ou periférico de reprodução, não apenas como unidade reconstituível a partir dos estudos de nível micro, não apenas como conglomerado de salas de aula, de professores, de alunos e práticas. (Lima, 1996, p. 20)

Defende que para revalorizar o objeto de estudo “escola” e para superar as oposições clássicas entre as abordagens de tipo micro e macro é preciso uma abordagem sociológica da organização escolar, pois, lhe parece

particularmente potenciadora de elementos intermédios, e também intermediários ou mediadores, de uma espécie de “meio-campo” onde se reconstrói e se globaliza o puzzle resultante das perspectivas essenciais, mas ainda assim parcelares, das visões macro e micro sobre os fenómenos educativos. Será um tipo de mesoabordagem que, nas palavras de A Nóvoa (1992:15), nos poderá permitir “escapar ao vaivém tradicional entre uma percepção micro e um olhar macro, privilegiando um nível meso de compreensão e de intervenção”, em que a escola como organização é assumida, ainda nas suas palavras, “como uma espécie de entre-dois onde se exprime o debate educativo e se realiza a acção pedagógica (ibid.: 20).” (Lima, 1996, p. 30)

É interessante notar que mostra um terreno que, articulado com as abordagens macroscópicas e microscópicas, permite uma espécie de “triangulação” que poderá conduzir a superar limitações anteriores.

Dessa forma, tal abordagem constitui-se de considerações macroanalíticas e de considerações de nível micro. E entre elas tem-se um contexto organizacional específico, isto é, tem-se a organização escolar, que é heterogênea, singular e complexa ao mesmo tempo.

Isso quer dizer que, por um lado, considerar a organização escolar de forma isolada resulta em análises muito reduzidas; por outro lado, estudá-la subjugada à imposição do Estado ou pelos sistemas globais de controle, transforma-a num campo de reprodução deixando-se de lado as questões de autonomia, liberdade e das suas capacidades estratégicas. Portanto, é preciso ultrapassar uma e outra análise, pois ambas são reducionistas.

Lima aponta um estudo que mostra como, mesmo no contexto de uma administração centralizada e autoritária, nem sempre as normas são obedecidas e que, por máximo que se exija uniformidade, a reprodução normativa não acontece. Pelo contrário, ela pode funcionar

de forma oposta, até, pois gera produção de regras e de decisões alternativas.

Assim sendo, a escola vira instância hetero-organizada para a reprodução e ao mesmo tempo instância auto-organizada para a produção de regras.

Isso lhe dá uma “autonomia relativa”, pois há, ao mesmo tempo, a importância das estruturas macrossociais, sem revelar só explicações reprodutivas, e a importância dos contextos locais e dos atores, sem revelar só explicações voluntaristas.

É possível, nesse sentido, no plano teórico, mostrar as tensões estabelecidas entre o sistema e a escola e atores onde nenhum deles exerce o controle total sobre o outro.

Este breve panorama da reflexão e debate suscitados por uma abordagem científica do “estudo da escola” põe em evidência a pluralidade de perspectivas utilizadas e o reconhecimento da escola como um espaço privilegiado que precisa ser investigado.

O objeto de estudo escola, identifica-se, dessa forma, a partir dos mais diferentes enfoques. Contudo, qualquer que seja a abordagem, há sempre o reconhecimento da existência de uma cultura própria da e na escola.

Nessa caracterização da escola, sobretudo a abordada neste estudo que é uma rede para massa populacional, é importante não se esquecer também que a escola, na sociedade moderna e capitalista, como qualquer instituição do capitalismo, comporta o controle burocrático abrigando, portanto, a materialização da racionalidade do próprio capitalismo<sup>18</sup>. Capitalismo e burocracia surgiram de fatos históricos diferentes, entretanto se avigoram mutuamente já que o sistema capitalista tem “papel fundamental no desenvolvimento da burocracia” e, “sem ela a produção capitalista não poderia persistir”. (Weber, 1966, p. 25).

A burocracia funciona a partir de regras, leis ou normas administrativas que estabelecem padrões de interação apoiados na objetividade. Segundo Weber (1982, p. 150) a “razão decisiva para o progresso da organização burocrática foi sempre a superioridade puramente técnica sobre qualquer outra forma de organização”. Essa busca de racionalidade administrativa acompanha o crescimento das tarefas administrativas de uma organização<sup>19</sup>. Isso explica porque a burocracia se torna “indispensável para o atendimento das necessidades da administração de massa”. (Weber, 1966, p. 24)

Assim, a escola como organização complexa, tanto quanto quaisquer outras organizações complexas, “precisa controlar e coordenar diferentes aspectos administrativos,

---

<sup>18</sup> Weber (1966, p. 26) afirma que a “administração burocrática significa, fundamentalmente, o exercício da dominação baseado no saber. Esse é o traço que a torna especificamente racional”.

<sup>19</sup> Weber (1966, p. 25) descreve que o desenvolvimento da burocracia sob o patrocínio do capitalismo, “criou a necessidade de uma administração estável, rigorosa, intensiva e incalculável. É esta necessidade que dá à burocracia um papel central em nossa sociedade como elemento fundamental em qualquer tipo de administração de massas”.

valendo-se da burocratização que possibilita especializar e classificar funções administrativas dentro de condições objetivas e de regras calculáveis”. (Sampaio, 1998, p. 243-4). As regras possibilitam tomar decisões ajustadas em padrões administrativos regulados na objetividade, organizando o trabalho e o atendimento a uma grande quantidade de pessoas.

A burocracia moderna, segundo Weber (1982), nos governos públicos e legais, é constituída por autoridade burocrática que implica a presença dessas normas administrativas e leis, distribuição de funções e meios para coerção no cumprimento dos deveres e medidas metódicas dominadas por pessoas com qualificações para a realização dos deveres e direitos (p. 138)

Além desses aspectos alguns pontos teórico-metodológicos dessa abordagem permitem bases para a compreensão da cultura das escolas em geral e da SL em particular. Um deles se refere à hierarquização dos postos e níveis de autoridades que organizam um sistema de mando e subordinação. Outro ponto se refere aos arquivos fundamentais, documentos relativos à administração. É graças à existência de tal característica que esta pesquisa foi possível.

Neste estudo realça-se a presença do cargo técnico de um responsável pela SL. Esse é outro traço cultural das instituições que se pautam pela organização racional burocrática, ou seja, há a possibilidade do aprendizado de uma técnica especial a que devem se submeter tais funcionários, desempenhando uma profissão.

Cotejando isso tudo sobre o papel da escola na sociedade atual é possível demarcar sua função social em relação ao ensino da leitura. Um dos desafios que a escola sempre enfrentou e continua a enfrentar é o de fazer com que os alunos aprendam a ler, ou seja, que sejam incorporados à cultura do escrito. Isso é obvio porque a aquisição da leitura é imprescindível para a sociedade letrada, ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem.

### **1.2.2. Escola e cultura**

Várias obras que abordam os estudos culturais fazem análise dos fatores culturais da escolarização. Forquin assinala que toda reflexão sobre a educação e a cultura pode partir da idéia de que

o empreendimento educativo é a responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura, isto é, não como a soma bruta (e aliás inimputável) de tudo o que pode ser realmente vivido, pensado, produzido pelos homens desde o começo dos tempos, pôde aceder a uma existência “pública”, virtualmente comunicável e memorável,

cristalizando-se nos saberes cumulativos e controláveis, nos sistemas de símbolos inteligíveis, nos instrumentos aperfeiçoáveis, nas obras admiráveis. (1993, p. 13-4)

Afirma, ainda, que “ a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela”. Mas, é “pela e na educação, através do trabalho paciente e continuamente recomeçado de uma ‘tradição docente’ que a cultura se transmite e se perpetua.” (Forquin, 1993, p. 14)

Este é um primeiro nível muito geral e global de determinação, que indica que “educação e cultura aparecem como as duas faces, rigorosamente recíprocas e complementares, de uma mesma realidade: uma não pode ser pensada sem a outra e toda reflexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra.” (Forquin, 1993, p. 14)

Não se pode esquecer, como estima Forquin (1993, p. 14), que toda educação de tipo escolar, supõe sempre uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações o que aponta uma problemática das relações entre escola e cultura.

Mas no que se refere à educação escolar, sustenta Forquin, a cada geração, a cada novo programa, novos elementos surgem e novos conteúdos, novas formas de saber e novas configurações epistêmico-didáticas, novos valores, novas configurações de excelência acadêmica ou cultural, há uma seleção da “memória docente” e um “esquecimento ativo”, isto é, certos aspectos da cultura do passado são conservados vivos e sobrevivem de certo modo no presente como elementos ainda ativos e carregados de sentido, mas grande parte desaparece e cai no esquecimento, é o que Williams chama de “tradição seletiva”- é o que constrói a memória cultural de um grupo. É preciso perguntar, então, quais são os determinantes, os mecanismos e os fatores desta seleção que faz com que uma parte da herança humana seja mantida e uma esquecida.

Não é só nesse aspecto, entretanto, que se põe o problema da seleção cultural escolar mas, também, no aspecto do estado dos conhecimentos, idéias, hábitos e valores que se desenrolam na sociedade, pois a escola ensina só uma parte restrita de toda a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana.

Na verdade, pondera Forquin, o que se ensina é mais uma parte idealizada da cultura que constitui o objeto de uma aprovação social, isto é, sua “versão autorizada”, o que é considerado merecido de ser preservado e transmitido, do que propriamente a cultura. Além disso, a educação escolar incorpora em seus programas somente um “espectro estrito de saberes, de competências, de formas de expressão, de mitos e de símbolos socialmente mobilizadores.” (1993, p. 16)

Mas há mais, argumenta Forquin, apoiando-se em Verret e Chevallard, a educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre os saberes e os materiais culturais disponíveis num dado momento, ela também, para torná-los efetivamente assimiláveis às jovens gerações, dedica-se a um imenso trabalho de reorganização e de reestruturação, pois é necessária a intercessão de dispositivos mediadores e de aprendizagens metódicas, e a base de toda a vida intelectual e científica, que muitas vezes pode parecer uma concepção romântica da produção cultural, é transformada em manuais, materiais didáticos, exercícios escolares, lições, deveres, sistemas de recompensas e punições próprios da escola, os rituais, a rotina que são impostos muitas vezes por uma conversão de toda uma herança viva de experiências, de expressões e de pensamentos em capítulos de livros, exames, etc.

No mundo contemporâneo, entretanto, as dificuldades encontradas para definir as relações entre educação e cultura não são só as que vêm da seleção ou reorganização e reestruturação dos saberes. São, também, as que vêm dos valores da modernidade, de um mundo que muda sem cessar, que acelera cada vez mais seu ritmo, como constata Pérez Gómez:

o esmagador poder de socialização que adquiriram os meios de comunicação de massa apresenta desafios novos e insuspeitos para a prática educativa na escola. A revolução eletrônica que presidiu os últimos anos do século XX parece abrir as janelas da História a uma nova forma de cidade, de configuração do espaço e do tempo, das relações econômicas, sociais, políticas e culturais: enfim, um novo tipo de cidadão com hábitos, interesses, formas de pensar e sentir emergentes. Uma vida social presidida pelos intercâmbios informativos deve corresponder um novo modelo de escola. (2001, p. 12)

Mas a escola, segundo ele, não tem enfrentado as novas exigências, a cultura escolar está adaptada a situações do passado, pois

A escola impõe, lentamente, mas de maneira tenaz, certos modos de conduta, pensamento e relações próprios de uma instituição que se reproduz a si mesma, independentemente das mudanças radicais que ocorrem ao redor. Os docentes e os estudantes, mesmo vivendo as contradições e os desajustes evidentes das práticas escolares dominantes, acabam reproduzindo as rotinas que geram a cultura da escola, com o objetivo de conseguir a aceitação institucional. (2001, p. 11)

Do mesmo modo, Raymond Williams, em importante estudo sobre a cultura, já comentado neste trabalho, chama a atenção para os conceitos mais relevantes sobre a produção e reprodução cultural e a educação.

Conforme já foi dito anteriormente, vale a pena reiterar aqui que Williams recusa definir a cultura de forma isolada do resto da vida social. Para ele, a cultura deveria ser entendida como o modo de vida global de uma sociedade, como experiência vivida de qualquer agrupamento humano. Utiliza um conceito de cultura entendendo-o como um sistema de significações que, por si somente, não explica a organização social porque, segundo o autor, podemos distinguir um sistema de significações de outros tipos de

organização social sistemática e de sistemas de signos mais específicos.

Essa distinção não é feita para isolar as áreas, mas para abrir espaço para o estudo das inter-relações entre elas, necessitando, portanto, da distinção entre sistemas econômicos, sistemas políticos e sistemas geracionais (familiares), discutindo-os em seus próprios termos, e relacionando-os, pois cada um deles possui seu próprio sistema de significações e, ao mesmo tempo, “são elementos de um sistema de significações mais amplo e mais geral: na verdade, um sistema social.” (2000, p. 206)

Adverte, no entanto, que um sistema social deve ser examinado nos termos mais gerais e abrangentes, não se pode “restringi-lo ao sistema de significações, pois isso tornaria todas as ações e relações humanas meras funções da significação e, com isso, as reduziria de maneira radical”. Da mesma forma, não se pode deixar de incluir, “como parte essencial de sua prática, seus sistemas de significações, dos quais, como sistema, depende fundamentalmente”, pois, como já mencionamos acima, “um sistema de significações é inerente a qualquer sistema econômico, a qualquer sistema político, a qualquer sistema geracional e, de modo mais geral, a qualquer sistema social”, entretanto, ele pode “distinguir-se, na prática, como um sistema em si mesmo.” (Williams, 2000, p. 206-7)

Williams, na verdade, pretende que a distinção da cultura, tanto no sentido mais amplo quanto no sentido mais restrito, “como um sistema de significações realizado, não só abra espaço para o estudo de instituições, práticas e obras manifestamente significativas, mas que, por meio dessa ênfase, estimule o estudo das relações entre essas e outras instituições, práticas e obras.” (Williams, 2000, p. 207-8)

Isso fica evidente quando Viñao Frago (1998, p. 168-9) sustenta:

La cultura escolar es vista como un conjunto de teorías, principios o criterios, normas y prácticas sedimentadas a lo largo del tiempo en el seno de las instituciones educativas. Se trata de modos de pensar y actuar que proporcionan estrategias y pautas para organizar y llevar la clase, interactuar con los compañeros y con otros miembros de la comunidad educativa e integrarse en la vida cotidiana del centro docente. Dichos modos de pensar y actuar constituyen en ocasiones rituales y mitos, pero siempre se estructuran en forma de discursos y acciones que, junto con la experiencia y formación del profesor, le sirven para llevar a cabo su tarea diaria. Una visión más amplia de la cultura escolar distinguiría entre la subcultura académica y profesoral y otras tales como la de los alumnos en cuanto tales alumnos con sus estrategias y ritos, y como grupo social dentro y fuera del centro docente y la de los padres o familias con, asimismo, sus expectativas y estrategias ante y en el sistema escolar.

Julia, por sua vez, defende que a cultura escolar não pode ser estudada sem a análise das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas, seja religiosa, política ou popular. Assim descreve que a cultura escolar é

um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sócio-políticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores”. (1995, p. 1-2, grifos do autor)

Para além dos limites escolares, pode-se buscar identificar modos de pensar e de agir difundidos no interior da sociedade. Modos estes que não concebem a aquisição de conhecimentos e habilidades se não forem intermediados pelos processos formais de escolarização.

Acentua que a cultura escolar remodela os “comportamentos, na profunda formação do caráter e das almas que passa por uma disciplina do corpo e por uma direção das consciências”, isto quer dizer que a escola não é só o “lugar de aprendizagem de saberes, mas é, ao mesmo tempo, um lugar de inculcação de comportamentos e de *habitus* que exige uma *ciência de governo* transcendendo e dirigindo, segundo sua própria finalidade”. (Julia, 1995, p. 11, grifos do autor)

A cultura escolar, portanto, é uma “cultura *conforme*, e seria necessário traçar, a cada período, os limites que traçam a fronteira do possível e do impossível”. (Julia, 1995, p. 20, grifo do autor). Por outro lado, frente às disposições gerais atribuídas à escola pela sociedade, “os professores dispõem de uma larga liberdade de manobra: a escola não é o lugar da rotina e da coação e o professor não é o agente de uma didática que lhe seria imposta de fora (...) ele sempre tem a possibilidade de questionar a natureza de seu ensino”. (Julia, 1995, p. 21)

Segundo Viñao Frago (1998, p. 174-5) existem dois enfoques possíveis para a discussão do espaço escolar. No primeiro enfoque o espaço escolar tenderia a ser considerado como um lugar fragmentado internamente em uma variedade de usos e funções de natureza produtiva, simbólica e disciplinar cujo desdobramento interno procuraria com afinco o ocultamento e encerraria com a abertura e a transparência.

No segundo enfoque, o espaço escolar como território, seria considerado sob vários aspectos: primeiro, como um aspecto que condiciona e explica as relações com o entorno, com outros espaços e lugares, assim como uma área que atrai e influencia. Segundo, pela consideração das relações entre as áreas edificadas e não edificadas do recinto escolar, dos edifícios e campos e de sua distribuição e usos, verificando a importância dada e o uso feito das zonas não edificadas no sentido de valorização ou esquecimento e a localização, disposição e apresentação externa do edifício que reflete de modo mais ou menos explícito, a

concepção que se tem da instituição escolar. Terceiro, pela análise da disposição interna das áreas edificadas junto com a distribuição e usos designados das diferentes dependências, se existe ou não existe, qual a disposição e relações, como refletem a importância, natureza e características da função ou atividade correspondente àquele espaço. E o último, seria considerar os espaços pessoais, os objetos da sala de aula, as carteiras, os armários, como estão dispostos/organizados, além das disposições internas das pessoas, demonstrando, assim, o método pedagógico seguido.

É pelo terceiro e quarto aspectos que esta pesquisa interessa-se destacadamente em investigar a SL, pois, como assinala Viñao Frago (1998, p. 175), uma análise desse tipo “mostraría, además, el predominio o no, en dicha disposición, de criterios de visibilidad y control o el peso de la tendencia a la fragmentación y diferenciación o de los espacios compartidos y de encuentro.”

O tempo escolar não pode ser considerado como uma estrutura neutra ou vazia, mas como uma seqüência, “curso o sucesión continuada de momentos en los que se distribuyen los procesos y acciones educativas, el quehacer escolar, un tiempo que refleja unos determinados supuestos psicopedagógicos, valores y formas de gestión, un tiempo a interiorizar y aprender.” (Escolano apud Viñao Frago, 1998, p. 176)

Ao mesmo tempo, o tempo escolar é um tempo pessoal e um tempo institucional e organizativo, é um dos instrumentos mais poderosos para generalizar e apresentar como natural e único na nossa sociedade “una concepción y vivencia del tiempo como algo mensurable, fragmentado, secuenciado, lineal y objetivo que lleva implícita las ideas de meta y futuro.” (Viñao Frago, 1998, p. 176)

Isso quer dizer que o tempo escolar possibilita uma visão de avanço e progresso que são confirmados pelos exames e passagens de um nível a outro e não se percebe a história e a aprendizagem como processos de seleção e opções e de ganâncias e perdas.

Além disso, do ponto de vista institucional, o tempo escolar aparece como um tempo prescrito e uniforme mas que, no entanto, é uma variedade de tempos: o tempo do professor, do aluno, da administração, da supervisão, da família, da comunidade que se relaciona com todos os outros tempos sociais. Portanto, o tempo escolar é “una construcción social históricamente cambiante, un producto cultural que implica una determinada vivencia o experiencia temporal (...) es organizado y construido social y culturalmente como tal tiempo específico”. (Viñao Frago, 1998, p. 177)

Segundo o autor deveríamos, então, falar dos tempos escolares e não do tempo escolar, pois, a escola possui toda uma arquitetura temporal. Há também, além das relações temporais

de ciclo, níveis, cursos, etc, os tempos do calendário escolar (feriados, início, final do curso) e a divisão das disciplinas e atividades que são distribuídas durante o ano, semestre, bimestre, mês, semana, dia, manhã de cada classe ou atividade que têm como “expresión material y escrita los cyadros horarios y los de distribución temporal de tareas y programas.” (Viñao Frago, 1998, p. 177)

Para o autor, citando Norbert Elias, é através dessas “coações civilizatórias” que a natureza humana se consubstancia e se materializa concretamente formando uma “segunda natureza”, que, portanto, é produzida e produz sentido para o tempo, levando à necessidade de sabermos a todo momento que hora é, que temos que fazer as coisas no tempo certo, chegar a tempo, não desperdiçar o tempo etc. É o tempo levado a cabo pela instituição escolar que é sempre regulado e ocupado, linear, ascendente e segmentado.

Nessa mesma direção, Gimeno Sacristán (1999), ao explicar como as práticas educativas funcionam, destaca que é fundamental se entender os processos de cristalização das experiências pessoais e compartilhadas, pois a prática que se observa na educação está ancorada em esquemas pessoais carregados de história e consolidados nos caminhos da cultura e nos trajetos das estruturas sociais.

Desse ponto de vista, o autor desvela que a “prática é a cultura acumulada sobre as ações das quais aquela se nutre”. A ação refere-se aos sujeitos, podendo-se falar em ações coletivas, pois se atua a partir das ações, porque se faz a partir de uma cultura. Define a prática como “a cristalização coletiva da experiência histórica das ações”, como “o resultado da consolidação de padrões de ação sedimentados em tradições e formas visíveis de desenvolver a atividade”, e como “ações sociais rotineiras próprias de um grupo”. (1999, p. 73).

O autor alerta que admitir o valor da tradição ou cultura acumulada não significa ser tradicionalista e que nas sociedades abertas a tradição é sempre renovada e recriada, porque se revisa a herança recebida com a crítica e com a contribuição dos indivíduos. É possível se cercar da herança e reorientá-la, isto é, há aspectos culturais estabelecidos que convém manter, outros merecem renovação e outros, ainda, perdidos, precisam ser recuperados.

Isso demonstra que pode haver inovação na educação. A prática atua como tradição nutriente para aperfeiçoá-la. Quando surgem novas condições sociais ou culturais das quais as práticas educativas não dão conta, se houver decodificação e depuração crítica da tradição, o conhecimento pessoal e social dará sua contribuição buscando inovar. Portanto, pode haver ciclos de ação inovadora e ciclos de ação reprodutora, tanto na educação quanto na sociedade, dependendo das perspectivas dos diferentes segmentos. Assim, podem ser produzidos, ao

mesmo tempo, ciclos reprodutivos em alguns âmbitos e inovadores em outros, criando-se contradições que estimulam conflitos e divergências capazes de provocar avanços e retrocessos.

Gimeno Sacristán delinea que os ciclos de caráter mais reprodutor, ou os mais inovadores, fazem com que as ações dentro deles sirvam para a concretização de velhas práticas ou para que afluam novas. Assim,

o processo de estabilização da prática e de sua inovação dependem de como e em que condições as ações tendem a estabilizar-se gerando cultura. Como o fazem? Sabemos que a ação realizada deixa de ser experiência impossível de ser repetida e acumula-se em formas culturais transmissíveis, reproduzíveis e recriáveis por meio de dois caminhos fundamentais: a) sua codificação pela linguagem, condensada em informação que, depois, pode propagar-se e formar a base de outras ações; b) no estabelecimento de rotinas, instituições e hábitos que se tornem normas culturais para as ações futuras. (1999, p. 78)

Processos como esses indagados pelo autor são verificados a partir dos documentos descritos e analisados neste trabalho, nos próximos capítulos.

Da mesma maneira, Bourdieu, ao estimar o sistema escolar como um dos fatores mais eficazes de conservação social, assinala que o trabalho pedagógico é um trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável, uma interiorização dos princípios do arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da atividade pedagógica. Na sua conceituação, a escola deve produzir um *habitus*, ou seja, deve produzir um grau de realização cultural pelo qual as classes dominantes e dominadas tendem a reconhecer “o homem cultivado”. Assim, o trabalho pedagógico contribui para produzir e reproduzir a integração intelectual e a integração moral da classe ou grupo a que se refere.

É interessante observar que o conceito de *habitus*, muitas vezes confundido com o de capital cultural, é de grande importância para a teoria educacional. Bourdieu utiliza o conceito de capital cultural para enunciar a desigualdade diante da escola e descrever os mecanismos objetivos que determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas.

Ele salienta que cada família transmite a seus filhos, mais indiretamente do que diretamente, um certo capital cultural e um certo ethos, entendido como sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribuem para definir as atitudes face ao capital cultural e à escola. Portanto, a herança cultural é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da escola e pelas taxas de êxito ou fracasso.

Destarte, o capital cultural influencia o êxito escolar da criança. Por exemplo, Bourdieu (2003a, p. 42) põe em relevo a pesquisa realizada por Paul Clerc (1964), a qual revela que a parcela de “bons alunos” em uma amostra da quinta série cresce em função da renda de suas famílias, isto é, ele descobriu que com diploma igual, a renda não exerce

nenhuma influência própria sobre o êxito escolar e que com renda igual, mas com família não diplomada ou com pais com nível desigual de diplomação, a proporção de bons alunos varia, o que significa que “a ação do meio familiar sobre o êxito escolar é quase exclusivamente cultural”.

Segundo Bourdieu, a classe em transição, ou pequena burguesia, é a classe que se liga com mais força aos valores escolares, pois a escola lhe “oferece chances razoáveis de satisfazer a todas suas expectativas, confundindo os valores do êxito social com os do prestígio cultural”. A classe popular é duplamente prejudicada, primeiro em relação à facilidade de assimilar a cultura e depois, em relação à propensão para adquirir a cultura. Já as classes médias encorajam o esforço escolar de seus filhos e também possuem um “ethos de ascensão social e de aspiração ao êxito na escola e pela escola, que lhes permite compensar a privação cultural com a aspiração fervorosa à aquisição de cultura.” (2003a, p. 48)

O autor assinala, então, que, de maneira geral, “as crianças e sua família se orientam sempre em referência às forças que as determinam”. Isto significa dizer que, mesmo quando suas escolhas parecem obedecer aos seus gostos ou vocação, traem a ação alterada das condições objetivas, ou ainda, em outras palavras, “a estrutura das oportunidades objetivas de ascensão social e, mais precisamente, das oportunidades de ascensão pela escola condicionam as atitudes frente à escola e à ascensão pela escola.” (Bourdieu, 2003a, p. 49)

Destaca-se aí uma dimensão fundamental ao ethos de classe, a atitude em relação ao futuro, que ocorre por “intermédio de esperanças subjetivas (...) que não são senão as oportunidades objetivas intuitivamente apreendidas e progressivamente interiorizadas” que se transformam em esperanças e desesperanças subjetivas. Assim, são as experiências de sucesso ou de fracasso que comandam o nível de aspiração dos indivíduos em relação às probabilidades de atingir o que se deseja. (Bourdieu, 2003a, p. 49)

Constata-se, então, que aqueles que tem moral mais elevada aspiram a alvos mais elevados e possuem oportunidades de criar uma moral ainda mais alta, e aqueles com moral baixa são levados a possuírem uma moral cada vez mais baixa, ou, a terem poucas esperanças ou nenhuma esperança em relação ao futuro.

O princípio de eliminação diferencial das crianças de diferentes classes sociais deposita-se na combinação entre o capital cultural e o ethos que definem as condutas escolares e as atitudes diante da escola. Parece, assim, que um determinante do êxito escolar e do prosseguimento dos estudos é a atitude da família a respeito da escola.

Segundo Bourdieu, Paul Clerc mostrou que a ascensão escolar das crianças depende mais da origem social do que da desigualdade de êxito escolar. Isto significa que os

obstáculos são cumulativos e que, portanto, as crianças das classes populares e médias precisam ter um êxito maior que a média para que a família e os professores as façam prosseguir nos estudos. Isso proporciona verificar que as crianças que possuem menos capital cultural têm menos oportunidades de demonstrar um êxito superior. Entretanto, elas precisam demonstrar esse êxito para prosseguir nos estudos. E nem sempre têm condições de origem para isso.

Destaca-se até aqui a distribuição desigual, entre as classes sociais, de um “equipamento necessário à apropriação e consumo dos bens culturais, tornando ilusório o discurso (e, portanto, discriminatória a prática) escolar do igualitarismo formal” (Catani, 2002, p. 67). Mas, e a responsabilidade da escola na perpetuação das desigualdades sociais?

Sendo assim, as escolas da rede pública de ensino, ou, especificamente, as escolas que fazem parte desta pesquisa, ou seja, da RMESP, não fogem a essas análises. São instituições a serviço da sociedade capitalista que assumem e valorizam a cultura das classes dominantes, mas que atendem os alunos oriundos das classes menos favorecidas. Esses alunos, ao chegarem à escola, encontram padrões culturais que não são os seus e que são apresentados como “certos”, enquanto os seus são ignorados.

Ao ignorar as desigualdades culturais entre as crianças de diferentes classes sociais e ao transmitir conteúdos, usar determinados métodos, técnicas e critérios de avaliação, a escola acaba favorecendo os mais favorecidos e desfavorecendo os mais desfavorecidos, ou seja, a escola acaba “tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.” (Bourdieu, 2003a, p. 53)

E acrescenta ainda, a “igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida.” (Bourdieu, 2003a, p. 53)

Isto significa dizer que a escola trata de modo igual, em direitos e deveres, quem é diferente, privilegiando, dissimuladamente, quem, por sua herança cultural familiar, já é privilegiado. Ao dissimular que a cultura da escola é a cultura das classes dominantes,

dissimula igualmente os efeitos que isso tem para o sucesso escolar das classes dominantes. As diferenças nos resultados escolares dos alunos tenderiam a ser vistas como diferenças de capacidade (dons desiguais) enquanto, na realidade, decorreriam da maior ou menor proximidade entre a cultura escolar e a cultura familiar do aluno. A escola cumpriria, assim, portanto, simultaneamente, sua função de reprodução e de legitimação das desigualdades sociais. (Nogueira e Nogueira, 2002, p. 30)

Dessa maneira, a reprodução é garantida pelo fato de que os alunos que detêm, “por sua origem, os códigos necessários à decodificação e assimilação da cultura escolar e que, em

função disso, tendem a alcançar o sucesso escolar” (seriam aqueles pertencentes às classes dominantes), e pelo fato de que aos filhos das classes dominadas se negaria o privilégio cultural dissimuladamente oferecido aos filhos das classes dominantes, levando, assim, à legitimação das desigualdades sociais. (Nogueira e Nogueira, 2002, p. 30)

Usando as palavras de Bourdieu:

Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que – sob as aparências da equidade formal – sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima. Conferindo uma sanção que se pretende neutra, e que é altamente reconhecida como tal, a aptidões socialmente condicionadas que trata como desigualdades de “dons” ou de méritos, ela transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em “distinção de qualidade”, e legitima a transmissão da herança cultural. (2003a, p. 58-9)

Além da falta de uma bagagem cultural apropriada para receber a mensagem da escola, Bourdieu põe em relevo que a escola valoriza e cobra além de um capital lingüístico e cultural, um modo de se relacionar com a cultura e o saber que acaba propiciando, ainda mais, essa reprodução e legitimação das desigualdades.

Ele procura demonstrar que as crianças provenientes de famílias desprovidas de capital cultural apresentarão uma relação com a cultura veiculada pela escola de forma tensa, dramática e árdua, ou seja, seria a figura da criança esforçada, estudiosa, que busca compensar sua distância em relação à cultura legítima por meio de uma grande dedicação às atividades escolares, enquanto que, para as crianças originárias de famílias culturalmente privilegiadas, a relação com o saber estaria marcada pela laboriosidade, brilhantismo, facilidade e desenvoltura verbal, ou seja, seria a figura da criança talentosa e inteligente, que atende às exigências da escola sem demonstrar traços de esforço.

Seria esta segunda postura a cobrada pela escola e interpretada como uma facilidade inata, como uma vocação natural para as atividades intelectuais, valorizando, assim, esse modo de relação com o saber e a cultura que somente os filhos das classes dominantes poderiam possuir. Portanto, é o modo dominante de lidar com a cultura que é valorizado pela escola, é o modo usado como critério de avaliação e hierarquização dos alunos, contudo, ao mesmo tempo, negado e dissimulado. É como se os alunos estivessem sendo julgados, unicamente, por suas habilidades naturais.

Assim, as crianças que estudam nas escolas da RMESP, que fazem parte das classes populares e médias, têm o comportamento avaliado em relação a um “modelo”, que é o comportamento das classes dominantes e, ao mesmo tempo, são avaliadas com “provas” construídas a partir de informações que fazem parte do universo cultural das classes

dominantes. Elas sofrem, dessa maneira, um processo de marginalização cultural e fracassam, não por serem deficientes intelectualmente ou culturalmente, mas por serem diferentes. A responsabilidade disso é da escola que trata de forma discriminatória a diversidade cultural e colabora com a perpetuação da divisão de classes ao fracassar na função de levar essas crianças à aquisição dos bens simbólicos que constituem o capital cultural, condenando-as a permanecerem na condição de “dominadas”.

É importante assinalar, aqui, que Bourdieu procura evitar tanto o objetivismo quanto o subjetivismo na análise dos fenômenos educacionais, isto é, para ele, o indivíduo não é nem um ator isolado, consciente, reflexivo e nem um ator determinado, mecanicamente submetido às condições objetivas em que ele age.

Por um lado, ele contrapõe-se ao subjetivismo, negando, de forma radical, o caráter autônomo do sujeito individual, ou seja, acentua que o indivíduo carrega uma bagagem socialmente herdada que inclui componentes objetivos externos que podem ser postos a serviço do sucesso escolar. Fazem parte disso além do capital cultural, na sua forma institucionalizada, o capital econômico, “tomado em termos dos bens e serviços a que ele dá acesso, (e) o capital social, definido como o conjunto de relacionamentos sociais influentes mantidos pela família”. (Nogueira e Nogueira, 2002, p. 21)

Por outro lado, faz parte da própria subjetividade do indivíduo a bagagem transmitida pela família, ou seja, o capital cultural na sua forma incorporada, o qual possui o maior impacto na definição do destino escolar, tirando, assim, o peso do fator econômico na explicação das desigualdades escolares.

Há ainda, um componente específico do capital cultural, que é fundamental para os pais orientarem as trajetórias de seus filhos, a informação sobre a estrutura e o funcionamento do sistema de ensino, sobretudo, para compreender as “hierarquias mais ou menos sutis que distinguem as ramificações escolares do ponto de vista de sua qualidade acadêmica, prestígio social e retorno financeiro”. Esse tipo de capital cultural é proveniente da experiência escolar dos pais e, também, do contato que estes possuem com amigos e parentes com maior familiaridade com o sistema educacional. (Nogueira e Nogueira, 2002, p. 22)

Desse ponto de vista, esse capital, denominado social, é um importante instrumento na acumulação do capital cultural, funcionando, assim, do mesmo modo que o capital econômico, como meio auxiliar na acumulação do capital cultural. Por exemplo, o capital econômico auxilia na acumulação do capital cultural na medida em que proporciona o acesso a determinados estabelecimentos de ensino e a determinados bens culturais mais caros. Entretanto, o benefício extraído dessas oportunidades depende do capital cultural previamente

possuído.

Concluindo, pode-se dizer que Bourdieu, ao refletir sobre a escola, parte da constatação de uma correlação entre as desigualdades sociais e escolares que só pode ser explicada através da consideração de que a escola, dissimuladamente, valoriza e exige dos estudantes “determinadas qualidades que são desigualmente distribuídas entre as classes sociais, notadamente, o capital cultural e uma certa naturalidade no trato com a cultura e o saber que apenas aqueles que foram desde a infância socializados na cultura legítima podem ter.” (Nogueira e Nogueira, 2002, p. 32)

Dessa forma, a escola e a educação são vistas como um mecanismo que acaba por funcionar como um mecanismo de exclusão. O resultado é que os filhos das elites são bem-sucedidos na escola, o que lhes permite continuar e acessar os graus superiores do sistema educacional: vêem seu capital cultural reconhecido. E os filhos das classes populares fracassam, vêem seu capital cultural desvalorizado.

Assim, as chances são desiguais apesar de serem aparentemente iguais, isto é, a escola, ao tratar todos igualmente, esquece que alguns possuem uma condição mais favorável do que outros para atender às exigências escolares e atribuem o sucesso ou o fracasso aos méritos próprios dos estudantes.

A esse respeito, vale a pena citar extensamente Bourdieu

Ao apresentar as hierarquias sociais e a reprodução destas hierarquias como se estivessem baseadas na hierarquia de “dons”, méritos ou competências que suas sanções estabelecem e consagram, ou melhor, ao converter hierarquias sociais em hierarquias escolares, o sistema escolar cumpre uma função de legitimação cada vez mais necessária à perpetuação da “ordem social” uma vez que a evolução das relações de força entre as classes tende a excluir de modo mais completo a imposição de uma hierarquia fundada na afirmação bruta e brutal das relações de força. (1999, p. 311)

Pode-se afirmar, finalmente, que tudo isso constitui parte da cultura escolar. Nessa cultura escolar, a leitura é considerada de extrema relevância, adquirindo centralidade para o acesso à vida escolar, toda ela organizada em função do domínio da leitura e da escrita.

## **CAPÍTULO II**

### **UM PROJETO CENTRADO NA LEITURA: COMO E PORQUE SE CRIA, SE INSTITUI E SE INSTITUCIONALIZA**

Com este capítulo inicia-se o relato dos dados empíricos obtidos nesta pesquisa. Inicialmente são apontadas as razões do início do Projeto e a trajetória pela qual passou nos primeiros anos até a sua institucionalização definitiva como SL. Assim, a partir da discussão sobre o processo de institucionalização da SL da RMESP, pretende-se demonstrar, neste capítulo, como a leitura vai lentamente adquirindo centralidade no processo pedagógico da escola.

#### **2.1. O início do Projeto: a necessidade vinda da escola**

O Projeto SL originou-se em 1972, com a reunião e discussão, por um grupo de professores e especialistas, sobre a razão do desinteresse e baixo rendimento dos alunos nas áreas de comunicação e expressão. Segundo eles, esses alunos eram alheios aos livros e dificilmente os manuseavam ou os liam.

Tal fato motivou a SMEC a iniciar uma experiência piloto envolvendo uma escola e uma biblioteca. A realização dessa experiência, por sua vez, motivou transformações que trouxeram tão bons resultados que implicaram a criação e a expansão de um Programa de Leitura, em 1973. O programa criado recebeu o nome de Programa Escola-Biblioteca (PEB).

Ao final de 1974, eram 13 as escolas da rede que participavam desse Programa. À medida que essas escolas desenvolviam a programação de leitura, crescia o interesse dos alunos, fazendo-se necessária uma biblioteca dentro da escola para melhor atender ao aumento do desejo de ler dos alunos.

O programa se desenvolveu de maneira sistemática e gradativa, integrando professores de sala de aula e técnicos da escola no treinamento para capacitá-los a utilizar correta e eficientemente as técnicas de leitura previstas. Somente no final do ano de 1975 é que aparece a SL como um espaço da escola onde seriam realizadas atividades para desenvolver o gosto dos alunos pela leitura de textos e pela pesquisa bibliográfica e a figura do Professor Encarregado de Sala de Leitura (PESL) ou Encarregado de Sala de Leitura (ESL), profissional responsável pelo planejamento dessas atividades e pela organização e funcionamento desse espaço.

Em 1978 eram 45 escolas integradas ao Programa e a necessidade de treinamento e

seleção do pessoal que atuaria era imprescindível para que os resultados esperados fossem plenamente alcançados. Era preciso oferecer formação a professores, diretores, assistentes pedagógicos (AP) e a ESL para que o trabalho conjunto acontecesse e que o PEB fosse implantado e implementado.

As equipes escolares compostas por diretor, AP e professores é que se interessavam em participar do PEB e se inscreviam junto ao Departamento de Planejamento, Orientação e Controle.

Em 1981 eram 124 escolas integradas ao PEB e sua implantação e implementação continuava por meio da expansão da instalação de SL nas escolas.

Finalmente, em 1983, a SL foi institucionalizada definitivamente na RMESP por meio de decreto que criava 300 SL e designação de um PESL por escola. Considerou-se que havia necessidade de se disciplinar a existência e o funcionamento dessas salas e da função dos PESL e que o PEB estava revestido de características peculiares que atendiam às necessidades da rede na área de Comunicação e Expressão.

Eram 193 escolas integradas ao PEB e a Secretaria Municipal de Educação<sup>20</sup> (SME) pretendia estender o Programa a todas as escolas da rede, pois considerava a proposta de qualidade e o sucesso da SL entre os alunos.

É sobre esse processo inicial que este capítulo vai tratar trazendo, com detalhes, essa fase inicial, qual seja, de 1972 a 1983.

### **2.1.1. A experiência piloto**

#### **2.1.1.1. Considerações sobre a criação do projeto**

As informações lacônicas sobre o fato inicial trouxeram pistas para investigação sobre outros aspectos relacionados à realidade escolar vivenciada levando a localizar significações para essa situação detectada.

No âmbito nacional, o início da década de 1970 no Brasil foi marcado pelo período mais forte da ascensão da “linha dura” do governo militar, ou seja, pela institucionalização da censura, da tortura e da perseguição a presos políticos, do terror de estado em nome da Segurança Nacional e do combate aos comunistas.

Era o Brasil do “Ame-o ou deixe-o”, no qual a sociedade civil não podia se manifestar, os movimentos sociais estavam silenciados e os políticos de oposição tiveram seus mandatos

---

<sup>20</sup> A SMEC se desdobrou em 1975 por meio da Lei nº 8.024, de 13/01/1975, portanto ficou Secretaria Municipal de Educação.

cassados e suspensos por dez anos seus direitos políticos.

Essa década foi, também, a época das promessas de prosperidade, dos setores empresariais eufóricos com os altos índices de crescimento da economia e da propaganda governamental de que o Brasil seria uma grande potência mundial até o ano 2000. Entretanto, o crescimento econômico não significou melhoria de condições de vida para a população.

A melhoria das condições sociais estava no plano do “espera-se” e “estima-se”. Previa-se, por exemplo, que até 1974 haveria um aumento de 35% nas matrículas do 1º grau, 100% no 2º grau e 90% no ensino superior. O número de analfabetos na faixa etária de 15 a 35 anos estaria reduzido a dois milhões (Xavier, Ribeiro e Noronha, 1994, p. 246). Era preciso fazer o “milagre econômico”.

Assim, a economia crescia, às custas de uma das maiores concentrações de renda mundiais e da subnutrição, da mortalidade infantil, da miséria e do analfabetismo. O contexto era extremamente desigual.

Dentro desse contexto os governos dos generais Emílio Garrastazu Médici (30/10/1969 a 15/03/1974) e Ernesto Geisel (15/03/1974 a 15/03/1979) elaboraram Planos de Desenvolvimento para o Brasil de forma a perseguir os principais objetivos econômicos do governo militar de Castelo Branco (1964-1967): levar o país a maior crescimento econômico; exercer maior controle sobre a inflação; diminuir as diferenças regionais em termos de desenvolvimento; diminuir os déficits da balança comercial de pagamento; incentivar a exportação; atrair os capitais estrangeiros, oferecendo-lhes possibilidades de lucros consideráveis e estabilidade política; e conter o crédito e os salários.

O I Plano Nacional de Desenvolvimento, 1970-1974, visava a aumentar a capacidade produtiva através da maximização da eficiência e da rentabilidade dos recursos disponíveis e seus objetivos apoiavam-se nas “idéias de integração social, de preservação dos valores humanos e culturais” do povo brasileiro e de uma “síntese entre tecnologia e humanismo moderno, bem como no sentido da distribuição das riquezas.” (Xavier, Ribeiro e Noronha, 1994, p. 246)

O II Plano Nacional de Desenvolvimento, 1975-1979, enfatizava o modelo econômico e social, a integração social e o bem-estar do homem na direção da construção de um país moderno, progressista e humano. Foi concebido num período menos “duro”, isto é, o processo de abertura política já havia se iniciado com a crescente liberdade de imprensa. Esse período também foi de crise, tanto nacional, quanto internacional.

Em relação à educação o Plano apontava a necessidade de se

atualizar o conhecimento científico e técnico ministrado nos diferentes níveis de ensino, pela revisão dos textos didáticos e técnicos e pela expansão seletiva da

pós-graduação. Ao mesmo tempo, manter-se em dia com os progressos da tecnologia educacional, além de testar a viabilidade de aplicação, no Brasil, das mais avançadas técnicas de telecomunicações na transmissão de programas educacionais a grandes massas. (II PND, p. 136-7, apud Xavier, Ribeiro e Noronha, 1994, p. 248)

Como parte das estratégias do governo no decorrer do primeiro e segundo planos de desenvolvimento, inseriram-se as reformulações do ensino superior (1968) e ensino fundamental com a promulgação da Lei 5.692/71.

A Lei nº 5.692/71 completava o ciclo de reformas empreendidas com o propósito de ajustar a política educacional à estabilidade desmobilizadora e excludente empreendida desde 1964. Fixava diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus expressando as estratégias a favor de uma ideologia desenvolvimentista com forte privatização na educação e na compulsoriedade profissionalizante. Isso significa dizer que as escolas particulares tiveram maiores êxitos na medida em que possuíam recursos para cumprir os dispositivos da lei. As escolas públicas não recebiam recursos, por parte do estado, portanto não tiveram condições de realizar o projeto profissionalizante.

Essa lei focalizou dois aspectos fundamentais: a extensão da obrigatoriedade escolar e a generalização do ensino profissionalizante. Xavier, Ribeiro e Noronha (1994) questionam a quem e por que interessaria essa reforma de ensino e por que a preocupação com os excluídos do sistema escolar expandindo a obrigatoriedade do ensino, já que o quadro era de desenvolvimento excludente, de controle sobre as manifestações e mobilizações organizadas, com professores e estudantes silenciados diante do aparelho repressivo.

Assinalam que a resposta quanto ao aspecto da profissionalização estava dentro do próprio projeto excludente de sociedade, de privilégio de uns poucos, e na lógica do próprio modelo de desenvolvimento, ou seja, era preciso “administrar as desigualdades geradas no processo, propiciando uma suposta igualdade de oportunidade no plano formal”, e, ao mesmo tempo, produzir a “legitimidade necessária na sociedade para continuar administrando tal projeto de forma arbitrária e autoritária”. (Xavier, Ribeiro e Noronha, 1994, p. 249)

Exemplificam com a expressão disso no conteúdo do II Plano Setorial de Educação e Cultura (1975-1979):

(...) o sistema educacional brasileiro deve, antes de tudo, assegurar meios para a plena afirmação do homem brasileiro, enquanto pessoa. Depois, promover a sua integração na sociedade nacional. Em seguida, capacitá-lo como recurso para o desenvolvimento do país (...). Por fim: garantir a democratização do acesso à Educação e do sucesso individual e social conseqüente. (apud Xavier, Ribeiro e Noronha, 1994, p. 249-50)

Depreende-se que não havia nenhuma referência ao exercício da cidadania, e a visão de educação era tecnicista e utilitária, isto é, de preparar o homem para o mercado de trabalho. Portanto, a terminalidade do ensino de 2º grau visava a garantir a demanda do mercado de

trabalho; mas não só a isso, visava, também, a reduzir a pressão sobre o ensino superior.

No que tange ao aspecto da extensão da obrigatoriedade escolar, observava-se o agravamento da questão do analfabetismo e da evasão escolar, isto é, aumentaram os índices de evasão e repetência no 1º grau (abrangendo nesse momento as oito séries), das deficiências das instalações dos prédios escolares e das condições de trabalho do professorado.

Em 1979, com a posse do General João Baptista de Oliveira Figueiredo houve a continuidade do projeto de abertura política iniciado por seu antecessor e as seguintes medidas foram tomadas: anistia política; reforma partidária; reajustamento semestral salarial; restituição das eleições diretas para governador do Estado.

A situação política exigia soluções novas, mais democráticas. A realidade econômica apresentava problemas graves. De um lado, tínhamos sérias carências nos setores de saúde, saneamento básico, habitação, educação, com conseqüências como a desnutrição, mortalidade infantil, marginalização social, econômica e política. De outro lado, contribuindo com isso, tínhamos os altos índices de inflação, baixos salários, elevada dívida externa, concentração da riqueza em poucas mãos.

Tudo isso levou a um agravamento dos problemas da educação escolar com uma

brutal exclusão social e escolar: no Brasil, em 1980, quase 60% da população era constituída de pobres (39%) e de indigentes (17%) e a permanência dos ingressantes no sistema escolar não se alterou de forma expressiva. A rigor, houve perda das oportunidades educacionais e rebaixamento no padrão da escolarização da população brasileira. Caiu a freqüência/permanência na escola elementar, comparativamente àquelas do período Vargas, crescendo, no entanto, quase três vezes a matrícula no superior. (Oliveira, 1992, apud Hilsdorf, 2003, p. 127-8, grifos da autora)

Os professores, por sua vez, também tiveram salários cada vez mais desvalorizados e passaram a aumentar suas jornadas de trabalho, reduzindo o tempo de estudo e de preparo de aulas. Portanto, esse rebaixamento de salário, em parte, refletia na qualidade de seu trabalho.

Pode-se dizer que essa crise na educação foi reconhecida na política educacional desse governo, no III Plano Setorial de Educação, Cultura e Esportes de 1980, quando foi realçada a necessidade de concentrar esforços e recursos na educação do pobre, isto é, na educação para as áreas rurais, favelas e periferias urbanas. Moreira (1995, p. 162) assinala a proposta de mecanismos visando a compensar os serviços educacionais precários oferecidos às crianças dos segmentos populares e sugeriu-se “uma educação e um currículo mais ‘apropriados’ às áreas pobres”, aproveitando-se todos os recursos locais e levando-se em conta as necessidades e possibilidades sócio-econômicas e culturais das áreas rurais.

Enquanto isso, no âmbito dos municípios e dos estados, houve alterações políticas também. Os prefeitos eram nomeados pelos governadores dos respectivos estados, que por

sua vez, eram eleitos indiretamente. O Município de São Paulo teve, nesse período inicial (1972-1983), os seguintes prefeitos: Paulo Salim Maluf (08/04/1969 a 07/04/1971); José Carlos de Figueiredo Ferraz (08/04/1971 a 21/08/1973); João Brasil Vita (22/08/1973 a 27/08/1973); Miguel Colassuono (28/08/1973 a 16/08/1975); Olavo Egídio Setúbal (17/08/1975 a 11/07/1979); Reynaldo Emygdio de Barros (12/07/1979 a 14/05/1982); Antônio Salim Curiati (14/05/1982 a 14/03/1983) e Francisco Altino Lima (14/03/1983 a 10/05/1983).

Foi na gestão do Prefeito José Carlos de Figueiredo Ferraz que o Projeto SL da RMESP iniciou-se por meio de uma experiência piloto de ação entre uma escola e uma biblioteca. Naquela época, não havia proposta de política educacional declarada formalmente por parte dos governos, isto é, não foram encontrados documentos que assinalassem essa política, apenas alguns documentos esparsos que permitem detectar ações. Foram localizados documentos como o “Relatório Anual de 1973 e 1974”<sup>21</sup> que relatam as atividades técnico-educacionais realizadas ou em realização nessa gestão. Dentre elas destacam-se: atualização pedagógica e treinamento dos educadores; criação e melhoria da capacitação profissional dos educadores com vistas à mudança de comportamento, por meio da diminuição de resistência à inovação; assistência ao planejamento e execução do trabalho pedagógico das U.E. da RMESP; controle do rendimento quantitativo e qualitativo do trabalho pedagógico para possibilitar uma crescente adequação ao currículo.

Depreende-se de tal documentação que a preocupação estava muito voltada para o preparo profissional do professor e para o controle e implementação do currículo escolar.

Compreende-se tal preocupação dos sistemas escolares diante da expansão das redes escolares públicas, em particular a do município de São Paulo. Tratava-se de atender a um conjunto de crianças que não cessavam de aumentar na população paulistana em função das correntes migratórias, assim como cuidar do preparo de professores para esse enfrentamento.

Diversos estudiosos da realidade brasileira se referem aos movimentos internos de migração como, por exemplo, em relação a aspectos da vida política e classe operária (Pinheiro, 1975) nas primeiras décadas do século XX apontando a origem dos operários (Nordeste) e ausência de qualificação, muitos analfabetos. Dados da mesma natureza são trazidos por Villela e Suzigan (1973) quando apontam os estados do nordeste como exportadores de mão-de-obra, sendo a região leste receptora de boa parte desse contingente, inclusive de regiões de Minas Gerais.

Tal movimentação é acrescida pela intensificação do êxodo rural-urbano alterando a

---

<sup>21</sup> São Paulo (Cidade). PMSP/SMEC. Relatório Anual – 1973, 1973.  
São Paulo (Cidade). PMSP/SMEC. Relatório Anual – 1974, 1974.

estrutura demográfica dos grupos de trabalho em ambos os ambientes (Ianni, 1963). Como aponta também Fernandes (1974), o crescimento da cidade de São Paulo, em particular, resulta das populações móveis vindas do interior do estado de São Paulo, dos outros estados e dos países estrangeiros. Segundo dados obtidos pelo autor, no censo de 1970 havia 5.924.615 habitantes contrapostos a 2.120.149 em 1950 (p. 199).

Tendo em vista atenuar o baixo rendimento dos alunos, cuja escolaridade é pautada nos processos de leitura e escrita, a SMEC instituiu a Portaria 2.032 de 13 de julho de 1972 dando início a uma experiência piloto em uma proposta de ação intercomplementar entre Biblioteca e Escola<sup>22</sup>.

A portaria traz, em seu enunciado, verbos como resolve, institui, fixa, indica, designa, renunciando que a tarefa a ser realizada estaria a cargo das escolas municipais e das bibliotecas públicas. Indica, entretanto, que deveria ser feita uma primeira experiência envolvendo somente uma escola e uma biblioteca.

A Escola Municipal Maria Antonieta D'Alkimin Bastos e a Biblioteca Infantil Anne Frank<sup>23</sup> foram selecionadas com o objetivo de fazer alunos de 1º Grau adquirirem e fixarem habilidades de leitura e de compreensão de texto para que pudessem desenvolver pesquisas, já que as novas técnicas didáticas na escola de 1º Grau estavam baseadas em pesquisas bibliográficas. As Bibliotecas eram os locais ideais para o treinamento orientado dos alunos.

Segundo o documento “Projeto para o entrosamento funcional da Biblioteca Infanto-Juvenil Anne Frank com a Escola Municipal Professora Maria Antonieta D’Alquimim Basto”, datado de 1972, essa experiência piloto de ação intercomplementar originou-se por uma mudança de metodologia de ensino nas escolas, que abandonaram os tradicionais cadernos didáticos com “pontos”, de Conhecimentos Gerais, Matemática e Português, acompanhados de questionários e exercícios e passaram a adotar o que chamavam de “pesquisa”<sup>24</sup>.

Os “pontos” feitos pelo professor eram criticados por serem limitados e por isso foram cedendo lugar às pesquisas feitas em livros, jornais e revistas pelos próprios alunos<sup>25</sup>. Essas ações, entretanto, não foram desprovidas de problemas, pois o professor escolhia um tema e estabelecia um prazo para que os alunos aprontassem a pesquisa sobre o assunto e não dava roteiro aos alunos, nem indicação de livros onde pudessem pesquisar e nem a dosagem de informação desejada.

As conseqüências disso foram os pais debruçando-se sobre livros e livros para fazer o

---

<sup>22</sup> Para ler o texto integral transcrito da Portaria 2.032 de 13/07/1972 ver o Anexo IV.

<sup>23</sup> Estavam separadas, por, aproximadamente, um quilômetro e meio.

<sup>24</sup> A elaboração do documento foi uma ação política da SME.

<sup>25</sup> Segundo Milanesi (1988) a Reforma do Ensino de 1971 decretou, oficialmente, a prática da pesquisa na escola.

trabalho dos filhos. Os alunos que não dispunham da ajuda familiar corriam para a biblioteca procurando as informações e copiando extensos textos e mal lendo o que escreviam. Quando a pesquisa era para ser feita em grupo o problema se agravava: a cópia era dividida e distribuída aos integrantes da equipe.

O documento aponta como conclusão disso tudo: “o que falta tanto aos professores quanto aos alunos é o conhecimento de técnicas para pesquisas”, pois não se consegue fazer uma pesquisa sem um roteiro que defina sua extensão e sem 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 dos catálogos, dos 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.

Pode-se assinalar aqui o que Hébrard (1995) distingue como uma das três etapas na difusão e adoção progressiva da definição de leitura. Segundo ele, nesta etapa, a leitura está ligada ao desenvolvimento da leitura pública popular, à edição de projetos políticos populares e exige que os profissionais de campo, bibliotecários, colaborem com os professores.

O documento também salienta que a população infantil que freqüentava as escolas da Prefeitura era oriunda de meio social inferior, sem condições econômicas e culturais, que no meio familiar a criança não convivia com pessoas habituadas a ler e muito menos a consultar livros. Na maioria das vezes, os alunos conheciam somente os poucos livros didáticos que utilizavam nas salas de aula, com auxílio do professor.

Os estudos realizados por Pereira, J.B.B. (1969) e Pereira, L. (1967), especificamente em escolas estaduais, no mesmo ambiente metropolitano, revelam dados importantes para a compreensão dessa realidade enfrentada por professores nas escolas públicas. Relatam a pressão da população por escolas, mas sobretudo trazem à tona os contextos em que a educação pública se exercia, exatamente em áreas compostas por forte massa popular oriunda dos movimentos migratórios com os pais dos alunos desprovidos ou possuindo poucos anos de escolaridade, com qualificação profissional precária e baixa renda, portadores de poucos bens materiais e poucos (para não dizer nenhum) bens culturais como, por exemplo, livros.

No dizer da documentação aqui localizada, essa problemática não afetava apenas o alunado, mas também o professorado, igualmente desprovido de capital cultural relativo à manipulação técnica de livros e usufruto de bibliotecas.

Especificamente sobre a leitura, Nogueira (1978), durante o 1º Congresso de Leitura (COLE), argumentou que a grande maioria das famílias brasileiras não tinha condições financeiras nem culturais para proporcionar à criança o instrumental da leitura para seu desenvolvimento intelectual, por isso era preciso lutar para que houvesse a instalação de bibliotecas infantis criteriosamente providas de forma a colaborar efetivamente com a escola no despertar da leitura.

Ressaltou que a Lei 5692/71 não mencionava a biblioteca como fator importante para o ensino. No entanto, a biblioteca escolar tinha dupla finalidade. De um lado, contribuía para alimentar o interesse das crianças pela leitura e, de outro, servia de complemento ao trabalho do professor. Além disso, a biblioteca escolar deveria constituir parte essencial da escola.

Silva (1979), durante o 2º COLE, apontou que a política de leitura no Brasil não atendia às necessidades e ao interesse da maioria da população, portanto, não era uma política de caráter popular. Essa política vinha excluindo a maioria do acesso à leitura, tanto em função da não democratização da educação e da escola, quanto por meio dos entraves que colocava à ação dos diferentes órgãos e agentes culturais envolvidos de alguma forma com a leitura, quando voltados ao atendimento das necessidades da maioria.

Defendeu, figurativamente, que a leitura, no contexto brasileiro, se configurava em uma LEI-DURA, isto é, compunha um conjunto de restrições agudas que impediam a fruição da leitura por milhões de leitores em potencial e colocava a leitura em uma situação de crise. Assim, na realidade vivida pelo povo brasileiro estavam presentes a injustiça, a desigualdade, a miséria, a falta de liberdade e democracia. Isso impedia que as pessoas tivessem acesso à informação e proliferasse a leitura crítica.

Zilberman (1981), durante o 3º COLE, apontou que a década de 1970, no Brasil, caracterizou-se por uma euforia econômica e crescimento da população urbana e assistiu a um aumento vegetativo dos consumidores prováveis de bens culturais. Além disso, a reforma de ensino, instituída pelo Estado, ampliou a faixa etária de escolaridade obrigatória, o que possibilitou o crescimento quantitativo do número de alunos atingidos pelo texto literário e, ao mesmo tempo, promoveu programas específicos, visando à popularização do livro, na crença de que estas atividades colaborassem na melhoria do panorama cultural e, portanto, na superação do atraso e do subdesenvolvimento.

É possível, assim, completar algumas significações políticas, econômicas, sociais e culturais da época expressas pelas palavras que iniciam este capítulo.

É interessante, aqui, assinalar o que Azanha (1976) comenta sobre o problema da melhoria do ensino tal qual o acima referido. Segundo ele, esse é o problema central das

reformas educacionais e uma constante na temática pedagógica brasileira, não só nas tentativas de análise como nas iniciativas práticas, a ponto de não existirem vozes discordantes sobre a necessidade urgente de reformar. Além disso, pontua que a falência do ensino primário, médio e superior já havia ganhado força de axioma a ponto de não mais se buscarem dados empíricos referentes ao assunto e assumir o sentido de exemplificação, ou seja, não havia mais preocupação com a comprovação das afirmações e das análises.

Sanciona essa afirmação o trecho a seguir, extraído das conclusões do inquérito promovido por Fernando de Azevedo em 1926:

A escola primária, organizada como está, falhou entre nós aos ideais modernos de educação de que até agora, fechada em horizonte restrito, nem sequer suspeitou. Pode parecer severa a afirmação e não foi, sem constrangimento, que a lançamos nos primeiros artigos. O nosso inquérito, porém, a homologou da maneira mais eloqüente. O que ela tem procurado não é mais do que ensinar a ler, escrever e contar. Esta é por certo a função instrumental que lhe cabe no plano da organização do ensino. Pois ler, escrever e contar são simples meios que insistimos em transformar em fins do ensino primário.

(...)

Sobre desenvolver ação acanhada e precária, no seu programa alfabetizante, não se reveste ela de caráter educativo. É o que, em nosso inquérito, ficou provado a saciedade. A nossa escola primária não educa, nem do ponto de vista da adaptação moral higiênica, nem do ponto de vista da adaptação social, isto é, da preparação para a vida e para os deveres cívicos (...). Em uma palavra, retomando as expressões de um dos depoimentos, a escola tradicional, a nossa escola não serve ao povo e não o serve porque está montada para uma concepção social já vencida. (apud Azanha, 1976, p. 16)

Segundo Azanha, era raro que um educador ou cientista social não aceitasse essas afirmações ou que não reconhecesse sua veracidade naquela época. Quarenta anos depois de ter sido descrita não havia perdido sua atualidade, o que significava dizer que a escola primária paulista havia permanecido estagnada. Contudo, era pouco provável que o ensino primário tivesse permanecido incólume, inatingido pelas profundas transformações políticas, sociais, culturais e econômicas que tinham feito de São Paulo um centro industrializado e urbanizado.

De fato se verifica que sim, foi profundamente alterado e as condições só se agravaram, como os dados anteriores procuraram evidenciar.

### **2.1.1.2. Medidas iniciais da criação**

Depois de um levantamento sobre a localização das bibliotecas e das escolas, constatou-se que 15 bibliotecas ofereciam fácil acesso às escolas municipais e então foram traçadas metas e objetivos específicos para entrosar as U.E. e as bibliotecas.

Sustentava-se que o meio de transporte adequado para a frequência dos alunos à biblioteca dependeria da escolha conjunta da direção da escola, do corpo docente e pais de alunos e poderia ser feita entre três alternativas: percurso a pé no início e no final do período escolar (alunos sob a responsabilidade dos professores); condução especial para este trajeto, contratada e paga pela Prefeitura ou pelos alunos ou, ainda, outras soluções de acordo com a situação e as possibilidades dos alunos em se deslocarem para a biblioteca.

As metas traçadas foram: 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).

Previam-se, também, três etapas para a implantação e implementação desse entrosamento escola-biblioteca. A primeira, etapa de implantação, dizia respeito a:

1. reunião com professores da U.E. para apresentação do plano geral, conhecimento das dependências locais e exposição do funcionamento de cada setor;
2. reunião com pais dos alunos para apresentação do plano, esclarecimento da programação regular da biblioteca para as crianças da comunidade e discussão dos meios de transporte a serem empregados;
3. treinamento dos professores nas técnicas de leitura dirigida, por meio de curso que deveria ocorrer concomitante ao desenvolvimento do trabalho com os alunos, podendo ser realizado em duas alternativas. A primeira, em caráter facultativo, fora do período de trabalho regular diário dos professores, com a duração mínima de 30 horas e expedição de certificado pelo Departamento Municipal de Ensino. A segunda, em caráter obrigatório, para todos os professores da unidade, com a duração de uma hora e trinta minutos por semana e interrupção do funcionamento regular da escola.

À medida em que os professores fossem treinados deveriam ir aplicando, na biblioteca e em classe, os processos didáticos das “Habilidades de Estudo” por meio da leitura.

4. divisão dos alunos em quatro grupos de 10 alunos cada para atividade a ser desenvolvida na biblioteca com os recursos que ela possuía: leitura recreativa, artes, jogos ou teatro ou, ainda, cinema educativo e pesquisas e circulantes.

A segunda etapa era de execução prevendo que todas as classes comparecessem à biblioteca um dia por semana por três horas e participassem das quatro atividades preparadas. Mesmo que nem todas as classes pudessem ser observadas e controladas, todas deveriam participar. A participação deveria ser estendida, futuramente, para todas as classes, inclusive para as primeiras séries.

A terceira etapa era normativa, caracterizada por 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 que pretendessem desenvolver a mesma programação.

Em relação aos recursos materiais necessários para o desenvolvimento do Projeto solicitava-se: conserto de aparelhos; material específico para iniciação artística e aquisição de jogos. Em relação ao pessoal necessário solicitava-se: suplementação de pessoal para a biblioteca: um atendente para cada sala (sala de leitura recreativa, sala de artes e auditório) e um porteiro, sugerindo que, na impossibilidade de se remanejar pessoal da própria biblioteca, se designassem educadoras recreacionistas ou professoras primárias para as funções mencionadas. Além disso, sugeriu-se a existência de 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 se designassem técnicos para treinamento dos professores para trabalhar em colaboração com um orientador pedagógico e um bibliotecário.

Junto com a bibliotecária, a professora deveria desenvolver os seguintes objetivos específicos:

- habilitar os alunos a usarem adequadamente uma biblioteca desenvolvendo atitudes corretas na consulta de fichas e demais equipamentos. Ensinar os leitores a se comportarem dentro de uma biblioteca;
- dar aos alunos habilidades básicas para compreensão do que liam, através do emprego das técnicas de leitura dirigida, em textos recreativos.
- formar habilidades de leitura com fins de estudo, pois, constituía amplo programa a ser estruturado e desenvolvido, durante o primeiro grau.

Esse conjunto era entendido como base de leitura recreativa, inicialmente, a ser feita de acordo com instruções em fichas, cujo objetivo era conduzir à compreensão do que se lê com os livros sendo escolhidos de acordo com a faixa etária, o interesse infantil, a dosagem de dificuldades e as habilidades que se desejassem formar para posterior uso com fins de estudo.

Depois de selecionado, cada livro teria uma ficha de instruções a ser testada e aplicada em outras bibliotecas, pois o acervo era quase que idêntico.

Percebe-se aqui o que Hébrard e Chartier (1989) pontuam a respeito do que a escola deve enfrentar – o desafio do ensino de massa, com finalidades tanto econômicas quanto

sócio-políticas. Econômicas pela necessidade de elevação do nível geral de qualificação inicial e sócio-políticas pela democratização e equalização das oportunidades. As elites possuem como nova prioridade a formação científica. As ciências sociais modificam a noção que se tem de cultura e novas práticas são instaladas: ficha de leitura, resumo, síntese, exposição.

Quanto ao ensino do comportamento adequado em uma biblioteca pode-se comentar o que Petrucci assinala sobre os modos determinados de leitura, isto é, ele enuncia que as práticas didáticas da pedagogia moderna, aplicadas na escola burguesa, institucionalizada entre os séculos XIX e XX, estabeleceram regras sobre as formas de realização da leitura e sobre o comportamento dos leitores. Segundo tais regras se deveria

ler sentado em posição ereta com os braços apoiados na mesa, com o livro diante de si (...); (...) ler com a máxima concentração, sem mover-se, sem fazer barulho, sem incomodar os outros, sem ocupar demasiado espaço; (...) ler de maneira ordenada, obedecendo ao texto em suas subdivisões; folhear o livro com cuidado, sem dobrá-lo, sem amassá-lo, maltratá-lo ou danificá-lo". (Petrucci, 2002, p. 221)

No início, o objetivo era focalizar as habilidades de Leitura Básica para Estudo por meio da consulta de livros. Essas habilidades eram:

- habilidade de compreensão do que se lê: entendida como um processo complexo que exigia outras habilidades, de acordo com a finalidade da leitura e com a natureza do texto a ser lido. Agruparam-nas em: 1) habilidade de identificar a idéia central de um trecho que pressupõe habilidade de compreender e resumir o enredo do texto e habilidade de estabelecer a seqüência dos fatos; 2) habilidade de identificar pormenores isolados ou correlacionados;
- habilidade de avaliação do que foi lido: entendida como necessária para analisar o texto refletindo sobre o motivo pelo qual se estaria lendo e para avaliar criticamente um texto. As habilidades básicas envolvidas eram: 1) habilidade para estabelecer a adequação entre o material lido e determinados fins; 2) habilidade para estabelecer a adequação entre as partes do material lido e determinados fins; 3) habilidade para separar, num texto, os elementos de ficção, dos fatos e de opiniões; 4) habilidade para apreciar o texto;
- habilidade para localizar informações: entendida como dependente das habilidades: 1) habilidade para selecionar fontes de informação; 2) habilidade para consultar diversos tipos de livros de informação; 3) habilidade para usar os livros de consulta. Estas, por sua vez, dependentes de outras habilidades: 1) habilidade de selecionar fontes de informação: envolvendo habilidades de selecionar uma determinada fonte de informação, de consultar bibliografias e de usar catálogos e fichários; 2) habilidade para consultar diversos tipos de informação: envolvendo habilidades para consultar glossários e dicionários, enciclopédias

e atlas; 3) habilidade para usar os livros de consulta: envolvendo habilidades no uso do índice de assuntos e no índice alfabético; habilidade para usar, como pontos de referência, títulos e outros auxílios tipográficos, como: seções, capítulos e parágrafos e para usar as palavras-chave;

- habilidade para organizar informações: entendendo que a organização e o uso das informações encontradas dependem da finalidade com qual se lê e que as habilidades mais freqüentes eram: 1) habilidade para fazer anotações; 2) habilidade para fazer classificação; 3) habilidade para fazer esquemas; 4) habilidade para fazer resumos.

Essas habilidades dependiam de fatores, entre os quais citaram o preparo pedagógico do professor; conhecimento e aplicação dos procedimentos didáticos adequados; exercitação das habilidades de leitura já adquiridas e disponibilidade de tempo para desenvolver as habilidades em sala de aula e em biblioteca.

Depreende-se que esse objetivo de focalizar as habilidades de leitura estava apoiado num modelo de currículo que supervalorizava a técnica, o “como fazer”, isto é, estava predominantemente permeado por uma orientação tecnicista. Esse modelo refletia a racionalidade tecnológica presente nas Leis 5540/68 e 5692/71, que também permeava o contexto mais amplo.

Esse Projeto vigorou no período de 10 de agosto a 8 de dezembro de 1972. No final desse período foi produzido um relatório<sup>26</sup> informando que doze classes haviam participado da programação, que as professoras que tomaram parte o fizeram voluntariamente e que cada classe passava um dia escolar completo na biblioteca, uma vez por semana, por um período de três horas.

As classes eram divididas em três grupos, 50% e 25% e 25%, isto é, enquanto metade da classe permanecia na sala de leitura recreativa, um grupo se dirigia para a sala de artes e o outro para a sala de jogos e biblioteca circulante. Passada uma hora e meia era feito o revezamento. As turmas menores se juntavam formando um só grupo que ia para a sala de leitura, e o grupo grande se repartia em dois que se distribuía pelas outras salas.

Na sala de leitura, durante uma hora, todas as crianças faziam leitura silenciosa de um mesmo livro, selecionado pela equipe coordenadora. Essa leitura era dirigida por ordens, que vinham escritas nas fichas. Essas fichas também registravam os níveis de compreensão alcançados pelos alunos. Os últimos 30 minutos eram de leitura livre, isto é, as crianças podiam escolher, nas estantes, o livro que queriam, e não havia ficha a preencher.

Contudo, até outubro, os alunos escolhiam, entre 10 livros selecionados pela equipe,

---

<sup>26</sup> Conforme documento São Paulo (Cidade). SME/DEPLAN/Programa de Integração Escola-Biblioteca. Fichas para direção da leitura na biblioteca, 1972.

aquele que desejavam ler na sessão de leitura dirigida. Essa alternativa não se revelou adequada, porque tanto os professores quanto os alunos não possuíam as habilidades de leitura solicitadas pelas fichas. Por isso, modificou-se a forma de trabalho, a classe toda passou a ler o mesmo livro, com exercício por exercício orientado pela sua professora.

Segundo esse relatório, nas primeiras sessões de leitura dirigida, a professora da classe precisava guiar detalhadamente cada atividade das fichas. Com o tempo, as crianças foram se familiarizando com o tipo de ordens e o mecanismo dos exercícios propostos. Assim, a direção do professor foi diminuindo com pequenas variações de classe para classe.

Os livros escolhidos para serem trabalhados nessa forma nesse período (de outubro a dezembro) foram: para as 2ª séries: “Entre Amigos” de Magdala Lisboa Bacha; para as 3ª séries: “Caçadas de Pedrinho” de Monteiro Lobato e “O Calhambeque Voador” de Ian Fleming e para as 4ª séries: “Robson Crusóé” de Daniel Defoe (tradução: Monteiro Lobato).

Algumas classes de 4ª série leram os livros destinados aos alunos de 2ª e 3ª séries numa tentativa de recuperação dos alunos na área de leitura.

No que se refere especificamente a essa seleção de livros não foi possível investigá-los, sugere-se que estudos mais detalhados sejam feitos, buscando não só analisar os livros acima indicados, mas também tentar descobrir o trabalho desenvolvido a partir deles.

Cabe, ainda, destacar que esta seleção foi feita em um universo mais amplo de possibilidades e que, ao enfatizar determinados saberes, omitiu outros, expressando uma posição político-ideológica que operava a favor dos interesses de determinado grupo. Portanto, essa seleção não pode ser vista como neutra ou científica.

Na segunda parte desse documento relatou-se que as fichas foram feitas com o objetivo de desenvolver as habilidades de compreensão de leitura e as atividades propostas objetivaram desenvolver as habilidades de leitura propostas no Projeto. Focalizaram nas habilidades de identificação da idéia principal de um trecho, na habilidade de identificação de pormenores e na de avaliar o material lido. Basearam-se no livro “O ensino de leitura da 2ª à 6ª série primária” (sem mencionar o autor) para justificar a escolha. Transcreveram os trechos:

Para a habilidade de identificação da idéia principal de um trecho:

Entre todas as habilidades necessárias à compreensão, a de identificação das idéias principais de um trecho é das mais valiosas e das mais difíceis. Ser capaz de selecionar o pensamento mais importante, no meio de uma grande quantidade de palavras, requer, do leitor, habilidade para distinguir entre o que é e o que não é essencial, entre a idéia principal e as que lhe são subordinadas ou simplesmente ilustrativas. É uma forma de raciocínio que envolve comparação e seleção.

Diretamente relacionadas com a habilidade de reconhecimento do pensamento central de um trecho, estão as habilidades de acompanhar as

relações de causa e efeito entre eles, de antecipar o fim da história e de saber resumi-la.<sup>27</sup>

Para a habilidade de identificação de pormenores:

Em muitas situações de leitura é tão importante observar e reter pormenores significativos, como compreender os fatos principais. Este acontece, principalmente, no tipo de leitura funcional ou leitura estudo, no qual o objetivo é assimilar tão inteiramente quanto possível o material apresentado pelo autor.

Pormenores têm muitas funções dentro de um material: ilustram os fatos principais, tornando as generalizações mais significativas, dão mais vigor a uma conclusão, provando-a e esclarecendo-a, e mostram meios de como uma idéia pode ser aplicada. O que se deseja é que a criança observe a relação dos pormenores com a idéia principal.<sup>28</sup>

Para a habilidade de avaliar o material lido:

Ao ler, a criança precisa ser capaz de decidir sobre a propriedade de cada parte da informação encontrada, reconhecendo o que de fato responde a sua pergunta e o que se relaciona com ela indiretamente: é a habilidade de seleção de idéias.

Uma vez encontrados os fatos, será necessário analisá-los, compará-los com experiências anteriores. O leitor deverá refletir: será isso possível? Será real? Tem o escritor razão? É, portanto, necessário um raciocínio. A criança aprenderá a distinguir um material verídico, autêntico, baseado em fatos, de outro que seja pura ficção ou fundamentado em opinião.

Outro aspecto da avaliação é a apreciação pessoal do trecho, quanto à beleza de sua apresentação, à atitude das personagens, à linguagem do autor, à poesia de uma passagem etc. É a sensibilidade crítica que reage ao conteúdo e à forma das páginas literárias.<sup>29</sup>

As fichas, também, incluíam atividades para desenvolvimento do vocabulário de leitura e atividades de identificação das características do livro: nome, autor, tradutor, ilustrador, editora, número de páginas, número de capítulos, índice.

Cabe destacar aqui que as atividades selecionadas também não são neutras. Elas representam presenças e ausências, isto é, elas constituem “resultado de disputas culturais, de embates e conflitos em torno de conhecimentos, das habilidades e dos valores que se consideram dignos de serem transmitidos e apreendidos.” (Canen e Moreira, 2001, p. 7)

As fichas preenchidas pelos alunos foram avaliadas, as respostas dadas foram organizadas por habilidades e tabuladas e, finalmente, foram calculados os acertos. Não conseguiram dar um tratamento estatístico à análise porque os dados não permitiam, mas, concluíram que, quanto aos exercícios para o desenvolvimento da habilidade de compreensão de idéias principais, os dados acusaram uma boa porcentagem de acertos havendo um desenvolvimento da habilidade de compreender idéias principais.

Quanto aos exercícios para o desenvolvimento de habilidades de avaliação, detectaram um elevado índice de acertos, o que, segundo o relatório, comprova que essa habilidade

<sup>27</sup> Idem, ibidem, p. 4.

<sup>28</sup> Idem, ibidem, p. 4.

<sup>29</sup> Idem, ibidem, p. 5.

dependia do desenvolvimento da habilidade de compreensão de idéias principais e de pormenores.

Quanto aos exercícios para o desenvolvimento de habilidades de identificar pormenores também houve uma alta porcentagem de acertos, o que levou a pensar que esse tipo de exercício poderia ser proposto com menor frequência.

Concluíram que seria preciso fazer reformulações no Programa de Integração Escola-Biblioteca<sup>30</sup> para atingir os objetivos propostos. Mas, concluíram também, que a experiência obteve pleno êxito, que os resultados foram surpreendentes, que o ritmo de aprendizagem dos alunos havia acelerado.

Essa reflexão feita demonstra a alteração do capital cultural dos alunos envolvidos no Programa, ou seja, estes alunos adquiriram um certo capital cultural proporcionado pelo trabalho pedagógico da escola, tendo havido, portanto, um trabalho de inculcação e de interiorização. Entretanto, segundo Bourdieu, esse trabalho deveria ser capaz de perpetuar-se após a cessação da atividade pedagógica contribuindo para produzir e reproduzir a integração intelectual e a integração moral.

Assim sendo, 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 desfavorecessem ainda mais os mais 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.

---

<sup>30</sup> A experiência de ação intercomplementar entre as escolas municipais e as bibliotecas públicas foi chamada de “Programa de Integração Escola-Biblioteca” segundo o documento que avaliou o trabalho realizado no seu primeiro semestre de funcionamento.

## **2.2. A instituição do Programa Escola-Biblioteca**

Em junho de 1973, portanto um ano após o início do Projeto, no mesmo governo, o Decreto nº 10.541 de 29/06/1973, instituiu o “Programa Escola-Biblioteca” em caráter permanente, a partir de diversos argumentos. Considerava que o problema mais grave com que se defrontava a escola naquele momento era o baixo rendimento dos alunos na área de Comunicação e Expressão e que esta situação era a responsável pelo mau desempenho geral dos alunos nas demais áreas curriculares; considerava que a SMEC experimentou, em 1972, numa iniciativa pioneira, que se coroou de pleno êxito – levar os alunos de uma escola municipal a terem atividade, uma vez por semana, em uma biblioteca pública, a fim de estabelecer o entrosamento funcional escola-biblioteca e desenvolver nos alunos habilidades de leitura, para que pudessem ter a compreensão do que liam, fazer a avaliação do que tinha sido lido, aprender a localizar informações e organizá-las, assim como desembaraçar-se na expressão oral e escrita; considerava que o programa incrementou o uso da Biblioteca e indicou uma reorientação para as suas atividades normais; e considerava, ainda, os bons resultados do projeto piloto. Estabelece-se, assim, como medida definitiva, a leitura como atividade em destaque na organização da educação municipal.

É interessante ressaltar que o decreto assinalou a prioridade do desenvolvimento do programa nas Bibliotecas Infante-Juvenis. Pelo enunciado, depreende-se que cabia à autoridade do prefeito criar um programa de leitura, pois, a SMEC baixaria instruções complementares ao seu fiel cumprimento.

Logo em seguida, a Portaria nº 1.330 de 16 de julho de 1973, constituiu, junto ao gabinete do Secretário de Educação e Cultura, uma Comissão Permanente encarregada do planejamento e da execução do PEB.

A relevância da medida pode ser verificada, em seu significado, pelas medidas de ordem prática para sua implementação. Foi designado prédio do Departamento Municipal de Ensino para a sede da Comissão Permanente. Recomendou-se às Divisões Técnicas e Administrativas dos Departamentos de Cultura e de Ensino que oferecessem todas as facilidades para o bom desempenho do Programa e foram concedidos 30 dias para que as Coordenadoras do Programa submetessem o Regimento de Trabalho da Comissão Permanente à aprovação do Secretário.

Essa Comissão Permanente foi formada por duas coordenadoras: uma bibliotecária e uma professora, pertencentes à então Secretaria da Educação e da Cultura e por 13 membros, sendo que nove deles pertenciam às escolas municipais.

O Regimento de Trabalho previa para essa Comissão Permanente o planejamento e execução do Programa de Integração Escola-Biblioteca, com a finalidade de determinar diretrizes para sua implantação e execução nas Bibliotecas Infanto-Juvenis do Município.

A Comissão deveria ser dirigida por um corpo executivo composto de dois coordenadores e dois secretários, sendo de competência dos coordenadores:

- convocar e presidir reuniões;
- designar funções específicas aos membros quando necessário;
- estabelecer equipes para determinadas funções;
- representar o grupo;
- supervisionar e coordenar as atividades de comissão.

Os secretários deveriam:

- substituir os coordenadores nos impedimentos;
- executar os serviços de secretaria da Comissão;
- redigir a ata e noticiário;
- o segundo secretário, substituir e auxiliar o primeiro, bem como divulgar e distribuir os trabalhos da Comissão conforme ficasse estabelecido.

Todos os participantes tinham o dever de obedecer ao Regimento Interno, comparecer às reuniões ordinárias e extraordinárias e realizar as tarefas a eles atribuídas. Tinham o direito de apresentar sugestões por escrito e opinar, votar e ser votados em reuniões. As reuniões deveriam acontecer duas vezes por mês, podendo os coordenadores convocar outras reuniões se necessário. Seria eliminado o participante que deixasse de comparecer sem motivo devidamente justificado a três reuniões consecutivas.

É interessante assinalar que segundo a Portaria nº 21 de 10 de janeiro de 1973, ou seja, o “Regimento Interno das Escolas Municipais de 1º Grau Subordinadas à SMEC de São Paulo” já havia biblioteca na estrutura administrativa da escola municipal.

Nesse Regimento, no “Título VIII – dos Órgãos Concurriculares”, entendidos como os órgãos que, sem ministrar aulas, mas integrando-se na estrutura da escola, prestavam valiosa contribuição no esforço sistemático de formação do educando. No “Capítulo 3º - Da Biblioteca”, estão presentes suas finalidades e sua normatização. O capítulo dedica-se à caracterização, regência, organização e funcionamento da Biblioteca, descrevendo-a como local onde deveriam ser realizadas atividades para desenvolver o gosto dos alunos e ex-alunos pela leitura de textos e pela pesquisa bibliográfica. Estabelece que ela deve ser regida por regulamento próprio aprovado pelo Setor de Instituições Auxiliares da Escola, do Departamento Municipal de Ensino, funcionando de forma a atender as necessidades de todos

os alunos da escola, e que sua organização e funcionamento sejam determinados pela Direção da escola em conformidade com a orientação do Setor de Instituições Auxiliares da Escola.

Na descrição do Corpo Docente, a aquisição de livros e materiais para a Biblioteca, aparece como uma das competências do professor, que apresenta as sugestões ao auxiliar de Diretor.

Isso demonstra uma superposição, isto é, ao mesmo tempo em que se previa biblioteca na estrutura administrativa da escola municipal, previa-se o desenvolvimento de um programa que integrasse escola e biblioteca pública. Essa duplicação de meios em um mesmo governo para a mesma finalidade pode ser entendida como um caminho para sanar o provável problema da falta de bibliotecas em escolas da RME de São Paulo, ou seja, do não cumprimento regimental.

É possível identificar, aqui, facetas da cultura do sistema escolar na busca de atalhos para resolver as questões não solúveis pelos meios previstos, a criação de medidas que poderiam ser feitas de outro modo como se verá a seguir.

No documento “A escolha dos livros para as sessões de Leitura Dirigida”, abalizou-se que a equipe considerava a escolha do livro adequado a cada uma das turmas de alunos que participava das sessões de Leitura Dirigida como uma das tarefas mais difíceis do PEB. Utilizavam do critério que combinava aspectos formativos do livro básico com valores literários e os aspectos principais desse critério eram:

- interesse: o interesse do assunto para os alunos levando em conta sua idade e suas vivências;
- enredo: o enredo com bastante ação, suspense e humor, com personagens atraentes;
- valores éticos e morais: os elementos que deveriam estar presentes na história e na vida real eram: o patriotismo, o respeito ao próximo, a colaboração e a responsabilidade;
- estilo: o estilo do autor deveria ser agradável e sem artificialismo;
- redação: a redação deveria estar no mesmo nível das habilidades de leitura dos alunos, com parágrafos e orações bem estruturadas para que o leitor conseguisse compreender o que lia, apreendesse as idéias e fosse capaz de apreciar o texto;
- vocabulário: deveria estar vinculado à experiência dos leitores.

É interessante demarcar que, mais uma vez, esses critérios não são neutros, devem ser vistos como práticas de significação que se desenvolvem em meio a relações de poder contribuindo para a produção de identidades sociais. Dessa maneira, os conteúdos engendrados por eles fazem parte do currículo que se constitui “território em que se travam lutas por diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade” (Canen e Moreira,

2001, p. 7). Intenta-se, portanto, claramente, produzir determinada identidade nacional: aquela coerente com o contexto de ditadura militar que impôs aos sistemas de ensino reformas administrativas e educacionais com o objetivo de racionalizar a educação e a escola e adequá-las às exigências do modelo de desenvolvimento.

O documento relatava ser comum encontrar livros com excelente enredo, com valores éticos e sociais e com estilo, mas, com vocabulário inacessível às crianças de uma determinada camada social, dadas as suas carências de linguagem. Muitas crianças atendidas pelo PEB comunicavam-se por meio de um vocabulário bastante restrito, o que dificultava a compreensão do que liam. Isso limitava o desenvolvimento das habilidades de compreensão.

Além disso, descreviam os alunos como pobres em vocabulário e maus leitores, pois muitas vezes aos 12 anos ainda estavam na 3ª série primária e não tinham o hábito de ler, só conseguiam entender textos curtos e com redação simples. Contudo, seus interesses estavam voltados para argumentos mais complexos e para problemas humanos ricos de vivência.

Segundo o documento esse era um tipo de leitor para o qual a seleção de livros era difícil, os livros que possuíam redação, estilo e vocabulário de acordo com suas capacidades de ler, não lhes serviam por serem infantis. E os livros que tinham tema interessante para eles pertenciam à faixa dos juvenis como “Tom Sawyer”, “Robin Hood”, “Aventuras de Huck”, inacessíveis por serem redigidos com períodos longos, formados por numerosas orações em ordem indireta e apresentarem amplo vocabulário.

Esse grupo de alunos era numeroso e o PEB buscava selecionar obras que além de atender as suas deficiências pudessem acelerar o seu desenvolvimento como leitores. Esses livros eram escolhidos pelas seguintes características:

- não serem obras extensas e possuírem ilustrações;
- serem interessantes, agradáveis e adicionarem novas experiências à vida do leitor;
- terem vocabulário simples e acessível, ao mesmo tempo apresentarem pequeno número de palavras novas, de modo a enriquecer o vocabulário sem dificultar o entendimento do texto;
- apresentarem assunto atrativo para os leitores a que se destinavam.

Dessa forma, os livros selecionados apresentaram habilidades crescentes para compreender e avaliar o que se lia, localizar informações, apreciar a beleza literária e receber valores éticos e sociais, ou seja, formavam uma escala crescente de dificuldades de redação, de vocabulário e de extensão dos textos.

A partir disso pode-se afirmar que a tendência curricular presente é tradicional, isto é, o conhecimento é tratado, fundamentalmente, como um conjunto de fatos objetivos e externos

ao sujeito. O trabalho pedagógico é visto tanto envolvendo a seleção e o tratamento adequado dos conteúdos, quanto o planejamento de atividades que levem em conta o estágio de desenvolvimento do aluno e propiciem a redescoberta dos conhecimentos, possibilitando uma compreensão fundamental das estruturas das matérias ou disciplinas estudadas. Portanto, o conhecimento não é visto “como algo a ser questionado, analisado e negociado, mas como algo divorciado do significado humano e da troca intersubjetiva, que deve ser gerenciado e dominado”, seu propósito resume-se na acumulação e categorização. (Santos e Moreira, 1995, p.51)

Para as 2ª séries indicavam “Polegarina”<sup>31</sup> e “O ursinho Dudu quer um amigo”<sup>32</sup> por terem tema, redação e vocabulário adequados para a iniciação de Leitura Dirigida. Eram obras com texto curto, com excelente ilustração, impressão em tipos grandes, redação simples, orações curtas sem grande número de palavras novas para as crianças e argumento de grande beleza e valores éticos.

Para quem participava do PEB pela primeira vez, o livro indicado era “Entre Amigos”<sup>33</sup>, porque apesar de ser um livro para crianças de 2ª série, dava ótimos resultados com crianças de 3ª e 4ª séries não desenvolvidas em habilidades de compreensão.

Para os alunos já treinados no “Entre Amigos” indicavam as histórias da “Coleção Histórias de Tia Arlete”<sup>34</sup> por serem adaptações dos grandes clássicos infantis e apresentarem as seguintes qualidades: cada história vinha resumida e adaptada num livro independente; o texto era de fácil compreensão, bem redigido e enriquecedor do vocabulário da criança, sem apresentar muitas palavras novas e eram histórias de enredo fascinante e diversificado. Eram dez histórias e pertenciam à programação das classes de 2ª séries, isto é, para crianças de 8 a 9 anos, mas eram empregadas para as classes de 3ª e 4ª séries cujos alunos possuíam habilidades de leitura pouco desenvolvidas.

Ainda para as crianças de 3ª e 4ª séries que não acompanhavam a leitura dos livros mais extensos e de argumentos mais complexos, o livro indicado era “Novas aventuras de Pedro Malasartes”<sup>35</sup>. Segundo eles, a seleção se devia a ter enredo cômico e perspicaz que agradava às crianças maiores, com redação clara e muito bem cuidada quanto ao vocabulário e formas literárias que embelezavam o texto, além da adequada divisão dos capítulos (cada capítulo narra uma história independente, conservando-se o personagem central).

Para os alunos que já haviam alcançado um bom desenvolvimento em leitura a

---

<sup>31</sup> Coleção Xuxuquinha. História de Hans Andersen – Texto de Helô. Editora Brasil-América.

<sup>32</sup> Coleção Xuxuquinha. História Popular – Texto de Helô. Editora Brasil-América.

<sup>33</sup> Coleção Surpresas e mais surpresas. De Magdala Lisboa Bacha. Livraria Editora Agir.

<sup>34</sup> Editora Brasil-América.

<sup>35</sup> Hernani Donato. Editora Melhoramentos.

indicação era “Robson Crusoe”<sup>36</sup>, original de Daniel Defoe, traduzido e adaptado por Monteiro Lobato. As características para sua escolha eram: enredo de aventuras com muita ação e suspense, onde os acontecimentos se desenrolavam num clima de grande expectativa e interesse; grande riqueza de vocabulário, imagens descritivas vigorosas que impressionavam os leitores muito profundamente; além de enriquecer nas experiências dos alunos os temas sobre o conhecimento, a dependência do homem em relação aos fenômenos da natureza e como as mudanças no tempo interferem na vida, valorizando a vida em agrupamentos humanos.

Para os alunos de 4ª série, por causa da riqueza do vocabulário e complexidade da redação, indicavam “Caçadas de Pedrinho”<sup>37</sup>, de Monteiro Lobato, fundando a escolha nos elementos: enredo muito movimentado, repleto de aventuras, humor e suspense; imagens literárias pitorescas e humorísticas; e fatos e cenas da vida rural, o que enriquecia a experiência dos leitores que viviam na cidade grande.

Para os alunos que já haviam adquirido muitas habilidades de compreensão e avaliação do que liam, o livro indicado era “Chitty-Chitty Bang-Bang, o calhambeque voador”<sup>38</sup>, de Ian Fleming, por causa de seu enredo repleto de aventuras, em que o suspense aumenta a cada página, e da extraordinária capacidade descritiva do autor.

Outra vez percebe-se uma abordagem tradicional de currículo, na qual a organização escolar é tratada como um processo que, ao lado da seleção, define que tipo de conhecimento, em que seqüência, em que forma e para quem pode ser ensinado. Dessa maneira, as crianças não iniciadas nas práticas do PEB precisavam ser “recuperadas”, isto é, precisavam primeiro se envolver no trabalho que tivesse uma linguagem mais simples para que se engajassem na estrutura lógica da disciplina e no nível de desenvolvimento cognitivo exigido e poderem acompanhar as atividades desenvolvidas pelo PEB.

Na direção da continuidade de providências para implementar o PEB, publicou-se a Portaria nº 2.055 de 06/09/1973, tendo em vista o desenvolvimento do Programa, instituindo grupo de trabalho para realizar estudos sobre o acervo de livros adequados às atividades desenvolvidas, com prazo de 15 dias. Esse grupo possuía cinco membros, sendo três pertencentes às escolas municipais, sob a coordenação de uma servidora pertencente à cultura. O prefeito do município de São Paulo era, então, Miguel Colassuono. É interessante observar que o PEB não sofreu alterações, pelo contrário, continuou se expandindo.

No final de 1973, outro documento, “Relatório das atividades desenvolvidas pelo PEB

---

<sup>36</sup> Editora Brasiliense.

<sup>37</sup> Editora Brasiliense.

<sup>38</sup> Editora Expressão e Cultura.

em 1973”, assinalou a expansão do PEB para outras escolas e bibliotecas, os resultados alcançados, as dificuldades que enfrentaram, os cursos de formação oferecidos aos professores, as atividades desenvolvidas pelos alunos, as funções da equipe coordenadora do PEB e as metas para 1974. O Projeto envolvia, então, três diferentes bibliotecas e cinco escolas.

Os resultados alcançados com o Projeto foram:

- significativa aceleração no rendimento escolar;
- expressivo enriquecimento do vocabulário dos leitores;
- aperfeiçoamento nos padrões de redação;
- abandono gradual dos livros com muita ilustração em favor dos livros com mais texto;
- leitores dotados de habilidades específicas para compreensão do que liam;
- leitores com habilidades de estudo como: localização e avaliação de informações, anotações e organização das formações em quadros e esquemas;
- consulta de materiais informativos.

Esses resultados indicam o ideal visado, ou seja, os fins da leitura, dos quais derivam tanto a escolha dos textos quanto os tipos de exercícios. Citando Hébrard, poder-se-ia dizer que “não é a leitura que se adquire, mas são maneiras de ler que aí se revelam”, isto é, “o trabalho de leitura é, em grande parte, um processo de produção de sentido do qual o texto participa mais como um conjunto de obrigações (que o leitor toma mais ou menos em consideração) do que como estrita mensagem”. Isso demonstra que “as inferências inerentes ao ato léxico apóiam-se mais sobre a capitalização cultural específica de cada leitor do que sobre a aprendizagem escolar de uma técnica de decifração.” (2001, p. 37-8)

As dificuldades enfrentadas, porém, permaneciam e referiam-se à falta de material; falta de pessoal e locomoção de material e de pessoal. Em relação à falta de material, assinalavam o racionamento do papel (todas as fichas tiveram que ser refeitas, datilografadas e mimeografadas em um estilo mais econômico); a dificuldade de aquisição de livros (depois que eram selecionados, aprovados e adotados, os livros, muitas vezes, se esgotavam nas editoras); e a falta de um mimeógrafo especialmente para o PEB (para o preparo de materiais, como comunicados, planos de reuniões e subsídios para os cursos realizados).

Quanto ao problema da locomoção ressaltavam, além da dificuldade em transportar pessoal para três diferentes bibliotecas e cinco diferentes escolas, a dificuldade em transportar fichas de leitura, livros, subsídios para os cursos, enfim cerca de 20 a 40 quilos de material para cada unidade participante, o que dificultava a expansão do PEB para U.E. mais periféricas.

Quanto à falta de pessoal, salientavam a abrangência da atuação do PEB: treinamento de 100 educadores do quadro do Departamento Municipal de Ensino e do Departamento de Cultura por meio de cursos; orientação das atividades de 65 classes, com média de 40 alunos em cada classe, em escolas e bibliotecas; todo o trabalho de planejamento, coordenação, acompanhamento, reformulação, contatos com editoras, estudo, trabalhos burocráticos. Tudo isso com uma equipe de 14 componentes e três estagiários. Era necessário ampliar-se a equipe para expandir o PEB, em 1974, para novas unidades.

Depreende-se que, apesar da SMEC ter apoiado a expansão do Programa, como se relatou, não proporcionou a garantia de condições (recursos materiais, pessoal, locomoção), ou seja, não houve investimento financeiro suficiente no Programa.

Os cursos de formação oferecidos aos professores foram três, quais sejam, Primeiro Curso de Leitura Informativa; Curso de Leitura Básica II; e Curso de Leitura Básica III. O primeiro curso teve como objetivo treinar o pessoal docente e técnico, da primeira escola e biblioteca envolvida no Programa, nas técnicas de ensino da leitura para fins de estudo. O segundo, objetivou promover o entrosamento do pessoal das duas escolas<sup>39</sup> e das duas bibliotecas<sup>40</sup> que passaram a participar do PEB e treinar esse pessoal nas técnicas de ensino da leitura básica para desenvolver, nos escolares, habilidades de leitura com compreensão, desenvolver padrões de comportamento e desenvolver o gosto pela leitura. O terceiro curso, objetivou implantar o PEB em mais duas outras escolas<sup>41</sup>, com os mesmos objetivos dos cursos anteriores<sup>42</sup>.

As funções da equipe que coordenava o PEB eram:

- a) planejar e coordenar as atividades do programa;
- b) diagnosticar e selecionar o tipo de livro adequado a cada classe para a leitura básica e para as atividades na biblioteca;
- c) elaborar as fichas de direção da leitura recreativa;
- d) elaborar as fichas de direção da leitura informativa;
- e) datilografar, mimeografar, embalar e transportar as fichas nas quantidades necessárias para cada turma de alunos de cada escola;
- f) testar a aplicação das referidas fichas de direção da leitura;
- g) reformular as fichas conforme os resultados obtidos na aplicação;
- h) orientar diretamente professores e alunos na aplicação de fichas de leitura dirigida e na execução de aulas de leitura básica;

---

<sup>39</sup> E.M. “Jean Mermóz” e E.M. “Brigadeiro Faria Lima”.

<sup>40</sup> Bibliotecas “Viriato Corrêa” e “Ophélia França”.

<sup>41</sup> E.M. “Ministro Calógeras” e E.M. “Prof. Nelson Pimentel de Queirós”.

<sup>42</sup> Ver no Anexo V o detalhamento de cada um dos três cursos.

- i) planejar as atividades artísticas e de auditório relacionadas aos livros lidos e de modo a enriquecer a expressão e comunicação dos leitores;
- j) treinar o corpo docente e técnico das escolas e bibliotecas nas técnicas de ensino da leitura recreativa, básica e informativa;
- k) pesquisar, estudar e elaborar os conteúdos necessários ao desenvolvimento do programa nas escolas e bibliotecas para aperfeiçoar o desempenho da próxima equipe;
- l) constatar a influência da leitura na redação dos alunos.

Depreende-se tanto dos cursos oferecidos quanto das funções da equipe que coordenava o PEB que o modelo adotado apoiava-se numa perspectiva técnica, ou seja, o professor era considerado um técnico que deveria dominar “as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformado em regras de atuação”. A atividade profissional era “instrumental, dirigida à solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de técnicas científicas”. À equipe coordenadora cabia elaborar os conhecimentos básicos e aplicados, planejando programas de formação com o propósito principal de treinar o professor nas técnicas, nos procedimentos e nas habilidades consideradas eficazes. (Pérez Gómez, 1998c, p. 356)

As metas traçadas para 1974 abarcavam 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..

As estratégias, para tanto, previam cursos para treinamento do pessoal docente, de técnicos das U.E. e bibliotecários que participariam do PEB. Estes seriam oferecidos no período de fevereiro a novembro, com 12 horas mensais, num total de 84 horas para os Cursos de Leitura Básica; 72 horas para os Cursos de Leitura Informativa. Os cursos seriam oferecidos não só para os novos integrantes do PEB como para os que já faziam parte do mesmo.

A coordenação de cada curso ficaria a cargo de dois elementos que se responsabilizariam pelo planejamento, regência das aulas e organização dos estágios. A metodologia adotada seria a de dividir as aulas em práticas e teóricas. A parte teórica incluiria a fundamentação das técnicas para o ensino da leitura, e a prática abrangeria o planejamento de aulas, estágios para observação e demonstração. A avaliação deveria considerar a frequência e participação às aulas e estágios.

Toda a assessoria deveria funcionar nos mesmos moldes do ano de 1973, ou seja, deveria haver orientação e acompanhamento das aulas de leitura básica, da aplicação de fichas de leitura dirigida e de ficha de leitura informativa e cada professor ser assessorado até

adquirir independência na realização dessas tarefas.

Além dos cursos estavam previstos quatro tipos diferentes de reuniões com o pessoal das U.E. e das Bibliotecas, quais sejam, uma reunião geral para implantação do PEB em novas unidades; reuniões com estágios de observação para pais e professores de cada escola, onde fosse implantado o PEB; reuniões para instalação do Curso de Leitura Informativa em novas unidades e reuniões mensais para as escolas que já tivessem encerrado os cursos.

Finalizavam prevendo o treinamento de 250 professores e técnicos de 10 novas U.E. e o desenvolvimento de habilidades de leitura em 6.000 novos escolares, além dos 3.000 que já participavam. Acentuavam, também, que a viabilidade do plano dependeria de acréscimo nos recursos materiais e humanos. Seriam precisos oito novos técnicos para elaborar e testar fichas, acompanhar classes e reger cursos; dois bibliotecários; três elementos para funções administrativas (datilografia, embalagem e transporte de fichas) e afastamento de um professor em cada escola em que fosse instalada a Biblioteca Escolar, no total de 12 professores, porque já havia duas escolas com bibliotecas em fase final de instalação. Em relação aos recursos materiais, solicitavam: veículo para transporte de livros e fichas (oito dias por mês); papel para mimeógrafo; verba para aquisição de livros (Cr\$5.000,00 para cada unidade, no mínimo); máquinas para datilografia (estavam usando máquinas emprestadas) e mimeógrafo elétrico.

É interessante demarcar que em outubro do mesmo ano, a Portaria nº 1.030 de 16/10/1973 – considerando que o termo de locação do professor de nível II<sup>43</sup> previa a possibilidade do professor contratado receber em termos de hora aula por atividades extraordinárias, dentro de sua disciplina, até o limite de 12 aulas semanais – sugeria, dentre as atividades complementares que poderiam ser executadas, atividades de orientação de leitura em Bibliotecas, com no máximo duas horas semanais e com a orientação e em entrosamento com o PEB, com sede no Departamento Municipal de Ensino.

A portaria também considerava que a atribuição e controle dessas atividades extraordinárias eram de responsabilidade do diretor da unidade havendo a necessidade de se estabelecer normas disciplinadoras do aproveitamento dessas atividades e da sua execução. Também estabelecia que essas aulas só poderiam ser executadas fora do horário normal de aulas do professor, desde que correlatas à disciplina ministrada; que somente seriam atribuídas se não ultrapassassem, somadas às atividades normais, o limite de 44 (quarenta e quatro) aulas semanais; e que caberia ao diretor da unidade a responsabilidade de determinar tais atividades, ao professor a planificação das atividades do mês submetidas à aprovação do

---

<sup>43</sup> O professor de nível II é o professor de 5ª à 8ª séries do ensino fundamental.

diretor e ao inspetor regional de educação, a supervisão da execução das atividades.

É importante expor que o professor, nessa época, possuía jornada de quatro horas diárias de trabalho. Tal fato leva a fazer a observação de que a Diretoria do Departamento Municipal de Ensino optou por uma atitude emergencial para atender à demanda de “recursos humanos” necessários na implementação do PEB.

O próximo documento produzido foi o “Relatório dos Cursos Desenvolvidos pelo PEB durante o ano letivo de 1974” no qual se apresentou o desenvolvimento dos dois cursos oferecidos: o “Curso de Leitura na Escola e na Biblioteca” e o “Curso de Leitura Informativa na Escola e Biblioteca”.

Os cursos foram obrigatórios para todo o corpo administrativo, técnico e docente de nível I (inclusive substitutos) e para os professores de nível II de Língua Portuguesa, Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e Ciências. O primeiro curso foi concluído por 154 professores dos 215 envolvidos. O segundo curso foi concluído por 15 professores com um total de 108 horas-aula. Outros 106 professores iniciaram o curso em outubro e dariam prosseguimento no ano de 1975.

Os dois cursos preconizavam objetivos da mesma natureza que os dos cursos do ano anterior, já comentados neste trabalho. Portanto, da mesma maneira, reduziram a atividade prática dos professores a uma mera atividade instrumental<sup>44</sup>.

Concluíram o documento argumentando que os Cursos desenvolvidos junto às escolas participantes do PEB demonstraram eficiência na medida em que sentiram que os objetivos foram sendo alcançados e que perceberam um crescimento dos professores e alunos, não só com relação à leitura, mas também às outras áreas de estudo. Notaram, ainda, grande resultado por meio das atividades práticas. Como decorrência, consideraram que deveriam reformular seus planos de cursos de forma a proporcionar maior número de estágios aos cursistas. A análise desses novos planos, entretanto, permite apontar que foram idênticos aos já apresentados.

Há que se apontar, a partir desses dados, a expansão das questões da leitura, e tudo o que veio envolvendo, para outras áreas componentes do currículo. A leitura vai, gradativamente adquirindo centralidade na organização do currículo e, por conseguinte, na organização da escola. Pontua-se, aqui, a implementação de medida a dar suporte ao corpo docente para que, de fato, se adquiram as habilidades necessárias à compreensão do que se lê e a ter hábitos de estudo centrais em todos os componentes curriculares.

Ao final de 1974, eram 13 as escolas da rede, situadas em diferentes regiões da

---

<sup>44</sup> Veja no Anexo VI o Programa dos dois Cursos.

cidade, que participavam do PEB.

Segundo o documento “Programa Escola-Biblioteca”<sup>45</sup>, de 1978, à medida que essas 13 escolas desenvolviam a programação de leitura, crescia o interesse dos alunos, fazendo-se necessária uma biblioteca dentro da escola para melhor atender ao aumento do desejo de ler.

É possível demarcar que, por um lado, como já foi relatado anteriormente, apesar da biblioteca ser reconhecida como um órgão curricular da escola, como o Regimento assinalava, inúmeras escolas não a possuíam. Por outro, o grande contingente de alunos e professores que participavam do Projeto; o número reduzido de bibliotecas públicas; as dificuldades de locomoção de professores, técnicos e alunos para as bibliotecas públicas; a provável diferença de formação, experiências e objetivos do professor e do bibliotecário e a provável intensificação dos momentos de leitura na própria escola, levaram a esse processo de afastamento das atividades de leitura organizadas pela escola na biblioteca pública em sessões semanais e à criação de espaços para livros e o desenvolvimento de atividades na própria escola, ou seja, à criação de biblioteca escolar, de fato.

A SME destinou, então, verba especial para a aquisição de um acervo mínimo de livros e do mobiliário adequado à montagem de salas apropriadas nas unidades que já participavam do PEB.

Segundo legislação encontrada, antes disso, e concomitantemente, havia medida nessa direção – a Lei nº 7.930 de 21 de agosto de 1973 – que autorizava o executivo a ofertar, aos alunos de 4ª a 8ª séries, que mais tivessem se distinguido em suas atividades escolares das escolas municipais, 200 pequenas bibliotecas, de caráter eclético, a título de prêmio incentivo. O Decreto nº 10.639, de 11 de setembro de 1973, regulamentava a lei, e vários comunicados e portarias tornavam possível a oferta das Bibliotecas-prêmio.

Segundo a lei, as bibliotecas deveriam ser entregues numa pequena estante, padronizada, fornecida pela prefeitura, no valor de um salário mínimo vigente na época, durante a Semana Nacional do Livro, de 23 a 29 de outubro. A seleção dos livros deveria ser feita por uma comissão composta de um representante do Secretário de Educação e Cultura do Município, um representante do Departamento Municipal de Ensino; um representante do Departamento de Cultura; um representante da Academia Paulista de Letras e um representante da Câmara Brasileira do Livro (CBL), indicados, anualmente, pelos respectivos órgãos e entidades, e nomeados pelo Prefeito.

No ano de 1975, apareceram documentos que apresentavam a programação para as sessões de Literatura Infanto-Juvenil e justificavam a importância de se trabalhar com fichas

---

<sup>45</sup> São Paulo (Cidade). SME. Programa Escola-Biblioteca. Publicação nº 20, 1978.

para a direção de leitura na formação do leitor independente.

A programação de livros de literatura infanto-juvenil<sup>46</sup> apresentada seguia uma seqüência 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 seqüência, 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.

Isso confirma o que foi comentado anteriormente à respeito da compreensão do papel do professor. Dito de outra forma, o professor

é um técnico que deve aprender conhecimentos e desenvolver competências e atitudes adequadas à sua intervenção prática, apoiando-se no conhecimento que os cientistas (...) elaboram, ou seja, não necessita chegar ao conhecimento científico, mas dominar as rotinas de intervenção técnica que se derivam daquele. (Pérez Gómez, 1998c, p. 357)

A programação<sup>47</sup> estendia-se de 2ª a 8ª séries e constava, na maioria, de obras estrangeiras traduzidas, ou seja, houve um favorecimento dos livros traduzidos e adaptados de clássicos para a infância e a juventude como, “Polegarina” e “Pele de Urso”, entre outros. O que não ocorreu, por exemplo, foi a preocupação em aproveitar a tradição folclórica brasileira para constituir o acervo dos textos infantis e juvenis, de modo que a seleção ficou carecendo de temáticas nacionais.

Todavia, por outro lado, “Aladim e a lâmpada maravilhosa” e “Ali-Babá e os quarenta ladrões”, histórias que compõem os contos fantásticos de “As mil e uma noites” ricas em folclore e características do mundo árabe fizeram parte dessa seleção. Essas histórias propiciavam uma visão dos costumes, da religião e do espírito do povo oriental. Enfatizavam o senso de justiça, a certeza do bem que vence o mal e, sobretudo, a fantasia, envolvendo gênios poderosos e palavras mágicas.

Outras histórias, como “Heidi” e “Robinson Crusoé”, também traziam a cultura de outros povos. “Heidi” era uma menina que, ao ficar órfã, foi viver com o avô nas montanhas geladas da Suíça. O avô não a queria lá, porque, além de ser menina, poderia morrer de frio e se aborrecer com as suas cabras. Mas Heidi era uma menina muito boa e amável, cuidava da cabana do avô, tornando-a limpa e acolhedora, e acabou se tornando muito querida. Quando chegou o dia dela voltar à cidade, nem ela e nem o avô queriam. Entretanto a tia a obrigou porque ela tinha que voltar para trabalhar e estudar. Essa história traz a mensagem que as crianças, especialmente as meninas, devem ser dóceis e prestativas para serem amadas.

---

<sup>46</sup> São Paulo (Cidade). SME/Departamento Municipal de Ensino/ Programa Escola Biblioteca. Programação – 1975 – para as sessões de literatura infanto-juvenil, 1975.

<sup>47</sup> Veja a Programação completa no Anexo VII.

Já a história de “Robson Crusoe” tem origem inglesa da época das grandes navegações. Ele era um jovem, único sobrevivente de um naufrágio, que teve que se virar sozinho em uma ilha deserta. Ele, porém, era muito inteligente e esperto e com muito trabalho duro e força de vontade conseguiu, apesar de estar só, sem ajuda de outros e com poucos recursos, melhorar a sua vida e viver com conforto. Construiu uma cabana, plantava e cuidava de animais, tudo de modo a servi-lo. Durante esse período, uns índios apareceram na ilha para matar um índio inimigo. Robson salva o prisioneiro e os dois tornam-se amigos. O índio passa a fazer companhia para Robson e o ajuda na lavoura, na caça e na criação dos animais. Tempos depois são resgatados e levados para a Inglaterra. Não se separarão jamais, pois uma amizade nascida da solidão e do sofrimento não acaba nunca. Essa história traz a mensagem que os homens devem ser fortes e corajosos, enfrentando todas as adversidades da vida com esperteza e criatividade, fazendo com que tudo funcione a seu favor.

No entanto, havia indicação de histórias produzidas por autores brasileiros, como “Bitu, o carneirinho sujo”, “Novas aventuras de Pedro Malasartes” e “Soprinho”. Ao ler e analisar cada um desses títulos fica evidente a preocupação com o questionamento do recorte maniqueísta da realidade, isto é, no primeiro, o personagem principal, o carneirinho Bitu desobedece a sua mãe ao não manter o asseio pessoal e é confundido com um burro abandonado que é logo laçado por um senhor idoso quase cego que o leva para casa para ajudá-lo no transporte de suas hortaliças. Bitu sofre muito e se arrepende por não ter tomado banho, mas, ao mesmo tempo, se compadece do velhinho e resolve ajudá-lo a comprar os óculos que tanto queria. Assim que o velho compra seus óculos percebe seu engano e o liberta. Apesar dessa história conter a mensagem que é preciso obedecer para não se encrencar e que o asseio pessoal é importante para não ser confundido com outros tipos de pessoas, ela rompe com o tipo de história que tem sempre o protagonista bom e o mau.

No segundo, Pedro Malasartes, é o esperto herói que visita lugares diferentes em cada capítulo do livro. Isto é, a história começa quando Pedro desperta em uma manhã com saudades do lugar onde tinha nascido e resolve voltar para casa e reparar todo o mal que já tinha feito fazendo o maior bem possível durante a viagem. Reconhece que muitas vezes havia agido mal e decide passar o resto de sua vida cultivando o sítio deixado pelo pai e cuidando de sua velha mãezinha.

O livro contém a mensagem de que Pedro é vivo, inteligente e sempre pronto a se meter em aventuras extraordinárias. Muitas vezes pratica atos não recomendáveis, mas, sempre movido por boas intenções. Quando não tem problemas pessoais para resolver está sempre a serviço dos fracos e oprimidos. Destaca-se o seu lado bom e animado como exemplo

a ser seguido e que pela perseverança pode-se vencer as maiores dificuldades e alcançar seus ideais.

Além disso, algumas histórias pregam o conformismo e a não ambição, pois, deve-se reconhecer como é bom cada um viver para o que nasceu já que as grandes posições que nos parecem oferecer vantagens têm tarefas e encargos muito difíceis.

No terceiro, *Soprinho* é um menino de fumaça que leva quatro crianças para um bosque encantado onde vivem muitas aventuras. Nessa trajetória todos aprendem que o bem e o mal sempre foram misturados e o caráter benéfico da natureza é ressaltado. No contato com personagens mágicas que se corporificam nas forças da natureza as crianças passam por uma transformação. O alvo da história é a verificação da validade dos conceitos pré-estabelecidos relativos ao bem e ao mal. Além disso, mensagens são transmitidas por meio das aventuras, como, por exemplo, se a mulher viver só terá problemas e que é preciso trabalhar sem pensar no porquê.

Para os anos de 1976 e 1977 foram acrescentados outros três títulos, dentre os quais destaca-se “*Os três desejos*”, obra traduzida e adaptada com a mensagem de que dinheiro não traz felicidade e que o mais importante é ter saúde e paz, pois quem se conforma com o que tem é mais feliz. Além disso, evidencia que as pessoas não devem ser ambiciosas e não devem desejar ter aquilo que não sabem usar. A história é sobre um casal muito pobre que ao ter a oportunidade de ver seus desejos realizados por meio de um anão mágico se atrapalham, pois não sabem comandar e nem dar ordens, isto é, não sabem usar o poder que lhes foi atribuído, e acabam perdendo tudo. Mas, a lição os fez mais felizes e conformados com a pobreza, pois quem nunca teve poder não sabe como usá-lo e isso só trará infelicidade.

Não foi possível analisar essas obras com maior profundidade. É bem interessante, no entanto, que se realizem estudos para compreender os significados desses títulos, a política de compra e licitação, a discussão sobre porque esses títulos e não outros. Tais análises podem permitir a compreensão da formação de toda uma geração do alunado de camadas mais pobres da população de São Paulo.

Chartier recomenda que se examine a materialidade do texto, seu aspecto físico, a disposição do texto em uma página, a impressão e a encadernação, o tamanho e a extensão do livro, sua disponibilidade em determinados contextos e as pistas de seu uso efetivo.

Segundo ele é preciso examinar também o perfil de “leitor desejado” em um protocolo de leitura. Muitas vezes o texto dá indicações explícitas a esse leitor ideal, por exemplo, o tamanho dá a possibilidade de se deter no livro e observar o texto; a sucessão de páginas, capítulos, ilustrações marca cortes na leitura; as opções de edição e tipografia expressam

níveis de habilidade e condições de uso que imaginaram os editores. (apud Rockwel, 2001)

Rockwel acentua que levar a sério a materialidade como ponto de partida requer examinar características próprias do livro como suporte do texto escrito. Ao longo dos anos, tem variado a apresentação dos materiais escolares. As teorias pedagógicas são proporcionadas através do conteúdo do texto, da sua forma discursiva e na inclusão de indicadores sobre como trabalhar com ele. Além disso, há que se observar a proporção e relação entre texto e ilustração, o uso de símbolos e elementos gráficos, o tipo e tamanho da letra e a disposição dos exercícios que orientam a leitura.

Outro documento<sup>48</sup> esclarecia que o PEB visava não só a criar nos alunos gosto pela leitura, mas também a transformá-los em bons leitores. Assinalava que bons leitores eram os que se satisfariam com sua leitura porque entenderiam o livro lido, isto é, ler significava compreender o conteúdo da leitura. Ler bem era: saber o significado das palavras do texto; saber identificar o assunto principal; saber identificar as informações secundárias ao texto; saber avaliar, tirar conclusões e opinar sobre o assunto lido e saber apreciar a beleza literária de uma passagem.

Percebe-se claramente o sentido dado à leitura. Pode-se dizer apoiando-se em Macedo (2000) que foi adotada uma abordagem acadêmica e utilitarista de leitura, do modo como foi assinalado no capítulo I deste trabalho, ou seja, foi considerada como a aquisição de habilidades de leitura e de decodificação e desenvolvimento de vocabulário além de ter enfatizado o aprendizado mecânico de habilidades de leitura e sacrificado a análise crítica da ordem social e política.

Bourdieu chamaria essa leitura de estrutural, isto é, de leitura interna, que considera um texto nele mesmo e por ele mesmo, que abstrai tudo ao seu redor. Assim, “a leitura é produto das circunstâncias” nas quais se produz o indivíduo enquanto leitor. (2001, p. 234)

Para tanto, formulavam Fichas de Direção de Leitura que acompanhavam os livros. Esse instrumento de ensino requeria acurada elaboração de atividades e testagem em sala de aula o que levou à descoberta da necessidade de repetir, por várias vezes, cada tipo de atividade, pois só com isso se formavam as habilidades de leitura. A apresentação das atividades também era dosada progressivamente por dificuldades, era ela que garantia transformar a criança semi-analfabeta de 2ª série, num leitor capaz de compreender e interpretar um texto de leitura e ter uma atitude crítica em relação ao mesmo na 8ª série.

Argumentavam, também, que somente dirigindo a leitura dos alunos se conseguiria torná-los leitores independentes. A tarefa era árdua, lenta e contínua e deveria ser realizada ao

---

<sup>48</sup> São Paulo (Cidade). PMSP/SME/Programa Escola-Biblioteca. As fichas para direção de leitura na formação do leitor independente, 1975.

longo da vida escolar para poder apresentar resultados profícuos e duradouros.

Para cada uma das habilidades elencadas pelo PEB havia etapas que deveriam ser exercitadas. Por exemplo, para a formação de habilidade de compreensão da idéia principal de um texto, as etapas apresentavam atividades do tipo: selecionar, dentre várias orações, a que está de acordo com a idéia central do texto; selecionar dentre vários títulos apresentados, o melhor para o texto lido; imaginar títulos para o texto lido; e definir a idéia principal<sup>49</sup>.

Procuravam demonstrar que, por meio das fichas de leitura, com dificuldades apresentadas gradativamente, ajudavam o aluno a compreender o que lia e, paralelamente, estavam formando nele habilidades de estudo, pois o aluno era levado a analisar um texto, encontrar sua idéia principal, verificar a importância das partes secundárias e organizar as informações advindas do texto. Assim, estava aprendendo a estudar.

Depreende-se que a leitura se formalizava nas fichas de direção demonstrando que de certa forma os livros incluíam sessões de perguntas por meio de um outro suporte que não o próprio livro. Essa materialidade indica uma disponibilidade, ou seja, essas fichas eram elaboradas pela equipe do PEB, que controlava as atividades dos professores que, por sua vez, controlavam a leitura dos alunos.

Todos os alunos recebiam um exemplar do livro, liam simultaneamente e preenchiam as fichas. Isso limitava ou modificava as possibilidades de uma leitura de acordo com o protocolo esperado.

Segundo Lajolo (2001, p.71-2) esse tipo de leitura sofre de “uniformização”, isto é, as mesmas atividades eram obrigatórias para inúmeros alunos de diversas escolas com professores despreparados e passavam a representar a “varinha mágica” que transformaria “crianças mal alfabetizadas e sem livros disponíveis em bons leitores”. Além disso, transformaria esses professores em orientadores de leitura, esquecendo-se da sua pouca familiaridade com livros, “não questionando sua leitura quantitativa e qualitativamente muito pobre, deixando intocada sua estranheza face a práticas mais significativas da linguagem. Na rotina de tais atividades camuflam-se riscos sérios de alienação da leitura”.

Como não foi possível investigar as fichas de leitura dirigida, sugere-se que estudos mais detalhados sejam feitos, buscando não só analisar os livros escolhidos, como já foi pontuado, mas também as atividades elaboradas. Seria uma contribuição para a análise da efetivação do currículo no que tange à leitura.

A idéia da leitura dirigida por fichas foi apresentada, com mais detalhes, em um outro documento, “Leitura Dirigida por Fichas”, sem data, no qual esclarece-se que o PEB

---

<sup>49</sup> O documento dá exemplos das atividades propostas para cada uma das séries diferentes em cada uma das diferentes habilidades a serem desenvolvidas.

pretendia formar no aluno o hábito de freqüentar a biblioteca, tanto para a busca de informações para seu desenvolvimento no estudo, quanto para preencher suas horas de lazer. Além disso, visava a preparar e acelerar o ritmo de trabalho do leitor independente.

Essa independência seria adquirida por meio do domínio das habilidades de compreensão e de avaliação; pela aquisição de bons hábitos de leitura silenciosa e de atitudes adequadas ao ambiente da biblioteca.

Para tanto, o PEB organizava sessões de leitura dirigida, nas quais utilizava fichas de direção de leitura que continham as seguintes partes: a) introdução – com uma motivação para a leitura; e b) atividades de leitura silenciosa – com instruções para dirigir a primeira leitura de texto todo, visando à compreensão da idéia principal do texto; e com atividades que se propunham a desenvolver o gosto literário, o vocabulário, a análise dos pormenores, a seqüência do texto, enfim, habilidades de compreensão e de estudo.

Essas fichas deveriam ser aplicadas em três etapas: superdireção, direção parcial e de independência. A aplicação deveria ser feita de forma sistemática e graduada de acordo com a técnica prescrita.

Na primeira etapa, superdireção, a direção das atividades era total. Os objetivos específicos eram: compreensão da ordem; execução da atividade conforme a ordem; e correção. O primeiro objetivo compreendia as seguintes atividades: a) os alunos liam silenciosamente todas as instruções da atividade; b) o professor verificava oralmente a compreensão da ordem, do seguinte modo: uma criança explicava oralmente o que tinha entendido; se a explicação não fosse correta e completa, o professor pedia para outras crianças fazerem a retificação e sua complementação e, no momento da explicação, procuraria fazer com que as crianças percebessem o mecanismo do exercício.

O segundo objetivo compreendia: a) os alunos pensavam sobre a resposta; b) algumas crianças falavam as respostas encontradas, discutiam para concluir qual era a resposta correta, de acordo com a ordem e o texto.

O terceiro objetivo compreendia: a) a aplicação exata das técnicas para levar à compreensão e execução da ordem, o que deveria evitar um grande número de erros, não havendo necessidade de correção. Entretanto, se o professor constatasse a ocorrência de erros, deveria fazer a correção individual, caso fossem poucos alunos a errar; do contrário, a correção deveria ser feita pelo próprio aluno, em correção coletiva, isto é, com a orientação do professor e a participação da classe; b) a correção deveria ser feita pelo próprio aluno; c) o professor deveria levar o aluno a verificar se a ordem tinha sido compreendida, caso contrário, verificar o porquê: a dificuldade poderia estar na compreensão da idéia geral da ordem, na

compreensão do mecanismo da atividade, no desconhecimento do significado de uma palavra; d) consultar o texto; substituir a resposta errada pela correta.

Na segunda etapa, direção parcial, os objetivos específicos eram os mesmos, mas as atividades se diferenciavam, exceto para atingir o objetivo - compreensão da ordem, pois, neste caso, até as atividades eram as mesmas. Para atingir o objetivo - execução da atividade conforme a ordem, as atividades eram: a) os alunos deveriam pensar sobre a resposta; b) os alunos deveriam executar no caderno; c) o professor deveria observar a execução e d) a criança deveria solicitar a orientação quando em dúvida. Para atingir o objetivo de correção, as atividades eram: a) uma criança deveria dizer a resposta; b) o professor verificaria se as demais crianças concordavam e, se necessário, pedia a retificação da mesma e a sua complementação.

Na terceira etapa, a da independência, os objetivos específicos também eram os mesmos e as atividades eram, no caso da compreensão da ordem: a) os alunos deveriam ler silenciosamente todas as instruções da atividade; b) o professor deveria orientar a criança que tivesse dúvidas. Na execução: a) os alunos deveriam pensar sobre a resposta; b) os alunos deveriam executar a resposta no caderno. Na correção: o professor deveria observar a execução da atividade e orientar a sua correção, individualmente.

A recomendação era de que, para as primeiras aplicações, o professor usasse a superdireção para que se desenvolvessem as habilidades corretas e não ocorresse o perigo de fixação de erros e maus hábitos. Era importante evitar que a criança errasse e se incutir nela a vontade de acertar. Para tanto, o professor deveria fazer com que a criança se esforçasse para acertar, por meio da leitura, releitura, consulta ao texto e perguntas ao professor.

À medida que as crianças fossem adquirindo um certo desenvolvimento, a superdireção deveria ir sendo abandonada, mas, sempre que aparecessem atividades mais complexas, o professor deveria retomar a superdireção. A independência só seria atingida se o professor adotasse este tipo de conduta em todas as aulas de leitura do livro básico.

A última recomendação acentuava que o êxito da aplicação da ficha de direção de leitura dependia do cuidado do professor em seguir exatamente as instruções do guia, como também em ler e estudar o texto e a ficha antecipadamente.

Em relação à Leitura Informativa lembrava que esta deveria acompanhar as etapas recomendadas à aplicação da Leitura Dirigida; que o professor poderia passar à direção parcial só quando as atividades fossem bem dominadas, entretanto deveria sempre manter o esquema da superdireção; e para bem explorar o texto informativo, o professor deveria e poderia permitir a participação oral dos alunos, pois aumentava a compreensão e enriquecia a

leitura, desde que não se desviasse do assunto.

Esse documento parece ter enfatizado mais as maneiras de ler, isto é, preocupou-se em dar orientações para o professor executar a leitura com os alunos. O professor deveria dirigir a leitura a cerca de 40 alunos. No começo o professor deveria determinar tudo e gradualmente ir deixando os alunos realizarem as atividades sozinhos. Entretanto não poderia nunca abandonar essa forma de ler. Assim, os atos de leitura apropriados ou possíveis estavam pré-determinados e não variavam.

Recomendam-se aqui, estudos que busquem maiores evidências sobre as maneiras de ler nesse período, que revelem aspectos sobre a recepção do livro e das fichas de leitura dirigida, que dêem maiores pistas sobre a maneira de ler e interpretar o texto. Como diz Chartier, que busquem pistas sobre a disposição do corpo, o uso da voz, os tempos e ritmos de leitura, as condições em que se encontravam os materiais, as anotações manuscritas, marcas de desgaste, palavras sublinhadas, anotações. (apud Rockwell, 2001)

Em agosto de 1975, novo governo assumiu a prefeitura do município de São Paulo, com o Prefeito Olavo E. Setúbal e novas diretrizes e metas foram estabelecidas pela administração na área de educação, como: reorganização da estrutura da SME, tendo em vista o crescimento da rede; reaparelhamento adequado, em termos materiais e ampliação do número de escolas; melhoria da qualidade do ensino; melhoria, diversificação e incremento da assistência escolar em seus vários aspectos; adoção de medidas pedagógico-administrativas para o contínuo aperfeiçoamento das modalidades e níveis de ensino; atendimento às justas reivindicações do magistério municipal<sup>50</sup>.

Nesse mesmo mês, a equipe do PEB elaborou um Projeto de Pesquisa para avaliar as habilidades de leitura dos alunos do PEB em comparação com alunos que não participavam do programa - “Proposta para instrumento de avaliação das habilidades de leitura dos alunos do PEB em comparação com alunos que não participam do Programa”. Justificava que o PEB tinha como tarefa principal a formação de leitores<sup>51</sup> por meio de numerosas atividades escolares que tinham como objetivo formar nos alunos habilidades de compreensão e avaliação de um texto, por isso apresentavam na Proposta um instrumento para avaliar a formação de habilidades de leitura nos alunos participantes do PEB.

Advertia que essas habilidades não eram adquiridas em curto tempo e exigiam trabalho sistemático que deveria se estender pela vida escolar. Portanto não se pretendeu que

---

<sup>50</sup> De acordo com o documento São Paulo (Cidade). PMSF/SME. Relatório geral – 1975-1978. Publicação SME nº 26”, 1975, todas essas metas foram alcançadas e até, em alguns casos, ultrapassadas devido à cooperação do prefeito e do magnífico quadro docente técnico e administrativo da SME.

<sup>51</sup> Consideravam que leitores eram aqueles que compreendiam e interpretavam o que liam.

esse instrumento avaliasse a formação total de habilidades de leitura dos alunos do PEB. Tinha como objetivo verificar a formação das habilidades de compreensão e avaliação de um texto em alunos participantes das atividades do PEB em comparação com alunos não integrados a ele. Propunha aplicar a avaliação em 16 classes de 4ª séries das escolas da RMESP, sendo oito participantes do PEB e oito não integradas ao PEB.

O critério principal para essa seleção foi o de somente incluir escolas situadas na região periférica da cidade. Essa restrição devia-se ao fato de que estava localizada na periferia a quase totalidade das Escolas Municipais possuidoras de todas as dificuldades e instaladas nos contextos já apresentados no início deste capítulo. As classes selecionadas também seguiam critérios de proximidade geográfica entre as duas escolas, isto é, a que fosse integrada ao PEB e a que não fosse, considerando-se a equivalência sócio-econômica de seus alunos.

O livro selecionado para avaliação de leitura de um texto não havia sido trabalhado pelo PEB – “Momentos”, de Magdala Lisboa Bacha. A prova continha atividades que verificavam o desenvolvimento das seguintes habilidades: identificação do livro (autor, editora, título, coleção); consulta ao índice; identificação de idéia central do texto; identificação e localização de idéia central de pequenos trechos; identificação de pormenores e avaliação de um texto.

Essa prova seria testada e alterada de acordo com os resultados da testagem e aplicada pelos elementos integrantes do PEB, que não poderiam discutir nem ordens, nem respostas com os alunos. A prova teria 12 questões e a duração de 1 hora e 30 minutos.

Cada classe teria sua prova corrigida e tabulada de acordo com a quantidade de erros e acertos em cada uma das sete habilidades. Cada habilidade corresponderia a quantidades de pontos diferentes. Por exemplo: a habilidade para identificar o livro valeria seis pontos; a habilidade para consultar o índice receberia um ponto e a habilidade para identificar pormenores receberia cinco pontos. Isso ocorreria porque deveria ser atribuído um ponto para cada questão da prova que exigisse uma resposta, se a questão exigisse mais de uma resposta, seria atribuído o valor um para cada resposta dada.

Depois, os dados gerais das classes participantes e das não participantes do PEB seriam tabulados, em separado, em uma folha de tabulação dos dados gerais. Ela deveria conter as sete habilidades e o número de acertos, de erros e a porcentagem de acertos. Com base nisso, seriam construídos dois histogramas representativos do desenvolvimento das habilidades de leitura em cada um dos grupos: os que participavam do PEB e os que não participavam.

Três anos depois, a SME publicou um documento intitulado “Programa Escola-Biblioteca”<sup>52</sup>, no qual divulgou-se, dentre outros assuntos, o resultado dessa Pesquisa.

Foram apresentados, primeiro, os pressupostos passíveis de investigação, levantados a partir da formulação dos pressupostos do estudo de Magdala Lisboa Bacha, no livro “Desenvolvimento da leitura na Escola Primária”<sup>53</sup> (sem data) e da observação da experiência que o PEB desenvolveu até então.

Os pressupostos apontados foram:

1. Com referência à leitura dirigida – ler por ler não leva a uma compreensão plena do texto: esse tipo de leitura foi considerado falho porque, muitas vezes, recebem-se informações sem importância em detrimento de outras de real importância. A leitura feita para atingir um determinado fim, isto é, a leitura dirigida, assegura a compreensão do que foi lido.

Assinalou-se que, na vida diária, as pessoas são constantemente solicitadas a ler para obter informações. Essa leitura implica a seleção de informações. Só conseguirá selecionar a informação, e com precisão, o indivíduo treinado em dirigir a própria leitura.

2. Com referência à formação de habilidade de compreensão e habilidades de estudo por meio de programação específica – a programação de leitura dirigida por fichas: ensina o aluno a explorar o texto, compreendê-lo nas suas diversas partes, e voltar a consultá-lo, em caso de dúvida.

Assinalou-se que havia a preocupação em formar o leitor e o estudante independente e que a ficha formava no aluno o hábito de explorar o texto para estudo. Alunos treinados nas habilidades de consulta ao texto, localização da informação, avaliação dos dados encontrados e anotação estariam se preparando para estudar com independência.

3. Com referência à quantidade de leitura: os alunos participantes do PEB mostravam-se melhores leitores porque liam mais e ficavam conhecendo uma rica variedade de assuntos e estilos de autores.

Assinalou-se que eles recebiam forte motivação dada pelo PEB à leitura como recreação, pois procuravam livremente os livros quando se lhes oferecia oportunidade para empréstimo ou para leitura na biblioteca.

Argumentou-se que a pesquisa foi necessária para se comprovar cientificamente esses pressupostos e por carência de informação sobre a formação de habilidades de leitura.

Em relação à ficha de avaliação pontuou-se que no pré-teste encontraram duas dificuldades: encontrar o texto adequado e formular atividades que efetivamente avaliassem as habilidades propostas.

---

<sup>52</sup> São Paulo (Cidade). PMSP/SME. Programa Escola-Biblioteca. Publicação nº 20, 1978.

<sup>53</sup> BACHA, Magdala Lisboa. Desenvolvimento da leitura na escola primária. Ao Livro Técnico S/A. (sem data)

Foram selecionados três textos de livros de leitura para a 4ª série, foram elaboradas fichas de avaliação da leitura para cada um deles e foram aplicados em alunos de 4ª série que não participariam da investigação, a fim de selecionar o texto mais adequado para o estudo. Escolheu-se, então, o melhor texto e foram reformuladas as atividades da ficha de avaliação no que concerne à clareza das ordens e adequação aos objetivos visados.

Verificou-se que, para melhor julgamento, seriam necessárias duas atividades para avaliação de uma mesma habilidade. Pronta a ficha, processou-se novo teste em uma classe de 4ª série que não participaria da pesquisa. Esse segundo pré-teste mostrou que as atividades estavam claras e precisas.

A ficha foi montada com glossário e com atividades de completar, responder, numerar e criticar. O texto escolhido foi “Guilherme Tell” pertencente ao livro “Momentos”<sup>54</sup>. E não houve limitação de tempo para o término da aplicação da ficha<sup>55</sup>. Os alunos avaliados que participavam do PEB estavam no programa há um ano e meio<sup>56</sup>.

Os resultados foram apresentados por habilidades. Na habilidade de identificação da obra, concluíram que no cômputo geral de acertos dos alunos integrantes do PEB houve uma constância nas porcentagens, girando em torno dos 97,6%, indicando uniformidade e que, portanto, a habilidade já estava formada. Em contrapartida, nas porcentagens dos alunos que não integravam o PEB, houve grande variação, o que indicava que havia ausência de habilidades desse grupo.

Na habilidade de consulta ao índice, os alunos que pertenciam ao PEB obtiveram um percentual de 99,58% e os que não pertenciam um percentual de 34,12%. Inferiram que estes últimos não tinham o hábito de se utilizar de livros em geral; que o tipo de ensino que estavam recebendo não exigia a identificação de livros; que os alunos não se valiam de livros para estudar assuntos das áreas específicas (Estudos Sociais, Ciências..) e não tinham habilidade de estudo e de pesquisa formadas.

Na habilidade de identificar a idéia central do texto, os alunos ligados ao PEB atingiram percentual de 91,29% e os não ligados obtiveram 40,84%. Isso revelou-se indicador de que, para se aperfeiçoar nessa habilidade, era preciso treinamento específico, sistemático e

---

<sup>54</sup> BACHA, Magdala Lisboa. Momentos. Editora Agir. (sem data)

<sup>55</sup> O documento apresenta, em anexo, o texto selecionado e a ficha de avaliação com dez atividades. Além dos gráficos com os resultados.

<sup>56</sup> O instrumento de pesquisa foi aplicado a alunos da RMESP. Os alunos que participavam do PEB foram escolhidos por meio de sorteio entre classes de 4ª séries das escolas localizadas na região periférica. Foram seis as classes sorteadas: duas classes de 4ª série de EMPG Professor Laerte Ramos de Carvalho, no bairro de Vila Iza; duas classes de 4ª série da EMPG Nelson Pimentel Queiroz, no bairro de Vila Guarani; duas classes de 4ª série da EMPG Oliva Irene Bayerlein Silva, no bairro de Vila Guilherme. Os alunos que não participavam do PEB foram selecionados seguindo os critérios: proximidade geográfica e equivalência sócio-econômica em relação aos alunos que participavam do PEB. Foram no total 556 alunos, 278 de escolas participantes do PEB e 278 de escolas não participantes.

gradativo.

Na habilidade de identificar a idéia principal dos pequenos trechos do texto, houve duas atividades e nas duas a diferença entre os alunos que participavam do PEB quando comparados aos que não participavam foi grande, ou seja, por volta dos 75%. Notaram que houve sensível avanço dos alunos do PEB e que as aulas de leitura, nas escolas não participantes do PEB, eram dadas por professores ineficientes na condução do leitor à compreensão e que o leitor seria formado com grandes dificuldades de usar a leitura para fins de estudo.

Na habilidade de identificar os pormenores do texto, a diferença foi de 39,86%. Assinalou-se a ausência do hábito de consulta ao texto por parte dos alunos que não integravam o PEB.

Na habilidade de criticar o texto, verificou-se que os alunos não pertencentes ao PEB não estavam habituados a externar as próprias opiniões; não havia a preocupação com a formação do leitor crítico e não estavam sendo formados bons hábitos de estudo nos alunos<sup>57</sup>.

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.

Para os elementos que compunham essa equipe, o desenvolvimento das habilidades básicas de leitura garantiria a formação do leitor independente e crítico e consideraram calamitosa a situação dos alunos que, a partir da 5ª série, seriam encaminhados para trabalhos de pesquisa em livros.

É interessante demarcar que os argumentos presentes nesse relatório parecem ir ao encontro de uma concepção de leitura defendida por Silva (1992) na qual “o propósito básico de qualquer leitura é a apreensão dos significados mediatizados ou fixados pelo discurso escrito, ou seja, a compreensão dos horizontes inscritos por um determinado autor, numa determinada obra.”(p. 43-4)

A questão do “compreender” a leitura, que está implícita no relatório, pode ser entendida da forma como Smith pontua, qual seja, a compreensão é relativa, isto é, “depende de se obterem respostas para as questões que estão sendo formuladas. Um significado

---

<sup>57</sup> Na apresentação dos resultados da avaliação das habilidades de leitura são apresentados dois quadros e um gráfico, quais sejam:

- Quadro A – Resultados obtidos pelos alunos das escolas participantes do PEB.
- Quadro B – Resultados obtidos pelos alunos das escolas não participantes do PEB.
- Gráfico dos Resultados da avaliação do Nível de Compreensão em Leitura de Alunos de 4ª séries. (Ver este Gráfico no Anexo VIII)

particular é a resposta que o leitor obtém para determinada questão. O significado, portanto, também depende das questões que são formuladas”(1989, p. 201). Isso significa dizer que os alunos leitores extraíram o significado do texto a partir do ponto de vista do elaborador do questionário.

Além disso, é possível depreender, desse relatório, o que Silva (1992) descreve como algumas das funções da leitura, ou seja, a sua intimidade com o sucesso acadêmico do ser que aprende; o seu uso no combate à massificação e o uso do livro como recurso para a difusão do conhecimento no meio escolar.

Cabe destacar aqui que, para a equipe coordenadora do PEB, investir nesse programa significava investir no capital cultural das crianças que, desprovidas desse capital por terem origem familiar nas classes desfavorecidas, necessitavam da ação da escola para adquirirem novas experiências e novas disposições, ou seja, *habitus* secundários, para que fossem se integrando ao conjunto das antigas experiências e disposições.

Para tanto, o aluno deveria ser submetido aos objetivos que a escola tentava atingir por meio do programa de leitura dirigida por fichas, ou seja, as finalidades da leitura estavam pré-determinadas segundo uma ideologia tecnocrática. Os alunos estavam submetidos ao texto e deveriam recebê-lo mecanicamente de forma não significativa. Buscava-se uma interpretação única, isto é, as fichas portavam a chave da interpretação e o aluno não tinha a chance de dar outras interpretações.

No “Relatório Anual – 1975”, a equipe que coordenava o PEB descreveu as atividades desenvolvidas, a sistemática do trabalho adotada e as dificuldades encontradas no desenvolvimento do mesmo.

As atividades desenvolvidas referiam-se a: cursos de Leitura Básica para o pessoal docente e técnico das 3 escolas integradas ao PEB em 1975; cursos de Leitura Informativa para o pessoal docente e técnico das dez escolas já integradas em 1974; estágios de treinamento para o pessoal docente e técnico das treze escolas; supervisão do desempenho dos professores quanto a: aplicação de fichas de leitura dirigida, planejamento e execução de aulas de Leitura Dirigida, uso do dicionário, projeto de pesquisa, atividades de biblioteca, cumprimento de horário de atividades do PEB, relatórios mensais das atividades; planejamento das sessões de Leitura baseando-se em: análise das fichas de observação do professor e de relatórios mensais de leitura do ano de 1974, coleta de dados sobre a formação de cada uma das classes das unidades escolares, programação das sessões de Leitura Dirigida de texto de literatura e de informação, estudo e execução de formas de avaliação dos resultados da aplicação de fichas de leitura; elaboração de subsídios para o Curso de Leitura,

testagem e revisão das fichas de alguns livros; elaboração de documentos técnicos: estudo sobre o nível de compreensão de leitura dos alunos de 4ª série e projeto de pesquisa; montagem, controle e avaliação de cada uma das fases de um projeto de ensino da pesquisa em uma U.E.; montagem de quatro bibliotecas escolares, incluindo serviços de: aquisição de livros, tombamento, catalogação e demais técnicas; seleção do acervo para suplementação de quatro Bibliotecas Escolares em funcionamento; planejamento, montagem e supervisão das atividades desenvolvidas pelo PEB, na Primeira Semana do Livro, organizada pelo Departamento Municipal.

A sistemática de trabalho adotada pelo PEB era de linha diretiva em todas as suas atividades. Essa direção se baseava principalmente no acompanhamento do trabalho do professor, com o intuito de orientá-lo nas dificuldades encontradas em aulas de: Leitura Básica, Leitura Dirigida Recreativa e Leitura Informativa, e no uso do dicionário em classe, além de supervisionar o cumprimento dos horários das atividades propostas.

Essa sistemática permitiu que a equipe do PEB conhecesse as classes e o trabalho efetuado pelo professor em sala de aula, bem como suas dificuldades na aplicação da ficha, sugerindo soluções para os problemas apresentados, e verificasse o desenvolvimento das habilidades de leitura adquiridas pelos alunos das 13 escolas.

Diante das dificuldades encontradas no desenvolvimento do trabalho, a equipe ia tomando, na medida do possível, algumas medidas para solucioná-las. Diante da excessiva mobilidade do pessoal técnico e docente das U.E., fator que segundo a SME ocasionava enorme desperdício de treinamento de pessoal e descontinuidade do trabalho, da necessidade de integração harmoniosa dos participantes da programação e do desenvolvimento contínuo da formação de leitores, repetia-se para os novos técnicos ou docentes, o treinamento efetivado por ocasião da implantação em cada escola.

Diante da impossibilidade do transporte imediato de fichas e livros para as escolas, acabavam transportando em carros particulares do pessoal da equipe central ou das escolas. O atraso no cumprimento da programação em consequência da falta de livros ou de fichas de leitura nas escolas no devido tempo, exigia reprogramações das atividades para as classes atingidas. Diante das verbas reduzidas, restringiam a extensão do PEB às U.E. que dispunham de verbas da Associação de Pais e Mestres (APM) para custear a aquisição de livros e de materiais necessários à programação.

Frente a outras dificuldades não podiam fazer nada. Eram elas: dificuldades de locomoção da equipe do PEB para implantar e supervisionar a programação nas diferentes escolas em virtude da dispersão geográfica das escolas integrantes; falta de pessoal

especializado na catalogação de livros para organização de bibliotecas, pois não havia bibliotecários à disposição do PEB.

Ao final desse ano de 1975, nesse relatório, começa-se a veicular a idéia das Salas de Leitura. Para o ano de 1976 previam o aperfeiçoamento do trabalho do PEB em relação ao treinamento intensivo de AP e de ESL em técnicas de Leitura Dirigida por Ficha e em Leitura Básica. As AP seriam as responsáveis em preparar o pessoal docente para planejar e executar aulas de Leitura Básica. Previam, também, a instalação do PEB em escolas geograficamente próximas, para facilitar a implantação e supervisão do PEB nas 60 SL que seriam implantadas, apesar das dificuldades já elencadas, reiterando-se, assim, o empenho na manutenção e ampliação do Programa.

### **2.3. O Programa Escola-Biblioteca e a idéia de Sala de Leitura**

Com a meta de reestruturar a SME face ao crescimento da rede municipal de ensino, em decorrência do aumento populacional conforme já apresentado e de acordo com a Lei nº 8.204, de 13/01/1975, que desdobrou a Secretaria de Educação e Cultura em SME e SMC, houve uma seqüência de leis, decretos e portarias com a finalidade de aparelhar o sistema municipal de ensino com as condições humanas e materiais indispensáveis à sua melhoria e expansão. Dentre elas, a lei que dispôs sobre o Quadro Geral do Ensino Municipal e instituiu a Carreira do Magistério Municipal<sup>58</sup>; a lei que instituiu o Ensino Supletivo Municipal<sup>59</sup>; o decreto que criou o Setor de Atividades Escola-Biblioteca e outros.

Cabe destacar, a propósito desse último decreto, a alteração da natureza dos trabalhos. Quando foram instituídos, em 1973, os trabalhos com a leitura se caracterizavam como um programa e, portanto, sujeito a ser extinto com a mesma facilidade com que foi criado. Nesse decreto a natureza se altera porquanto escola-biblioteca passa a se caracterizar como atividade de um setor específico no organograma da secretaria, adquirindo condições de sedimentação maior.

Essa sedimentação se caracteriza ainda mais por meio da Portaria nº 5697, de dezembro de 1975, em que o Secretário Municipal de Educação, Hilário Torloni, instituiu o “Regimento Comum das Escolas Municipais de 1º Grau” nele caracterizando o PESL como fazendo parte, na estrutura da organização administrativa da escola, do pessoal técnico-pedagógico, ao lado do AP, do orientador educacional, do professor coordenador de área, do

---

<sup>58</sup> Lei nº 8.029, de 04/03/1975. A jornada de trabalho do professor passou a ser de 27 horas semanais de trabalho, incluindo-se, no cálculo semanal, o tempo destinado à hora-aula e hora-atividade exigida para o desempenho das suas atribuições.

<sup>59</sup> Lei nº 8.389, de 19/05/1976.

professor assistente musical e do professor assistente de Educação Física. No Regimento apareceu uma secção inteira para o PESL determinando quem deveria ser este profissional e quais deveriam ser as suas atribuições. Ele deveria ser um professor efetivo designado pelo diretor do Departamento Municipal de Ensino aproveitando-se os professores readaptados<sup>60</sup> com atribuições específicas relativas ao desempenho do trabalho no interior das escolas no que tange especificamente às atividades de leitura conforme detalhamento no Anexo IX.

No regimento constava, também, uma secção inteira para normatizar a organização e o funcionamento da SL que deveria ser determinada pela Direção da Escola em conformidade com a orientação do Departamento Municipal de Ensino. Previa-se que ela deveria ser o local onde se realizariam atividades para desenvolver o gosto dos alunos e ex-alunos pela leitura de textos e pela pesquisa bibliográfica, devendo funcionar de forma a atender as necessidades de todos os alunos da escola.

Essa não foi, entretanto, uma proposta desprovida de conflitos, uma vez que substituiria o PEB e toda a estrutura operacional montada para seu funcionamento. Assim é que em julho de 1976, a equipe que compunha o PEB produziu um texto para assinalar que as atribuições e atividades do PESL, apresentadas pelo Regimento Comum, diferiam das propostas pelo PEB – “Apreciação sobre as atribuições e atividades do Professor Encarregado da Sala de Leitura”.

O PEB previa para o PESL a tarefa de desenvolver, nos alunos das escolas municipais, habilidades básicas de leitura, estudo e pesquisa. O professor deveria ser capaz de aplicar fichas de direção de leitura de textos de literatura e de informação, orientar a pesquisa em obras de referência, incrementar a apreciação literária através da hora do conto, dramatização e outras atividades correlatas, ou seja, ele não deveria fazer o trabalho de montagem de biblioteca e sim o trabalho direto com o aluno.

A classificação e catalogação das obras adquiridas era trabalho para a equipe central do PEB, por isso, propuseram a contratação dos serviços de repetidor IBM – MC 82, para a racionalização desse trabalho.

Segundo o documento, o Regimento propunha que o PESL deveria ser portador de conhecimentos e de habilidades específicas de bibliotecário, pedagogo, crítico literário e redator e seria difícil para a Administração Pública encontrar elemento tão ricamente qualificado e classificado como professor, portanto recomendou-se a necessária reformulação

---

<sup>60</sup> É interessante notar que, ao mesmo tempo em que a portaria determinou um professor efetivo encarregado da sala de leitura para cada escola, impôs o aproveitamento do professor em readaptação. O professor readaptado é aquele professor que fica nas escolas, por motivo de doenças, velhice ou fastio pedagógico, em geral, prestando serviços administrativos. Quem determina que professor deve se readaptar é o Departamento Médico da Prefeitura.

do Regimento Comum.

Ao mesmo tempo, a equipe do PEB recomendou, no documento, que o PESL não fosse um professor readaptado, pois esperava-se dele a capacidade de suprir as deficiências em leitura que os alunos traziam da sua vida escolar. Além disso, recomendava-se que houvesse mais de um PESL para atender com eficiência aos vários turnos da escola.

Em relação às atividades dos PESL propostas pelo Regimento Comum, a equipe do PEB considerou que:

1. o PESL não tendo habilitação específica em Biblioteconomia não deveria desenvolver o serviço de catalogação (serviço que deveria ser feito por bibliotecários na equipe central do PEB);
2. o PESL deveria cuidar apenas do tombamento das obras, elaboração das fichas de matrícula dos alunos, fichas de empréstimos e instrumentos de controle como índice de frequência à biblioteca e índice de retirada de livros;
3. as atividades de SL deveriam visar o aluno, ou seja, a suplementação do acervo deveria atender ao leitor e o PESL deveria apresentar sugestões para a suplementação do acervo que deveria ser analisado e aprovado por DOT ( a excessiva liberdade poderia acarretar desperdício de verbas e más aquisições);
4. não existiam professores já preparados para tais tarefas e havia a necessidade de um longo preparo dos mesmos;
5. as sugestões para o aperfeiçoamento das atividades de enriquecimento das técnicas pedagógicas utilizáveis em SL, deveriam ser apresentadas à equipe central do PEB para estudo.

Analisando-se os argumentos e as recomendações desse documento percebe-se o conflito de interesses e a disputa por espaço profissional entre bibliotecários e professores no que tange às funções. Segundo a equipe em serviço os professores deveriam se ater sobretudo ao trabalho com alunos enquanto que todas as demais ações – quanto aos livros – deveria ser função especializada do bibliotecário.

Outro documento que a equipe do PEB elaborou foi o “Plano Trienal do PEB – 1976 – 1977 – 1978”. Nele constavam as metas globais, as específicas, as estratégias e os recursos materiais e humanos<sup>61</sup>.

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

---

<sup>61</sup> No índice do documento consta, também, o detalhamento das atividades, mas, no corpo, esse item não aparece.

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.

Para os recursos materiais previa-se todo o material necessário para a instalação das SL. Para os recursos humanos realçava-se a necessidade de designação e contratação de pessoal para a execução dos diferentes trabalhos exigidos pela expansão do PEB, inclusive de especialistas das áreas de Ciências, Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica. Portanto, reiteraram-se as medidas que já vinham sendo adotadas pelo PEB e estenderam-nas para áreas do currículo<sup>62</sup>.

É possível verificar, no detalhamento das atividades e das metas, a perspectiva tecnicista que vigorava nas décadas de 1960 e 1970 no campo pedagógico: objetivos bem delimitados, estratégias e a definição por equipe para ser cumprida pelos demais profissionais.

No “Relatório das Atividades do 1º Semestre – PEB - 1976” está assinalado que o PEB deu continuidade ao trabalho que vinha realizando em treze escolas municipais. Dentre os objetivos previstos no Plano Trienal, pontuou quais foram atingidos, quais foram parcialmente atingidos e quais não foram atingidos.

Os atingidos foram: continuidade ao processo de formação de leitores independentes nas escolas onde o PEB já havia sido implantado; continuidade à experimentação de técnicas em pesquisa; e implantação, em duas escolas, de procedimentos didáticos necessários às habilidades de pesquisa em biblioteca. Os parcialmente atingidos foram: iniciar a implantação do PEB em 60 escolas municipais, sendo 30 no primeiro semestre, o que não conseguiram fazer; entrosar a equipe responsável por Leitura Informativa do PEB com a do DOT; pesquisar e experimentar processos didáticos específicos para dinamizar uma sala de leitura na escola municipal, mas não conseguiram treinar os responsáveis pelas salas de leitura.

Quase todas as atividades desenvolvidas em 1976 foram avaliadas. O resultado da avaliação foi positivo, pois os professores estavam aplicando corretamente as fichas; os alunos estavam tendo mudança comportamental na biblioteca e progredindo nas anotações de informações. Estavam, também, freqüentando mais a biblioteca e requerendo mais livros; e os professores e orientadores que haviam participado dos encontros avaliaram o projeto com apreciação. Somente onde as SL ainda não tinham sido instaladas é que as atividades não puderam ser avaliadas.

---

<sup>62</sup> Veja o detalhamento dessas metas, estratégias e recursos no Anexo X.

Salientou-se, também, a sistemática de trabalho que haviam adotado, a de linha direta, isto é, o pessoal do PEB acompanhava o trabalho do professor em sala de aula e verificava o cumprimento da programação proposta, através da observação direta.

Assinalou-se que as atividades que tinham sido desenvolvidas eram:

- levantamento de recursos materiais e humanos para o planejamento e montagem de 60 SL (critérios para seleção das escolas para iniciar a montagem das SL, previsão orçamentária e previsão de recursos);
- complementação do processamento técnico (tombo, ficha de empréstimo, ficha do aluno, bolsos e fichas dos livros) do acervo suplementar das SL;
- reelaboração das fichas de leitura dirigida recreativa, a fim de atender à nova sistemática de trabalho necessária à instalação de sessenta novas salas de leitura; diagnóstico das classes das treze escolas pertencentes ao PEB, para programação de leitura dirigida recreativa e informativa;
- elaboração, com base no diagnóstico feito, da programação de leitura informativa para as classes das 13 escolas pertencentes ao PEB ( de 2<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries);
- acompanhamento, pelos integrantes do PEB, de professores em atividades de aplicação de fichas de leitura dirigida recreativa e informativa, orientando os professores não treinados nos cursos e no uso das técnicas do PEB, e assistindo os professores que já haviam recebido treinamento, na resolução de quaisquer dificuldades em relação à leitura;
- projeto de desenvolvimento de habilidades de pesquisa: continuidade do projeto em uma escola e implantação em duas escolas;
- atendimento à biblioteca de uma escola nos trabalhos de: organização de fichas para empréstimo de livros, leitura livre e pesquisa;
- encontros para estudo sobre leitura básica, entre as equipes do PEB e PIC (uma semana de estudo com quatro horas diárias);
- preparação para participação na IV Bienal Internacional do Livro, com reuniões junto à Câmara Brasileira do Livro, com organizadores do Seminário sobre Literatura Infanto-Juvenil, que aconteceria na Bienal, contatos com o arquiteto da D.M.E. e com a Fundação Bienal<sup>63</sup>.

No documento constam, também, as dificuldades que encontraram: excessiva mobilidade do pessoal técnico e docente das U.E., impedindo que houvesse integração harmoniosa e produtiva dos participantes da programação desenvolvida nas escolas e o desenvolvimento contínuo da formação de leitores; enorme desperdício de treinamento de

---

<sup>63</sup> Neste relatório constam os nomes das 23 pessoas que trabalhavam na equipe do PEB, com suas funções e atribuições específicas.

peçoal e descontinuidade do trabalho; não concessão dos recursos para a efetivação do Plano de Instalação das 60 SL; dificuldade no transporte das fichas e livros para as U.E.; falta de pessoal especialista na catalogação de livros para organização de bibliotecas.

A medida tomada, para resolver as dificuldades, foi a repetição, para os novos técnicos e docentes, do treinamento efetivado por ocasião da implantação em cada escola. E a sugestão dada foi a contratação de pessoal e carro para transporte de fichas para as escolas e a contratação urgente de 4 bibliotecários.

No “Relatório das Atividades do 2º semestre – 1976”, relatou-se que a equipe do PEB deu continuidade ao que vinha realizando no 1º semestre, além de ter:

- reelaborado o plano para montagem e instalação, em 1977, de mais 30 salas de leitura, fazendo a previsão orçamentária e levantamento de recursos materiais e humanos;
- participado do concurso biblioteca-prêmio, promovido pela SME, na entrega, seleção e organização da solenidade dos prêmios da “Biblioteca cidade de São Paulo”;
- planejado e executado todas as medidas necessárias ao “Concurso Anual de Leitura”, desde a seleção das obras de literatura infanto-juvenil, considerando os interesses da faixa etária da série premiada, passando pelo orçamento pormenorizado de todas as obras, da embalagem, dos cartões de identificação, até a aquisição, embalagem, rotulação e entrega dos prêmios para contemplar 1.453 alunos;
- participado na IV Bienal Internacional do Livro, na preparação e montagem do stand na feira. Realizaram: entrevistas de grupos de alunos com autores de obras de literatura infanto-juvenil; aplicaram fichas de leitura dirigida e passos para iniciação à pesquisa na biblioteca escolar em caráter de demonstração; e executaram trabalhos de artes plásticas. Participaram das demonstrações 1.450 alunos e 29 professores;
- participado do “Seminário de Literatura Infanto-Juvenil”, realizado durante a IV Bienal;
- participado no concurso de Redação, organizado pela Comissão da IV Bienal;
- elaborado estudos e pareceres enviados a DOT, tais como: a proposta orçamentária para 1977;
- reestudado o Plano Trienal com vistas à redução do número de escolas para expansão do PEB (de 60 para 30 escolas);
- reestudado o número de obras a serem adquiridas com redução do número de exemplares de cada título, de sete para três;
- elaborado critérios para seleção de escolas para instalação do PEB;
- analisado livros de literatura do autor Brasil Machado de Campos; Exaltação Cristã da Juventude e Ao toque da Núbia.

As dificuldades encontradas foram praticamente as mesmas do semestre anterior, acrescentando-se a dificuldade em iniciar a implantação do PEB em 30 novas escolas, por falta de local para armazenagem do acervo, por problemas para plastificação das fichas e aquisição do acervo para 30 escolas.

Em um Comunicado de 09 de agosto de 1977, o de nº 59, previa-se atividade de formação. Oferecia-se o “Curso de Implantação e Implementação do PEB”<sup>64</sup> especificamente para professores de 1ª a 4ª séries das 32 Escolas Municipais de 1º Grau que estavam sendo integradas ao PEB, nesse ano; para professores de 1ª a 4ª séries das 13 escolas integradas ao PEB, que não fizeram cursos anteriores; para AP das 45 escolas integradas ao PEB e para professores de 1ª a 4ª séries e AP das demais escolas se houvessem vagas remanescentes<sup>65</sup>.

O curso tinha 60 horas, seus objetivos eram: preparar o professor para selecionar o Livro Básico adequado ao nível de compreensão de cada classe; preparar o professor para elaborar planos de Leitura Básica; preparar o professor para aplicar corretamente as fichas de leitura dirigida, conforme orientação do PEB e preparar o professor para formar leitores independentes, desenvolvendo, nos seus alunos, o gosto pela leitura, através da aquisição de habilidades de compreensão do que lêem.

Os conteúdos eram: desenvolvimento da leitura na escola de 1º grau; desenvolvimento das habilidades de compreensão; técnicas para formar habilidades de compreensão; desenvolvimento do vocabulário; o ensino da leitura pelo livro básico; planos de aula de leitura básica; desenvolvimento da leitura oral; leitura dirigida por fichas, em textos de Literatura Infanto-Juvenil; avaliação e seleção de livros para aula de leitura básica; análise de livros de leitura dirigida.

Em um “Plano de Curso” para o corpo docente das 43<sup>66</sup> escolas municipais incorporadas ao PEB em 1977, justificava-se a necessidade do treinamento por causa da implantação do PEB em 30 novas escolas e da continuidade do trabalho nas 13 escolas já integradas (para aqueles que ainda não tinham feito o curso em 1972, 1973, 1974 e 1975).

O treinamento visava a capacitar os professores nos mesmos objetivos preconizados no “Curso de Implantação e Implementação do PEB” de 1977. O conteúdo previa desde informações gerais sobre o PEB; passando pela conceituação de leitura básica e da escolha do livro básico; desenvolvimento das habilidades de compreensão: identificar a idéia central de um trecho, identificar os pormenores de um trecho e localizar a seqüência de fatos de um

---

<sup>64</sup> O curso foi realizado no período de 22/08 a 25/10/77.

<sup>65</sup> O número total de vagas era 400. A previsão era de dez turmas com 40 vagas cada uma.

<sup>66</sup> Nota-se que a intenção era de que 45 escolas estivessem integradas ao PEB nesta época, entretanto, somente 43 estavam efetivamente integradas, ou seja, em 1977 foram integradas ao PEB 30 novas escolas. Somente em 1978 é que o PEB agrupou 45 escolas.

trecho lido; desenvolvimento do vocabulário e da leitura oral; elaboração de planos de leitura básica: teoria e prática; guia de aplicação de ficha de leitura dirigida: teoria e prática nas técnicas do PEB, com quatro estágios de demonstração nas técnicas estudadas.

A clientela para fazer o treinamento era composta de professores de 2<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries. A metodologia que seria utilizada no treinamento previa estudo dirigido, debates, exposição oral e trabalho em grupo. A avaliação deveria ser constante e contínua e haveria a entrega de certificados.

Em dezembro de 1978<sup>67</sup>, a equipe argumentou que a seleção e o treinamento do pessoal eram necessários para que os resultados esperados fossem plenamente alcançados, isto é, o professor responsável precisava ser treinado para guiar o desenvolvimento do leitor e ajudá-lo nas dificuldades. Os membros do corpo técnico precisavam ser treinados também para que o trabalho conjunto acontecesse, pois o trabalho do PEB na escola era sistemático e gradativo e atingia professores, AP, PESL, orientadores e diretores. Por isso, havia a necessidade de cursos de implantação e implementação do PEB para capacitar o professor a ministrar orientação a seus alunos.

Segundo esses dados pode-se verificar que a medida que começou como um projeto piloto vai gradativamente ganhando volume e interferindo na vida das escolas: é toda a estrutura da escola mobilizada para se formar e atuar em prol das ações relativas à leitura.

Nesse ano, o Programa agrupava 45 escolas quando a SME designou uma verba especial para aquisição de acervo de literatura específica a cada série, para sessões de leitura dirigida, pastas e fichas plastificadas para dirigir a leitura desses livros de literatura recreativa.

## **2.4. Nova expansão do Programa Escola-Biblioteca**

### **2.4.1. O Programa Escola-Biblioteca na reorganização administrativa: o Setor de Atividades Escola-Biblioteca**

No ano de 1978, o estudo sobre o PEB<sup>68</sup> “Proposta para instrumento de avaliação das habilidades de Leitura dos alunos do PEB em comparação com alunos que não participam desse Programa”, já comentado neste trabalho, comprovou o sucesso da técnica de leitura dirigida por fichas no processo de desenvolvimento da compreensão no aluno e a SME, resolveu, então, estender o mesmo a mais 86 escolas, o que justificou a criação do Setor de Atividades Escola – Biblioteca, em 31 de março de 1978 por meio do Decreto nº 15.002.

---

<sup>67</sup> Segundo documento São Paulo (Cidade). PMSP/SME “Programa Escola-Biblioteca”. Publicação nº 20, 1978.

<sup>68</sup> Idem, ibidem.

Esse decreto dispôs sobre a reorganização administrativa da SME. Ele foi necessário em decorrência da Lei nº 8.694, de 31 de março de 1978, em face da qual se impôs a unificação do ensino municipal, compreendendo as áreas de educação infantil, de 1º e 2º graus, do supletivo e da educação de deficientes auditivos. Em decorrência surgiu a necessidade de reformular a composição dos órgãos que o realizavam, estabelecendo a divisão regional da rede escolar e a necessidade de melhor aparelhar a SME na composição de sua estrutura orgânica, instituindo um Departamento de Planejamento que abrigaria a área em estudo.

O Departamento de Planejamento, Orientação e Controle (DEPLAN) constituía-se de: Gabinete do Diretor; Divisão de Planejamento; Divisão de Controle; Divisão de Orientação Técnica (Ensino de 1º e 2º graus) com o Setor de Atividades Escola-Biblioteca dentre outros setores; Divisão de Orientação Técnica (Educação Infantil) e Divisão Administrativa.

A principal atribuição do Setor de Atividades Escola-Biblioteca era a de implantar e implementar o PEB e, ao mesmo tempo, elaborar e orientar as atividades de leitura tanto do professor regente da classe quanto do PESL.

No mesmo dia foi expedida uma Portaria designando a Senhora Maria Emília Bueno de Aguiar para exercer a função de Encarregada de Setor de Atividades Escola-Biblioteca da Divisão de Orientação Técnica – Ensino de 1º e 2º Graus.

A análise dos documentos de 1978 permitem apontar que o PEB estava em expansão. O documento, datado de março de 1978, “Plano de Implantação, Implementação e Acompanhamento às Escolas Municipais Integradas ao PEB até 1977” evidencia que havia a necessidade do PEB fazer a formação do pessoal que trabalharia no programa, fazendo a orientação e o controle do trabalho nas escolas integradas e o acompanhamento de todo o trabalho, seja nas programações especiais dos cursos de treinamento, nas aulas de demonstração ou no estudo e testagem de técnicas.

As estratégias apontadas referiam-se a: montagem da programação de leitura dirigida; reuniões com diretores e AP para instruções e esclarecimentos necessários às atividades do PEB; reuniões com PESL; elaboração direta de aula, ministrada por professores das U.E. integradas ao PEB; plantão de atendimento da equipe do PEB.

A avaliação se realizaria através de relatórios mensais enviados pelos AP e PESL, por auto-avaliação e pela avaliação direta da equipe. Haveria também atribuições específicas para cada um dos segmentos responsáveis pela execução do PEB. As atribuições da equipe interna eram: planejar e reger cursos de treinamento; fornecer subsídios necessários para os cursistas; elaborar a programação anual de leitura dirigida; planejar e promover reuniões com diretores,

AP e PESL; fornecer instruções e subsídios para desenvolvimento de leitura dirigida e de leitura básica; cumprir plantões de atendimento; acompanhar o trabalho dos professores; atender os professores que dariam aula de demonstração e reformular a programação conforme a necessidade.

As atribuições do diretor escolar eram: coordenar e integrar a equipe técnica e docente da Escola para a execução das atividades propostas pelo PEB e propiciar meios materiais para a consecução dos objetivos do PEB em sua escola.

As atribuições do AP eram: coordenar, controlar e avaliar a ação didática, referente à leitura, acompanhando a aplicação de fichas de leitura dirigida e de aulas de leitura básica; garantir cronograma de efetivação das atividades propostas pelo PEB na elaboração do planejamento didático; elaborar horário de atividades propostas pelo PEB, em conjunto com o PESL; assegurar a eficiência das atividades propostas pelo PEB, por meio da efetiva participação do corpo docente; treinar professores que não fizeram cursos do PEB, através de reuniões periódicas e de estágios de observação de aula; promover reuniões periódicas com os professores para avaliação das atividades desenvolvidas, bem como sessões de estudo para aprimoramento das técnicas sugeridas pelo PEB; organizar e atualizar documentação pertinente ao desenvolvimento das aulas de Leitura Básica e Leitura Dirigida, muito especificamente desta última, elaborar relatórios mensais referentes à aplicação de fichas de leitura dirigida; providenciar cópias dos subsídios elaborados pelo PEB para uso do corpo docente em trabalho conjunto com o PESL.

As atribuições do PESL eram: zelar pela conservação das fichas de leitura dirigida e responsabilizar-se pelo controle e movimento das fichas dentro da escola; colaborar na formação e organização da biblioteca; zelar pela conservação dos livros usados nas sessões de leitura livre e de empréstimo; conservar e atualizar, quando necessário, o livro do tombo e os fichários; organizar, em conjunto com o AP, o horário das atividades da Biblioteca, para atender todas as classes da U.E.; elaborar e enviar, mensalmente, ao PEB: controle de frequência de alunos à Biblioteca, registro dos livros preferidos para leitura livre e empréstimo, relatório contendo as atividades desenvolvidas diariamente pelo PESL; conscientizar o corpo docente de que o bom andamento das atividades na Biblioteca, dependia de sua participação.

Cabe destacar, aqui, a perspectiva racional que passa a vigorar gradativamente. Cada profissional da escola tinha um papel a exercer, variando de acordo com a sua posição hierárquica, ou seja, o diretor e AP eram incumbidos de coordenar, supervisionar e controlar as atividades que deveriam ser desenvolvidas por ESL e por professores.

O documento, datado de agosto de 1978, “Plano Básico de Expansão do PEB”, anunciava que o PEB estava sendo desenvolvido em 45 escolas com resultados altamente significativos quanto a mudanças comportamentais dos alunos, como: alteração positiva do rendimento escolar; enriquecimento do vocabulário e conseqüente ampliação da capacidade de comunicação; aperfeiçoamento da redação; desenvolvimento e aprimoramento de habilidades específicas de compreensão da leitura; desenvolvimento e aprimoramento de habilidades de pesquisa bibliográfica: localizar, avaliar e selecionar informações, bem como organizá-las em esquemas.

Esses resultados, que vinham sendo atingidos desde 1972, conduziam à decisão de se estender o atendimento a novos alunos da RMESP por meio de Plano de Implantação do PEB a mais 86 escolas. Os objetivos previam o desenvolvimento de habilidades de compreensão e avaliação de leitura e de habilidades de estudo (para a localização, seleção e sumarização de informações); o desenvolvimento do gosto e o hábito de leitura e a integração das atividades da SL à vida escolar como recurso para o desenvolvimento da aprendizagem.

As providências a serem tomadas diziam respeito à seleção e indicação das escolas; ao treinamento dos multiplicadores; à montagem das SL; ao recrutamento, seleção e treinamento dos PESL; ao treinamento dos professores; ao acompanhamento e controle das atividades do PEB.

Em relação à seleção e indicação das escolas, levavam-se em conta as limitações de recursos materiais e humanos, responsabilizava o DEPLAN – 46 pelo fornecimento de fichas de leitura e sessões de leitura dirigida e a infra-estrutura e apoio técnico para o treinamento do pessoal envolvido e a direção da U.E. pelo cumprimento de exigências estabelecidas.

Essas exigências apareceram, também, em setembro do mesmo ano em um Comunicado<sup>69</sup> publicado no Diário Oficial do Município de São Paulo que abriu inscrições para que as escolas interessadas em participarem do PEB se inscrevessem junto ao DEPLAN.

O Superintendente de Educação e a Diretora do DEPLAN consideraram a necessidade de ampliação do PEB, por meio de sua implantação em novas escolas municipais de 1º Grau, e a relevância dos trabalhos desenvolvidos por ele, coordenado pelo Setor de Atividades Escola-Biblioteca, que vinha contribuindo para o enriquecimento das experiências de leitura da clientela da rede municipal para comunicar a abertura das inscrições.

Para garantir a inscrição da U.E. a direção da escola tinha que se comprometer a atender aos requisitos:

---

<sup>69</sup> Comunicado sem número publicado no Diário Oficial do Município de São Paulo no dia 16/09/78.

1. disponibilidade de sala vaga para a instalação de sala de leitura, sem prejuízo de salas de aula ou salas ambientais;
2. providências quanto ao mobiliário necessário a tal instalação. O mobiliário poderá ser simples e modesto: mesas e cadeiras, bancos, esteiras, almofadas e tapetes; prateleiras simples.
3. aquisição gradativa de três acervos diferenciados de leitura, com recursos da Associação de Pais e Mestres;
4. indicação de um elemento da Equipe Técnica ou docente, para atuar como multiplicador das técnicas empregadas pelo PEB em Leitura Dirigida e Leitura Básica, junto aos Professores de 2ª a 4ª séries e junto aos Professores de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª séries. Este elemento não será afastado do exercício de suas funções;
5. coordenar as atividades do PEB em sua escola, apoiando integralmente a execução do treinamento dos Professores, discriminados no ítem 4, aos sábados de atividade tipo 3, na própria escola, pelo elemento multiplicador;
6. garantir o acompanhamento, pelo Assistente Pedagógico, dos trabalhos propostos pelo PEB e desenvolvidos em sala de aula.

O Comunicado explicava, ainda, que haveria treinamento dos elementos multiplicadores do PEB, indicados pela escola, a partir de outubro do corrente ano, e que os mesmos dariam o treinamento recebido aos professores de 2ª a 8ª séries nas respectivas U.E., no ano seguinte.

Em relação ao recrutamento e seleção dos PESL, o documento<sup>70</sup> explicava que os PESL da época eram os antigos professores substitutos, nomeados para o cargo de Auxiliar Administrativo de Ensino e que essa forma se manteria procedendo-se à seleção por indicação do elemento pela direção da escola. Na ausência deste, sugeria as seguintes medidas: todos os professores regentes de classe das escolas participantes do PEB executariam as atividades necessárias do trabalho de SL mediante revezamento de horários e atribuições e o AP, auxiliado por professores substitutos eventuais e/ou professores com laudo médico, em serviço na escola, se responsabilizaria pela realização das tarefas mínimas da SL<sup>71</sup>.

O acompanhamento e controle das atividades do PEB seriam, no nível da SL, responsabilidade do ESL; no nível da sala de aula, responsabilidade do AP; no nível da escola, responsabilidade do diretor escolar assessorado pelo AP e pelo PESL; no nível do sistema, responsabilidade do Setor de Atividades Escola-Biblioteca, assistido pela Diretoria da DOT e pelo DEPLAN.

Verifica-se nos detalhes desse comunicado a transferência da responsabilidade para as escolas: elas deveriam manifestar o interesse e prover as principais condições para a instalação da SL. A análise permite apontar que se tratava de uma posição pela ampliação,

<sup>70</sup> São Paulo (Cidade). PMSP/SME. Plano básico de expansão do PEB – 1978, 1978.

<sup>71</sup> É importante destacar que no documento São Paulo (Cidade). PMSP/SME/DEPLAN/DOT/Setor de Atividades Escola-Biblioteca. Relatório de Atividades do Setor Escola-Biblioteca. Dados sobre as SL, 1981. DO Gb.Rt. 010/81, relata-se que, em 1981, das 124 U.E. com SL, 61 tinham como PESL professor e 55 tinham auxiliar administrativo. Entretanto, não esclarece se esses auxiliares administrativos eram os antigos professores substitutos, nomeados para o cargo de auxiliar administrativo de ensino ou se eram profissionais não formados na área de educação que por algum motivo interno da escola acabaram indo trabalhar na SL.

mas uma isenção quanto aos meios para tanto.

Verifica-se, igualmente, até esse momento, a indefinição entre PEB e SL posto que continua denominando de Programa; porém gradativamente vai adquirindo outra feição.

#### **2.4.2. Programa Escola-Biblioteca: formação dos profissionais e organização da Sala de Leitura**

Na apostila que fez parte do “I Treinamento de Encarregado de Sala de Leitura”<sup>72</sup>, de 1978, verifica-se que a preocupação principal era “o que fazer nas salas de leitura”, isto é, o documento explica todas as atividades que os PESL deveriam realizar. Assinala que o material da SL deveria ser cuidadosamente selecionado e tecnicamente organizado, que a SL era uma necessidade, pois não representava uma entidade, mas um complemento da escola. Se a escola iniciava o aluno na instrução, a SL complementava.

Apontava, ainda, que nos últimos anos, o programa escolar vinha se alargando de modo que depender de um simples texto era impossível, e que a SL vinha justamente oferecer solução a essa dificuldade, pois, ela deveria estar equipada para auxiliar os estudantes em tudo o que seus trabalhos de classe exigissem, devendo estar seus objetivos de acordo com os da escola.

Os objetivos da SL eram: tornar-se um campo para a exploração e enriquecimento cultural; difundir a boa leitura; ensinar o uso dos livros, visando à pesquisa individual; criar um ambiente favorável à formação do hábito de leitura e estimular a apreciação literária.

A SL como instrumento da educação, então, deveria ser eficiente, e para isso deveria ser indispensável a colaboração do professor. Essa colaboração era a “pedra fundamental” do trabalho da SL. A ESL tinha uma parte considerada ilimitada e importantíssima, mas estava restrita ao arranjo da sala, à disposição dos móveis, à seleção dos livros, revistas, e outros materiais impressos e ao tratamento dos leitores.

O documento ensina, então, como organizar a SL passo a passo, desde o acervo até como realizar o trabalho com as crianças. A SL deveria apresentar três secções: a fixa, a circulante e a de consulta. Na primeira, os livros não podiam ser retirados, só podiam ser lidos na SL, em hora de leitura silenciosa, ou também denominada de leitura livre. Na segunda, os livros podiam ser levados para casa, como empréstimo. Na terceira, os livros (atlas, enciclopédias, dicionários, enfim, material de pesquisa) se destinavam à consulta, não podiam ser retirados.

---

<sup>72</sup> Na bibliografia do documento consta o livro de Heloísa de Almeida Prado – “Como se organiza uma biblioteca” das Edições LEP LTDA. S.P. – 1953.

O acervo era considerado de suma importância, pois dizia respeito à saúde mental e moral da criança. Por isso, ele deveria ser dotado de boas obras. Selecionou-se um número mínimo de obras de referência e de obras de literatura infanto-juvenil, de acordo com os interesses dos leitores, e para atender às suas necessidades de estudo e recreação.

A primeira seleção do acervo foi feita depois de um ano de trabalho e relacionou os livros mais apreciados pelas crianças. Foi, então, enriquecido com outras obras que contivessem os mesmos ingredientes exigidos para uma boa aceitação. Preocupou-se, também, em reunir vários exemplares de uma obra para que várias crianças lessem simultaneamente e pudessem apreciá-la, pois era frequente o leitor fazer divulgação do livro que lia e gostava.

Os livros poderiam estar arrumados nas estantes de acordo com a secção. No caso da leitura circulante, os livros deveriam conter uma fita adesiva verde no lombo e bolso com a respectiva ficha. Mas, antes de qualquer coisa, os livros deveriam ser tombados, isto é, registrados em livro próprio com número correspondente no material adquirido. Este número deveria ser colocado na página de rosto e em outro lugar, para maior garantia. Abaixo dele, deveria ser posto o carimbo da escola, confeccionado para a SL.

Para o tombamento era necessário que a ESL colhesse todas as informações na página de rosto do livro. Eram: 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.

Não podia haver dois números iguais, o autor deveria ser registrado pelo sobrenome, separado do prenome por vírgula, o título copiado como aparecia na página de rosto, no caso de vários exemplares do mesmo livro, cada um deveria receber um número e colocar o número de exemplares, um por um. A baixa era para se anotar a data em que o livro houvesse sido trocado ou perdido. As observações eram para o caso de perda, roubo ou reposição.

Para os livros da estante circulante deveria haver um preparo mecânico, isto é, eles deveriam conter um bolso, confeccionado e pregado sempre na mesma posição, pois deveria haver uniformidade em todos os trabalhos da SL. Esse bolso deveria ser colado na contra capa de trás do livro e conter as seguintes informações: número de tombo no canto esquerdo, autor e título no centro, “Circulante” escrito em vermelho e abaixo o nome da escola. Dentro do bolso colocava-se a ficha do livro com o nome do autor, título do livro e número do tombo.

As regras para o empréstimo deveriam servir o aluno. Cada aluno deveria ter uma ficha 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.

Deveria ser preenchida à máquina e o nome do aluno deveria vir depois do sobrenome, sendo este em vermelho. O número de matrícula do aluno deveria ser colocado no canto direito da ficha. Tudo isso deveria ser organizado em um fichário e depois feita a ficha de empréstimo, que deveria conter: nome da escola, Sala de Leitura, Nome do aluno, data da devolução e assinatura. O nome do aluno deveria ser colocado da mesma forma que foi feito na matrícula. 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 do aluno na biblioteca. Na coluna “devolver em...” a ESL deveria marcar o dia que a criança devolveria o livro considerando que o prazo deveria ser de uma semana.

Dessa forma havia a necessidade de três caixinhas para colocar as fichas: ficha de matrícula com o número de matrícula do aluno na biblioteca, sendo que deveriam ser matriculados de 2ª a 8ª séries; ficha de empréstimo, organizada por série ou por número de matrícula, anotando-se, quando o aluno retira um livro, o dia da devolução e guardando-a no bolso do livro; e ficha do livro, organizada de acordo com os dias do mês ou por série. Quando o aluno retirasse o livro, o responsável retiraria a ficha do livro, anotaria o número do leitor, a data que o livro deveria ser devolvido e guardaria a ficha na caixa.

O horário da SL deveria ser organizado de forma a atender todas as crianças e as atividades desenvolvidas deveriam ser:

1. Leitura livre ou recreativa: para estimular descobrir a leitura como recreação, o aluno deveria ter a oportunidade de conhecer e ler livros que atendessem ao seu gosto pessoal, poderia ir à estante fixa escolher um livro para ler e voltar para a mesa. Após essa leitura a ESL poderia fazer comentários orais e escritos sobre os livros. No caso de comentários escritos, as crianças poderiam responder às questões: autor, título, editora, personagens, local, enredo, o que mais gostei.
2. Leitura circulante: os alunos matriculados na SL poderiam escolher um livro da estante de empréstimos para levar para casa, assumindo o compromisso de devolvê-lo na semana seguinte ou renovar o empréstimo. Essa estante deveria ter os livros separados de acordo com a série e idade dos alunos.
3. Pesquisa.
4. Atividades diversificadas: as ESL deveriam planejar e desenvolver atividades com os alunos na intenção de enriquecer a leitura e desenvolver o gosto pela mesma. As atividades poderiam ser, dentre outras: hora do conto, debates, dramatizações.

De início, o horário deveria ser simples para que todas as crianças comparecessem à SL para conhecê-la, aprenderem a usá-la, realizarem leitura livre e empréstimo de livros.

Depois, a ESL deveria fazer um horário que atendesse todas as classes, desde a 2ª até a 8ª série, respeitando os horários de Educação Física e Educação Musical de cada classe. As classes de 2ª a 4ª séries deveriam ir à SL em horário de aula, acompanhados pelo professor, e as classes de 5ª a 8ª séries em horário que não fosse o de aula.

O documento recomendava, ainda, que o PESL fizesse um diário para controlar suas atividades e documentasse tudo, principalmente o que havia sido entregue ao professor. Salientava, também, que a SL só deveria ser usada quando o PESL estivesse lá.

Em outro documento, publicado em dezembro do mesmo ano<sup>73</sup>, assinala-se que as SL deveriam ser montadas com acervo com cerca de 2.380 títulos. No acervo fixo deveria haver 270 títulos com 750 exemplares. No acervo circulante mil exemplares. No acervo para as sessões de leitura dirigida 530 livros.

As primeiras salas adquiriram o acervo com a ajuda da APM e receberam eventual auxílio da SME. Para outras, a SME destinou verba para aquisição do acervo e plastificação de fichas. As escolas integradas em 1978 tiveram que contar com a comunidade. O mobiliário constante de 8 mesas redondas, de fórmica, para cinco lugares, e 40 cadeiras de polipropileno foi fornecido pelo DEPLAN.

O documento relatava, ainda, que para o funcionamento da SL foi necessária a designação de professores, que, afastados da regência de classe, atendessem todas as classes da escola. Para as escolas com número de classes igual ou inferior a 15, era necessário, somente um PESL; para as escolas com número superior a 15, eram necessários dois PESL para que se responsabilizassem pela realização das atividades. Atendiam os alunos em horário especial, organizado pela escola, possibilitando a cada classe um período semanal de atividades em biblioteca.

Não obstante, pode-se verificar que durante esse ano, duas leis trataram do regime de trabalho do professor. A primeira, datada de março<sup>74</sup>, alterou, no quadro de pessoal da SME, o regime de trabalho dos integrantes da carreira do magistério passando a compreender as seguintes modalidades: regime de tempo parcial, com 24 horas semanais de trabalho, incluindo-se na carga horária docente, o tempo destinado à hora-aula e à hora-atividade exigida para desempenho de suas atribuições, sendo que o tempo destinado à hora-aula deveria compreender, no mínimo 20 horas por semana; e regime de tempo completo, com 40 horas semanais de trabalho, ao qual só os professores titulares de 1º grau – nível I poderiam se sujeitar; o professor de nível II não poderia, mas poderia dar horas-aula extras com remuneração equivalente a 1/100 do valor do seu padrão de vencimentos. A segunda lei, de

---

<sup>73</sup> Idem, ibidem.

<sup>74</sup> Lei nº 8.694, de 31/03/1978.

outubro de 1978<sup>75</sup>, institui como a única jornada docente possível a de 24 horas semanais de trabalho.

A análise de tal documentação leva a pensar que a SME estava buscando saídas para propiciar que professores pudessem ser afastados da regência de classe para serem designados PESL sem prejuízo de falta de professores na escola.

O referido documento anunciou, também, que o PEB já abrangia 131 escolas, beneficiando mais de cem mil alunos. O objetivo era expandir o Programa até atingir toda a rede municipal de ensino, no intuito de que 400 mil crianças e jovens adquirissem o gosto pela leitura, aprendessem efetivamente a ler e a extrair do livro os ensinamentos que ele oferece<sup>76</sup>.

Assinalou-se o imperativo de não apenas ensinar a criança a ler mas, principalmente, ser necessário levá-la a cultivar o hábito da leitura; era indispensável ensinar a criança a saber ler, amar o livro considerando-o como amigo de todas as horas.

Justificou-se a necessidade do PEB por causa da crise da leitura, isto é, a leitura era preocupação mundial, pois poucos liam. Considerou-se que era incontestável que a leitura representasse uma atividade indispensável à formação do cidadão esclarecido e informado. Argumentava-se que muitos dominavam os mecanismos da leitura, mas poucos poderiam ser considerados bons leitores, “que são aqueles que lêem, compreendem, e, em conseqüência, portam uma atitude crítica em relação ao material lido, aproveitando em toda a sua extensão os benefícios oferecidos por um livro”.<sup>77</sup>

O PEB buscava, então, transformar alunos que liam em bons leitores, por meio de treinamento específico, que conduzia à formação de habilidades de leitura nos discentes de 1º grau. O aluno era treinado na programação de leitura dirigida por fichas e obras de literatura e o professor era preparado para utilizar técnicas de leitura.

Ponderou-se que a criança que participava do PEB apresentava significativa aceleração no aproveitamento escolar e à medida em que desenvolvia as habilidades de compreensão e avaliação do que lia, ia adquirindo o gosto e o hábito de ler livros e apreciá-los, além de ir se desabrochando na expressão oral e escrita e utilizando a leitura como um instrumento de comunicação e de estudo.

---

<sup>75</sup> Lei nº 8.807, de 26/10/1978.

<sup>76</sup> De acordo com a “Apresentação” do documento São Paulo (Cidade). PMSP/SME – Programa Escola-Biblioteca. Publicação SME nº 20. 1978, p. 5, feita pelo Secretário Municipal de Educação, Hilário Torloni. Entretanto, depreende-se do próprio documento que, na realidade, eram 45 escolas participantes do PEB e havia a intenção de estendê-lo para mais 86 escolas, durante o ano de 1978, o que dava um total de 131 escolas (p. 9). O documento não esclarece se, de fato, todas essas escolas foram realmente integradas ao PEB durante este ano. É possível demarcar que o PEB não foi estendido a esse total de escolas porque em documentos posteriores é enunciado número inferior a este.

<sup>77</sup> Idem, ibidem, p. 13.

Os objetivos declarados foram:

- formar leitores com habilidades para compreender e avaliar o que lêem;
- formar, nos leitores, habilidades de estudo, tornando-os capazes de localizar, resumir e anotar informações;
- desenvolver o gosto e hábitos de leitura;
- adequar o material de leitura à clientela escolar, visando aperfeiçoar a metodologia do ensino;
- integrar as atividades de biblioteca à vida escolar, como um recurso para o desenvolvimento do currículo;
- incrementar as habilidades de iniciação à pesquisa bibliográfica.<sup>78</sup>

As estratégias para atingir os objetivos eram:

- seleção e treinamento do corpo docente e técnico das escolas no uso de técnicas específicas solicitadas pelos objetivos;
- instalação de salas de leitura nas escolas municipais;
- organização e supervisão da programação especial de leitura adaptada às classes de 2ª a 8ª séries, com acréscimo de horários semanais de leitura e diversidade de técnicas;
- análise de obras para compor os acervos de literatura infanto-juvenil, de informação e de referência, indispensáveis às salas de leitura;
- implantação do Projeto-Pesquisa nas escolas municipais participantes do PEB.<sup>79</sup>

Na programação previa-se:

1. atividades em sala de aula, orientadas pelo professor de classe:
  - sessões de leitura dirigida por fichas de obras de literatura infanto-juvenil;
  - sessões de leitura no livro básico;
2. atividades em SL sob a orientação do PESL:
  - leitura livre ou recreativa: para estimular a descobrir a leitura como recreação, o aluno tinha, nesta sessão, oportunidade de conhecer e ler livros que atendessem ao seu gosto pessoal;
  - leitura circulante: os alunos matriculados na SL podiam escolher um livro de literatura infanto-juvenil para levar para casa, assumindo o compromisso de devolvê-lo na semana seguinte ou renovar o empréstimo;
  - atividades de expressão e comunicação de modo a enriquecer a expressão corporal, plástica e de auditório dos leitores;
  - atividades que levavam o aluno a pesquisar com independência, em biblioteca, valendo-se de técnicas adequadas para a utilização do fichário geral, das estantes e dos livros;
  - atividades diversificadas: as PESL ofereciam atividades que visassem ao enriquecimento da leitura e ao desenvolvimento do gosto pela mesma. Dentre elas: hora do conto, debate, dramatização, entrevista, teatro.
  - a partir da 4ª série acresciam-se as sessões de Leitura Informativa dirigida por fichas;
  - a partir da 5ª série eram acrescidas sessões de iniciação à pesquisa.

---

<sup>78</sup> Idem, ibidem, p. 15.

<sup>79</sup> Idem, ibidem, p. 15-6.

As duas últimas deveriam ser orientadas pelo professor de classe juntamente com o PESL. A seleção dos textos era fundamental, dela dependendo a formação do leitor. O livro básico deveria ser utilizado porque os professores o abandonavam logo que a criança se alfabetizava. Sua utilização, portanto, deveria ser orientada e planejada com o objetivo de melhorar a exploração de cada texto, para formar habilidades de compreensão do material lido. O reforço disso deveria ser feito pela leitura dirigida por fichas<sup>80</sup>.

Nesse documento acrescentou-se, ainda, que ao acervo do PEB foram sendo acrescentados inúmeros livros, tanto para Leitura Dirigida como para Leitura Básica e apresentou-se a lista dos livros para o acervo de leitura básica e de leitura recreativa – 1978<sup>81</sup>.

Em outubro de 1978, foi oferecido um curso para preparar os “multiplicadores” que atuariam no ano de 1979, treinando os professores de sua U.E. nos sábados. Foi o “I Curso de Multiplicadores”<sup>82</sup> oferecido a um elemento de cada U.E. integrada ao PEB – o AP ou um professor efetivo de nível I – e deveria prepará-lo nas técnicas propostas pelo PEB<sup>83</sup>.

É interessante assinalar ainda que, antes do curso ser iniciado, os diretores das U.E. recém integradas ao PEB e os elementos multiplicadores indicados foram convocados para uma reunião de três horas de duração.

O curso tinha 30 horas e seus objetivos eram: informar o elemento multiplicador sobre as atividades desenvolvidas por DEPLAN 46 e, em especial, pelo PEB; capacitar o elemento multiplicador na utilização das técnicas propostas pelo PEB para o desenvolvimento de hábitos, habilidades e atitudes referentes à leitura, em especial à leitura básica; subsidiar o elemento multiplicador para que em 1979 pudesse preparar os professores de sua U.E. para a utilização adequada das técnicas de leitura.

Os conteúdos foram: desenvolvimento das habilidades de compreensão; técnicas para formar habilidades de compreensão; leitura básica: seleção do livro e planos de aula; leitura dirigida por fichas em textos de literatura infantil e juvenil.

Depreende-se que esse curso oferecido foi similar ao “Curso de Implantação e Implementação do PEB”, já comentado. Os objetivos e conteúdos foram praticamente os mesmos, assim como, além do ESL, os professores e os AP eram fundamentais para a expansão do PEB, pois eram eles os divulgadores e executores das propostas do Programa.

Em fevereiro de 1979, o Setor de Atividades Escola-Biblioteca enviou à Comissão de

---

<sup>80</sup> O documento apresenta as atividades das fichas de leitura discriminadas por habilidade e por série a que se destinaria. Algumas dessas atividades estão transcritas no Anexo XI.

<sup>81</sup> O acervo não foi transcrito porque o número de indicações era muito grande.

<sup>82</sup> Eram 40 vagas, sendo que 17 estavam destinadas às 17 escolas recém integradas ao PEB. As vagas remanescentes destinavam-se às 45 escolas já integradas ao PEB até 1977.

<sup>83</sup> O curso foi realizado no período de 17/10 a 12/12.

Reformulação do Regimento Comum as atribuições do PESL<sup>84</sup>. Veja a reprodução dessas no Anexo XII.

Em março de 1979, a Portaria nº 767, aprovou o cronograma de atividades de 1979 considerando como metas: implementação do currículo de 1º grau baseado nos guias curriculares por meio de elaboração e/ou divulgação do detalhamento dos componentes curriculares; realização e acompanhamento de Projetos Específicos; atendimento prioritário a professores e classes de 1ª a 5ª séries das escolas municipais; implementação da orientação educacional nas escolas municipais dotadas de orientador educacional e assistência, atualização e aperfeiçoamento dos recursos humanos.

Um dos serviços prestados pelos Especialistas de Educação para atingir essas metas estabelecidas era a implementação do PEB em 62 escolas municipais de 1º grau já integradas e a implantação em 21 escolas<sup>85</sup>. Os cursos oferecidos previstos constam do Quadro<sup>86</sup> reproduzido no Anexo XIII.

É possível demarcar, dentre os cursos oferecidos, que parte deles referia-se à reuniões de apoio técnico aos elementos multiplicadores do PEB e reuniões com ESL. Eram reuniões separadas em datas e horários diferentes.

Essas reuniões tinham como meta principal a implementação e implantação do PEB. Entretanto distinguiam-se na atividade básica constante. Para os ESL a atividade básica era “apoio técnico às atividades de SL e à execução e controle do programa de leitura dirigida por fichas”. Já para os elementos multiplicadores a atividade básica era “apoio técnico à implantação e implementação do PEB nas EMPG”.

É interessante notar que os ESL eram, pelo menos de preferência<sup>87</sup>, os professores readaptados, isto é, eram aqueles professores locados nas escolas, mas que não podiam mais dar aulas. Neste caso, eles davam um apoio técnico às atividades de SL e à execução e controle do programa de leitura dirigida por fichas. O que quer dizer isso? Provavelmente eles ficavam no controle e organização desse espaço, pois não podiam assumir salas de aula.

Os professores recebiam, então, apoio técnico dos elementos multiplicadores, pois, estes sim, eram professores ou AP. E quem dirigia o trabalho desenvolvido na SL? Provavelmente o próprio professor da sala de aula. Os ESL também participavam de Cursos

---

<sup>84</sup> São Paulo (Cidade). PMSP/SME/DEPLAN/DOT/Setor de Atividades Escola-Biblioteca. Projeto de capacitação de recursos humanos através de treinamento em serviço – ensino de 1º e 2º graus. Treinamento em serviço para encarregados de sala de leitura. Módulo I. DO 44/Pj. 002 – 2/81, 1981.

<sup>85</sup> Pelo número de escolas apontadas nesta Portaria depreende-se que o PEB estava em expansão, contudo o número de escolas proposto para serem integradas ao PEB (86 escolas) ainda não havia sido atingido.

<sup>86</sup> Não se encontraram, nos Diários Oficiais do Município de São Paulo desse mesmo ano, todos os cursos discriminados no quadro. Mas, encontraram-se outros que não constavam da programação.

<sup>87</sup> De acordo com o “Regimento Comum das Escolas Municipais de 1º Grau” – Portaria nº 5.697, de 29/12/75. Já referida neste texto.

de Treinamento especialmente preparados para eles, além das reuniões.

Encontrou-se um comunicado datado de 30/06/79 convocando os ESL para o “III Curso de Treinamento para Encarregado de Sala de Leitura”, destinado aos Auxiliares Administrativos de Ensino<sup>88</sup> designados para as SL.

Os objetivos do curso eram: informá-lo sobre as atividades desenvolvidas por DEPLAN – 46 e, em especial, pelo PEB e prepará-lo para exercer com eficiência as tarefas que lhe competiam como responsável pela SL. Nos conteúdos constavam: informações sobre o Setor de Atividades Escola-Biblioteca; informações sobre as suas funções; técnicas para formação do leitor independente e organização material da SL. Esse curso teve a duração de um mês, num total de 144 horas e foi destinado a todos os ESL designados em 26/06/79, ou seja, para aqueles que atuavam nas 62 escolas já integradas ao PEB, nas 21 em processo de implantação e nas 23 próximas em que seria implantado. Era uma convocação, portanto todos estavam obrigados a participar e estavam dispensados do trabalho.

Cotejando, ainda, o quadro com os cursos oferecidos, pode-se depreender que os professores de 2ª a 8ª séries de escolas municipais integradas ao PEB também recebiam curso de formação. Eram os professores de nível I, ou seja de 2ª a 4ª séries, e os professores de nível II, de 5ª a 8ª séries, de Língua Portuguesa. Os cursos oferecidos a eles foram: “Projeto de Leitura Informativa Dirigida” para elaboração e testagem de fichas; “Projeto de Leitura Recreativa Dirigida – 2ª série” para elaboração, testagem e aplicação de fichas e o “Curso para divulgação das Técnicas do PEB”.

Este último destinava-se, também, aos AP. Foi realizado de agosto a novembro, com carga horária total de 60 horas, distribuídas em 20 aulas diárias, duas vezes por semana. Tinha como objetivos: preparar o professor para: realizar a programação específica de Leitura Básica e de Leitura Dirigida, por meio de fichas, de acordo com a série e a natureza da classe que estivesse regendo; formar, nos alunos, hábitos de estudo e de consulta, por meio da leitura (valendo-se das técnicas propostas pelo PEB); orientar seus alunos na escolha de obras de literatura infantil e juvenil, de acordo com o acervo adquirido pela SUPEME. Deveria, ainda, preparar o AP para: implementar o ensino da leitura básica; implantar e implementar a leitura dirigida por fichas, de obras de literatura infantil e juvenil, de acordo com a programação proposta para cada série; colaborar na ativação da SL.

Os conteúdos estabelecidos foram: desenvolvimento das habilidades de compreensão; técnicas para formar habilidades de compreensão; leitura básica: seleção do livro e elaboração de planos de aula; leitura dirigida por fichas, de textos de leitura infantil e juvenil: análise de

---

<sup>88</sup> Os “auxiliares administrativos de ensino” foram ESL por muito tempo. Ainda no ano de 1981 haviam 55 auxiliares administrativos exercendo a função de ESL dentre os 116 profissionais que atuavam nessa área.

livros e fichas, técnicas de aplicação de fichas, análise e programação.

Foram também oferecidos cinco cursos de preparação para os “multiplicadores” do PEB. O “I Curso de preparação de multiplicadores do PEB (2ª etapa)”<sup>89</sup> teve 30 (trinta) horas de duração e destinava-se aos elementos que haviam concluído a 1ª etapa em 1978. Os objetivos eram: capacitá-lo na utilização das técnicas propostas pelo PEB para o desenvolvimento de hábitos, habilidades e atitudes referentes à leitura, em especial a leitura dirigida por fichas e subsidiá-lo para que, em 1979, pudesse preparar os professores de sua U.E. para a utilização adequada das técnicas de leitura dirigida por fichas.

O conteúdo girava em torno da leitura dirigida por fichas, em textos de literatura infantil e juvenil. Dessa atividade resultavam a análise dos livros indicados para leitura dirigida; a análise detalhada das fichas de leitura dirigida e o estudo detalhado tanto da aplicação das várias etapas da técnica de uso da ficha de leitura quanto da programação de leitura dirigida e de relatórios sobre o desenvolvimento da programação.

O “II e o III Curso de Preparação de Multiplicadores do PEB” somente ampliou a população alvo, isto é, somente abrangeu outros multiplicadores, de outras U.E. não contempladas no anterior. Os objetivos e conteúdos foram praticamente os mesmos. Eles se diferenciaram pela quantidade de horas que perfaziam a carga horária total. O II tinha 36 horas e o III, 60 horas.

Em 12/07/1979, novo Prefeito – Reynaldo de Barros – assumiu a prefeitura do município de São Paulo, visando não à estimulação da expansão quantitativa de escolas, mas ao aprimoramento do seu aspecto qualitativo. Entretanto isto não foi possível por causa da pressão da demanda em alguns pontos críticos, o que exigiu a criação de classes e a ampliação do número de turnos de funcionamento das escolas.

Almejou alcançar a melhoria qualitativa do ensino por meio de: dotar as escolas de recursos materiais e financeiros (equipamentos, material didático, etc.); adaptar os prédios escolares às novas necessidades pedagógicas (ampliações, construções, iluminação de quadra de esportes, etc); dar melhores condições de funcionamento aos prédios escolares (reformas, reparos, etc.)<sup>90</sup>.

Em outubro do mesmo ano, por meio de novo Estatuto dos Funcionários Públicos do Município de São Paulo<sup>91</sup>, dispôs sobre a gratificação por serviços extraordinários, podendo

---

<sup>89</sup> Comunicado publicado no Diário Oficial do Município de São Paulo no dia 13/03/79.

<sup>90</sup> De acordo com o documento São Paulo (Cidade). PMSP/SME. Relatório quadrienal – 1979-1982, 1982.

O documento salienta que 18 novas escolas de 1º grau foram construídas no período de 1979 a 1983, para atendimento à demanda populacional de zonas periféricas do município, sendo que 08 delas foram destinadas ao funcionamento de escolas novas e 10 foram construções para substituir unidades já em funcionamento (2 prédios destruídos por incêndio, 7 prédios de galpões de madeira e 1 prédio substituído por desgaste natural).

<sup>91</sup> Lei nº 8.989, de 29/10/1979.

ser concedida a quem participasse de grupos de trabalho especiais, quando sem prejuízo das atribuições normais. Esse serviço extraordinário não podia exceder o limite de duas horas diárias. Dois meses depois, a lei nº 9.015 de 14/12/1979, complementa-a estabelecendo que todos os professores deveriam obedecer ao regime de tempo parcial de trabalho, podendo ser convocados, mediante ato do Secretário Municipal de Educação, para prestação de serviços relativos à programação de atividades escolares, não podendo exceder o limite de dez horas semanais.

Percebe-se, novamente, a tentativa da SME em resolver o problema colocado nas escolas, pelo PEB, ou seja, tenta, por meio da legislação, dar possibilidades, mesmo que restritas, para que os professores pudessem atuar junto ao PEB.

Assim, o PEB entrou nos anos de 1980 dando continuidade e ao mesmo tempo expandindo o trabalho que vinha desenvolvendo. A análise do “Relatório Anual – 1980”<sup>92</sup>, permite verificar que a SME enfrentava desafios complexos como: subnutrição, deficiências de saúde dos escolares, problemas econômicos, elevados índices de reprovação e evasão, baixo rendimento escolar, dentre outros. Isso levava a administração a estabelecer parâmetros claros e objetivos, de modo a propiciar o atendimento das necessidades mais prementes de cada campo de atuação da Educação e de cada grau e modalidade de ensino.

Em relação à educação formal destacaram-se as atividades especiais, dentre elas, a Atividade Escola-Biblioteca que visava a: implementar o currículo de 1º grau, na área de leitura; aumentar o número de SL nas U.E.; avaliar livros e suprir as SL com acervo especializado; e orientar ESL.

Para atingir tais finalidades, foram tomadas as seguintes medidas: reuniões de apoio técnico; elaboração e distribuição de subsídios; estudo permanente do acervo das SL; implementação do Projeto PAICE (Programa de Ação Integrada Cultura/Educação), em coordenação com a SMC; preparação, divulgação e realização do Concurso Biblioteca-Prêmio de São Paulo; visita a escolas para orientação quanto à montagem e dinamização das salas; e orientação às AP.

Além disso, a SME, por meio do Setor de Atividades Escola-Biblioteca, havia promovido a participação dos alunos: na VI Bienal Internacional do Livro; no Concurso “O livro de que mais gostei”, promovido pela CBL; no encontro promovido pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil do Rio de Janeiro. Havia, também, implementado em EMPG, o Projeto de Apreciação Literária para alunos de 5ª à 8ª séries.

---

<sup>92</sup> São Paulo (Cidade). PMSP/SME. Relatório anual – 1980, 1980.

Todavia, uma portaria<sup>93</sup> restringiu o número de horas-aula dos professores para prestação de serviços relativos à programação de atividades escolares, limitando essas a cinco horas-aula por mês. Para a prestação de serviços que excedessem o limite fixado, as eventuais convocações deveriam ser objeto de autorização especial do Secretário Municipal de Educação. Isso demonstra que, em alguns momentos, a SME oferece maiores possibilidades de ação dos professores junto ao PEB e em outros ela trata de enfraquecer o programa de formas indiretas, como essa, diminuindo o número de horas-aula extras, nas quais os professores poderiam atuar junto ao PEB.

No ano de 1980 foram ofertados apenas três cursos relacionados ao PEB, considerando-se a necessidade de se oferecer oportunidade para o aprimoramento do desempenho profissional dos integrantes do Quadro do Ensino Municipal. Os cursos eram optativos e foram apresentados conforme o Quadro reproduzido no Anexo XIV.

Os Cursos “IV e V Cursos de Preparação de Multiplicadores do PEB” e “Divulgação das Técnicas do PEB” tinham como objetivos, conteúdos, público alvo e carga horária, respectivamente, os mesmos propostos no ano anterior. A intenção era estender o PEB a outras U.E..

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 ocupar o cargo de ESL não tinham condições de realizar as ações solicitadas pela equipe que coordenava o Programa.

Nesse ano, também, apareceram convocações para PESL, em dois momentos diferentes, para reuniões, uma no mês de maio e uma no mês de outubro. Ambas tiveram duas reuniões com 4h cada uma. O assunto das reuniões não aparece nos comunicados.

No mês de setembro, outro comunicado apresentou a realização do curso de “Treinamento para ESL”, só que desta vez o curso não era destinado aos Auxiliares Administrativos de Ensino, e sim aos Professores Efetivos de Nível I designados para as SL das Escolas Municipais de 1º Grau integradas ao PEB em caráter obrigatório. Os objetivos e conteúdos eram os mesmos propostos no “III Curso de Treinamento para ESL” oferecido no ano de 1979, apenas acrescentava-se um item como conteúdo - atividades específicas da SL. A carga horária foi diferente; dessa vez foi a metade do total oferecido anteriormente, ou seja, 72 horas. O treinamento era obrigatório e em horário de serviço.

No “Relatório de Atividades do Setor Escola-Biblioteca – Dados sobre as Salas de

---

<sup>93</sup> Portaria nº 4.256, de 16/05/1980.

Leitura - 1981”<sup>94</sup>, informou-se que, para a implantação e implementação do PEB, os PESL recebiam preparação técnica específica para o exercício de sua função. Esse treinamento consistia na aprendizagem e conhecimento de técnicas para desenvolver habilidades de leitura e de estudo em alunos de 2ª a 8ª séries e dava-se em duas etapas distintas, através de cursos e/ou módulos e reuniões de apoio técnico.

Os cursos e módulos eram para o treinamento maciço. Neles os ESL tomavam conhecimento das atividades de SL, das habilidades que deveriam desenvolver nos alunos e de técnicas eficientes para o efetivo exercício das atividades de SL. Antes dos anos 80, esse treinamento era dado por meio de cursos de 120 horas, depois foram divididos em cinco módulos de 20 horas cada um.

As reuniões de apoio eram realizadas bimestralmente 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, garantindo uma maior comunicação entre o Setor e os ESL, uma renovação de idéias e discussão de problemas comuns aos ESL e um reforço do uso de determinadas técnicas bem como de detalhamento de outras. Todos os ESL estavam convocados e deveriam comparecer obrigatoriamente. As reuniões eram dentro de seu horário de trabalho e, às vezes, além de seu horário de trabalho.

O treinamento em módulos era chamado de “Treinamento em Serviço para ESL” e fazia parte do “Projeto de Capacitação de Recursos Humanos através do Treinamento em Serviço – Ensino de 1º e 2º Graus” da SME.

Cada um dos Cursos era um dos Módulos propostos para o “Treinamento em Serviço para ESL” que tinha como justificativa de ordem legal o atendimento à Portaria nº 2.772, de 12/03/81, que instituía o Programa de Treinamento de docentes e Especialistas de Educação do Ensino Municipal.

A justificativa de ordem geral considerava:

- a necessidade de treinar os professores de 1º grau – nível I designados para o exercício da função de ESL nas técnicas básicas necessárias à sua formação inicial;
- a necessidade de se fazer esse treinamento, em serviço, e através de cinco módulos;
- que havia 23 ESL designados nos meses finais de 1980, ou início de 1981, que não tinham recebido nenhum preparo ou orientação até aquele momento, e que, portanto, deveriam participar dos cinco módulos;

---

<sup>94</sup> São Paulo (Cidade). PMSP/SME/Departamento de Planejamento e Orientação/Divisão de Orientação Técnica – 1º e 2º Graus/Setor de Atividades Escola-Biblioteca. Relatório de atividades do Setor Escola-Biblioteca. Dados sobre as salas de leitura. DO Gb.Rt. 010/81, 1981.

- que havia outros 31 ESL designados no mês de setembro de 1980 que tinham iniciado o treinamento, mas que precisavam complementá-lo, participando dos módulos II, IV e V;
- que havia outros oito ESL designados a partir de maio de 1981, que deveriam participar dos módulos III, IV e V.

Os objetivos básicos, novamente, eram: a) informar o ESL sobre as atividades desenvolvidas por DEPLAN 46 e, em especial, pelo PEB; e b) preparar o ESL para exercer as tarefas que lhe competiam, como responsável pela SL.

Na operacionalização dos objetivos e no detalhamento dos comportamentos finais desejados o ESL deveria assumir todas as tarefas que exigiam a montagem, organização e aplicação das técnicas da SL como é demonstrado no Anexo XII na transcrição desses objetivos.

O conteúdo estava dividido nos Módulos. O Módulo I ensinava tudo sobre a montagem e organização da SL; explicava como deveriam ser desenvolvidas as atividades de Leitura Livre e Empréstimo; dava informações sobre o Setor de Atividades Escola-Biblioteca e sobre o trabalho em SL; os Estágios de Demonstração eram para observar como tudo isso acontecia na prática. Tinha carga horária total de 12 horas.

As informações sobre o Setor de Atividades Escola-Biblioteca diziam respeito aos objetivos, às atividades do PEB e às funções da equipe central do setor, e eram as mesmas preconizadas nos anos de 1970.

A ESL poderia adquirir os livros do acervo da SL através de: doações feitas pela Prefeitura, por alunos ou por instituições tais como: Rotary Club, Lions, Sociedade Amigos do Bairro, Fundação Nacional do Livro e outros; compras e assinaturas.

Do mesmo modo que o “I Treinamento de ESL” orientou a seleção dos livros condizentes à escola, a montagem, desde como fazer o tombamento, a abertura do livro de tombo até o preparo mecânico de um livro, o bolso para ser colocada a ficha do livro e o fichário com o cartão de matrícula dos alunos na SL, este documento o fez<sup>95</sup>.

Os ESL também receberam orientação quanto à organização do horário de SL, sugestão para o Plano Anual de SL e modelo de Relatório Mensal da SL<sup>96</sup>. No horário de funcionamento de SL para nível I e II deveria estar discriminado se o professor da sala de aula era substituto ou efetivo, se ele tinha feito o curso do PEB e se tinha recebido treinamento na escola.

Nos Relatórios Mensais, o ESL deveria explicar como e com que frequência no mês ele trabalhava em relação à leitura livre, empréstimo, hora do conto em cada série; como ele

---

<sup>95</sup> Veja no Anexo XVI os modelos dessas fichas e do livro de tombo.

<sup>96</sup> Veja no Anexo XVII esses modelos.

procedia em relação à organização da sala; como e em que quantidade de vezes aplicava as fichas de leitura dirigida; expor a quantidade de material permanente e de consumo da SL, se eram adequados e completos ou não. Além disso, esse relatório deveria: aludir sobre o trabalho do multiplicador e do AP, discriminar o número aproximado de títulos e de livros dos acervos de leitura recreativa, de leitura recreativa para empréstimo e de leitura dirigida por fichas.

A terceira parte do curso era de estágio de observação em uma SL da RMESP, na qual estariam sendo realizadas as atividades de leitura livre e empréstimo. O novo ESL deveria observar e anotar os passos das atividades realizadas por alunos e regente. Ele recebia, também, um roteiro sobre como deveriam acontecer essas atividades.

Nesse roteiro para a Leitura Livre foi assinalado que a leitura era o pressuposto de toda a aprendizagem (intelectual) e insubstituível meio de aperfeiçoamento e o livro era o instrumento por excelência da escola. A SL deveria oportunizar leituras interessantes como a de livros, revistas, jornais, estampas, para estimular a leitura livre de modo a que ela se prolongasse até a casa de cada um. Assim, o aluno descobriria a leitura como recreação. Entretanto, para que bons hábitos se fixassem de modo correto desde o início, eram necessários preparo e treinamento especiais, como as indicações:

- em relação ao aluno: estudo prévio dos assuntos adaptados às faixas etárias, ou seja, centrado nos interesses; levar a criança a sentir que o período de leitura livre atende a seus próprios interesses e a seu próprio ritmo.
- em relação ao ESL: conhecer todos os livros da SL para estimular a classe a lê-los e poder participar nos comentários; organizar uma rotina de trabalho tanto para a hora da leitura livre como para os momentos de empréstimo.

A Leitura Livre era a atividade inicial da SL: permitia formar no leitor o gosto pela leitura, padrões de comportamento numa SL e gosto pela descoberta de bons livros. Ela deveria ser orientada quanto a: como seria a ida à SL e com quem (professor da classe e alunos); como seria o acesso à estante da respectiva série e a escolha do livro; como seriam distribuídos os livros pelas mesas; como seria a hora da leitura (livre para o aluno mas observada pelo ESL que atenderia sempre que necessário); como seria dado o aviso de que deveriam ir terminando a leitura; como seria feito o comentário após a leitura (cada ESL deveria utilizar a melhor maneira: individual ou com grupos do mesmo livro / a abordagem deveria ser em relação ao livro, às emoções, à beleza literária e às opiniões próprias dos alunos); como e quando seriam guardados os livros lidos e como seria a volta dos alunos para as classes.

Para o empréstimo, as recomendações giravam em torno da necessidade do ESL e do professor despertarem no aluno o desejo de ler, levando-o a ler pelo menos um livro por semana ou quinzenalmente. Esta era a atividade que desenvolvia realmente no leitor o hábito de ler. Para que ela tivesse sucesso era necessário que todos os livros tivessem sido tombados, classificados, etiquetados, preparados com bolsos, identificados com fichas, e estivessem distribuídos pelas estantes; que o leitor tivesse a ficha de matrícula em ordem e conhecesse o regulamento, tivesse autorização dos pais, tivesse seu cartão de empréstimo numerado e estivesse realmente interessado pela leitura.

Deveria, também, ser estabelecida uma rotina de empréstimo e de devolução. Para a rotina de empréstimo: o cartão de empréstimo do leitor deveria estar em arquivo na SL; na hora da solicitação de empréstimo, pelo leitor, a ESL deveria identificar, no arquivo, sua ficha; o leitor deveria escolher, na estante, o livro que desejasse e voltar à mesa da ESL que deveria retirar a ficha do bolso do livro e anotar o número do leitor nesse cartão que seria arquivado pela data de devolução e colocar no bolso do livro o cartão pessoal do leitor com a data de devolução do livro.

Para a rotina de devolução, o aluno deveria levar o livro e a ESL localizaria, no arquivo, a ficha respectiva tendo o cuidado de verificar o número de chamada do livro para que não houvesse engano com os vários exemplares de um mesmo título; daria baixa (anotando a devolução); se o aluno não fosse retirar outro livro, a ESL guardaria o cartão do leitor no arquivo adequado, o cartão do livro retornaria ao bolso e este à estante.

A apostila do curso dava, ainda, sugestões para propaganda de livros para leitura livre e para empréstimos. Para as séries iniciais do 1º grau: figuras com dizeres:

– *Oi! Você já me conhece? Estou na estante de leitura livre na Sala de Leitura!*  
 – *Alô! Gostariam de ler uma história interessante? Procure-me. Estou na estante ..... da Sala de Leitura.*

Para as séries mais adiantadas só os dizeres:

– *Você já conhece o menino Maluquinho? Não? Então peça para a professora ..... da Sala de Leitura.*  
 – *Eu sou a Bolsa Amarela. Tenho uma surpresa para vocês. Leiam a minha história.*

Cabe destacar aqui a preocupação com a busca da eficiência, isto é, a preocupação em especificar precisamente como deveria ser organizada a SL e como deveriam ser desenvolvidas as atividades de leitura livre e empréstimo e a possibilidade desse aprendizado previsto por Weber (1982) para o funcionamento da burocracia moderna.

O Módulo II dedicava-se a informar sobre as técnicas para a Hora do Conto, isto é, sobre como narrar histórias e sobre o uso de recursos na hora de ler e contar histórias; abordava a importância de ouvir histórias; e trazia diferentes histórias para diferentes idades para serem analisadas; os estágios de demonstração eram para observar essas atividades na prática; e os estágios de regência para colocar em ação as técnicas apreendidas no curso. Tinha carga horária total de 20h.

Para a equipe do PEB contar histórias era uma arte e esta favorecia a criança em sua inteligência e emotividade. Por isso, o ESL deveria saber narrar histórias, não simplesmente apresentando-as, mas apresentando-as emocionalmente, fazendo a criança sentir-se transformada em um personagem vivo da história, deveria pôr em destaque os mais belos aspectos da história levando todo o enredo à presença do ouvinte e fazendo com que ele se incorporasse à trama da história como parte dela.

Dessa forma, a criança agiria, pensaria, sentiria, sofreria, alegrar-se-ia, enfim, viveria como se fosse ela própria os personagens da história, daí sairia o valor educativo das histórias: poderia provocar sentimentos novos e aperfeiçoar outros, pois, a equipe entendia que as crianças se identificariam com os bons personagens e repudiariam os maus, por isso, aconselhavam que as histórias fossem adaptadas de forma construtiva, não deveriam ser deprimentes e ter final sadio.

Os PESL deveriam considerar na hora de contar histórias:

- 1) gostar da história que iria contar, ter sensibilidade à sua beleza, sendo capaz de assimilar todos os elementos e transmiti-los bem;
- 2) conhecer e estudar bem a história que seria contada, em suas várias versões, escolher a melhor e adicionar ao seu texto os elementos enriquecedores das outras;
- 3) provocar emoção, preparando a criança para o clímax e desfazendo-o lentamente para que a criança voltasse ao seu ponto de equilíbrio, isto é, não deveria jamais parar no clímax porque deixaria a criança excitada, inquieta, nervosa; deveria fazer com que a emoção declinasse, deixando uma sensação de conforto, de sedativo, de satisfação. As emoções deveriam estar previstas e o ESL deveria usar recursos para despertá-las, encaminhá-las e fazê-las decaírem;
- 4) a idade da criança, adaptando as histórias de forma a atender aos seus interesses. Por exemplo, para as crianças de 7 a 8 anos era preciso explorar o mundo imediato das coisas que afetavam os seus sentidos, como: as coisas concretas e palpáveis, para despertar as imagens que a criança já tivesse, possibilitando a aquisição de outras; deveriam ser histórias do mundo familiar da criança e bem ilustradas. Para as crianças maiores,

deveriam ser ressaltados os elementos românticos da história, pois tinham necessidade de fugir do mundo real, devia ser um desejo delas viver em um mundo de surpresas em que pudessem satisfazer sua imaginação.

A equipe chegou a exemplificar a mesma história se contada a crianças das diferentes idades. Se a história “A bela adormecida no bosque” fosse contada a crianças mais novas, deveria ser realçado o batizado da princesinha, o banquete, o colorido das paisagens, o despertar no palácio com músicas e ruídos de tal modo descritos que a criança chegasse a ver as cores, sentir os cheiros, os gostos, ouvir os barulhos, enquanto isso, o príncipe estaria em segundo plano, velado pelos acontecimentos. Se contada a crianças maiores, deveria se acentuar o romantismo do encontro do príncipe com a princesa.

- 5) as passagens deprimentes deveriam ser retiradas para que a história não deixasse a criança deprimida;
- 6) retirar os preconceitos do tipo: madrastas más, velhos etc;
- 7) retirar os desfechos dolorosos e trágicos substituindo-os por desfechos poéticos, dando sensação de beleza às crianças;
- 8) não misturar às histórias os símbolos da religião, por exemplo, misturar Nossa Senhora com uma fada;
- 9) o ambiente deveria ser preparado para a narração da história, sendo a narradora absolutamente neutra, não atraindo a atenção para si, usando roupas simples, sem enfeites, sentando-se ao nível das crianças, ou apenas um degrau mais alto, nunca ficasse em pé ou andando. As crianças deveriam estar sentadas confortavelmente sem que nada as importunasse, como outras crianças, vento, sol etc.

A chave do encantamento era a maneira de contar, por isso a contadora deveria lembrar às crianças que não deveriam fazer perguntas durante a história para não interromper. O silêncio era um recurso maravilhoso, pois toda história deveria ter três movimentos: princípio, meio e fim e entre um movimento e outro deveria haver o silêncio. Quando a história trouxesse emoções fortes, haveria uma descarga de emoções, seria preciso dar um tempo, o silêncio, para que a emoção chegasse ao estado de repouso, pois durante a emoção a mente trabalharia pouco e prejudicaria a lógica, o raciocínio, a criança sentiria, viveria intensamente, mas depois de tudo terminado, pensaria, julgaria e tiraria suas conclusões.

Durante o primeiro movimento, na introdução da história, deveriam ser apresentados os personagens, o ambiente onde a história aconteceria sem descrever os personagens, pois os que não tivessem importância na história não precisavam ser descritos e os que tivessem não deveriam ser descritos porque a criança deveria formar o seu próprio juízo, fazer o seu próprio

juízo da personalidade deles, julgando-os pelas suas ações.

A moral da história também não deveria ser posta em destaque para que a história não fosse sacrificada. A finalidade desse momento era produzir o equilíbrio emocional da criança para que ela se desligasse de outras emoções e penetrasse no clima da história. A contadora deveria iniciar com tom baixo de voz e até monótono para levar calma a criança e transportá-la para o ambiente da história. As palavras mágicas “era uma vez...” levam a um lugar distante e por isso a contadora não deveria olhar as crianças e sim fitar ao longe, distante, como se estivesse vendo o que estava narrando.

Depois que as crianças estivessem presas ao mundo da fantasia é que a PESL deveria entrar no segundo movimento da história, despertando e desenvolvendo na criança a emoção até o clímax e, em seguida, promovendo a volta ao ponto de partida, à tranquilidade anterior para haver equilíbrio emocional. Neste momento é que ela deveria dar à voz entonação diferente conforme as exigências do enredo e da forma literária da história, usando por exemplo, voz cantante, mais rápida, tom mais vivo, ascendente, baixo, monótono, igual, períodos curtos, silêncio, etc. Os diálogos deveriam vir indicados pela modulação da voz indicando os diversos personagens.

Terminado esse momento deveria se ter um silêncio longo, para que a criança percebesse que muita coisa havia acontecido e para deixar que a emoção se restabelecesse. Para interrompê-lo, a professora deveria usar voz baixa e grave, pois, não seriam mais despertadas emoções.

O terceiro movimento era para o desfecho da história, que deveria ser construtivo, nunca depressivo, com um só tom de voz, alegre. O final deveria ser sempre uma emoção poética. Os finais tristes são deprimentes e deviam ser evitados.

Contar ou ler histórias era considerado importante porque favorecia o processo de identificação da criança, necessário à formação da personalidade. As histórias despertavam sentimentos, provocavam emoções que se traduziam na satisfação, no encantamento e produziam alegria. O ESL deveria tirar partido disso e aproveitar para fazer comparações com situações próximas, palavras e objetos conhecidos da criança, relacionar com fatos atuais, etc.

Para as classes de crianças menores era preciso usar estímulos, recursos variados que possibilitassem o seu crescimento auxiliando na formação de conceitos, principalmente por causa da população carente que era atendida.

Os recursos deveriam ser usados para atender às dificuldades de entendimento dos ouvintes e ser reduzidos gradualmente, à medida que os ouvintes fossem se desenvolvendo e pudessem dispensá-los. Os recursos indicados eram: a) gravuras em seqüência – seguindo as

idéias principais para que a criança aprendesse a acompanhar a seqüência dos fatos. Era considerado o recurso mais completo; b) rélias, brinquedos, figuras – do personagem principal de modo a auxiliar a formação de imagens enriquecedoras da experiência da criança, ajudando-a na formação de conceitos. Era considerado um recurso menos completo porque não representava o enredo da história, mas, à medida em que a história iria sendo contada, o ouvinte, ficaria com olhos fixos, ora no recurso, ora no contador e estaria julgando o recurso um ser vivente; c) voz e gestos - modulação da voz e gestos adequados, usando de cautela para não cair em exagero e mímicas inconvenientes; d) narrativa sem recursos – usada para ouvintes que já tivessem desenvolvido a sua imaginação e vocabulário, e que sem dificuldades de compreensão estivessem aptos para relacioná-las com a história.

Depois de lida ou contada a história o ESL deveria fazer comentários para explorar as emoções que os ouvintes sentiram e usar as experiências das crianças para relacioná-las com a história.

A história a ser contada ou lida não poderia ser qualquer uma, por isso, a equipe do PEB dava a lista de histórias que deveriam ser utilizadas na Hora do Conto. As histórias divulgadas estão no Anexo XVIII e merecem ser investigadas. Sugere-se que estudos mais detalhados sejam feitos, buscando não só analisar o que essas histórias significam no campo da Língua Portuguesa, mas também tentando entender porque esta seleção de livros e não outra já que o conhecimento é uma construção social, ou seja, é produto da concordância e do consentimento de indivíduos que vivem determinadas relações sociais em determinados momentos. Portanto, há sempre um campo referencial no qual os símbolos se situam e influenciam os significados produzidos.

Por último, os novos PESL escolhiam uma história do acervo para a Hora da História e a contavam para praticar a técnica de leitura de história.

A análise de tais prescrições permite apontar o significado de que mais uma vez a questão do controle está explícita nas orientações oferecidas pela equipe central do PEB com pleno uso de sua função de mando na hierarquia. O modo de contar as histórias está especificado precisamente, detalhadamente. Inclusive a lista das histórias que deveriam ser contadas e o que deveria ser extraído ou enfatizado em cada história.

É interessante que a equipe recomendava que as passagens deprimentes e os desfechos dolorosos deveriam ser retirados das histórias para que as crianças não ficassem deprimidas e tivessem sempre a sensação do belo. Parece que não queriam vincular as histórias à realidade, pois histórias como os contos de fadas, por exemplo, partem de um problema vinculado à realidade, como a carência afetiva, o conflito entre mãe e filho, que desequilibra a

tranqüilidade inicial. O desenvolvimento da história é uma busca de soluções, no plano da fantasia, com a introdução de elementos mágicos, como fadas, anões, gigantes. No desfecho há a restauração da ordem, quando há um retorno ao real. Isso é fundamental porque enuncia à criança seu potencial imaginativo ao mesmo tempo em que sinaliza que ela não pode viver indefinidamente no mundo da fantasia, sendo necessário assumir o real.

Atualmente existem críticas às adaptações, às suavizações e alterações feitas nos contos de fadas, pois cada elemento tem um papel significativo e se for suprimido ou atenuado vai impedir que a criança enfrente seus medos, suas dificuldades, suas carências, suas perdas, suas buscas e que faça autodescobertas. Walt Disney foi o principal responsável por adocicar, pasteurizar e retirar os conflitos essenciais dos contos de fadas, tirando toda a sua densidade, significado e revelação. Deixa somente o que de pior existe, como afirma Giroux (1998, p. 52) “um apelo a homogeneidade cultural e a uma pureza histórica que anulam questões complexas, diferenças culturais e lutas sociais”.

O Módulo III dedicava-se a explicar como se daria a implantação e implementação do Programa de Leitura Dirigida por Fichas para a formação de Habilidades de Compreensão, através das técnicas de: superdireção, direção parcial e independência; e estágios de demonstração. Tinha carga horária total de 20h.

A ênfase foi posta na aplicação de fichas de Direção de Leitura de forma sistemática e graduada, isto é, salientou-se a prática que já vinha sendo utilizada até então, acrescentou-se, apenas, orientação ao PESL sobre a utilização do Caderno de Fichas, sobre como deveria ser feita a apresentação de um livro à classe e sobre os padrões de comportamento que as crianças deveriam seguir durante aplicação de uma ficha de leitura.

As crianças deveriam ter preparado, antes de iniciar as atividades de Leitura Dirigida por Fichas, um caderno de fichas, organizado de acordo com a seguinte orientação:

#### CADERNO DE FICHAS

(pular linha)

Data:.....

Nome do livro:.....

Ficha de leitura n°:.....

(pular linha)

O PESL deveria explicar às crianças que não havia a necessidade de copiar as ordens e explicações no caderno, deveriam somente copiar o n° da atividade e colocar as respostas sempre pulando linha entre uma atividade e outra.

A apresentação de um livro à classe deveria ser feita seguindo as orientações de

análise: a) da capa – ilustração e identificação do título, autor, editora, coleção, ilustrador, edição; b) da capa de trás; c) da orelha do livro; d) da página de rosto; e) da falsa página de rosto; f) do índice; g) do prefácio.

Junto a isso vinham os lembretes: a contra-capas são os lados internos da capa, também chamados, respectivamente, de segunda e terceira capa; a orelha era a sobra da capa que se dobrava por dentro; a página de rosto era a fachada, a página de um livro na qual se achavam impressos – o título da obra, o nome do autor, editora, etc, onde se repetia ou se ampliava as informações da capa.

Quanto aos padrões de comportamento que as crianças deveriam seguir durante a aplicação de uma ficha de leitura, recomendou-se: a) ler com os olhos (sem mexer os lábios); b) ler com atenção; c) se tivesse dúvidas, levantasse o braço; d) quando terminasse a leitura, cruzasse os braços; e) se quisesse participar, levantasse o braço e esperasse a sua vez; f) obedecesse às ordens, tanto das fichas como do professor.

Esses padrões poderiam estar escritos num cartaz, fixados no mural na hora da aplicação e lembrados pelos alunos antes de iniciar a leitura.

Dessa vez, a análise das orientações permite identificar o significado de que são esmiuçadas para controlar o corpo do aluno. Isso indicava um modo de ler, produzia um sentido. O texto assumia uma posição mais de obrigação do que de significado da mensagem.

O Módulo IV dedicava-se às técnicas para explorar obras literárias infanto-juvenis, mediante leitura de diversas obras de um mesmo autor ou ilustrador, seguida de discussão, debate, entrevista com esses autores; às técnicas para treinar os leitores no uso do dicionário; e estágios de demonstração. Tinha carga horária total de 20 h.

Argumentava-se que era de competência do ESL conhecer e aplicar corretamente as técnicas para treinar leitores no uso do dicionário, colaborando com o professor da classe, sempre que solicitado; e conhecer as técnicas para entrevistar autores, ilustradores e outros do campo da literatura infantil e juvenil, a fim de colaborar com o professor de Língua Portuguesa nas atividades de debate e exploração de entrevistas feitas pelos alunos de classes de 4ª a 8ª série, das obras de um autor, seguidos de discussão.

Em relação ao uso do dicionário foi estimado que o ato de ler envolvia não só o reconhecimento dos caracteres de escrita, mas principalmente a compreensão do que eles significavam, podendo-se dizer que houve leitura somente quando o sentido das palavras impressas fosse interpretado, compreendido.

Para facilitar essa compreensão o professor poderia utilizar-se dos recursos: experiências diretas, materiais audio-visuais, troca de experiências, descoberta pelo contexto e

explicação e discussão do significado de novos termos.

O uso do dicionário requeria aprendizagem sistematizada e com objetivos específicos. Para isso, as aulas deveriam ser planejadas, dentro de uma seqüência lógica, a fim de que as crianças ganhassem os conhecimentos e habilidades essenciais ao seu uso correto e eficaz. Sugeriam, então, atividades que auxiliassem o ESL na orientação dos alunos quanto ao manuseio dos dicionários<sup>97</sup>.

Consideraram que durante as sessões de Leitura Livre e Consulta a Obras de Referência, os leitores teriam necessidade de usar o dicionário principalmente para interpretar corretamente a mensagem do autor e encontrar o significado de termos específicos. Enquanto o aluno não tivesse formadas as habilidades de manuseio do dicionário, caberia ao ESL, orientá-lo no seu uso correto.

As habilidades de uso do dicionário a serem desenvolvidas eram:

- 1) habilidade para localização de palavras: que envolvia as habilidades para – localizar palavras em ordem alfabética; descobrir a forma original de uma palavra; abrir um dicionário próximo à palavra procurada; e para usar palavras-guia.
- 2) Habilidade para a descoberta da pronúncia da palavra: que envolvia as habilidades de – reconhecimento de sílabas ou outros elementos de pronúncia; interpretação e uso de sinais de acentuação; compreensão da ortografia da palavra; localização do guia de pronúncia.
- 3) Habilidade para encontrar o significado de palavras: que envolvia as habilidades para – interpretar os verbetes do dicionário; para selecionar, entre vários, o significado adequado ao trecho; encontrar sinônimos; relacionar a forma primitiva com as derivadas de uma palavra; distinguir entre o significado atual e obsoleto ou gíria.

Para cada uma dessas habilidades foram elencadas atividades para o PESL desenvolver e orientações específicas para auxiliar o seu trabalho<sup>98</sup>.

Os ESL deveriam, também, realizar atividades para teste de diagnóstico do uso do dicionário. Recebiam, para isso, o teste pronto para ser aplicado em sala de 4ª série, mas deveriam, também, aprender a elaborar diagnósticos e planos de atividades para a classe que tivesse realizado o teste e aplicá-los. Isso ocorria nos estágios de observação e regência.

Analisando-se essas recomendações é possível detectar o significado da calculabilidade prevista na técnica racional burocrática. A partir disso pode-se afirmar que, tal qual uma indústria, a escola deveria ser capaz de especificar precisamente que resultados deveria obter, de estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa de modo a saber com exatidão se eles foram alcançados ou não.

<sup>97</sup> Algumas das atividades propostas estão transcritas no Anexo XIX.

<sup>98</sup> Veja no Anexo XX um exemplo.

Em relação ao treinamento no planejamento, execução e avaliação da técnica de entrevista, foi enunciado que os alunos das escolas municipais integradas ao PEB e com SL já instaladas, participavam de situações reais de aprendizagem e de comportamento social quando entrevistavam seus autores preferidos de literatura infanto-juvenil. Consideravam a “língua” como um agente de cultura por excelência, parte essencial de todo o processo de transmissão e fixação de experiência, por isso encaravam as entrevistas com seriedade, pois ela trazia enorme contribuição ao ensino.

Destarte, tinham como objetivo a participação das crianças em atividades de socialização, que era o ponto forte da entrevista. Em relação ao professor, era preciso mostrar o valor da entrevista aos alunos quanto: à aquisição de informações; à formação de comportamento crítico; à compreensão de problemas sociais; à utilidade como instrumento de aprendizagem; e ao desenvolvimento de habilidades de valores lingüísticos. Em relação ao aluno, era preciso focalizar a capacidade de: participar satisfatoriamente de situações de linguagem oral; selecionar idéias úteis; planejar; adquirir informações; vivenciar situações novas; observar e comentar: descrições que apresentassem beleza literária, emoções transmitidas no decorrer do enredo e o humor de uma situação.

A técnica da entrevista foi definida como uma técnica central, que deveria ser realizada de forma direta, com perguntas e respostas, envolvendo interpretação e discussão. O tema ficaria a cargo da curiosidade da criança.

O professor deveria: a) apresentar aos alunos os autores e suas obras para que eles escolhessem o que gostariam de ler, e o autor seria a pessoa fonte da entrevista; b) observar para que grupos de 5 a 10 alunos lessem títulos diferentes do mesmo autor, possibilitando, portanto, conhecerem o maior número possível de obras daquele autor; c) orientar, após a leitura dos livros, a elaboração das perguntas que seriam formuladas de maneira clara e inteligente; d) organizar com os alunos a seqüência das perguntas, de acordo com o desenrolar da trama e a possível entrada de novo personagem.

O professor deveria, também, estudar com os alunos a melhor maneira de documentar a entrevista, para que não houvesse prejuízo ou interferências no bom andamento desta. Se todos anotassem minuciosamente, todo o tempo, correr-se-ia o risco de prejudicar a atenção. A gravação seria ideal, mas tinha o problema da despesa com a fita e com a disponibilidade de gravador.

O aluno deveria: a) escolher a pessoa-fonte (autor); b) escolher o livro que desejasse ler; ler com cuidado, anotando trechos de interesse que possibilitassem a formulação de perguntas (exploração minuciosa da obra); c) elaborar as perguntas que faria no momento da

entrevista; d) discutir com o professor as perguntas elaboradas particularmente, aperfeiçoando-as de modo a ficarem claras, objetivas e de fácil compreensão pelo grupo; e) decidir se teriam coordenador, quem seria coordenador, quem seria entrevistador.

Quanto ao funcionamento da entrevista o documento esclareceu que ela deveria se iniciar quando o coordenador apresentasse o autor ao grande grupo e explicasse os objetivos da mesma. Passaria, então, a palavra ao entrevistado que faria alguns comentários sobre sua participação e depois aos entrevistadores para que formulassem as perguntas, seguindo o combinado.

O entrevistado poderia não responder ou responder da maneira que lhe conviesse. Os registradores anotariam e depois fariam síntese das colocações. Novas perguntas, não planejadas, só poderiam ser dirigidas ao entrevistado se antes tivessem sido encaminhadas, por escrito, ao coordenador, e ele tivesse consentido.

O número de perguntas deveria estar de acordo com o tempo disponível e com o ritmo do grupo, deixando alguns minutos finais para que o entrevistado tecesse considerações desejadas e fosse feito a ele um agradecimento.

Nas aulas de estágio de demonstração foram entrevistados o autor Edson Gabriel Garcia e a autora Stella Carr. Para tanto, foram lidos, pelos ESL os livros “Gabriel ternura” e a “Lenda do desaparecimento do sol” de Edson G. Garcia e “O caso da estranha fotografia”; “O fantástico homem do metrô”; “O enigma do autódromo de Interlagos”; “A porta do vento”; “Três voltas pra esquerda”; “Pedrinho Esqueleto” e “Afuganchos” de Stella Carr.

No que se refere ao treinamento da técnica de entrevista, novamente, a perspectiva racional estava presente, isto é, até para entrevistar um autor tinha-se indicações precisas de como fazer e de como professores e alunos deveriam agir.

O Módulo V dedicava-se ao estudo de acervo: livros específicos das faixas etárias, análise de alguns títulos, leitura de um rol mínimo. Tinha carga horária total de 20 horas<sup>99</sup>.

Quanto à metodologia utilizada nesses módulos, a documentação especificou as técnicas didáticas e o material didático. As técnicas didáticas eram: exposição oral; elaboração e/ou preenchimento de material prático pelos cursistas; estágio para observação das atividades de Leitura Livre, Contar Histórias e Empréstimo em SL; estudo individual e em grupo para discussão de subsídios específicos; painel; dramatização das técnicas para direção de leitura; estágio de observação de ficha de leitura aplicada com superdireção, de entrevistas com autores e de atividades com alunos sobre uso do dicionário; análise de subsídios específicos, com leitura dirigida através de guia de estudo; manuseio de tipos diferentes de dicionários;

---

<sup>99</sup> A apostila deste módulo não foi encontrada.

estudo individual e em grupo de obras que serão analisadas e discussão em grupo dos títulos analisados.

O material didático era composto por subsídios com guia de estudo; cartazes; modelos de ficha de matrícula, ficha de empréstimo, ficha do livro, relatórios bimestrais e quadros de horários; subsídios para hora do conto, a arte de narrar histórias, uso do dicionário (atividades para desenvolvimento das habilidades de manuseio); livros de literatura indicados; documento do acervo mínimo de SL.

Na bibliografia estavam indicados dez títulos conforme detalhamento no Anexo XXI. Pode-se depreender que pelo menos parte dessa bibliografia teve origem nos instrumentos de operacionalização da ajuda norte americana datada de 1956, com o acordo assinado entre Brasil e Estados Unidos, na implantação do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE).

Para Bernardes (1983), o PABAE foi o responsável pela introdução de modelos e idéias tecnicistas nas escolas brasileiras e pela difusão do *way of life* americano no país. (Apud Moreira, 1995, p. 112). Portanto, sua principal preocupação era com procedimentos, métodos e recursos e sua principal fonte teórica o discurso educacional norte americano.

Não foi possível investigar essa bibliografia com maior aprofundamento, por isso sugere-se que estudos mais detalhados sejam feitos.

Havia dois critérios para avaliar os professores participantes, quais sejam, por aproveitamento e por frequência. Ele tinha que ter o mínimo de 75% de aproveitamento e 90% de frequência. Seria avaliado durante todo o curso e as técnicas utilizadas para isso eram: observação das regentes e ficha registrada de frequência. A previsão era de que os cursos se realizariam entre abril e dezembro de 1981.

No documento já mencionado, “Relatório de Atividades do Setor Escola-Biblioteca – dados sobre as Salas de Leitura – 1981”, pode-se verificar quais foram os critérios salientados para a seleção de obras que deveriam compor os diferentes acervos. Matizaram que a seleção e a sugestão de títulos de obras de literatura eram tarefas complexas, por causa da responsabilidade da indicação de determinada leitura e a importância do livro na formação do caráter do indivíduo.

Procuraram demonstrar que para a formação do acervo de SL era necessário considerar duas questões básicas: a configuração da clientela a que se destinava e os próprios objetivos que deveriam orientar as escolhas das obras. A clientela das SL abrangiam diferentes faixas etárias – infância, pré-adolescência e adolescência – e deveria ser analisada em relação aos fatores que lhe conferissem especificidade: a evolução psicológica, as

diferentes fases do desenvolvimento da inteligência, o conteúdo social das experiências do indivíduo, a caracterização sócio-econômica da população escolar.

Os objetivos deveriam orientar a composição do acervo correspondendo às diferentes finalidades sugeridas, ou seja, ao acervo de livros para aulas de leitura fundamental, para sessões de leitura dirigida através de fichas e de obras literárias para as sessões de empréstimo e leitura recreativa.

Apresentaram, então, critérios qualitativos, para cada tipo de acervo sugerido; depois critérios quantitativos, e por fim, critérios gerais quanto à variedade, apresentação, disponibilidade e custo do material.

Puseram em relevo a idéia de que para o acervo de livros para aulas de leitura fundamental deveriam ser obedecidos os critérios qualitativos relacionados ao conteúdo da obra e seus aspectos formais:

- apresentar textos que favorecessem a exploração de atividades de compreensão de leitura para a formação de habilidades correspondentes;
- apresentar textos cuja temática fosse atraente, suscitando o interesse e correspondendo às indagações próprias à experiência do aluno;
- apresentar textos com vocabulário acessível à faixa etária e à clientela a que se destinavam, e que também contribuísse para o enriquecimento do universo de palavras do aluno através da incorporação à linguagem de termos novos, modernos e corretos;
- apresentar textos cujos parágrafos e orações fossem bem estruturadas para facilitar a compreensão do leitor.

Os textos de leitura deveriam, ainda, ser acompanhados de orientações em manuais para o professor, que lhe facilitassem a tarefa de elaborar planos eficientes de leitura.

Os títulos sugeridos poderiam ser indicados pelo professor da classe, como aquele “livro de leitura adotado para trabalhar durante o ano”, ou podiam ser adquiridos pela escola como “livro-alternativa” que permitiria ao professor utilizar material variado, aumentando o interesse em suas aulas de leitura fundamental.

Para o acervo de livros para sessões de leitura dirigida por fichas, indicavam que os livros deveriam apresentar:

- texto adequado ao desenvolvimento de habilidades de compreensão, isto é, localização de idéia central e de pequeno trecho e identificação de pormenores;
- dificuldades de vocabulário e compreensão compatíveis com a série a que se destinavam;
- temática interessante e apropriada à experiência do aluno;
- possibilidade de avaliação da leitura efetuada;
- texto escrito em português correto e moderno;
- textos de autores brasileiros ou estrangeiros, cuja obra não tenha sido depreciada

por tradução inadequada<sup>100</sup>.

Para o acervo de obras literárias para sessões de empréstimo e de leitura recreativa, indicavam que os textos deveriam:

- tratar de temas universais que enriquecessem o horizonte de informações dos leitores, acrescentando-lhes novas experiências e contribuindo para a formação da consciência crítica;
- apresentar conceitos éticos que correspondessem às expectativas de comportamento orientados por valores culturalmente aceitos, e que, simultaneamente, também possibilitem a internalização de novos valores de orientação;
- apresentar temas que abranjam os interesses de uma clientela formada por alunos de 2ª a 8ª séries, e possibilitasse a própria divulgação das obras;
- demonstrar que o autor nacional ou o tradutor, no caso de obra de autor estrangeiro, revelavam pleno domínio da Língua Portuguesa no que concerne à correção gramatical, adequação terminológica, riqueza de vocabulário e estrutura da língua;
- estimular a continuação do interesse do aluno pela leitura<sup>101</sup>.

Em relação aos critérios quantitativos destacaram, para o acervo de livros para leitura fundamental, duas coleções: “Meninos Travessos” de Maria Yvonne Atalecio de Araújo e a coleção de livros de Iêda Dias, ambos da Editora Vigília, de Minas Gerais.

Foram adquiridos 45 exemplares de cada título e mais cinco exemplares do “manual do professor” que acompanha cada obra<sup>102</sup>. Entretanto, esta sugestão era dada quando a escola solicitava, porque a parte de leitura fundamental havia, nesta época, sido excluída do Setor.

Para o acervo de livros para sessões de Leitura Dirigida por Fichas indicavam 13 títulos; desses, nove já tinham sido usados até 1981 e os outros três eram para o ano de 1982. A SL deveria ter 45 exemplares de cada título. As fichas já tinham sido elaboradas e testadas pelo Setor de Atividades Escola-Biblioteca e eram fornecidas às escolas municipais pelo DEPLAN, em formato de folha ofício, impressas e plastificadas, em número de 45 exemplares para cada ficha<sup>103</sup>.

Para o acervo de livros para leitura recreativa indicavam que ele deveria ter 440 títulos, distribuídos por três grupos de idade representativos da clientela da escola de 1º grau. Para o grupo de idade de sete a dez anos – o de maior concentração da população escolar (nível I) – havia 325 títulos. Os títulos tinham sido sugeridos em função do desenvolvimento do aluno como leitor, as coleções eram fartamente ilustradas com textos de fácil compreensão e não muito longos.

Para o grupo de idade de dez a 14 anos, as obras somavam 109 títulos, apresentavam

<sup>100</sup> São Paulo (Cidade). PMSP/SME/DEPLAN/DOT – 1º e 2º Graus/Setor de Atividades Escola-Biblioteca. Relatório de atividades do Setor Escola-Biblioteca. Dados sobre as salas de leitura. DO Gb. Rt. 010/81, 1981, p. 13-4.

<sup>101</sup> Idem, ibidem, p. 14.

<sup>102</sup> Essa quantidade foi estabelecida porque o número máximo de alunos por classe era 45.

<sup>103</sup> No Anexo XXII constam os treze títulos.

textos de maior complexidade quanto ao conteúdo e forma e exigiam leitores com habilidade de compreensão já adquirida. Ao mesmo tempo deveriam preencher as expectativas correspondentes aos interesses dessa faixa etária, designada “idade das histórias de aventuras”.

Os títulos indicados para o grupo de idade superior a 14 anos eram clássicos de literatura brasileira, de ficção, romance e aventura. Eram sugeridos para uma clientela que deveria possuir maior domínio da leitura de textos literários, cujo conteúdo era mais profundo e a forma, mais elaborada. Eram livros cuja aquisição era dificultada pelo próprio mercado.

Em relação aos critérios gerais expunham outros critérios que deveriam ser considerados para indicar um título:

- variedade de títulos que atendessem aos interesses da clientela;
- apresentação do material quanto ao tipo de letra, espaçamento entre as linhas, marginação do papel, qualidade de impressão e encadernação; à ilustração, que deveria ser adequada ao texto e ao nível do leitor, considerando-se, ainda, a localização e significação de acordo com o trecho a que se referiria.
- custo da obra não elevado, porque sua aquisição tornar-se-ia inviável por parte das escolas;
- disponibilidade de exemplares em relação à quantidade de que se necessitava.

É interessante demarcar que, novamente, a equipe central do PEB preocupou-se em estabelecer os critérios para a seleção de livros que seriam utilizados no PEB, isto é, em 1973 e em 1978 já haviam sido estabelecidos critérios para a escolha dos livros para as sessões de Leitura Dirigida, como já foi relatado neste trabalho. Dessa vez, os critérios foram ampliados para abarcar livros que se destinavam à leitura fundamental, à leitura recreativa e para empréstimos. Isso demonstra uma preocupação em cada vez mais propiciar maior detalhamento dos critérios na escolha e seleção dos livros.

Dessa forma, fica claro que o PEB mantinha sua adesão aos princípios da escola tradicional e tecnicista nos quais fundamentavam suas percepções de homem, mundo, sociedade, aluno, ensino, aprendizagem e professor. Assim, consideravam que a cultura a ser transmitida pela escola formava um “conjunto inerte e estático de valores e conhecimentos a serem transmitidos de forma não-problemática (...) unitária e estática”; e que o currículo atuava como desencadeador “de uma cultura produzida em outro local, por outros agentes”. Não levavam em conta que a educação e o currículo estão envolvidos em uma política cultural, isto é, são campos de produção ativa de cultura e, ao mesmo tempo, campos contestados. (Moreira e Silva, 1999, p. 26-7)

Isso significa dizer que a educação e o currículo “são partes integrantes e ativas de um

processo de produção e criação de sentidos, de significações, de sujeitos”. Mesmo que o currículo seja movimentado por intenções oficiais de transmissão de uma cultura oficial “o resultado nunca será o intencionado porque, precisamente, essa transmissão se dá em um contexto cultural de significação ativa dos materiais recebidos”. A cultura, portanto, é um campo e terreno de luta. Terreno no qual se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, sendo aquilo pelo qual se luta e não aquilo que se recebe. (Moreira e Silva, 1999, p. 27)

Sendo assim, observa-se que a equipe do PEB, ao assinalar todos esses critérios na seleção de livros por causa da responsabilidade e importância na formação do caráter do indivíduo, não abalizou a idéia de cultura como inseparável da de grupos e classes sociais, isto é, não considerou o conflito entre as diferentes classes sociais e tentou impor sua própria definição particular de cultura e o conteúdo dessa cultura, sem perceber que constituíam parte de uma determinada classe ou grupo que tinha poder para tal, portanto, dominava.

Assinalou-se, ainda, no documento, que nem todas as escolas tinham mobiliário adequado, aquele com mesas redondas e cadeiras de propileno, enviadas por SUPEME, na quantidade básica de oito mesas e quarenta cadeiras. Muitas escolas funcionavam com mobiliário adaptado, ou seja, funcionavam com mesas retangulares, bancos, carteiras, cadeiras, esteiras e almofadas. As estantes tinham sido providenciadas pelas A.P.M. das unidades escolares e/ou confeccionadas nas próprias escolas pelo pessoal das Administrações Regionais.

Das 124 escolas municipais integradas ao PEB, 116 tinham ESL e oito não tinham. Havia 61 professores e 55 auxiliares administrativos exercendo a função de ESL<sup>104</sup>.

Vinte e duas dessas escolas foram consideradas carentes. Os critérios seguidos para que fossem declaradas carentes foram:

- declaração da diretora da escola sobre a falta de disponibilidade de recursos financeiros para a aquisição de acervo e material técnico para o funcionamento da SL;
- escola caracterizada por grande clientela e baixa arrecadação de recursos financeiros coletados através da APM;
- localização da escola em área periférica, servindo a população de baixa renda;
- localização da escola em área não servida por biblioteca pública;
- incentivo da superior administração à instalação de SL em escolas carentes, mediante aquisição e envio de acervo e material técnico.<sup>105</sup>

Em 1981, foi elaborado, também, pela equipe do PEB, uma apostila com um plano de ação para “Treinamento de ESL, através de Reunião de Apoio Técnico”, com a finalidade de incrementar as atividades de Leitura Livre e Empréstimo e garantir um consenso na

<sup>104</sup> Percebe-se que o PEB ainda não tinha sido expandido para as 86 escolas planejadas no ano de 1978.

<sup>105</sup> Idem, ibidem, p. 03.

sistemática de atuação.

A Leitura Livre visava ao acesso espontâneo ao acervo de livros da SL, e o objetivo que norteava o desenvolvimento dessa atividade era propiciar condições à criança para:

- consolidar o hábito de leitura, indispensável ao leitor independente;
- entreter-se com livros;
- ler e apreciar conteúdos literários segundo sua vontade e critério;
- conhecer novos autores e assuntos;
- adquirir a capacidade de participar em situações sociais – de linguagem, coordenando idéias, expondo e apreciando assuntos lidos no momento.<sup>106</sup>

O conteúdo dizia respeito ao preparo para a sessão de Leitura Livre, desde como deveria ser a organização da SL, organização de horários e organização de rotinas até como deveria ser a sessão de Leitura Livre, do momento da chegada até a volta à classe.

Na organização da SL recomendava-se que o ambiente deveria atrair a atenção, despertar curiosidade e, ao mesmo tempo, propiciar calma e um sentimento de bem estar para que o leitor se sentisse à vontade ao freqüentá-la. As cadeiras e mesas deveriam ser dispostas de maneira harmoniosa e atendendo às necessidades de cada atividade. No caso da Leitura Livre, as cadeiras deveriam estar dispostas de forma a permitir fácil movimentação do leitor.

Os livros deveriam estar expostos em locais de fácil acesso, variando a disposição dos mesmos para que a rotina não deteriorasse a espontaneidade dessa atividade. Sugeriam que fossem dispostos em estantes, sem agrupamento por assunto, mas reunidos por faixa etária ou em cantinhos, mesas, ou cestas, de acordo com um determinado conteúdo literário: “histórias de fadas”, “histórias de gente”, “histórias de animais”, “lendas”, “poesias”, “teatro”, “histórias do dia a dia”.

Esses títulos deveriam ser escritos de maneira visível para que o alunos identificassem os cantinhos com facilidade. O importante era proporcionar material de leitura numeroso, variado e ao alcance da clientela, para que o leitor escolhesse o conteúdo literário e o livro que mais lhe aprouvesse. Desaconselhavam a pré-seleção de número limitado de livros colocados sobre as mesas, como imposição.

Sugeria que os livros a serem divulgados pelo ESL fossem agrupados por assunto entre diferentes autores e expostos em lugar de destaque para conhecimento dos leitores, atendendo às comemorações festivas do mês, como folclore, primavera, Páscoa, etc.

Para as escolas que tinham necessidade de ampliar o acervo e não tinham condições, indicavam que se pedisse às crianças que quisessem e pudessem, para levarem o suplemento “Folhinha de São Paulo”, onde eram publicadas, semanalmente, histórias infantis. Estas

---

<sup>106</sup> São Paulo (Cidade). PMSP/SME/DEPLAN/Divisão de Planejamento. Capacitação de recursos humanos através de treinamento em serviço. Treinamento de encarregado de sala de leitura, através de reunião de apoio técnico. Do 44/Pj 002/81, 1981, p. 02.

deveriam ser recortadas e coladas em cartolina de forma retangular e tamanho padronizado pelo próprio ESL e colocadas no canto reservado para recortes. As crianças poderiam, também, levar contos interessantes que seriam datilografados e colocados nas cartolinas e incluídos no acervo de recortes em local apropriado.

Outro canto poderia ser o “Destaque da Quinzena”, no qual seriam colocadas as novas aquisições, novidades, destaques para autor ou assunto, para que se colocasse o leitor em contato com os livros da SL, se apresentando novos autores ou assuntos.

Quanto à organização do horário, as turmas deveriam comparecer às Sessões de Leitura Livre em horários especiais de até 50 minutos previamente estabelecido por classe, o número de vezes da frequência dependeria do número de salas.

Quanto à organização da rotina era fundamental que se tomassem conjuntos de providências tais como a ida à SL – deveria ser calma com os alunos acompanhados do professor ou do ESL; a hora da leitura livre deveria ter explicações sobre o que ler, onde encontrar os livros, como ler, como pedir ajuda, o que fazer se não desse tempo de ler o livro todo; a hora do comentário deveria ter explicações sobre o que comentar, com quem comentar, quanto tempo para comentar/conversar; a volta da SL – onde guardar os livros antes de sair e como voltar calmamente para não perturbar as demais classes.

Na sessão de Leitura Livre o ESL deveria apresentar aos leitores as várias opções do dia e auxiliar a turma de forma a atender aos seus interesses por faixa etária e de modo a manter o gosto pela leitura. Depois que as crianças escolhessem o livro deveriam se acomodar para ler. Depois do livro lido deveriam ser feitos comentários.

O momento dos comentários ou da conversa foi considerado como uma atividade que exercitava a inteligência, a memória, o espírito crítico, a capacidade de fazer comparações, além de proporcionar a aquisição de conhecimentos variados, o desenvolvimento social e o enriquecimento das experiências através do acervo de fatos e conhecimentos que as histórias continham.

Esse momento deveria ser treinado pelos alunos para que desenvolvessem a habilidade de comentar com segurança. De início era aconselhável que se estimulasse a exploração dos pontos de maior atração do livro deixando a criança livre para iniciar a apreciação pelo aspecto que preferisse.

A experiência do PEB mostrava que as crianças seguiam a seqüência: ilustração, personagens, título, linguagem, momentos de emoção da história, assunto da história, autor, editora, apreciação geral e versões.

Era importante que em cada um desses itens a criança fizesse observações precisas.

Em relação:

- às ilustrações, que ela observasse se eram adequadas ou não ao texto, se reproduziam suas partes, se o enriqueciam, se facilitavam sua compreensão e que avaliasse a qualidade da ilustração quanto ao fato de atender ao seu gosto e interesse;
- às personagens, que ela avaliasse criticamente, que verificasse se as personagens haviam atingido o seu objetivo, se havia coerência entre título, personagem e enredo;
- ao título, que ela verificasse se era adequado, se preferia mudar, e que outro título escolheria;
- aos momentos de emoções, que ela deveria salientar, ou seja, deveria relatar o momento de que mais gostou, o mais triste, o mais bonito, o mais humorístico, etc;
- ao assunto, que ela dissesse qual era sem adiantar o final;
- ao autor, deveria comentar se já o conhecia ou reconhecia de outras histórias lidas anteriormente;
- à editora, que verificasse o nome mencionasse se já a conhecia de leituras anteriores;
- à apreciação geral, ela deveria apreciar a obra de forma geral, comentando se gostou ou não e se recomendaria aos coleguinhas e finalmente comentar se conhecia alguma variação da história.

O ESL não poderia expressar a sua opinião antes da criança e deveria avaliar a sua linguagem quanto à dificuldade de vocabulário e quanto à beleza das expressões literárias.

O Empréstimo visava a propiciar condições, despertar o desejo de o leitor conhecer o acervo de leitura, retirando livros para ler. Era considerada a atividade que desenvolvia realmente, no leitor, o hábito de ler e para que ela tivesse sucesso, algumas providências deveriam ser tomadas em relação ao conteúdo, começando com o preparo da Sessão de Empréstimo.

O primeiro passo era o preparo técnico do material, isto é, os livros deveriam estar tombados, classificados, etiquetados, preparados com bolsos etc. As estantes com os livros para o empréstimo deveriam estar organizadas de maneira agradável, em lugar de fácil acesso para que o leitor pudesse examinar, manusear e finalmente escolher um livro que lhe agradasse. Era indicado, também, que os livros deveriam estar dispostos de forma a mostrar suas capas, pois, eram, muitas vezes, um forte convite à leitura.

Foi sugerido que o horário de empréstimo fosse marcado semanalmente ou quinzenalmente, em horário livre, de forma a atender todas as crianças de todas as classes e períodos, com dia marcado, estipulando 15 a 20 minutos que antecedessem a entrada ou a saída dos alunos na aula ou estipulando 15 minutos após a sessão de leitura livre, para

atividade de empréstimo.

Destaca-se, novamente, a preocupação com a eficiência. Mais uma vez detalhou-se minuciosamente como deveria ser organizada a SL e como deveriam ser desenvolvidas as atividades de leitura livre e de empréstimos. Só que dessa vez ampliaram-se os detalhes, inclusive para abranger o “o que fazer após a leitura realizada pelos alunos”. Nada poderia ficar esquecido, ou seja, a qualidade do ensino estava “evidenciada na qualidade dos produtos e na eficácia e economia de sua realização”. O PESL era um técnico que deveria “dominar as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformado em regras de atuação”. (Pérez Gómez, 1998c, p. 356). Esse técnico tinha sua área específica de competência, condição fundamental da organização burocrática no sistema que se amplia cada vez mais.

No final de 1981, a SME elaborou um relatório<sup>107</sup> com um documentário de atividades, programas e projetos realizados no corrente ano. Salientou seu empenho na melhoria da qualidade dos serviços educacionais, adotando várias medidas em relação aos recursos humanos e materiais, e aos meios assistenciais, tais como: treinamento de professores e especialistas; pesquisas e avaliação de Programas e Projetos Educacionais; orientação e assistência às equipes escolares; aquisição de equipamentos e material didático; apoio educacional ao aluno carente; assistência médico-sanitária, odontológica, psicológica e fonoaudiológica; e fornecimento de almoço e merenda.

Com o objetivo de enriquecer o currículo do aluno, desenvolveu, dentre outras, atividades especiais, como: atividades culturais, cívicas, esportivas; escola-biblioteca; educação ambiental.

Em 1982, as convocações para reuniões de apoio técnico para ESL continuaram. Encontramos duas convocações para o mês de abril e duas para o mês de novembro. Os professores de Língua Portuguesa de Nível II e os ESL de escolas integradas ao PEB foram dispensados de seu trabalho para participarem da VII Bienal Internacional do Livro, nos seus Seminário Latino-Americano de Literatura Infantil e Juvenil ou no Simpósio sobre Biblioteca e Desenvolvimento Cultural.

Um documento<sup>108</sup>, demonstra a preocupação dos elementos da equipe do PEB com o trabalho com a compreensão de textos, pois apresentam em um “Treinamento em Serviço para ESL” a “seqüência ideal no trabalho do desenvolvimento de compreensão das obras de

<sup>107</sup> São Paulo (Cidade). PMSP/SME. Relatório anual – 1981, 1981.

<sup>108</sup> São Paulo (Cidade). PMSP/SME/Departamento de Planejamento e Orientação/Divisão de Orientação Técnica – Ensino de 1º e 2º graus/Setor de Atividades Escola-Biblioteca. Treinamento em serviço para encarregados de sala de leitura. Seqüência ideal no trabalho do desenvolvimento da compreensão das obras de literatura infanto-juvenil. D.O. 44/Pj 002/82 – R.A.T. – 1, 1982.

literatura infanto-juvenil”.

Estimaram que a compreensão era a alma da leitura e apresentaram uma seqüência para “guiar a compreensão” do material que seria lido. Elencaram, primeiro, os fatores que interferiam na compreensão:

- 1) interesse despertado pela leitura – o professor deveria colocar o motivo da leitura, o porquê da leitura de forma a dar trabalho para a mente da criança, promovendo o pensamento e a reflexão. Por exemplo, ao invés de perguntar, sobre um mesmo trecho, quantas entradas foram vendidas para o espetáculo?, perguntar: quando começaram a perceber que o espetáculo ia ser um sucesso?, esta leva a criança a fazer associações e a tirar conclusões.
- 2) A independência do leitor no reconhecimento das palavras – o professor deveria combinar com as crianças, antes da leitura, como iriam suprir as dificuldades de reconhecimento das palavras, pois, se não resolvessem isso, a compreensão ficaria prejudicada. Combinariam se iriam pedir ajuda ao professor, se utilizariam o dicionário ou continuariam lendo para descobrir pelo sentido do texto. Claro que o leitor deveria estar treinado nessas habilidades.
- 3) A habilidade de selecionar e compreender as idéias principais – o professor deveria utilizar material de leitura variado para ajudar a criança a adquirir essa habilidade, pois era, dentre todas, a mais valiosa e mais difícil. Ter que selecionar o que era e o que não era essencial envolvia muito raciocínio.

Em segundo lugar, estabeleceram a seqüência ideal para treinamento de seleção de idéias principais. O professor deveria utilizar-se de pequenos textos, pequenas histórias e histórias para propor atividades aos alunos de forma que extraíssem a idéia principal.

Em terceiro lugar, focalizaram o como ajudar a criança a avaliar o que lia. Para isso, a criança deveria refletir sobre o objetivo que a levava a ler. Por exemplo, no caso de atingir um objetivo próprio, a criança teria um objetivo particular, levando a ter uma primeira interpretação. É o momento em que ela se emocionaria, raciocinaria, se envolveria no enredo e chegaria a conclusões; depois se reuniria com seu grupo para comentar suas observações e poderia encontrar opiniões divergentes.

O professor, nesse momento, deveria fazer com que a criança comparasse, analisasse e chegasse a conclusões comuns. Eram essas as ocasiões que favoreceriam o desenvolvimento do espírito crítico e o leitor compreenderia que poderia reagir, distinguir entre materiais verídicos e fictícios.

Esse era o momento do debate, o momento de esclarecer, estimular e aguçar o

pensamento, levando as crianças a relacionarem os conhecimentos adquiridos com a experiência anterior e a tornarem-se responsáveis pelas opiniões emitidas, obrigando-as a ordenar as idéias para esse fim.

O debate deveria, além de compreender a expressão de pontos de vista diferentes, basear-se na aceitação de um problema por todos, todos dariam a sua opinião, pediriam esclarecimentos, trocariam idéias, num ambiente democrático, de respeito mútuo, aceitando a obrigação de participar da solução do problema.

Dessa forma, todos seriam enriquecidos intelectualmente, pois receberiam informações e experiências de todo o grupo, se socializariam e teriam formado certos hábitos e atitudes desejáveis como: raciocínio claro, pronto e independente; responsabilidade pela opinião própria; crítica construtiva; disciplina e cooperação.

O debate entre crianças deveria preencher os requisitos:

- grupos capazes de fazer pesquisa por si (4ª e 5ª séries);
- grupos não numerosos e nem tão pequenos para que não houvesse possibilidade e ocorrer escassez de idéias;
- conhecimento do assunto e das finalidades da discussão;
- interesse dos membros pelo assunto;
- o ambiente físico – sentados ao redor de uma mesa para facilitar a comunicação ou em círculo;
- duração de trinta minutos; se não desse tempo poder-se-ia se marcar mais dois tempos de meia hora, mas, sem deixar que os ânimos se acalorassem demais;
- o esquema para a discussão: cada grupo deveria receber uma cópia com antecedência.

Depois do debate em grupo, o professor deveria dirigir a reunião exercendo a função de orientador, fazendo perguntas que estimulassem o raciocínio, que levassem a criança a investigar e esclarecer o assunto; procurando encorajar a opinião por parte de todos e nunca lhes impondo as suas próprias; salientando as opiniões semelhantes; fazendo com que o grupo se sentisse responsável pelas decisões e pelo rumo das discussões; e fazendo a relação dos objetivos já alcançados e dos que estivessem por alcançar.

Deveria ser informal e cordial, ter presença de espírito e senso de oportunidade, espírito democrático e respeito pelas opiniões alheias, além de afastar os comportamentos prejudiciais como: conversas em voz baixa, tendência de alunos de monopolizar a reunião, hábitos de interromper sem motivo justo, de criticar tudo, de achar inúmeros obstáculos, os tímidos e palhaços, que perturbam as discussões se não forem cuidadosamente levados a se tornarem construtivos e a discutirem sem criar problemas.

A análise desse documento evidencia que 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.

Outro documento, “O uso do dicionário: sugestões de atividades de formação de habilidades para o uso do dicionário”<sup>109</sup>, também de 1982, demonstrou a preocupação da equipe do PEB com o uso do dicionário, isto é, pontuou-se que o ato de ler envolvia não só o reconhecimento dos caracteres da escrita, mas principalmente a compreensão do que eles significavam, só podendo afirmar que houve leitura quando o sentido das palavras impressas fosse interpretado e compreendido.

Destacava, então, que para a compreensão de novas palavras era preciso lançar mão de vários recursos, dentre eles o dicionário. Seu uso requeria aprendizagem sistematizada e com objetivos específicos. As aulas deveriam ser planejadas dentro de uma seqüência lógica, a fim de que os alunos formassem as três grandes habilidades básicas para utilização correta do dicionário: localizar a palavra; descobrir a pronúncia certa; encontrar o significado mais apropriado à palavra.

Cada uma dessas habilidades envolvia a formação de outras como pré-requisitos<sup>110</sup>. Essas eram reiterativas, isto é, apesar de usarem outros termos o eixo era o mesmo. Portanto, a perspectiva técnica na formação do professor se mantinha. Tudo era dado “mastigado” para o professor. Ele era um mero executor do trabalho idealizado pelo especialista que propunha e planejava os programas de formação cujo propósito fundamental era o treinamento do professor nas técnicas, nos procedimentos e nas habilidades que se demonstravam eficazes na investigação prévia.

A pretensão do documento era sugerir atividades que auxiliassem o professor na orientação dos alunos quanto ao manuseio dos dicionários.

Enquanto isso, a política de “Concursos de Leitura” para incentivar o hábito de leitura entre os estudantes se intensificava, demonstrando que houve muitos estímulos paralelos.

---

<sup>109</sup> São Paulo (Cidade). PMSP/SME/Setor de Atividades Escola-Biblioteca. O uso do dicionário: sugestões de atividades de formação de habilidades para o uso do dicionário. D.O.46/Sa. 006/82, 1982.

<sup>110</sup> Esses pré-requisitos estão listados no Anexo XXIII.

Nova Lei<sup>111</sup> autorizou o Executivo a ofertar aos alunos das escolas municipais pequenas bibliotecas-prêmio. A oferta deveria ser anual, a título de incentivo, observando o limite de uma biblioteca para cada escola municipal de 1º grau.

O “Concurso Anual de Leitura”, instituído pelo Decreto nº 12.310, de 13/10/75 e disciplinado pela Portaria nº 4.156, de 17/10/75, continuava em vigor. Outros Concursos de Leitura foram instituídos, como, os relacionados à Bienal Internacional do Livro<sup>112</sup>, que estavam subordinados aos temas: “O livro de que mais gostei” e “Ilustração de histórias”, nos quais a entidade promotora era a Câmara Brasileira do Livro; o “Concurso Literário Infantil Monteiro Lobato”; e o “Concurso Biblioteca Cidade de São Paulo”<sup>113</sup>.

A preocupação com a pesquisa e consulta bibliográfica aparece no início do Projeto, como já foi relatado. Contudo, parece que ela não se desenvolveu, isto é, a preocupação com a pesquisa foi sendo deixada de lado para dar lugar ao desenvolvimento de habilidades que consideraram necessárias e anteriores ao desenvolvimento da pesquisa.

A sistematização dessa preocupação é indicada em dois momentos do PEB. A primeira em 1975 e a outra em 1982. A primeira é desvelada em um documento de 1978<sup>114</sup>, no qual declarou-se que o “Projeto de Ensino de Pesquisa em Biblioteca Escolar” havia sido iniciado em abril de 1975, em caráter experimental a ser aplicado com a devida amplitude. Entretanto, não aparece documento algum que demonstre a sua implantação<sup>115</sup>.

A segunda sistematização é delineada em documento datado de 1983<sup>116</sup>, no qual relata-se que no ano de 1982 a equipe do Setor elaborou o “Projeto de Orientação à Iniciação à Pesquisa Bibliográfica Para Fins de Estudo” com o intuito de atender: ao Regimento Comum, que previa como uma das funções da SL a formação na habilidade de pesquisa, e às reivindicações de ESL, professores e equipes técnicas das escolas.

A orientação dirigia-se não só ao ESL, mas, também, aos professores e AP porque do

<sup>111</sup> O Concurso biblioteca-prêmio foi autorizado pela Lei nº 7.930 de 21/08/73; regulamentado pelo Decreto nº 10.639, de 11/09/73; que recebeu nova redação pelo Decreto nº 13.273, de 21/07/76. Teve nova autorização pela Lei nº 9.053 de 08/05/80.

<sup>112</sup> Esses concursos eram realizados de dois em dois anos, por ocasião da Bienal Internacional do Livro, quando o Setor representava a SME.

<sup>113</sup> A legislação encontrada sobre esses concursos foi: Comunicado nº 30, de 28/08/80; Concurso Biblioteca-prêmio – Comunicado nº 69, de 13/08/81; Concurso Anual de Leitura – Comunicado s/nº, de 21/08/81; Concurso “O livro de que mais gostei”- VII Bienal Internacional do Livro – Portaria nº 4.081, de 02/04/82; Concurso Biblioteca-prêmio – Comunicado nº 47, de 05/08/82; Concurso Anual de Leitura – Comunicado nº 48, de 10/08/82; Concurso Anual de Leitura – Comunicado nº 41, de 17/08/83; Concurso “O livro de que mais gostei” – Portaria nº 3.533, de 10/05/84; Concurso Biblioteca-prêmio – Lei nº 10.005, de 02/12/85; Concurso “ilustração de Histórias” e “O livro de que mais gostei” – Portaria nº 4.281, de 19/05/86; Comunicado nº 111, de 10/10/86; Comunicado nº 36, de 15/09/87; Comunicado nº 27, de 22/06/88.

<sup>114</sup> São Paulo (Cidade). PMSP/SME. Programa Escola-Biblioteca. Publicação nº 20, 1978.

<sup>115</sup> Para conhecer a justificativa, objetivos e mais detalhes sobre esse Projeto ver o Anexo XXIV.

<sup>116</sup> São Paulo (Cidade). PMSP/SME/Setor de Atividades de Sala de Leitura/DEPLAN 46. Capacitação de pessoal em atividade ligada à sala de leitura. D.O. 46/Pj 005/83, 1983.

mesmo modo que os alunos não sabiam anotar e resumir dados de uma pesquisa, os professores não sabiam delimitar uma pesquisa.

O Projeto possuía uma parte teórica que envolvia a fundamentação do professor e uma parte prática com atividades para alunos. Previa-se a montagem do Projeto na Escola com a divisão das atividades por série e envolvimento e treinamento de professores e a sensibilização do Diretor e AP. Propunha-se que o professor tivesse uma mudança de postura no sentido de ajudar o aluno a aprender e utilizar novas formas de tratar o conteúdo programático.

A clientela a ser atingida eram os alunos de 2ª a 8ª séries, com atividades graduadas em classe e em SL, envolvendo os diversos componentes curriculares. As escolas seriam selecionadas até o dia 20/12/82.

Os recursos assinalados referiam-se a: recursos humanos - cinco elementos do Setor; materiais - dez livretos elaborados pela equipe do Setor; e financeiros - a utilização de obras de referência que toda escola possuía, mesmo que deficitária, podendo-se incrementar com Banco de Textos e visitas a Bibliotecas Públicas.

Outro documento, “Projeto de Orientação à Iniciação de Pesquisa Bibliográfica”<sup>117</sup>, de 1983, revela que quatro escolas foram envolvidas no Projeto e todos os ESL receberam algumas explicações para o desenvolvimento desse trabalho. Eles deveriam orientar os alunos nas diversas fases da pesquisa: detalhamento do tema, levantamento bibliográfico, coleta e organização das informações.

Entretanto, o professor de classe deveria propor o tema para a pesquisa, levando em conta certos critérios, como, a clientela, interesses e preferências dos alunos; delimitar o assunto para evitar coleta de material desnecessário; estabelecer o objetivo da pesquisa; orientar sobre onde e como procurar informações e como organizar e apresentar finalmente a pesquisa, se em forma de esquema, resumo ou relatório.

Caberia ao ESL auxiliar o aluno na localização do material a ser pesquisado, portanto era seu dever conhecer e organizar o material de leitura de referência para que o manuseio fosse fácil. A facilitação do trabalho do PESL dependeria, também, do conhecimento prévio do aluno e da programação da pesquisa elaborada pelos professores, o que o ajudaria a selecionar e organizar com antecedência os livros que seriam consultados pelos alunos<sup>118</sup>.

Não foi encontrado documento com a avaliação desse Projeto, o que nos dá a possibilidade de levantar a hipótese de que o Projeto não foi levado a cabo.

---

<sup>117</sup> São Paulo (Cidade). PMSP/SME/DOT/Setor Atividades Escola-Biblioteca/DEPLAN 46. Projeto de orientação à iniciação de pesquisa bibliográfica, 1983.

<sup>118</sup> Ver mais detalhes do Projeto no Anexo XXV.

Em dezembro de 1982, outro Regimento Comum foi publicado por meio da Portaria nº 9.517, de 30/12/82, que estabeleceu a SL como serviços co-curriculares, devendo suas atividades visarem à formação de hábitos e habilidades para a leitura, pesquisa, estudo e lazer dos alunos da escola. O PESL tinha como atribuições:

- I - organizar a SL;
- II - programar as atividades da SL, em consonância com as demais atividades do Núcleo de Apoio Técnico-Pedagógico e atendendo ao calendário geral da escola;
- III - desenvolver atividades que estimulem o gosto pela leitura e complementem o trabalho do professor, sob orientação do Assistente Pedagógico;
- IV - promover o enriquecimento e atualização do acervo da SL, conforme sugestões e solicitações do Corpo Técnico e Docente e de acordo com a orientação do órgão competente;
- V - elaborar, anualmente, relatório circunstanciado de suas atividades;
- VI - exercer demais atribuições que lhe forem cometidas pelo Diretor, respeitada a legislação vigente. (artigo 30)

Evidencia-se que a Comissão do Regimento Comum não acatou todas as recomendações que a equipe do Setor de Atividades Escola-Biblioteca enviou em fevereiro de 1979. As treze atribuições elencadas pelo setor reduziram-se a seis fazendo com que as mesmas não fossem detalhadas quanto às atividades que deveriam cumprir.

Desde maio desse ano o prefeito do município de São Paulo não era mais Reynaldo de Barros, e sim Antonio Salim Curiatti. Contudo o Secretário Municipal de Educação continuava o mesmo, Jair de Moraes Neves.

No ano de 1983, portanto dez anos depois do projeto ter se iniciado, a senhora Encarregada do Setor Escola-Biblioteca, tendo em vista a necessidade de se conhecer o real funcionamento do PEB nas escolas, solicitou uma Avaliação do projeto.

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 pelos alunos; entrosamento das SL com as atividades curriculares da unidade; relacionamento do PEB com as escolas; problemas administrativos ou de ordem geral.

O Relatório dessa avaliação deveria ficar pronto em outubro do ano corrente. Entretanto o documento não foi encontrado, o que leva a levantar a hipótese de que essa

avaliação não foi realizada.

### **2.4.3. Institucionalização definitiva da Sala de Leitura**

Em fevereiro de 1983, por meio do Decreto nº 18.576 de 03/02/1983<sup>119</sup>, Antônio Salin Curiati, Prefeito do Município de São Paulo, decretou a criação de 300 SL, que deveriam funcionar nas escolas municipais de 1º Grau, mediante autorização do Secretário Municipal de Educação. Em cada uma dessas escolas deveria haver um PESL, designado por ato do Secretário Municipal de Educação, com prejuízo de funções e sem prejuízo de vencimentos e demais vantagens do cargo, considerando:

- a necessidade de disciplinar a existência e o funcionamento das SL, bem como a função dos PESL nas EMPG;
- que o PEB se apresentava, na estrutura didática das escolas municipais, como metodologia de leitura voltada para a formação do leitor consciente e crítico e, na estrutura administrativa das escolas municipais, como um serviço co-curricular que se explicitava na existência, de fato, da SL e do PESL;
- a importância de se conferir ao PEB, através de legislação específica, o caráter de atividade exclusiva da SME, revestida de características peculiares que atendessem às necessidades da rede municipal de ensino na área da Comunicação e Expressão.

É interessante demarcar que, nesse momento, as atividades da SL, que vinham sendo reproduzidas como conglomerados ordenados, tornaram-se ações consolidadas de forma definitiva, isto é, a SL se institucionalizou definitivamente. Não que ela não estivesse institucionalizada, pois estava, desde quando suas ações foram regulamentadas para abordar os diversos problemas e obteve relevância coletiva.

Segundo Gimeno Sacristán, porém

a institucionalização começa a ser desenvolvida quando duas pessoas começam a interagir em uma situação nova e criam caminhos reconhecidos reciprocamente. A institucionalização não é fruto de uma vontade expressa, mas a consequência cumulativa da execução das ações; por isso, é mais consequência do que objetivo da ação social, sem descartar a possibilidade de que possa ser também um fim explícito que deve ser alcançado. (1999, p. 85-6)

Foi nesse momento, entretanto, que o Projeto SL teve sua consolidação definitiva, ou seja, passou a ser invulnerável e impermeável a possíveis tentativas de seu extermínio, o que não significa que passou a ser refratário à mudança. Ele ainda sofreria muitas mudanças, como veremos nos próximos capítulos.

O autor esclarece ainda que o conceito de institucionalização tem uma significação

<sup>119</sup> O Conselho de Escola aparece pela primeira vez possuindo natureza consultiva.

parecida à de *habitus*, conceito já discutido nesse trabalho, no capítulo I, pois é paralelo a este e vai além por “fixar-se nas realidades sociais cristalizadas pelos hábitos”, isto é, quando “o hábito é compartilhado, significa que estamos ligados por uma cultura em que as ações de um, geradas a partir dos seus esquemas, são reconhecidas pelo outro e vice-versa, gerando-se, então, a institucionalização (Berger e Luckman, 1984, p. 76)”. (apud Gimeno Sacristán, 1999, p. 85).

O decreto defende que o 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; deveria ficar subordinado ao diretor da respectiva escola e receberia orientação normativa e apoio técnico do Setor de Atividades de SL<sup>120</sup> do DEPLAN.

O Secretário Municipal de Educação ficou incumbido, pelo decreto, de fixar normas para instalação da SL e designar os respectivos PESL, de forma gradativa, atendendo às necessidades da rede escolar e às disponibilidades orçamentárias da pasta. Entretanto, isso não aconteceu. Logo em seguida, o prefeito do município de São Paulo foi substituído por outro e só em 1987 é que a SL recebeu novas orientações por meio de decreto.

Em documento de arquivo<sup>121</sup>, verifica-se que essa alteração deveu-se à caracterização definitiva das bibliotecas escolares das escolas municipais como Salas de Leitura, um “ambiente que, além de livros, almofadas, esteiras, recortes, varais, fantoches e histórias, foi incorporado ao dia-a-dia da vida escolar, através de atividades pedagógicas específicas para formação do leitor”.

Na prática, não foram criadas as 300 Salas de Leitura de imediato, nem era intenção do legislador, pois, no artigo 4º, previa-se que o Secretário Municipal de Educação fixaria normas para instalação de SL e designação dos respectivos Encarregados, de forma gradativa, atendendo às necessidades da rede escolar e às disponibilidades orçamentárias da pasta.

No mesmo mês, o Secretário Municipal de Educação resolveu, por meio de portaria<sup>122</sup>, delegar aos diretores de escolas a competência para convocação dos ocupantes de cargos docentes, em exercício nas respectivas U.E., para prestação de serviços relativos à programação de atividades escolares, observado o limite máximo de dez horas-aula por mês.

Essas convocações só poderiam ser procedidas após o cumprimento da carga horária semanal e deveriam ser mensalmente registradas em documento próprio, com detalhamento da programação das referidas atividades, homologadas pelo respectivo Supervisor Regional e

---

<sup>120</sup> Nesse mesmo Decreto o Setor de Atividades Escola-Biblioteca passa a ser denominado Setor de Atividades de Sala de Leitura (artigo 3º).

<sup>121</sup> São Paulo (Cidade). SME/DEPLAN. Sala de leitura: organização e atividades básicas. São Paulo, 1983, p. 4.

<sup>122</sup> Portaria nº 1.231, de 21/02/1983.

encaminhadas à Delegacia Regional de Educação para anotação e controle.

Novamente, a SME amplia a possibilidade, em horas-aula, para que os professores pudessem atuar junto ao PEB. Pode-se dizer que, apesar de todo o controle exigido na portaria, foi uma decisão descentralizadora para os moldes em que as deliberações vinham se sucedendo, isto é, antes, as prestações de serviços extras só eram autorizadas pelo Superintendente Municipal de Educação ou pelo próprio Secretário Municipal de Educação; agora, a própria escola poderia resolver sobre suas necessidades sem precisar pedir autorização superior, o que eliminava parte da burocracia escolar. Isso aponta que a SME estava vivendo o processo de abertura política que toda a sociedade brasileira vivia.

Além disso, é possível inferir que a intenção do legislador era de que a SL realmente se expandisse, pois, mesmo que os PESL não fossem designados, outros professores da própria escola poderiam assumir responsabilidades e/ou executar atividades extras com seus alunos na SL.

Em 1983, eram 193 escolas integradas ao PEB e a SME pretendia estender o Programa às escolas ainda não integradas, pois considerava a qualidade da proposta e o sucesso da SL entre os alunos. Eram milhares de alunos lendo, discutindo o que liam, ouvindo histórias, entrevistando autores e registrando suas experiências<sup>123</sup>.

Todos esses argumentos apresentados nos diferentes documentos – desde a constatação da falta de conhecimentos de técnicas para pesquisa, tanto por parte de professores como de alunos, a origem social e o baixo rendimento dos alunos, sem condições econômicas e culturais; até as avaliações e relatórios, nos quais descreviam-se os resultados positivos alcançados com o Projeto – eram relevantes para reforçar a criação e a implementação do PEB.

As reuniões de apoio técnico às ESL continuavam sendo bimestrais<sup>124</sup>. A justificativa era a necessidade contínua da atualização desses profissionais, pois o mercado de livros infanto-juvenil estava constantemente se ampliando. Além disso, a contínua formação era necessária, devido ao caráter muito específico das diferentes atividades desenvolvidas nas SL, possibilitando progressiva melhora qualitativa dos serviços prestados.

Essas reuniões também eram encaradas como oportunidade para enriquecimento das equipes por meio do estudo de subsídios e da troca de experiências vividas nas diferentes SL situadas em escolas de contextos sociais diversos e com características diversificadas.

O ESL deveria, nessas reuniões:

---

<sup>123</sup> Conforme documento de arquivo de DEPLAN 12 – PMSP/SME. Sala de Leitura: organização e atividades básicas. Setor de Atividades Escola-Biblioteca, 1983.

<sup>124</sup> Idem, ibidem.

- atualizar-se quanto à organização das SL;
- reciclar-se em técnicas de implementação de leitura;
- selecionar livros que atendessem às características das diferentes faixas etárias de leitores infanto-juvenis;
- incluir novas histórias ao seu repertório de contos;
- aplicar outras técnicas em SL na Hora do Conto;
- analisar livros desconhecidos para sua possível inclusão no acervo da SL;
- aplicar novas técnicas para ensinar a consulta a obras de referência;
- ler e discutir subsídios e livros técnicos recém-publicados;
- trocar experiências vividas no exercício profissional.<sup>125</sup>

Todas as ESL recém-designadas da época, num total de 153, deveriam receber o treinamento nas técnicas do PEB através dos cinco módulos já comentados. Foi oferecido, também, curso de “Capacitação de pessoal em atividades ligadas à SL”<sup>126</sup>, tanto para os ESL como para os demais elementos da escola que se interessassem em trabalhar entrosadamente com ele, para desenvolver as atividades que o PEB vinha propondo, acrescentando-se uma nova atividade – orientação à iniciação de pesquisa bibliográfica. A preocupação do treinamento incluía, desta vez, o desenvolvimento da habilidade de orientação de consulta às obras de referência para fins de estudo e pesquisa.

Este capítulo, “Um Projeto centrado na leitura: como e porque se cria, se institui e se institucionaliza”, concentrou-se no movimento da SME e especificamente da SL, procurando abalzar as informações sobre as origens e desenvolvimento inicial do Projeto SL da RMESP indicando que o mesmo partiu de um grupo de professores e responsáveis pelo ensino. Buscou mostrar que a escola sentiu a necessidade de um programa de leitura e que a SMEC propôs, primeiro, um projeto de entrosamento entre escola-biblioteca, como experiência, para depois ser expandido.

Essa expansão dependeria sempre da pretensão de outras U.E. para desenvolver a mesma programação proposta pela equipe do Setor responsável. Assim, gradativamente o PEB foi se expandindo atingindo outras escolas interessadas até que se tornou um espaço dentro da própria escola - a SL.

Percebe-se que, apesar de uma das justificativas do Projeto ser a necessidade de ensinar alunos e professores a pesquisar, os primeiros objetivos específicos elencados não envolveram diretamente a pesquisa bibliográfica. Eles referiam-se ao desenvolvimento de atitudes corretas dentro da biblioteca; de habilidades básicas para compreender o que liam; e de habilidades de leitura para fins de estudo. O desenvolvimento desses objetivos era anterior ao desenvolvimento das habilidades de pesquisa.

Observa-se que houve, em dois momentos específicos, a preocupação com a pesquisa

---

<sup>125</sup> Idem, ibidem, p. 03.

<sup>126</sup> São Paulo (Cidade). PMSP/SME/DEPLAN/DOT. Projeto: capacitação de pessoal em atividades ligadas à sala de leitura. Do. 46/Pj. 005/83, 1983.

bibliográfica, em 1975 e em 1982. Contudo, os projetos elaborados e talvez até iniciados não progrediram.

Assim, o programa da SL concentrou-se fundamentalmente na Leitura Dirigida por Fichas e foi incluindo outras atividades como hora do conto, leitura livre, dramatização, debates, entrevista com autor, empréstimo e uso do dicionário.

Outro aspecto que chamou a atenção na análise foi a questão sobre o responsável pela SL nas escolas. Primeiro, o trabalho que deveria ser desenvolvido no entrosamento entre escola e biblioteca estava dividido entre a equipe central, que orientaria o trabalho e daria a formação específica; os bibliotecários das bibliotecas públicas, que deveriam atuar junto com o professor; os técnicos da escola, que deveriam coordenar o trabalho e, finalmente, os professores, que seriam os responsáveis pelo desenvolvimento do trabalho de leitura junto aos seus alunos.

Com a expansão do PEB, a equipe central apreciou a necessidade de que um professor fosse afastado de suas atividades em sala de aula, em cada escola em que a biblioteca escolar fosse instalada, para organizar o espaço e seu funcionamento. Entretanto, parece que isso não ocorreu e o PEB continuou funcionando do mesmo modo que vinha ocorrendo. Depreende-se que a saída para isso foi a possibilidade, aberta por uma portaria, do professor contratado receber horas-aula por atividades extraordinárias até o limite de 12 horas-aula semanais.

Ao mesmo tempo em que isso possibilitava o trabalho, também limitava, pois somente os professores contratados é que tinham a chance de trabalhar junto ao PEB. E justamente eram esses que mais se locomoviam de escola em escola, fazendo com que o trabalho fosse interrompido.

Somente em dezembro de 1975 é que o PESL foi caracterizado como um técnico da escola. Todavia, deveria ser designado o professor readaptado, o que, novamente, dificultava o trabalho de expansão do PEB, pois na maioria das vezes, esse profissional não possuía as condições necessárias para exercer tal tarefa.

Além disso, a legislação previa que este profissional fosse capaz de planejar e organizar atividades culturais; manter o acervo da SL atualizado; informar sobre recursos bibliográficos aos docentes e discentes; registrar, catalogar e classificar as obras adquiridas; tomar obras; compilar textos; divulgar o acervo da SL e orientar a pesquisa bibliográfica dos alunos.

Obviamente, a equipe central não concordou e redigiu documento para assinalar sua posição. Compreenderam que este profissional, tal qual a legislação previa, deveria ser pedagogo, bibliotecário, crítico literário e redator, profissional tão qualificado que seria difícil

de encontrar, por isso recomendava a reformulação do Regimento.

Indicaram, também, que o PESL deveria assumir a tarefa de desenvolver, nos alunos, habilidades básicas de leitura, estudo e pesquisa, ser capaz de aplicar fichas de direção de leitura de textos de literatura e de informação, fazer apreciação literária com os alunos na hora do conto e da dramatização, enfim, não deveria fazer o trabalho de montagem de biblioteca e sim o trabalho direto com o aluno. Recomendavam, ainda, que houvesse mais de um PESL em cada escola para que se atendesse com eficiência aos vários turnos da escola.

Analisando a documentação verifica-se a presença de traço cultural de acertos diante das necessidades. Assim, a singularidade que preside as condições específicas levou a que cada escola arrumasse um “jeitinho” para solucionar o problema. Algumas conseguiram, por exemplo, alocar um professor readaptado que dava conta de, pelo menos, organizar o espaço da SL. A equipe técnico-pedagógica junto com os professores organizavam horários para levar os alunos à SL e desenvolver as atividades apreendidas nos cursos oferecidos pela equipe central. Além disso, outras legislações iam dando a possibilidade de diversos professores assumirem horas-aula extras para se dedicarem a projetos como este.

Em 1978 o PESL era o antigo professor substituto, nomeado para o cargo de Auxiliar Administrativo de Ensino e ainda tinha atribuições de um mero organizador da SL tendo que conscientizar o corpo docente de que o bom andamento das atividades na biblioteca dependia da participação deles. Na sua ausência, todos os professores teriam que executar as atividades necessárias do trabalho de SL mediante revezamento de horários e atribuições e o AP, auxiliado por professores substitutos eventuais e/ou professores readaptados, em serviço na escola, se responsabilizaria pela realização das tarefas mínimas da SL.

Finalmente, em 1983, mediante decreto, o PESL foi caracterizado como aquele profissional designado, com prejuízo de suas funções. Ele deveria ser um professor efetivo de 1º grau da Carreira do Magistério, preferencialmente do próprio estabelecimento e ficava obrigado ao regime de trabalho e horário a serem fixados em regulamento, deveria ficar subordinado ao diretor da escola e receberia orientação normativa e apoio técnico do Setor de Atividades de SL. O Secretário Municipal de Educação deveria fixar normas para a designação dos PESL. Isso não aconteceu, pois houve mudança de Prefeito e de Secretário Municipal de Educação.

A preocupação com a formação dos agentes que iriam atuar junto à SL era constante. Todos os professores, diretores, AP, inicialmente, deveriam estar envolvidos no Projeto. Além disso, a rotatividade dos professores exigia a repetição constante dos cursos e, depois, havia a necessidade de expandir o Projeto.

A concepção de leitura presente neste primeiro período restringia-se a oferecer aos alunos habilidades para compreender o que liam, para estudar e para fazer consultas a livros. Era ir um pouco além do domínio dos mecanismos da leitura chegando a portar uma atitude crítica em relação ao material lido, apreciando-o e opinando sobre o assunto lido, na tentativa de criar o gosto e o hábito da leitura.

Pode-se concluir, ainda, neste capítulo, que a SL foi uma inovação a partir da e realizada na escola. Inovação entendida como a introdução de “*mudanças num objeto de forma planejada visando produzir melhoria no ensino*”. A mudança é compreendida como “alteração significativa de algo entre um primeiro e um segundo momento”<sup>127</sup>. Objeto aqui é entendido como “qualquer elemento que possa ser afetado pela mudança (uma instituição, um método, uma técnica, um material, etc.)”. Planejada, por sua vez é compreendida como a “ação que se orienta por objetivos definidos tendo em vista resolver problemas específicos da realidade, e que se desenvolve de acordo com um plano cujas etapas estão claramente explicitadas”. Melhoria entendida como a “passagem de um estado anterior, considerado menos desejável, para um posterior considerado mais atraente em função de fins especificados.” (Ferretti, 1980, p. 56-7, grifos meus).

Desta maneira, o Projeto SL, entendido como objeto, constituiu uma inovação, pois proporcionou mudanças na organização da escola, foi detalhadamente planejado e objetivou proporcionar melhoria nas condições de leitura de professores e alunos.

Segundo Wanderley (1980), a inovação possui quatro dimensões de maior significação de análise para compreender seus fundamentos, quais sejam, “quem inova”, “como se inova”, “o que é inovado”, “por que se inova”.

No que diz respeito a quem inova, pode-se dizer que o Projeto SL foi aventado como necessidade pelos professores, criado e implantado por medidas legais e, a partir disso, implementado por professores e especialistas da Rede Pública Municipal de Ensino de São Paulo. No que se refere a como se inova, coteja-se que a SL teve objetivos de acordo com as concepções teóricas sobre a educação e leitura e a realidade daquele momento político, econômico, cultural e social além de o corpo do capítulo ter tentado evidenciar, com detalhes, esse processo. No que tange ao o que é inovado, destaca-se o próprio Projeto SL como um processo organizacional. Finalmente, em relação ao porque se inova, pensa-se que ficaram evidenciadas as causas da inovação, internas e externas ao Projeto SL.

---

<sup>127</sup> O primeiro momento é o próprio referencial para aperfeiçoar a existência de mudanças.

### **CAPÍTULO III**

#### **A INSERÇÃO DA SALA DE LEITURA NA VIDA DAS ESCOLAS**

O capítulo anterior delineou o processo de institucionalização da SL da RME de São Paulo concentrando-se no movimento da SME e especificamente da SL que levou a leitura a ir adquirindo centralidade no processo pedagógico da escola. Pretendeu demonstrar que a escola sentiu a necessidade de um programa de leitura por causa do baixo rendimento escolar dos alunos oriundos de meio social desprivilegiado, isto é, com poucas condições econômicas e sociais, que não conviviam com pessoas habituadas a ler.

Neste capítulo serão focalizados os procedimentos para caracterizar o modo pelo qual a SL se insere na vida das escolas, ou seja, como ela se fixa, cria raízes e se inclui de modo mais denso na organização do processo pedagógico da escola. São abordados os movimentos de dois mandatos municipais no que se refere à leitura, os PESL e seu preparo, bem como significados para organização da escola.

#### **3.1. O contexto social e a educação nos anos de 1980**

Os anos de 1980 foram marcados por transformações ocorridas nos contextos sócio-econômico e político do país. Desde 1975 o processo de abertura política tinha sido iniciado pelo presidente Geisel. O presidente Figueiredo deu continuidade apesar de toda a reação contrária por parte da ala militar mais linha-dura. Assim, a censura foi abolida e uma produção de literatura educacional crítica prosperou.

Em termos econômicos, o início dessa década caracterizou-se pelo fim do propalado “boom” econômico e por altíssimos índices de inflação. Agravou-se a crise do capitalismo dependente brasileiro; ocorreram “cisões nas camadas dominantes e rompeu-se a aliança da classe média com o regime militar, que acabou perdendo sua legitimidade”. (Moreira, 1995, p. 155)

Após 1982, quando o país passou a negociar com o Fundo Monetário Internacional (FMI), a crise econômica intensificou-se. Furtado citado por Moreira (1995) descreveu a situação que se configurava nessa ocasião:

nosso país foi conduzido a uma situação de extrema gravidade, sem paralelo na História republicana. Tudo entre nós depende do Estado e este não apenas perdeu o rumo mas está com seus instrumentos de controle e comando seriamente avariados. Não se trata de uma crise, circunscrita a certos setores econômicos, de desajustamentos criados por uma conjuntura internacional adversa. É o sistema econômico como um todo que se encontra à deriva. Apenas as atividades especulativas prosperam. Não existe iniciativa de novos

investimentos reprodutivos e o parque industrial de que se havia dotado o País está sendo desmantelado. (apud, Moreira, 1995, p. 155-6)

Essa crise e as falhas do governo levaram, em 1982, à vitória de diversos candidatos oposicionistas nas eleições para os governos estaduais, além do aumento do número de deputados e senadores oposicionistas, o que levou, por sua vez, à formação de novas alianças e influência na escolha do sucessor do presidente Figueiredo.

Muito embora não tenha havido eleições diretas, o vitorioso foi, no Colégio Eleitoral, Tancredo Neves, o primeiro civil que governaria o país depois de 21 anos de ditadura militar. Para Stepan, citado por Moreira (1995),

a vitória de Tancredo sobre o candidato do partido do governo deveu-se a três fatores interrelacionados: a) Tancredo foi capaz de atrair políticos do partido do governo; b) foi também capaz de unir grupos diversos; e c) foi aceito pelos militares, preocupados com a oposição pública à ditadura militar, com a falta de legitimidade do governo, com a ambivalência do presidente Figueiredo e com as mudanças do contexto internacional. Um novo golpe representaria um custo muito alto e a oposição acabou vencendo, garantindo-se, assim, uma “transição pacífica” para “Nova República”. (apud Moreira, 1995, p. 156)

Entretanto Tancredo nunca tomou posse. Foi hospitalizado na véspera de sua posse e faleceu algumas semanas após a data prevista para o início de seu governo. Seu vice-presidente, José Sarney, tornou-se, então, em 1985, o primeiro presidente dessa Nova República, termo utilizado pelos autores.

O governo de Sarney elaborou e implantou inúmeros planos e medidas para tentar resolver os problemas econômicos, contudo nunca conseguiu sequer atenuá-los. Sua promessa inicial foi de retomada do desenvolvimento econômico, mas acabou por implantar uma política econômica que impôs enormes sacrifícios aos assalariados, aos pobres e aos pequenos empresários.

Vários pacotes econômicos foram lançados: o Plano Cruzado; o Plano Cruzado II; o Plano Bresser; e o Plano Verão. Todos tiveram resultados desastrosos ou sem mudança substancial no quadro econômico do país.

No início de 1987, a Assembléia Nacional Constituinte foi instalada e possibilitou os embates de forças políticas progressistas e conservadoras, gerando nova Constituição em 1988.

Em 1989, a inflação situou-se em torno de 50% ao mês. Houve um recorde de preços na história do país. Estávamos vivendo uma hiper-inflação.

Moreira sintetiza os anos de 1980, no Brasil, como marcados por:

aprofundamento da crise econômica, inflação desenfreada, aumento da dívida externa, agravamento das desigualdades, recessão, desemprego, desvalorização dos salários, aumento da violência na cidade e no campo, deterioração dos serviços públicos (inclusive da escola pública), greves, corrupção, falta de credibilidade do governo etc. (1995, p. 158)

Ao mesmo tempo em que se intensificava a crise econômica, desgastavam-se a ditadura militar e o primeiro governo pós-ditadura militar. Fortalecia-se a oposição política do país e o movimento de massas se refazia. Os trabalhadores organizaram-se em sindicatos, emergiram diversas associações, inclusive de professores e de especialistas do ensino, centros acadêmicos nas universidades.

Foram promovidos diversos debates, congressos, encontros e seminários sobre os principais problemas educacionais, além da organização de instituições e revistas, nas quais essas idéias circulavam. O ensino básico universal de qualidade ainda era necessário. Buscou-se uma orientação mais autônoma e se desvalorizaram modelos educacionais associados ao governo militar. O foco no discurso educacional foi mais europeu do que americano.

A grande preocupação do campo educacional era com o fracasso da escola de 1º grau no ensino de crianças das camadas mais desfavorecidas. A política educacional do governo Sarney, assinalada no documento Educação para Todos (1985), também, já pelo título, destaca a preocupação com a universalização da escolarização, ainda não atingida.

Enfatizou-se, no documento, “o compromisso com a construção da democracia e da justiça social e com a garantia de ensino fundamental gratuito e obrigatório para todos”. Acrescentou-se, ao caráter técnico da educação, o caráter sócio-político. Ressaltou-se a importância do conteúdo curricular relacionado à realidade familiar das crianças e da afirmação da cultura dos grupos dominados, como elementos fundamentais do processo de produção de conhecimento. (Moreira, 1995, p. 162)

Renomados profissionais da educação assumiram espaços nos partidos políticos e nas secretarias de educação de alguns estados e municípios, e assim, implantaram suas idéias e tentaram “neutralizar posições mais conservadoras e lutar pelo equacionamento da questão do ensino básico”. Essas experiências foram chamadas de “reformas dos anos 80”. (Moreira, 1995, p. 159). Destacam-se a seguir, dentre elas, as organizadas por Guiomar Namo de Mello no Município de São Paulo, tendo em vista sua relação com o tema e as proposições sobre a Língua Portuguesa e a SL<sup>128</sup>.

---

<sup>128</sup> Para aprofundar o tema da Reforma impetrada em Língua Portuguesa nessa gestão ver MARQUES, Cilmara Cristina Cardoso (2002) Práticas de revisão curricular de Língua Portuguesa, de 5ª a 8ª séries, realizadas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1983-1985): um estudo de diferentes relações com a pesquisa. Dissertação de Mestrado em Educação. PUC-SP.

## **3.2. A continuidade do Programa Escola-Biblioteca: sedimentação do projeto**

### **3.2.1. Sala de Leitura: aprender a gostar de ler**

#### **3.2.1.1. A política educacional proposta**

Guiomar Namó de Mello foi Secretária Municipal de Educação no período de março de 1983 a dezembro de 1985. De março a maio de 1983, o Prefeito da cidade foi Francisco Altino Lima, presidente da Câmara dos Vereadores, que assumiu interinamente até que se definisse como se daria a eleição dos prefeitos das capitais. Foi decidido que, nesse momento de transição democrática, as eleições diretas para as prefeituras não deveriam ocorrer. O próprio partido que desde o golpe de 1964 havia procurado se impor como força de oposição, o PMDB, que defendia eleições diretas para todos os cargos, se colocou favorável às indicações dos prefeitos como estratégia para garantir a unidade político-ideológica entre estado e município.

Assim, o governador do Estado de São Paulo Franco Montoro (PMDB), político com tradição de luta pela democracia, foi eleito no ano de 1982 com quase seis milhões de votos, já que, apesar de estar vigorando a ditadura militar, os estados haviam voltado a escolher seus governadores de forma direta. Esse ano marca o início da democratização da sociedade brasileira ligada, principalmente a aspectos políticos. O PDS (ex-ARENA), partido do governo, elegeu 12 governadores e os partidos de oposição elegeram dez (nove pelo PMDB e um pelo PDT). Esse fato foi significativo na medida em que a oposição saiu vitoriosa em estados que, juntos, eram responsáveis por 74,09% do Produto Interno Bruto (PIB) do país. (Marques, 2002). Esse governador nomeou Mário Covas para a prefeitura de São Paulo. Seguiu-se uma proposta de governo democrático tendo como grandes metas de sua política educacional a valorização do ensino público e gratuito em todos os níveis, a descentralização e a participação democrática<sup>129</sup>.

Dessas metas, entendia-se que cabia ao poder público garantir escolarização da melhor qualidade possível ao maior número possível de indivíduos, porque a escola pública era dever do Estado e direito do cidadão. Essa garantia de escolarização era a forma pela qual o governo julgava participar na construção de uma educação popular e democrática.

Nesse contexto, a indicação de Guiomar Namó de Mello para a SME de São Paulo se deu, em primeiro lugar, por ela ser militante e uma das intelectuais do partido, e, em segundo

---

<sup>129</sup> São Paulo (Cidade).PMSP/SME. Levantamento da situação. Proposta de trabalho. Maio/1983, 1983.

lugar, por ter um percurso significativo no campo educacional, como professora e pesquisadora, o que lhe dava respaldo e legitimidade para assumir a SME de São Paulo. Nessa condição, foi uma das responsáveis pela elaboração da proposta de educação desse período.

Isso fica visível quando se aproximam a proposta da SME gestada e sua filiação político-pedagógica à Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, isto é, documentos de SME criticam a Pedagogia Tradicional como “promotora de um ensino de conteúdos não contextualizados e desprovidos de sentido para o aluno” e delineiam a Pedagogia Crítico-Social como a adotada, por estar

voltada para a transformação social, na qual o trabalho docente consistiria num processo de transmissão/apropriação ativa de conteúdos inseridos na totalidade social, contextualizando determinantes econômicos, políticos e sociais. Um processo que articularia o saber objetivo com as condições concretas na vida dos alunos, lidando com suas necessidades, lutas e interesses. (Marques, 2002, p. 47)

O trabalho docente teria uma dimensão política por estar comprometido com os interesses majoritários da população. Manifestar-se-ia no trabalho em sala de aula, na capacidade do professor transmitir, aos alunos, conhecimentos articulados à realidade por eles vivida. Desta maneira, o professor utilizaria o

conhecimento como um método de análise de realidades concretas, proporcionando uma melhor compreensão das relações do homem com o mundo do qual ele era parte integrante e conteúdos com aprendizagem, utilizando todas as condições e meios para assegurar o encontro do aluno com as matérias de estudo. (Marques, 2002, p. 47)

Assim, a política educacional elaborada teve início com um diagnóstico preliminar da RME<sup>130</sup> que comprovava o crescimento da demanda no período de 1976 a 1980. Esclarece-se que 26% das crianças da faixa etária de 7 a 14 anos estavam fora das escolas, o que resultava em um total de crianças quase igual ao número de atendimento da RMESP. Somavam-se a esse quadro os dados sobre a seletividade no ensino, produto de uma sociedade injusta e desigual. Além disso, a evasão escolar, as ameaças de fechamento dos cursos noturnos, destinados principalmente ao aluno trabalhador, e a necessidade de investimento na pré-escola tendo em vista a complexidade da sociedade industrial (mães que trabalhavam, necessidade de espaço e convivência) eram argumentos para que a administração se preocupasse com o atendimento a essa população.

Esclareceu-se, também, que o problema da qualidade de ensino oferecido na rede municipal, no processo ensino-aprendizagem, encontrava-se bastante comprometido e se caracterizava principalmente por: reajuste do currículo à população escolar; carência de condições físicas e materiais das unidades escolares; má qualidade de mão-de-obra na área de

<sup>130</sup> São Paulo (Cidade). Proposta: A política educacional para o ensino municipal. Grupo: ensino municipal de São Paulo. Fevereiro de 1983, 1983.

educação, mediante o rebaixamento do nível dos cursos de formação de professores e especialistas em educação; falta de oportunidade de reciclagem e aperfeiçoamento e da efetivação e criação de cargos e conseqüente ocupação destes por meio de decretos e não por concursos públicos.

A escolarização foi considerada um dos processos fundamentais pelos quais o indivíduo ultrapassava suas limitações para tornar-se cidadão informado e participante do mundo em que vive, capaz de conviver com a diversidade e a divergência, consciente de seus direitos e responsável em face de seus deveres.

Com base nessa concepção do papel da escola na formação do ser humano, entendiam que a escola básica deveria garantir, nas séries iniciais, a capacidade de todos para ler, escrever, contar e operar com noções de ciências em geral, e nas séries mais avançadas voltando-se para o aprimoramento do domínio da linguagem, o aprofundamento dos conhecimentos científicos, a reflexão crítica sobre a realidade física e social, a integração de reflexão e trabalho.

Esses conhecimentos e habilidades que a escola pública poderia e deveria transmitir constituíam pré-condição necessária para a participação numa sociedade moderna, pluralista e democrática, assim como para a formação de uma consciência crítica que favorecesse a prática social transformadora.

Em relação à descentralização e participação assinalava-se que entendiam-nas como instrumentos indispensáveis para alcançar as metas e prioridades que se impunham diante das necessidades educacionais do município, ou seja, melhor qualidade e maior quantidade de escolas visando à redução das desigualdades educacionais.

Descentralização era também proposta de governos conservadores e autoritários, por isso insistiam na operacionalização da descentralização, isto é, era preciso que ela significasse provimento de meios materiais, humanos e financeiros além de delegar responsabilidades e deveres. Além disso, deveria ser entendida como instrumento que levasse a um compromisso com a comunidade, no sentido de superar as deficiências locais e garantir para todos o maior número de anos de melhor escolarização possível.

Para que a participação ocorresse, era necessário estimular a comunidade a participar no funcionamento do sistema educacional, propiciando-lhe canais de comunicação para fiscalizar e cobrar deficiências no ensino, levando-a também a conhecer os problemas e participar das soluções.

Dessa forma, a escola adquiriria dimensão política ainda maior para as camadas populares e trabalhadoras que tinham nessa escola, se não a única, uma das mais importantes

oportunidades de se apropriarem do conhecimento sistemático que ajudavam a construir com seu trabalho, mas que quase sempre lhes era sonogado.

Dentre as prioridades da administração de Mário Covas estava a revisão da organização curricular, dos procedimentos técnicos e do funcionamento administrativo da escola com a finalidade de adequá-la às condições de vida e às necessidades da população<sup>131</sup>.

Dentre as metas propostas estava a implantação de 30 novas SL em Escolas Municipais de 1º Grau para que se garantisse a continuidade do trabalho voltado para a melhoria qualitativa do desempenho dos alunos na leitura e produção de textos, bem como o incentivo ao hábito de ler, pesquisar e freqüentar bibliotecas<sup>132</sup>.

Depreende-se que o significado da leitura, nesse início de gestão, é praticamente o mesmo que vinha sendo adotado nas gestões anteriores, isto é, acrescentou-se somente uma preocupação com a Produção de Textos.

Sendo assim, percebe-se que essa administração manteve o projeto SL a despeito da nova política educacional diferenciada em relação às gestões anteriores. Entretanto não houve sequer a publicação de uma portaria, lei ou decreto específicos que organizassem o trabalho desenvolvido na mesma. Portarias que fixavam critérios de escolha e atribuição de turnos e aulas, as que fixavam critérios de organização geral da escola, as que fixavam a Jornada de Trabalho do Professor e o Regimento Comum, indiretamente, organizavam o trabalho da SL, como apontado a seguir.

### **3.2.1.2. A organização da Sala de Leitura e a concepção de leitura**

Este item trata, sobretudo, dos procedimentos relativos à sedimentação do projeto e à centralidade que ele adquiriu na vida da escola descrevendo objetivos, atividades, materiais e atitudes a serem desenvolvidas.

No documento já mencionado<sup>133</sup> apontou-se que a SL deveria ser utilizada em todas as séries e componentes curriculares como atividade complementar das desenvolvidas em sala de aula e cabia ao PESL participar da elaboração do Plano Escolar, organizando e fazendo funcionar a SL, segundo diretrizes do órgão competente da SME e do Conselho de Escola.

Destacava-se que o Setor de Atividades de SL era responsável por propor e orientar

<sup>131</sup> Foi, nessa gestão, elaborado o Programa de 1º Grau da SME de São Paulo. A Chefe de Gabinete era Teresa Roserley Neubauer da Silva. A Chefe da Assessoria Técnica era Lisete Regina Gomes Arelaro. A Superintendente de Educação era Eny Marisa Maia. A Diretora do DEPLAN era Marta Wolak Grosbaum.

<sup>132</sup> São Paulo (Cidade). PMSP/SME. Plano de trabalho da SME para 1985, 1985.

<sup>133</sup> São Paulo (Cidade). PMSP/SME/DEPLAN/DOT 1º e 2º Graus/ Setor de Atividades Escola-Biblioteca. Sala de Leitura: organização e atividades básicas. DO. 46/Pj 005/83. Módulo 1/3, 1983.

programas específicos de leitura para incentivar a formação de leitores capazes de compreender e discutir o que liam, de localizar informações em livros e organizá-las para fins de estudo. Sendo assim, seus objetivos eram:

- desenvolver a capacidade de compreensão de leitura;
- despertar o gosto e formar o hábito de ler;
- difundir obras de literatura infanto-juvenil;
- orientar o uso adequado dos livros;
- desenvolver habilidades de estudo;
- integrar as atividades de SL à vida escolar como recurso para o desenvolvimento do currículo.<sup>134</sup>

Para que esses objetivos fossem alcançados, alguns aspectos deveriam ser considerados, como: a organização da SL enquanto ambiente para leitura, preparo das atividades básicas e principalmente, embasamento teórico e prático para o ESL desenvolver o seu trabalho de maneira proveitosa.

Depreende-se que os objetivos eram praticamente os mesmos e que, nesse momento, aparece uma preocupação maior com o desenvolvimento do gosto pela leitura e com a integração da SL na vida da escola, ou seja, no currículo como um todo.

O documento era o primeiro de três módulos que tinham o propósito de orientar e colaborar na implantação de uma SL bem instalada, suficientemente aparelhada e dinâmica. Sugeriram-se formas de organização e descreveram-se as atividades básicas propostas para seu funcionamento.

As indicações para a organização da SL eram praticamente as mesmas. Manteve-se todo o detalhamento anterior sobre como deveria ser organizada e acrescentaram-se apenas alguns detalhes como, por exemplo, o de que a sala fosse preferencialmente retangular, com dimensões suficientes que possibilitassem a boa acomodação do mobiliário, do acervo e de seus freqüentadores, situando-se no lugar mais silencioso da escola, ter boa iluminação, ser bem ventilada e não ser úmida, pois a umidade causaria sérios danos aos livros; com persianas ou cortinas, para que se retirasse o excesso de claridade ou reverberação prejudiciais à visão.

Indicavam, ainda, que dois meses de trabalho seriam suficientes para colocar tudo em ordem, desde o mobiliário até a organização dos registros e acervo. Deveria estar organizado em prateleiras abertas, com altura máxima de 1,80 m, que fossem móveis, adaptáveis à altura dos livros, e com profundidade de 30 cm para serem aproveitadas para as obras de referência. O número de prateleiras dependeria do número de livros. Para cada 1000 livros eram necessárias 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

---

<sup>134</sup> Idem, ibidem, p. 1.

hora da história.

Em relação ao acervo recomendava-se que, a cada três exemplares de um mesmo livro, dois fossem destinados à seção circulante e um à fixa. Os acervos de livros de referência, técnicos e científicos, de cultura geral e de formação pedagógica foram discriminados pela primeira vez, apontando-se as diferenças entre eles.

Os livros de referência para consultas, para se ter uma visão global e imediata de um determinado assunto, eram os dicionários, enciclopédias e atlas. Os livros técnicos, científicos e de cultura geral eram as obras de conteúdo mais específico e detalhado que proporcionavam um aprofundamento maior no assunto a ser pesquisado. Já os livros pedagógicos eram os especializados em educação ou em outras áreas do ensino, destinando-se ao uso de professores, como material de apoio e enriquecimento profissional.

Quanto às atividades básicas, recomendou-se que na elaboração do Plano de Trabalho do ESL não se perdesse de vista o Plano Global da U.E., para que se garantisse a integração da SL com as demais atividades curriculares. Isso implicava a participação dos professores e do pessoal técnico da escola, num trabalho de equipe, oportunidade em que cada qual saberia o que o outro estaria realizando e pudesse opinar, colaborar e avaliar.

A organização do horário de atendimento da SL deveria ser uma das primeiras medidas a serem tomadas, consultando-se todos os outros horários da escola, ou seja, os de Educação Física, de Educação Artística, de entrada e saída dos períodos. Deveriam, também, ser estabelecidos horários para empréstimo de livros, pois esses, muitas vezes, independiam do acompanhamento do professor e mereciam uma atenção especial. Depois de todos estarem de acordo com o horário, ele deveria ser fixado em diversos locais da escola.

As atividades propostas continuavam as mesmas, quais sejam, leitura livre; hora da história; empréstimo; entrevista; consulta bibliográfica; leitura dirigida por fichas; controle das atividades realizadas.

Em relação à hora da história, orientou-se que, além daquilo que o ESL deveria desenvolver, o professor de classe poderia retomar as atividades trabalhadas com os alunos na SL, recriando-as, enriquecendo-as por meio de recursos como a mímica, dramatização, jogral, teatro, redação, e também contar ou ler outras histórias na sala de aula, principalmente para as primeiras séries.

Cabe destacar, aqui, que a novidade na proposta é que para as atividades que deveriam ser desenvolvidas na SL também reforçavam sua integração com as outras atividades curriculares da escola, buscando avigorar o trabalho conjunto entre PESL e o professor de sala de aula.

Não obstante, outras perspectivas foram adotadas na forma de se compreender cada uma das atividades propostas. O segundo módulo<sup>135</sup>, por exemplo, descrevia duas dessas atividades básicas de SL: a leitura livre e empréstimos. Desta vez estavam acondicionadas em um mesmo módulo porque as duas se interdependiam, isto é, sempre após uma sessão de leitura livre, o aluno solicitava livro para empréstimo. Além disso, procurava-se mostrar que era por meio do contato prazeroso com o livro num ambiente agradável, que o aluno, sujeito da escolha do livro, iniciava sua formação como leitor. Era preciso, também, entender que o empréstimo deveria constituir atividade rotineira para alunos de séries finais do nível I e de nível II, procurando-se abrir espaços na SL visando ao atendimento dos alunos.

Os mesmos objetivos foram elencados para a leitura livre. Entretanto, a novidade baseava-se na tônica de que o aluno deveria ter acesso espontâneo ao acervo de livros de forma a tornar-se o sujeito da seleção do livro que iria ler.

Para isso, era necessário o preparo do ambiente da SL, tornando-a atraente de forma a despertar a curiosidade e propiciar, ao mesmo tempo, calma e bem estar para que o leitor se sentisse à vontade. No ambiente da SL deveriam predominar a singeleza, e o bom gosto aliados ao bem-estar dos leitores. Todavia, recomendava-se aos PESL, os mesmos procedimentos anteriores, tais como, a organização da SL e dos livros, a frequência da atividade no mês, a execução da atividade, a apresentação dos livros aos leitores.

Nas orientações para a parte da sessão destinada aos comentários sobre os livros que os alunos haviam lido houve alterações, isto é, não se reportaram ao treinamento dos alunos no desenvolvimento da habilidade de comentar com segurança, mas enfatizaram que essa atividade estimulava a reflexão, o raciocínio, a capacidade de análise crítica e de síntese; favorecia o desenvolvimento social e a troca de idéias; e dava oportunidade para a criança se expressar e conhecer diferentes pontos de vista. Tais comentários deveriam ser coordenados pelo ESL, que criaria espaço para que cada um comentasse o livro que leu, usando de bom senso e sensibilidade para estimular e incentivar a participação, limitando os que falassem demais e estimulando os pouco falantes. Era importante que a opinião de cada um sobre o livro que havia lido fosse valorizada e respeitada. O ESL não deveria emitir suas opiniões e nem qualificar as opiniões dos alunos. Primeiro ele deveria deixar livre a apreciação do livro pela criança, depois poderia ir encaminhando os comentários, enfocando aspectos como: ilustrações; personagens; título; linguagem; momentos de emoção na história; assunto da história; autor; editora; apreciação geral; versões. No final, os alunos deveriam deixar os livros empilhados no centro das mesas e fazer os empréstimos. Os alunos que não estivessem

---

<sup>135</sup> São Paulo (Cidade). PMSP/SME/DEPLAN/DOT – 1º e 2º Graus/ Setor de Atividades Escola-Biblioteca. Leitura livre e empréstimos. DO. 46/Pj 005/83. Módulo 2/3, 1983.

interessados nos empréstimos deveriam retornar à classe.

Depreende-se, portanto que, diferentemente das orientações anteriores, a ênfase não esteve no treinamento e programação de comportamento considerado adequado na SL. Além disso, não se preocupou em detalhar minuciosamente os aspectos que deveriam ser comentados com os alunos. Havia preocupação central com as conseqüências educativas da própria leitura. Era um significado mais formativo do ponto de vista reflexivo, analítico.

Em relação ao empréstimo, foram oferecidas as mesmas orientações que vinham sendo dadas até então. Acrescentou-se que o objetivo do empréstimo era favorecer o contato dos alunos com as obras de literatura infanto-juvenil e desenvolver, conseqüentemente, o hábito de leitura como lazer. Além disso, enfatizava a sensibilização dos alunos para assumirem a responsabilidade com o empréstimo de livros, envolvendo pais na colaboração no que se referia ao zelo com o material e respeito ao prazo de devolução.

Percebe-se, mais uma vez, o significado da preocupação com o desenvolvimento do prazer e do gosto pela leitura maior do que havia anteriormente, isto é, o principal era tornar a leitura parte integrante de sua vida.

O terceiro módulo<sup>136</sup> dedicou-se à “Hora da História” e à “Entrevista de autores de literatura infanto-juvenil”. Nele considerou-se o contar histórias como uma prática lúdica, como uma atividade eminentemente recreativa, tornando-se pedagógica, na medida em que despertaria a curiosidade das crianças por novas histórias e o conseqüente interesse pela leitura.

Essa era uma nova visão, atribuindo-se novo significado para esse momento, isto é, no período anterior o valor educativo das histórias estava na identificação do aluno com os personagens bons das histórias e no repúdio aos personagens maus.

Para a equipe, conhecer histórias permitia à criança dar vazão à imaginação, estabelecer ligação entre a realidade e o mundo da fantasia, enriquecendo e ampliando experiências vividas; levava-a a organizar e recriar os conhecimentos adquiridos, a desenvolver o raciocínio lógico e a conscientizar-se da própria postura em relação ao mundo em que vivia. O estímulo à imaginação permitiria o enriquecimento individual e o desenvolvimento da personalidade, além de contribuir para a ampliação do vocabulário e propiciar um aprimoramento da expressão oral e escrita.

O ESL deveria saber selecionar a história de acordo com dois critérios. De acordo com o referencial teórico de desenvolvimento adotado, o primeiro dizia respeito à faixa etária da criança. Na fase do pensamento intuitivo, de 6 a 8 anos, predominava a mentalidade

---

<sup>136</sup> São Paulo (Cidade). PMSP/SME/DEPLAN/DOT/Ensino de 1º e 2º Graus/Setor Atividades Escola-Biblioteca. Hora da história. DO. 46/Pj 005/83. Módulo 3/3, 1984.

mágica e a fantasia, as histórias eram o instrumento para compreensão e adaptação ao real e deviam ser preferencialmente de aventura, no ambiente próximo: família, escola, comunidade, histórias de animais, fantasia e problemas infantis. Ele poderia, durante a narração, utilizar ilustrações, que facilitariam a associação entre o que é contado e o pensamento a que o texto remete.

Na fase das operações concretas, dos 8 aos 11 anos, a preferência era por contos fantásticos, contos de fadas, folclore, histórias de humor, animismo, em que tudo era dotado de vida, pois a criança, nessa faixa etária, queria viver em um mundo de surpresas em que pudesse satisfazer sua imaginação romanesca. O contador da história deveria estar sensibilizado pela história para que fosse capaz de transmitir com emoção toda a beleza da narrativa e fazer com que seus ouvintes participassem, sofressem, etc.

O segundo critério dizia respeito à variedade, isto é, o contador deveria proporcionar à criança o contato com os mais variados estilos e gêneros literários, levando-a a refletir e discutir as situações apresentadas para torná-la leitora crítica.

Indicaram que fossem contadas histórias tradicionais e histórias de vanguarda, pois as histórias tradicionais possuíam um caráter formador pedagógico e refletiam formas de comportamento adequadas aos padrões estabelecidos; e as histórias de vanguarda opunham-se a elas porque questionavam esses padrões, proporcionando um caráter formador cultural, já que tratavam do conhecimento do mundo e do ser. Histórias do folclore brasileiro também deveriam ser contadas para que a criança tivesse um contato mais íntimo e genuíno com a cultura do país. Seria uma forma de combater a massificação e a colonização cultural da qual o povo brasileiro era vítima.

Recomendava-se, ainda, que se evitasse o maniqueísmo e a radicalização do bem e do mal, a cristalização de falsos conceitos e preconceitos, o exagero na caracterização de personagens que levassem à idolatria ou à rejeição de determinados tipos físicos ou padrões de comportamento. A narrativa não deveria ultrapassar 20 minutos, pois períodos mais longos dispersariam a criança; portanto, quanto menores as crianças, mais curtas deveriam ser as histórias. Era importante, também, reservar tempo para os comentários e para outras atividades, tais como fantoches, dramatizações, mímica, etc.

Os comentários deveriam ser conduzidos de forma a estimular todas as crianças a falarem sem que fossem obrigadas, por meio de perguntas ou de atividades diversas. As opiniões das crianças não deveriam ser criticadas e nem elogiadas, deveriam ser todas ouvidas e vistas com a mesma atenção, pois o aprimoramento da atividade viria naturalmente com o exercício da mesma.

Percebe-se até aqui que as orientações dadas foram diferentes das oferecidas em anos anteriores. Enquanto estas estavam centralmente preocupadas em desenvolver o gosto pela leitura e oportunizar o contato com diversos estilos e gêneros literários proporcionando a discussão das situações para tornar o aluno um leitor crítico, as anteriores estavam centralmente preocupadas em apresentar histórias que favorecessem o processo de identificação da criança na formação da personalidade, isto é, as histórias não deveriam ter finais deprimentes e deveriam ser aproveitadas para fazer comparações próximas à vida da criança, mas sem colocar a moral da história em destaque. Por isso, as histórias a serem contadas ou lidas eram listadas pelo PEB e só aquelas poderiam ser utilizadas.

É interessante demarcar, ainda, que nas primeiras orientações o modelo técnico estava presente, portanto, havia uma grande preocupação com a perfeição do planejamento, do trabalho burocrático e com o controle do processo ensino-aprendizagem. Já nesse período, a preocupação é com o desenvolvimento de “uma proposta ética concreta de justiça, igualdade e emancipação social nos processos de ensino e nos programas”. (Pérez Gómez, 1998c, p. 373)

A bibliografia indicada no documento também foi modificada. Retiraram a maioria e acrescentaram: Fontes, Vitor et alli “A criança e o livro”. Lisboa, Livros Horizonte, s/d.; Filipouski, A. M. R. “Atividades com texto em Sala de Aula” In Aguiar, V. T. de et alii – “Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.; Cunha, M. A. A. “Literatura infantil: teoria e prática. São Paulo, Ática, 1983; Hayakawa, S. L. “A linguagem no pensamento e na ação”. São Paulo. Pioneira, 1977; Vanoye, Francis. “Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita. São Paulo. Martins Fontes, 1979; Zilberman, Regina. “Literatura infantil na escola. SP. Global, 1982.

A única indicação bibliográfica mantida foi a de Selma Alves Passos N. Dias “Histórias”, publicada na revista da Associação Mineira de Administração Escolar, 1970. Por isso, o como contar histórias passo a passo está idêntico às orientações anteriores. Isso demonstra claramente que, nessa gestão, houve um esforço de mudança de enfoque, mas, ao mesmo tempo, não se descartou o que havia sido produzido antes, isto é, o que acreditavam ser bom foi mantido.

No que se refere à bibliografia indicada, não constituía foco desta pesquisa. Sugere-se que outros estudos sejam realizados não só para analisar seus conteúdos como para buscar a origem dos autores e as instituições às quais estavam vinculados; tipo de texto, isto é, se eram resultado de pesquisa, se estavam baseados em pesquisa ou se eram estudos não

relacionados à pesquisa. Outras indicações bibliográficas constantes desse trabalho também merecem investigação mais detalhada.

No tema “Entrevista de Autores de Literatura Infanto-Juvenil” reafirmou-se que as situações de entrevista eram atividades de expressão oral, que pressupunham sempre um falante e um ouvinte que se revezavam na emissão e recepção das mensagens em torno de um assunto comum, isto é, pressupunha diálogo e este era um caminho para a aprendizagem.

Sendo assim, uma entrevista necessitava de: a) um emissor ou remetente – pessoa que abriria o diálogo, formulando perguntas ou respostas, enviando mensagens; b) um receptor ou destinatário – pessoa que recebe a mensagem, ouvindo a pergunta ou a resposta; c) um código – a língua comum, um conjunto de palavras que se agrupavam em frases estruturadas gramaticalmente; d) uma mensagem – o conteúdo, o significado propriamente dito das perguntas e das respostas; e) um canal – veículo através do qual a mensagem é enviada (sons, letras, desenhos, gestos, etc.); e um contexto – conjunto mais amplo de informações de onde a mensagem é retirada, no caso específico da entrevista, o contexto são as obras de literatura do autor entrevistado.

Para que ocorresse a comunicação era necessário que emissor e receptor conhecessem o código usado e que não houvesse ruídos, ou seja, interferências. Era preciso garantir que houvesse diálogo, intercâmbio e aprendizagem.

Na entrevista, em oposição à escrita, observavam-se as seguintes características: ser mais rápida; mais flexível, por permitir adequação de mensagens, reorganização de diálogo, por meio da avaliação simultânea; mais dinâmica, por abrir possibilidade de participação de todos, cada qual a seu tempo falaria e ouviria, aprenderia e ensinaria; e mais eficiente.

Recomendou-se, também, que houvesse um clima de descontração entre autor-leitor. Para isso o ambiente deveria ser preparado de maneira a aproximar os interlocutores. Dessa forma, as cadeiras não poderiam estar dispostas em fileiras e sim em semi-círculos. Os alunos não precisariam sentar-se em cadeiras, poderiam sentar-se em almofadas, esteiras, ou no chão. O convidado deveria se acomodar de forma a facilitar o diálogo e a permitir proximidade física. Deveria ser providenciado material a ser utilizado pelo entrevistado: água, copo, giz, lousa, cinzeiro, etc.

Para o final da entrevista, os alunos deveriam apresentar algo como recriação de uma obra trabalhada, uma dramatização, um painel, uma ilustração, reescrever em quadrinhos, jogral, música, usar a linguagem poética recriando a obra.

A entrevista deveria ser avaliada o mais próximo possível do momento de sua realização, por meio de reflexões sobre o que havia sido planejado e o que havia sido

executado. Todos os envolvidos deveriam participar, a condução seria do professor e do ESL, mas a palavra seria dos alunos, isto é, o professor e o ESL poderiam apontar itens como participação das pessoas na organização e no diálogo; direção do diálogo: obediência ao roteiro, liberdade e predominância de um outro tema; interesse; resultados; motivação para novas leituras; enriquecimento cultural e replanejamento.

Isso confirma que o enfoque principal, nessa gestão, não era técnico e sim buscava desenvolver um modelo processual do desenvolvimento das atividades, isto é, não era simplesmente aplicar técnicas, estratégias e rotinas, mas experimentar estratégias adequadas ao contexto e à situação.

Outro documento, datado de março/abril de 1984<sup>137</sup>, possibilita argumentar que a SL estava sendo valorizada nessa administração. É um material elaborado pelo Setor de Atividades de SL para ser utilizado em reuniões de DEPLAN com as equipes técnicas das DREM que define a SL; define os papéis dos diversos agentes envolvidos com a SL; explica o funcionamento da SL; e as relações entre a equipe técnica da DREM e a SL.

O documento sintetiza e repete praticamente tudo o que vinha sendo proposto para a SL enfatizando que deveria ser um espaço onde os alunos e professores das E.M. desenvolveriam o gosto pela leitura e a capacidade crítica. Deveria ser um espaço com material destinado ao aprimoramento cultural. Além disso, deveria ser um espaço adequado quanto à iluminação, e localização; convenientemente mobiliado, com mesas redondas e estantes; e descontraído, com almofadas, esteiras, caixotes. O acervo deveria ser composto de literatura infantil, juvenil, e brasileira; de clássicos da literatura mundial; de dicionários de português, de inglês; e de material de pesquisa bibliográfica.

A SL deveria funcionar em uma sala específica com um acervo mínimo estimado em 1.500 exemplares. Seu horário de funcionamento estava restrito a quatro horas diárias, mas aguardava-se regulamentação para que funcionasse durante oito horas diárias, devendo atender todos os alunos. Não deveria ser utilizada para outras atividades que não aquelas pertinentes à leitura. As atividades desenvolvidas deveriam ser as mesmas propostas anteriormente, acrescentando-se a consulta a dicionários.

Nesse momento a equipe central, ou seja, a equipe do Setor de Atividades de SL, deixou de ter tanto controle sobre as atividades que deveriam ser desenvolvidas nas SL e passou a incumbência para as equipes técnicas das DREM que deveriam facilitar a tramitação de ofícios estabelecendo comunicação direta com o Setor e o fornecimento de informações sobre as SL, estabelecendo comunicação direta com o setor, isto é, deveriam supervisionar as

---

<sup>137</sup> 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.

SL de sua região fazendo visitas constantes.

Nota-se que o controle não deixou de existir, contudo ele foi descentralizado redistribuindo as funções, isto é, não era mais a equipe central que controlava a SL e sim as equipes localizadas nas DREM. Isso fazia parte da política educacional desse governo.

No final de 1984, um folheto sobre as SL intitulado “Salas de Leitura: do ideal à prática” enfatizou que o projeto já existia há 12 anos e que estava espalhado pelos pontos cardeais de São Paulo, em uma cidade tão rica onde tantos eram tão pobres. 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.

Informava que a administração atual da SME reconhecia a importância desse trabalho, empenhava-se na sua ampliação e aperfeiçoamento, que haviam sido criadas, só entre 1983 e 1984, 68 SL, somando-se um total de 225 SL, mas que a meta era ter, até o final de 1986, SL em todas as quase 300 escolas municipais existentes. A RMESP possuía 290 escolas de 1º grau, sendo que 80% delas localizavam-se na periferia.

Intensificava o argumento relativo ao fato de que muitos dos alunos das escolas municipais eram filhos de analfabetos ou semi-analfabetos e que o ato de ler era importante para o desenvolvimento de uma boa leitura do mundo real, para a capacidade de problematizar e para o enriquecimento da imaginação criadora que conseguisse enxergar no presente os contornos do futuro, por isso o peso pedagógico e político de um programa como o de SL.

Considerar a SL como tendo um peso pedagógico e político significa dizer que essa gestão levava em conta que ao educando faltava bagagem cultural apropriada para receber a mensagem da escola e que, além disso, a escola valorizava e cobrava um capital lingüístico e cultural, um modo de se relacionar com a cultura e o saber que acabava propiciando a reprodução social e a legitimação das desigualdades. Por isso, a importância de um Programa de Leitura como forma e possibilidade de romper com a perpetuação das desigualdades.

Enunciava que o número dos livros por acervo de SL girava em torno de 2.000, sendo que poucas escolas possuíam menos de 1.000 livros e não era raro encontrarem-se salas com 4.000 ou 5.000 livros. Essa média altíssima devia-se à aplicação direta de recursos na compra de livros e dicionários; ao repasse de doações feitas ao órgão central pertinente; e à aquisição pela própria escola.

Comentava que quando o PESL precisava faltar não ocorriam as tradicionais manifestações de alegria de alunos ansiosos por trocar de classe pelo pátio da escola; pelo

contrário, eles reclamavam e cobravam a presença do professor, pois, “o dia da leitura” era sagrado. Isto era o que dava a certeza de que a criança gostava de ler. Era preciso simplesmente que não se interferisse negativamente no desenvolvimento e sedimentação desse prazer.

Além disso, ponderava-se que se o acesso e a permanência na escola fossem garantidos a todas as crianças, e se essa escola estivesse seriamente comprometida com a formação do leitor, a leitura poderia deixar de ser um privilégio das elites culturais e econômicas, o que não era condição suficiente para a transformação democrática da sociedade, mas semearia um grão de crítica na cabeça de muita gente.

Novamente, pode-se apontar que essa administração também levava em conta a falta desse capital cultural dos alunos defendendo que a escola deveria fazer um trabalho de inculcação persistente de modo a produzir formação durável, ou seja, a escola deveria proporcionar uma interiorização dos princípios do arbitrário cultural que se perpetuasse após a cessação da atividade pedagógica, ou seja, criar essa faceta do *habitus* inexistente.

No documento, já comentado, de 1985<sup>138</sup>, novas orientações foram propostas sobre a inserção da leitura na vida das escolas. O professor de nível I e o professor de Língua Portuguesa não precisariam mais aplicar as fichas de leitura dirigida, mas deveriam realizar atividades de leitura na SL, mesmo sem a presença do ESL. O professor de Língua Portuguesa poderia, nesse momento, optar pela utilização da SL dentro do horário de aulas.

Essa é uma medida muito significativa da relevância da SL na organização da vida das escolas.

Em relação à organização da SL no que diz respeito ao mobiliário, ao registro dos livros e ao preparo dos livros para empréstimo, as recomendações antigas se repetiram, mas, no que diz respeito ao acervo, acrescentou-se a sua importância, no sentido de ser sempre atualizado, atendendo às necessidades e interesses dos escolares, respondendo aos objetivos da escola e correspondendo à indicação dos professores e procura dos livros. Salientou-se que a partir das sugestões dos ESL, das referências obtidas em boletins e revistas especializadas e dos novos lançamentos das editoras, o Setor de Sala de Leitura, organizava, periodicamente, um rol de títulos de literatura infanto-juvenil para orientar a suplementação do acervo.

Em relação ao Planejamento das Atividades Básicas, novamente, as mesmas recomendações foram dadas: as atividades deveriam ser – Leitura Livre, Empréstimo, Hora da História, Entrevista com autores de Literatura Infanto-Juvenil e Consulta Bibliográfica. A orientação para o horário também se manteve. Os períodos reservados para empréstimos

---

<sup>138</sup> São Paulo (Cidade). PMSP/SME/DEPLAN/DOT. Sala de leitura: organização e atividades básicas. Leitura livre e empréstimos, 1985.

deveriam continuar recebendo atenção especial; deveriam ser comunicados particularmente a cada classe, pois a frequência dos alunos, para esta atividade, não dependia do acompanhamento do professor. Os objetivos da Leitura Livre também foram mantidos.

A ficha síntese<sup>139</sup> deveria ser preenchida bimestralmente para que as atividades realizadas na SL fossem avaliadas e para que fossem planejadas as atividades dos meses seguintes.

Esse documento trouxe diretrizes gerais, que não apareciam antes, para a organização do horário das SL. Essas diretrizes procuravam justificar por que se priorizava o trabalho com as crianças menores nas SL; como deveriam ser organizadas as diferentes atividades e como deveria ser o uso da SL sem a presença do ESL.

Justificou-se que as séries iniciais deveriam ser priorizadas de modo absoluto na elaboração do horário de atendimento dos alunos porque, quanto mais cedo fosse despertado o gosto pela leitura, maiores seriam as oportunidades que a criança teria para tornar-se um leitor crítico, além de que, era nessa fase que se faziam mais importantes o estímulo e a orientação direta do ESL.

Esses argumentos foram de encontro com os argumentos anteriores, ou seja, nas gestões anteriores o trabalho de SL deveria ser priorizado com crianças que já sabiam ler, a partir de 2ª série, e não privilegiar as crianças que estavam no início da aprendizagem da leitura. Isso demonstra que antes acreditava-se que “aprender a ler era, de alguma forma, diferente de ler e anterior a isso”, ou seja, era preciso primeiro adquirir as habilidades básicas de leitura para depois ler. Nessa administração, a situação se inverteu, ou seja, aprender a ler era uma atividade que dava prazer, que estimulava a ler e, com isso, a aprender a ler, não era “alguma promessa de satisfação no futuro, ou uma ‘recompensa’ como elogios, boas notas, um tratamento especial ou evitar alguma punição, mas ser capaz de ler”. (Smith, 1999, p. 113)

Dessa forma, nas escolas em que o número de classes de 1ª a 4ª séries exigisse dobra de período, o ESL poderia desenvolver oito horas de trabalho diário, conforme a permissão e orientação da Portaria nº 6.672/84, distribuindo sua carga horária conforme as diretrizes contidas no Anexo XXVII.

Os ESL com carga horária semanal de 20 horas, cujas escolas não tivessem optado pela dobra, deveriam alternar seu horário de trabalho para atender, obrigatoriamente, todas as classes de nível I.

Foi enfatizada, também, a necessidade do planejamento conjunto entre ESL, professores e equipe técnica, bem como a presença do professor da classe durante as sessões

---

<sup>139</sup> Veja no Anexo XXVI o modelo da ficha síntese.

de que sua turma participasse, a fim de dar continuidade em sala de aula ao trabalho desenvolvido pelo ESL permitindo que alunos refletissem, discutissem e criassem a partir do que tivesse sido vivenciado em SL.

Foi proposto o uso da SL sem a presença do ESL considerando-se que o investimento da SL era alto e não se justificava sua ociosidade, e, principalmente, considerando-se a solicitação freqüente por parte da equipe docente das escolas para que pudessem usar o material ali disponível. Entretanto o uso não foi liberado totalmente, pois a equipe do Setor de Atividades de SL propôs a seguinte orientação:

- a equipe técnica e docente de cada escola deveria ser responsável pela elaboração de uma proposta de uso da SL nos momentos em que o ESL não estivesse em serviço;
- a proposta de ocupação da SL e do material deveria observar os seguintes itens:
  - todos os professores interessados no uso da SL e do acervo deveriam conhecer a proposta básica de SL (estrutura e funcionamento), conhecimento que poderia ser adquirido através da leitura do material específico ou em reunião com o ESL;
  - os professores interessados deveriam propor o uso da SL e do acervo dentro das atividades pertinentes à SL, ou seja: leitura livre (professores de Língua Portuguesa); entrevista com autores (professores de Língua Portuguesa); pesquisa bibliográfica (professores das áreas de Ciências e Estudos Sociais - desde que houvesse material para esse fim); os professores deveriam observar um esquema prévio de rodízio entre as classes; o ESL deveria saber qual professor e qual turma estaria presente na SL para que pudesse operar o acervo específico, quando solicitado pelo professor; o empréstimo de livros continuaria sendo competência exclusiva do ESL, visto essa atividade exigir controle burocrático dos livros e sua disposição nas estantes; todo professor que usasse a SL sem a presença do ESL seria obrigatoriamente responsável pelo material ali existente e por sua organização;
  - a proposta de ocupação deveria conter um item de avaliação para que a equipe técnica, ESL e professores manifestassem-se a respeito do trabalho ao longo do ano;
  - a proposta deveria ser acoplada ao plano de trabalho da SL que, por sua vez, faria parte do plano global da escola.

Embora longa, essa síntese da citação é extremamente relevante para a compreensão do significado da expansão da leitura para a vida interna da escola no que se refere à organização curricular com orientações para todos os professores e disciplinas bem como as considerações sobre a racionalidade do uso dos recursos da SL. Revela, também, que todos os professores da escola interessados no uso da SL deveriam conhecer sua proposta e, portanto, deveriam ter uma ação que levasse os alunos a gostarem de ler.

No que tange à racionalidade do uso dos recursos da SL deve-se lembrar que a matriz desse pensamento encontra-se em Bobbitt (1912, p. 263-4, apud Kliebard, 1980, p. 112) quando, apoiado em Taylor, sustentou que o “primeiro princípio da administração científica é usar toda a área durante todo o tempo disponível”, isto é, o “engenheiro educacional” deveria planejar as atividades escolares para usar toda a área com 100% de eficiência durante todo o horário escolar.

Um outro documento, de abril de 1985, “A leitura na escola de 1º grau: a leitura do texto literário”<sup>140</sup>, tecia comentários a respeito do que era leitura, para que se lia e sobre como estava a leitura, além de dar sugestões para alguns caminhos da prática<sup>141</sup>. A bibliografia utilizada está relatada no Anexo XXVIII.

Leitura foi entendida, num sentido amplo, como um “processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, representacionais ou não, manifestas por meio das mais diferentes linguagens, e da qual o leitor participa com todas as suas capacidades: emocionais, sensoriais, intelectuais, neuro-psicológicas...”<sup>142</sup>

Num sentido mais restrito, a leitura foi definida como o “processo de descoberta e atribuição de significados ao texto escrito”<sup>143</sup>. Para que essa significação ocorresse, o domínio da “mecânica da leitura” não era suficiente; era necessário que o leitor colocasse em prática uma visão reflexiva sobre as palavras que compunham o texto, como uma estrutura de significados, que era a expressão de uma visão de mundo.

Maria Helena Martins foi citada para firmar que o objeto lido poderia ser configurado pela palavra, pelo gesto, pelo som, pela imagem; a leitura se realizaria a partir do diálogo do leitor com esse objeto. Esse diálogo seria sempre contextualizado, isto é, interferiria, sempre, além da história pessoal do leitor, de suas experiências anteriores com leitura e da intermediação de outros leitores.

O papel do professor era de intermediador do objeto lido com o leitor, isto é, o professor deveria passar da postura de ler para ou pelo educando, para a postura de ler com o educando, para que ocorresse um intercâmbio das leituras favorecendo a ambos, trazendo novos elementos para um e outro.

Depreende-se dessa concepção de leitura adotada pela equipe central do Setor de Atividades Sala de Leitura uma abordagem romântica de leitura, ou seja, basearam-se em um modelo interacionista centrado principalmente na construção do significado destacando o

---

<sup>140</sup> São Paulo (Cidade). PMS/SM/DEPLAN/DOT/Setor de Atividades de Sala de Leitura. A leitura na escola de 1º grau: a leitura do texto literário. Abril – 1985. DO 4/SA 007/85, 1985.

<sup>141</sup> A “prática” entendida como ação do trabalho pedagógico do professor.

<sup>142</sup> Idem, ibidem, p. 4.

<sup>143</sup> Idem, ibidem, p. 4.

significado como sendo gerado pelo leitor e não como se dando na interação entre leitor e autor via texto. Além disso, eram enfatizadas as capacidades afetivas do leitor e subliminarmente a leitura prazer.

Essa abordagem deixava de problematizar o conflito de classe e as desigualdades de sexo e raça, ignorando completamente o capital cultural dos grupos subalternos ao supor que todas as pessoas têm acesso igual à leitura, ou que essa leitura faz parte do capital cultural de todas as pessoas. Deixava, também, de levantar questões de capital cultural de diversas desigualdades estruturais, reproduzindo o capital cultural da classe dominante a que a leitura está intimamente vinculada. Além disso, ainda, deixava de vincular a leitura às relações assimétricas de poder na sociedade dominante. Essas relações é que estabelecem e legitimam determinadas abordagens à leitura e marginalizam determinados grupos, excluindo-os desse processo. Tais aspectos parecem, de certo modo, incompatíveis com o ideário presente nos documentos iniciais da política educacional e do próprio projeto de leitura.

Em relação à questão “para que ler?”, o documento encaminhava para os objetivos da leitura, ou seja, para as diferentes possibilidades de leitura. Tal perspectiva dependeria dos objetivos do professor considerando o tipo de texto e as relações que o leitor estabeleceria com esse texto. Seriam possíveis os seguintes tipos de leituras: a) leitura busca de informações; b) leitura estudo de texto; c) leitura do texto-pretexto; d) leitura fruição do texto.

Na leitura busca de informações, o aluno teria oportunidade de esclarecer dúvidas, reforçar certas noções, ampliar e sistematizar conhecimentos, atendendo suas necessidades e resolvendo seus problemas. O texto poderia ser relacionado com várias matérias do currículo e poderia ser extraído de diferentes fontes de informação.

Na leitura estudo de texto, o professor organizaria um estudo encaminhando todos os alunos, por meio de um trabalho de análise, síntese, aprofundamento e extrapolação das idéias nele contidas, para que aprendessem, ao longo das oito séries, a “ouvir” o que o texto tem a dizer. Os textos poderiam ser de qualquer natureza: narrativos, poéticos, informativos, instrucionais, práticos ou dissertativos, selecionados em função do interesse.

Na leitura do texto-pretexto, a leitura seria desenvolvida em duas situações básicas: a leitura do texto direcionada por atividades pós-leitura estabelecidas previamente pelo professor; e a leitura livre do texto desencadeando naturalmente uma série de atividades que o tomassem como ponto de partida, referência ou inspiração. Dessa forma, o objetivo era desencadear outras produções que estimulassem e aperfeiçoassem a expressão do aluno em suas diferentes manifestações: oral, escrita, plástica e corporal, assim como desenvolvendo-se atividades de recriação: desenhos, representações, debates, mímica, música.

Na leitura fruição do texto ou leitura prazer, o aluno passaria a procurar o texto unicamente pelo prazer de ler. Era essa a forma a ser estimulada na SL, privilegiando o texto literário. O objetivo era tornar a leitura uma forma de prazer, fazer com que a criança procurasse o livro por indicação dos colegas, pela capa, pelo título, isto é, pela propaganda natural e contagiante que se criaria em torno dele. As obras deveriam ficar à disposição do aluno, na SL ou nos acervos volantes ou nas bibliotecas de classe. Incluía os textos retirados de revistas, jornais, coletâneas, entre outras fontes.

Novamente, é destacada uma concepção de leitura que não se limitava à mera decifração de códigos escritos, mas que implicava o estabelecimento de um diálogo com o texto, atribuindo-lhe significações e questionamentos. Assim, considerava-se leitura outros tipos de linguagens, como, cartazes, propagandas, desenhos. Além disso, uma

leitura mais aprofundada de um texto estaria na dependência direta de um maior contato do leitor com leituras anteriores. Tanto mais ricas seriam as leituras de cada texto lido, quanto mais freqüentes e intensas fossem as leituras anteriores do leitor, possibilitando a ele relacioná-las com o texto lido. Dessa forma, um único texto, em determinado momento, poderia vir a ter diferentes significados para vários leitores. E em momentos diversos, significados diferentes a um mesmo leitor. (Marques, 2002, p. 55)

Depreende-se, também, que a leitura foi considerada como atividade natural e efetiva, isto é, o prazer da leitura seria conseqüência do hábito de ler, deveria ser tratada não só sistematicamente como de forma livre, isto é, o aluno procuraria o livro por considerá-lo contagiante. Escolheria o livro de acordo com seus interesses e maturidade. Não haveria cobranças, controles ou avaliações por parte do professor.

A leitura estava em crise e um dos maiores problemas era a ausência de acervos atualizados e suficientes para atender todas as solicitações. Não sobravam verbas para as escolas públicas, havia um descaso, por parte do estado, e isso era agravado pelas precárias condições econômicas das famílias dos alunos. Portanto a escola não tinha recursos para adquirir livros. A escola, professores e comunidade, começaram, então, a exigir a doação e manutenção do acervo pelo estado.

Outro problema era a falta de um projeto de leitura que envolvesse todos os professores, pois as propostas curriculares da época não representavam uma ação integrada para a promoção da leitura na escola e conseqüente formação de leitores. O Projeto SL era uma das saídas para isso.

Nessa década vários eventos na área debateram as mesmas questões, fornecendo subsídios e analisando ações governamentais sobre a leitura em diversos pontos do país.

É interessante observar que no 3º COLE realizado em 1981 o tema “crise da leitura” foi recorrente e marcado por diversas visões. Regina Zilberman salientou as contradições dos

esforços que visavam ao fortalecimento da leitura por meio de promoções governamentais ou pedagógicas e o interesse do mercado editorial em se expandir aproveitando o consumidor em potencial que a nova organização da sociedade punha à sua disposição (p.33). Ligia Morrone Averbuck assinalou a “crise da leitura” como “crise da escola”, isto é, duvidou da escola como difusora de padrões culturais e de sua possibilidade de preencher espaços sociais (p. 35). Eliana Yunes argumentou que a “crise da leitura” era proveniente da falta de tradição cultural, da alienação do processo educacional e das inadequadas estratégias de incentivo à leitura por parte dos órgãos oficiais (p. 34). Marcia Cruz expôs que a situação de “crise da leitura” estava relacionada com a situação política, social, cultural e econômica que o país atravessava (p. 36). Maria Antonieta Cunha salientou a escassez de escolas, bibliotecas, livrarias e editoras nacionais causada pela falta de interesse do governo em incentivar as instituições que tentavam investir em livro (p. 37). Marisa Lajolo colocou em questão a “crise da leitura” por acreditar que é preciso levar em conta a irreversível influência de todas as instituições e níveis de escolaridade no percurso da circulação de livros e da prática de leitura. Além disso, firmava que não se podia reduzir a função da leitura à aplicação de estratégias para que sua dimensão ética e ideológica não fosse descaracterizada (p. 39). Regina Mariano preferiu questionar a falta de hábito de leitura e colocar a escola como o único espaço do momento que oferecia possibilidades concretas de atuação da leitura de forma sistemática (p. 40).

Já no 4º COLE, realizado em 1983, Maria Alice Barroso, Laura Constância Sandroni, Nelly Novaes Coelho e Zila da Costa Mamede discutiram sobre “subsídios para uma política da leitura”

O 5º COLE, realizado em 1985, possibilitou a discussão sobre a “política cultural no Brasil e o acesso ao livro e à leitura” trazendo à baila os Programas impetrados pelos diversos governos na promoção da leitura e do livro. Lígia Cademartori, representante do MEC/FAE, apontou o valor do Programa Salas de Leitura, financiado pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), no sentido da promoção da escola pública através do empenho de democratizar a cultura por meio do estímulo à leitura. Edson Gabriel Garcia, representante da SME/SP, reportou-se ao Projeto SL da RME de São Paulo, Projeto objeto desta pesquisa, para mostrar a política educacional daquela gestão no incentivo à leitura.

Glória Maria Fialho Pondé, representante da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) - Rio, buscou responder à questão sobre de que modo a literatura infantil poderia fazer a ponte entre o público burguês e a massa de leitores do povo para que esses se desenvolvessem criticamente e se fortalecessem na sua identidade cultural. Destacou a

necessidade de investimento na formação de professores e a contribuição da FNLIJ, enquanto uma entidade particular, sem fins lucrativos, que congregava trabalhos nos campos que se interessavam por livros. Dentre as ações promovidas pela FNLIJ estava a “Ciranda de Livros”. Esse Programa tinha convênio com instituições privadas (Hoeshst do Brasil, Fundação Roberto Marinho e Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil) e foi a primeira tentativa de âmbito nacional de incentivo ao hábito de leitura que visou facilitar o acesso ao livro por meio de doação de livros a escolas de zona rural e de periferia urbana.

Voltando ao documento elaborado em abril de 1985, assinalou-se que o que se via, na intenção dos professores de instalarem o hábito de ler nos alunos, era a leitura quase que exclusivamente como meio para ampliar o vocabulário, memorizar normas gramaticais, motivar forçosamente para redação e identificar estilos literários.

A elaboração de um plano “consciente” de leitura exigia reflexão de caráter político-pedagógico que iniciava com a questão sobre “o que se queria” até a “conquista” de circunstâncias para esse ensino, abordando todos os aspectos que permeavam esse processo: quem lê, o que ler, por que ler, como ler e trabalhar o que foi lido.

Em relação ao professor, apontava-se que ele tinha a necessidade de sobrevivência e, muitas vezes, acabava se tornando um “não-leitor”, não tinha condições de se manter atualizado, ficava à mercê do mercado editorial, não tinha critérios para seleção dos livros e usava indiscriminadamente as fichas de leitura que acompanhavam os livros.

A esse respeito Geraldi (1985) argumenta que o professor enfrentava diversos problemas relacionados às suas condições de trabalho. Um dos primeiros problemas eram as condições materiais de acesso a livros, isto é, o número reduzido de escolas que dispunham de bibliotecas, e quando dispunham, o acervo não acompanhava a dinamicidade da produção de textos. Dessa forma, o professor, já explorado em salário, ainda era submetido a tarefas extras, como organizar festas para angariar fundos para comprar livros e colocar à disposição de seus alunos. Assim, a profissão virava missão. Entretanto, depois de ultrapassar esse obstáculo se colocava a questão, “que livros indicar para os alunos da série x?”. A existência dessa pergunta referia-se mais ao fato do professor ter introjetado sua incompetência de tanto ouvir que era incompetente do que de fato por não saber.

Outro problema que se colocava ao professor era em relação aos objetivos da leitura. Eles não estavam claros. Havia, de fato, objetivos na leitura? A leitura deveria ser mensurada? A escola não se preocupava demais com o “aprender agora, para ler depois”? Além disso, havia o problema do tempo. O professor se queixava que tinha que cumprir programas extensos e não havia tempo para trabalhar a leitura com seus alunos. Ele próprio não tinha

tempo de ler, dava muitas aulas por dia.

Bedran (1985) também assinala que o professor encarregado das séries iniciais não era mais proveniente das classes média e dominante, como foi durante muito tempo, enquanto a única profissão compatível com os ideais burgueses de ocupação feminina. A evolução do trabalho da mulher e os baixos salários oferecidos haviam permitido o acesso cada vez mais crescente de pessoas das classes populares ao cargo de professor.

Assim, a professora, principalmente primária, carregava seus valores dessa fração de classe e a ausência do livro em seu próprio processo de socialização. A sua percepção sobre a questão da leitura também era limitada. Ao assumir o cargo, assumia os valores que a cercavam, por exemplo, sua linguagem adquiria conotações que a distanciavam da linguagem dos alunos.

Em relação à metodologia, o mesmo documento sugeria a necessidade de se rever algumas abordagens do professor durante as atividades. Muitas vezes, o professor, ao querer garantir a leitura, passava de uma atitude de intermediador para uma de policiador, isto é, acabava dando outro rumo para a leitura e os alunos passavam a ler para o professor, para a prova, para a realização de tarefas, para o preenchimento de fichas com respostas frias que pouco diziam a respeito do livro e do que ele sentiu do livro.

A cobrança da “ficha de leitura”, geralmente padronizada, ao invés de incentivar o gosto pela leitura, fazia com que os alunos respondessem inversamente, isto é, os alunos passavam a preencher a ficha, para fazer prova e se estabelecia uma relação íntima entre o tipo de leitura sem significação, pressionada pela obrigação e o “desgosto” pela leitura em geral.

Cabe destacar aqui que a equipe do Setor de Atividades de Sala de Leitura teve, em 1983, assessoria de Maria Helena Martins para avaliar o Programa de Leitura Dirigida por Fichas. Como decorrência, a autora analisou o material enviado ao professor e aos alunos e a metodologia preconizada. No seu parecer recomendou a interrupção do Programa, abandonando-o imediatamente, pois considerou que certas passagens precisavam ser lentas para serem eficazes e esse material de leitura era utilizado de modo simplório e ingênuo, pois era o modo como determinavam as fichas. Só o fato das fichas serem plastificadas, para durar gerações, sendo incólumes, já era um grande problema.

Segundo ela, a equipe de SME do Setor de Atividades de SL dizia que as dificuldades para suspender o programa não diziam respeito ao alto investimento feito na compra do material, mas principalmente ao enfrentamento da reação dos professores, pois a maioria já estava acostumada a ele e muitos eram seus entusiastas.

Para Martins, essa situação não era surpreendente porque as condições precárias de formação e de trabalho dos professores eram conhecidas e o

condicionamento estímulo-resposta sobre o qual se acentava a metodologia examinada tanto vinha ao encontro de necessidades do professorado, num procedimento mecanicista, como reproduzia, à perfeição, toda uma tradição que institucionalizou o perfil do professor passivo, reproduzidor de conhecimentos. (Martins, 1987, p. 59)

Acentuava que, ainda naquela época, 1987, essa conduta pedagógica passava por competente, isto é, o professor que não se submetesse a padrões estabelecidos não raro era marginalizado. Portanto, complicações eram previsíveis para os empenhados na modificação desse Programa, “que tinha nas decantadas SL seu toque modernoso, bem como o objetivo de estimular o hábito de ler, chavão também coerente com o behaviorismo do Programa”. (Martins, 1987, p. 59-60)

Apesar de tudo isso, comunica que oficialmente o Programa havia sido abandonado em face da nova política de ensino implantada.

O documento também apontava que a situação ficava mais crítica quando as atividades de leitura dos alunos se limitavam aos textos de livros didáticos. Estes eram fragmentados, extraídos de obras, algumas antiqüíssimas, que repetiam e reproduziam situações alheias à vivência dos alunos, veiculavam clichês, chavões, preconceitos. Além disso, os exercícios de interpretação ou compreensão que acompanhavam esses textos eram muito superficiais e impediam discussões mais profundas e amplas, limitando-se a atividades mecânicas e de decodificação, de devolução de informações e de idéias.

Contudo era nesse contexto que as crianças teriam a oportunidade única de descobrir o livro, não só como fonte de conhecimento, informação e saber, mas como fonte de prazer e enriquecimento emocional. Não seria suficiente oferecer o livro, seria necessário oferecer condições que favorecessem o desenvolvimento do gosto pela leitura.

A criança deveria aprender a gostar de ler, desenvolver a sensibilidade para o texto, isto é, vendo, sentindo, ouvindo e pensando o texto em relação a si mesma; descobrir-se nas histórias, comparar-se com as personagens e seus mundos através de um trabalho aberto, opinativo, em que tivesse oportunidade de manifestar-se livremente, para se chegar ao prazer da leitura. Isso só aconteceria se houvesse a oportunidade de acesso a um acervo e uma orientação consciente e de qualidade.

Os caminhos apontados para a ação do professor nesse encaminhamento de assumir uma posição de intermediador entre o leitor – aluno e o texto diziam respeito às situações que deveriam ser criadas para que os livros chegassem às mãos dos alunos e para que o diálogo sobre o texto lido fosse aflorado conforme seus interesses e necessidades.

Ressaltou-se que os livros deveriam ser lidos e não guardados sob risco de perda, de extravio, de manuseio pouco cuidadoso, era preciso que a escola tivesse uma proposta de trabalho e decidisse sobre a dinamização do uso do acervo, isto é, como seria a leitura livre em sala de aula, como fariam o rodízio dos livros e quais seriam as responsabilidades dos envolvidos.

Sugeriram as atividades:

- leitura livre de livros diferentes: como era feito na SL. Acrescentando-se duas atividades para a hora dos comentários: 1. a história que eu li – os alunos deveriam ser chamados a contar a história que haviam lido, mostrando o livro, título, etc e emitindo sua opinião. O objetivo era despertar o interesse de outros leitores pelo mesmo livro; 2. cartaz do livro lido – após os comentários, os alunos deveriam elaborar um pequeno cartaz para ser afixado ou pendurado em varais pela escola para que outros alunos conhecessem o livro. O objetivo era o mesmo da atividade anterior, a diferença estava na opinião por escrito.
- A leitura de um livro por todos os alunos de uma turma: a obra deveria ser definida com a ajuda dos leitores, considerando-se seus interesses, preferências e conhecimentos. Deveria se estabelecer uma data para início e término da leitura. Apontaram-se 3 atividades: 1. Leitura de todo o livro na sala de aula – todos acompanhariam a leitura, um leitor por vez leria as partes do texto, oralmente e, quando necessário, far-se-iam comentários a respeito do que ia sendo lido; 2. Leitura de parte do livro na sala de aula – mesmo esquema, só que parariam a leitura em momentos especiais para se retomar em casa; 3. Leitura de todo o livro em casa – o professor faria comentários introdutórios apresentando o livro; em casa, ou outro lugar, livremente, o aluno leria o livro.

Ressaltaram-se, também, os níveis de compreensão e enriquecimento da leitura, que deveriam ser garantidos encaminhando-se uma discussão ou realizando atividades. O fato de a leitura ser livre não significava que seria sem cobranças, ou estaria esvaziada. Essas atividades não precisariam ser mensuráveis, poderiam começar pelo levantamento das idéias fundamentais do texto, pela troca de idéias, captando convergências e divergências sem fechar a conversa, abrindo novas frentes de conversa.

A interpretação ocorreria simultaneamente à compreensão, não deveria ser calcada na interpretação do professor, porque a dele é só mais uma interpretação, o aluno deveria ser intérprete do texto lido. A extrapolação da leitura permitiria descobrir o texto e deixar à mostra seu real valor literário. Para enriquecer a leitura foram sugeridas diversas formas para as atividades complementares, sintetizadas a seguir:

- entrevista com autores de livros: salientou-se que esta atividade já vinha sendo

- desenvolvida nas SL como uma estratégia muito boa;
- cadeira do autor: no caso da impossibilidade do autor estar presente na escola, simular-se-ia uma entrevista com os alunos, fazendo um aluno se passar pelo autor. A cadeira deveria ser fantasiada para adquirir uma nova aparência e fosse vista como uma porta mágica. As perguntas e respostas deveriam ser pertinentes ao texto lido;
  - entrevista de personagem: como na atividade anterior, o aluno se colocaria no papel da personagem da história;
  - júri simulado: tudo poderia ser motivo para a realização de um júri. Um grupo faria a acusação, outro a defesa e outro daria a decisão final;
  - painel múltiplo: após a leitura do livro, a classe seria disposta em forma de círculo e cada aluno ou grupo de alunos montaria uma atividade relacionada com a leitura escolhida entre múltiplas: opinar sobre o texto lido, recriar o final, comentar atitude de personagens, descobrir incoerências, apontar trechos mais interessantes ou mais gostosos, etc.
  - fantoches: poderiam ser criados com papel, sucata, etc, e depois dramatizariam partes do texto lido;
  - pesquisa de opinião pública: depois de um livro lido, definia-se um assunto pertinente, que tivesse suscitado polêmica e elaborava-se um questionário para ser aplicado nos adultos com os quais os leitores conviviam. Podiam-se tabular os dados e apresentá-los à classe;
  - integração de área: dependendo do livro, poder-se-ia fazer um trabalho envolvendo outros professores. Cada disciplina enfocaria o tema pela sua perspectiva;
  - painel de leitura: em um painel os alunos anotariam as suas opiniões sobre as leituras feitas, indicações de livros, sugestões de novos títulos, etc.;
  - recriação de enredos: feita a leitura de um mesmo livro por toda a classe, caracterizadas e estudadas as personagens, elas seriam colocadas frente a uma nova situação e se criaria um novo enredo para essa situação. Cada grupo apresentaria o seu trabalho. Quando todos estivessem familiarizados com esta atividade ela poderia ser proposta para diferentes livros.

O professor deveria ser criativo e desenvolver as atividades a partir da leitura de diferentes livros, mudando, quando fosse o caso, o destino ou o caminho da mesma, quando verificasse que não estava indo bem.

Dessa forma, criticavam a proposta da SL que vinha sendo disseminada até então, e inovavam propondo que a aprendizagem do prazer de ler deveria ser objetivo central da SL, pois era ela que ampliava a visão do mundo, dava vazão às emoções e à fantasia e recriava a realidade.

A esse respeito Chartier comenta que uma proposta desse tipo consiste em dois pontos. O primeiro considera que “é preciso que os alunos tenham no tempo de trabalho escolar momentos previstos para leituras conduzidas de maneira autônoma e livremente escolhidas”. O segundo constata que “é preciso fazer entrar na escola todos os suportes de leitura que estão presentes nos meios onde a leitura é um gesto ordinário, mas que estão ausentes” no cotidiano desses alunos. Assim, cabe aos professores “serem bons incitadores e oferecer, na vida cotidiana das classes, oportunidades de ler para ler, e não para fazer exercícios, nos quais a leitura deve ser, em cada caso, expressiva, seguida, dirigida, explicada, comentada ou metódica”. (1995, p. 29-30)

Aperceber-se-á que, antes, os esforços para desenvolver e formar o gosto pela leitura não estavam fora dos objetivos da SL, mas encontravam-se na periferia de suas atividades. Nesse momento, subverteu-se a ordem dos usos, isto é, era preciso “desescolarizar as práticas de leitura”. (Foucault, apud Chartier, 1995, p. 30)

Chartier assinala que essas novas práticas

difundiram amplamente novos discursos sobre a leitura, portanto, novas representações dos objetivos prioritários em matéria de ensino. No entanto, estas novas vias, traçadas para introduzir nos locais escolares práticas de leitura antes reservadas ao tempo extra-escolar (logo, ao enquadramento familiar) levaram rapidamente a se levantar em novos termos a questão crucial das primeiras aprendizagens. (1995, p. 31)

Sem dúvida, a administração do Prefeito Mário Covas firmou novos tempos, novas idéias e novo pessoal, inclusive para o PEB. Em nenhum momento foi discutida a não continuidade do Programa, ao contrário, a leitura foi considerada como fundamental na escola.

Segundo Marques (2002) o Programa Curricular de Língua Portuguesa dessa administração reconhecia na leitura um papel de importância primordial no ensino da língua escrita tanto no que se referia ao desenvolvimento do pensamento quanto no alargamento da visão crítica do mundo. Nada deveria reprimir a leitura, pois “aprendia-se a falar ouvindo e falando e, de modo igual, aprendia-se a escrever lendo e escrevendo”. (p. 38)

Os primeiros seis meses foram gastos com ajuste de equipe, análise da proposta e apresentação de uma nova proposta.

A nova proposta foi resumida em: o papel da leitura na escola; a formação do educador responsável por este trabalho, otimização dos recursos humanos e materiais, estrutura e funcionamento deste equipamento na escola.

A nova equipe teve que, primeiro, convencer muitas pessoas, ligadas ao PEB, de que os tempos eram outros e era preciso mudar algumas práticas. Em seguida precisou convencer a administração de que a SL não era local para encosto de professores sem função definida ou

readaptados, e por último, investir em mobiliário e livros.

Essa equipe considerou a mudança de nome de PEB para Programa Salas de Leitura, não como uma mera mudança de nome, mas como uma mudança conceitual e operacional; definiu o perfil do educador que poderia ou deveria trabalhar na SL; escreveu material de formação desses professores; pensou uma proposta de formação permanente; definiu e descreveu as atividades básicas da SL; investiu em livros; ampliou o número de equipamentos nas escolas e tentou fazer a integração curricular.

### **3.2.1.3. Características e condições das funções do Professor Encarregado de Sala de Leitura**

Como no capítulo anterior, é relevante apresentar as características e condições das funções do PESL para o trabalho com a SL considerando-o elemento fundamental do enraizamento dessa atividade nas escolas.

Até 1983 o PESL não aparecia nas portarias de escolha e atribuição de aulas. Em 1984<sup>144</sup>, ele aparece como impedido de escolher turno. Sua escolha foi delegada ao diretor da unidade após a escolha de todos os professores efetivos. A situação foi a mesma para 1985, 1986, 1987, 1989 e 1990<sup>145</sup>.

Em relação às Portarias que fixavam critérios de organização geral da escola existia a preocupação só com o funcionamento dos períodos da escola e com a duração das aulas, mas a SL não apareceu nessas portarias<sup>146</sup>.

Isso demonstra que é a partir de 1984 que o PESL passa a ser considerado um ator fundamental na organização da escola, isto é, ele passa a ter função central nas atividades a serem desenvolvidas pela SL. Sua existência formal legal é mais importante do que a própria SL que ainda não aparece, na legislação, como espaço da escola que precisa ser organizado.

Em relação à Jornada de Trabalho do Professor<sup>147</sup> verifica-se que o mesmo estava submetido ao regime de tempo parcial, com 20 horas semanais de trabalho; somente professores de nível II poderiam ultrapassar suas horas-aula ou poderiam não atingir o limite

<sup>144</sup> Conforme Portaria nº 553, de 17/01/84.

<sup>145</sup> Conforme Portaria nº 9.438, de 17/12/84; Portaria nº 10.793, de 09/12/85; Portaria nº 9.594, de 12/12/86; Portaria nº 547, de 30/01/89 e Portaria nº 8.785, de 05/12/89. Não foram encontradas as Portarias que fixavam critérios para escolha de turnos e atribuição de classes ou aulas aos docentes dos anos de 1982, 1983 e 1988. Entretanto, pode-se inferir que não há a possibilidade de que essas fossem diferentes daquelas encontradas.

<sup>146</sup> Conforme Portaria nº 553, de 17/01/84; Portaria nº 9.438, de 17/12/84; Decreto nº 10.793, de 09/12/85. Não foram encontradas as portarias que fixavam os critérios de organização das escolas municipais de 1º grau para os anos de 1972 até 1983.

<sup>147</sup> Conforme Lei nº 9.662, de 28/12/83, que dispõe sobre o regime de trabalho dos integrantes da carreira do Magistério Municipal.

fixado. Todos os titulares de cargo de professor poderiam fazer entre dez e 20 horas-atividade mensais, correspondentes a 10% da carga horária semanal, que deveriam ser cumpridas metade na própria escola e metade em local livre. Isso também se aplicava aos professores de 1º grau na função de ESL.

Sete meses depois, outra lei<sup>148</sup> possibilitou que os ocupantes de cargos docentes pudessem ser convocados, além da carga mínima semanal, de 20 horas, mediante ato do Secretário Municipal de Educação, para prestação de serviços técnico-educacionais, não podendo exceder o limite de 20 horas semanais de trabalho<sup>149</sup>.

A Portaria que regulamentou essa lei foi a de nº 6.672, de 15/08/84, considerando haver necessidade de se garantir a uniformidade de critérios e procedimentos relativos à convocação de professores efetivos, além da carga mínima obrigatória para a prestação de serviços técnico educacionais; que essas convocações deveriam levar em conta a necessidade de sintonia com os propósitos e prioridades estabelecidas pela política educacional da pasta; que havia a absoluta conveniência de que existisse comprovada necessidade da convocação com a possibilidade concomitante da elevação de índices de eficiência e eficácia dos resultados.

Entendeu como serviços técnico-educacionais as atividades de magistério relativas à consultoria e assessoramento à elaboração de estudos, pesquisas, planos, programas e projetos, bem como sua respectiva execução. A convocação para a prestação desses serviços poderia ocorrer para trabalhos desenvolvidos na execução de serviços certos e determinados, até seu término; a prazo certo e determinado, não superior a um ano, contado a partir da convocação, renovável anualmente; e para trabalhos desenvolvidos em órgãos centrais, intermediários e, excepcionalmente, na própria escola, nos casos específicos determinados na portaria.

Essas convocações deveriam ser precedidas de processo, iniciado pelas chefias, com proposta devidamente justificada e encaminhadas à aprovação, homologação e ato do Secretário Municipal de Educação, devendo constar, obrigatoriamente, justificção da necessidade da convocação com pormenorizada descrição das atividades a serem desempenhadas e data de início e término da convocação, obedecendo ao prazo estipulado e devendo corresponder ao prazo do serviço proposto.

Estava determinado, na portaria, que o professor de 1º grau no exercício da função de PESL poderia ser convocado para atuar junto às quatro primeiras séries do 1º grau (nível I) e, se não houvesse interesse dele nessa convocação, poderia ser indicado mais um professor para

---

<sup>148</sup> Lei nº 9.724, de 02/07/84.

<sup>149</sup> A hora-aula era de 60 minutos.

desempenhar a mesma função, nas mesmas séries, em outro período de funcionamento.

Cabe destacar aqui que todas essas regulamentações ainda eram necessárias para que o PESL pudesse continuar o seu trabalho porque, apesar da existência do Decreto que o designava para a SL com prejuízo de funções, comentado no capítulo anterior, o mesmo deliberava que as normas para essa designação deveriam ser fixadas pelo Secretário Municipal de Educação atendendo às necessidades da rede escolar e às disponibilidades orçamentárias.

O ESL continuava sendo o principal responsável pelas atividades realizadas, mas o AP, o Orientador Educacional e os professores também deveriam participar ativamente para garantir a eficácia do trabalho desenvolvido na SL<sup>150</sup>.

O ESL deveria organizar a SL; preparar o material para uso; conhecer o acervo; emprestar livros para todos os alunos; dirigir sessões de leitura livre; orientar pesquisas; contar histórias; coordenar entrevistas de autores de livros de literatura; organizar, emprestar, receber e guardar os livros e as fichas de leitura dirigida por fichas; multiplicar as atividades da SL que pudessem ocorrer nas salas de aula.

O AP e o Orientador Educacional deveriam:

- acompanhar a montagem da SL;
- garantir a integração das atividades da SL na escola como um todo;
- integrar o ESL com os demais professores;
- orientar e controlar professores na aplicação de fichas;
- supervisionar o funcionamento geral da SL.<sup>151</sup>

O professor deveria:

- participar do planejamento da SL;
- participar de todas as atividades de sua classe na SL;
- conhecer o acervo da SL;
- colaborar com o ESL na ampliação do acervo e na multiplicação de atividades ligadas à SL;
- comunicar, com antecedência, ao ESL, os temas de pesquisa solicitados aos alunos, bem como a bibliografia indicada;
- aplicar as fichas de leitura.<sup>152</sup>

Em 1984, no documento “Salas de Leitura”<sup>153</sup>, descreveu-se sobre a escolha do PESL. Esta deveria ser feita entre os professores de nível I ou II efetivos, por todo o corpo docente. Ele deveria estar em exercício, ter um bom trabalho docente e ter interesse por leitura. Sua designação deveria ser feita pelo diretor ao DEPLAN 46 e ser publicada em Diário Oficial do Município de São Paulo.

Suas funções continuavam sendo as mesmas, porém acrescentando-se um dado

<sup>150</sup> São Paulo (Cidade). PMSP/SME/DEPLAN/DOT 1º e 2º Graus/ Setor de Atividades Escola-Biblioteca. Sala de Leitura: organização e atividades básicas. DO. 46/Pj 005/83. Módulo 1/3, 1983.

<sup>151</sup> Idem, ibidem, p. 6.

<sup>152</sup> Idem, ibidem, p. 6-7.

<sup>153</sup> São Paulo (Cidade). PMSP/SME/DEPLAN/DOT 1º e 2º Graus/Setor de Atividades de Sala de Leitura/DEPLAN 46. Salas de Leitura. Março/Abril de 1984, 1984.

central, qual seja, a elaboração do planejamento integrado às demais atividades. A coordenação das atividades da SL na escola continuava sob a responsabilidade do AP e do orientador pedagógico modificando-se o programa de leitura dirigida por fichas, isto é, antes eles tinham que controlar e orientar na aplicação das fichas, agora eles deveriam decidir, junto com os professores, se aplicariam ou não o programa. As atribuições dos professores continuavam as mesmas.

Em 1985, o mesmo documento já citado, “Sala de Leitura: organização e atividades básicas, leitura livre e empréstimo”, também redirecionou novamente as atividades de SL.

Em relação aos Recursos Humanos, o documento assinalou que o ESL continuava sendo o principal responsável pelas atividades realizadas em SL, mas fazia-se necessária a participação ativa e integrada dos profissionais da escola para garantir a eficácia do trabalho desenvolvido nesse espaço.

O diretor deveria garantir e supervisionar o funcionamento geral da SL assim como responsabilizar-se pelo acervo de livros da SL, como bem patrimonial da escola. As figuras do orientador pedagógico e do AP desapareceram e aparece o Coordenador Pedagógico (CP) tendo que cumprir com todas as atribuições destinadas a eles anteriormente, com exceção da orientação e do controle dos professores na aplicação das fichas de leitura, mas acrescentando-se nova atribuição, qual seja, a de orientar e coordenar as atividades desenvolvidas pelo professor de Língua Portuguesa e pelo professor de nível I, na SL, sem a presença do ESL.

Em relação ao Regimento Comum, por meio do Decreto nº 21.811, de 27/12/85, estabeleceu-se, já no final da administração, que o PESL fazia parte da Equipe Escolar das Escolas Municipais, especificamente parte do Pessoal de Apoio, de natureza curricular. A atividade de apoio foi entendida como o conjunto de ações complementares de natureza curricular. O PESL deveria ser eleito pelo Conselho de Escola que passaria a possuir natureza deliberativa.

Percebe-se que, no primeiro momento da nova gestão, as atribuições de professores, PESL, AP, orientadores pedagógicos e diretores eram praticamente as mesmas das gestões anteriores. Até a perspectiva tecnicista se manteve. Entretanto, gradativamente, as atribuições do PESL e de professores foram sendo ampliadas de forma que eles pudessem ter maior controle sobre suas próprias ações, e a perspectiva técnica antes presente, tanto nas atribuições quanto na direção das atividades pela equipe central, foi se enfraquecendo, ou seja, professores e PESL podiam decidir sobre as atividades que iriam realizar na SL e a equipe central não mais determinava livros e atividades que deveriam ser realizadas.

Essa nova perspectiva de professor vinha ao encontro da proposta da gestão, ou seja, numa proposta voltada para a transformação social, o professor deveria conceber o ensino como uma atividade crítica e, portanto ser um profissional autônomo que fosse capaz de refletir “criticamente sobre a prática cotidiana para compreender tanto as características dos processos de ensino-aprendizagem quanto do contexto em que o ensino ocorre”. Assim, tendo atuação reflexiva facilitaria o desenvolvimento autônomo e emancipador dos alunos que participavam no processo educativo. (Pérez Gómez, 1998c, p. 373)

### **3.2.2. Sala de Leitura: visão renovada ou recuperação de velhos conceitos**

#### **3.2.2.1. A política educacional proposta**

Apenas alguns dias depois de assumir o cargo, o Prefeito Jânio da Silva Quadros revoga o recém-publicado Decreto 21.811/85 em todos os seus termos, por meio do Decreto nº 21.839, de 03/01/86. O novo prefeito considerou que o decreto anterior não refletia as diretrizes a serem traçadas pela sua administração na área do ensino municipal; que ele não tinha sido, na fase dos estudos que o antecederam, submetido a apreciação mais ampla por parte da comunidade escolar; que o Egrégio Conselho Estadual de Educação questionou a legalidade de alguns de seus dispositivos e que havia a necessidade de melhor avaliação de seu conteúdo, visando à sua plena adequação às exigências e interesses do ensino municipal em todos os seus níveis. Decretou, então, que a Portaria nº 9.517, de 30/12/82, instituidora do Regimento Comum das Escolas Municipais de 1º Grau deveria ser restabelecida.

Foi dessa maneira, com retrocesso, que em janeiro de 1986 começou o mandato do Prefeito Jânio da Silva Quadros<sup>154</sup>. Retrocesso por vários motivos, dentre eles a manutenção da natureza consultiva do Conselho de Escola e da situação em que o PESL se encontrava, impedindo que o mesmo tivesse legislação própria para sua designação.

Em maio do mesmo ano foi publicado um documento sobre a Política Educacional<sup>155</sup> de seu governo, no qual assinalou-se que a proposta concentrava-se em torno de dois problemas principais, quais sejam, atendimento à demanda e qualidade de ensino. No entanto, consideraram que, antes de apresentarem suas propostas básicas, era preciso expor resumidamente a situação geral em que se encontrava a rede ao início da administração.

A primeira constatação nesse documento foi de um clima de intranquilidade e insegurança gerado pela grande contradição entre o discurso e a ação desenvolvida na gestão

<sup>154</sup> O Secretário Municipal de Educação era Paulo Zingg.

<sup>155</sup> São Paulo (Cidade). PMSP/SME/SUPEME. Política educacional. Plano de ação. Maio/1986, 1986.

anterior, isto é, a rede mostrava-se desencantada em face do processo e do produto final de uma administração cuja proposta teórica havia gerado grandes expectativas de que os princípios de democracia, participação e valorização da competência, já de há muito reconhecidos como indispensáveis e reiteradamente propostos, viessem a atingir seus níveis ideais.

Segundo o documento, ainda, evidenciaram-se medidas e atitudes autoritárias, centralizadoras, discriminatórias e clientelistas que geraram perda gradativa de confiança até nas propostas de natureza técnico-pedagógica. Ao longo do período, ocorreram, também, fatos e medidas que geraram preocupação, descontentamento e descrédito.

Sustentou-se que:

O poder de decisão esteve concentrado nas mãos de profissionais que, ressalvada sua competência acadêmica, jamais haviam participado da Administração Pública Municipal de Ensino; tal fato talvez possa justificar o longo período de inércia inicial em que a equipe envidou todos seus esforços num diagnóstico da situação da Rede Municipal de Ensino com exacerbado espírito crítico negativo, com a avaliação de situações e ações de per se, desvinculadas da realidade como um todo, ignorando-se os benefícios alcançados anteriormente, revelando uma atitude pré-conceituosa, desconsiderando-se tudo que fora realizado pelas Administrações anteriores. Tal postura é altamente prejudicial na área de educação, pois gera descontinuidade e um eterno recomeçar. Esta atitude também levou a alijar do processo profissionais experientes, gerando desperdícios de recursos humanos e descontinuidade de trabalhos de qualidade comprovadamente reconhecida.<sup>156</sup>

Além disso, ressaltou-se que houve a colocação de excesso de pessoal admitido em postos chaves e aumento de altos cargos com o preenchimento dos mesmos por profissionais não pertencentes à carreira do magistério e inexperientes. Por causa disso, houve uma visão distorcida do papel do supervisor, pois a tônica do pessoal designado foi a fiscalização e a disseminação de uma política partidária e a falta de fluxo de comunicação entre os vários órgãos de SME - SUPEME e DEPLAN e entre as divisões e as seções, impossibilitando real integração.

Em face dessa constatação, a primeira decisão dessa nova administração foi a de divulgar junto aos órgãos centrais, Delegacias Regionais de Educação e escolas a implantação de uma política real de descentralização, integração e de priorização à autonomia das escolas, com maior delegação de poder de decisão às Delegacias Regionais de Educação e U.E..

Foram também apregoados no documento: a ação integrada entre SUPEME/DEPLAN, com planejamento conjunto das medidas tomadas por estes órgãos, em real assessoramento à escola e à criança; recondução do pessoal designado para órgãos centrais à sua lotação de origem, reorganizando as equipes em função das propostas de trabalho, com um número

---

<sup>156</sup> Idem, ibidem, p. 2.

menor de participantes aproveitando-se elementos novos e reaproveitando-se os antigos, a partir de cadastramento aberto a todos os interessados e avaliação de competência; preenchimento de cargos de confiança com servidores efetivos, para economia de recursos; ênfase na ação supervisora, entendida como o processo de administração geral da rede, em seus aspectos técnico-administrativos e pedagógicos a partir de uma linha comum de ação para atingir as desejáveis adequações às realidades específicas de cada comunidade escolar.

Assim, propunha-se a descentralização educacional, não somente como medida técnica que se impusesse por uma série de motivos de ordem prática, mas como um ato político de confiança na ação e de efetivação do princípio democrático de divisão do poder, a impedir os estrangulamentos da centralização e dificultar a concentração de força que nos poderia levar a regimes totalitários. Contudo, as primeiras medidas tomadas foram de caráter geral organizando órgãos, regimento e cargos conforme o Anexo XXIX.

Foi nessa oportunidade que houve a determinação do recolhimento da Programação para 1ª a 8ª séries, distribuída à rede em fins de 1985, na gestão anterior. Considerou-se tal medida necessária porque, apesar dos princípios básicos subjacentes à proposta serem universais e inquestionáveis – democratização do ensino, pela garantia do acesso e melhoria de qualidade, ênfase à descentralização e participação de todos os educadores nas decisões, resgate do papel social da escola e do professor – a programação proposta evidenciava uma postura tendenciosa, não apenas em suas origens filosóficas, mas também em termos de ideologia político-partidária.

Além disso, no processo de sua elaboração e divulgação, houve flagrante desrespeito aos educadores da rede, isto é, a programação de 1ª a 4ª série tinha sido elaborada em três etapas, com consulta aos professores e tentativa de adequação às suas reivindicações, embora muitos questionamentos tenham sido deixados de lado por não atenderem à natureza da proposta original, segundo relatório dos próprios autores. A programação de 5ª à 8ª séries, com previsão para ser elaborada no mesmo sistema, teve sua elaboração apressadamente concluída, para garantir a distribuição ainda na administração anterior. Para 1986, momento de implantação, não houve apoio administrativo, ou seja, preparo do professor para o desenvolvimento da programação de acordo com a metodologia explicitada.

As equipes de currículo de DEPLAN estavam, então, procedendo à análise comparativa de várias programações de outros estados e de escolas particulares para elaborarem a nova programação das Escolas Municipais adequadas à realidade da clientela e ao tempo que estavam vivendo. Estas seriam implantadas em 1987 e implementadas nos anos subsequentes.

É interessante ler toda essa crítica por parte dessa gestão à gestão anterior quando o prefeito Jânio Quadros demitiu, puniu, transferiu, humilhou professores por causa de greve da categoria e, ao mesmo tempo, desrespeitou o trabalho das equipes na reformulação curricular<sup>157</sup>. Além disso, mandou recolher e destruir todos os Programas preexistentes a 1986 e fez uma “espécie de colagem”, na qual persistiram princípios gerais, “fundamentos teórico-metodológicos” do Programa anterior, “ora mais ora menos perceptíveis, indicando uma visão de língua e literatura que não se pode dizer reprodutivista, preceptiva”, mas que possuía um discurso traiçoeiro, referindo-se ao o que o professor “deveria” ou “não deveria” fazer, “dando um tom determinista ao texto, comprometendo sua coerência de princípios, ao mesmo tempo que indicando, à revelia dos redatores, as interferências de idéias, as antinomias” com as quais estavam lidando. (Martins, 1987, p. 60)<sup>158</sup>.

Outras propostas foram apresentadas em relação à rede física, aos recursos humanos e diversas medidas técnico-administrativas e pedagógicas bem como de assistência ao escolar conforme Anexo XXX.

Concluem salientando que o objetivo da administração era atender à clientela potencial e oferecer-lhe a melhor qualidade de ensino possível.

### 3.2.2.2. A organização da Sala de Leitura

A SL, entretanto, foi mantida e a partir desses propósitos foi recebendo orientação técnica e organização. As portarias que fixavam critérios de organização geral da escola<sup>159</sup> 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.

A análise do documento “Acervo Volante – mais uma alternativa de leitura”<sup>160</sup>, de abril de 1986, permite verificar que a SME pretendia ampliar a SL para toda a RME, pois, por meio de seus órgãos competentes – DEPLAN – 46, e o MEC, a FAE – iria distribuir livros para todas as escolas municipais, mesmo as que não possuíssem SL, caracterizando, nestas,

<sup>157</sup> De acordo com Leite, Lígia Chiamppini M. (1987) Condições de produção da leitura na rede pública de ensino. Texto gerador de mesa-redonda do VI COLE.

<sup>158</sup> Os Programas de 1ª a 8ª séries elaborados na gestão do Prefeito Mário Covas não foram localizados.

<sup>159</sup> Portaria nº 9.592, de 12/12/1986 e Portaria nº 9.338, de 28/11/1988. A portaria que fixava os critérios gerais para a organização da escola para o ano de 1988 não foi encontrada.

<sup>160</sup> São Paulo (Cidade). PMSP/SME-BES/DEPLAN/DOT 1º e 2º Graus – DEPLAN 4/Setor de Atividades de Sala de Leitura – DEPLAN – 46. Acervo volante: mais uma alternativa de leitura. DO. 46/As 006/86, 1986.

um acervo volante. Possuíam como objetivo maior oferecer uma oportunidade alternativa ao trânsito do livro no circuito escolar. Esse acervo seria o núcleo embrionário para a instalação de uma futura SL nas escolas que ainda não a possuíam.

Toda a equipe escolar deveria se empenhar para a formação de um leitor crítico, sensível e capaz. Para isso, deveria assumir tarefas em relação ao acervo volante responsabilizando-se pelos livros como bem patrimonial da escola; garantindo boa distribuição do acervo entre as classes; facilitando o revezamento do acervo entre as classes; garantindo a integração das atividades de leitura na escola como um todo; e possibilitando que o CP tivesse oportunidade de multiplicar as atividades para os professores, bem como acompanhar esse trabalho pedagógico.

Esse acervo era formado por obras de literatura infanto-juvenil consideradas necessárias para se iniciar as atividades de leitura. Era constituído de títulos distribuídos para três grupos de idade. A maior frequência de títulos encontrava-se nos grupos de 1ª a 2ª séries e 3ª a 5ª séries, correspondentes à faixa etária onde ocorria a maior concentração da população escolar.

Os títulos eram sugeridos em função do desenvolvimento do aluno como leitor, eram obras fartamente ilustradas, com textos de fácil compreensão e não muito longos. Cumpriam, inclusive, outra função, pois eram livros procurados por outros grupos de idade que se iniciavam tardiamente na leitura, por isso a necessidade de maior número de títulos para essa faixa etária.

As obras relacionadas para o grupo de idade de 6ª a 8ª séries apresentavam textos de maior complexidade quanto ao conteúdo e forma, exigiam leitores com habilidades de compreensão já adquiridos e deveriam preencher as expectativas correspondentes aos interesses dessa faixa etária, muitas vezes designada como “idade das histórias de aventura”. Os livros deveriam ser tombados e registrados nos mesmos moldes até então propostos.

Depois disso, procedia-se à repetição de tudo o que estava contido no documento já comentado neste trabalho, “A leitura na escola de 1º grau: a leitura do texto literário”, de 1985. Portanto, a concepção de leitura adotada nessa nova administração foi a mesma proposta na gestão anterior, conseqüentemente, possui o mesmo cunho romântico.

Outro documento, ainda de 1987, repetia e complementava os anteriores. Era o documento “Leitura: necessidade e prazer”<sup>161</sup>. Nesse texto, a equipe deixou mais claro, ainda, o problema da “crise da leitura” que afetava a escola. Foi assinalado que a leitura tinha um caráter histórico e social bem definido e que no Brasil, 80% da população informava-se pela

---

<sup>161</sup> São Paulo (Cidade). PMSP/SME-BES/DEPLAN/. Leitura: necessidade e prazer. D.O. 46/Sa 016/87,1987.

televisão, pois o preço de um livro era alto. Além disso, a leitura realizada na escola servia para cumprir deveres de classe, para receber nota ou poucos professores mandavam ler.

Concluiu-se que não havia leitura na escola, quando havia era para ler um determinado livro com prova marcada, destruindo-se, assim, o prazer, a mola propulsora da leitura. O Ensino Municipal tinha o Programa Sala de Leitura e a proposta da revisão dos conteúdos curriculares de Português como alvo da ação pedagógica frente ao problema “quem lê”, “para que ler”, “o que ler” e “como ler”.

O objetivo do documento era sugerir caminhos, criar espaços e condições de melhoria da “prática de leitura”<sup>162</sup> 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<sup>163</sup>.

Às indicações bibliográficas acresciam-se:

- LAJOLO, Marisa. Leitura: teoria e prática. In: GERALDI, João Wanderlei. Prática de leitura de textos na escola.
- VENTURELI, Paulo. Leitura e comunicação. Paraná.
- SILVA, Ezequiel Theodoro. O que é ler? E Por que ler?
- SILVA, Célia Maria de Arnaldo e outros. O texto e os textos.
- LEITE, Lígia Chiappini Moraes. Ao pé do texto na sala de aula. In: ZILBERMAN, Regina. Leitura em crise na escola.
- SP/SME – Departamento de Planejamento e Orientação – D.O. 4 /Sa 007/85 – a leitura na escola de 1º grau: a leitura do texto literário.

Também em 1987, um documento inédito “Sugestões para recuperar livros”<sup>164</sup> deu orientações aos ESL sobre como recuperar livros. Essa era uma de suas funções, portanto era necessário que ele conhecesse desde a terminologia da encadernação e da cartonagem até noções gerais sobre a arte de encadernar livros e como proceder na seqüência de operações da encadernação.

O documento ensinava, passo a passo, como recuperar livros. Trazia a indicação dos equipamentos necessários para a encadernação, tais como, material, utensílios, ferramentas, máquinas, adesivos. Depois dava sugestões para a encadernação, com toda a seqüência de operações necessárias, ou seja, desmonte do livro, limpeza, reparos, montagem, tipos de

<sup>162</sup> Expressão utilizada pelo documento.

<sup>163</sup> Seria interessante comparar também a Revisão dos Conteúdos Curriculares de Português para verificar em que medida os mesmos também foram “copiados” do Programa de 1º Grau da gestão anterior. Contudo, como não foi possível investigá-los, sugere-se que estudos detalhados sejam feitos.

<sup>164</sup> São Paulo (Cidade). PMSP/SME/DEPLAN. Sugestões para recuperar livros. Orientações para encarregados de Salas de Leitura. DO. 46/As 017/87, 1987.

costuras, como passar cola, como desfiar os barbantes, como fazer a lombada, a capa e a forração da capa, como fazer a ligação da capa do livro às guardas. Dava, também, sugestões sobre outros tipos de recuperação como, por exemplo, livro com reforço de entretela, livro costurado de folhas soltas e costurador.

É interessante observar que um documento desse tipo foi necessário nesse momento por causa dos mais de dez anos de uso dos livros nas SL e o provável desgaste dos mesmos. Além disso, esse serviço possibilitava que os livros tivessem vida mais longa, ou seja, durassem um tempo maior e, conseqüentemente, pudessem ser utilizados evitando-se a compra de novos livros economizando-se dinheiro público.

Enquanto isso, em fevereiro de 1987, por meio do Comunicado Conjunto SUPEME/DEPLAN nº 5, as escolas receberam orientação para a organização do trabalho do PESL. Orientações mantidas em 1988. A elaboração do horário de trabalho do PESL deveria seguir as seguintes especificações:

- se a escola tivesse mais de 30 classes de 1ª a 4ª séries a direção da Escola Municipal poderia fazer o pedido de convocação para prestação de serviços técnico-educacionais (dobra de jornada de trabalho para o PESL).

Essa solicitação deveria ser devidamente justificada e encaminhada à Superintendência Municipal de Educação, via DREM, para posterior autorização do Senhor Secretário Municipal de Educação e do Bem-Estar Social e publicação em Diário Oficial.

Determinava-se, para os PESL com jornadas de quatro horas diárias, que sua jornada deveria atender os alunos de 1ª a 4ª séries em turnos alternados, se o número de classes a serem atendidas fosse de, aproximadamente, 24. Como exemplo citavam: as aulas dedicadas a empréstimo e pesquisa deveriam ser duas horas-aula semanais com 45 minutos cada uma; as de Leitura Livre e Hora da História para as 2ª, 3ª e 4ª séries deveriam ser uma hora-aula semanal com 45 minutos e para as 1ª séries deveriam ser de 30 a 45 minutos semanalmente ou quinzenalmente. Sobrariam dez horas de atividades para organizar a SL; preparar material; reparar livros; reuniões com CP e professores para planejamento e multiplicação das atividades; contato com editoras, livrarias e autores para realização de outras atividades pertinentes à SL.

Determinava-se para os PESL com jornadas de 8 horas diárias que trabalhassem em turnos alternados que fizessem atendimento de 2 horas-aula de pesquisa e empréstimo semanalmente, e que dividissem os horários de atendimento em SL entre 1ª a 8ª séries. A duração de cada sessão deveria ser de 45 minutos para as 2ª, 3ª e 4ª séries; as 1ª séries poderiam ter aulas semanais ou quinzenais com 30 ou 45 minutos; e as classes de 5ª a 8ª

séries deveriam ser atendidas quando esgotado o atendimento ao nível I e fora do horário normal de aulas. Caso isso não fosse possível, poderiam ser atendidas numa das aulas de Português com a presença do respectivo professor.

O comunicado também descrevia algumas outras orientações como:

- as classes de 1ª a 4ª séries deveriam ser atendidas com sessões de Leitura Livre e Hora da História alternadamente;
- se a Escola tivesse número reduzido de 1ª séries, estas poderiam ser atendidas semanalmente e/ou ampliar-se a sessão de atendimento para 45 minutos;
- a sessão com as 1ª séries poderia ter duração variável entre 30 e 45 minutos, então, o número de classes atendidas semanalmente poderia sofrer alterações conforme a escola, mas deveria sempre obedecer o número de classes a serem atendidas;
- em escolas pequenas, cujo número de classes fosse menor do que 24, o atendimento de 1ª a 4ª séries deveria ser semanal, com possibilidade de retorno de algumas classes que tivessem maiores dificuldades em leitura;
- em escolas maiores, com número de classes maior que 24 e menor que 30, as opções de montagem de horário poderiam ser múltiplas e caberia a cada Unidade decidir o que melhor se adaptaria ao seu caso, sempre respeitando as prioridades: atendimento 2ª a 4ª séries (semanal - 45 minutos); atendimento de 1ª séries (semanal ou quinzenal – 30 a 45 minutos), conforme a disponibilidade de horário da Unidade.

Cabe destacar, dessas orientações, que a 1ª série foi, novamente, deixada em segundo plano, isto é, as primeiras orientações para atendimento na SL referiam-se ao atendimento preferencial de 2ª série em diante. Só na gestão de Mário Covas que esta situação se inverteu e a 1ª série passou a ter atendimento preferencial junto às 2ª, 3ª e 4ª séries. Nesse momento aqui analisado, portanto, tem-se o retorno das antigas circunstâncias.

Dessa forma, o antigo enfoque de que “o aprendizado tem dois tempos, o ‘da leitura’ e o ‘das leituras’” é retomado, ou seja, é preciso primeiro, construir a educação de base, depois, “uma vez adquirida a técnica, propor de modo progressivo os textos essenciais dos saberes letrados e da cultura escrita”. (Chartier, 1995, p. 20)

Em outubro de 1987, foi solicitado à Divisão de Planejamento (DEPLAN – 2), pela Divisão de Orientação Técnica de Ensino de 1º e 2º Graus (DEPLAN – 4), uma pesquisa para explorar alguns aspectos de SL, com o objetivo de verificar a correlação entre o rendimento do aluno quanto à produção de texto, considerando o trabalho desenvolvido pela SL.

A equipe da Divisão de Planejamento entrou, então, em contato com o Setor de Atividades de SL, equipe de DEPLAN – 46, e participou de treinamentos para ESL,

Reuniões de Apoio Técnico para ESL, e de estudos. Acabou verificando que não havia uma relação direta entre o trabalho de SL e a produção de textos, pelo menos naquele momento, que viesse a constituir uma necessidade de estudo, o que os levou a um redirecionamento da pesquisa proposta inicialmente.

Chegou-se à conclusão de que o estudo deveria ser feito com os seguintes objetivos: detectar o aumento de interesse pela leitura; verificar o “progresso” em relação à produção oral; verificar a participação do professor de classe nas atividades de SL.

O projeto foi elaborado com o título “Estudo exploratório de alguns aspectos de Sala de Leitura”<sup>165</sup>. Na delimitação do problema apontou-se que desde a implantação do Setor de Atividades de SL, por meio do Decreto nº 18.576, de 3/02/83, havia a tentativa de se conhecer com maior profundidade, por meio de estudos, os resultados advindos desse Projeto. Entretanto, por ser um estudo de caráter avaliativo e qualitativo que conotava estudo do aproveitamento da leitura, essas tentativas foram frustradas em razão da complexidade que envolvia um tema como esse, adicionado ao alto grau de subjetividade que conteria esse trabalho.

Essa era, conforme consta no documento, uma justificativa da equipe do Setor de Atividades de Sala de Leitura, fornecida verbalmente à equipe que realizaria a pesquisa, de DEPLAN – 2. Essa equipe não teve acesso ao material das tentativas anteriores para que pudesse verificar até que ponto haviam sido aprofundados os estudos e nem para que se aproveitasse o já existente e dar continuidade a partir do já realizado.

O tempo também foi um limite imposto na realização do estudo. A época da realização foi a primeira quinzena de novembro, portanto, no final do ano letivo. Por isso, reduziram as expectativas e preocuparam-se apenas em realizar um estudo viável. Os detalhes encontram-se nos Anexos XXXI e XXXII.

Depois de reflexões sobre muitos pontos a respeito de Literatura e criança utilizando a bibliografia citada, ponderou-se o quanto complexo e merecedor de investigações era o assunto para que se pudesse vir a compreender como se davam fenômenos tais como, gostar ou não de literatura, ter envolvimento com o trabalho ligado à literatura e à expressividade oral decorrentes do gosto pela leitura.

No relatório, já datado de 1988, “Estudo exploratório de alguns aspectos de SL”<sup>166</sup>, as pesquisadoras<sup>167</sup> iniciaram apresentando os quadros estatísticos das respostas dos

---

<sup>165</sup> São Paulo (Cidade). PMSP/SME/DEPLAN/Divisão de Planejamento – DEPLAN 2. Projeto estudo exploratório de alguns aspectos de salas de leitura. DO. 21/Pj. 001/87, 1987.

<sup>166</sup> São Paulo (Cidade). PMSP/SME/DEPLAN. Estudo exploratório de alguns aspectos de Salas de Leitura. DO. 21/Rt. 003/88, 1988.

<sup>167</sup> A pesquisa foi realizada pela Equipe do DEPLAN 21.

instrumentos relativos aos alunos introduzindo, em cada um desses quadros, comentários sucintos dos dados coletados.

Em relação ao número de crianças que gostavam ou não de ler, segundo os diferentes tipos de trabalho desenvolvidos nas escolas pesquisadas, concluíram que a grande maioria das crianças entrevistadas, ou seja 65%, gostavam de ler, acrescido do dado que 34% das crianças gostavam “às vezes” de ler; somente 1% não gostava de ler.

No que dizia respeito à época em que as crianças teriam adquirido o gosto pela leitura, segundo os diferentes tipos de trabalho desenvolvido nas escolas e independente deles, concluíram que a 1ª série concentrava o maior índice, qual seja, 44%; seguido da 2ª série, com 25%; e da pré-escola 17%, quando ocorreu o período de alfabetização dos alunos.

Em relação ao percentual dos tipos de local que as crianças escolheriam para ler, segundo os diferentes tipos de trabalho desenvolvido nas escolas pesquisadas, observaram que a maioria preferia ler na SL, tanto nas escolas com trabalho contínuo (52%) quanto com trabalho interrompido (74%) enquanto que na falta da SL, isto é, nas escolas em que não havia tal sala, 42% das crianças escolhiam ler na própria sala de aula, 23% em biblioteca, ou seja, foi relevante, também, o total de crianças que gostavam de ler em suas próprias casas, 26%.

Em relação às escolhas do que a criança lia, segundo os diferentes tipos de trabalho desenvolvidos nas escolas, observaram que era o próprio aluno quem escolhia o livro a ser lido, num total de 66%, independente do tipo de trabalho desenvolvido na escola. Nas escolas que tinham trabalho contínuo a interferência do ESL era muito maior, verificando-se 33%, enquanto só 6% nas escolas que tinham o trabalho interrompido. Por outro lado, nas escolas que não tinham trabalho com SL a interferência do professor de classe era significativa, somando 42%.

No que dizia respeito às crianças que contavam ou não as histórias que liam, segundo os diferentes tipos de trabalho desenvolvidos nas escolas, observaram que a maioria das crianças gostavam de contar as histórias que liam, se não sempre (37%), pelo menos às vezes (40%). Isso era significativo comparado às crianças que não gostavam de contar histórias, somando 23%. Os alunos que estudavam em escolas que não tinham SL eram os que mais gostavam de contar histórias (51%) que juntando com os que gostavam de contar às vezes chegava a 85%. As crianças contavam as histórias principalmente aos seus familiares e aos colegas, portanto a casa era o local onde mais costumavam contar as histórias.

Em relação aos familiares que gostavam ou não de ler, observaram que era muito significativa a diferença entre o número de pessoas que gostavam de ler, abrangia 93%, e as

que não gostavam, somavam apenas 7%. Das que gostavam de ler, 37% comentavam o que liam com as crianças, e 33% comentavam às vezes.

O pessoal da escola costumava comentar com os alunos sobre o que liam, segundo os diferentes tipos de trabalho realizado nas escolas, pois observou-se que a maioria das crianças ouviam comentários sobre as leituras efetuadas dos próprios colegas, num total de 57%, seguindo-se dos comentários feitos pelas professoras da classe, com cerca de 17% e do ESL, apenas 12%. 13% dos alunos não estavam acostumados a ouvir comentários sobre leituras, pois ninguém os fazia.

No que dizia respeito ao gosto, ou não, em frequentar a SL, segundo os tipos de trabalho contínuo e interrompido, observaram que a quase totalidade das crianças entrevistadas, das escolas que possuíam SL, gostavam de frequentar esse local, somando 93%. 5% das crianças gostavam de frequentar, às vezes, essa sala. Em contrapartida, apenas 2% das crianças não gostavam de frequentar a SL.

Em relação à preferência das crianças quanto às diferentes atividades desenvolvidas na SL, segundo os tipos de trabalho contínuo e interrompido desenvolvido nas escolas pesquisadas que possuíam SL, observaram que 26% das crianças preferiam os próprios livros encontrados na SL; seguindo-se 25% das atividades de leitura livre; 14% gostavam de assistir teatros, fantoches; e 13% preferiam filmes e slides. É interessante que as crianças que mencionaram filmes e slides apareceram somente nas escolas que tinham trabalho contínuo na SL.

Quanto ao que as crianças não gostavam, dentre os fatores existentes na SL, segundo os tipos de trabalho contínuo e interrompido desenvolvido nas escolas, observaram que grande parte das crianças responderam que gostavam de tudo, 48%, isto é, não tinha o que elas não gostassem; apenas 20% das crianças apontaram que não gostavam de alguns fatores, dos mais variados, isto é, as crianças que participavam do trabalho contínuo responderam que não gostavam de fatores como ler em voz alta, contar histórias, de alguns livros, de não poder ler livros de crianças maiores, das mesas redondas, da leitura dirigida, do barulho e da bagunça. As crianças de escolas com SL com trabalho interrompido responderam que não gostavam de não ter ESL, não ter ornamentação, não ter o livro que mais gostava, de fazer comentários dos livros, de quando trocavam os livros de lugar, de levantar para trocar o livro, de ter pouco tempo para a leitura e do barulho e da bagunça.

A necessidade de mudança de fatores existentes nas SL também foi verificada segundo os tipos de trabalho contínuo e interrompido desenvolvido nas escolas. Verificaram que era significativa a porcentagem de crianças que não mudariam nada, 41% , independentemente da

escola em que estavam, com trabalho contínuo ou interrompido, pois gostavam de tudo o que havia na SL. A preocupação em ampliar ou trocar o acervo, 24%, também era relevante, seguindo-se as sugestões quanto à ornamentação, disposição e arrumação, 20%.

O índice de procura da SL, pelas crianças, nas escolas em que o trabalho de SL havia sido interrompido também foi levantado. Somente 18% procuraram a SL. Esta não era uma porcentagem relevante e nem significativa. Desses alunos, somente 27% encontraram quem os atendesse; os outros 55% ficaram sem atendimento. Haviam ido à SL, na maioria, para procurar livro de seu próprio interesse, cerca de 64% de crianças. Os outros foram porque a professora, a mãe, o colega ou o primo haviam indicado.

Nos comentários gerais sobre as observações feitas a partir dos dados estatísticos, concluíram que era notório o gosto pela leitura entre os alunos.

Nos comentários referentes às respostas dos professores e ESL, optaram por comentar separadamente cada categoria, porque as respostas foram muito diversas. Assinalaram que as respostas dos seis professores de classe com SL com trabalho contínuo demonstraram que eles liam porque gostavam, para aprender, por curiosidade ou por prazer e distração.

Na opinião dos professores, o interesse dos alunos pela leitura, havia aumentado com o início do trabalho de SL evidenciando-se, especificamente na leitura recreativa, depois no melhor entendimento de textos por parte dos alunos, na procura de opiniões e informações para a próxima leitura, e na busca de conhecer a história completa do livro adotado. Somente um professor comentou que o interesse pela leitura continuava o mesmo, pois havia alunos apáticos e outros interessados.

Esses professores entendiam que “expressão oral” referia-se a ler ou falar com boa dicção e clareza, expressar-se com objetividade, aumentar o vocabulário e entender aquilo que se lê. Com o trabalho de SL constataram que houve melhora na expressão oral dos alunos, pois alguns alunos haviam ficado menos inibidos, perguntavam e relatavam mais sobre seus interesses, comunicavam-se melhor. Dois professores disseram que melhoraram somente os alunos que tinham interesse e bom aproveitamento na sala de aula.

Dos seis professores, apenas um não participava nas atividades de SL; os outros, participavam, principalmente acompanhando os alunos. Somente dois mencionaram que complementavam as atividades de SL em sala de aula; um que ajudava os alunos na escolha dos livros e um que lia com os alunos.

Todos afirmaram que o trabalho de SL favorecia o acesso dos alunos ao acervo existente. Além disso, os alunos tinham facilidade no empréstimo de livros para recreação podendo escolher as próprias leituras.

As sugestões para que o trabalho na SL melhorasse foram: atualização e ampliação do acervo, cursos de treinamento dirigidos aos ESL, solicitação de SL mais adequada. Somente um disse que tudo estava muito bom.

No relatório, os professores de classes de escolas com SL com trabalho interrompido indicaram que o interesse pela leitura devia-se à vontade de ler para aprender, por curiosidade, para despertar a criatividade e adquirir novos conhecimentos, por gostar de ler, para aprender a interpretar.

Os professores consideraram que o interesse de seus alunos pela leitura havia aumentado com a SL, pois os alunos queriam contar e dramatizar mais suas leituras, queriam retirar livros emprestados, queriam ir à SL, faziam comparações de textos da sala de aula com os encontrados nos livros. Dos seis professores, quatro não perceberam modificações no interesse pela leitura, durante a interrupção das atividades de SL, porque realizaram leituras em sala de aula, mas sentiram que a leitura de novos livros diminuiu.

Reportando-se à “expressão oral”, constataram que os professores a entendiam como falar ou ler com correção, clareza e boa dicção, contar e interpretar fatos e leituras, expressar-se com clareza e objetividade, entender a leitura e saber falar com desenvoltura. Todos consideraram que os alunos haviam melhorado na expressão oral com o trabalho na SL, exceto um professor, que disse não ter dado tempo de verificar porque as aulas haviam sido interrompidas. Sentiram a melhora na leitura oral, na interpretação de textos, nas composições orais e escritas e na criatividade.

A suspensão das atividades de SL acarretou, segundo três professores, dificuldade na comunicação e expressão de alguns alunos e falta de oportunidade para relatarem o que leram. Os outros disseram que as alterações não poderiam ser sentidas porque o trabalho havia começado tardiamente e não possuíam medidas comparativas.

A participação desses professores na SL ocorria sempre para quatro deles, para os outros dois ocorria somente às vezes. Ela dizia respeito a ajudar na disciplina dos alunos, ajudar na escolha dos livros, só acompanhando os alunos, complementando as atividades de SL em sala de aula, incentivando a leitura de textos trabalhados na sala de aula, lendo com os alunos e orientando na escolha de livros para empréstimo.

Durante a suspensão das atividades de SL, cinco professores disseram que promoveram atividades correspondentes às que seriam desenvolvidas em SL, fizeram narrações, contaram histórias, dramatizações e desenhos. Somente um professor disse que não desenvolveu nada similar às atividades de SL.

Quatro professores consideraram que o trabalho de SL favorecia o acesso dos alunos

ao acervo existente, pois possibilitava empréstimos para recreação e consulta e havia a orientação da ESL. Dois expuseram que havia poucos livros na SL para muitos alunos existentes na escola assim como o fato de não estar aberta freqüentemente era um problema.

Outro problema comentado por cinco professores foi a falta do ESL pois os alunos não tinham acesso aos livros devido ao fato de a SL ficar fechada e os alunos não poderem comprar livros. Somente uma professora havia realizado atividades na SL sem o PESL.

Em relação às sugestões para melhorar o trabalho de SL mencionaram que a atualização e ampliação do acervo deveria ser feita, que as atividades de SL deveriam receber continuidade na sala de aula, que a ESL deveria ter um auxiliar para agilizar os empréstimos, que deveria haver um tempo maior para as atividades de SL. Somente um disse que a SL funcionava bem, de acordo com as possibilidades.

No relato das respostas dos professores de classe de escolas sem SL, encontrou-se informação de que o interesse pela leitura referia-se a ler para aprender, para adquirir conhecimentos, para desenvolver o raciocínio e senso-crítico, ao gosto de ler, ao ler por prazer, para criar o hábito de leitura com entonação correta.

Em relação ao interesse dos alunos pela leitura, os professores responderam que os alunos interessavam-se por ler, mas a participação variava de acordo com o texto, gostavam de ler textos variados e efetuavam com interesse novas leituras (três); os alunos não se interessavam em ler, pois, para eles era perda de tempo (um); os alunos interessavam-se, dependendo da leitura e a participação variava de acordo com o texto (um); parte da classe interessava-se pela leitura e devido à falta de um acervo ficava difícil o interesse.

Relataram que os alunos costumavam ler na escola. Três professores proporcionavam atividades como hora da leitura, leitura de textos recreativos ou didáticos. Três diziam que nada era feito para que houvesse o estímulo para a leitura solicitando a criação da SL.

Todos os professores afirmaram reservar momentos específicos de suas aulas para que seus alunos comentassem sobre o que liam. Os comentários eram feitos depois de leitura individual ou coletiva.

A boa “expressão oral” para eles era falar e/ou ler com correção, clareza, boa dicção e entonação, compreender o texto lido, expressar-se com naturalidade. Todos estimaram que a expressão oral dos alunos melhorou, mas melhoraria ainda mais se houvesse textos dramatizados na sala de aula, leitura de histórias e participação das crianças em vários eventos, concurso de leitura entre as séries, atividades específicas com local apropriado dando mais estímulo à expressão oral, principalmente através de material específico e criação da SL.

Somente dois professores afirmaram conhecer o trabalho efetuado em SL de outras

unidades. Consideravam que era um auxiliar para que os alunos convivessem com novos livros e para que os professores obtivessem a possibilidade de colocar leituras diversificadas ao alcance das crianças.

No relatório das respostas dos ESL, os pesquisadores constataram que para esses profissionais o interesse pela leitura dizia respeito a gostar de ler, participação do aluno comentando a leitura, ler por prazer e com atenção, identificar-se com o texto lido, obedecer padrões de comportamento e levar o livro para concluir a leitura em casa.

Com a SL, no transcorrer das atividades, notaram aumento do interesse na leitura, por parte dos alunos, pois havia grande número de empréstimos, interesse e atenção na leitura e no conto.

Referiram-se à expressão oral como o falar desembaraçadamente e se expressar com coerência. Com a SL isso tinha melhorado nos alunos, por meio da expressão oral durante os comentários das leituras, da verbalização melhor de suas experiências, por desinibirem-se em público, por participarem de dramatizações, por sentirem-se sem vigilância e, conseqüentemente, comunicarem-se melhor.

Dois ESL revelaram que os professores participavam sempre das atividades de SL junto a seus alunos; outro disse que às vezes os professores participavam executando atividades, tais como ajudar na disciplina dos alunos, auxiliar na escolha dos livros que as crianças leriam, dando continuidade às atividades da SL na sala de aula ou somente acompanhando as crianças à SL. Somente um disse que os professores não costumavam participar das atividades com os alunos.

Todos consideraram que o trabalho de SL favorecia o acesso dos alunos ao acervo existente, pois as crianças tinham livre acesso aos livros. Sugeriram que houvesse a renovação e ampliação do acervo, acesso dos ESL a novas técnicas relacionadas à leitura e cursos de aperfeiçoamento.

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 empenho dos ESL pelo bom desenvolvimento das atividades de SL. Em todas as escolas visitadas, perceberam demonstrações e 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.

Evidenciaram que múltiplos fatores decorrentes de ações conjuntas, não ficando caracterizadas unicamente a ação sistemática, tanto do ESL quanto do professor, eram imprescindíveis às atividades desenvolvidas, inclusive a da família.

Notaram que a família era fundamental no incentivo ao hábito de ler e comentar as leituras e colocaram, para reflexão, a importância de atitudes favoráveis serem transpostas de casa para a escola e vice-versa.

Destacaram que a solicitação para a ampliação e renovação do acervo estava associada ao aumento do interesse pela leitura.

Pontuaram ter ficado evidenciado que um local específico para leitura também tinha relação com a busca do prazer em 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.

Finalizaram deixando aberta a possibilidade de um aprofundamento posterior numa pesquisa com amostragem mais abrangente e significativa.

É interessante observar que essa pesquisa teve preocupação distinta da realizada durante os anos de 1970. Enquanto aquela tinha como questão principal a ser investigada o grau de leitura dos alunos, ou seja, avaliar se o aluno havia desenvolvido habilidades de compreensão de leitura, essa se preocupou em investigar o aumento do interesse pela leitura, isto é, a leitura não deveria ser avaliada e sim as condições da produção da leitura na escola para se descobrir se o aluno gostava ou não de ler e em que condições isso ocorria.

Fica evidente que a primeira equipe do PEB enfatizava a leitura para atingir um determinado fim, pois ler por ler não levava a uma compreensão plena do texto. Já essa equipe focalizava a leitura prazer, isto é, o que interessava eram as condições da produção de leitura na escola que passavam, antes de tudo, pelas condições de leitura do professor. A leitura deveria ser acompanhada e orientada pelo professor.

É possível demarcar que o professor deveria conhecer o desenvolvimento de leitura de cada aluno reservando momentos para que os alunos relatassem como foi seu contato com os livros. Além disso, ao ouvir os relatos dos alunos, o professor conheceria a história de leitura de cada um, de modo a poder aprimorar seu trabalho de orientador e diagnosticar os

elementos para prevenir o desgosto pela leitura.

Dessa forma, o professor e o PESL foram compreendidos pela equipe de Atividades da Sala de Leitura da mesma maneira que Rensi (1987) ao assinalar que o professor deveria ser um profissional a dialogar prazerosamente com os textos dispondo-se a introduzir os alunos leitores no prazer desse diálogo. Seu primeiro requisito seria a vivência de uma multiplicidade de textos, isto é, ele deveria construir seu repertório em muitos momentos, em diferentes circunstâncias e reverter em “gosto pela leitura”. Na sala de aula deveria proporcionar o contato e a conversa sobre os livros de modo a atuar como orientador, perguntando sobre o andamento das leituras, instigando a curiosidade dos alunos a respeito dos textos, revelando suas próprias leituras, sugerindo nomes de autores e de livros.

Assim, o professor estaria fazendo um “marketing” perfeito da leitura, pois faria a propaganda dos livros “superlegais”, dos “de arrepiar”, dos “detestáveis”, o que levaria os alunos até os livros, ou por curiosidade, ou por prazer. Isso criaria uma cumplicidade entre professor, aluno e livro.

Em contrapartida, Hubner (1987) acentua que as condições de leitura do professor estavam circunscritas ao livro didático, à leitura da revista no cabeleireiro e às manchetes de jornal no domingo. Ele não era o maior responsável dessa situação, pois era parte de um sistema educacional falido. Era produto e seu co-reprodutor na medida em que não fazia uma leitura do contexto educacional, do papel do seu trabalho e da produção do seu aluno. Portanto não tinha uma visão política do seu trabalho na escola.

Dizer que o professor fazia a leitura do livro didático era modo de dizer já que, segundo a autora, essa leitura não incluía seu posicionamento e sua crítica diante dos textos, das atividades, dos valores e da visão de mundo ali presentes. Sua leitura resumia-se no repetir e conferir as respostas dos alunos com aquelas que o autor havia dado no livro do mestre. Ele nem percebia muitas leituras inteligentes de certos alunos.

Reconhece, entretanto, que era preciso considerar, nas condições de leitura do professor, suas condições físicas, cansaço, desânimo, falta de paixão, formação deficitária e falta de esperança. Todavia, era possível mudar rompendo com essa rotina e começando a produzir, a criar, a ler com os professores e não para e por eles.

Esse estudo demonstra, ainda, que no final dos anos de 1980 eram necessários argumentos para firmar a relevância do trabalho realizado nas SL. Percebe-se, entretanto, que não foi preciso, nessa década, reforçar, tanto quanto na década anterior, os argumentos para sua implementação. Os argumentos serviram para sua manutenção.

### 3.2.2.3. A formação do Professor Encarregado de Sala de Leitura

Em relação à formação dos professores, no ano de 1987, o Superintendente de Educação e a Diretora do Departamento de Planejamento e Orientação, consideraram que o Treinamento para docentes e especialistas da RMESP deveria ocorrer para que se garantisse a execução adequada do proposto nos Programas de 1987, decisão que implicava mudança de atitude do professor e dos demais integrantes da área de ensino. Tal mudança de atitude estava vinculada a uma metodologia centrada no desenvolvimento do pensamento

Eram três as modalidades de treinamento: treinamento em serviço; treinamento optativo; reuniões de apoio técnico. O treinamento em serviço seria realizado dentro do horário de trabalho do participante e ele só poderia participar desse treinamento se tivesse um plano de trabalho elaborado, para garantir a continuidade das atividades escolares durante sua ausência e se tivesse professor substituto eventual para executar esse plano.

O treinamento optativo destinava-se aos professores e especialistas da rede municipal de ensino e seria realizado fora do horário de trabalho do participante, sendo necessário que ele se inscrevesse. As reuniões de apoio técnico destinavam-se aos especialistas que atuavam nas DREM e nas U.E., seria oferecida por convocação no âmbito de sua atuação e dentro de seu horário de trabalho.

Os objetivos dos treinamentos eram os de fornecer condições para o professor desenvolver a sua atividade docente na postura metodológica adequada à proposta apresentada no Programa/87; propiciar enriquecimento das atividades docentes por meio da troca de experiência entre os participantes; e estimular a participação do professor mediante a percepção de que existe um órgão de apoio ao seu trabalho, bem como especialistas na própria escola, também preparados por este órgão, que o acompanhariam no seu dia-a-dia, ajudando-o a resolver suas dificuldades.

Para o pessoal envolvido com a SL foram publicadas quatro convocações para ESL para reuniões de apoio técnico. Isto significa que as reuniões continuavam sendo bimestrais. A primeira foi no mês de março e a segunda no mês de junho, ambas tiveram como assunto “Jogos Dramáticos na SL” e tinham como objetivo vivenciar situações práticas e jogos dramáticos para enriquecimento das atividades de SL.

A terceira reunião foi no mês de setembro e teve como assunto a “Recuperação e conservação dos livros”, com objetivo de oferecer, aos ESL, sugestões para recuperação de livros. A quarta reunião foi no mês de dezembro e teve como assuntos: “Palestra de autores de Literatura Infante-Juvenil” e “Troca de experiências sobre o uso das novas fichas de

empréstimo”. Os objetivos eram os de proporcionar ao ESL um momento especial, com autores de literatura infanto-juvenil, dando oportunidade para discussão sobre a literatura atual, tanto por parte do escritor-criador, como por parte do leitor, enriquecimento que viria em benefício dos alunos. Além disso, constituía oportunidade para conhecer o trabalho dos colegas, obtendo e dando sugestões para melhor atender à clientela escolar.

Para os PESL recém designados foi oferecido um curso por convocação, no mês de junho, para orientações gerais sobre o trabalho a ser desenvolvido.

No ano de 1988 as reuniões de apoio técnico continuavam, só que a primeira reunião foi no mês de junho. Teve como tema, “Sala de leitura: espaço para implementação e integração curricular”, com o objetivo de possibilitar ao ESL, por meio do estudo da apresentação dos programas, uma visão renovada da SL como um espaço para a implementação e integração curricular. Todos os participantes deveriam comparecer munidos dos Programas do Ensino do 1º Grau – ensino regular de todos os componentes curriculares<sup>168</sup>.

Esse foi o ano que inaugurou os “Encontros de ESL” da RMESP. Esses encontros tiveram início porque o secretário municipal de educação considerou que os trabalhos realizados na SL eram importantes; que havia ocorrido uma repercussão positiva dos trabalhos apresentados pelos alunos no evento “Do aluno leitor para o aluno-autor” durante a 10ª Bienal Internacional do Livro, revelando o grande empenho dos educadores envolvidos no processo; e que havia necessidade de atualização constante quanto aos procedimentos que possibilitassem o desenvolvimento do gosto pela leitura.

É interessante notar que nesse evento de leitura privilegiou-se a produção do aluno como atividade de incentivo à leitura. Além disso, se colocou a SL como fator de estímulo e renovação do processo ensino-aprendizagem e a leitura como prazer, aproximando a criança do livro, da informação e do conhecimento, sendo ainda, pretexto para novas criações.

Os objetivos dos “Encontro de ESL” eram: discutir fundamentos teóricos que embasassem visão mais ampla e profunda das atividades da SL; oportunizar a divulgação de trabalhos bem sucedidos realizados pelos ESL; e propiciar maior entrosamento entre os ESL.

Os conteúdos propostos foram palestras focalizando a relação entre o processo de aprendizagem e SL acompanhadas de relatos e/ou demonstração de atividades desenvolvidas

---

<sup>168</sup> O Programa de 1º Grau das Escolas Municipais da Prefeitura de São Paulo foi elaborado na Gestão do Prefeito Jânio da Silva Quadros. O Secretário Municipal de Educação era Paulo Zing. O Chefe de Gabinete era Carlos Corrêa de Oliveira. O Chefe da assessoria Técnica era Gabriel Wenceslau Machado Pereira. O Superintendente de Educação era Sebastião Hermes Verniano. A Diretora de DEPLAN era Sonja Vianna Bittencourt. A diretora da Divisão de Planejamento era Maria da Luz Silva de Oliveira. A diretora de DOT era Marlene de Paulo Lattouf.

nas SL.

Teve duração de 12 horas distribuídas em três dias. Foi destinado prioritariamente para PESL. Os interessados poderiam participar em dois níveis, quais sejam, como participante ou como apresentador de trabalho. No caso desta modalidade o professor deveria apresentar uma síntese de trabalhos desenvolvidos na SL considerados inovadores ou geradores de grande interesse por parte dos alunos, prevendo-se exposição e/ou demonstração em 15 minutos.

Na reunião final de apoio técnico, realizada no mês de novembro, o ESL deveria entregar a ficha síntese já preenchida com as atividades desenvolvidas durante o ano todo.

Este capítulo, “A inserção da SL na vida das escolas”, deteve-se na continuidade do Projeto SL da RMESP demonstrando que o mesmo vai se sedimentando com o passar do tempo, mesmo quando a política econômica e educacional do país sofre profundas mudanças.

Procurou-se mostrar que o ESL foi gradativamente assumindo papel fundamental na escola, como responsável pelo desenvolvimento das atividades que ocorriam na SL. Entretanto, ainda não é totalmente assumido pelas administrações em questão. A primeira administração analisada neste capítulo, como as anteriores, preocupou-se em publicar legislação que possibilitasse que o professor aumentasse sua carga horária de modo a prestar serviços técnico-educacionais como o de PESL. Somente no último mês de gestão é que publicou, por meio de novo Regimento Comum, que o PESL deveria ser eleito pelo conselho de escola. Essa foi uma tentativa de colocá-lo numa posição bem regulamentada, isto é, definitiva, por meio de Decreto. Entretanto, com a mudança de administração, poucos dias depois, revogou-se o decreto e a velha situação sobre como propiciar que alguém assumisse a SL retornou, ou seja, nem houve tempo para que a nova situação se instalasse; conseqüentemente, a antiga permaneceu. Essa situação exigiu novas regulamentações provisórias por parte da equipe que trabalhava no Setor de Atividades SL.

Isso demonstra que apesar do PESL ser considerado um ator fundamental na organização da escola e da SL ainda não se sabia o que fazer com ele, isto é, não se tinha a clareza de como melhor regulamentar seu papel dentro da escola.

Assinala-se que a SL não apareceu nas primeiras portarias de organização geral da escola até esse período. Apareceu a partir de 1986 como espaço que deveria ser planejado e utilizado como uma das dependências do prédio escolar de forma a melhor atender às necessidades da comunidade e atender a todos os alunos de todos os turnos, inclusive do supletivo. Isso demonstra que é a partir daí que a SL definitivamente se constitui na vida das escolas, isto é, começa a fazer parte dela e de sua organização.

Em relação à proposta das atividades que deveriam ser desenvolvidas na SL, nesse

período de redemocratização do país, aduz-se que, aos poucos, os novos integrantes da equipe central foram fazendo acertos, introduzindo gradativamente nova visão, sugerindo mudanças e dando novas orientações para a prática que deveria se desenrolar nesse espaço. Chegaram a ponto de abolir as fichas de direção de leitura e instituir a leitura prazer.

Ademais, nova pesquisa foi realizada sobre a SL e constatou-se que esse espaço era importante porque proporcionava às crianças o gosto pela leitura. Elas gostavam de todas as atividades que se desenvolviam nesse espaço, gostavam de pegar livros emprestados para ler e contavam as histórias que liam aos seus amigos e familiares, o que foi confirmado pelas professoras.

Na conclusão da pesquisa apontou-se que os PESL se empenhavam muito nas atividades que desenvolviam na SL e se preocupavam com seu entrosamento na U.E. Evidenciou-se que um local específico para leitura era fundamental para a busca do prazer de ler e que ele merecia melhorias condizentes com sua atuação visando ao atendimento da demanda e das expectativas existentes.

Julga-se que esse estudo foi necessário para firmar a relevância da SL e do trabalho nela realizado. Esses argumentos eram necessários para que a SL se mantivesse como espaço/tempo dentro das escolas.

Fica evidente que a SL se constituiu como campo de luta, como campo de disputa de significados, como campo contestado, como contexto cultural de significação ativa dos materiais recebidos. Nesse sentido, tal qual o currículo a SL constituiu “um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”. (Moreira e Silva, 1999, p. 28)

Finalmente, consideramos que, apesar das duas administrações que a Prefeitura do Município de São Paulo teve nesse período trabalharem com propostas políticas diferenciadas, a SL não só se manteve enquanto proposta como também se sedimentou ainda mais na escola.

Enfim, esse período demonstra que o Projeto SL foi se inserindo gradativamente na vida das escolas, se fixando, criando raízes e se incluindo, cada vez mais, na organização do processo pedagógico da escola, envolvendo a grande maioria do alunado e dos professores.

## CAPÍTULO IV

### A PERMANÊNCIA DEFINITIVA - CONSOLIDAÇÃO DO PROJETO: AMPLIANDO NOVAMENTE

Neste capítulo, procura-se mostrar como a SL permanece na vida das escolas, ou seja, como ela se consolida e acaba por se ampliar mais uma vez.

Primeiro, traça-se um quadro geral sobre a vida social, política e econômica do país nesse período abordando seu programa de educação que nunca havia sido tão extenso. Finalmente, trata-se da política de educação do município de São Paulo.

O Brasil viveu um período de estabilização da moeda o que não significou diminuição da exclusão social. Ao mesmo tempo, passou pela exigência de um elevado grau de competitividade e teve que ampliar a demanda por conhecimentos e informações. Em decorrência, a educação foi eleita estratégica. Assim, uma enorme quantidade de documentos nacionais e internacionais balizaram esse processo que levou ao consenso sobre as reformas educacionais.

Enquanto isso, o município de São Paulo passou por três gestões. A primeira, de Luiza Erundina<sup>169</sup>, completamente diferente das demais, por seu cunho político, baseou-se em três princípios básicos, quais sejam, participação, descentralização e autonomia. Propôs a Educação Libertadora fundamentada por Paulo Freire.

A segunda, de Paulo Maluf<sup>170</sup>, buscou organizar a política educacional em torno de cinco eixos, quais sejam, valorização da educação e do educador, atendimento escolar, escola voltada para o aluno, plena utilização de recursos e normatização administrativa. Propôs a Qualidade Total na Educação fundamentada por Cosete Ramos.

A terceira, de Celso Pitta<sup>171</sup>, apoiou-se em matriz maior e estrutural que visava potencializar a transformação de São Paulo em pólo comercial do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) de modo a torná-lo poderoso competidor entre as grandes metrópoles mundiais. Para atender a isso, a política educacional voltava-se para a democratização do acesso, da permanência e da gestão e melhoria do fluxo organizacional.

Apesar desses três governos serem distintos com relação à política educacional de seus antecessores e distintos entre si, o Projeto SL não só permaneceu inserido e sedimentado na vida das escolas, como apontado no capítulo anterior, mas se consolidou e se ampliou novamente, só que desta vez, principalmente por meio da legislação.

---

<sup>169</sup> Luiza Erundina de Souza foi Prefeita do Município de São Paulo no período de 01/01/1989 a 31/12/1992.

<sup>170</sup> Paulo Salin Maluf foi Prefeito do Município de São Paulo no período de 01/01/1993 a 31/12/1996.

<sup>171</sup> Celso Pitta do Nascimento foi Prefeito do Município de São Paulo no período de 01/01/1997 a 31/12/2000.

Na primeira gestão desse período a SL foi entendida como espaço cultural para a leitura crítica do mundo onde o aluno se inseria, localizando-o no tempo e no espaço e instrumentalizando-o para transformar a sociedade e ele mesmo.

Na segunda gestão a SL foi compreendida como espaço para a manifestação das várias linguagens. E na terceira, complementando esta, como espaço onde se promovia o acesso ao livro e à informação mediante diversos meios, ou seja, diversos suportes de texto, com variadas linguagens.

Percebe-se que nessas três administrações a questão do “prazer” de ler que já era comentada desde o início da proposta, mas que foi exacerbada na gestão de Mário Covas, permaneceu.

#### **4.1. O contexto social e a educação nos anos de 1990**

Os anos de 1990 foram marcados por uma nova ordem. Uma ordem internacional iniciada nos anos de 1980 levava à pretensão da globalização, baseada em ideologia única de mercado globalizado e no neoliberalismo, caracterizado pela recuperação da competitividade econômica, possível graças às privatizações do setor estatal. Era uma nova dinâmica produtiva e tecnológica que exigia grandes investimentos, só possíveis pelas grandes incorporações empresariais; exigia a crescente ampliação de mercados e fim das barreiras protecionistas, estimulando as associações de livre comércio, ou seja, os blocos econômicos.

Defendeu-se não o estado intervencionista e protecionista, mas o estado mínimo, isto é, a desmontagem parcial do Estado de Bem Estar Social com privatizações das empresas estatais e redução dos gastos públicos com saúde, educação, previdência social e outras políticas sociais. Isso levou à limitação dos gastos governamentais e diminuição ou eliminação dos protecionismos.

Em 1990 Fernando Collor de Mello assumiu a presidência, nas primeiras eleições diretas no país pós ditadura militar, com a promessa de introduzir o neoliberalismo no Brasil. Elaborou e executou o Plano Collor. Esse Plano foi um grande choque econômico, pois reintroduziu o padrão monetário cruzeiro, instaurou o congelamento de preços, a gradual liberalização e livre negociação salarial, o confisco das poupanças e corte nos gastos públicos e privatizações.

Seu governo iniciou a abertura econômica e comercial, abandonando o tradicional modelo de substitutivo de importações. Contudo, decorrente de Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) instaurada pelo Congresso Nacional devido à corrupção generalizada, foi

decretado seu *impeachment* em 1992, quando perdeu seu mandato e seus direitos políticos.

Assumiu, então, seu vice Itamar Franco que continuou a política de privatizações. Seu maior êxito foi o controle da inflação, que chegou a 5.000% ao ano, por meio do Plano Real, implantado pelo seu ministro da fazenda Fernando Henrique Cardoso.

O Real se constituiu como moeda forte, com o valor próximo ao dólar, e foi âncora da economia que voltou a crescer. Com seu sucesso e com respaldo político generalizado, Fernando Henrique Cardoso foi eleito presidente, assumindo em 1995.

Nessa época nasce MERCOSUL, que mesmo tendo uma dimensão inferior à dos maiores blocos econômicos mundiais, como o Nafta, área de livre comércio entre Estados Unidos, México e Canadá, a União Européia e o Bloco Asiático, possibilitou a construção de uma estratégia de fortalecimento regional.

Nesse período federal o governo acelerou a integração ao capitalismo globalizado e favoreceu o fluxo de capitais das multinacionais, transformando o Brasil no principal mercado de investimentos estrangeiros da América Latina.

As dificuldades econômicas foram diminuídas, mas a exclusão social permaneceu. Em 1998 o presidente foi reeleito e o Plano Real mostrava suas fragilidades. Os interesses dos grandes investidores internacionais foram abalados o que provocou a fuga de capitais estrangeiros do país.

Fechou-se, então, um novo acordo com o Fundo Monetário Internacional (FMI) com o compromisso de cortar gastos públicos, estabilizando suas contas e aumentando impostos. O programa de privatizações continuou e a crise também, os problemas pioraram pois coexistiam altas taxas de desemprego, péssima distribuição de renda, baixos salários, tensões sociais cada vez maiores e falência dos serviços públicos como a saúde, educação, habitação.

Dessa maneira, a partir da estabilização da moeda, o governo empenhou-se nas reformas que visavam a produzir as condições necessárias a essa nova fase de reprodução do capital monopolista com a tendência de esvaziamento de seu papel no processo de desenvolvimento.

A educação ganhou “relevância por seu explícito vínculo com as exigências dos procedimentos de reconversão produtiva, acrescidas dos pré-requisitos de participação das empresas no mercado internacional cada vez mais competitivo”. A qualidade de ensino foi considerada, na agenda política, como meio necessário para a garantia do “espaço da produção nacional” e desenvolvimento de “uma cidadania capaz de operar no mundo globalizado”. (Warde, 1998, p. 1)

Entretanto, essa reorientação não ocorria só no Brasil. Era fenômeno tanto em países

periféricos quanto em países centrais. Foram os “organismos internacionais que inscreveram e sublinharam a educação na agenda do debate internacional”. A educação tornou-se estratégia de desenvolvimento e o “eixo motor de um processo de transformação produtiva com equidade”. (Warde, 1998, p. 2)

O estopim disso foi a “Conferência Mundial de Educação para Todos”, em Jontien, na Tailândia, convocada pela UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial. Seu resultado foi sintetizado na “Declaração Mundial de Educação para Todos” e no quadro de ação que satisfaria as Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBA). Esse documento constituiu a base dos planos decenais de educação, especialmente dos países de maior população no mundo e maiores problemas na educação, dentre eles o Brasil.

Em seguida, houve várias reuniões promovidas pela Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) e pela UNESCO, e vasta documentação internacional, emanada de importantes organismos multilaterais, propalou o ideário educacional mediante diagnósticos, análises e propostas de soluções consideradas cabíveis a todos os países da América Latina e Caribe, tanto no que toca à educação quanto à economia<sup>172</sup>.

Essa documentação exerceu importante papel na definição das políticas públicas para a educação e nos processos de transformação educativa no país.

A implementação desse ideário no Brasil teve início com o governo de Itamar Franco quando foi elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos. Todavia, foi no governo de Fernando Henrique Cardoso que a reforma anunciada se concretizou quando diversos documentos<sup>173</sup> foram elaborados; inúmeros Programas Educacionais foram implementados<sup>174</sup> e intervenções de natureza avaliativa foram implantadas<sup>175</sup>.

Warde (1998, p. 1) assinala que não só no âmbito do governo federal como também na esfera dos governos estaduais e municipais, cresceram as forças que atuavam sobre os sistemas públicos de ensino, no que se referia tanto à “organização, gestão e financiamento, quanto à própria dinâmica intra-escolar”. Destacou as diretrizes relativas aos parâmetros curriculares nacionais, os exames de estado e a criação do fundo de participação municipal.

<sup>172</sup> Só para mencionar alguns documentos internacionais: Transformación Productiva com Equidad – 1990 da CEPAL; Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva com equidad – 1992 da CEPAL e UNESCO; Educação para o século XXI – Relatório Delors – 1993-1996 da UNESCO dentre outros.

<sup>173</sup> Só para mencionar alguns desses documentos: “Professores: formação e profissão”; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96; “Questões críticas da educação brasileira”; Plano Nacional de Educação (PNE).

<sup>174</sup> Só para mencionar alguns desses Programas: Bolsa Escola; Acorda Brasil! Ta na hora da escola!; Guia do Livro Didático; Aceleração da aprendizagem; Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA); TV Escola; Alfabetização Solidária, Municipalização etc.

<sup>175</sup> Só para mencionar algumas dessas avaliações: Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Enfim, destacam-se, nessa década, as políticas para o ensino fundamental definidas a partir da constatação de que sua compulsoriedade não havia sido completada para as crianças brasileiras, além de contar com 63% de distorção idade-série. O MEC avaliou que as vagas seriam suficientes se não houvesse tanta repetência e considerou desnecessário expandir a rede pública de ensino alegando que o prioritário era melhorar a articulação do ensino federal, estadual, municipal e as Organizações Não Governamentais (ONG). Assim, suas ações deveriam se restringir à melhoria da qualidade do ensino estimulando os programas emergenciais de aceleração da aprendizagem. (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2000, p. 90-1)

Finalmente, pode-se dizer que foi instalado um processo de mercantilização da educação, no qual pressionou-se para que as escolas se voltassem para as necessidades da indústria e do comércio. Silva (1999, p. 25) assinala que na visão neoliberal o ponto de referência para condenar a escola não eram as necessidades das pessoas e dos grupos envolvidos, principalmente daqueles que mais sofriam com as desigualdades, mas “as necessidades de competitividade e lucro das empresas”. Conseqüentemente, as soluções propostas pela visão empresarial tendiam “a amarrar a reestruturação do sistema educacional às estreitas necessidades de treinamento da indústria e do comércio.”

No sistema público municipal de ensino de São Paulo, nesse período, tivemos uma administração que, de certa forma, se contrapôs a essa agenda, e duas administrações que concordaram com esse processo, ainda que com diferenças entre ambas. A gestão que não se impôs nessa direção foi mais por incompetência do que por não estar engajada na proposta, conforme explicitado a seguir.

É interessante assinalar que a Proposta da SL de qualquer forma permaneceu, se consolidou e se ampliou mais uma vez, isto é, iniciou-se uma época em que se intensificou a política de implantação e implementação que dispunha sobre as SL. Alguns dos Concursos de Leitura se mantiveram<sup>176</sup>. Eles foram em número menor, demonstrando que já não era necessário tanto estímulo paralelo à SL. Descreveu-se muito sobre o que e como deveria ser a SL. Isso era exatamente o que estava faltando, ou seja, organizar definitivamente a SL.

## **4.2. Manutenção e permanência da Sala de Leitura na vida das escolas**

### **4.2.1. Sala de Leitura: espaço cultural para a formação do leitor crítico**

---

<sup>176</sup> Foram encontrados os Comunicados de nº 81, de 10/04/90; nº 208, de 14/05/92; nº 141, de 30/07/99; nº 295, de 17/03/00. São os que continuam ocorrendo relacionados à Bienal Internacional do Livro. Somente o Concurso de 1999 foi organizado pelo Salão Internacional do Livro. Foram encontrados somente dois Comunicados sobre o Concurso Biblioteca Cidade de São Paulo. Os de nº 475, de 14/07/93 e nº 639, de 29/07/94.

#### 4.2.1.1. A política educacional proposta

Em janeiro de 1989 a Prefeita Luiza Erundina de Souza assumiu a prefeitura do município de São Paulo com nova política educacional. Estava baseada em três princípios básicos, quais sejam, participação, descentralização e autonomia. Eram princípios que já vinham sendo apregoados anteriormente, com certas ênfases em um ou outro. A diferença parece estar em que deveriam ser explicitadas nas quatro grandes prioridades que pautavam a atuação da SME: democratização da gestão das escolas e do acesso do aluno ao ensino municipal, melhoria da qualidade de ensino e implantação de programas especiais de educação de jovens e adultos<sup>177</sup>. De algum modo as gestões anteriores haviam declarado parcelas de tais medidas. Parece que, também aqui, a diferença está nas ações concretamente propostas para alcançar. Vejamos.

A democratização da gestão na escola pública significava compartilhar as decisões com a comunidade escolar, abrir espaço para a livre organização dos estudantes e fornecer recursos financeiros e materiais às escolas para que pudessem melhor exercer sua autonomia. Significava, também, implementar a reforma administrativa, contemplando a necessária descentralização e difundir ao público interno e externo informações que permitissem o acompanhamento e fiscalização das ações da SME. A gestão dos diferentes setores da administração deveria se voltar para a consolidação de instâncias de decisão locais e regionais, criando Conselhos e instituindo fóruns que expressassem as diferentes tendências da sociedade civil. A autonomia da escola era base para a democratização da gestão e significou um investimento no funcionamento dos Conselhos de Escola.

A democratização do acesso dizia respeito ao compromisso da gestão com a existência de prédios escolares em condições adequadas de funcionamento, isto é, no investimento com a recuperação, manutenção, reforma e construção dos prédios escolares. Era impossível desenvolver projetos num clima em que a cobrança por condições mínimas dos prédios constituísse o ponto central das discussões.

Além disso, democratizar as oportunidades de acesso à escola pública deveria levar em conta o trato com a demanda ao caos urbano e social que, anualmente, obrigava grandes contingentes da população a migrarem de outros municípios e estados para São Paulo ou ainda dentro da própria cidade, adensando a população favelada e encortiçada nas áreas centrais ou caminhando rumo à periferia devido ao crescente processo de empobrecimento, criando demandas imensas por escola em curto período de tempo.

---

<sup>177</sup> São Paulo (Cidade). PMSP/SME. Construindo a educação pública popular. Diretrizes e prioridades para 1991. Ano 3, 1991.

Era necessário que se conjugassem ações de modo a garantir à população o acesso à escola pública e ao mesmo tempo condições de atendimento mínimas que colaborassem com a melhoria da qualidade de ensino. Por isso previam o diálogo com a Secretaria de Estado da Educação; a ampliação do atendimento à necessidade do 1º grau, regular e supletivo por meio da abertura de novas vagas e ampliação de atendimento aos portadores de necessidades especiais, criando condições de orientação e acompanhamento do trabalho que já vinha sendo realizado e intensificando ações intersecretariais.

A melhoria da qualidade de ensino significava viabilizar o assessoramento às escolas e a participação de especialistas no encaminhamento da política pedagógica; proporcionar formação permanente; e incentivar a produção e gerenciamento de Projetos Pedagógicos.

Enfatizou-se a necessidade de reconstruir em conjunto as propostas pedagógicas das escolas, apoiando e estimulando sua autonomia na perspectiva do trabalho interdisciplinar, isto é, os novos gestores desafiavam as escolas a explicitarem e assumirem sua identidade, estimulavam e apoiavam propostas partidas das próprias escolas, com base no princípio de autonomia das mesmas e como expressão política da nova administração.

A formação permanente era fundamental para a concretização dos projetos e deveria ser oferecida por meio de grupos de formação, nos quais reuniam-se professores e especialistas por área de atuação, e visavam a identificar a teoria que embasava cada prática pedagógica, buscando revê-la à luz de outras proposições; e por meio de outras modalidades de formação, como, cursos, palestras, debates, seminários, oficinas e congressos e seminários externos.

Além disso, previa-se a implantação de outros projetos, tais como, “Gênese de Informática Educacional”, “Não à Violência”, “Orientação Sexual”, “Direitos e Cidadania”; concursos públicos; política de recomposição de perdas salariais; aquisição de livros para as SL; aquisição de material pedagógico; reorientação curricular.

A proposta era construir uma nova escola. Uma escola que explicitasse e assumisse seu compromisso político de transformação social e, como tal, fosse capaz de formular seu projeto pedagógico. Este não poderia ser padronizado, único, igual para todas as U.E., mas não poderia ou não deveria deixar de ser formulado.

Essa foi a década na ênfase de elaboração dos projetos pedagógicos de escola, uma onda que varreu diversos países (Barroso, 1992), inclusive o Brasil. Depois dessa ênfase no Projeto Pedagógico da Escola, todas as outras administrações mantiveram a idéia, porém, sem orientação. Nessa gestão havia cursos de formação, mas depois, muito pouco. Ficou cada escola por si.

A política de educação de jovens e adultos dizia respeito à ampliação do direito à educação fundamental e de conquista da cidadania ao jovem e adulto trabalhador que deveria se concretizar na SME mediante a ação de dois programas, quais sejam, o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) e Educação de Adultos (EDA) por meio das classes de Suplência I e II, nas EMPG e entidades conveniadas.

A SME também buscava aprimorar o método de ensino, adotando o princípio de que a escola pública deveria ser popular, democrática, competente, autônoma e crítica. Os Secretários de Educação foram: Paulo Freire e Mário Sérgio Cortella.

Em relação à SL essa administração teve o intuito de discutir a questão à luz de uma proposta de educação libertadora<sup>178</sup>, apontou a necessidade de alteração em três direções: mudando a legislação que regulamentava o trabalho de SL; ampliando e atualizando o acervo; e discutindo um outro perfil do PESL, por meio da formação inicial e permanente.

A legislação permitiu que se instalasse SL em todas as escolas de 1º e 2º graus e EMEDA, possibilitando a ampliação de atendimento a todos os turnos e modalidades de ensino, inclusive nas escolas com mais de sessenta classes surgiu a possibilidade da designação de mais de um PESL.

Quanto à ampliação e atualização do acervo, foram enviados livros, tanto para as SL como para as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e entidades de educação de adultos. Esses acervos abrangiam obras de literatura infanto-juvenil, clássicos da literatura mundial e brasileira e obras de referência das várias áreas de conhecimento, bem como os destinados à formação dos professores.

Os argumentos em favor da SL giraram em torno das preocupações dos estudiosos da educação sobre a questão da leitura nas escolas ao assinalar que, historicamente, autoridades e responsáveis pela educação pouco investiam no processo de construção e reconstrução do conhecimento e na importância do ato de ler.

Reconheciam isso e tinham a mesma preocupação desses inúmeros intelectuais diante do descaso com a leitura. Por esse motivo, destacaram que dentro da reestruturação político-pedagógica da RMESP, proposta por essa gestão e encaminhada às escolas por meio do Movimento de Reorientação Curricular buscava-se redimensionar o espaço escolar, a relação entre professores e alunos, o contato da escola com a comunidade, as relações de poder, a concepção de ensinar e aprender. Tinha a preocupação em desvelar relações, desnudar todos os espaços, questionar velhos conceitos e valores, sem deixar de reconhecer que no antigo estava contido o embrião para o novo. Não poderiam deixar de investir na melhoria do acervo

---

<sup>178</sup> São Paulo (Cidade). PMSP/SME/Coordenadoria dos NAE/DOT/Equipe de Salas de Leitura. Programa salas de leitura: política de leitura das escolas municipais de São Paulo, 1991.

das SL e deveriam permitir que todos tivessem acesso a elas; integrá-las ao cotidiano da escola; formar os educadores responsáveis enquanto mediadores de leitura; dar condições para que projetos nelas se desenvolvessem; compreendê-las, também, como um espaço cultural. Isso era o mínimo que uma administração comprometida com os interesses dos trabalhadores poderia fazer.

#### 4.2.1.2. Nova concepção de Sala de Leitura e Leitura

Nessa administração a SL<sup>179</sup> passou a ter o objetivo de promover a mediação da leitura por meio da coordenação do PESL e dos demais educadores. Passou a ser vista como um espaço cultural para a leitura crítica do mundo onde o aluno se inseriria, localizando-o no tempo e no espaço e instrumentalizando-o para transformar a sociedade e ele mesmo.

A SL foi considerada um território livre, um posto avançado a serviço do saber, da sensibilidade, da crítica, da história e da luta por uma vida mais digna para as classes populares.

Nesse espaço os professores da escola deveriam ter acesso constante; ter um acervo de consulta para atender às suas necessidades; participar nas atividades de SL; conhecer o acervo; ser um mediador de leituras; dar continuidade às atividades da SL em sua sala de aula; orientar seus alunos para consulta bibliográfica.

Nele, os alunos deveriam:

Ler – o trabalho, a escola, a família, a sociedade, o mundo, as emoções, os risos, a história, os sonhos...

Escrever – a vida, o amor, o riso, a tristeza, o medo, a fome, o adulto, o amigo, o professor, eles mesmos...

Pensar – o conhecer, o futuro, a luta, a sobrevivência, a amizade, a nota, em si, nos outros, outros mundos...

Desenhar – a floresta, a cidade, o sol, o rio, o avião, os animais, a escola, o herói, a alegria, as fadas...

Sentir – o afeto, a solidão, a fome, a raiva, o avançar, o crescer, a solidariedade, o susto, a paixão, o desamor...

---

<sup>179</sup> Conforme os documentos:

São Paulo (Cidade).PMSP/SME/Coordenadoria dos NAE/Equipe de Salas de Leitura. Programa Salas de Leitura. Política de leitura das escolas municipais de São Paulo, 1991.

São Paulo (Cidade). PMSP/SME/Diretoria de Orientação Técnica/Divisão de Orientação Técnica – Ensino de 1º e 2º Graus. Sala de Leitura: história e histórias de leitura. Política de leitura das escolas municipais de São Paulo, 1992.

Conversar – os livros, a SL, o lobo, a guerra, outros países, a imaginação, a favela, a sala de aula...

Ouvir – o vento, a chuva, o colega, a mãe, a música, o pai, o professor, o grito, o riso, o choro, o gato, a bruxa....

Criar – a poesia, as estrelas, as histórias, o saber, a sua história....

Descobrir – o movimento, o bem, o conhecimento, a mentira, a farsa, a amizade, os autores, os livros....

Fazer – o jornal, o teatro, os fantoches, os livros...

As metas da política de leitura eram:

- democratizar ao máximo o acesso de toda comunidade escolar ao livro;
- ampliar no limite os espaços de leitura nas escolas, fosse através de criação de SL, fosse através de acervos volantes;
- ampliar sistematicamente os acervos já existentes;
- diferenciar o máximo possível a composição de cada acervo;
- rediscutir a concepção do espaço de SL numa perspectiva de concebê-lo como espaço cultural;
- iniciar a formação de uma biblioteca pedagógica em cada unidade escolar;
- manter uma política de formação permanente para os educadores que trabalham na SL.<sup>180</sup>

Para concretizar tudo isso previa-se o trabalho conjunto dos Coordenadores de SL, dos Núcleos de Ação Educativas (NAE)<sup>181</sup> e da DOT para conseguir rever a legislação, propor Regimento Comum e Estatuto, comprar livros, autonomia da escola e projetos pedagógicos da escola.

Depreende-se dessas primeiras intenções que essa gestão apreciou o espaço da SL como um terreno de produção e criação simbólica e cultural, isto é, como espaço possível para a luta e superação das divisões sociais.

No documento “Movimento de Reorientação Curricular – Sala de Leitura”<sup>182</sup>, de 1992, a SME assinalou que um aspecto que vinha preocupando os estudiosos da educação dizia respeito à questão da leitura, isto porque, historicamente, autoridades e responsáveis pela educação pouco investiam nesse rico processo de construção e reconstrução do conhecimento que era o ato de ler, tanto que, na escola se aprendia a ler e, ao mesmo tempo, não ter prazer pela leitura, e mais grave, a ler o livro sem ler a vida.

Acentuava que foi só a partir de 1989 que uma reestruturação político-pedagógica tinha tido início nas escolas da RME. A proposta de reorientação curricular buscava redimensionar o espaço escolar, a relação entre professores e alunos, o contato da escola com

<sup>180</sup> Idem, ibidem, 1992. p. 9.

<sup>181</sup> O nome Delegacia Regional de Ensino Municipal (DREM) foi substituído pelo nome Núcleo de Ação Educativa (NAE).

<sup>182</sup> São Paulo (Cidade). PMSP/SME. Movimento de Reorientação Curricular. Salas de leitura. Documento 1. CO – DOT – PSG/S.a. 014/92, 1992.

a comunidade, as relações de poder, a concepção de ensinar e aprender.

Havia uma preocupação em desvelar as relações, desnudar todos os espaços, questionar velhos conceitos e valores, sem deixar de reconhecer que no antigo estava sempre contido o embrião para o novo, e lá estava a SL. Assim, então era preciso pensar sobre qual era o melhor encaminhamento para ela.

Reconhecia a preocupação dos inúmeros intelectuais diante do descaso com a leitura, portanto consideraram que o mínimo que uma administração comprometida com a democratização, e conseqüentemente, com os interesses dos trabalhadores, poderia fazer era investir na melhoria do acervo das SL; permitir que todos tivessem acesso a ela; integrá-la ao cotidiano da escola; formar os educadores responsáveis por esse espaço enquanto mediadores de leitura; dar condições para que, nela, projetos se desenvolvessem; e compreender a SL, como espaço cultural.

Dessa forma, tomou a leitura num sentido amplo, apoiando-se em Martins (1990), compreendendo-a não apenas como mera decodificação de signos lingüísticos, mas como um processo de compreensão abrangente da realidade que cerca, a qual se apresentava a cada um por meio de várias linguagens, envolvendo “componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, culturais, econômicos e políticos”, a leitura ia, portanto, além do texto e começava antes do contato com ele. A leitura era um processo dinâmico, implicava um diálogo entre o leitor e o objeto lido, que poderia ser um texto escrito, um gesto, uma imagem, um som, etc. Esse diálogo seria referenciado por um tempo e um espaço, uma situação e desenvolvido de acordo com os desafios e as respostas que o objeto apresentasse, em função de expectativas e necessidades do prazer das descobertas e do reconhecimento de vivências do leitor. Deveria ser considerada, também, nesse processo, a intermediação de outros leitores, inclusive a do próprio professor.

A esse respeito pode-se assinalar que essa concepção de leitura era a mesma adotada pela equipe central do Setor de Atividades Sala de Leitura na gestão de Mário Covas (1983 – 1985) e mantida na gestão seguinte (1986 – 1988). Sendo assim, possui o mesmo cunho romântico já referido neste trabalho, apesar de tantos aspectos apregoados.

A SME, mediante o documento mencionado, fez um breve histórico da leitura, desde o aumento da população e a necessidade do intercâmbio entre os muitos grupos na antiguidade até a invenção da imprensa no século XV e seus maiores efeitos no século XVIII, com a criação de mais obras e mais variedade de livros, jornais, cartazes, folhetins, literatura infantil, mais vendas, mais leitores. Entretanto, assinalou apoiando-se em Zilberman (1990), que

a distribuição não se deu de modo semelhante nem igualitário, as diferenças se devendo, de um lado, à pluralização das preferências, e, de outro, às oscilantes disponibilidades econômicas e intelectuais dos eventuais compradores das obras editadas. A burguesia urbana abastada veio a se constituir no principal consumidor de leitura, posição que selava no plano cultural a hegemonia exercida em outros setores (...) Por consequência a leitura teve sua difusão limitada, de certo modo reproduzindo as divisões existentes no meio. Também resulta dessa situação o fato de a leitura assumir certa conotação ideológica, apontando para uma distinção intelectual que é mera réplica de papéis previamente verificáveis na sociedade.<sup>183</sup>

O documento enfatizava, ainda, que, justamente nessa mesma época, a escola teria se consolidado definitivamente como instituição burguesa, e se entendêssemos o papel dela, poderíamos entender o porque da leitura não ter se expandido igualmente pelas classes sociais. Foram criados dois modelos de escola. O primeiro, o ensino longo, era destinado às crianças advindas das classes ricas, estudavam desde o primário até a universidade; o outro, o ensino primário, universal, gratuito, destinado às crianças das classes populares.

A partir disso, a escola passou a ser avalista da leitura, isto é, prestigiava-a quando transmitia valores e conhecimentos socialmente aceitos; e condenava-a quando em sua condição de mercadoria, veiculava a leitura trivial; proibia-a quando investia contra as idéias do sistema dominante. Dessa mesma forma, a escola exaltou a cultura erudita transmitida pelo livro e relegou a planos inferiores a cultura popular, investindo contra as revistas e os romances vendidos nas bancas de jornal.

Apregooou-se, então, que a escola devia voltar seus olhos para o que considerava menor culturalmente, para que não continuasse reproduzindo uma ideologia cruel que não levava em conta a realidade de leitura e conhecimento das camadas populares. Ela devia compreender as necessidades, os gostos e a cultura do povo, para que a escola não continuasse reforçando uma situação em que a autoridade e a palavra de seus professores negassem a palavra e o saber de seus alunos.

Sendo assim, era preciso repensar a função social da escola e da leitura em favor de uma postura pedagógica mais justa, devendo se transformar de núcleo de conservação e reprodução social para núcleo de democratização e promoção da leitura, na certeza de que, na possibilidade de mudanças, estaria a reinvenção do trabalho pedagógico.

A leitura dentro do contexto social brasileiro fazia-se presente desde a alfabetização, pois aprendia-se a ler e lia-se para aprender. O ato de ler possibilitava ao homem ter acesso aos bens culturais registrados pela escrita. Era a leitura, portanto, que lhe permitia participar da vida em sociedade, por meio da compreensão do presente e do passado e da perspectiva de transformação cultural futura.

---

<sup>183</sup> Idem, ibidem, p. 9.

A leitura, então, foi tomada como instrumento de aquisição e construção de conhecimento, desde que fosse realizada de forma crítica, permitisse a aquisição de diferentes pontos de vista e o alargamento de experiências, tornando-se, assim, a um só tempo, arma de combate à alienação e de realização do homem. A reflexão feita foi a de que para o leitor ser crítico seria preciso compreender as idéias do autor, ter posicionamento diante delas e ação sobre o conteúdo do conhecimento retirado do texto.

Desse ponto de vista era preciso que as instituições e os sujeitos comprometidos com a democratização da leitura formulassem estratégias eficazes que permitissem a popularização do livro e sua circulação, sobretudo entre as camadas mais carentes da população, sem se perder de vista que a problemática da leitura não poderia ser pensada fora do contexto social e desvinculada de um projeto político libertador.

Cabe destacar aqui que apesar da concepção romântica de leitura adotada, a equipe tentou não separar os contextos ideológico e histórico que a envolvem, isto é, tentou buscar uma compreensão crítica da realidade. Entretanto, concebeu a leitura como um ato emancipatório que possibilitaria o acesso aos bens culturais registrados pela escrita, ou seja, como um poderoso meio para compreender e transformar a realidade, principalmente daquelas camadas mais carentes. Essa articulação é própria do pensamento freireano que estava na base dos princípios político-pedagógicos propostos pela administração.

Dessa maneira, abarcavam-se os pressupostos críticos da ideologia como deformação da realidade, isto é, a verdade sobre a realidade existiria e seria acessível por meio de seu desvelamento. Essa função se cumpriria por meio da popularização e circulação do livro.

No que se refere especificamente à expectativa de “realidade” adotada por essa gestão, encontrou-se uma citação de Marcuse no material denominado “Cadernos de Formação nº 2 – Estudo preliminar da realidade local: resgatando o cotidiano”<sup>184</sup>, qual seja,

A realidade é uma coisa diferente e muito mais rica do que aquilo que está codificado na lógica e na linguagem dos fatos (...). O pensamento corresponde à realidade somente na medida em que transforma a realidade ao captar e decifrar sua estrutura contraditória (...). Compreender a realidade significa, portanto, compreender o que as coisas realmente são e isto implica, por sua vez, na recusa de sua simples facticidade. (p. 1)

No mesmo documento defende-se que o conhecimento e a reflexão da realidade imediata eram o primeiro passo para a construção de uma nova qualidade de ensino. O estudo da realidade local era uma possibilidade de inserção no presente para se fazer história. Assim, o estudo da realidade não poderia ser confundido com a apreensão estagnada da realidade e sim permitir o aparecimento das múltiplas relações com a totalidade que o fenômeno

<sup>184</sup> São Paulo (Cidade). PMSP/SME. São Paulo para Todos. Cadernos de Formação nº 2 – Estudo preliminar da realidade local: resgatando o cotidiano. CO DOT – Pj 002/90, 1990.

continha, uma vez que no particular se refletia o geral.

Citava-se Paulo Freire (1988) para exaltar que a incursão da realidade permitia uma aproximação do concreto para desvendá-lo. Nas suas palavras: “o que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação”.<sup>185</sup>

Pérez Gómez (1998b, p. 102) assinala que no enfoque positivista a concepção de realidade é estática e semelhante à realidade física e no enfoque interpretativo a realidade social tem uma natureza constituída radicalmente diferente da realidade natural, isto é, o mundo social “não é fixo, nem estável, mas dinâmico e mutante devido ao seu caráter inacabado e construtivo”.

Sendo assim, a perspectiva de realidade adotada era interpretativa. Postulavam que a realidade era uma criação histórica, relativa e contingente e, da mesma maneira que se construía podia-se transformar, reconstruir ou destruir. Entretanto não levavam em consideração que

não existe uma única realidade no âmbito do social, em geral, e do educativo, em particular, mas múltiplas realidades que se complementam mutuamente. De cada uma destas se oferecem perspectivas diferentes, matizadas de forma singular por cada sujeito ou grupo. Os indivíduos são agentes ativos que constroem de forma condicionada o sentido da realidade em que vivem. (Pérez Gómez, 1998b, p. 103)

Desse modo, não bastava tomar a educação para clarificar a sua dimensão política que exigiria a tomada de consciência da realidade sócio-política-cultural, sua compreensão, seu desvendamento, a fim de que se pudessem enfrentar conflitos e contradições do presente, no caminho para uma sociedade democrática, justa, solidária como se queria nessa administração, pois para compreender a complexidade real dos fenômenos educativos como fenômenos sociais era preciso mais do que isso.

Pérez Gómez (1998b, p. 103) argumenta que para isso

é imprescindível chegar aos significados, ter acesso ao mundo conceitual dos indivíduos e às redes de significados compartilhados pelos grupos, comunidades e culturas. A complexidade da investigação educativa reside precisamente nesta necessidade de ter acesso aos significados, já que estes só podem ser captados de modo situacional, no contexto dos indivíduos que os produzem e trocam. Os comportamentos do sujeito, seus processos de aprendizagem e as peculiaridades de seu desenvolvimento, somente podem ser compreendidos se somos capazes de entender os significados que se criam em suas trocas com a realidade física e social ao longo de sua singular biografia. Para esta perspectiva, o homem é um animal suspenso em redes de significados que, em grande parte, ele mesmo contribui para tecer.

---

<sup>185</sup> Idem, ibidem, p. 18.

Mediante o documento referido<sup>186</sup> a SL foi reafirmada como uma experiência que tinha dado certo no Brasil, como um dado inquestionável, quando a grande maioria dos projetos sucumbia em função das mudanças políticas, pois, em seus vinte anos, tinha atravessado várias administrações, mesmo de forma não regular, crescido e aprimorado nessa administração.

A proposta da SME era a de uma educação crítica e transformadora, em prol de uma escola pública de fato popular e democrática, com nova qualidade e acesso garantido a todos. A SL, então, deveria ser mais do que um espaço onde o prazer e o gosto pela leitura fossem trabalhados. Deveria ser um local onde estivessem explícitas as possibilidades de adquirir, construir e ampliar conhecimentos, onde a mediação do professor entre o aluno e o texto levasse à formação do leitor crítico, questionador, que se descobrisse como sujeito do discurso e produtor da cultura e do conhecimento.

Nesse caso, a SL passava a ser um espaço de toda a comunidade escolar, devendo funcionar o máximo de tempo possível, contando com um acervo diversificado e numeroso, capaz de estabelecer a interação entre a leitura e a realidade.

Todas as ações que visavam às SL, além de objetivarem integrá-la ao todo da escola e formar o POSL, objetivavam, também, avançar na compreensão de que ela deveria ser um espaço cultural, isto é, objetivavam abri-la para a vida que a rodeava e à comunidade que queria fazer da escola um dos canais para que o dinamismo acontecesse, para que o exterior e o interior se entrecruzassem, formando um todo dialético que permitisse a reflexão e a participação, o que, deveria resultar em avanços recíprocos.

A SL deveria se inserir no Projeto Pedagógico da Escola, constituindo espaço de encontro e discussão, de diálogo entre o cotidiano e a informação disponível, onde fosse possível aproximar-se do conhecimento registrado e discutir criticamente esse conhecimento onde, além de ler, fosse garantido à comunidade escolar o direito de dizer e escrever.

O Professor Orientador de Sala de Leitura (POSL)<sup>187</sup> deveria ser, indispensavelmente, um leitor apaixonado, crítico e sedutor, devendo ter o livro como material básico para ser trabalhado, trabalhando também outras linguagens além da escrita – a sensorial, a pictórica; perceber a literatura como fonte de crescimento e descoberta das várias leituras da realidade e do próprio desenvolvimento da história e da cultura; ser mediador de leitura, possibilitando que a criança, o jovem e o adulto chegassem à consciência de que a leitura só se fazia produtiva e produtora quando resultasse da reflexão sobre as coisas do mundo no qual cada um estava particularmente inserido, permitindo possíveis soluções para o

---

<sup>186</sup> São Paulo (Cidade). PMSP/SME. Movimento de Reorientação Curricular – Sala de Leitura, op. cit.

<sup>187</sup> Nessa gestão o PESL passou a ser denominado POSL. A mudança será explicitada no próximo item.

momento em que se vivia.

Voltou-se a enfatizar que o POSL e o professor de sala de aula como mediadores de leitura deveriam deixar de ler para ou ler pelo aluno para ler com o aluno, numa postura de cumplicidade, pois era no diálogo do educador com o leitor sobre o sentido que se dava aos fatos, às idéias, situações, escritos, sons, imagens que se tornaria possível a construção de experiências significativas.

Os princípios básicos a serem adotados num ambiente escolar – onde o movimento de ação-reflexão-ação era o grande suporte teórico e todo educador era o mediador de leituras na relação com seus alunos e com seus pares – deveriam ser: um leitor real que, comprometido com mudanças, pudesse, inclusive fazer do acervo e do espaço de SL um realimento de seu trabalho; e orientar e abrir espaço para o diálogo, cruzando leituras, sem receio de descobrir-se aprendendo com a leitura dos aprendizes.

O Projeto Pedagógico da Escola e a ampliação do papel do POSL possibilitaria à SL se transformar na peça fundamental que sustentaria a política de leitura da equipe educativa, tornando-se um lugar:

- no qual estão reunidos, repertoriados e classificados os livros e documentos antes dispersos nas classes;
- natural de divulgação e de exposição da escola;
- de encontro, de prazer e de descoberta;
- de leitura e centro de recursos;
- onde se participa de animações;
- de produção e criação;
- intermediário para o mundo exterior;
- de formação<sup>188</sup>.

Dessa forma, a SL assumiria claramente o caráter de espaço cultural ao se colocar como local onde, além da leitura da palavra escrita, abrigar-se-iam múltiplas atividades, envolvendo linguagens e fazeres diversos, onde são possíveis o lazer e a preservação da memória de pessoas, tradições e imaginários.

Considerou-se a escola e a SL como um espaço único, pois em todos os momentos do fazer escolar, educadores e educandos estariam se constituindo enquanto sujeitos culturais e mediando leituras. O fato de crianças, jovens e adultos poderem se apropriar do saber universal acumulado e de poderem dialogar com ele, recriando-o a partir de suas vivências e experiências daria condições de afirmarem sua cidadania, podendo interferir conscientemente na história e conquistar a liberdade de construir a sociedade e a escola que melhor atendesse aos seus anseios e necessidades.

Desta maneira, o “Programa de SL” ganharia “status” de Projeto Cultural Pedagógico que contribuiria para fazer avançar essa nova concepção de escola e de vida, cuja construção

---

<sup>188</sup> São Paulo (Cidade). PMSP/SME. Movimento de Reorientação Curricular – Sala de Leitura, op. cit., p. 26-7.

tinha sido iniciada e proposta por essa administração.

Nota-se que, apesar da concepção de leitura ser a mesma utilizada pelas duas últimas administrações, essa gestão preocupou-se em atrelá-la a uma determinada visão política não presente anteriormente. Ou seja, enquanto nas gestões anteriores chegavam “pacotes” com “guias” ou mesmo “propostas” curriculares de forma prescritiva e de forma a ignorar a participação dos professores, nessa gestão se apreciaram os professores como agentes essenciais das mudanças pretendidas, na perspectiva de trabalhar na construção de um novo paradigma curricular embasado na teoria crítica.

Da mesma maneira, no que tange à SL percebe-se que ao invés de se oferecer conjunto de decisões tomadas pela equipe central como se essas fossem “neutras”, foram propostos subsídios de apoio para a (re)construção desse espaço. Para tal tarefa apoiaram-se numa perspectiva crítica de educação e de currículo.

Tomar a SL como espaço cultural significava abri-la para a comunidade de maneira a torná-la local de lazer e preservação da memória, tradição e imaginário das pessoas, além de ser espaço para alunos e professores se constituírem sujeitos culturais que mediavam leituras que possibilitavam construir e ampliar conhecimentos formando leitores críticos.

A partir disso, pode-se afirmar que a leitura estava mais ligada aos “questionamentos pré ou extra-escolares” e à descoberta de problemas que pertenciam “à difícil compreensão da ordem do mundo, do que sobre uma escolarização ou uma aprendizagem escolar”. (Bourdieu e Chartier, 2001, p. 240). Isso criava capacidade e necessidade de leitura. A escola passou a ser reconhecidamente a via principal e exclusiva do acesso à leitura não só para os alunos, mas para toda a comunidade.

A concepção crítica presente definiu-se claramente partidária da ponderação no ensino e na formação do professor de valores que pretendiam desenvolver explicitamente a consciência social dos cidadãos para construir uma sociedade mais justa e igualitária, propondo a emancipação coletiva para transformar a sociedade injusta e desigual. Assim, a escola deveria se propor a cultivar, nos alunos e professores, a capacidade de pensar criticamente a realidade social. Além disso, o professor deveria desenvolver sua capacidade crítica reflexiva mediante um processo de ação-reflexão-ação sobre a própria prática de forma a intervir, no processo ensino-aprendizagem, para facilitar, dialogar e não impor sua compreensão aos alunos. Essa perspectiva, embora parcialmente presente em algumas administrações anteriores, efetivou-se de modo mais adequado com muitas ações orientadas por princípios declarados.

A bibliografia utilizada, excetuando-se o livro de Martins (1990), foi completamente

diferente das anteriores como relatado no Anexo XXXIII. Pode-se comentar aqui que houve outro esforço de mudança de enfoque e que, ao mesmo tempo, não se descartou o que se considerou pertinente. Entretanto, não foi possível investigar com maior profundidade as indicações bibliográficas, considerando, novamente, não ser esse o foco deste estudo. Porém sugere-se que outros estudos sejam realizados.

#### **4.2.1.3. O profissional responsável pela Sala de Leitura: nova concepção e formação**

Para poder rever o conceito de SL, evidentemente, havia desdobramentos para os apoios.

##### **1. Escolha do Professor Encarregado de Sala de Leitura e as bases para sua formação:**

O primeiro ato da prefeita foi instituir o Decreto nº 27.614, de 1º/01/1989, que revogou o Decreto nº 21.839/86, e revigorou o Decreto nº 21.811, de 27/12/85<sup>189</sup>. Considerou que este decreto havia sido discutido amplamente por toda a Rede Municipal de Ensino, bem como havia sido aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, sendo, por esta razão, um documento que sintetizava as expectativas de professores, alunos e pais e servidores das Escolas do Município, além de que a revogação do referido decreto representava uma abrupta e arbitrária interrupção do processo de discussões, então em andamento.

Desse modo, o Regimento Comum das Escolas Municipais que passou a vigorar foi aquele instituído no final da gestão do Prefeito Mário Covas que logo foi revogado pelo Prefeito Jânio Quadros, já mencionado neste trabalho.

Um ano depois, por meio do Decreto nº 28.603 de 20/03/1990, estabeleceu-se novo Regimento Comum das Escolas Municipais, o qual dispôs o mesmo que o anterior para o ESL, ou seja, que ele fazia parte da equipe escolar, especificamente do pessoal das atividades de apoio de natureza curricular, entendendo estas como o conjunto de ações complementares.

---

<sup>189</sup> Esses decretos, já comentados neste trabalho, referem-se ao Regimento Comum das Escolas Municipais da Rede. O Decreto promulgado pela Prefeita Luiza Erundina de Souza revogou o Decreto estabelecido pelo Prefeito Jânio Quadros que revogava o Decreto estabelecido pelo Prefeito Mário Covas e restabelecia o Decreto elaborado em 1982. A principal diferença entre esses decretos, no que tange a abrangência desta pesquisa, era a natureza consultiva ou deliberativa do Conselho de Escola e a legislação que designava o PESL. Assim, a Prefeita restabeleceu o Decreto que carregava o cunho deliberativo do Conselho de Escola.

A SL também foi entendida do mesmo modo, isto é, deveria ser utilizada em todas as séries e componentes curriculares, como atividade complementar das desenvolvidas em sala de aula e cabia ao PESL participar da elaboração do Plano Escolar, organizando e fazendo funcionar a SL, segundo diretrizes do órgão competente da SME e do Conselho de Escola.

O Conselho de Escola tinha, do mesmo modo que o Regimento anterior, natureza deliberativa e com atribuições definidas em função das condições reais das escolas da rede de ensino municipal. Dentre essas atribuições estava a realização de eleição para ocupação da função de ESL. Agora especificando que, com mandato de um ano, havia direito à reeleição.

Os professores candidatos a ESL passaram a, obrigatoriamente, apresentar uma proposta de trabalho e discuti-la com o Conselho de Escola, que deveria eleger aquele que melhor atendesse às necessidades da comunidade escolar. O eleito passou a ser designado mediante publicação de portaria de designação no Diário Oficial. Ao final de cada ano letivo, deveria ter seu trabalho avaliado pelo mesmo conselho que o havia elegido, podendo estar concorrendo ou não com outros candidatos, tendo a possibilidade de ser reeleito.

É interessante demarcar essa novidade expressa no Regimento, principalmente por vir ao encontro da proposta política apregoada pela administração, isto é, uma das quatro prioridades da gestão pautava-se na democratização da gestão, portanto, nada mais coerente do que os próprios integrantes da escola – pais, alunos, professores, equipe técnico-pedagógica, operacionais – que por meio de seus pares eram representados no Conselho de Escola, escolhessem os PESL.

Os recém-eleitos participavam de um “Curso de Formação Inicial”, no qual recebiam orientações norteadoras das atividades desenvolvidas em SL. Em seguida, se desejassem, passavam a integrar os “Grupos de Formação Permanente dos PESL”, que se encaminhava no sentido de dar continuidade à reflexão sobre sua prática e sobre a teoria que a sustentava, assim como a busca de alternativas coletivamente construídas, resgatando em cada um o prazer do estudo e a coragem de ser também o criador de seu método de trabalho, buscando uma redefinição do perfil do educador, apontando para o exercício da liderança provocadora na construção da SL como um espaço coletivo de mediação da criação e recriação do saber.

Depreende-se dessas ações o caráter reflexivo presente como fundamento na formação desse profissional. Pérez Gómez (1998c, p. 369) assinala que reflexão não é um mero processo psicológico individual que pode ser estudado desde esquemas formais, independentes do conteúdo, do contexto e das interações, mas “implica a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos”.

Ao contrário de outras formas de conhecimento, a reflexão “supõe um sistemático esforço de análise, como a necessidade de elaborar uma proposta totalizadora, que captura e orienta a ação”.

Assim, o conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico

só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão quando foi integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas nos esquemas de pensamento mais genéricos que o indivíduo ativa ao interpretar a realidade concreta em que vive e sobre a qual atua, e quando organiza sua própria experiência. Não é um conhecimento ‘puro’, é um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital. (Pérez Gómez, 1998c, p. 369)

Sendo assim, dar destaque à “reflexão sobre sua prática” é considerar a análise que o ser humano realiza *a posteriori* sobre as características e processos de sua própria ação, ou seja, “é a utilização do conhecimento para descrever, analisar e avaliar as pegadas que na memória correspondem à intervenção passada”. (Pérez Gómez, 1998c, p. 371)

Pérez Gómez salienta que a reflexão sobre a ação é um componente essencial do processo de aprendizagem permanente que constitui a formação profissional, pois nesse processo, se abrem para apreciação e questionamento individual ou coletivo as características da situação problemática sobre a qual atua o profissional, os procedimentos utilizados na fase de diagnóstico e definição do problema, a determinação de metas, a escolha de meios, a intervenção que as decisões desenvolvem, os esquemas de pensamento, as teorias implícitas, as crenças e as formas de representar a realidade que o profissional utiliza nas situações problemáticas, incertas e conflitantes. Entretanto isso significa supor “um conhecimento de terceira ordem, que analisa o *conhecimento na ação e a reflexão na ação* em relação com a situação problemática e seu contexto”. (1998c, p. 371, grifos do autor)

O autor exemplifica assinalando que quando a prática do professor, por força do tempo, se torna repetitiva e rotineira o *conhecimento na ação* se faz cada vez mais tácito, inconsciente e mecânico, correndo o risco de reproduzir automaticamente sua aparente competência prática e perder valiosas e necessárias oportunidades de aprendizagem ao *refletir na e sobre a ação*. Assim,

fossiliza e reifica seu conhecimento prático, aplicando indiferentemente os mesmos esquemas a situações cada vez menos similares e mais divergentes; torna-se incapaz de iniciar o diálogo criado com a complexa situação real; empobrece seu pensamento e torna-se rígida sua intervenção. Progressivamente torna-se insensível frente às peculiaridades dos fenômenos que não encaixam com as categorias de seu empobrecido pensamento prático e cometerá erros que não pode corrigir, por não conseguir nem sequer detectá-los. Assim se alimenta a espiral da decadência intelectual. (Pérez Gómez, 1998c, p. 371)

Por outro lado, Pérez Gómez apóia-se em Grimmett (1989) para pontuar que o conceito de reflexão também pode ser utilizado na perspectiva da reflexão como reconstrução

da experiência. Nessa perspectiva, a reflexão é um processo de reconstrução da própria experiência mediante três fenômenos paralelos.

O primeiro, refere-se à reconstrução das situações nas quais se produz a ação, isto é, a reflexão conduz os professores a redefinirem a situação problemática na qual se encontram, “atendendo a características da situação antes ignoradas ou reinterpretando e dando novo significado às características já conhecidas”. O segundo, faz referência à reconstrução de si mesmo como professor, ou seja, a reflexão conduz os professores a terem “consciência das formas em que estruturam seus conhecimentos, seus afetos e suas estratégias de atuação”. O terceiro, alude à reconstrução dos pressupostos aceitos como básicos sobre o ensino, isto é, a reflexão “é uma forma de analisar criticamente as razões e os interesses individuais e coletivos subjacentes aos princípios e formas dominantes de conceber o ensino”. (Pérez Gómez, 1998c, p. 372)

Assim desenvolvida, a reflexão torna-se “uma forma de praticar a crítica com o objetivo de provocar a emancipação das pessoas”. Descobre-se que “tanto o conhecimento quanto a prática educativa são construções sociais da realidade, que respondem a interesses políticos e econômicos contingentes a um espaço e a um tempo e que, portanto, podem mudar historicamente”. (Pérez Gómez, 1998c, p. 372)

Dessa maneira, o conhecimento é um processo dialético e os professores constroem seu próprio conhecimento quando se envolvem num diálogo com a situação e com os pressupostos que orientam sua ação. Aceita-se o conhecimento de fora como valor alegórico, considerando que foi gerado em outro espaço e tempo, por outras pessoas, em outras condições e dentro de uma determinada situação problema. Enfrenta-se a tarefa de gerar novo conhecimento para interpretar e compreender a específica situação em que se encontra. O conhecimento, portanto, inclui e gera uma forma pessoal de entender a situação prática e a transforma, transformando-se, também. Segundo os estudos de Bourdieu essa modificação que alteraria facetas do *habitus* é sempre possível, sobretudo quando se enfrentam situações problemáticas novas em que a reflexão exige acomodação dos esquemas geradores pois são as situações inéditas que levam a inovar. (Corcuff, 2001)

O Decreto nº 28.713, de 25 de maio de 1990<sup>190</sup>, autorizou a criação da SL, em cada EMPG, desde que houvesse condições físicas de instalação e não implicasse prejuízo da demanda escolar. Dispôs que o Secretário Municipal de Educação deveria designar titular do cargo de Professor de 1º Grau, efetivo, lotado na própria unidade escolar, ou excepcionalmente em outra unidade escolar, para exercer a função de ESL, com prejuízo de

---

<sup>190</sup> Este decreto revogou o Decreto nº 18.576/83, que criava 300 salas de leitura.

funções e sem prejuízo de vencimentos e demais vantagens do cargo.

Para tanto, considerou-se a política educacional da administração, que visava à construção de uma escola pública, democrática e popular, e pretendia assegurar iguais oportunidades a toda a clientela escolar; que considerava urgente se pensar a escola como um todo, propiciando atendimento ao PLANEDI e à Suplência I e II; que considerava a expansão da RMESP e a necessidade de reorganizar as SL e a função dos PESL.

As escolas municipais com mais de 60 classes em funcionamento poderiam ter dois professores designados para exercer a função de ESL. Estes deveriam ficar subordinados ao diretor da respectiva U.E. e receber orientação e formação pedagógica do NAE e da DOT de 1º e 2º Graus, com seu trabalho avaliado anualmente pelo Conselho de Escola.

Caso o servidor titular tivesse dois cargos de professor de 1º grau, ambos de provimento efetivo, poderia ser designado para exercer a função de ESL pelos dois cargos, respeitadas as condições previstas.

Logo em seguida, quatro dias depois, considerando essa disposição, a SME lançou a Portaria nº 3.128, que efetivava e regulamentava a implantação do planejamento e do desenvolvimento das atividades de SL nas escolas. Assim, fixou normas para a SL, resolvendo sintetizar os seus objetivos dessa maneira:

- oferecer atendimento a todos os alunos, de todos os turnos e de todas as modalidades de ensino em funcionamento na Unidade Escolar;
- oferecer diversidade de acervo, de forma a contemplar todos os componentes curriculares, possibilitando desenvolvimento de atividades dos diferentes conteúdos específicos;
- propiciar a sua utilização também por todos os professores da Unidade e pela comunidade.

Fixou as competências do PESL nos mesmos moldes que vinham ocorrendo. Contudo, acrescentou-se, dentre as atividades básicas que deveriam ser desenvolvidas, a consulta bibliográfica. Isso obrigava o PESL a planejar e desenvolver “pesquisa” em momentos específicos na SL, ou seja, ele precisava planejar antecipadamente essas atividades para adequá-las às diferentes faixas etárias e modalidades de ensino<sup>191</sup>.

## **2. Organização da Sala de Leitura e as funções do Professor Encarregado de Sala de Leitura**

Quanto ao horário de trabalho do PESL, a Portaria acrescentou a nova configuração da possibilidade de se ter dois PESL ao que já havia de recomendação, isto é, preocupou-se em fixar que nas U.E. que contassem com dois PESL, o horário deveria ser alternado e não

---

<sup>191</sup> Veja no Anexo XXXIV as competências do PESL estabelecidas na portaria.

concomitante, de forma a atender a todos os turnos. Além disso, também na U.E. que contasse com dois PESL deveria ter um plano de trabalho unificado e integrado nessa área.

Outras recomendações feitas pelas administrações anteriores repetiram-se como, por exemplo, a necessidade do professor de classe acompanhar seus alunos e participar das atividades da SL; as classes a serem atendidas pelos PESL deveriam ser determinadas de acordo com as prioridades estabelecidas no plano escolar, em uma sessão semanal de 45 minutos; excepcionalmente poderia haver mais de uma sessão semanal a algumas classes para atendimento na SL e não necessariamente pelo ESL, caso o grau de prioridade assim o justificasse. Entretanto, acrescentou-se que as classes não atendidas pelo PESL, por não se caracterizarem como prioridade, deveriam ter um espaço previsto dentro do horário normal de aulas, para desenvolvimento de atividades próprias na SL, acompanhadas e coordenadas pelo professor das classes.

Acrescentou-se, também, na portaria, que durante as horas-atividade, os PESL deveriam realizar, dentre outras, as seguintes atividades: organização da SL; preparo do material; reuniões com CP, professores e outro PESL, quando houvesse, para planejamento e multiplicação das atividades; pesquisa para atualização do acervo bibliográfico; preparação de mostras e/ou feiras de livros.

Foi mais uma vez reafirmada a necessidade de que ao final de cada ano letivo, o Conselho de Escola deveria avaliar o trabalho desenvolvido pelo PESL, em exercício, bem como as propostas de outros professores interessados em exercer a função.

Menos de dois meses depois a SME lançou outro decreto que dispunha sobre as SL, o Decreto nº 28.889 de 25 de julho de 1990, que ampliou as SL para as Escolas Municipais de Educação para Deficientes Auditivos (EMEDA), EMEI e para o 2º Grau, mantendo-se o princípio anterior, qual seja, “desde que houvesse condições físicas de instalação e não implicasse prejuízo da demanda escolar”.

Em relação à designação do PESL as regras eram as mesmas, especificando-se que para as EMEDA a designação recairia no professor titular de cargo de professor efetivo de deficientes auditivos.

Estabeleceu para todas as escolas os seguintes critérios para a quantidade de PESL por escola: as U.E. com até 30 classes poderiam contar com um PESL detento de um cargo efetivo; as com 31 a 60 classes poderiam contar com um titular de dois cargos efetivos ou com um professor titular com um cargo efetivo e prestando serviços técnico-educacionais e as com mais de 60 classes poderiam contar com um professor titular de dois cargos efetivos e um professor titular de um cargo efetivo ou com um professor titular de cargo efetivo e

prestando serviços técnicos educacionais e um professor titular de um cargo efetivo.

Logo em seguida, a Portaria nº 4.580 de 16/08/1990 regulamentou o Decreto 28.889/90 repetindo, sem nada alterar, todo o contido na Portaria nº 3.128/90, somente para que seu conteúdo abrangesse as salas criadas por ele.

Quatro dias depois, um Comunicado<sup>192</sup> complementou diretrizes para o funcionamento da SL nas escolas municipais. Desta vez foi o Coordenador Geral dos NAE que, tendo em vista o Decreto 28.889/90 e a Portaria 4.580/90, comunicou que as U.E. deveriam enviar aos respectivos NAE para devida análise e acompanhamento, a cada início de período letivo, o plano de trabalho a ser desenvolvido na SL, de forma que assegurasse o cumprimento total das disposições contidas no decreto e portaria referidos, explicitando-se, em especial, as prioridades da escola, o horário de trabalho dos PESL, o horário reservado às classes não atendidas pelos PESL e os projetos que seriam desenvolvidos.

Além disso, comunicava que o atendimento às 1ª séries, efetuado ou não pelo PESL, poderia ter a duração variável de 30 a 45 minutos, semanal ou quinzenalmente, respeitadas as prioridades e a quantidade total de classes da U.E.. Nas eventuais ausências do PESL, o professor regente da classe deveria acompanhar seus alunos e coordenar as atividades na SL. A convocação para prestação de serviços técnico-educacionais previstos deveria ser solicitada pela Direção, respeitada a legislação em vigor<sup>193</sup> sendo que o PESL convocado para prestação de serviços técnico-educacionais deveria fazer jus à hora-atividade correspondente a essa convocação, na quantidade de duas horas-atividade para cada cinco dias úteis consecutivos de trabalho efetivamente cumprido, até o total de 10 horas-atividade. Os casos omissos seriam tratados pelos NAE, atendidos os interesses do Ensino, ouvida, se necessário, a DOT.

Para os anos de 1991 e 1992 foram fixados, por meio das Portarias nº 7.170, de 26/12/90, e nº 474, de 17/01/92, os critérios de organização das escolas municipais, considerando-se a necessidade de estabelecer diretrizes que orientassem a organização das escolas, garantindo critérios uniformes para a RMESP e a necessidade de organizar a escola a serviço da democratização do acesso e da gestão e da melhoria da qualidade de ensino. O funcionamento da SL deveria ser organizado em conformidade com as diretrizes contidas na Portaria nº 4.580/90 e em legislação complementar pertinente.

Foram fixados, também, os critérios para escolha de turnos, atribuição de classes ou aulas aos docentes, considerando-se a necessidade de se estabelecerem diretrizes que

---

<sup>192</sup> Comunicado nº 226, de 20/08/90.

<sup>193</sup> A legislação em vigor era a Portaria nº 6.672, de 15/08/84, que regulamentava a convocação de ocupantes de cargos docentes, além da carga mínima semanal obrigatória, para a prestação de serviços técnico-educacionais, na forma estabelecida no artigo 4º, que tratava da forma como os processos de convocação deveriam ser encaminhados.

orientassem essa escolha de forma a garantir critérios uniformes para toda a RME. Estariam impedidos de escolher turnos os professores que se encontrassem, na época, como ESL, devendo o diretor da U.E., após a escolha de todos os professores efetivos, atribuir turnos aos impedidos<sup>194</sup>.

Em janeiro de 1992, novo Regimento Comum das Escolas Municipais, foi disposto provisoriamente, por meio do Decreto nº 31.086. Neste, o PESL aparece fazendo parte da equipe escolar, especificamente da equipe docente, entendida como processo planejado de intervenções diretas e contínuas entre a experiência vivenciada do educando e o saber sistematizado, tendo em vista a apropriação, construção e recriação de conhecimentos pelos educandos e o compromisso assumido com o conjunto da escola, mediante participação em ações coletivamente planejadas e avaliadas. Cabia ao PESL, além das disposições do regimento anterior, garantir, em conjunto com a equipe escolar, que a SL fosse utilizada por todas as séries, estágios e termos, em todos os componentes curriculares, e em todos os turnos, como atividade integrada às desenvolvidas em sala de aula.

Depreende-se disso que a SL teve realmente novo entendimento por parte dessa gestão, isto é, a SL deveria ser integrada a todas as atividades desenvolvidas na escola em todas as aulas. Antes o propósito da SL estava unido principalmente às aulas de Língua Portuguesa, devendo integrar-se às outras áreas sim, especialmente quando do momento da pesquisa. Nesse momento a situação é distinta, ou seja, a SL deveria estar ligada a todos os componentes curriculares, estágios, séries e termos sem que houvesse hierarquização entre eles. O PESL deveria garantir que todos utilizassem a SL.

Novamente o Conselho de Escola foi considerado deliberativo, cabendo-lhe estabelecer, para o âmbito da escola, diretrizes e critérios gerais relativos à sua ação, organização, funcionamento e relacionamento com a comunidade, compatíveis com as orientações e diretrizes da política educacional da SME, participando e se responsabilizando social e coletivamente pela implementação de suas deliberações.

Dentre suas atribuições encontrava-se a necessidade de decidir sobre a organização e o funcionamento da escola, o atendimento à demanda e demais aspectos pertinentes, de acordo com as orientações fixadas pela SME, realizando eleições para ocupação de função de PESL, com mandato de um ano, tendo direito à reeleição.

Em junho de 1992, a Lei nº 11.229, dispôs sobre a organização dos Quadros dos Profissionais de Educação da Prefeitura do Município de São Paulo. Na composição do quadro aparece a indicação de que para desempenhar as atribuições na área de Orientação na

---

<sup>194</sup> Portarias nº 6.787, de 29/11/90; nº 11.966, de 04/12/91; nº 926, de 31/01/92.

SL, deveria ser designado profissional do ensino, docente efetivo ou estável, eleito pelo Conselho de Escola, para mandato de um ano, permitida a reeleição. Ele seria considerado em regência de classe, para todos os efeitos legais.

O número de professores em orientação de SL deveria ser disciplinado em regulamento e fixado em função do número de turnos e classes das U.E., e para a escolha do professor interessado em exercer as atribuições desse profissional, seriam estabelecidos critérios em regulamento, consideradas a proposta pedagógica e atuação educacional desenvolvida pelos professores. Desta forma, alterou-se o nome de PESL para Professor Orientador de Sala de Leitura (POSL).

A análise dessa nova denominação leva a apontar uma mudança fundamental de concepção no trabalho desse profissional. Enquanto a palavra encarregado<sup>195</sup> é marcada pelo sentido de vigiar, a palavra orientador<sup>196</sup> possui a conotação de uma função que utiliza conhecimentos que se desenvolvem mais no campo intelectual. Como se vê, não se trata de mera troca de nome, mas uma alteração substantiva de significado no exercício da função.

Em relação à jornada de trabalho do professor essa lei instituiu duas jornadas: a jornada de tempo parcial (JTP), correspondente à prestação de 20 horas semanais; e a jornada de tempo integral (JTI), correspondente à prestação de 30 horas semanais, das quais 2/3 com atividades docentes e 1/3 com atividades extra-classe. O POSL tinha opção de escolha entre as duas jornadas.

O trabalho excedente (TEX) teve nova regulamentação, isto é, o trabalho correspondente ao número de horas prestadas pelo profissional do ensino docente, além daquelas fixadas para a jornada a que estivesse sujeito foi reorganizado, podendo exercer esse somente os profissionais optantes pela JTP e até cem horas mensais.

O POSL continuou passando por processo de escolha, mediante critérios estabelecidos em regulamento, passando pela eleição de competência do Conselho de Escola.

Por meio do Decreto nº 32.582 de 10/11/1992, em seu artigo 3º, ampliou-se o número de profissionais para atuarem na Sala de Leitura, isto é, o referido artigo estabeleceu critérios para a indicação de POSL em termos de número de classes em funcionamento nas escolas independente de sua jornada de trabalho. Assim, determinou-se que cada escola: com até 25 classes poderia ter um POSL; com 26 a 50 classes poderia ter dois POSL; com 51 a 75

---

<sup>195</sup> Segundo o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa a palavra encarregado significa: 1. Que está incumbido de qualquer cargo; 2. Aquele que está incumbido de qualquer serviço ou negócio; 3. Indivíduo que tem o encargo de vigiar os operários numa obra em substituição ao mestre-de-obras.

<sup>196</sup> Segundo o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa a palavra orientador significa: que dirige, orienta; dirigente, diretor. Orientador Educacional: técnico habilitado a ministrar orientação educacional; orientador escolar. Orientador Profissional: técnico em orientação profissional. Orientador Psicológico: psicólogo encarregado de aconselhamento.

classes poderia ter três POSL; com 76 classes ou mais poderia ter quatro POSL.

Excepcionalmente, por motivo devidamente justificado, poderia ser designado docente que atuasse na área de Educação Infantil para exercer as atribuições de POSL nas Escolas Municipais de 1º e 2º Graus (EMPSG).

Esse decreto foi regulamentado pela Portaria nº 12.780 de 07 de dezembro de 1992 determinando que a U.E. deveria ter um plano unificado e integrado nessa área e que o horário de trabalho do POSL deveria ser distribuído pelos cinco dias da semana e articulado de forma a atender todos os turnos e classes.

O professor que desejasse atendimento de mais de uma vez por semana, desde que se justificasse pedagogicamente, poderia ir à SL sem a necessidade do acompanhamento do POSL. As classes não atendidas pelo POSL, por não serem caracterizadas como prioridade, deveriam ter previsto espaço dentro do horário normal de aulas para desenvolvimento de atividades próprias na SL, acompanhadas e coordenadas pelo professor da classe.

Caso o número de classes a serem atendidas pelo POSL fosse inferior ao número de aulas que compõem sua jornada, deveria haver mais de uma sessão semanal para atendimento de classes, de acordo com prioridade estabelecida pelo Plano Escolar.

Manteve-se a característica de que os professores da classe deveriam acompanhar seus alunos nas sessões realizadas com sua classe. Os objetivos da SL e as competências do POSL foram elencados repetindo-se o que já havia sido determinado pela Portaria nº 3.128/90 excetuando-se a retirada de um dos itens nas atividades básicas: a pesquisa bibliográfica.

Essa lei, os decretos e portarias juntos legitimaram a aula de leitura, ou seja, propuseram uma mudança substantiva. O professor designado para exercer tal função recebeu um título de orientador elevando-o a um profissional capaz de reger aulas e promover a integração de toda a equipe escolar. Ao mesmo tempo, a SL e o POSL foram expandidos para atender toda a RMESP, ou seja, todas as escolas da RMESP deveriam ter SL, EMEI, EMEDA, EMPG e EMPSG, claro que desde que houvesse condições físicas de instalação e não implicasse prejuízo no atendimento da demanda escolar. Dentro de cada escola todas as classes de todos os turnos e modalidades de ensino deveriam freqüentar a SL em, pelo menos, uma sessão semanal. Instituiu-se, assim, a aula de leitura.

Em dezembro de 1992, por meio do Decreto nº 32.892, dispôs-se novo Regimento Comum das Escolas Municipais. Este manteve tudo o que vinha sendo proposto para o POSL.

### **3. A formação do Professor Orientador de Sala Leitura diante das novas regulamentações**

Em relação aos cursos oferecidos neste período encontraram-se oficinas, cursos optativos, convocações, palestras, reuniões e cursos de formação inicial.

No ano de 1989 a única publicação encontrada convoca todos os ESL para o “1º Encontro Geral de PESL”, a ser realizado nos dias 4 e 5/12. Entretanto, em um documento sobre a “Política de Leitura das Escolas Municipais de São Paulo” de 1991, registrou-se que foram oferecidos dois cursos de formação inicial para cerca de 60 PESL

Em março de 1990, por meio de um Comunicado, o Coordenador Geral dos NAE, solicitou que a escola enviasse duas pessoas conhecedoras do acervo e das necessidades da escola para escolherem e retirarem livros para o acervo das SL.

Em maio, por meio do Comunicado nº 109, foi oferecido um Curso Optativo, com 30 horas, para ESL, professores de educação infantil e professores de 1º a 4ª séries. O Curso era de Leitura e objetivava possibilitar vivências críticas, lúdicas e prazerosas, tanto de recepção como de produção de objetivos culturais, especialmente o literário, subsidiando o trabalho do professor e incentivando-o a rever suas práticas e atitudes.

Em dezembro, os PESL foram convocados para participarem do “2º Encontro Anual dos PESL”, com uma mesa-redonda sobre o tema: “A leitura como mediação do conhecimento”.

Foram realizados, também nesse ano, dois cursos de formação inicial, abrangendo 50 PESL; e iniciaram-se os grupos de formação por NAE.

No ano de 1991 foram oferecidos quatro cursos optativos para os PESL. O primeiro, tinha 40 horas de duração. Era o curso “Rever: por uma nova forma de re-educação sobre leitura e literatura infanto-juvenil”<sup>197</sup>, com o objetivo de vivenciar práticas de leitura que auxiliassem o professor a rever e/ou aprofundar sua visão de leitura; o conteúdo previa prática e reflexão sobre leitura

O segundo também tinha 40 horas. Era o curso de “Confecção e manipulação de bonecos”<sup>198</sup>, com o objetivo de proporcionar aos professores o enriquecimento em técnicas de construção e manipulação de bonecos, bem como seu uso na educação; o conteúdo proposto foi: histórico do teatro de bonecos, o teatro de bonecos na educação, confecção de bonecos, o boneco na escola e na sala de aula.

---

<sup>197</sup> Comunicado nº 162, de 19/06/91. Foi oferecido também aos professores de nível I e nível II de Português.

<sup>198</sup> Comunicado nº 165, de 24/06/91. Foi oferecido também para professores de educação infantil, professores de nível I, professores de Educação Artística, Coordenadores Pedagógicos e Monitores de EDA.

O terceiro tinha 16 horas, versando sobre “Leitura e produção de texto”<sup>199</sup>, com os objetivos de: orientar os professores quanto ao trabalho com leitura e produção de textos numa perspectiva sócio-construtivista; rever as metodologias de trabalho com leitura, produção de textos e análise lingüística; conhecer formas de possibilitar a leitura a crianças não alfabetizadas; e discutir projetos de leitura para as séries de nível I. Os conteúdos diziam respeito à leitura e à produção de texto. Em relação à produção de texto: relação da leitura com a produção de texto; habilidade de produção de texto; compreensão do processo de produção e análise da produção de texto nos aspectos macro e micro-estruturais; interferência do professor para a formação de um leitor proficiente e de um produtor competente. Em relação à leitura: desenvolvimento de estratégias de leitura – seleção, antecipação, inferência, redução de informação semântica, habilidade reconstrutora; escolha de tipos de textos para desenvolvimento dessas estratégias; atividades de leitura para crianças não alfabetizadas.

É interessante salientar três aspectos preconizados nesse curso. O primeiro aspecto diz respeito à preocupação com a atividade de Produção de Texto na formação do POSL. Mesmo que ele não fosse obrigado a fazer o curso, é evidente a centralidade da relação da leitura com a produção de texto na formação dos professores e principalmente do especialista, no caso o CP, que disseminaria essas idéias na escola. O segundo aspecto refere-se à adoção da perspectiva sócio-construtivista na metodologia do trabalho com leitura e produção de texto. O terceiro aspecto aponta a preocupação com as séries iniciais do ensino fundamental, principalmente com a formação de leitores proficientes e produtores competentes.

Isso demonstra que o POSL deveria estar coadunado com a estruturação da área de Português na composição do currículo na escola, isto é, a área de Português estava estruturada em práticas lingüísticas de leitura, escrita e análise. O específico do ensino de Português era o trabalho com textos, pois era por meio deles e mediado por eles que se instauraria a interlocução, porque na sua produção já se supunha o outro, o possível leitor, e já estava implicada uma mensagem (o que dizer), um objetivo (razão para dizer) e uma estratégia para dizer. Ao dizê-lo, ia-se estruturando o real vivido e o percebido<sup>200</sup>.

Em relação à perspectiva sócio-construtivista, Silva (1993) comenta que foi uma onda pedagógica avassaladora que percorreu a educação brasileira nesse período ameaçando tornar-se hegemônica nas faculdades de educação, nos encontros científicos e no discurso oficial sobre a educação.

Para ele, o movimento construtivista procurou se apresentar como uma tendência

---

<sup>199</sup> Comunicado nº 181, de 11/07/91. Foi também oferecido para professores eventuais. Foi de caráter obrigatório para os Coordenadores Pedagógicos.

<sup>200</sup> De acordo com o documento São Paulo (Cidade). PMSP/SME. Movimento de reorientação curricular. Português. Visão de Área 1/7. Documento 5. C.O. – D.O.T. – P.S.G. – Sa. – 002/92, 1992.

progressista e democrática, crítica e radical. Entretanto, paradoxalmente, se apresentou de forma regressiva, pois isolou, como as outras psicologias, a educação institucionalizada de seu aparato social e político. Assim, em suas palavras, o construtivismo

pretende se apresentar, através de uma boa parte de seus adeptos, como um substituto de uma teoria social da Educação. De forma não diferente das pretensões de movimentos nos Estados Unidos (John Dewey), o construtivismo se apresenta como a possibilidade de instauração da democracia através da Pedagogia. Segundo esta pretensão, o construtivismo traria embutido, ao favorecer relações de aprendizagem mais democráticas, um potencial radical, libertador, no sentido político. Crianças educadas sob o construtivismo tenderiam a favorecer em sua vida adulta – este é o raciocínio – relações mais democráticas, tenderiam a não aceitar facilmente, em sua vida política e de trabalho, relações autoritárias. É fácil ver a falta de fundamento de uma tal pretensão. Mais fácil será, talvez, compreender quanto esta posição está imbuída de conservadorismo, ao atribuir às relações de sala de aula propriedades que pertencem à esfera das relações econômicas e políticas mais amplas. (Silva, 1993, p. 5)

O quarto curso, com 15 horas, focalizou a “Educação em Direitos Humanos”<sup>201</sup>, e o conteúdo referia-se a: o que são os direitos humanos; direitos humanos e realidade brasileira; o projeto de educação em direitos humanos na SME.

Foi oferecida também uma palestra com o Secretário Municipal de Educação, Mário Sérgio Cortella, sobre “A questão do conhecimento”. Para esta estavam convidados os PESL, os professores de 5ª série e o pessoal da equipe técnica das escolas.

As convocações que os PESL receberam foi para o grupo de formação que deveria ser realizado pelos NAE, com cinco encontros de quatro horas, entre os meses de agosto e dezembro<sup>202</sup>; e para o “3º Encontro Anual de PESL”, realizado em dezembro, envolvendo todos os PESL da rede.

Foi realizado, também nesse ano, o quinto curso de formação inicial para PESL, envolvendo 110 educadores, segundo documento sobre a “Política de Leitura das E. M. de S.P.”<sup>203</sup>. Neste, declarou-se qual era a política de formação da SME, tratando-a como uma questão fundamental, de caráter contínuo, pois o educador nunca estaria pronto, estaria sempre em formação. Portanto, a prática e a reflexão faziam parte da essência dessa formação permanente cujo evento mais decisivo era o grupo de formação.

Declarou-se, também, que as ações realizadas até aquele momento continuariam, isto é, dariam continuidade aos eventos regionais, aos encontros anuais, à formação inicial dos PESL, aos grupos de trabalho e realizariam, ainda, um evento sobre a trajetória cultural da

<sup>201</sup> Comunicado nº 236, de 28/08/91. Foi oferecido também para diretores, CP, assistentes de direção, auxiliar de direção, assistente de atividades artísticas, professores, monitores.

<sup>202</sup> De acordo com o documento São Paulo (Cidade). PMSP/SME/DOT/Divisão de Orientação Técnica – Ensino de 1º e 2º Graus. Sala de leitura - história e histórias de leitura. Política de leitura das escolas municipais de São Paulo, 1992; em 1991 existiam 22 grupos de formação atendendo a 344 PESL.

<sup>203</sup> Idem, ibidem, p. 7.

palavra: da emoção à razão.

No ano de 1992 foram dois os cursos optativos, duas as oficinas, duas as convocações, e três os convites para POSL. Os cursos optativos oferecidos foram: “Confecção e manipulação de bonecos”<sup>204</sup> e “Português”<sup>205</sup>. O primeiro, repetiu o curso oferecido no ano anterior e o segundo, teve como objetivos: refletir sobre questões fundamentais que envolvessem a prática pedagógica no trabalho com Português e favorecer a elaboração de propostas integradas de trabalho com Português, na U.E.. Os conteúdos foram: concepção interacionista do estudo da língua; o papel da gramática – padrão na perspectiva interacionista; construção de critérios de avaliação. A duração do curso foi de 40 horas.

As oficinas oferecidas foram: “Projeto oficina na área de teatro”<sup>206</sup> e “Projeto Oficina – poesia à vista”<sup>207</sup>. A primeira, teve como objetivos: proporcionar aos educadores a percepção das possibilidades de movimentos expressivos do corpo, dando enfoque especial para as mãos; e elaborar projetos de aplicação desse conhecimento no contexto dos educadores participantes. Foram propostas cinco oficinas com três horas de duração cada uma: 1) sensibilização e formas de expressão; 2) construção de bonecos; 3) simbologia dos bonecos, fala e realidades; 4) projetos de aplicação e avaliação; 5) apresentação e discussão dos projetos.

A segunda teve como objetivos: ler e interpretar textos poéticos de diferentes autores e épocas; discutir a natureza do texto poético, apontando para uma possível conceituação do mesmo; e discutir o trabalho com poesia na sala de aula. Foram propostas quatro oficinas, com quatro horas de duração cada uma: 1) apresentação dos participantes e seu relacionamento com a poesia no decorrer da vida; 2) leitura e interpretação de poemas, debate sobre texto poético; 3) debate: como e porque trabalhar com poesia na sala de aula; 4) síntese dos debates realizados, avaliação da oficina.

Dentre os convites feitos, um era para toda a comunidade, incentivando os que tivessem trabalhos escritos (ficcionais, poéticos, científicos, etc) publicados ou não, a participar da 12ª Bienal Internacional do Livro, expondo seus trabalhos e participando de uma tarde de autógrafos. Os PESL estavam encarregados de encaminhar esses trabalhos aos NAE.

Os outros dois convites referiam-se a Seminários, Simpósios e Encontros davam

<sup>204</sup> Comunicado nº 99, de 30/03/92. Foi oferecido também para professores de educação infantil, de nível I, de Educação Artística, para CP e monitores da Educação de Deficientes Auditivos.

<sup>205</sup> Comunicado nº 131, de 13/04/92. Foi oferecido também para professores de 2º e 3º ciclos de Português e professores de nível I do 1º ano do 2º ciclo regular e suplência. Nesta época o ensino de 1º grau foi dividido em ciclos: o 1º ciclo envolvia a 1ª, 2ª e 3ª séries; o 2º ciclo envolvia a 4ª, 5ª e 6ª séries; e o 3º ciclo envolvia a 7ª e 8ª séries.

<sup>206</sup> Comunicado nº 303, de 02/06/92. Foi oferecido também a todos os educadores da Rede do NAE – 2.

<sup>207</sup> Comunicado nº 733, de 26/10/92. Foi oferecido também para professores de educação infantil e do 1º ciclo, e para interessados em geral.

direito a dispensa de ponto. Um deles era para participar dos eventos da VII Bienal do Livro, especificamente no VI Simpósio: Biblioteca e desenvolvimento cultural. O outro, para o Encontro dos Professores de Língua e Literatura<sup>208</sup>, promovido pela APLL, na USP. O programa previa a abordagem dos temas: literatura infantil; leitura e escrita na sala de aula; problemas de análise gramatical; mecanismos recorrentes de construção textual; e uma leitura de Vigotsky.

As convocações foram para a participação no grupo de formação<sup>209</sup>, coordenado pela DOT e pelos NAE, com um número de 11 encontros no ano, com quatro horas de duração cada um; e para a participação no “V Encontro Anual de POSL”<sup>210</sup>, com seis horas de duração.

O que foi feito, basicamente, em relação à formação do POSL, então, consistiu na formação inicial; na formação permanente e eventos (palestras, cursos, oficinas, etc). Na formação inicial, após a designação, o POSL eleito passava por um curso de 30 horas, que visava a dar-lhe condições básicas para o desempenho da função.

O curso tinha como objetivo esclarecê-lo e orientá-lo quanto a: legislação que regia o funcionamento das SL e a função de POSL; estrutura e organização da SL; noções teórico-práticas das atividades tradicionalmente desenvolvidas em SL: Hora da História ou Hora do Conto, Leitura Livre/Empréstimo, Consulta Bibliográfica, Hora da Poesia; e a possibilidade de criar novas atividades a partir de situações, grupos e projetos presentes no cotidiano da escola.

A Hora da História foi descrita como o momento em que se possibilitava o resgate cultural através do ouvir e do contar, o trabalho com o imaginário, o conhecimento e a utilização pertinente das variantes lingüísticas e outros.

A Leitura Livre/Empréstimo, como o momento que partia da experiência concreta, do contato com o objeto livro, para a abstração com a descoberta do prazer da leitura e da ampliação de informações, levando o aluno à condição de sujeito, construtor de seu conhecimento.

Na Consulta Bibliográfica o aluno tinha contato com as fontes do conhecimento universal acumulado, permitindo que avançasse na apreensão e compreensão do mundo, num processo cumulativo de conhecimento, ampliação do conhecimento e conhecimento do “eu”.

Na Hora da Poesia, o aluno era despertado para o “eu” sensível e através dele encaminhava-se à reflexão, à descoberta, à relação entre significados, à transferência de

---

<sup>208</sup> Comunicado nº 667, de 05/10/92. Havia ordem de preferência para os interessados participarem: professor de Língua Portuguesa; professor de nível I; POSL; professor de nível II de outras áreas.

<sup>209</sup> Convocação nº 15, de 21/05/92.

<sup>210</sup> Comunicado nº 819, de 03/12/92.

conhecimento, enfim, a um aprender pensando.

Na formação permanente, articulou-se, inicialmente, por meio dos Grupos de Formação constituídos nos NAE e coordenados pela DOT, o princípio básico de que o indivíduo constrói o conhecimento na interação com os outros, e que através de uma reflexão sobre sua prática e a teoria que a embasa, era possível romper posturas cristalizadas, querer e fazer mudanças, valorizando-se como sujeito social, afetivo e cognitivo.

Cada educador deveria aprender a educar-se no seu ofício de ensinar por meio de instrumentos metodológicos como a observação, o registro, a reflexão, a síntese, a avaliação e o planejamento.

As orientações nesses grupos ocorreram durante os anos de 1990 e 1991 e abordaram temas diversificados, procurando a integração desta com as demais frentes de atuação da SME, como a interdisciplinaridade, os projetos especiais, os demais grupos de formação (diretores, CP, professores de nível I, II, de noturno e de EMEI), permitindo que a SL constituísse um elo de ligação entre elas e, ao mesmo tempo, que fosse reconhecida como um espaço difusor e produtor de cultura na escola e na comunidade.

Em 1992, os grupos passaram a se articular somente nas escolas, estabelecendo-se, então, grupos de trabalho/estudo, ainda sob a coordenação dos NAE e assessoria da DOT.

Tais medidas concretas significam a real preocupação da SME em democratizar a gestão por meio da descentralização, criando espaços para a organização de professores de forma a proporcionar o assessoramento às escolas e a formação permanente, incentivando a produção de Projetos Pedagógicos.

#### **5.2.1.4. A ampliação em números**

No início de 1991 divulgou-se que nos dois anos dessa administração adquiriram-se 312.000 volumes de livros que foram distribuídos às SL, representando três vezes mais que o total de livros adquiridos durante os três anos da gestão anterior. Isso indicava uma contribuição para a conquista da nova qualidade do trabalho educativo que se perseguia<sup>211</sup>.

Em 1991, o total de EMPG era de 351, destas 321 tinham SL. Em 1992, o total de escolas municipais de 1º grau era de 354, dessas 331 tinham SL em três anos e meio dessa gestão, isto é, até maio de 1992, haviam sido criadas 68 SL.

Isso significa que a SL já estava consolidada na RMESP. Era, nesse momento, somente uma questão de se ampliar cada vez mais até atingir todas as escolas da rede. No

---

<sup>211</sup> De acordo com o documento: São Paulo (Cidade). PMSP/SME. Construindo a educação pública popular. Diretrizes e prioridades para 1991. Ano3, 1991, p. 18.

próprio discurso da administração dar destaque a essa ampliação significava demonstrar a sua preocupação com a melhoria da qualidade de ensino.

A média de livros por escola era de 2.500, em 1991; e de 3.500, em 1992. Enquanto nas duas últimas gestões foram distribuídos 31.563 livros, sendo em 1986, 20.063 livros e em 1988, 11.500 livros; nessa gestão já havia sido distribuído um total de 744.786 livros, sendo que em 1989 haviam sido distribuídos 64.000 livros; em 1990, 349.793 livros; e em 1991, 330.993 livros. A perspectiva era de distribuir-se mais 200.000 livros, ainda para 1992 e sem nenhuma ajuda dos governos estadual e federal<sup>212</sup>. Esses livros abrangiam obras de literatura infanto-juvenil, clássicos da literatura mundial e brasileira e obras de referência das várias áreas de conhecimento, bem como os destinados à formação dos professores.

Esse esforço por parte da gestão em aplicar dinheiro público, exclusivamente municipal, isto é, sem ajuda dos governos estadual e federal, na compra de livros para ampliar e atualizar os acervos das SL da RME significava que realmente havia interesse para que o Projeto SL fosse bem sucedido. Reconhecia-se, portanto, a importância e a necessidade de um acervo de qualidade que deveria existir em cada escola. Enfim, essa política de leitura apoiada, também, na compra de livros para constituir acervo demonstrava que estavam sendo realizadas ações para que ocorressem as melhorias das condições de atendimento à população.

No final de 1992 havia 354 escolas municipais em São Paulo, das quais 23 não possuíam sala de leitura. Portanto o Projeto SL ainda não tinha atingido toda a rede.

Ao final da administração, em um Relatório de Governo publicado na Revista São Paulo Para Todos (1989-1992)<sup>213</sup>, firmou-se que as transformações efetivadas por essa administração mudaram a situação do ensino na cidade e tornaram as escolas municipais atraentes para as camadas de maior poder aquisitivo da população. Essas transformações foram:

- aumento dos gastos com operação e manutenção de escolas e compra de materiais e equipamentos, que cresceram 389% em relação a 1988;
- investimentos na recuperação dos salários dos educadores, elevando os recursos destinados aos custos de pessoal em 40%, em relação ao período de 1986 a 1988;
- construção de 70 novas escolas de educação infantil e de primeiro grau e reforma total em outras 189 unidades;
- aumento dos custos, por aluno, de operação e manutenção das escolas de primeiro grau, que superaram em 251% os níveis verificados em 1988;
- obtenção de queda dos índices de evasão e reprovação, causada pela melhoria

<sup>212</sup> Dados obtidos em dois documentos:

São Paulo (Cidade). PMSP/SME/Coordenadoria dos NAE/DOT/Equipe de sala de Leitura. Programa salas de leitura. Política de leitura das escolas municipais de São Paulo, 1991.

São Paulo (Cidade). PMSP/SME/DOT/Divisão de Orientação Técnica – Ensino de 1º e 2º Graus. Sala de Leitura - história e histórias de leituras. Política de leitura das escolas municipais de São Paulo, 1992.

<sup>213</sup> São Paulo (Cidade). PMSP/SME. São Paulo para todos. Relatório final de governo, 1992.

da qualidade de ensino e das condições de trabalho nas escolas; o índice geral de reprovação no primeiro grau caiu de 22,55%, em 1988, para 12,30% em 1991, o mais baixo da década; da mesma forma, o índice de evasão, que era de 6% em 1988, baixou para a faixa dos 5%;

- criação dos conselhos de escola com caráter deliberativo, implementação de colegiados de representantes nos conselhos de escola e elaboração de novo regimento comum, medidas que democratizaram a gestão das escolas municipais;

- alfabetização de 18.500 jovens e adultos, através da ação do Movimento de Alfabetização de Adultos (MOVA), com cerca de mil núcleos instalados na periferia em parceria com entidades populares;

- introdução da informática nas escolas públicas, através do Projeto Gênese, com instalação de mais de 800 computadores em 50 escolas, 45 das quais localizadas na periferia, atendendo cerca de 30 mil crianças;

- criação, por lei municipal, do Estatuto do Magistério Municipal; além de estabelecer um novo plano de cargos, salários e carreiras, o estatuto fixa nova jornada de tempo integral, pela qual o professor se dedica inteiramente à escola, recebendo remuneração proporcional por 20 horas de aula e 10 horas dedicadas a atividades extra-classe.<sup>214</sup>

Essa inversão apontada de que as escolas municipais passaram a ser atraentes para as camadas de maior poder aquisitivo da população significava que a gestão atingiu patamares de qualidade bem elevados, sobretudo no que tange à cobertura da RMESP com SL; porém ficou aquém do prometido que era a cobertura total. Mas foram muitas as outras modificações, mormente na inserção da leitura no currículo e organização da escola.

## **4.2.2. Sala de Leitura e Qualidade Total**

### **4.2.2.1. A política educacional proposta**

Em 1993, o novo Prefeito que assumiu a prefeitura do município de São Paulo, foi o Sr. Paulo Salin Maluf. O Secretário Municipal de Educação foi Sólon Borges dos Reis, e com isso nova política foi proposta para a educação do município.

No documento “Plano de Ação – Relatório e Proposta” datado de 1993/94 e publicado em abril de 1994 ficaram esclarecidas a política educacional e as diretrizes da ação da SME. Considerou-se o desafio de promover a educação escolar de crianças e jovens do município numa perspectiva de modernidade, ou seja,

pôr em prática o princípio social da igualdade de oportunidades, por meio da escola, com a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, a ser promovida e incentivada com a elaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.<sup>215</sup>

Buscou-se a organização em torno de princípios e objetivos comuns que garantissem a

<sup>214</sup> Idem, ibidem, p. 8.

<sup>215</sup> São Paulo (Cidade). PMSP/SME. Plano de ação. Relatório e propostas – 1993 – 1994, 1994, p. 6.

unidade da ação e propuseram-se cinco eixos como diretrizes da proposta educacional que deveriam ser norteadores das ações a serem desenvolvidas.

O primeiro eixo, valorização da educação e do educador, deveria refletir a necessidade de se evitar uma visão compartimentada dos agentes do processo, ou seja, educadores e educandos, especialmente quando estabeleciam a melhoria da qualidade da escola como resultado a ser buscado.

O segundo eixo, atendimento escolar, deveria orientar metas de trabalho da SME, abrangendo os aspectos qualitativos e quantitativos. O aspecto quantitativo referia-se a atender a demanda escolar, para cumprir a Constituição Federal, que estabelece prazo para satisfazer as necessidades de eliminação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental e atender à faixa etária obrigatória (7 a 14 anos) ao ensino de 1º grau. O aspecto qualitativo referia-se à visão de aprimorar qualitativamente o processo educacional.

O terceiro eixo, escola voltada para o aluno, referia-se a colocar o aluno, motivo de ser das escolas e da SME, no centro de interesse. Assim, propunha-se que o trabalho dos educadores estivesse alicerçado na concepção de educação integral, que compreendia todas as dimensões a serem respeitadas no aluno que se desejava educar, ou seja, física, moral, intelectual, social, econômica, profissional, cívica, política, estética e religiosa.

O quarto eixo, plena utilização de recursos, visava ao desenvolvimento mais criterioso das ações educativas dentro das disponibilidades financeiras da Prefeitura, uma vez que a Lei Orgânica do Município havia elevado o percentual mínimo a ser aplicado na manutenção e desenvolvimento do ensino.

O quinto eixo, normatização administrativa, tinha por objetivo a organização disciplinar e a garantia de que as tarefas ligadas aos eixos anteriores se realizassem sem as interrupções decorrentes da ausência de mecanismos legais.

Concluía-se que os eixos que apoiavam a proposta educacional encaminhavam para a conquista de níveis pedagógicos, administrativos e de infra-estrutura, adequados à grandeza da cidade de São Paulo.

Contudo, estabelecer princípios e formular um plano de ação para traçar a política educacional não era suficiente quando se buscava a “modernidade”. Era preciso respaldar esse plano em uma nova forma de gerenciamento que respondesse às necessidades e características da escola pública de uma cidade como São Paulo. Esse processo pressupunha maximização dos recursos, envolvimento e motivação de todos os profissionais da SME: uma proposta de Qualidade Total.

Considerou-se que a escola era uma organização humana e sendo assim possuía

características comuns às demais instituições:

- objetivos, finalidades, propósitos;
- estratégias de ação visando à concretização de propósitos;
- pessoas que executavam atividades específicas;
- líderes e administradores responsáveis pelo alcance dos objetivos da organização.

A busca da Qualidade Total na escola pública, portanto, não era um projeto arrojado nem descabido segundo essa nova equipe. Dessa forma, em cada escola, sensibilizada e motivada pela necessidade de mudar, de se transformar, enquanto organização que buscava a Qualidade, os objetivos poderiam ser alcançados. Estrategicamente, tratava-se de desencadear o processo partindo ao mesmo tempo de que cada escola formulasse Projetos Estratégicos de Ação (PEAs) e da organização de Grupos Executivos (GEs) na administração central e regional.

Os PEAs corresponderiam às prioridades e necessidades específicas detectadas no diagnóstico obtido com a aplicação de um instrumento, o Referencial Analítico da Realidade Local (RARL), voltado para a identificação de deficiências e distorções a serem corrigidas. Conhecendo-se e analisando-se os resultados globais obtidos por esse instrumento diagnóstico, organizaram-se os GEs, constituídos por especialistas dos vários órgãos, encarregados de formular, acompanhar, controlar e avaliar propostas de ação que facilitassem e respaldassem as escolas na busca da qualidade, por meio de diversas providências e atividades.

Esses dois movimentos, ascendente e descendente, em direção à escola de qualidade se interligariam no interior da SME, atingindo ao mesmo tempo o “coração” e o “cérebro” da organização, por meio de um gerenciamento participativo, no qual seriam compartilhados responsabilidades, informações e propósitos.

O RARL garantiria a adoção de medidas que facilitassem a proposição e execução de planos voltados para: superação de deficiências, atendimento de necessidades, correção de distorções, proposição de mudanças. Viabilizaria um Planejamento participativo, que envolvesse todos os órgãos, contribuiria e interferiria no processo educativo coordenado, prevendo ações interdependentes que ultrapassassem os limites da SME e se voltassem para a utilização de recursos externos. Deveria ser integrado, porque supunha dimensões verticais e horizontais do processo de planejamento, além de permanente, porque seriam superadas determinadas realidades levando a novas análises, diagnósticos e planos.

Os GEs transformariam os órgãos centrais e intermediários em parceiros das escolas, eliminando as velhas posturas dos que “sabem e comandam” e dos que “aprendem e

executam”, envolvendo todos numa proposta consistente e coerente, flexível e dinâmica, criativa e inovadora, da qual todos seriam autores responsáveis e interlocutores críticos.

Dessa maneira, os GEs foram constituídos atendendo às diferentes áreas a partir da análise do RARL, dentre as quais, a SL. O trabalho resultou em propostas claramente definidas, organizadas num Plano de Ação para 94, que retrataram o movimento em torno de: planejar para mudar, organizar para atuar, agir para transformar, avaliar para melhorar.

Silva (1999b) relata que a Qualidade Total em educação é uma demonstração da estratégia neoliberal para orientar a educação institucionalizada para as necessidades da indústria e organizar a educação em forma de mercado. Além disso, “reorganizar o próprio interior da educação, isto é, as escolas e as salas de aula, de acordo com esquemas de organização do processo de trabalho”. (p. 20)

Para o ano de 1993 foram fixados, por meio das Portarias nº 14.941, de 29/12/92; e nº 608, de 1/02/93, os critérios de organização das escolas municipais, considerando-se a necessidade de estabelecer diretrizes que orientassem a organização das escolas, garantindo critérios uniformes para a RMESP e a necessidade de organizar a escola a serviço da democratização do acesso e da gestão e da melhoria da qualidade de ensino. O funcionamento da SL deveria ser organizado em conformidade com as diretrizes contidas na Portaria nº 12.780/92 e em legislação complementar pertinente.

Para o ano de 1994 foram alterados os critérios estabelecendo-se que a organização deveria ser feita em conformidade com as diretrizes contidas na Portaria nº 5.168, de 17/06/1993. Para 1995, 1996 e 1997 só se assinalou que deveria ser de acordo com a legislação vigente<sup>216</sup>. Nessas portarias foram também acrescentados critérios de escolha/atribuição de classes/aulas e turnos para os POSL.

Nos critérios para escolha e atribuição de turnos, classes ou aulas aos professores docentes, foram fixadas as mesmas regras dos anos anteriores, acrescentando-se que os POSL poderiam escolher aulas suplementares correspondentes a Trabalho Excedente (TEX), para além de sua jornada, se esta fosse JTP, respeitando-se o limite máximo de 20 horas-aula semanais<sup>217</sup>.

---

<sup>216</sup> Portarias nº 8.042, de 24/11/1993; nº 5.742, de 11/11/1994; nº 5.571, de 02/10/1995; nº 4.593, de 19/09/1996. A legislação vigente para 1995 era a mesma que para 1994 e para 1996 e 1997 era o Decreto nº 35.072/95 e Portaria nº 3.107/95.

<sup>217</sup> Portarias nº 179, de 19/01/1993; nº 395, de 14/01/94; nº 5.521, de 01/11/94; nº 5.569, de 02/10/95; nº 1.178, de 17/11/95; nº 4.543, de 17/09/96; nº 1.549, de 28/11/96.

#### 4.2.2.2. Qualidade Total e concepção de Sala de Leitura e de Leitura

Nessa gestão o Projeto SL<sup>218</sup> foi tratado como um processo de compreensão abrangente da realidade que nos cerca, a qual se manifestava a cada um por meio de várias linguagens, entre elas a da narratividade. Tratava-se do exercício da busca de pensar a solução de um problema usando a narrativa, ou seja, compreendia-se a leitura não apenas como decodificação, privilegiando o campo da lingüística, mas, também, a incorporação de outras linguagens, extrapolando o plano verbal para o de outras linguagens e tecnologias.

Os objetivos da SL eram:

- oportunizar um multi-espço onde se deveria promover o acesso ao livro por escolha, e da informação, a partir de fontes variadas bem como da expressão e ampliação da visão de mundo;
- oferecer o maior número de variedades em livros e similares, para que houvesse liberdade de escolha e o processo prazeroso da leitura remetesse o leitor não só à oportunidade de enriquecimento de experiências pessoais, como também à memorização de textos já lidos;
- oportunizar um processo reflexivo que desenvolvesse o espírito crítico, a iniciativa de selecionar informações pelo seu próprio julgamento, tornando o aluno independente na busca de soluções de questões de qualquer natureza;
- oferecer imaginação e fantasia, pois são responsáveis pelo enriquecimento da narrativa oral, facilitando a interpretação do texto escrito, permitindo o transporte do mundo real para o fantástico.

Depreende-se que de espaço cultural, como a SL era concebida na gestão anterior, essa gestão passou a considerá-la como multi-espço. Assim, esse espaço que era idealizado para a mediação da leitura – entre o professor, o aluno e o texto – passou a ser apreciado como local para promoção do acesso ao livro por escolha e informação, isto é, o fundamental era oferecer ao aluno a maior variedade de livros possível para que tivesse liberdade de escolha remetendo-o a um processo prazeroso de leitura.

Ao mesmo tempo, enquanto na gestão anterior a SL deveria preocupar-se com o diálogo e a recriação na apropriação do saber universal acumulado por meio das experiências e vivências para ter condições de reafirmação da cidadania e interferir conscientemente na história, conquistar a liberdade e construir uma sociedade que melhor atendesse seus anseios, nessa gestão assinalou-se que a SL deveria oportunizar um processo reflexivo que desenvolvesse o espírito crítico para ter iniciativa de selecionar informações e buscar

---

<sup>218</sup> De acordo com o documento: São Paulo (Cidade). PMSP/SME. Projeto Salas de Leitura, 1995.

soluções.

Além disso, na gestão anterior enfatizou-se a leitura do mundo e da realidade para que se construíssem e se ampliassem conhecimentos levando à formação do leitor crítico, questionador que se descobrisse como sujeito do discurso e produtor da cultura e do conhecimento. Já nessa gestão enfatizou-se o enriquecimento da imaginação e da fantasia para facilitar a interpretação do texto e o transporte do mundo real para o fantástico.

É interessante assinalar a completa distinção entre as concepções de SL preconizadas nessas duas administrações. A anterior trouxe a tona sua visão explicitamente política e essa, apesar de não se declarar como perspectiva política, propôs a implantação do Programa de Qualidade Total entendendo “qualidade” como “fazer bem feito”, isto é, cada um deveria atuar da melhor forma possível em seu âmbito de competência<sup>219</sup>. Todavia, ambas assinalaram a dimensão prazerosa de sua existência.

A bibliografia utilizada foi quase completamente diferente da anterior. Os únicos livros indicados que coincidiam eram o de Maria Helena Martins (1982); o de Regina Zilberman (1988) e o de Ezequiel Theodoro da Silva (1988). As outras indicações constam do Anexo XXXV.

Não foi possível investigar as indicações bibliográficas por isso sugere-se que estudos detalhados sejam realizados buscando analisar essas produções para verificar seu cunho teórico e político. Entretanto, nota-se que a bibliografia indicada na gestão anterior é em sua totalidade de livros e artigos que tratam especificamente da questão da leitura e seus problemas no contexto social, político e cultural e nessa gestão constituiu-se, na maioria, de obras que abarcam a importância de contar histórias, a interpretação psicanalítica dos contos de fadas, dinâmicas em literatura infantil, o uso do jornal na sala de aula. Enfim, discute o mundo da fantasia e suas possibilidades de trabalho. Foram incluídas obras produzidas na gestão do Prefeito Mário Covas (1983 – 1985) e obras que discutiam a questão da Qualidade Total.

As indicações para a organização e o funcionamento da SL<sup>220</sup> continuavam sendo praticamente as mesmas. Os livros pertencentes ao acervo da SL deveriam ser tombados em livro próprio do mesmo modo que na década anterior, entretanto as informações que deveriam ser registradas foram simplificadas. Era preciso anotar somente a data; número do livro de

<sup>219</sup> A visão de “Qualidade Total” proposta será melhor explicada neste trabalho, no item sobre formação.

<sup>220</sup> Conforme documentos:

São Paulo (Cidade). PMSP/SME/DOT/Série Apoio. Capacitação inicial para orientadores de sala de leitura. S.O. DOT – G Sa 041/93, 1993.

São Paulo (Cidade). PMSP/SME/DOT/Série Apoio. Capacitação inicial para orientadores de sala de leitura. S.U. DOT – G Sa 021/94, 1994.

acordo com a sua chegada na SL; autor; exemplar; procedência, se compra, doação ou transferência; baixa e observação.

O empréstimo também foi simplificado. Sugeriram que fossem feitas listas de alunos de cada classe, fornecida pela Secretaria da Escola. A primeira coluna levaria o número do aluno conforme a lista de chamada; a segunda, o nome; as demais seriam para colocar a data do empréstimo, no sentido horizontal e registrar o número do tombo do livro emprestado ao aluno, no sentido vertical. No momento em que houvesse a devolução, o POSL deveria colocar um “X” sobre esse número.

Foi recomendado o registro diário das atividades realizadas, para fins de relatórios e avaliação. Era importante que constasse a atividade, ano, ciclo, número de alunos participantes, assinatura do professor da classe e observações.

Esse registro permitiria ao POSL não só fazer a auto-avaliação de seu trabalho, como também serviria de subsídio à equipe técnica e Conselho de Escola no momento da avaliação final da unidade e reeleição desse profissional de SL.

Em relação à disposição do mobiliário e livros, as recomendações continuavam as mesmas. O mobiliário deveria ser disposto de maneira funcional para possibilitar sua adaptação a diferentes situações como: acomodar as crianças de maneira confortável e descontraída na Hora da História, montar “palcos” para dramatização, formar grupos para diversas atividades. O acervo deveria ser distribuído de forma a facilitar o acesso dos leitores, sendo organizado nas estantes, mesas, cantos, suportes, e outros, de maneira sugestiva. Materiais como quadros ou varais também eram úteis para expor os trabalhos produzidos pelos alunos e materiais para divulgação de eventos culturais.

Essas indicações foram consideradas como sugestões básicas de organização e funcionamento das SL visando a facilitar as diversas atividades do POSL e estar a serviço da criação de um ambiente harmonioso, atraente, prático, de fácil acesso a todos, de modo que cada um se sentisse responsável pelo seu uso e conservação.

É interessante demarcar que na gestão anterior não foram encontrados documentos que relatassem sobre como deveria ser a organização da SL e que nessa gestão percebe-se uma simplificação dessas orientações, isto é, as orientações oferecidas aos PESL até 1988 eram minuciosas em relação à organização da SL e nesse momento elas deixam de ser tão detalhadas para assumirem orientações gerais.

O ato de ler foi entendido não só como decodificação, mas, também, como envolvendo especialmente a reflexão e a compreensão das idéias do texto, implicando o uso de grande aparato sensorial, emocional e racional e encontrando base nas experiências anteriores de

vida. Assim, num processo dialético, o conhecimento de mundo facilitaria a compreensão da leitura e esta enriqueceria o primeiro. Além disso, a leitura foi entendida como recurso para construção de conhecimento e estímulo da imaginação e fantasia no aluno. O POSL seria o mediador entre a criança e o livro<sup>221</sup>.

Depreende-se que o mesmo cunho romântico de leitura preconizado nas três gestões anteriores, quais sejam, Mário Covas (1983-1985), Jânio Quadros (1986-1988) e Luiza Erundina (1989-1992), se manteve nessa gestão. Claro que a aproximação com o enfoque político estabelecido na gestão de Erundina é exclusivo daquela gestão, isto é, dentre essas gestões foi a única que procurou atrelar a leitura a uma compreensão crítica do texto e do contexto sócio-político. Da mesma maneira, apesar da concepção de SL da gestão de Maluf ser distinta da concepção da gestão anterior, como se assinalou acima, ela aproximou-se da concepção de SL das administrações de Covas e Quadros do mesmo modo que as concepções de leitura se aproximavam.

É interessante, ainda, assinalar as implicações da Gestão da Qualidade Total nessa administração para essas concepções de SL e de leitura. O objetivo da Qualidade Total na educação é aplicar os princípios empresariais de controle de qualidade na escola e fornecer as condições educacionais necessárias para aumentar a competitividade e o lucro. Assim, a qualidade na educação seria alcançada por meio da transformação de baixo para cima, de cada escola, de cada instituição de ensino, para a melhoria global do sistema educativo nacional (Ramos, 1992) e a SL e a leitura seriam peças chave para essa transformação, isto é, a escola estaria proporcionando satisfação das necessidades dos seus membros e realizando um trabalho de alta qualidade como produto de uma escola de qualidade<sup>222</sup>. (Gentili, 1999)

#### **4.2.2.3. Retrocesso na função de Professor Orientador de Sala de Leitura e sua formação prática**

##### **1. Nova interpretação da função do POSL**

Seis meses após o início da gestão de Paulo Maluf publicou-se a Portaria nº 5.168 de

<sup>221</sup> De acordo com os documentos:

São Paulo (Cidade). PMSP/SME/DOT/Série Apoio. Capacitação inicial para orientadores de sala de Leitura. SO. DOT – G Sa 041/93, 1993.

São Paulo (Cidade). PMSP/SME/DOT/Série Apoio. Literatura infantil. S.O. DOT-G Sa 030/93, 1993.

<sup>222</sup> A Escola de Qualidade Total baseia-se nos 14 pontos de Deming que estão discriminados no item sobre a formação do POSL.. Esses pontos se complementam com os 7 princípios do difusor de suas idéias no campo escolar William Glasser. Dentre esses princípios estão contidas essas idéias.

17/06/1993 que regulamentava o Decreto 32.582/92 e revogava a Portaria 12.780/92<sup>223</sup>. Entretanto reafirmou praticamente tudo o que estava disposto nesta última, isto é, essa portaria foi elaborada para dar nova disposição ao artigo 4º do decreto<sup>224</sup>. Confirmou a autonomia da U.E. para administrar suas prioridades por meio de um plano; elencou os mesmos objetivos para a SL e estabeleceu as mesmas competências para os POSL; somente modificou o tratamento dado à consulta bibliográfica e ao mandato do POSL.

Quanto à pesquisa bibliográfica, já foi pontuado que fazia parte das competências do POSL o dever de colocar os recursos bibliográficos existentes ao alcance dos elementos das equipes técnica e docente, bem como dos alunos, informando e facilitando o estudo e pesquisa bibliográfica. Contudo, não se destinava um horário específico para essa atividade. Nesta portaria, a pesquisa bibliográfica aparece fazendo parte do seu horário de trabalho, ou seja, ele deveria desenvolver atividades de consulta bibliográfica em momentos específicos, dentro do seu horário de atendimento.

Isso indica que a pesquisa bibliográfica era um problema, isto é, não se sabia o que fazer com ela. Era consenso sua importância e necessidade desde a criação do Programa de Integração Escola-Biblioteca. Entretanto, não se chegava ao consenso sobre como possibilitar o trabalho com a pesquisa bibliográfica. Nessa gestão, pela primeira vez, determinava-se, por meio da legislação, a obrigatoriedade em se destinar momento específico dentro do horário de trabalho do POSL para a pesquisa, contudo não se especificava como deveria ser organizado isso, isto é, não se determinava a quantidade de momentos e como seriam organizados esses momentos. Provavelmente a situação anterior prevaleceu.

Quanto ao mandato do POSL, que era avaliado sempre em dezembro, passou a ser anual, com direito à reeleição, de acordo com o Estatuto do Magistério Público Municipal de São Paulo.

Isso indica que reeleger ou fazer eleição sempre no final do ano não condizia com a realidade enfrentada na escola, isto é, provavelmente muitos POSL eram eleitos no meio do período letivo e quando chegava o final do ano tinha-se que fazer nova eleição quando, na verdade, ainda não tinha havia tempo suficiente para se verificar os resultados de seu trabalho. Isso deveria trazer um desgaste de tempo e energia para a escola sobrecarregando-a. Decidir que a reeleição seria realizada após um ano de trabalho do POSL diminuía essa carga de trabalho para a escola.

No final desse ano, a RMESP passou por algumas mudanças. A organização do

---

<sup>223</sup> Esse decreto e portaria estabelecidos na gestão anterior dispunham sobre as SL no que tange à criação e instalação de SL, escolha e designação de POSL, jornada de trabalho do POSL e suas competências.

<sup>224</sup> O artigo 4º do Decreto 32.582/92 referia-se às especificidades dos procedimentos para escolha do POSL e às normas para a instalação de SL.

quadro dos profissionais de educação, por exemplo, foi modificada por meio da Lei nº 11.434, de 12/11/1993. As jornadas de trabalho passaram a ser três: Jornada Básica (JB) – com 18 horas-aula e duas horas-atividade semanais, perfazendo 120 horas-aula mensais; Jornada Especial Ampliada (JEA) – com 25 horas-aula e cinco horas-atividade semanais, perfazendo 180 horas-aula mensais; e Jornada Especial Integral (JEI) – com 25 horas-aula e 15 horas adicionais semanais, perfazendo 240 horas-aula mensais. Para o trabalho excedente foi criado o TEX – jornada especial de hora-trabalho excedente e o JEX - jornada especial de hora-aula excedente<sup>225</sup>.

A Equipe de SL foi modificada por meio da Portaria 8.351 de 16/12/1993, que constituiu o GE de SL, considerando os PEAs que deveriam ser desenvolvidos pelas U.E. e as dificuldades neles implicadas e a necessidade de se ampliar a promoção constante de oportunidades de reciclagem às equipes docentes das EMPG.

Ao GE de SL foram atribuídas as seguintes funções:

- articular e facilitar as ações da DOT Ensino de 1º e 2º Graus junto à RME;
- executar o permanente acompanhamento e a reflexão sobre o processo educacional;
- viabilizar e agilizar o fluxo de comunicação entre SME, DOT Ensino de 1º e 2º graus e DREM; e
- promover palestras, debates e estudos da equipe da DOT Ensino de 1º e 2º Graus, com participação de assessoria externa.

Essa Portaria foi alterada duas vezes, pelas Portarias 3.464 de 9/06/1995 e 2.085 de 9/05/1996, alterando algumas pessoas do grupo e passando a contar com mais dois membros, aumentando o grupo para oito pessoas.

De acordo com o Relatório Quadrienal – 1993-1996 – Setor de Atividades de Sala de Leitura<sup>226</sup>, o GE de SL tinha como atribuições:

- capacitar continuamente o POSL, por meio de: formação inicial; palestra com escritores, ilustradores, editores e outros profissionais ligados à leitura; cursos sobre temas que promoviam a leitura em suas mais diversas formas de expressão e encontros para troca de experiências;
- ler e analisar as obras de literatura e referência existentes no mercado editorial, selecionando, para fins de compra pelos órgãos competentes, os títulos que comporiam ou ampliariam o acervo das SL, bem como os referentes à premiação do concurso Biblioteca Cidade de São Paulo;
- promover e/ou apoiar a participação dos POSL e dos alunos por eles atendidos, em concursos culturais relacionados à leitura;

<sup>225</sup> Esta lei continuou em vigor durante todo o período coberto por esta pesquisa.

<sup>226</sup> São Paulo (Cidade). PMSP/SME/SUPEME/DOT. Relatório Quadrienal. Setor de Atividades de Sala de Leitura, 1996. p. 166-8.

- participar de projetos intersecretariais para realização de eventos de promoção da leitura e da cultura, de maneira geral;
- participar de eventos e exposições com o objetivo de divulgar o trabalho das SL das escolas da Rede Municipal de ensino de São Paulo.

É assinalado também que esse grupo buscava contribuir com o já consolidado trabalho desenvolvido nas SL das EMPG, EMPSG e EMEDA, pautando todos os momentos de encontro com os POSL nos seguintes aspectos:

- na importância da integração da SL ao projeto pedagógico da escola;
- em uma didática que privilegiava uma concepção ampla de leitura, enquanto busca de significado nas e das diferentes linguagens comunicativas; uma interação autor-texto-leitor e leitor-leitor; numa intervenção mediadora do POSL no processo de aproximação leitor-texto;
- em um esquema de atuação que sistematicamente promovia encontros mensais em todas as DREM, visando não só ao aperfeiçoamento do trabalho pedagógico, mas também a uma maior e melhor integração entre os POSL e entre estes e a DOT;
- por meio dessa integração buscava a preservação e ampliação das conquistas da SL em seus 24 anos de existência;
- na busca de parceria com diversas editoras para patrocínio de cursos e palestras, que também proporcionaram o contato dos professores com os mais recentes lançamentos do mercado editorial;
- na busca de valorizar a realização de eventos conjuntos com outros órgãos afins: SMC, CBL, Sala Cinemateca e Instituto Cultural Itaú;
- na busca da divulgação do trabalho das SL, não só pela participação em eventos já citados, mas também por meio do contato com Secretarias de Educação de outros Estados e Municípios: São José dos Campos, Osasco, Maringá, Juiz de Fora, e Rio Grande do Norte.

É interessante ressaltar as palavras utilizadas no que se refere à formação inicial e ao aperfeiçoamento dos POSL, quais sejam, reciclar e capacitar. Esses verbos indicam, tanto quanto a palavra treinamento, utilizada em gestões anteriores, como vimos neste trabalho, que a administração possuía uma visão de que os professores precisavam se tornar capazes, deveriam ser habilitados e reformados para a nova situação de professores que trabalhariam especialmente com a leitura. Garcia (1995), concordando com Gimeno Sacristán, argumenta que todos esses termos, como os de aperfeiçoamento, formação em serviço ou permanente não são convenientes. Entende que a melhor definição que se adapta ao processo contínuo de formação é “desenvolvimento profissional dos professores” por ser o termo que melhor se

ajusta à concepção atual do professor como profissional do ensino.

Segundo o autor essa noção de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e de continuidade que parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores.

Em fevereiro de 1994, outro Regimento Comum das Escolas Municipais foi publicado, por meio do Decreto nº 33.991, revogando o Decreto nº 32.892, mas sem modificar o que havia sido disposto neste em relação à SL.

No mesmo mês, por meio da Portaria nº 874, reafirmou-se que o professor de classe deveria acompanhar os alunos nas aulas de SL, bem como ministrar as mesmas, caso o POSL faltasse.

Em razão da necessidade de reposição de aulas, a SME lançou a Portaria nº 5.497 de 31/10/1994, que previa que para a implementação do Plano de Reposição de Aulas deveriam ser utilizados todos os recursos humanos disponíveis na U.E., inclusive o POSL, com prejuízo das funções da SL, enquanto perdurasse o processo de reposição.

Além disso, a Portaria também estabeleceu que para dar cumprimento ao Plano de Reposição de Aulas, a escola deveria utilizar, se necessário, o espaço da SL, em sábados, pontos facultativos, “pontes”<sup>227</sup> previstas, recesso ou férias.

Disso pode-se depreender que a SL não era prioridade nessa gestão, o que foi confirmado pela Portaria nº 2.272 de 07/04/1995. Além de reafirmar todo o contido na Portaria 5.497/94, estabeleceu os procedimentos a serem adotados em caso de falta de professor regente de classe ou aulas, utilizando-se, novamente, todos os recursos humanos disponíveis na escola. Portanto, na falta de professor e na falta de professor substituto, o POSL deveria assumir a classe ou aula sem professor, com prejuízo de suas funções, enquanto perdurasse a necessidade de sua substituição.

Essa portaria ficou vigente até 20/06/2002, quando a Portaria 3.233 modificou o artigo 1º da 2.272 retirando o item POSL<sup>228</sup>, entretanto mantendo a idéia de “utilizar todos os recursos humanos disponíveis”. Tal medida dava margem para que a mesma situação se mantivesse.

O Decreto 35.072, de 20/04/1995 revogou o Decreto 32.582/92, considerando que o reenquadramento de cargos e funções dos quadros dos profissionais de educação tinha sofrido

---

<sup>227</sup> As Escolas Municipais de São Paulo utilizam a palavra “ponte” para indicar os dias que deveriam ser letivos, mas, por causa de um feriado próximo emendam-se com o final de semana, e futuramente o dia é repostado. Ex.: o feriado cai em uma Quinta-feira, a Sexta-feira deveria ser dia letivo, mas, para facilitar a vida da comunidade escolar, faz-se uma “ponte”, isto é, emenda-se o feriado com o final de semana e repõe-se este dia no próximo Sábado.

<sup>228</sup> O ítem b) do artigo 1º : “POSL, desde que habilitado, com prejuízo das funções, enquanto perdurar o processo de reposição”.

alterações, havendo portanto a necessidade de reorganizar o funcionamento da SL, para propiciar o melhor atendimento de todos os turnos e classes das escolas municipais; e considerando o propósito da administração em melhorar o funcionamento das SL para garantir aos escolares o acesso às diferentes fontes de leitura e diversas formas de linguagem, e assim, favorecer o prazer de ler e a ampliação de conhecimentos.

Manteve, entretanto, praticamente tudo o que o anterior determinava, modificando os nomes de Diretoria de Orientação Técnica da Coordenadoria de Núcleos de Ação – CONAE para Diretoria de Orientação Técnica da Superintendência Municipal de Educação – SUPEME; suprimindo a possibilidade que o Decreto anterior dava ao professor de educação infantil de exercer as atribuições de POSL em EMPG; e atrelando o horário do POSL a um único turno, só podendo e devendo pegar salas de outros turnos se as aulas de um único turno não completassem sua jornada de trabalho.

Ao completar as turmas necessárias à sua jornada de trabalho poderia haver eleição de outros POSL, quantos fossem necessários para o atendimento às classes. Restando classes sem atendimento, os POSL poderiam estender suas jornadas e receber por JEX<sup>229</sup>, se ainda remanescessem classes sem atendimento, deveriam ser organizados horários alternativos quinzenais para o atendimento de todas as classes.

Havendo POSL em número superior ao necessário deveria ser cessada a designação daquele que detivesse menor tempo na função.

O decreto estabeleceu, ainda, que a SME deveria fixar, mediante portaria, os procedimentos para escolha do POSL, consideradas a proposta pedagógica e a atuação educacional desenvolvida; as normas para eleição, classificação, referendo e cessação da designação do POSL; os critérios para organização do horário da jornada de trabalho do POSL; e os objetivos do trabalho, a área de competência e as atividades a serem desenvolvidas pelo POSL.

A Portaria nº 3.107 de 24/05/1995 regulamentou esse Decreto confirmando, mais uma vez, a autoridade do Conselho de Escola para nomear o POSL, desde que esse fosse efetivo ou estável no cargo de professor de 1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental I. Na inexistência de candidato da própria escola interessado em concorrer à eleição, as inscrições deveriam ser abertas na DREM e, posteriormente, na Rede Municipal de Ensino, por meio de publicação de edital no Diário Oficial do Município.

Somente na impossibilidade de haver professor efetivo ou estável de nível I é que a

---

<sup>229</sup> O JEX é uma Jornada Especial de Hora-Aula Excedente que dá o direito ao professor de trabalhar além de sua jornada e receber por essas horas extras trabalhadas. Com exceção do professor que possui JEI – Jornada Especial Integral, todos os outros professores podem ganhar JEX.

vaga poderia ser oferecida para docente efetivo ou estável de nível II, do componente curricular de Português. Portanto, essa portaria impedia que professores de nível II dos diversos componentes curriculares atuassem como POSL, como era possível acontecer até então, restringindo a um número menor de professores a possibilidade de candidatura para a função. Entretanto ampliava para que professores de outras escolas pudessem se candidatar.

No final de um ano de mandato o Conselho de Escola deveria avaliar o desempenho do POSL e decidir pela sua continuidade ou não. O não referendo desencadearia novo processo eletivo.

A Portaria estabeleceu critério para escolha de turnos entre os POSL, medida que servia também para a cessação de designação por excesso de POSL. Os critérios eram: o professor titular, efetivo deveria ter prioridade sobre o docente estável; para desempate, entre professores titulares, efetivos, deveria considerar-se – maior tempo na função, maior tempo na carreira e maior tempo no Magistério Municipal; para desempate entre docentes estáveis, dever-se-ia considerar maior tempo na função, seguido de maior tempo no Magistério Municipal.

Determinou que, após a designação para o início do exercício na nova função, o POSL deveria realizar 20 horas-aula de estágio em SL já em funcionamento na rede, seguindo os critérios que deveriam ser definidos pela SUPEME e DOT, e a comprovação deveria ser enviada à DOT, especificamente ao Setor de Atividades de SL.

A partir disso pode-se delinear que a formação do professor foi concebida numa perspectiva prática com enfoque tradicional, isto é, apoiando-se quase que exclusivamente na experiência prática do docente mais experiente que possuiria um conhecimento tácito e um bom desempenho. Assim, o docente novato adquiriria, por um processo de indução e socialização profissional, o conhecimento cultural que o bom professor possuía. (Pérez Gómez, 1998c)

Pérez Gómez estima que esse conhecimento profissional, impregnado de senso comum, “destilado na prática, encontra-se inevitavelmente impregnado dos vícios e obstáculos epistemológicos do saber de opinião, induzidos e formados pelas pressões explícitas ou tácitas da cultura e ideologia dominantes”. Além disso, surge “subordinado aos interesses sócio-econômicos de cada época e aparece saturado de mitos, preconceitos e lugares-comuns nada fáceis de questionar”. (1998c, p. 364)

Assim, segundo o autor, “tanto a forma de criar o conhecimento e a cultura profissional como o sistema de transmissão dão a este enfoque um caráter político essencialmente conservador”. De um lado, o conhecimento profissional “é o produto da

adaptação às exigências do contexto sobre a escola”, e de outro lado, “o modo de transmissão é o veículo mais eficaz de reprodução”. Esse veículo prepararia o futuro POSL para aceitar lentamente a cultura profissional herdada e os papéis profissionais correspondentes. (Pérez Gómez, 1998c, p. 364)

Em relação ao horário do POSL criou até três sessões semanais para consultas bibliográficas e empréstimos, dentro do horário de trabalho do POSL e fora do horário de aula normal de aula dos alunos.

Novamente, isso indica que não se sabia muito bem o que fazer com a questão da Pesquisa/Consulta Bibliográfica. Era complicado ensinar a pesquisar uma classe inteira de uma vez. Por esse motivo, em determinados momentos ela aparece como atividade básica e em outros ela some, aparecendo somente como competência do POSL colocar os recursos bibliográficos existentes ao alcance de todos. Essa portaria tentou resolver o problema instituindo de uma vez momentos específicos para esse atendimento, isto é, proporcionando horários em que o POSL ficasse de “plantão” para atender o aluno que fosse sozinho ou em grupo à SL para realizar Pesquisas.

Cumpre-se esclarecer a diferença que essa portaria trouxe, em relação às legislações anteriores, para a organização da escola e da SL. A partir desse momento os alunos podiam permanecer na escola ou chegar mais cedo ou mesmo ir e vir para a escola em outros momentos diferentes daqueles das aulas normais, isto é, possibilitou que o aluno se locomovesse independentemente de seu professor de classe para se dirigir à SL. Além disso, o POSL poderia dar um atendimento individualizado para os alunos nos momentos de pesquisa. Ao mesmo tempo, o aluno também poderia ir à SL solicitar empréstimos e devolver livros sem a necessidade de esperar sua aula semanal, pois havia, no mínimo, três outros horários em que o POSL estaria na SL a disposição dos alunos.

Em face disso cabe questionar se essas três horas de aula eram suficientes para atender todos os alunos interessados. Ou, será que havia alunos interessados? Ou, ainda, será que os alunos foram incentivados a freqüentarem a SL para fazer pesquisa e empréstimo de livros nesses horários? No entanto, de qualquer forma, a medida de estabelecer esse atendimento possibilitava que houvesse maior empreendimento em pesquisa na escola.

A análise, aprovação e o cumprimento do horário de trabalho dos POSL deveriam ser de responsabilidade do diretor da escola e do supervisor da U.E. além de terem que apontar falta-aula para o professor de classe que não acompanhasse seus alunos à SL durante o horário

normal de aula<sup>230</sup>. O objetivo era fazer a interação da prática de leitura com o trabalho em sala de aula.

Em relação aos objetivos das atividades desenvolvidas em SL acrescentou-se a utilização da leitura como fonte de lazer, prazer, reflexão e formação do leitor crítico; a vinculação das atividades desenvolvidas na SL ao Projeto da Escola e a introdução da leitura de outras formas de linguagem, que não apenas o texto escrito.

Muito embora esses objetivos apareçam pela primeira vez na legislação, não eram nenhuma novidade nas orientações que os POSL recebiam da SME, isto é, a maioria desses objetivos já estavam presentes nas orientações que recebiam desde quando o Projeto se iniciou.

Em relação às atribuições, às competências e ao que deveria ser realizado pelo POSL nas horas-atividade nada se alterou.

Enfim, outro documento<sup>231</sup> assinalou que o POSL foi considerado mediador-motivador da leitura por ser ele quem fazia a inter-relação livro/aluno/sociedade, nas atividades que desenvolvia.

A Portaria nº 5.264 de 05/11/1996, autorizou professores adjuntos efetivos a assumirem a função de POSL, desde que preenchessem as exigências legais quanto aos pré-requisitos, o que possibilitou um leque um pouco maior de candidatos ao cargo.

Entretanto, poucos meses depois, por meio da Portaria nº 613, de 21/02/1997, já em outra administração, retirou-se essa possibilidade, indicando que os professores adjuntos nomeados exercendo a função, deveriam permanecer até o término do mandato, ficando-lhes vetado o referendo pelo Conselho de Escola, bem como sua inscrição para concorrer a novo processo eletivo.

É interessante focalizar esse retrocesso na interpretação da função do POSL, isto é, ao mesmo tempo em que essa administração manteve o Projeto SL usou de artifícios para que esse trabalho não se realizasse de fato, pois estabeleceram-se portarias que determinavam que os POSL deveriam substituir professores faltosos ou em licença médica levava à não concretização dessa atividade já que o POSL era desviado de sua função.

## **2. A formação do Professor Orientador de Sala de Leitura**

Em relação à formação dos POSL firmaram a Série Apoio com cursos de capacitação

---

<sup>230</sup> Era previsto no artigo 7º que os professores regentes de Ensino Fundamental I e do Ensino Fundamental II, de preferência do Componente Curricular Português deveriam acompanhar suas respectivas turmas, durante o horário normal de aulas em todas as sessões desenvolvidas na SL.

<sup>231</sup> São Paulo (Cidade). PMSP/SME. Projeto salas de leitura, 1995.

inicial e continuada. Além dessa houve também convocações para palestras, encontros, oficinas e cursos.

Em 1993, foram cinco as convocações que os POSL receberam. Duas foram específicas para os POSL recém designados, portanto, para capacitação inicial. A primeira era para um encontro, com quatro horas de duração, no mês de junho, sobre o tema “Dinâmicas em Literatura Infantil”, com a professora Maria Alexandre de Oliveira. E a outra, para os mesmos que assistiram ao primeiro, no mês de agosto, com 14 horas de duração.

Outras duas convocações foram para todos os POSL. Uma em junho com oito horas de duração, e a outra em outubro, com quatro horas de duração. A primeira somente fez referência à participação em capacitação, e a segunda, menciona que era para uma palestra sobre “O gosto pela leitura” com o escritor Arnaldo Niskier.

Somente uma das convocações foi para os professores do NAE – 2. Essa foi para uma oficina sobre “Texto literário X texto informativo”, coordenada por Maria da Graça Mendes Abreu, no mês de outubro, por um período de quatro horas.

Foram dois os cursos oferecidos para POSL. Ambos com quatro horas de duração. Um era uma oficina com a escritora e ilustradora Eva Furnari<sup>232</sup> e o outro um encontro com a escritora Ângela Lago<sup>233</sup>.

A capacitação inicial teve quatro dias de duração, com um tema tratado em cada dia. No primeiro dia o tema foi “Hora da História”. No segundo dia o tema era “Hora da Poesia”. No terceiro dia o tema foi “Leitura Livre”. No quarto dia o tema foi “Organização da SL”. O resumo das orientações oferecidas consta no Anexo XXXVI.

Depreende-se das orientações que, para a “Hora da História”, não houve a preocupação nem em favorecer o processo de identificação da criança com os personagens bons das histórias e o repúdio aos personagens maus para a formação da personalidade, como se almejava nas gestões do período da ditadura militar, nem a preocupação em oportunizar o contato com diversos estilos literários proporcionando a discussão das situações para tornar o aluno um leitor crítico, como se preconizou nas gestões de Covas e Jânio. Nessas orientações a preocupação era propiciar momentos mágicos para a criança, pois, segundo a Psicologia, os contos poderiam proporcionar o amadurecimento e o auto-conhecimento da criança.

Para a “Hora da Poesia” também se demandou a imaginação, a fantasia e o despertar de sentimentos e emoções. Não foi possível comparar essas orientações com outras porque apesar dessa atividade estar presente há muitos anos na SL foi a primeira vez que se apresentaram orientações.

---

<sup>232</sup> Comunicado nº 747, de 21/10/93.

<sup>233</sup> Comunicado nº 688, de 04/10/93.

Para a “Leitura Livre” e “Organização da SL” as orientações foram praticamente as mesmas que já vinham sendo adotadas. Pode-se destacar de diferente a preocupação em não oferecer regras prontas para a utilização e conservação da SL e seu material e sim a preocupação em levantar com o grupo essas regras sem dificultar ou restringir o acesso. Houve também preocupação em se orientar para a realização do trabalho com pesquisa, entretanto, foram dadas as mesmas orientações.

Pode-se, ainda, dar destaque à metodologia de trabalho adotada nessa capacitação, qual seja, POSL já atuantes participaram dando demonstração de atividades já realizadas por eles. Esse tipo de formação prática nunca havia sido utilizada antes.

Na consecução dos cinco eixos propostos pela SME que norteavam a política educacional dessa administração, já comentados neste trabalho, propunha-se a implantação do Programa de Qualidade Total, envolvendo a todos os integrantes do Ensino Municipal<sup>234</sup>.

Diversos grupos humanos de todo o mundo estavam envolvidos na busca de melhoria de seu desempenho e na implantação da Qualidade Total. A educação era fator fundamental para o desenvolvimento humano, social e econômico e não poderia deixar de engajar-se. Mas, afinal, o que era qualidade?

Qualidade era “fazer bem feito”, era fazer com que cada um atuasse da melhor forma possível em seu âmbito de competência, considerando, com especial atenção, até mesmo as pequenas ações.

O êxito da escola, então, estaria diretamente ligado à capacidade de promover a ação educativa de forma competente e exigiria não só participação, mobilização e adesão, mas, avaliação e reprogramação constantes. Seus quatro momentos eram: planejar para mudar; organizar para atuar; agir para transformar; avaliar para melhorar.

O professor deveria, em seu trabalho com seus alunos, buscar a qualidade junto com eles e com toda a equipe técnica e docente, não só seguindo esses momentos, mas também “dirigindo sua turma sem coerção e de modo a satisfazer as necessidades, expectativas e interesses dos educandos”<sup>235</sup>. O sucesso do trabalho dependeria da capacidade do professor

---

<sup>234</sup> A idéia de Qualidade Total tinha sido uma revolução silenciosa iniciada nos países industrializados, após a 2ª Guerra Mundial, pela necessidade de melhorar a produção e diminuir custos. Foi o americano, Dr. W. Edward Deming, especializado em controle estatístico de qualidade que, na busca de uma saída para esta situação, criou esse Programa. Entretanto, os EUA não alcançaram, de início, a sutileza de suas idéias, que acabaram ecoando no Japão. Este, arrasado pela guerra, buscava reconstruir o país através de um meio de explorar ao máximo a capacidade de participação ativa de cada cidadão e encontrou em Deming idéias férteis para isso. O método de Deming possui quatorze pontos: Filosofia da Qualidade; Constância de Propósitos; Avaliação do Processo; Transações de Longo Prazo; Melhoria Constante; Treinamento em Serviço; Liderança; Afastamento do Medo; Eliminação de Barreiras; Comunicação Produtiva; Abandono de Cotas Numéricas; Orgulho de Execução; Educação e Aperfeiçoamento; Ação para Transformação.

<sup>235</sup> Cosete Ramos, in Excelência na Educação, p. 111, apud São Paulo (Cidade). PMSP/SME/DOT/Série Apoio. Capacitação inicial para orientadores de sala de leitura. S.O. DOT – G Sa, 1993, p. 21.

em construir uma sala de aula democrática ou de qualidade, por meio de princípios, tais como: fazer do diálogo a porta de entrada; criar um ambiente amigável; definir limites; elaborar com os alunos a pauta de um trabalho de qualidade; organizar o ensinar para aprender; e estabelecer a auto-avaliação do trabalho pelo aluno.

Segundo Gentili a retórica da Qualidade Total no campo educacional é uma tentativa séria de aplicar os princípios empresariais de controle de qualidade no campo pedagógico. Depreende-se que tudo se resumia na “boa vontade dos ‘atores’ (estudantes, professores e diretores) para instalar, criar e reproduzir as condições institucionais da qualidade em suas próprias escolas”. (1999, p. 145)

Sobrar para a sociedade o papel de estorvo, isto é, “a política, o conflito é apenas um fator que entorpece e obscurece a livre ação dos ‘atores’ educacionais para impor o prezado valor da Qualidade nas escolas”. Assim, o Programa de Qualidade Total “constitui o intento mais sistemático para transformar a escola em uma instituição produtiva à imagem e semelhança das empresas (...). A política e as variantes sociais desaparecem”. (Gentili, 1999, p. 147)

Nesse mesmo ano, fazendo parte dessa mesma série, “Apoio”<sup>236</sup>, foi promovido um curso de cinco dias para o pessoal da educação infantil, envolvendo diretores, CP e professores, para desenvolverem a Literatura Infantil na SL, a fim de que apresentassem ao aluno o texto literário como mais uma possibilidade de conhecer a si mesmo, a realidade que o cercava, diferenças entre linguagem oral e escrita, o contato com os livros, podendo escolhê-los livremente e assim, desenvolver, cada vez mais, o gosto pela leitura.

Em 1994, somente uma convocação foi publicada. Esta se referia a um “Encontro de troca de experiências”, com várias datas para o POSL escolher, entre final do mês de novembro e início de dezembro. A apresentação das experiências seria feita pelos próprios POSL da rede inscritos por meio de Comunicado<sup>237</sup> que considerava a atividade pertinente porque apareciam várias solicitações nas apresentações dos RARL; nos Relatórios Finais das U.E.; e nas Avaliações do 1º encontro por DREM, ocorrido no mês de abril. Este solicitava as inscrições dos interessados em apresentarem trabalhos, que seriam selecionados e divulgados oportunamente. Entretanto, em algumas DREM, ninguém se inscreveu e outro comunicado<sup>238</sup> foi publicado dando novo prazo para o envio dos trabalhos.

Outro comunicado<sup>239</sup> solicitava o envio de trabalhos de alunos, desenvolvidos

<sup>236</sup> A criação de “Apoio” teve a finalidade de organizar e documentar o material utilizado em cursos promovidos pela DOT.

<sup>237</sup> Comunicado nº 381, de 14/05/94.

<sup>238</sup> Comunicado nº 491, de 08/06/94.

<sup>239</sup> Comunicado nº 514, de 14/06/94.

integradamente pela SL e sala de aula, para serem expostos no estand da SME, na 13ª Bienal Internacional do Livro, que ocorreria em agosto.

Somente um comunicado dispensava o professor de seu horário de trabalho para um encontro, de quatro horas, com a Senhora Hilda Vilela Merz para palestra sobre Monteiro Lobato<sup>240</sup>. Outro convidava os POSL para um encontro de quatro horas com o escritor Ricardo Azevedo<sup>241</sup>.

Houve, também, a capacitação inicial para os POSL designados depois da última capacitação. Acrescentaram-se, em relação à anterior, dez horas de curso; e o objetivo específico: estimular o engajamento no Programa da Qualidade Total. Por isso foram incorporados comentários acerca da Implantação do Programa de Qualidade Total na SL, conforme Anexo XXXVII.

Em 1995, foram muitas as convocações que o POSL recebeu. A primeira, em fevereiro, com quatro horas e meia de duração, convocava para um Encontro com a Professora Claudia Miranda, da Universidade de Juiz de Fora<sup>242</sup>. A segunda, em abril, com quatro horas de duração, para uma oficina de “Confecção de Material”<sup>243</sup>, para a qual o POSL deveria levar, além de materiais diversos, como cartolina, celofane, durex, sucata, etc, três livros que não tivessem sido trabalhados em SL.

Outras cinco convocações<sup>244</sup> ofereciam, cada uma, cinco horas de oficinas sobre os temas: “Contos de Fadas”; “Dobradura”; “Orientação e Consulta Bibliográfica”; “Jornal na SL”; “Histórias com Origami”; “Poesia”; e “Leitura e Matemática”. Conforme Anexo XXXVIII.

Em outubro e novembro, os POSL foram convocados para assistirem duas palestras de quatro horas e meia de duração, sobre “Semiótica e Arte – por uma leitura interativa”, proferida por Maria dos Prazeres Santos Mendonça, professora de Literatura Infantil e Juvenil da USP e PUC e de Literatura Brasileira, Portuguesa e Teoria Literária da PUC. A última convocação do ano chamava os POSL para o encontro de encerramento das atividades do ano, com cinco horas de duração.

Foram três comunicados convidando os POSL a participarem de eventos, como a palestra com a escritora Sônia Junqueira<sup>245</sup>, com quatro horas de duração; o “2º Seminário Nacional sobre literatura infanto-juvenil, livro didático e participação da comunidade na

<sup>240</sup> Comunicado nº 408, de 18/05/94.

<sup>241</sup> Comunicado nº 224, de 06/04/94.

<sup>242</sup> Convocação nº 112, de 17/02/95.

<sup>243</sup> Convocação nº 19, de 20/04/95.

<sup>244</sup> Comunicado nº 497, de 13/05/95; Convocação nº 41, de 02/06/95; Convocação nº 62, de 24/08/95; Convocação nº 65, de 26/08/95; Convocação nº 78, de 30/09/95.

<sup>245</sup> Comunicado nº 831, de 26/08/95.

formação de leitores”<sup>246</sup>, com dois dias de duração; e “O mundo da imaginação e o caracol da ilustração”<sup>247</sup>, com dezoito dias de duração, com exposições sobre livro infantil ilustrado no Brasil e Alemanha, workshop sobre livro infantil, lançamento de livros, e várias oficinas para as crianças, além da mesa redonda sobre “A imagem do livro infantil no Brasil e na Alemanha”.

Dois comunicados solicitaram que os POSL enviassem trabalhos desenvolvidos integradamente na SL e na sala de aula pelos alunos do ensino regular e da suplência, para exposição. Na II Mostra do Ensino Municipal e no Seminário Municipal do Ensino Supletivo respectivamente<sup>248</sup>.

Em 1996, os POSL receberam cinco convocações para participarem das atividades com quatro horas de duração cada uma<sup>249</sup>: “Orientação à Consulta Bibliográfica”; “Palestra com o autor Celso Antunes”; “A literatura vivenciada”; “Visita monitorada ao Instituto Cultural Itaú”; “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”.

Uma portaria dispensou do ponto os POSL para participarem do Seminário Nacional do Livro, nos dias 21 e 22/08/96, devendo eles, após três dias, no máximo, apresentar relatórios de participação no evento.

Somente um comunicado<sup>250</sup> solicitou o envio de trabalhos de alunos desenvolvidos integradamente pela SL e sala de aula para serem expostos na 14ª Bienal Internacional do Livro no estande da SME.

Depreende-se dessa formação propiciada aos POSL que houve uma mudança de enfoque, isto é, até então a formação prática nunca havia sido utilizada por nenhuma outra administração. Procurou-se proporcionar ao POSL vários tipos de contato nessa formação prática, como, encontros com outros POSL mais experientes, escritores, ilustradores; seminários, oficinas e palestras. Mesmo os cursos chamados de capacitação inicial procuravam oferecer sugestões de atividades “prontas” para que os POSL aplicassem em suas respectivas SL. O embasamento teórico estava subjacente às sugestões de atividades e pouco foi discutido com os POSL. Além disso, mesmo a proposta da Qualidade Total parece que teve pouca ênfase nessa formação, assim como foi muito precária a formação teórica.

<sup>246</sup> Comunicado nº 868, de 1º/09/95.

<sup>247</sup> Comunicado nº 917, de 14/09/95.

<sup>248</sup> Comunicado nº 767, de 08/08/95; e Comunicado nº 1.129, de 08/11/95.

<sup>249</sup> Convocação nº 54, de 28/05/96; Convocação nº 63, de 13/06/96; Convocação nº 92, de 11/09/96; Convocação nº 101, de 26/09/96; Convocação nº 123, de 30/10/96.

<sup>250</sup> Comunicado nº 937, de 17/07/96.

### **3. A Pesquisa Bibliográfica**

Cabe aqui, mesmo que ligeiramente, lembrar a questão da pesquisa bibliográfica que originou o Projeto SL, mas que foi sendo deixada de lado para dar lugar, primeiro, às habilidades de compreensão de leitura e, gradativamente, a outros tipos de atividade consideradas mais prazerosas ou mais fáceis de serem desenvolvidas com classes de cerca de 40 alunos.

Todas as administrações tentaram, de alguma forma, discutir a questão da pesquisa bibliográfica. Assistiu-se à aposta na implantação de projetos de pesquisa que sucumbiram e orientações para que essa atividade ocorresse na escola sem que houvesse condições para tal. Contudo, nessa administração, houve a tentativa de solucionar o problema determinando que horários específicos fossem destinados para esse atendimento.

Percebe-se que todas as orientações e Projetos de Pesquisa elaborados se iniciavam assinalando as dificuldades que professores e alunos teriam em realizar pesquisas e, por isso, a necessidade de tais aprimoramentos. Além disso, enfatizava-se a necessidade do trabalho conjunto entre professores e POSL; sem isso seria quase impossível realizar a pesquisa, pois eram os professores que solicitavam a pesquisa e orientavam os alunos na sala de aula e os POSL que orientavam e ajudavam na consulta aos livros e outros materiais na hora de realizar a pesquisa. Além disso, ainda, era primordial conhecer o acervo porque solicitar temas que não se encontrariam na SL não adiantaria nada.

#### **4.2.3. Sala de Leitura e as diferentes linguagens**

##### **4.2.3.1. A política educacional proposta**

O ano de 1997 iniciou-se com nova administração. O Prefeito passou a ser Celso Roberto Pitta do Nascimento. Os Secretários Municipais de Educação foram vários, dentre eles, os que permaneceram por mais tempo foram Régis de Oliveira, Moacir Tutui, Hebe Magalhães Castro Tolosa e João Gualberto Carvalho Meneses.

No Plano do Governo desse Prefeito foram encontradas sete diretrizes básicas interrelacionadas e convergentes em torno de uma matriz maior e estrutural que apontava para as transformações de São Paulo na fase de economia pós-industrial globalizada, qual seja,

Potencializar as tendências de transformação de São Paulo de Pólo Industrial da Nação para Centro Internacional de Negócios de Capital Econômico e

Cultural do Mercosul, de modo a aumentar sua área de influência e seu poder de competitividade entre as grandes metrópoles mundiais.<sup>251</sup>

As diretrizes para ação do Governo no que tange à educação em função dessa matriz eram:

1. investir em projetos na área social – saúde, educação, cultura, esporte, lazer, habitação e apoio social – considerados estratégicos para o alcance das mudanças pretendidas.

7. aperfeiçoar e modernizar a máquina administrativa, através de ações visando à introdução de modelos gerenciais voltados para: a otimização dos recursos humanos; a implementação de soluções através de parcerias com o setor privado; informatização dos serviços e a desburocratização das atividades de atendimento direto à população.<sup>252</sup>

No atendimento dessas diretrizes de Governo as demandas prioritárias da SME eram: democratização do acesso; democratização da permanência; democratização da gestão e melhoria do fluxo organizacional.

A democratização do acesso consistia na implantação do Sistema Público de Educação no Município, em parceria com a Secretaria da Educação do Estado, por meio da matrícula “on line”. Essa idéia era fundamentada no princípio de que a criança não era federal, nem estadual e nem municipal, mas um cidadão cuja educação era direito público objetivo. Com isso, seria eliminada a duplicidade de matrículas, com conseqüente ampliação do número de vagas oferecidas, sendo possível detectar a demanda excedente que orientaria a criação de escolas e salas emergenciais. A meta era matricular todas as crianças no ensino fundamental.

A democratização da permanência dizia respeito à garantia da permanência do aluno na escola. Isso estava intimamente ligado à melhoria da qualidade de ensino e implicava investir nos programas de formação continuada dos educadores, propiciar a reorientação curricular e a transformação de posturas educacionais que tornassem educadores, alunos e cidadãos da comunidade sujeitos da própria ação educativa. A intenção era abrir protocolo de relações com Universidades para possíveis formações.

A democratização da gestão consistia no cumprimento do artigo 15 da LDB nº 9394/96. Esse artigo determina que “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”. Nesse sentido, competia aos órgãos da SME apoiar e incentivar iniciativas que conduzissem à efetiva participação de todos os envolvidos no processo educativo, os conselhos escolares e a comunidade. Com a participação, incluía-se também o princípio da autonomia.

<sup>251</sup> São Paulo (Cidade). PMSP/SME. Projeto visão balanço de gestão. Plano de Ações e Metas 1999-2000, 1999. Sem nº de página.

<sup>252</sup> Idem, ibidem.

A autonomia significava devolver à escola o compromisso e a responsabilidade na elaboração e implementação do seu Projeto Pedagógico e do seu Regimento Escolar, otimizando os recursos disponíveis e atendendo de forma eficiente a sua comunidade. Transferir o processo decisório para a escola levava à redução do poder da administração central e à necessidade de reformulação dos papéis dos órgãos centrais com a criação de Núcleos de Ações para praticamente todos os setores da SME, o que permitiria maior agilidade na atuação desses órgãos.

A melhoria do fluxo organizacional envolvia a modernização do sistema, isto é, era preciso realizar mudanças estruturais que reorganizassem os diferentes setores da SME, permitindo a melhoria do fluxo organizacional e maior agilização das ações. Isso se realizaria por meio do sistema informatizado de matrículas “on line” e pela instalação de computadores de última geração nas escolas.

No final do ano de 1998, o Secretário Municipal de Educação, João Gualberto de Carvalho Meneses e o Superintendente Jair Militão da Silva assumiram a Pasta da Educação no Município de São Paulo e mantiveram o compromisso de contribuir para a execução do Plano de Governo<sup>253</sup>. Isso significava dar continuidade às ações já iniciadas e estabelecer plano de metas. Partiram do pressuposto de que a educação de qualidade se efetivava nas U.E. e de que os órgãos intermediários e centrais do sistema escolar se justificavam como apoio e meio para o alcance dos objetivos educacionais.

No plano de ações e metas para 1999 e 2000, em relação à democratização do acesso e atendimento à demanda escolar e à democratização da permanência do aluno, previa-se como meta o atendimento a 100% dos alunos de 7 a 14 anos e intensificação de reformas e ampliação das U.E. e, como ações operacionais, o transporte escolar, programas de matrícula, construção de salas emergenciais, programas educativos e culturais, tais como, Informática, Tênis, Xadrez, Música, Língua Estrangeira, de Educação Especial e Sala de Leitura.

Em relação à democratização da gestão previa-se a participação de toda a comunidade escolar por meio de Projetos Pedagógicos de cada U.E.. Em relação à modernização do sistema previa-se a informatização de toda a rede de escolas municipais.

---

<sup>253</sup> Idem, *ibidem*.

#### **4.2.3.2. Concepção de Sala de Leitura e de Leitura: nova ênfase na leitura- prazer**

##### **1. A Sala de Leitura e a leitura prazer**

Na apostila de “Capacitação Inicial para POSL”<sup>254</sup> o Programa de Qualidade Total firmado pela administração anterior foi retirado e descreveu-se a SL como um espaço onde se promovia o acesso ao livro e à informação mediante vários meios. Seu papel era oferecer diferentes suportes de texto, com variadas linguagens, para, a partir deles e pelo desenvolvimento de atividades diversificadas, propiciar a expansão do universo de leitura e, conseqüentemente, a ampliação da visão de mundo de seus freqüentadores.

O trabalho na SL não deveria ser sistematizado porque era no descompromisso com a sistematização que a sua função se realizaria: a leitura-prazer. A liberdade de escolha e o processo prazeroso de leitura que remetiam o leitor, não só à oportunidade de enriquecimento das experiências pessoais, como também à rememoração de textos já lidos. Era o momento em que se delinaria a intertextualidade, isto é, a leitura de um texto remeteria a um segundo texto, que remeteria a outro, que remeteria a novos conhecimentos.

Apesar disso, não bastava colocar o livro nas mãos do leitor; era preciso intervir, permitindo que o diálogo se estabelecesse não apenas entre o leitor-autor-texto, mas também entre leitor-leitor e leitor-professor da classe - POSL.

Citavam Maria Helena Martins (1982) para defender que o ato de ler implicava necessariamente um diálogo com o mundo. O mesmo se aplicava à SL. O trabalho do POSL não poderia ser solitário, deveria estar integrado ao projeto Pedagógico da Escola e aliado à sala de aula.

A partir de tais diretrizes pode-se demarcar que a perspectiva romântica de leitura se manteve enfatizando-se a leitura prazer e a leitura de variadas linguagens. Provavelmente isso também ocorreu por causa da manutenção da mesma equipe na coordenação central do Setor de Sala de Leitura.

Demarca-se também que, após o período da ditadura militar, Maria Helena Martins foi citada para fundamentar o entendimento de leitura em todas as gestões até aqui consideradas.

Em relação à organização e funcionamento da SL as recomendações foram as mesmas, acrescentando-se, em relação ao “empréstimo”, que essa atividade deveria ser desenvolvida da maneira mais abrangente possível, extrapolando os limites da escola e estendendo-se

---

<sup>254</sup> São Paulo (Cidade). PMSP/SME/SUPEME/DOT. Capacitação inicial para POSL. Currículos e Programas. SU.DOT-G. Sa. 017/97. 1997.

inclusive à comunidade.

Reiterou-se que nenhuma parcela da clientela, sob nenhum pretexto, deveria ser excluída dessa atividade. Considerava-se que era de extrema importância o contato da criança com o texto escrito, bem como o efeito estimulante da ilustração, para a construção das hipóteses de leitura e escrita.

Estava ocorrendo um problema nas escolas: com a justificativa de que os alunos do 1º ano do Ciclo Inicial ainda não podiam ser considerados leitores, alguns POSL excluíaam desse momento os que mais necessitavam dele.

Para negar o empréstimo, argumentavam também que esses alunos não capazes de respeitar as regras de utilização, conservação e prazos estabelecidos, como se tais requisitos fossem despertados automaticamente ao se atingir certa idade.

Abalizou-se, então, que a oportunidade de os alunos escolherem livremente o lugar, a história ou os personagens, com os quais viajariam pela fantasia, durante os dias em que pudessem reter o veículo dessa maravilhosa viagem, era direito que ninguém, que pudesse conceder, deveria negar.

Sugeriu-se que na folha de registros de empréstimos fosse acrescentada uma coluna, na vertical, para possíveis observações que se fizessem necessárias sobre o aluno; e uma coluna na horizontal, para registrar o total de empréstimos do dia e o total do mês no último espaço. Isso facilitaria o preenchimento da ficha-síntese anual.

A respeito do registro das atividades, assinalaram que era preciso que constasse a atividade desenvolvida, além das orientações que já vinham sendo dadas.

## **2. A pesquisa bibliográfica**

A pesquisa bibliográfica foi incluída fazendo parte da organização e funcionamento da SL, pois foi apontada como a busca, o exame, o levantamento, o estudo e a análise dos dados contidos em fontes bibliográficas. Era uma atividade associada à criatividade, que conduzia a novas maneiras de ler ou ver as coisas – era a descoberta. Se a leitura levava ao sonho, à fantasia, era a mesma leitura que também levava à descoberta e ao conhecimento do mundo. Entretanto, muitas vezes, as pesquisas pouco acrescentavam ao processo de aprendizagem. A maioria dos professores não tinham sido preparados para orientá-la. Conseqüentemente, os alunos realizavam-na mecanicamente e às pressas, transformando-a em mera transposição de livros, revistas ou enciclopédias, somente para garantir o “visto” do professor ou o conceito.

Tornava-se, portanto, urgente e imperativa a realização de uma reflexão nas escolas

sobre essa atividade, organizando-se suas etapas para que a consulta bibliográfica suscitasse no aluno a curiosidade e o interesse pela descoberta e se transformasse em um efetivo trabalho de investigação. Além disso, todos os professores precisavam estar engajados no trabalho, uma vez que ele envolvia a busca de objetivos comuns a todos.

O ideal era que o POSL elaborasse uma relação das obras de “leitura informativa” e de “referência” disponíveis na escola, afixando-a na sala dos professores, na sala de coordenação e/ou em outros locais que julgasse adequados.

O trabalho do POSL seria facilitado se tivesse o conhecimento prévio dos temas solicitados para pesquisas, assim como da programação elaborada pelos professores. Dessa forma, poderia selecionar e organizar com antecedência as obras que seriam consultadas pelos alunos e, se necessário, cronogramar o uso das mesmas para que não houvesse prejuízo em relação a prazos para a elaboração dos trabalhos.

Sugeria-se a utilização de um caderno ou pasta que poderia ficar com a coordenação pedagógica da escola, onde o professor regente de classe deveria anotar os dados referentes à consulta bibliográfica, antes de solicitá-la aos alunos. O POSL verificaria, então, a possibilidade de atendimento, tendo em vista as obras disponíveis e os prazos para cumprimento da tarefa. Somente após sua ciência e manifestação, o professor regente de classe faria o comunicado aos alunos.

Propunha-se um quadro para essas anotações, contendo os seguintes itens: data do pedido ao POSL; tema geral; tema específico; turma a que se destinava; professor solicitante; data do pedido aos alunos; data da entrega do trabalho; existência de material suficiente e adequado; ciência do POSL; visto do professor solicitante. Caso este quadro não fosse utilizado, o professor regente de classe deveria entrar em contato com o POSL, a fim de obter informações e planejar a atividade.

Essas orientações indicam que a pesquisa bibliográfica não deixou de ser enfatizada nessa administração e que avançou, em relação ao último período, em termos de oferecer aos POSL sugestões sobre como organizar a atividade na escola de forma a incluir todos os professores e torná-la possível. No que tange às orientações teóricas e de competências de professores e POSL os mesmos rumos foram estabelecidos.

#### **4.2.3.3. Professor Orientador de Sala de Leitura e sua formação: continuidade da proposta já existente**

##### **1. Funções do Professor Orientador de Sala de Leitura e a Educação Infantil**

É importante esclarecer que o POSL continuava tendo que obedecer àquelas portarias que o obrigavam a substituir os professores faltosos e os em licença médica. Apesar disso, como um contra-senso, pois não só se mantinha o Projeto SL como se ampliavam as SL, um Decreto foi elaborado especialmente para criar SL nas EMEI, o Decreto nº 36.969 de 30/07/1997, considerando os objetivos estabelecidos no Regimento Comum; a importância da continuidade do processo escolar, por meio de ações conjuntas de integração entre Educação Infantil e Ensino Fundamental e considerando a necessidade de garantir a esses educandos o acesso a um ambiente que permitisse o contato com materiais diversos de leitura e com situações pedagógicas estimuladoras à compreensão dos sistemas de signos e à construção do conhecimento. Entretanto, a instalação ficou subordinada à disponibilidade física e à inexistência de prejuízo no atendimento à demanda escolar.

A sua regulamentação foi feita pela Portaria nº 4.810 de 08/08/1997, com os seguintes objetivos: facilitar o acesso a diferentes fontes de leitura e a diversas formas de linguagem; propiciar a descoberta do prazer no aprendizado e no exercício da leitura; favorecer o desenvolvimento de capacidades que auxiliarão o educando a compreender e participar ativa e criticamente do mundo que o cerca; enriquecer as atividades próprias das EMEI, respeitando-se o desenvolvimento físico, emocional, intelectual e social dos educandos.

Essa portaria fixou, também, que todas as classes de todos os turnos deveriam ter atendimento na SL, respeitando-se uma sessão semanal, com duração de uma hora-aula em horário estabelecido pela equipe técnica da U.E., sendo que cada professor regente de classe deveria ser o responsável pelo atendimento de suas turmas. Portanto, para essas SL não existia POSL designado, cabendo a cada professor da escola sob a orientação da CP desenvolver o trabalho de leitura proposto no Projeto.

O professor deveria ter a competência de conhecer o acervo; planejar as atividades a partir das prioridades e objetivos estabelecidos no Projeto da Escola e integrar as atividades de SL às atividades vivenciadas em sala de aula. O CP deveria acompanhar todo o trabalho realizado na SL e receber orientação da DOT, da SUPEME. A equipe técnica da U.E. deveria escolher um profissional, sem prejuízo de suas funções, para ser encarregado do tombamento do acervo e da organização do espaço físico da SL.

É preciso assinalar que já haviam sido publicados Decretos e Portarias em outros momentos para criar SL nas EMEI, como foi comentado neste trabalho. Entretanto, pode-se afirmar, a partir dessas determinações, que houve necessidade de se impetrar nova legislação a esse respeito por causa da Lei nº 9.394/96 que estabelecia as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e contemplava a educação infantil como fazendo parte na composição dos níveis de escolaridade, especificamente da educação básica. Além disso, colocava a educação infantil como dever do estado em garantir atendimento gratuito em creches e pré-escolas<sup>255</sup>.

Dessa maneira, tornava-se obrigatório e urgente, por parte do governo, atender às crianças de 0 a 6 anos. A educação infantil começou, então, a fazer parte do sistema de educação e seu enfoque foi modificado, isto é, novas finalidades e objetivos foram traçados e deveriam ser organizados projetos pedagógicos.

Em 30/12/1997, instituiu-se a Portaria nº 7.851, que regulamentou, novamente, a Portaria 35.072/95, e revogou a Portaria 3.107/95. Contudo pouca coisa mudou.

Os objetivos da SL, as atribuições do POSL, a previsão de atividades que deveriam ser realizadas durante as horas-atividade, a classificação e escolha de turnos entre os POSL, o estágio, o atendimento às turmas, continuaram os mesmos. Os critérios para a escolha do POSL, também, continuavam praticamente os mesmos, ampliando-se somente a possibilidade do professor do componente curricular de Português, tanto do ensino médio quanto do fundamental II, concorrer diretamente com o professor de Ensino Fundamental I.

Em relação ao horário de trabalho acrescentou-se que o POSL com JEA ou JEI poderia aumentar as sessões cronogramadas para fins de consulta bibliográfica e empréstimos para até cinco sessões semanais e o com JB até três. Acrescentou-se, também, que, para fins de composição de sua jornada de trabalho, o POSL poderia atender até três classes em mais de uma sessão semanal.

Destaca-se a ampliação do atendimento à pesquisa, portanto pode-se sugerir a hipótese de que as escolas reivindicaram maior número de horas/aula para atender os professores e alunos interessados.

Manteve-se a obrigatoriedade da presença do professor de sala – preferencialmente o do professor do componente Curricular Português – acompanhando os alunos em todas as sessões desenvolvidas nas SL durante o horário normal de aula. Mas retirou-se a regra de que o não cumprimento da determinação acarretaria falta-aula.

No que diz respeito à escolha do POSL as regras anteriores se mantiveram, acrescentando-se que, anualmente o Conselho de Escola avaliaria o desempenho desse

---

<sup>255</sup> Ver Lei nº 9394/96 especificamente nos artigos 4º; 21; 29; 30 e 31.

profissional, para decidir sobre a sua continuidade ou não, em data até 30 dias anterior à expiração de seu mandato.

Nos períodos em que a escola não tivesse POSL a equipe técnica da escola deveria, em comum acordo com os docentes, organizar horário alternativo de atendimento às classes, estabelecendo, inclusive, a responsabilidade pelo uso da sala e a preservação do acervo.

Em relação às Portarias de organização da escola<sup>256</sup> e de escolha e atribuição de aulas<sup>257</sup> para os anos de 1998, 1999, 2000 e 2001, nada foi modificado no que tange à organização da SL e aos critérios de escolha/atribuição de classes/aula e turnos para os POSL.

Em junho de 1998, a Secretária Municipal de Educação, resolveu que cada escola municipal mantida pela prefeitura do município de São Paulo elaboraria seu próprio Regimento Escolar, de acordo com a legislação federal e municipal em vigor, considerando que era incumbência da escola elaborar o Regimento Comum, como expressão do seu Projeto Pedagógico; que a construção da identidade da escola deveria ocorrer no Projeto Pedagógico, com base nos princípios de autonomia, gestão democrática e flexibilidade; as diretrizes fixadas pelo Conselho Municipal de Ensino para elaboração do Regimento Escolar; que havia necessidade de estabelecer normas comuns, visando a assegurar a unidade da RMESP. Foram mantidas as atribuições do Conselho de Escola, respeitando-se os critérios de representatividade e proporcionalidade, objetivando-se assegurar a viabilização do Projeto Pedagógico, respeitadas as normas legais vigentes; as SL, como integrantes do Projeto Pedagógico da Escola; e as competências e atribuições da equipe escolar conforme a legislação vigente.

Percebe-se que, no final da década de 1990, o Programa SL já estava consolidado, isto é, já tinha sido implantado em quase toda a rede. Nesse momento faltava somente adequar sua ampliação para a Educação Infantil de acordo com a LDB 9394/96.

## **2. Formação do Professor Orientador de Sala de Leitura**

Em relação à formação do POSL, houve a continuidade da capacitação inicial nos mesmos moldes da administração anterior, retirando-se as partes sobre Qualidade Total, isto é, nas apostilas dos cursos de capacitação inicial para POSL encontraram-se os mesmos conteúdos propostos em todos os cursos oferecidos pela administração anterior, só que desta vez condensados em uma única apostila. Os cursos duravam duas semanas e tinham quarenta

---

<sup>256</sup> Portarias nº 7.182, de 03/12/1997; nº 1.365, de 27/01/1999; nº 4.586, de 29/10/1999.

<sup>257</sup> Portarias nº 6.432, de 10/11/1997; nº 3.844, de 01/12/1998; nº 1.259, de 19/01/1999; nº 5.187, de 20/12/1999; nº 4.716, de 19/12/2000.

horas de duração.

A justificativa para a formação era a de que a função de POSL exigia algumas especificidades já que esse profissional teria que reger múltiplas turmas de diferentes anos dos ciclos/termos, com idades variadas e diversos níveis de desenvolvimento da capacidade de leitura; e teria que coordenar o espaço da SL, quanto aos aspectos de organização e funcionamento da mesma.

Destarte, essa designação deveria oferecer subsídios e referenciais teórico-práticos que propiciassem um início de função mais seguro e motivado. Por isso, objetivava, além de capacitá-lo na função, esclarecê-lo quanto às suas atribuições; propiciar momentos de contato com as diferentes atividades e práticas a serem desenvolvidas; e oportunizar a troca de vivências.

A bibliografia indicada mantinha os livros registrados na administração anterior, inclusive o material elaborado pelas equipes de SL das administrações anteriores. Acrescentava-se somente a consulta à apostila do curso de capacitação inicial elaborado em 1994 da série Apoio.

Depreende-se que esse material foi reproduzido inúmeras vezes para dar formação aos novos POSL que ingressavam, isto é, havia uma grande rotatividade de POSL por causa das desistências e de novas eleições a cada ano e, portanto, a necessidade de oferecer a formação inicial a esses profissionais.

Pode-se, também, demarcar a forte ênfase na leitura prazer e na formação prática do professor que perpassa todo o material, isto é, a cada uma das atividades propostas exalta-se todo o encantamento que a leitura pode proporcionar e oferecem-se sugestões de atividades. Dentre as atividades propostas percebe-se uma preocupação com as diferentes linguagens no sentido de indicar músicas, contar histórias por meio de origamis, teatro, poesia concreta, jogos, análise de fotos, vídeos.

Chartier (Bourdieu e Chartier, 2001) assinala que esse “uso não controlado da palavra leitura, aplicada a todo um conjunto de materiais que lhe resistem” não é enunciável se não for através dos próprios textos. Concorda que se pode decifrar um quadro, um ritual e assim por diante, contudo, o conjunto desses modos de decifração não referem dispositivos que funcionam na leitura de textos.

Em 1997, foram quatro as convocações para os POSL, com quatro horas de duração. O primeiro foi para um “Encontro de troca de experiências”<sup>258</sup>, ao qual os POSL inscritos para apresentar trabalhos não poderiam faltar. O segundo, foi para o “EPAEM – Encontro de

---

<sup>258</sup> Convocação nº 36, de 26/05/97.

Professores e Autores da Editora Moderna”<sup>259</sup>. O terceiro para o encontro sobre “Leitura – formação e informação”<sup>260</sup>. O quarto foi para o encontro de final de ano e comemorar os “25 anos de SL”<sup>261</sup>.

Em 1998, foram sete convocações<sup>262</sup>. A primeira, foi para um encontro com o escritor Pedro Bandeira. A segunda, para visitar a 15ª Bienal Internacional do Livro. A terceira para encontro sobre Literatura Infantil e Juvenil. A quarta, para o encontro “Literatura, cultura e imaginário”. A quinta, para um encontro de orientação técnica, considerando o Decreto 32.072/95 e o compromisso do Setor de Atividades de SL de promover a troca de experiência entre os POSL, os professores inscritos anteriormente para apresentarem trabalho deveriam comparecer. A sexta, para o encontro “Ler para quê? Uma proposta de leitura dos paradidáticos”, com a professora Regina Braga. Uma Portaria dispensou do ponto os POSL que se inscrevessem na CBL para participar dos eventos programados pela 15ª Bienal Internacional do Livro.

Os professores, diretores e CP das EMEI também receberam formação para trabalhar nas SL dessas escolas. Essa formação dizia respeito à apresentação da legislação, orientação sobre o funcionamento e utilização da SL<sup>263</sup>.

Em 1999, foram três as convocações<sup>264</sup>. A primeira foi para assistir à palestra da Professora Maria Thereza Fraga Rocco, no Salão Internacional do Livro, e visitar o mesmo. A segunda, foi para o encontro sobre o “Ano internacional do idoso”. A terceira, foi um encontro de orientação técnica para promover a oficina de confecção de material e divulgar informações sobre participação e exposição de trabalhos no Salão Internacional do Livro.

No encontro sobre o “Ano Internacional do Idoso” foram oferecidas ao POSL explicações sobre o processo de envelhecimento que ocorria no Brasil e no mundo; foi dada a informação de que em 2050 o mundo deverá ter, pela primeira vez na história, mais velhos do que jovens, e isso significava que era preciso investir na reforma do pensamento com relação à velhice e na busca de um novo lugar e significado para o idoso, que era preciso reconhecer-se e investir em si mesmo e ter projetos de vida. Sendo assim, ofereceu-se extensa bibliografia sobre o tema, incluindo inúmeros livros da literatura infanto-juvenil que tratam do respeito ao idoso para serem trabalhados em SL com as crianças e adolescentes.

<sup>259</sup> Convocação nº 49, de 31/07/97.

<sup>260</sup> Convocação nº 55, de 06/10/97.

<sup>261</sup> Convocação nº 71, de 04/12/97.

<sup>262</sup> Convocações nº 26, de 19/03/98; nº 30, de 15/04/98; nº 39, de 20/05/98; nº 46, de 23/07/98; nº 7, de 09/09/98; nº 56, de 03/11/98.

<sup>263</sup> São Paulo (Cidade). PMSP/SME/SUPEME/DOT. Curso de capacitação inicial para EMEI que possuem sala de leitura. Currículos e programas. SU. DOT-G Sa. 020/98, 1998.

<sup>264</sup> Convocações nº 08, de 15/04/99; nº 23, de 03/08/99; nº 05, de 15/03/99.

Um comunicado<sup>265</sup> solicitou que os POSL enviassem trabalhos realizados por alunos, desenvolvidos integradamente com a SL e sala de aula, para serem expostos no Salão Internacional do Livro, no estande da SME.

Por meio de uma Portaria<sup>266</sup>, os POSL foram dispensados do ponto para participarem dos dois dias do PROLER – Encontro Estadual de Leitura, devendo apresentar comprovante de participação à chefia imediata, no prazo de três dias úteis após a realização do evento, sem necessidade de apresentar relatório, mas cuidando-se para multiplicar o assunto tratado junto aos demais professores da escola.

O tema do PROLER foi “A formação do professor leitor e escritor”. Os temas das palestras foram: “Espaço e tempo de leitura: atos, atores e ação”; “Práticas de leitura – contação de história”; “Contar histórias: uma arte de falar bem”; “A arte nos espaços de leitura”; “A criação e a compreensão de obras literárias”; “Ler ou não ser”; “Um rio de muitas cores”.

Em 2000, os POSL foram convidados, com dispensa de ponto, para participarem de encontros novamente com a autora Eva Furnari e com a escritora Ângela Lago. Cada encontro foi de quatro horas<sup>267</sup>.

Um comunicado<sup>268</sup> solicitou que os POSL enviassem para suas respectivas DREM um trabalho desenvolvido integradamente pela SL e sala de aula. Os trabalhos seriam selecionados e fotografados a fim de compor painéis para exposição no estande de SME, na 16ª Bienal Internacional do Livro.

Uma portaria dispensou do ponto os POSL para participarem das atividades culturais programadas pela CBL que seriam realizadas durante a 16ª Bienal Internacional do Livro.

No Relatório Quadrienal do Setor de Atividades de SL<sup>269</sup> dessa gestão assinalou-se que o Setor de Atividades de SL pertencia, por uma ordem interna da DOT, ao Núcleo de Enriquecimento Curricular da DOT e avaliou-se que apesar do setor ter se constituído, na maior parte do tempo, por apenas quatro elementos, para atender toda a RME, o trabalho desenvolvido e os resultados obtidos foram satisfatórios.

Isso significava que os objetivos pedagógicos, de uma forma geral, foram alcançados, pois os POSL haviam se manifestado quanto à competência técnica da equipe, à adequação dos temas enfocados e à organização, coordenação e regência dos encontros.

---

<sup>265</sup> Comunicado nº 477, de 05/04/99.

<sup>266</sup> Portaria nº 4.435, de 18/10/99.

<sup>267</sup> Conforme Comunicados nº 636, de 12/06/00 e nº 978, de 10/10/00.

<sup>268</sup> Comunicado nº 306, de 20/03/00.

<sup>269</sup> São Paulo (Cidade). PMSP/SME/DOT. Relatório quadrienal – 1997-2000. Setor de Atividades de Sala de Leitura. SU-DOTG. Rt 004/00, 2000, pp. 163-183.

Além disso, outro aspecto positivo foi a compra de livros, que complementaram e atualizaram o acervo das SL com obras recém lançadas no mercado editorial, nos mais diversos assuntos e linguagens, atendendo tanto professores quanto alunos. A análise e indicação das obras foram feitas pela equipe do setor, uma vez que a escolha deveria estar ligada aos princípios, objetivos e orientações pedagógicas da DOT.

Assinalou-se que o setor também havia acompanhado o funcionamento das SL nas EMEI e realizado a seleção inicial dos títulos específicos para compor o acervo próprio. Havia se empenhado ao máximo para viabilizar a compra de um acervo volante para todas as EMEI que não possuíam SL, por considerar o livro material indispensável ao processo de aquisição da leitura e da escrita.

A partir do ano 2000, com a descentralização, a responsabilidade das indicações e compras de acervo passou para as DREM, causando dificuldades na viabilização dos processos. As DREM não possuíam infra-estrutura suficiente para esse tipo de ação, isto é, não possuíam especialistas que pudessem fazer as análises e nem pessoal para a montagem do processo de compras. Observou-se que, enquanto algumas DREM fizeram ótimas aquisições e em quantidade suficiente para atualizar de forma substancial os acervos, outras não fizeram nenhum tipo de aquisição, criando uma diferenciação muito grande entre as SL.

A responsabilidade das ações da DOT também passou para as Oficinas Pedagógicas de cada DREM. Isso resultou num número de encontros inferiores ao que a equipe de SL estava acostumada a proporcionar aos POSL, interferindo sobremaneira nas orientações do trabalho a ser desenvolvido nas SL, além de apresentar algumas discrepâncias quanto às orientações dadas pelo setor.

Para minimizar essas questões e garantir uma unidade nas orientações, algumas DREM passaram a solicitar o desenvolvimento de ações conjuntas, o que enriqueceu o trabalho já consolidado, assegurando e pautando todos os momentos de encontro com os POSL nos seguintes aspectos:

- na importância da integração da SL ao Projeto Pedagógico da Escola;
- em uma didática que privilegiava concepção ampla de leitura, enquanto busca de significados nas e das diferentes linguagens; a interação autor-texto-leitor, leitor-leitor; e a intervenção mediadora do POSL no processo de aproximação leitor-texto;
- em um esquema de atuação que, sistematicamente, nos anos de 1997 e 1998, promoveu encontros mensais em todas as DREM, visando não só ao aperfeiçoamento do trabalho pedagógico, mas também a uma maior integração entre POSL e entre estes e a DOT; através dessa integração, buscou a preservação e ampliação das conquistas da SL em seus 27 anos de

existência; efetivou a parceria com diversas editoras para patrocínio de cursos, palestras, que também proporcionaram o contato dos professores com os mais recentes lançamentos do mercado editorial; valorizou a realização de eventos conjuntos com outros órgãos afins: SMC, CBL, Instituto Cultural Itaú.

No que dizia respeito aos procedimentos legais, que procuravam regularizar uma situação emergencial da RME, a equipe do setor assinalou que estes acabaram por acarretar momentos críticos, provocando o funcionamento irregular de algumas SL, ou seja, a equipe enfrentou algumas dificuldades para viabilizar o seu trabalho, assim como os POSL, ao serem deslocados constantemente para a regência de classe/aula, na ausência do professor, conforme Portaria 2.272, de 07/04/95.

#### **4.3.3.3. A ampliação por meio de parcerias**

Em 1995 eram 356 escolas atendidas, 700.000 alunos atendidos, 653 POSL, e 240.000 livros retirados por dia. O acervo de cada SL tinha em média 3.000 exemplares. Pretendia-se ampliar para 5.000 livros por sala, mas, para isso, era necessária parceria, uma vez que o orçamento da época, destinado à compra de livros, era insuficiente para atingir o número proposto como ideal.

No ano de 1997 a SL completou 25 anos e grande comemoração foi realizada, com a presença do Secretário Municipal de Educação, de assessores, representantes dos diversos órgãos e segmentos, editoras, POSL e autores renomados. O ápice do evento foi o lançamento da Revista “Sala de Leitura – 25 anos”, com 10.000 exemplares patrocinados pela Editora Moderna e distribuídos às unidades escolares, às DREM, aos órgãos de SME, FDE, à CENP, à SMC e demais instituições ligadas à educação e cultura. Conforme xerox da capa da revista no Anexo XXXIX.

Na Revista esclarece-se que a SME, por meio da Assessoria Técnica de Planejamento, estava realizando parcerias junto à iniciativa privada. Era o projeto “De mãos dadas com a empresa”, que vinha dar ao Programa de SL o reconhecimento de que ele constituía uma das mais importantes e bem sucedidas iniciativas de incentivo à leitura levadas pelas instituições públicas de ensino<sup>270</sup>.

---

<sup>270</sup> Na Dissertação de Mestrado de Laís Serafim Raso Piovesan (1999) Sala de Leitura: atos, atores e ação. ECA-USP, declara-se que a própria pesquisadora havia criado o Projeto “De mãos dadas com a empresa” no início do ano de 1995 e que em julho do mesmo ano havia apresentado no “10º Congresso de Leitura do Brasil – COLE” uma proposta alternativa para a prática da leitura em situação escolar com o título “Uma perspectiva para o incentivo à leitura: interação empresa/escola”. Assinala-se que o objetivo do Projeto era discutir a implantação de novos espaços específicos para a leitura em escolas públicas que não tinham SL, fundamentando-se no

O Projeto tinha como finalidade apoiar projetos educacionais que promovessem uma melhor qualidade de ensino. Assim, tinha feito parceria com a Instituição Bancária Itaú S.A., para instalação de SL Itaú. Essas salas tinham sido instaladas nas escolas recém-inauguradas ou nas que ainda não possuíam SL, dotando-as de um acervo com 5.000 livros de literatura, obras de referência bibliográfica e outros materiais de leitura que viessem a promover o prazer de ler e a informação. O Programa SL contava com 363 SL, das quais dez tinham sido instaladas graças à parceria com o Banco Itaú<sup>271</sup>.

Outro projeto de incentivo à leitura, realizado em parceria, era o Programa “Leia Brasil: Programa de Leitura da Petrobrás”, com a implantação da Biblioteca Volante da Petrobrás, levada às escolas que não possuíam SL, além da capacitação de professores contadores de histórias e gerentes de núcleo de leituras.

Além disso, esse Programa promovia visitas para exibição de filmes e documentários, apresentação de animadores culturais, entrevistas com autores, exposição itinerante de arte popular, folclore e concursos literários; mantinha trinta professores contadores de história no Grupo Conta Contos/SME, capacitados pelo PROLER, com o objetivo de resgatar as práticas da narrativa oral<sup>272</sup>.

Outras parcerias também estavam ocorrendo entre o Setor de Atividades de SL e instituições, outras secretarias, bibliotecas e editoras, buscando oferecer ao POSL cursos, palestras e oficinas com escritores, ilustradores e profissionais ligados à literatura, sempre

---

merchandising. Essa participação no COLE possibilitou o encontro da pesquisadora com a empresa privada interessada em investir em programas de Apoio à Comunidade e assim realizou-se a parceria. (p. 56)

<sup>271</sup> Na dissertação indicada acima esclarece-se que no primeiro “De mãos dadas com a empresa”, no acordo aceito pelo Secretário Municipal de Educação estabeleceu-se que a empresa parceira ofereceria o seguinte: compra de acervo de 5.000 livros novos de literatura e obras de referência, segundo listagem fornecida pela Assessoria Técnica e de Planejamento em Programas de Leitura; supervisão e controle da entrega desses livros com suas devidas notas fiscais. Em troca, a SME ofereceu para a empresa privada a utilização de espaço físico da SL de algumas escolas municipais para o desenvolvimento das seguintes estratégias de marketing: dar o nome à SL; colocar seu logotipo nos livros; utilizar frases de propaganda no ambiente da sala; decorar a sala com cores, cartazes, objetos, instrumentos ou ícones que lhe interessassem desde que observassem o padrão determinado para a SL e não contradissem os valores morais e pedagógicos da instituição.

A autora destaca que a parceria propiciou os seguintes benefícios: a empresa realizou um trabalho de marketing de seus serviços, o qual lhe possibilitou receber credibilidade do grupo social, pois a interação com a educação e com a leitura é atividade valorizada culturalmente; os alunos receberam um excelente acervo de livros novos e atualizados, sentindo-se, juntamente com suas famílias e a comunidade de seu bairro, prestigiados pela parceria com empresa conhecida como de sucesso, motivando-se, eles também, a desenvolver o espírito cívico; as editoras, selecionadas pela qualidade dos textos e apresentação dos livros, expandiram suas atividades e, conseqüentemente, a oportunidade de melhorar sua produção editorial, contribuindo para a difusão da cultura; os POSL, finalmente, sentiram-se motivados a exercer de maneira motivadora a função para a qual foram capacitados. (p. 57-8)

<sup>272</sup> Ainda na mesma dissertação indicada, a autora explica que esse programa foi criado para resolver a ausência de biblioteca escolar em unidades de ensino público municipal de cinco estados e previa a oferta de um acervo de aproximadamente 15.000 volumes, constituindo uma biblioteca transportada em caminhão-baú que fazia visitas mensais a 14 escolas do Município de São Paulo. Essas bibliotecas atenderam aproximadamente 12.500 alunos no ano de 1998 das escolas das regiões de Campo Limpo, São Matheus, Cidade Tiradentes, São Miguel Paulista, Interlagos, Sapopemba, Guaianazes, Ermelino Matarazzo e Santana.

com o intuito de aprimorar o conhecimento, possibilitando o acesso às novas tendências pedagógicas.

Salientaram as parcerias efetuadas com:

- Instituto Itaú Cultural – visitas monitoradas, oficinas “Brincar com Poesia”, cursos e outros eventos;
- SMC – Campanha “Paixão de Ler”: evento intergovernamental promovido pelo MEC, em ação conjunta com estados e municípios;
- Biblioteca Infanto-Juvenil Monteiro Lobato (SMC) - empréstimo de auditório para cursos do Setor de Atividades de SL, palestras sobre Monteiro Lobato, encontro com autores e envio de bibliografias elaboradas pela BII;
- Editoras – cessão de auditório para cursos do Setor, encontros com autores, ilustradores e profissionais ligados à literatura, oficinas, cursos, peças teatrais, eventos de confraternização, materiais de cursos, além do patrocínio da montagem do estande de SME na Bienal Internacional do Livro (1994 e 1996).

O texto termina reafirmando que a comemoração do Jubileu de Prata da SL significava comemorar a existência de um projeto que se consolidou como um dos pioneiros no trabalho pedagógico de incentivo à leitura, através de variadas formas de linguagem.

Em 1998, a empresa parceira Itaú, diante dos resultados satisfatórios, resolveu aprovar a implantação de mais onze novas SL, completando o compromisso inicial do Projeto “De mãos dadas com a empresa”, de colocar em funcionamento, ao todo, vinte e uma SL em escolas com espaço disponível. Portanto, as escolas municipais com SL eram 372, e as escolas de educação infantil eram 120. O número de POSL era de 505. A média de livros por acervo de cada SL era de 7.000.

Em 2000, contava-se com 391 SL implantadas, faltando somente a instalação em poucas U.E. que não disponibilizavam de espaço próprio sem, prejudicar o atendimento à demanda escolar<sup>273</sup>.

Concentrou-se, nesse capítulo, “A permanência definitiva – consolidação do projeto: ampliando novamente”, o foco na permanência definitiva do Projeto SL da RMESP buscando mostrar que, mesmo após ter se sedimentado na estrutura organizacional das escolas, ele ainda precisava se consolidar por meio da legislação, isto é, precisava ser normatizado de forma definitiva, fazendo-se alguns acertos necessários, e ampliar-se mais para atingir todas as

---

<sup>273</sup> São Paulo (Cidade). PMSP/SME/DOT. Relatório Quadrienal – 1997-2000, op. cit., p. 163.

O documento também esclarece que eram 153 SL nas EMEI mas não esclarece se essas estavam sendo incluídas no total de SL.

escolas municipais, fossem elas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio ou de Deficientes Auditivos.

O PESL assumiu definitivamente papel fundamental na escola, como responsável pelo desenvolvimento das atividades que ocorriam na SL. Com isso, adquiriu nova nomenclatura e concepção para sua posição nas escolas, isto é, ele passou a ser chamado POSL. Desta forma, ele passou a ser o “orientador” do trabalho a ser realizado com a leitura na escola e não apenas encarregado.

Em relação à proposta das atividades que deveriam ser desenvolvidas na SL, nesse período de consenso nas reformas educacionais do país, estiveram presentes duas diferentes posições. A primeira, de cunho explicitamente político, considerou fundamental o trabalho com a leitura. Teve como objetivo principal rever o trabalho com a leitura e manter continuamente a prática da reflexão sobre ela. Por isso, implantou grupos de formação que tinham como princípio básico que o indivíduo constrói o conhecimento na interação com os outros, e que, mediante uma reflexão sobre sua prática e a teoria que a embasa, era possível romper posturas cristalizadas e querer e fazer mudanças.

A concepção subjacente de leitura apoiava-se em Martins (1982), que a considera como um processo de compreensão abrangente da realidade apresentada através de várias linguagens, o que significava que a leitura ia além do texto e começava antes do contato com ele.

A segunda e terceira posições, também de cunho político, mas não explícito, apesar de nada terem alterado em relação à denominação do POSL, criaram e mantiveram uma legislação que o atrapalhava no trabalho cotidiano com a leitura, isto é, essa legislação indicava que o POSL deveria substituir professores em licença médica e faltas eventuais de professores na escola, o que quebrava continuamente o seu trabalho.

Apesar disso, houve extensa orientação para as ações que deveriam ser realizadas na SL e também houve apoio em Martins para esclarecer o que se entendia por leitura. No primeiro momento, essa orientação apoiava-se no Programa de Qualidade Total e no segundo momento esse programa foi deixado de lado para dar espaço ao seu grande eixo, qual seja, a questão prática, isto é, privilegiou-se orientar os POSL no sentido de práticas que poderiam/deveriam ser realizadas na SL compreendendo a leitura como a incorporação de diferentes linguagens e tecnologias, como aquela que extrapola o plano verbal e vai para o plano visual, isto é, entendia-se que era necessário ler diferentes linguagens, ou seja, ler um quadro, uma figura, um cartum.

É interessante observar que nenhuma pesquisa foi realizada para justificar a presença da SL nas escolas. Depreende-se disso que, nesse momento, não era mais necessário sancionar a sua importância. Ela já estava consolidada na vida das escolas: o seu significado já estava assumido.

Outro ponto que chamou a atenção foi a “Pesquisa” como atividade proposta para ser desenvolvida na SL. Neste trabalho, neste e em outros capítulos, assinalou-se que não se sabia o que e como fazer para ensinar professores e alunos a pesquisar, isto é, era complicado ensinar professores e alunos de uma classe inteira ao mesmo tempo, por isso, talvez, essa atividade tinha aparecido como básica em alguns momentos e em outros como fazendo parte das habilidades do ESL. Além disso, aparecia como Projetos que deveriam ser impetrados nas escolas como algo à parte e/ou complementar à SL.

Parece que a questão foi solucionada, pelo menos parcialmente, ao se criar horas/aula fora do horário de aulas dos alunos para esse atendimento de forma quase que individualizada. Portanto, é só nessa década, especificamente na gestão do Prefeito Paulo Maluf, que se resolve essa situação inovando na organização da SL, ou seja, criando-se espaços alternativos para os alunos irem livremente à SL. Dessa maneira, a orientação caberia somente ao POSL que atenderia praticamente de modo individual os alunos que fossem fazer pesquisa na SL.

Enfim, julga-se que esse período assinalou a permanência definitiva da SL na vida das escolas, consolidando-a enquanto projeto e ampliando-a para toda a RMESP.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste estudo, procurou-se apresentar a cultura, a leitura e a escola como ligadas. A escola foi abalizada como instância cultural possuidora de um trabalho pedagógico que comporta um conjunto de saberes presentes nas determinações dos mitos e comportamentos, tradições, inovações e relações sociais. Entre outras funções possibilita ao estudante a habilitação na prática da leitura. Considerou-se a cultura como um sistema de significações realizado. A concepção de escola evidenciou sua função educativa seja no que tem de função reprodutora, seja como produtora de cultura. A concepção de leitura, por sua vez, não se restringiu ao seu valor positivo, considerado absoluto por muitos autores, por trazer benefícios aos indivíduos e à sociedade, mas buscou-se assinalar a leitura como estratégia de afrontamento e de manipulação e como prática social, ou seja, reconhecer que o social determina a leitura e constitui o seu significado.

Retomar as questões norteadoras e buscar articulá-las com o referencial teórico exige retomar aspectos centrais a serem considerados neste final. Eles giram ao redor da questão central e dos blocos de questões desdobradas.

A SL foi organizada como um projeto piloto inicial estabelecendo-se parceria entre uma biblioteca municipal e uma escola para cuidar de necessidades de leitura do alunado que não dispunha de técnicas adequadas para tal atividade, nem mesmo para realizar pesquisas sobre diferentes assuntos, uma metodologia com que se pretendia alterar todo o processo pedagógico das escolas da rede municipal.

Essa implantação inicial teve avaliação positiva constituindo-se em base para a implementação crescente de relações da mesma natureza com várias escolas e bibliotecas.

Ao longo dos capítulos, o detalhamento de facetas desse movimento até a sedimentação, após ser instituída como um espaço específico e um tempo definido para a leitura, abrangendo toda a rede pública municipal nos últimos anos da década de 1990, permite acompanhar todo o processo de constituição da SL.

Ela é criada e se implanta como uma inovação que se manteve, um projeto que foi sofrendo alterações de nomenclatura na medida do movimento próprio.

Essa característica inovadora se verifica, sobretudo quando Williams (2000, p. 1999) aponta a redefinição de condições que se alteram, necessidade sentida por uma fração da classe social – trabalhadora, da qual participam também os professores – reivindicando um novo tipo de obra – a relação com a leitura, por meio de uma possibilidade formal – o PEB, a SL.

Dessa maneira, se destacaram três momentos diferentes na implantação e implementação da SL na RMESP. O primeiro momento, de criação, instituição e institucionalização da SL na RMESP, demonstrou o movimento da SME e especificamente da SL como uma inovação vinda da escola, ou seja, foi a escola que sentiu a necessidade de um programa de leitura e a SME propôs, primeiro, um projeto de entrosamento entre escola-biblioteca, como experiência, para depois ser expandido.

Essa expansão dependeu da pretensão, de outras escolas, para desenvolver a mesma programação proposta pela equipe do Setor responsável. Assim, gradativamente, o PEB foi sendo expandido atingindo outras U.E. interessadas até que se tornou um espaço dentro da própria escola – a SL.

O segundo momento, de continuidade e sedimentação do Projeto SL, demonstrou que ele foi se expandindo com o passar do tempo, mesmo quando a política econômica e educacional do país sofria profundas mudanças.

O terceiro e último momentos analisados, de permanência definitiva do Projeto SL na RMESP, demonstrou que, mesmo após ter se sedimentado na estrutura organizacional das escolas, ainda precisava se consolidar por meio da legislação, isto é, precisava ser normatizado de forma definitiva, fazendo-se acertos ainda necessários e ampliando-se mais para atingir todas as escolas da rede.

Foi um projeto implantado, sedimentado e consolidado, inicialmente, pelo atendimento à necessidade vinda da escola. A condição analítica sempre presente ao longo das décadas permitiu que o Projeto SL fosse considerado imprescindível em todas as administrações.

A realidade vivenciada pela imensa maioria das escolas da rede situadas na periferia da cidade impunha considerar a necessidade de auxílios para professores e alunos superarem as condições de ausência da leitura no dia-a-dia das famílias. Essa realidade foi a grande incentivadora da permanência do projeto na rede, pois o capital cultural das famílias precisava ser complementado com o capital cultural escolar e a leitura era central auxiliando a implantação de faceta do *habitus* do cidadão escolarizado.

A análise sintética aqui apresentada impõe apontar que o Projeto atravessou várias administrações, de formas mais incentivadas ou menos prioritárias, cresceu constantemente e aprimorou-se, às vezes, devido a uma razão social fundamental, qual seja, as pobreza vivenciadas pela população que a rede municipal atende. Foi a condição social estrutural a razão fundamental da permanência da SL. Não houve mera conjuntura da época, mas vem respondendo à condição estrutural da escola de massa de população que se mantém

pauperizada, desprovida das condições de acesso a bens culturais, sobretudo aquelas exigidas também pela escola. Este é o seu significado central. A análise que se tentou fazer neste estudo seguiu a orientação teórico metodológica central proposta por Williams quando nos diz da necessidade de buscar, de estudar o sistema de significações pelo qual a ordem social vivida é comunicada. Esta comunicação, presente na documentação, consistiu o foco, ou seja, a busca da ordem vivida pelas escolas em seu contexto de inserção.

Enfatizou-se a SL da RMESP como espaço/tempo da escola que possui significados na cultura escolar e que deixa ver as relações entre escola e cultura. Assim, este trabalho procurou estudar as práticas sociais e as relações culturais que produzem não só a cultura da escola, mas os modos de ser que as escolas assumem com o Projeto SL tentando pontuar continuidades, determinações, tensões, conflitos, resoluções, inovações e mudanças. Deste ponto em diante, esse eixo, expresso na última frase, constitui o roteiro de síntese sobre o trabalho. É ao redor dele que serão retomados os blocos de questões subsidiárias.

O primeiro bloco orientou a pesquisa no que tange às questões relativas à concepção de leitura e SL.

Ao longo da pesquisa verificou-se a presença constante da preocupação com concepção de leitura.

Definiram-se as concepções de leitura para a SL enquanto campo de poder e disputa entre autores com diferentes definições de leitura nas prescrições sobre como e por que a leitura é conveniente. Os agentes que integraram as equipes que orientavam as práticas da SL estabeleceram relações com autores de acordo com suas próprias concepções e de acordo com a política educacional da gestão. Esse é um ponto de continuidade – a existência de concepções – mas ao mesmo tempo um ponto de mudanças pressupondo-se os conflitos para os que estão na execução do processo, sofrendo as oscilações.

Percebeu-se que, apesar de uma das justificativas do Projeto ser a necessidade de ensinar alunos e professores a pesquisar, os primeiros objetivos específicos elencados não envolveram diretamente a pesquisa bibliográfica. Eles referiam-se ao desenvolvimento de atitudes corretas dentro da biblioteca; habilidades básicas para compreender o que liam; e formar habilidades de leitura para fins de estudo. O desenvolvimento desses objetivos era anterior ao desenvolvimento das habilidades de pesquisa. Havia uma condição cultural prévia a ser atendida.

Observa-se que houve, em dois momentos específicos, a preocupação com a pesquisa bibliográfica, em 1975 e em 1982. Contudo, os projetos elaborados e talvez até iniciados não progrediram. Parece que não se sabia o que e como fazer para ensinar professores e alunos a

pesquisar, isto é, era complicado ensinar professores e alunos de uma classe inteira ao mesmo tempo. Por essa razão, talvez, essa atividade tenha aparecido como básica em alguns momentos e em outros como fazendo parte das habilidades do PESL ou como Projetos que deveriam ser impetrados nas escolas como algo à parte e/ou complementar à SL. Entretanto, sugere-se que a questão foi solucionada, pelo menos parcialmente, a partir do momento em que se criaram horas/aula fora do horário de aulas dos estudantes para esse atendimento de forma quase que individualizada.

Assim, preliminarmente, o programa da SL concentrou-se fundamentalmente na Leitura Dirigida por Fichas e foi incluindo outras práticas como Hora do Conto, Leitura Livre, dramatização, debates, entrevista com autor, empréstimo e uso do dicionário.

O exame do material segundo a perspectiva da cultura documentária permitiu identificar a cultura vigente e imposta à SL no que tange à racionalidade própria da burocracia, desde o início do projeto, para todas as U.E. envolvidas. A SL e suas atividades são normatizadas por regras e documentos de responsabilidade dos órgãos centrais, que controlam sua operacionalização e realização.

Em seguida, já no período de redemocratização do país, aos poucos, os novos integrantes da equipe central foram fazendo acertos, introduzindo gradativamente nova visão, sugerindo mudanças e dando novas orientações para a prática que deveria se desenrolar nesse espaço. Chegaram a ponto de abolir as fichas de direção de leitura e instituir a leitura prazer, mas mantendo orientações e normas gerais.

No período de consenso nas reformas educacionais do país, estiveram presentes duas diferentes posições a respeito da proposta das atividades que deveriam ser desenvolvidas na SL. A primeira, de cunho explicitamente político, considerou fundamental o trabalho com a leitura. Teve como objetivo principal rever o trabalho com a leitura e manter continuamente a prática da reflexão sobre ela.

Manteve a mesma concepção de leitura, utilizada em duas gestões anteriores, apoiada em Martins (1982) para considerá-la como um processo de compreensão abrangente da realidade apresentada por meio de várias linguagens, o que significava que a leitura ia além do texto e começava antes do contato com ele.

A segunda e terceira posições, também de cunho político, mas não explícito, dedicaram-se extensamente à orientação para as ações que deveriam ser realizadas na SL e também se apoiaram em Martins (1990) para esclarecer o que se entendia por leitura. No primeiro momento, essa orientação apoiava-se no Programa de Qualidade Total e no segundo momento esse programa foi deixado de lado para dar espaço à leitura como a incorporação de

diferentes linguagens e tecnologias, como aquela que extrapola o plano verbal e vai para o plano visual, isto é, entendia-se que era necessário ler diferentes linguagens, ou seja, ler um quadro, uma figura.

Essas oscilações ocorreram em outros países conforme aponta Hébrard. São épocas distintas, com concepções e resoluções diversas, ligadas a projetos políticos que exigem redefinições. Há certas coincidências entre fatos brasileiros da SL e de outros países, sobretudo por decorrência da ampliação da escolaridade para amplos contingentes populacionais.

Observou-se que na SL da RMESP houve sempre uma seleção de conteúdos dentro da literatura da área. Do mesmo modo, a organização e a estruturação desses conteúdos foram sendo adaptadas de acordo com os interesses dos diferentes grupos que compunham a equipe central que orientava as práticas da SL.

Verificou-se, então, que a SL apresentou-se como um campo de luta que definia como as pessoas e os grupos deveriam ser e atuar. Nesse campo de disputa de significados, de disputas de escolhas, acontecia a dominância de idéias favoráveis à leitura e indicativas de que tipo de leitura era a melhor.

A SL constituiu-se em campo cultural de contestação e conflito, espaço de reprodução, produção, resistência e passividade, pois o que nela e por meio dela era transmitido representava apenas uma forma vencedora, naquele momento; a luta por outras alternativas foi sempre constante.

Todas as propostas da SL foram questionadas, problematizadas e analisadas já que não se mantiveram fixas e nem estáveis. Foram construídas e sofreram mudanças e transformações no decorrer dos anos.

Dessa maneira, a SL e suas atividades se sedimentaram tanto, no interior das escolas, que passaram a fazer parte delas e a fazer parte de seu cotidiano. A escola passou a se definir como local que valorizava a leitura. Isso é percebido nas políticas e nas orientações dadas para que a escola pudesse trabalhar e se organizar.

Se a cultura é inseparável da idéia de grupos e de classes sociais, se numa sociedade dividida a cultura se torna o terreno mais nobre para a luta pela manutenção e superação das divisões sociais e se currículo educacional se torna terreno privilegiado de manifestação desse conflito, a SL também se torna campo de disputa para se tentar impor uma definição particular de leitura daquele grupo dominante bem como o conteúdo almejado por ele.

Pelos dados expostos é possível apontar o quanto a SL foi tomada como campo de disputa de significados. Entende-se que a cultura é terreno de luta por imposição de

significados e campo de conflito entre diferentes concepções de vida social. O currículo, portanto, está envolvido numa política cultural, tornando-se arena privilegiada de manifestação de lutas, de conflitos e de contestação na busca da produção ativa de significados e de sentidos. Assim, a SL, como parte do currículo escolar, também se constituiu como tal. Nesse sentido ela reproduziu a cultura geral e a escolar.

Nesse espaço/tempo – a SL – define-se a profissionalização constante e crescente de um profissional específico e dos demais. Durante todo o período, foi preciso definir, porque o próprio professor não tinha a formação de leitor. São vários os requisitos para o professor trabalhar com a leitura.

Esse constitui o conjunto de sínteses relativo ao segundo bloco de questões, ou seja, o papel e a formação de um profissional para atuar na SL. Desde o início do processo, chamou a atenção a questão sobre quem assumiria a SL nas escolas. Primeiro, o trabalho que deveria ser desenvolvido no entrosamento entre escola e biblioteca estava dividido entre a equipe central, que orientaria o trabalho e daria a formação específica; os bibliotecários das bibliotecas públicas, que deveriam atuar junto com o professor; os técnicos da escola, que deveriam coordenar o trabalho e, finalmente, os professores, que seriam os responsáveis pelo desenvolvimento do trabalho de leitura junto aos seus alunos.

Com a expansão do PEB, a equipe central apontou a necessidade de que um professor fosse afastado de suas atividades em sala de aula, em cada escola onde a biblioteca escolar fosse instalada, para organizar o espaço e seu funcionamento. Entretanto, parece que isso não ocorreu e o PEB continuou funcionando do mesmo modo que vinha ocorrendo. Depreende-se que a saída para isso foi a possibilidade, aberta por uma portaria, do professor contratado receber em termos de hora-aula por atividades extraordinárias até o limite de 12 horas-aula semanais.

Ao mesmo tempo em que isso possibilitava, também limitava, pois somente os professores contratados é que tinham a chance de trabalharem junto ao PEB. E justamente, eram esses que mais se locomoviam de escola em escola, fazendo com que o trabalho fosse interrompido.

Somente em dezembro de 1975 é que o PESL foi caracterizado como um técnico da escola. Todavia, deveria ser designado o professor readaptado, o que, novamente, dificultava o trabalho de expansão do PEB, pois, na maioria das vezes, esse profissional não possuía as condições necessárias para exercer tal tarefa.

Além disso, a legislação previa que esse profissional fosse capaz de planejar e organizar atividades culturais; manter o acervo da SL atualizado; informar sobre recursos

bibliográficos aos docentes e discentes; registrar, catalogar e classificar as obras adquiridas; tomar obras; compilar textos; divulgar o acervo da SL e orientar a pesquisa bibliográfica dos alunos.

Obviamente, a equipe central não concordou e redigiu documento para assinalar sua posição. Compreendeu que esse profissional, tal qual a legislação previa, deveria ser pedagogo, bibliotecário, crítico literário e redator, profissional tão qualificado que seria difícil de encontrar, por isso, recomendava a reformulação do Regimento.

Indicou, também, que o PESL deveria assumir a tarefa de desenvolver, nos alunos, habilidades básicas de leitura, estudo e pesquisa, ser capaz de aplicar fichas de direção de leitura de textos de literatura e de informação, fazer apreciação literária com os alunos na hora do conto e da dramatização, enfim, não deveria fazer o trabalho de montagem de biblioteca e sim o trabalho direto com o aluno. Recomendou, ainda, que houvesse mais de um PESL em cada escola para que ele atendesse com eficiência aos vários turnos da escola.

Gradativamente, o PESL foi assumindo papel fundamental na escola como responsável pelo desenvolvimento das atividades que ocorriam na SL. A SL foi, então, considerada um serviço co-curricular da escola, mas não se falou sobre quem deveria ser o PESL e nem como seria selecionado. Portanto, ainda não era totalmente assumido pelas administrações em questão que se preocupavam em publicar legislação que possibilitasse ao professor aumentar sua carga horária de modo a prestar serviços técnico-educacionais como o de PESL. Somente no final de 1985 é que se publicou, por meio de novo Regimento Comum, que o PESL fazia parte do pessoal das atividades de apoio de natureza curricular e deveria ser eleito pelo conselho de escola. Essa foi uma tentativa de colocá-lo numa posição bem regulamentada, isto é, definitiva, por meio de Decreto. Entretanto, com a mudança de administração, poucos dias depois, se revogou o decreto e a velha situação sobre como propiciar que alguém assumisse a SL retornou, ou seja, nem houve tempo para que a nova situação se instalasse. Conseqüentemente a antiga permaneceu. Essa situação exigiu novas regulamentações provisórias por parte da equipe que trabalhava no Setor de Atividades Sala de Leitura.

Tal movimentação demonstra que, apesar do PESL ser considerado um agente fundamental na organização da escola e da SL, ainda não se sabia o que fazer com ele, isto é, não se tinha a clareza de como melhor regulamentar seu papel dentro da escola.

Somente na década de 1990 é que o PESL assumiu definitivamente papel fundamental na escola, como responsável pelo desenvolvimento das atividades que ocorriam na SL. Com isso, adquiriu nova nomenclatura e concepção para sua posição nas escolas, isto é, ele passou

a ser chamado POSL. Dessa forma, ele passou a ser o “orientador” do trabalho a ser realizado com a leitura na escola e não apenas encarregado. Entretanto, logo em seguida, criou-se e se manteve uma legislação que o atrapalhava no seu trabalho cotidiano com a leitura, isto é, essa legislação indicava que o POSL deveria substituir professores em licença médica e faltas eventuais de professores na escola, o que quebrava continuamente o seu trabalho.

É interessante demarcar, também, novamente, a formação que esses profissionais foram recebendo ao longo do tempo. Primeiro, professores, AP e diretor junto com o bibliotecário, deveriam receber formação técnica para trabalhar com a leitura. Com o tempo a formação foi sendo cada vez mais específica, destinando-se ao profissional que deveria atuar diretamente na SL. Essa movimentação é própria dos processos de inovação em que se analisam os processos culturais. Um dos aspectos é aquele em que os significados e as direções são conhecidos, em que as pessoas são treinadas. O outro aspecto da cultura aponta para novas observações e significados, aspectos apresentados e testados. Nessa direção pode-se detectar um significado social conhecido, o qual por um lado demonstra que o professor era controlado, recebia cursos para fazer certo. A materialização mais forte do controle está demarcada nas fichas de leitura, isto é, as instruções para o trabalho na SL eram tão minuciosamente delimitadas que não sobrava espaço para o professor criar. Por outro lado, com o tempo, esse controle vai sofrendo modificações e as orientações para o trabalho que deveria ser realizado na SL vão se tornando mais elásticas. Entretanto, o controle não deixa de existir. Isso é percebido, por exemplo, quando se implantaram grupos de formação que tinham como princípio básico a idéia de que o indivíduo constrói o conhecimento na interação com os outros, e que mediante uma reflexão sobre sua prática e a teoria que a embasa, era possível romper posturas cristalizadas e querer e fazer mudanças. Ou quando se privilegiou orientar os POSL no sentido de práticas que poderiam e deveriam ser realizadas na SL.

O atendimento a tais normas exige que os profissionais façam cursos de formação constantes levando à homogeneização de procedimentos. Não é possível se organizar a SL e trabalhar a leitura da forma que se gostaria, pois há limites impostos pela organização, por meio de prescrições, regulamentos e rotinas de funcionamento. O poder de decisão do profissional que atua na SL limita-se às atividades que desenvolve. Ao planejar seu trabalho deve apreciar as sugestões de outros professores com quem irá atuar, as exigências da escola e do Setor central que cuida da SL.

Verifica-se, na base de toda a proposta documentada, a cultura da racionalidade da burocracia moderna, seja no que tange à hierarquização e processos de subordinação e mando com controles e submissões, seja no que se refere aos cargos técnicos e ao preparo a que

estiveram sujeitos constantemente tais profissionais, adquirindo as qualificações necessárias. Tal qual aponta Hébrard (1995, p. 18), transformar a leitura em um programa pedagógico exige um profissional específico para essa função.

O terceiro bloco de questões privilegiava a organização do espaço e tempo da SL e sua inserção na vida das escolas.

Ao longo das administrações foi possível flagrar a normatização do tempo de frequência dos alunos na SL; ora normatizado de forma homogênea, ora com períodos diferenciados, como tempo menor para as primeiras séries. Nessa direção também a questão da frequência livre oscilou, embora sempre enfatizada, sobretudo nos períodos para além do período escolar das turmas.

Há que se retomar, aqui, a relevância dessa medida, considerando o seu potencial de mudança social. Essa faceta do *habitus* – a leitura e o gosto por ela implantado no alunado – pressupunha, por essa resolução de expansão da leitura livre e para a casa, o potencial de, gradativamente, alterar experiências familiares, estabelecendo novas grades culturais, experiências ulteriores enriquecidas para gerações que não tiveram acesso anterior.

O funcionamento da SL sempre esteve, também, submetido à existência de regras para todas as U.E.

A análise sintética aqui apresentada impõe apontar que na organização da SL houve inovação, sobretudo em face das demais instalações da escola pois a documentação relata novas possibilidades formais de seu uso – mobiliário, almofadas, formas de dispor os alunos. No entanto, a permanência se fez presente na incapacidade de superar o esquema de ter que prever habilidades e conteúdos de se apresentar a seletividade sempre presente nas escolas, mantendo a sua forma reprodutora. Essa reprodução é percebida, ainda, no Projeto SL na medida em que se observa que a SL recebe organização específica visando a organizar seu trabalho diário, o trabalho do profissional que ali atua, definindo-lhe claramente o papel, o público atendido e o conteúdo de suas ações nos moldes de uma organização burocrática.

A partir do que se relatou, pode-se dizer que a SME organizou a SL, buscando racionalizar sua administração em face da complexidade crescente de seu atendimento e considerando as exigências da expansão da SL para existir uma em cada escola da RMESP. A instalação dessa estrutura permitiu à administração central controlar todas as SL da RMESP e coordenar o atendimento escolar dentro de padrões gerais. Contudo centralizou a função de decidir e pensar sobre o trabalho da SL e afastou da escola “a competência pedagógica e a decisão sobre os rumos de seu trabalho” (Sampaio, 1998, p. 246) com a leitura, mesmo nas administrações em que houve maior autonomia. Era uma autonomia regulada, permitida por

documentação.

A existência do Regimento Comum, de decretos e portarias que prescrevem as normas de funcionamento da SL e as relações hierárquicas do profissional da SL, isto é, as exigências de sua qualificação, a forma de sua seleção e suas atribuições, assinalam o caráter racional-legal da legislação, bem como o controle que se estabelece nesse espaço/tempo. Assim, a SL visa a alcançar determinados fins, e suas ações inculcam nos estudantes determinados padrões de comportamento e disseminam alguns tipos de conhecimento.

A leitura, e não outra atividade qualquer, ao assumir centralidade na organização da vida escolar adquire um significado social fundamental para a vida escolar e social dos alunos. Esse significado implica relações de poder, recursos econômicos e controle social. Tanto a vivência como os conhecimentos transmitidos pela SL proporcionam mensagens de consenso normativo e cognitivo, isto é, a estrutura da SL e seu contexto organizador de regras de leitura, se interiorizam e dão sentido às experiências que os estudantes vivem nas escolas e estão relacionadas com as estruturas comunicativas e normativas da vida social.

Segundo os conceitos de Bourdieu (2001), os textos veiculam tais elementos. Os textos contêm poder simbólico, e este simbolismo oscilou ao longo das décadas e das administrações. Por meio da identificação de diferentes autores e das diversificadas orientações propostas é possível apontar as mudanças e até perspectivas conflituosas presentes nos textos disponibilizados aos alunos. Sem pensar em mágica, como ele diz, porém mediante a condição de possibilidade representada pela materialidade dos livros com suas histórias.

Sendo assim, por meio da escola e da SL podem-se ver aspectos representativos da sociedade mais ampla e vice-versa. As escolas são as distribuidoras do capital cultural e legitimam categorias e formas de conhecimento. Do mesmo modo, a SL privilegiou diferentes conhecimentos considerados autênticos pelos grupos e classes sociais dominantes em momentos históricos diferentes.

Pode-se dizer, ainda, que os significados sociais da leitura são apropriados e construídos pela escola. A escola os converte em controle social homogeneizando os elementos sociais de preservação dos privilégios sociais existentes e os interesses do conhecimento existente. O controle social, porém, não surgiu só para manter fins sociais conservadores, mas, também, aparece em programas sociais e políticos que desejam melhorar a situação social, como é o caso do Projeto SL. Busca-se a padronização nos ambientes educativos proporcionando mecanismos diante dos quais se pode ensinar um consenso normativo e um núcleo de significados comuns, já que a escola é extremamente relevante como instituição que se interpõe entre a família e o mercado de trabalho e que certos

significados sociais têm utilidade diferenciada e se distribuem nas escolas, sobretudo para essas populações que a rede municipal atende.

A análise final dos dados exige apontar a dinâmica do processo que implicou mudança cultural nas escolas e na rede assim como mudanças sociais. Novamente se recorre a Williams (1981) para tanto.

A prática cultural da leitura, tão central quanto neste estudo, está atrelada tanto à mudança social quanto à mudança cultural sobretudo naquilo que decorre das redefinições políticas. Percebe-se isso nas diferentes épocas tratadas no trabalho. Há sempre um dominante presente nas deliberações da SME no que se refere às orientações para as atividades que devem ser realizadas na SL. Os dominados, professores, pais e alunos encaram naturalmente as prescrições e até as crêem necessárias, possuindo um discurso que defende as mesmas. Os que prescrevem pensam que estão fazendo escolhas autônomas quando na verdade estão inseridos em contextos políticos e sociais determinados, portanto possuem possibilidades de escolha dentro do que é possível naquele momento. Claro que nem todos são totalmente ingênuos.

Em relação ao residual Williams faz a diferenciação entre o residual e o arcaico. Na SL, gradativamente, vai-se encontrando o residual. O residual é a própria leitura que, ao se manter ativa passando de administração em administração, constitui-se no processo cultural como um elemento do passado que persiste.

Em relação ao emergente, pode-se dizer que a SL é em si emergente, sobretudo a cada nova gestão ela é reconfigurada assumindo novos significados, novas práticas, sem deixar totalmente as velhas, mas continuamente criando novos elementos.

Diante do que foi exposto considera-se que a hipótese central do estudo foi confirmada. Ela foi um roteiro importante para a realização das análises, a partir do contato inicial totalmente caótico oportunizado pela imensa coleta de dados. De fato, a SL constituiu uma inovação na SME e nas escolas, permanecendo a despeito das descontinuidades políticas. Entretanto ocorreu uma intensa movimentação ao longo dessas décadas. Tal movimentação flagrada na análise documental permitiu identificar oscilação organizativa nas SL confirmando a impossibilidade de atendimento a todas as necessidades de alunos, professores e famílias.

Foi possível identificar, no movimento, as permanências da cultura racional e dos significados sociais e escolares no interior das SL assim como as rupturas a cada momento em relação às tentativas de alterar o social e as medidas anteriores, identificando, portanto conflitos e tensões em vários momentos. Nesse sentido, foi muito interessante identificar a

gradativa construção da burocracia nessa nova modalidade de serviço. Porém, a descontinuidade administrativa também desequilibra o funcionamento da burocracia escolar, uma vez que se impõem “novas diretrizes, ações, medidas e prioridades a cada quatro anos. Cada troca traz muita instabilidade, principalmente se partidos políticos diferentes assumem o poder”. (Sampaio, 1998, p. 254). Podem ocorrer rompimentos. A SL manteve-se incólume a diversas administrações. Entretanto recebeu novas orientações e inovações periféricas a cada nova gestão. Tal movimento permite flagrar a condição de contínua reprodução, mas também contínua produção de cultura escolar, sobretudo a ser verificada no âmbito da efetivação concreta dessa centralidade curricular que a leitura adquiriu. Devem ser realizados novos estudos.

## BIBLIOGRAFIA

- AFONSO, Almerindo Janela. 2003. Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.) *Escola, currículo e avaliação*. São Paulo: Cortez, pp. 38-56.
- AZANHA, José Mário Pires. 1976. *Experimentação educacional: uma contribuição para sua análise*. São Paulo: Edart.
- BARROSO, João. 1992. Fazer da escola um projeto. In: CANÁRIO, R. (org.) *Inovação e projeto educativo de escola*. Lisboa: Educa.
- \_\_\_\_\_ (org.). 1996. *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora.
- BEDRAN, Maria Therezinha Saad. 1985. O professor como leitor e incentivador da leitura. 5º *Congresso de Leitura (COLE)*, Campinas:UNICAMP, pp. 51 – 58.
- BONNEVITZ, Patrice. 2003. *Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu*. Tradutor: Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes.
- BOURDIEU, Pierre. 1983. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (org.) *Sociologia*. São Paulo: Ática.
- \_\_\_\_\_, PASSERON, Jean-Claude. 1992. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradutor: Reynaldo Bairão. 3ª edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- \_\_\_\_\_. 1999. *A economia das trocas simbólicas*. MICELI, Sérgio (org.). Tradutor: Sergio Miceli et al. 5ª edição. São Paulo: Perspectiva.
- \_\_\_\_\_. 2001. *O poder simbólico*. Tradutor: Fernando Tomaz. 4ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- \_\_\_\_\_, CHARTIER, Roger. 2001. A leitura: uma prática cultural – debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: BOURDIEU, Pierre, BRESSON, François e CHARTIER, Roger (orgs.). *Práticas da leitura*. Tradutor: Cristiane Nascimento. 2ª edição. São Paulo: Estação Liberdade, pp. 229-253.
- \_\_\_\_\_. 2003a. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (orgs.). *Escritos de Educação*. 5ª edição. Petrópolis: Vozes, pp. 39-64.
- \_\_\_\_\_. 2003b. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (orgs.). *Escritos de Educação*. 5ª edição. Petrópolis: Vozes, pp.71-80.
- CANEN, Ana e MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. 2001. Apresentação. In: CANEN, A. e MOREIRA, A. F. B. (orgs.) *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papyrus.

- CATANI, Afrânio. 2002. A sociologia de Pierre Bourdieu (Ou como um autor se torna indispensável ao nosso regime de leituras). *Educação e Sociedade*, Campinas, nº78, ano XXIII – abril, p. 57-75.
- CEVASCO, Maria Elisa. 2003. *Dez lições sobre estudos culturais*. São Paulo: Boitempo Editorial.
- \_\_\_\_\_. 2001. *Para ler Raymond Williams*. São Paulo: Paz e Terra.
- CHARTIER, Anne-Marie. 1995. Leitura escolar: entre pedagogia e sociologia. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED. Set./out./nov./dez. nº 0, pp. 17-52.
- CHARTIER, Roger. 2001a. Do livro à leitura. In: BOURDIEU, Pierre; BRESSON, François e CHARTIER, Roger (orgs.) *Práticas da leitura*. Tradutor: Cristiane Nascimento. 2ª edição. São Paulo: Estação Liberdade, pp. 77-105.
- \_\_\_\_\_. 2001b. *Cultura escrita, literatura e história*. Tradutor: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed.
- CORCUFF, Phillipe. 2001. *As novas sociologias*. Baurur: Edusc.
- FALSARELLA, Ana Maria. 2004. *Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor*. Campinas: Autores Associados.
- FERNANDES, Florestan. 1974. *Mudanças sociais no Brasil*. Difel.
- FERRETTI, Celso. 1980. A inovação na perspectiva pedagógica. In: GARCIA, Walter E.(coord.) *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. Cortez e Autores Associados.
- FORQUIN, Jean-Claude. 1993. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradutor: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas.
- \_\_\_\_\_. (org.).1995. *Sociologia da educação: dez anos de pesquisa*. Tradutor: Guilherme João de Freitas Teixeira. São Paulo: Vozes.
- FOUCAMBERT, Jean.1994. *A leitura em questão*. Tradutor: Bruno Charles Magne Porto Alegre: Artmed.
- \_\_\_\_\_. 2002. *A criança, o professor e a leitura*. Tradutor: Marlene Cohen e Carlos Mendes Rosa. Porto Alegre: Artmed.
- GARCIA, Carlos Marcelo. 1995. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antônio (org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- GENTILI, Pablo. 1999. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo e SILVA, T. T. da (orgs.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 8ª edição. Petrópolis: Vozes.

- GERALDI, João Wanderley. 1985. De como produzir milagres ou “o professor pega um boizinho, rifa e compra livros”. *5º Congresso de Leitura (COLE)*. Campinas: UNICAMP, pp. 43-50.
- GIMENO SACRISTÁN, J. 1999. *Poderes instáveis em educação*. Tradutor: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed Editora.
- GIROUX, Henry A. 1995. A disneyzação da cultura infantil. In: MOREIRA, A. F. B. e SILVA, T. T. (orgs.) *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes Editora.
- GOULEMOT, Jean Marie. 2001. Da leitura como produção de sentidos. In: BOURDIEU, Pierre; BRESSON, François e CHARTIER, Roger (orgs.) *Práticas da leitura*. Tradutor: Cristiane Nascimento. 2ª edição. São Paulo: Estação Liberdade, pp. 107-116.
- HÉBRARD, Jean, CHARTIER, Anne-Marie. 1989. Discours sur la lecture (1880-1980). Bibliothèque Publique d'Information do Centre Georges Pompidou. (Tradução mimeo).
- HÉBRARD, Jean. 1995. Novas definições do ato de ler. (Tradução mimeo).
- \_\_\_\_\_. 2001. O autodidatismo exemplar. Como Valentin Jamery-Duval aprendeu a ler? In: BOURDIEU, Pierre; BRESSON, François e CHARTIER, Roger (orgs.) *Práticas da leitura*. Tradutor: Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, pp. 35-73.
- HILSDORF, Maria Lucia Spedo. 2003. *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- HUBNER, Regina. 1987. Condições de produção da leitura na rede pública de ensino. *6º Congresso de Leitura (COLE)*. Campinas: UNICAMP, pp. 63-68.
- IANNI, Octavio. 1963. *Industrialização e desenvolvimento social no Brasil* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- JOLIBERT, Josette e colaboradores. 1994. *Formando crianças leitoras*. Vol 1. Porto Alegre: Artmed.
- JULIA, Dominique. 1995. La culture scolaire comme objet historique. *Paedagogia Histórica*. Internacional journal of the history of education. Supplementary Series, vol. I, coord. por A. Nóvoa, M. Depaepe e E. V. Johanningmeier. The colonial experience in education. Historical Issues and perspectives, Gent, pp. 353-82. Trad.: Gizele de Souza. Mimeo.
- KLIEBARD, H. M. 1980. Burocracia e teoria de currículo. In: MESSICK, R. G.; PAIXÃO, L. E BASTOS, L. R. (orgs.) *Currículo: análise e debate*. Zahar editores, pp. 106-26.
- LAHIRE, Bernard. 2002. Reprodução ou prolongamentos críticos? *Educação e Sociedade*, nº 78, ano XXIII – abril, pp. 37-55.

- LAJOLO, Marisa. 2001. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Editora Ática.
- LIMA, Licínio. 1996. Construindo um objecto: para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola. In: BARROSO, João (org.) *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora.
- MACEDO, Donaldo. 2000. Alfabetização, linguagem e ideologia. *Educação & Sociedade*, nº 73, ano XXI. Dezembro, pp. 84-99.
- MARIN, Alda Junqueira et al. 2002. Escola: entre saberes, professores e alunos. Projeto de pesquisa. Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade. [www.pucsp.br/pos/ehps](http://www.pucsp.br/pos/ehps).
- MARQUES, Cilmara Cristina Cardoso. 2002. Práticas de revisão curricular de Língua Portuguesa, de 5ª a 8ª séries, realizadas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1983 – 1985): um estudo de diferentes relações com a pesquisa. Mestrado em Educação. PUC-SP.
- MARTINS, Maria Helena. 1982. O que é leitura. 4ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense.
- \_\_\_\_\_. 1984. O que é leitura. São Paulo: Brasiliense.
- \_\_\_\_\_. 1987. O professor, a leitura e as artimanhas do sistema – uma visão do lado de fora da sala de aula e da escola. *6º Congresso de Leitura (COLE)*. Campinas: UNICAMP, pp. 59-62.
- \_\_\_\_\_. 1990. O que é leitura. 12ª edição. São Paulo: Brasiliense.
- MARTINS, Carlos Benedito. 1990. A pluralidade dos mundos e das condutas sociais: a contribuição de Bourdieu para a sociologia da educação. *Em Aberto*, ano 9, nº 46, abril-junho, p. 59-72.
- MILANESI, Luiz. 1988. O que é biblioteca. 5ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense.
- MOREIRA, A. F. B. e SILVA, Tomaz Tadeu da. 1999. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In MOREIRA, A. F. B. e SILVA, T. T. (orgs.) *Currículo, cultura e sociedade*. 3ª edição. São Paulo: Cortez Editora.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. 1995. *Currículos e Programas no Brasil*. Campinas: Papyrus.
- NOGUEIRA, Carminda Castro. 1978. Utilização da biblioteca. *1º Congresso de Leitura (COLE)*. Campinas: UNICAMP.
- NOGUEIRA, Maria Alice e NOGUEIRA, Claudio Marques Martins. 2002. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu. *Educação e Sociedade*, nº78, ano XXIII – abril, pp. 15-35.

- PEREIRA, João Baptista Borges . 1969. *A escola secundária numa sociedade em mudança*. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais.
- PEREIRA, Luiz. 1967. *A escola numa área metropolitana*. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais.
- PÉREZ GOMÉZ, A. L. 1998a As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: GIMENO SACRISTÁN, J., PÉREZ GOMÉZ, A.L. *Compreender e transformar o ensino*. Tradutor: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed.
- \_\_\_\_\_. 1998b. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: GIMENO SACRISTÁN, J. e PÉREZ GOMÉZ, A.L. *Compreender e transformar o ensino*. Tradutor: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed.
- \_\_\_\_\_. 1998c. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, J. e PÉREZ GOMÉZ, A. L. *Compreender e transformar o ensino*. Tradutor: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed.
- \_\_\_\_\_. 2001. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Tradutor: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed.
- PETRUCCI, Armando. 2002. Ler por ler: um futuro para a leitura. In: CHARTIER, Roger, CAVALLO, Guglielmo (orgs.) *Leitura no mundo ocidental*. Vol. 2. São Paulo: Ática.
- PINHEIRO, Paulo Sérgio M. S. 1975. *Política e trabalho no Brasil – dos anos vinte a 1930*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- PIZANI, Alicia Palácios, PIMENTEL, Magaly Muñoz, ZUNINO, Delia Lerner de. 1998. *Compreensão da leitura e da expressão escrita: a experiência pedagógica*. Tradutor: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed.
- RAMOS, Cosete. 1992. *Excelência na educação. A escola de Qualidade Total*. Rio de Janeiro: Qualitymark.
- RENSI, Leila Teresinha Simões. 1987. Leitura: caso de paixão. *6º Congresso de Leitura. (COLE)*. Campinas: UNICAMP, pp. 55-58.
- ROCKWELL, Elsie. 2001. La lectura como prática cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educación e Pesquisa*. São Paulo, v. 27, n. 1, jan.jun., pp. 11-26.
- SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. 1998. *Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar*. São Paulo: EDUC / FAPESP.
- SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão, MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. 1995.

- Currículo: questões de seleção e de organização do conhecimento. *Revista Idéias*, nº 26, FDE, pp. 47-65.
- SCHULMAN, Norma. 2000. O Centre for Contemporary Cultural Studies da Universidade de Birmingham: uma história intelectual. In SILVA, Tomaz Tadeu da (org. e trad.) *O que é, afinal, estudos culturais?* Belo Horizonte: Autêntica.
- SHIROMA, Eneida Oto, MORAES, Maria Célia M., EVANGELISTA, Olinda. 2000. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A.
- SIERRA, Fernando Sabirón. 1996. Uma alternativa multidisciplinar à interpretação organizacional da instituição escolar: a análise sociocrítica do fenômeno escolar. In: BARROSO, João (org.) *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora.
- SILVA, Ezequiel Teodoro da. 1979. Leitura ou “lei-dura”? 2º Congresso de Leitura (COLE). Campinas: UNICAMP, pp. 3-6.
- \_\_\_\_\_. 1992. *O ato de ler – fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez e Autores Associados.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. 1993. Desconstruindo o construtivismo pedagógico. *Educação E Realidade*, Porto Alegre, 18 (2): 3-10, jul/dez.
- \_\_\_\_\_. 1995. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes.
- \_\_\_\_\_. 1999a *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- \_\_\_\_\_. 1999b. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: SILVA, T. T. e GENTILI, P.(orgs.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. São Paulo: Vozes.
- SMITH, Frank. 1989. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- \_\_\_\_\_. 1999. *Leitura significativa*. Tradutor: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed.
- SOLÉ, Isabel. 1998. *Estratégias de leitura*. Tradutor: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora.
- VALENTE, Nelson. 2000. *Sistemas de ensino e legislação educacional*. Panorama Comunicações.
- VASCONCELOS, Maria Drosila. 2002. Pierre Bourdieu: a herança sociológica. *Educação e Sociedade*, nº 78, ano XXIII – abril, p. 77-87.
- VINCENT, Guy, LAHIRE, Bernard e THIN, Daniel. 1994. Sur l’histoire et la théorie de la

- forme scolaire. In: VINCENT, Guy (coord.) *L'éducation prisinnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans lês sociétés industrielles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, pp. 11-48. (Tradução mimeo).
- VIDAL, Diana. 2000. Uma biblioteca escolar: práticas de formação docente no Rio de Janeiro, 1927 – 1935. In: CARVALHO, Martha, VIDAL, Diana (orgs.) *Biblioteca e formação docente*. Belo Horizonte: Autêntica.
- VILLELA, Aníbal e SUZIGAN, Wilson. 1973. Política de governo e crescimento da economia brasileira. Rio de Janeiro: IPEA/INPES.
- VIÑAO FRAGO, Antonio. 1998. Por uma historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. *III Congreso de la Asociación de Historia Contemporânea*. Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico, Universidad de Valladolid.
- WANDERLEY, Luiz Eduardo. 1980. Parâmetros sociológicos da inovação. In: GARCIA, Walter E.(coord.) *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectiva*. Cortez e Autores Associados.
- WARDE, Mirian Jorge (org.). 1998. Apresentação: A educação escolar no marco das novas políticas internacionais. In: WARDE, M. J. (org.) *II Seminário Internacional – Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação. PUC-SP.
- WEBER, Max. 1982. *Ensaio de sociologia*. Tradutor: Waltensir Dutra. 5ª edição. LTC Editora.
- \_\_\_\_\_. 1966. Os fundamentos da organização burocrática: uma construção do tipo ideal. In: CAMPOS, Edmundo (org.) *Sociologia da burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar.
- WILLIAMS, Raymond. 1961. *The long revolution*. Harsmondsworth: Penguin Books.(Texto traduzido mimeo).
- \_\_\_\_\_. 1981. *Marxismo y literatura*. Tradutor: Pablo di Masso. Ediciones Península.
- \_\_\_\_\_. 2000. *Cultura*. Tradutor: Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra.
- XAVIER, Maria Elizabete, RIBEIRO, Maria Luiza, NORONHA, Olinda Maria. 1994. *História da educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD.
- ZILBERMAN, Regina. 1981. Formação do leitor infantil. *3º Congresso de Leitura (COLE)*. Campinas: UNICAMP, pp. 33-34.
- \_\_\_\_\_. (coordenadora do Centro de Pesquisas), BORDINI, Maria da Glória (coordenadora do projeto). 1989. *Guia de leitura para alunos de 1º e 2º graus*. São

Paulo: Cortez. Brasília, DF: INEP, MEC; Porto Alegre: CPL; PUCRS.

### **Teses, dissertações e artigos – Revisão Bibliográfica**

ANTUNES, Walda de Andrade (1998) Biblioteca escolar: reconceituação e busca de sua identidade a partir de atores do processo ensino-aprendizagem. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo.

ARAÚJO, Valkíria Toledo de (1997) “A biblioteca escolar na Paraíba”. UFPB. 11º Congresso de Leitura (COLE). Campinas: UNICAMP.

CAMARGO, Leila Regina Ribeiro de e SILVA, Monisa Maciel (1999) “Parceria da biblioteca com docente em sala de aula”. UNISO – GEPEJA e UNISO. 12º Congresso de Leitura (COLE). Campinas: UNICAMP.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida (2001) A pesquisa sobre leitura no Brasil – 1980 – 1995. Campinas: Komedi; Arte Escrita.

FURTADO, Cássia (2001) “Biblioteca escolar brasileira no contexto da sociedade da informação”. Bibliotecas Farol da Educação e UF do Maranhão. 13º Congresso de Leitura (COLE). Campinas: UNICAMP.

MELO, Maria de Fátima Proa (1999) “Bibliotecas escolares do Colégio Pedro II: um relato”. Colégio Pedro II. 12º Congresso de Leitura (COLE). Campinas: UNICAMP.

STEFFEN, Solange (1999) “Fortalecendo e dinamizando bibliotecas: uma nova perspectiva de trabalho”. 12º Congresso de Leitura (COLE). Campinas: UNICAMP.

### **Legislação**

#### Sala de Leitura

São Paulo. Município. SME. Portaria nº 2.032 (13/07/1972): Institui Experiência Piloto de Ação Intercomplementar Escola-Biblioteca.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Decreto nº 10.541 (29/06/1973): Institui em Caráter Permanente o Programa Escola-Biblioteca.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 1.330 (16/07/1973): Constitui Comissão Permanente – Executar e Planejar o Programa Escola-Biblioteca.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 2.055 (06/09/1973): Institui Grupo de Trabalho do Programa Escola-Biblioteca.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado s/ nº (16/09/1978): Abertura de Inscrições Para as

Escolas Participarem do Programa Escola-Biblioteca.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Decreto nº 18.576 (03/02/1983): Institui as Salas de Leitura nas EMPG e dá outras providências - Cria 300 Salas de Leitura e a Função de professor Encarregado de Sala de Leitura e o Setor de Atividades Sala de Leitura.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado nº 05 (20/02/1987): Orientação para Organização do Horário de Trabalho do Professor Encarregado de Sala de Leitura.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado nº 05 (10/02/1988): Orientação para Organização do Horário de Trabalho do Professor Encarregado de Sala de Leitura.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Decreto nº 28.713 (25/05/1990): Revoga o Decreto 18.576/83 – Cria Sala de Leitura em todas as EMPG.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 3.128 (29/05/1990): Diretrizes Para o Funcionamento da Sala de Leitura.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Decreto nº 28.889 (25/07/1990): Revoga o Decreto 28.713/90 – Autoriza a Instalação de Sala de Leitura em todas as EMPG, EMEI, EMEDA, EMPSG.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 4.580 (16/08/1990): Diretrizes Para o Funcionamento da Sala de Leitura.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado 226 (20/08/1990): Complementa Diretrizes Para o Funcionamento da Sala de Leitura.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Decreto nº 32.582 (10/11/1992): Revoga o Decreto 28.889/90 e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 12.780 (07/12/1992): Diretrizes Para o Funcionamento da Sala de Leitura.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 5.168 (17/06/1993): Revoga o Decreto 12.780/92 e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 8.351 (16/12/1993): Constitui Grupo Executivo Para Setor de Atividades de Sala de Leitura.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 874 (09/02/1994): Obriga Professor de Sala de Aula acompanhar os alunos na Sala de Leitura.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 5.497 (31/10/1994): Dispõe sobre procedimentos a serem adotados para a reposição de aulas na RMESP – obriga POSL substituir.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 2.272 (07/04/1995): Dispõe sobre procedimentos a serem adotados em caso de falta de professor regente de classe/aula e de reposição de dias letivos e/ou aulas na RMESP.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Decreto nº 35.072 (20/04/1995): Revoga o Decreto 32.582/92 e

dá outras providências.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 3.107 (24/05/1995): Regulamenta o Decreto 35.072/95.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 3.464 (09/06/1995): Altera o Grupo Executivo de Sala de Leitura.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 2.085 (09/05/1996): Altera o grupo Executivo de Sala de Leitura.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 5.264 (05/11/1996): Dispõe sobre a ocupação de Funções pelo professor Adjunto.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 613 (21/02/1997): Dispõe sobre a ocupação de Funções pelo professor Adjunto.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Decreto nº 36.969 (30/07/1997): Cria Sala de Leitura nas EMEI e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 4.810 (08/08/1997): Regulamenta o Decreto 36.969/97.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 7.851 (30/12/1997): Regulamenta o Decreto 35.072/95 e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 3.233 (20/07/2002): Substituição de Professores Faltoso.

### Concursos de Leitura

São Paulo. Município. SME. Lei nº 7.930 (21/08/1973): Autoriza o Executivo Ofertar Pequenas Bibliotecas Prêmio.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Decreto nº 10.639 (11/09/1973): Regulamenta a Lei 7.930/73.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado nº 31 (13/09/1975): Data Para Receber o Prêmio.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Decreto nº 12.310 (13/10/1975): Escolas Devem Promover a Comemoração da Semana do Livro.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 4.156 (17/10/1975): Concurso Anual de Leitura.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado nº 58 (08/09/1976): Normas Para o Concurso Anual de Leitura.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado nº 345 (19/10/1976): Normas Para o Concurso Anual de Leitura.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado nº 89 (18/10/1977): Diretrizes Para o Concurso Anual de Leitura.

- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado s/nº (19/10/1978): Diretrizes Para o Concurso Anual de Leitura.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. SME. Comunicado s/nº (23/11/1979): Diretrizes Para o Concurso Anual de Leitura.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 4.686 (10/06/1980): V Bienal Internacional do Livro – Concurso Biblioteca – Prêmio.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado nº 30 (28/08/1980): Comemoração da Semana do Livro – Concurso Biblioteca-Prêmio.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado s/nº (11/09/1980): Diretrizes Para o Concurso Anual de Leitura.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Decreto nº 16.931 (06/10/1980): Oferta De Pequena Biblioteca Para Escolas - Concurso de Leitura.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado nº 69 (13/08/1981): Comemoração Semana do Livro - Concurso Biblioteca – Prêmio.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado s/nº (21/08/1981): Diretrizes Para o Concurso Anual de Leitura.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Convocação nº 07 (16/10/1981): Recebimento da Biblioteca – Prêmio.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 4.081 (02/04/1982): VII Bienal Internacional do Livro – Concurso – O Livro de que Mais Gostei.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. SME. Comunicado nº 47 (05/08/1982): Comemoração Semana do Livro - Concurso Biblioteca – Prêmio.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado nº 48 (10/08/1982): Diretrizes Para o Concurso Anual de Leitura.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado nº 52 (10/08/1982): II Concurso Literário Infantil Monteiro Lobato.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado nº 41 (17/08/1983): Diretrizes para o Concurso anual de Leitura.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 3.533 (10/05/1984): Concurso – O Livro de que Mais Gostei.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Lei nº 10.005 (02/12/1985): Autoriza o Executivo a Ofertar Pequenas Biblioteca-Prêmio.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Decreto nº 21.646 (02/12/1985): Revoga o Decreto 12.310/75 – Comemoração da Semana do Livro.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 4.281 (19/05/1986): Regulamenta Concursos: O Livro de que Mais Gostei e Ilustração de Histórias.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado nº 36 (15/09/1987): Concurso Biblioteca Cidade de São Paulo.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado nº 27 (22/06/1988): Concurso Biblioteca Cidade de São Paulo.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado nº 81 (10/04/1990): Institui Concursos: O Livro de que Mais Gostei e Ilustração de Histórias.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado nº 208 (14/05/1992): Institui Concursos: O Livro de que Mais Gostei e Ilustração de Histórias.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado nº 475 (14/07/1993): Concurso Biblioteca Cidade de São Paulo.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado nº 639 (29/07/1994): Concurso Biblioteca Cidade de São Paulo.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado nº 141 (30/07/1999): Concursos: Ilustração de Histórias e O Livro de que mais Gostei.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado nº 2951 (17/03/2000): Concursos: Ilustração de Histórias e O Livro de que mais Gostei.

### Regimento Comum

São Paulo. Município. SME. Portaria nº 21 (10/01/1973): Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 5.697 (29/12/1975): Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria 6.979 (11/11/1976): Regimento Comum das Escolas de Ensino Supletivo de São Paulo.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 9.399 (29/12/1982): Regimento Comum das Escolas de Educação Infantil de São Paulo.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 9.517 (30/12/1982): Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Decreto nº 21.811 (28/12/1985): Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Decreto nº 21.839 (03/01/1986): Revoga o Decreto 21.811/85 e Restabelece as Portarias 9.517/82; 9.399/82 e 6.979/76.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Decreto nº 27.614 (1º/01/1989): Revoga o Decreto 21.839/86 e Revigora o Decreto 21.811/85).

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Decreto nº 28. 603 (20/03/1990): Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Decreto nº 31.086 (02/01/1992): Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Decreto nº 32.892 (23/12/1992): Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Decreto nº 33.991 (24/02/1994): Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 1.971 (02/06/1998): Cada Escola Deverá Fazer Seu Regimento.

#### Jornada e Regime de Trabalho

São Paulo. Estado. Decreto-Lei nº 13.030 (28 /10/1942): Estatuto dos Funcionários Públicos do Estado de São Paulo.

São Paulo. Município. SME. Lei nº 5.607 (03/06/1959): Cria Departamento de Ensino Primário.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Lei nº 7.037 (13/06/1967): Cria Departamento Municipal de Ensino.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 2.032 (13/06/1972):

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 1.030 (16/10/1973): Estabelece 12 aulas semanais extraordinárias como atividade complementar.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Lei nº 8.209 (04/03/1975): Organiza o Ensino Municipal e Institui a Carreira do Magistério Municipal.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Lei nº 8.694 (31/03/1978): Altera Quadro de Pessoal da SME.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Lei nº 8.807 (26/10/1978): Revalorização dos Padrões de Vencimentos do Funcionalismo da Prefeitura.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Lei nº 8.989 (29/10/1979): Estatuto dos Funcionários Públicos do Município de São Paulo.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Lei nº 9.015 (14/12/1979): Regime de Trabalho dos Integrantes da Carreira do Magistério Municipal.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 4.256 (16/05/1980): Convocação de Docentes Para Prestação de Serviços.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 1.231 (21/02/1983): Convocação de docentes Para Prestação de Serviços.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Lei nº 9.662 (28/12/1983): Regime de Trabalho dos Integrantes da Carreira do Magistério Municipal.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Lei nº 9.724 (02/07/1984): Alterações no Quadro do Ensino Municipal.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 6.672 (15/08/1984). Publicada no Diário Oficial do Município de São Paulo no dia 16/08/1984: Convocação de Ocupantes de Cargo Docente – Prestação de Serviços Técnico-Educacionais.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 11.021 (3/12/1985). Publicada no Diário Oficial do Município de São Paulo no dia 01/01/1986: Remuneração das Horas Excedentes.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 7.941 (3/10/1989): Revoga o Artigo 7º e Dá Nova Redação ao Artigo 8º da 6.672/84.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Lei nº 11.229 (26/06/1992): Organização dos Quadros dos Profissionais de Educação.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Decreto nº 31.838 (02/07/1992). Publicado no Diário Oficial do Município de São Paulo no dia 03/07/1992: Opção, em Caráter Excepcional, por JTI.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 7.950 (02/07/1992): Complementa o Decreto 31.838/92.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 4.007 (10/05/1993): TEX – Regência de Hora/Aula Excedente em Situação de Acúmulo.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Lei nº 11.434 (12/11/1993): Organização dos Quadros dos Profissionais de Educação da Prefeitura de São Paulo.

### Organização Geral da Escola

São Paulo. Município. SME. Decreto nº 15.002 (31/03/1978): Dispõe sobre a Organização Administrativa da SME e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 553 (17/01/1984): Fixa Critérios Para Organização Geral da Escola e Atribuição de Classes/Aulas.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 9.438 (17/12/1984): Fixa critérios Para a Organização Geral da Escola e Atribuição de Classes/Aulas.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 10.793 (09/12/1985): Fixa critérios Para a Organização Geral da Escola e Atribuição de Classes/Aulas.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 9.592 (12/12/1986): Fixa critérios Para a

#### Organização geral da Escola.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 9.338 (28/11/1988): Fixa critérios Para a Organização Geral da Escola.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 8.786 (05/12/1989): Fixa critérios Para a Organização Geral da Escola.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 7.170 (26/12/1990): Fixa critérios Para a Organização geral da Escola.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 474 (17/01/1992): Fixa critérios Para a Organização Geral da Escola.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 14.941 (29/12/1992): Fixa critérios Para a Organização Geral da Escola.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 608 (01/02/1993): Fixa critérios Para a Organização Geral da Escola.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 8.042 (24/11/1993): Fixa critérios Para a Organização Geral da Escola.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 5.742 (11/11/1994): Fixa critérios Para a Organização Geral da Escola.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 5.571 (02/10/1995): Fixa critérios Para a Organização Geral da Escola.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 4.593 (19/09/1996): Fixa critérios Para a Organização Geral da Escola.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 7.182 (03/12/1997): Fixa critérios Para a Organização Geral da Escola.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 1.365 (27/01/1999): Fixa critérios Para a Organização Geral da Escola.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 4.586 (29/10/1999): Fixa critérios Para a Organização Geral da Escola.

#### Atribuição e Escolha de Classes/Aulas

São Paulo. Município. SME. Portaria nº 11 (22/01/1979): Fixa critérios para Escolha de Períodos e atribuição de Classes aos Docentes das Escolas Municipais.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 44 (20/11/1979): Fixa critérios para Escolha de Turnos e atribuição de Classes aos Docentes das Escolas Municipais.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 43 (04/11/1980): Fixa critérios para Escolha de

### Turnos e Atribuição de Classes aos Docentes das Escolas Municipais.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 553 (17/01/1984): Fixa critérios para a Organização da Escola e Escolha de Períodos e Atribuição de Classes aos Docentes das Escolas Municipais.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 9.438 (17/12/1984): Fixa critérios para a Organização da Escola e Escolha de Períodos e Atribuição de Classes aos Docentes das Escolas Municipais.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 10.793 (09/12/1985): Fixa critérios para a Organização da Escola e Escolha de Períodos e Atribuição de Classes aos Docentes das Escolas Municipais.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 9.594 (12/12/1986): Dispõe sobre Diretrizes Para Escolha de Turnos e Atribuição de Classes e Aulas aos Professores e dá Outras Providências.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 547 (30/01/1989): Fixa Critérios Para Escolha de Períodos, Atribuição de Classes e aulas aos Docentes e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 8.785 (05/12/1989): Fixa Critérios para Escolha de Turnos, Atribuição de Classes ou aulas pelos Docentes e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 6.787 (29/11/1990): Fixa Critérios para Escolha de Turnos, Atribuição de Classes ou aulas pelos Docentes e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado 11.966 (04/12/1991): Fixa Critérios para Escolha de Turnos, Atribuição de Classes ou aulas pelos Docentes e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 926 (31/01/1992): Fixa Critérios para Escolha de Turnos, Atribuição de Classes ou aulas pelos Docentes e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 179 (19/01/1993): Fixa Critérios para Escolha de Turnos, Atribuição de Classes ou aulas pelos Docentes e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 395 (14/01/1994): Dispõe sobre as Etapas de Escolha e Atribuição de Turnos e Classes/Aulas dos Professores da RMESP.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 5.521 (01/11/1994): Dispõe sobre as Etapas de Escolha e Atribuição de Turnos e Classes/Aulas dos Professores da RMESP.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 5.569 (02/10/1995): Dispõe sobre as Etapas de Escolha e Atribuição de Turnos e Classes/Aulas dos Professores da RMESP.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado 1.178 (17/11/1995): Divulga Critérios e Procedimentos Complementares Para Escolha/Atribuição de Turnos e de Classes/Aulas para 1996.

- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 4.543 (17/09/1996): Dispõe sobre as Etapas de Escolha e Atribuição de Turnos e Classes/Aulas dos Professores da RMESP.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado 1.549 (28/11/1996): Divulga Critérios e Procedimentos Complementares Para Escolha/Atribuição de Turnos e de Classes/Aulas para 1997.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 6.432 (10/11/1997): Dispõe sobre as Etapas de Escolha e Atribuição de Turnos e Classes/Aulas dos Professores da RMESP.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 3.844 (01/12/1998): Dispõe sobre as Etapas de Escolha e Atribuição de Turnos e Classes/Aulas dos Professores da RMESP.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 1.259 (19/01/1999): Adapta e Complementa Critérios da Portaria 3.844/98.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 5.187 (20/12/1999): Dispõe sobre as Etapas de Escolha e Atribuição de Turnos e Classes/Aulas dos Professores da RMESP e dá outras providências.

#### Cursos e Eventos

- São Paulo. Município. SME. Comunicado nº 59 (09/08/1977): Curso de Implantação e Implementação do PEB.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado s/nº (13/10/1978): I Curso de Multiplicadores do PEB.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Convocação s/nº (13/10/1978): Reunião.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 767 (07/03/1979): Cronograma de Atividades de 1979.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado s/nº (13/03/1979): I Curso de Preparação de Multiplicadores do PEB (2ª etapa).
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado s/nº (13/03/1979): II Curso de Preparação de Multiplicadores.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado s/nº (22/03/1979): Reuniões de apoio Técnico – para elementos multiplicadores do PEB.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado s/nº (09/05/1979): Reuniões de apoio Técnico – para elementos multiplicadores do PEB.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado s/nº (09/05/1979): Reuniões de apoio Técnico – para Encarregados de Sala de Leitura.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado s/nº (30/06/1979): III Curso de Treinamento para Encarregado de Sala de Leitura.

- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado s/nº (07/08/1979): Curso para Divulgação das Técnicas do PEB.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado s/nº (07/08/1979): Reuniões – Encarregado de Sala de Leitura.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado s/nº (07/08/1979): III Curso de Preparação de Multiplicadores do PEB.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado nº 06 (05/01/1980): Curso Divulgação das Técnicas do PEB.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado s/nº (29/01/1980): quadro com os Cursos Optativos para o ano de 1980.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado nº 30 (01/05/1980): Reuniões – Encarregados de Sala de Leitura.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado nº 40 (03/09/1980): Curso de Treinamento para Encarregado de Sala de Leitura.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado s/nº (10/10/1980): Reuniões – encarregado de Sala de Leitura.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 2.772 (12/03/1981): Fixa Diretrizes para Capacitação de Recursos Humanos em Escolas Municipais.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado nº 08 (24/03/1981): Quadro com a Programação de Cursos Optativos para 1981 – Técnicas do PEB.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Convocação s/ nº (04/04/1981) Reuniões de Apoio Técnico – Encarregados de Sala de Leitura.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Convocação nº 17 (14/04/1981): Treinamento em Serviço – Módulo II.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Convocação s/nº (18/08/1981): Reuniões de Apoio Técnico – Encarregados de Sala de Leitura.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado nº 46 (29/09/1981): Treinamento em Serviço para Encarregado de Sala de Leitura.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado nº 51 (16/10/1981): Treinamento em Serviço para ESL – Módulos I e II.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Convocação s/nº (27/11/1981) Reuniões de Apoio Técnico – ESL.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Convocação nº 55 (27/11/1981): Treinamento em Serviço para ESL – Módulo V.

- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Convocação s/nº (01/04/1982): Reunião de Apoio Técnico – ESL.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado nº 41 (24/07/1982): VII Bienal Internacional do Livro.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Convocação s/nº (20/11/1982): Reuniões de Apoio Técnico – ESL.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Convocação nº 10 (13/03/1987): 1º Reunião de Apoio Técnico. – PESL.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado nº 16 (07/04/1987): Treinamento para docentes e especialistas da RMESP para 1987 e Reunião de Apoio Técnico – ESL.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Convocação nº 26 (22/05/1987): 2º Reunião de Apoio Técnico – ESL.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Convocação nº 27 (11/06/1987): Orientações Gerais sobre o Trabalho em Sala de Leitura.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Convocação nº 36 (15/09/1987): 3º Reunião de Apoio Técnico – ESL.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Convocação nº 50 (19/11/1987): 4ª Reunião de Apoio Técnico – PESL.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Convocação nº 08 (07/06/1988): 1ª Reunião de Apoio Técnico – PESL.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado nº 01 (13/10/1988): 1º Encontro de ESL.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Convocação nº 22 (18/11/1988): Reunião Final de Apoio Técnico – PESL.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Convocação nº 25 (29/11/1989): 1º encontro Geral de PESL.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado nº 35 (03/03/1990): Escolha de Livros.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado nº 109 (08/05/1990): Curso Optativo de Leitura.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Convocação nº 85 (05/12/1990): 3º encontro Anual dos PESL.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado nº 162 (19/06/1991): Curso – Rever: por uma nova forma de re-educação sobre leitura e literatura infanto-juvenil.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado nº 165 (25/06/1991): Curso Optativo de Confecção e Manipulação de Bonecos.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado nº 181 (11/07/1991): Curso – Leitura e Produção de Texto.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado nº 207 (08/08/1991): Palestra para Professores de

5ª série e PESL – A questão do conhecimento.

- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Convocação nº 108 (21/08/1991): Grupo de Formação – PESL.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado nº 236 (28/08/1991): Curso de Educação em Direitos Humanos.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado nº 99 (30/03/1992): Curso Optativo de Confecção e Manipulação de Bonecos.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado nº 131 (13/04/1992): 1º Curso Optativo por Componente Curricular – Língua Portuguesa.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Convocação nº 15 (21/05/1992): Grupos de Trabalho – PESL.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado nº 303 (02/06/1992): Projeto Oficina na Área de Teatro.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado nº 392 (07/07/1992): VII Bienal do Livro: Seminários Diversos e VI Simpósio: Biblioteca e Desenvolvimento Cultural.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado nº 472 (18/08/1992): 12ª Bienal Internacional do Livro – Exposição de Trabalhos no Stand de SME – Sala de Leitura.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado nº 584 (11/09/1992): 1º Curso Optativo de Português – 4ª turma.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado nº 667 (05/10/1992): XII Encontro dos Professores de Língua e Literatura e POSL.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado nº 733 (26/10/1992): Projeto Oficina: Poesia à Vista.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado nº 819 (04/12/1992): V Encontro Anual de POSL.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Convocação nº 04 (09/06/1993): Dinâmica em Literatura Infantil.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Convocação s/nº (18/06/1993): Capacitação – POSL.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Convocação nº 10 (14/07/1993): Capacitação Inicial – POSL.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Convocação nº 28 (21/09/1993): Oficina – Texto Literário X Texto Informativo.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado nº 688 (05/10/1993): Encontro com Escritor – Ângela Lago.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. SME. Comunicado nº 747 (22/10/1993): Oficina com Escritora e Ilustradora – Eva Furnari.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Convocação nº 46 (24/11/1993): Palestra: O gosto pela Leitura – Escritor Arnaldo Niskier.

- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado nº 224 (06/04/1994): Encontro com escritor – Ricardo Azevedo.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado nº 381 (14/05/1994): Inscrição para Apresentação de Atividades Básicas de Sala de Leitura.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado nº 408 (18/05/1994): Encontro com a Sr<sup>a</sup> Hilda Villela Merz – palestra sobre Monteiro Lobato.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado nº 491 (08/06/1994): Reabre Inscrições para Apresentação de Atividades de Sala de Leitura.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado nº 514 (14/06/1994): Envio de Trabalho de Aluno para Exposição na 13<sup>a</sup> Bienal Internacional do Livro.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado nº 518 (15/06/1994): Recebimento de Material para Sala de Leitura.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Convocação nº 82 (28/10/1994): Encontro de Troca de Experiência.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Convocação nº 112 (17/02/1995): Encontro com a Prof. Claudia Miranda da UF Juiz de Fora.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Convocação nº 19 (20/04/1995): Oficina de Confecção de Material.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado nº 497 (13/05/1995): Oficina de Contos de Fada.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado nº 41 (02/06/1995): Oficina de Dobradura e Orientação e Consulta Bibliográfica.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado nº 767 (08/08/1995): Envio de Trabalho realizado por alunos para Exposição no Seminário Municipal de Ensino Supletivo.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Convocação nº 62 (24/08/1995) Jornal na Sala de leitura.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Convocação nº 65 (26/08/1995): Histórias com Origami e Poesia.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado nº 831 (26/08/1995): Palestra com Escritora – Sônia Junqueira.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado nº 868 (01/09/1995): 2º Seminário Nacional sobre Literatura Infante-Juvenil, Livro Didático e Participação da Comunidade na Formação de Leitores.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado nº 917 (14/09/1995): O Mundo da Imagem e o caracol da Ilustração.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Convocação nº 78 (30/09/1995): Leitura e Matemática.

- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Convocação nº 81 (11/10/1995): Semiótica e Arte.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado nº 1.129 (08/11/1995): envio de Trabalhos de alunos para Exposição na II Mostra do Ensino Municipal.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Convocação nº 101 (06/12/1995): Encontro de Encerramento das Atividades do ano.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Convocação nº 54 (28/05/1996): orientação à Consulta Bibliográfica; Palestra com o autor – Celso Antunes; A literatura Vivenciada; Visita Monitorada ao Instituto Cultural Itaú.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Convocação nº 63 (13/06/1996): O Jornal na Sala de Leitura.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado nº 937 (17/07/1996): Envio de Trabalho de Aluno para Exposição na 14º Bienal Internacional do Livro.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 3.634 (06/08/1996): Seminário Nacional do Livro.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Convocação nº 92 (11/09/1996): Literatura Infantil.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Convocação nº 101 (26/09/1996): Literatura Infantil.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Convocação nº 123 (30/09/1996): Abertura da Campanha “Paixão de Ler”; Um fotógrafo chamado Dbrét; Obras de Nadine Trzmielina.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Convocação nº 36 (26/05/1997): Encontro de Troca de Experiências.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Convocação nº 49 (31/07/1997): Encontro de Professores e autores da Editora Moderna.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Convocação nº 55 (06/10/1997): leitura: formação e informação.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Convocação nº 71 (04/12/1997): encontro final de POSL.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Convocação nº 26 (19/03/1998): Encontro com Escritor – Pedro Bandeira.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Convocação nº 30 (22/04/1998): Visita da 15ª Bienal do Livro.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 1.509 (22/04/1998): Eventos da 15ª Bienal do Livro.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Convocação nº 39 (20/05/1998): Literatura Infantil e Literatura Juvenil.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Convocação nº 46 (23/07/1998): Literatura, Cultura e Imaginário.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Convocação nº 07 (09/09/1998): Encontro de Orientação Técnica para Troca de Experiência.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Convocação nº 56 (03/11/1998): Ler para quê? Uma Proposta

de Leitura dos Paradidáticos.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Convocação nº 05 (15/03/1999): Encontro de Orientação Técnica.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado nº 477 (05/04/1999): envio de Trabalho para Exposição no Salão Internacional do Livro.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Convocação nº 08 (15/04/1999): Palestra com Maria Thereza Rocco no Salão Internacional do Livro.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Convocação nº 23 (03/08/1999): Encontro sobre o Ano Internacional do Idoso.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 4.435 (18/10/1999): PROLER – Encontro Estadual de Leitura.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado nº 306 (20/03/2000): Envio de Trabalhos de aluno para Exposição na 16ª Bienal Internacional do Livro.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portaria nº 1.592 (07/04/2000): Cursos na 16ª Bienal Internacional do Livro.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado nº 636 (12/06/2000): Encontro com Autor – Eva Furnari.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Comunicado nº 978 (10/10/2000): Encontro com Autor: Ângela Lago.

## Documentos

SÃO PAULO (Cidade). PMSP/SME. 1972. Projeto para o entrosamento funcional da Biblioteca Infante – Juvenil Anne Frank com a Escola Municipal Professora Maria Antonieta D´Alquimim Basto.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_/\_\_\_\_/Departamento Municipal de Ensino/ Programa de Integração Escola – Biblioteca. 1972. Fichas para direção da leitura na biblioteca.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_/\_\_\_\_. 1973. A escolha dos livros para as sessões de leitura dirigida.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_/\_\_\_\_. 1973. Relatório das atividades do PEB – 1973.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_/\_\_\_\_. 1973. Relatório anual – 1973.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_/\_\_\_\_. 1974. Relatório dos cursos desenvolvidos pelo Programa Escola – Biblioteca durante o ano letivo de 1974.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_/\_\_\_\_. 1974. Relatório anual – 1974.

- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_/\_\_\_\_. Sem Data. Regimento de trabalho da comissão permanente.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_/\_\_\_\_/Programa Escola-Biblioteca. 1975. Relatório anual – 1975.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_/\_\_\_\_/Departamento Municipal de Ensino/ Divisão de Orientação Técnica/ Programa Escola-Biblioteca. 1975. Proposta para instrumento de avaliação das habilidades de leitura dos alunos do Programa Escola-Biblioteca em comparação com alunos que não participam desse programa.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_/\_\_\_\_/Departamento Municipal de Ensino/Programa Escola – Biblioteca. 1975. Programação – 1975 – para as sessões de literatura infanto-juvenil.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_/\_\_\_\_/Programa Escola – Biblioteca. 1975. As fichas para direção de leitura na formação do leitor independente.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_/\_\_\_\_. 1975. Relatório geral – 1975 – 1978. Publicação SME nº 26.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_/\_\_\_\_. Sem Data. Leitura dirigida por ficha.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_/\_\_\_\_. Sem Data. Plano de curso para professores das 43 escolas pertencentes ao PEB.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_/\_\_\_\_. Sem Data. Plano trienal do Programa Escola – Biblioteca (1976 – 1977 – 1978).
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_/\_\_\_\_. 1976. Apreciação sobre atribuições e atividades do professor encarregado da sala de leitura.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_/\_\_\_\_. 1976. Horário das atividades no dia de biblioteca.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_/\_\_\_\_/DOT/Programa Escola – Biblioteca. 1976. Programa Escola-Biblioteca. E.M. 1/Pj. 007/ 76.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_/\_\_\_\_. 1976. Relatório das Atividades do 1º Semestre – 1976.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_/\_\_\_\_. 1978. Programa Escola-Biblioteca. Publicação nº 20.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_/\_\_\_\_. 1978. Plano básico de expansão do Programa Escola – Biblioteca.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_/\_\_\_\_. 1978. Trabalho realizado de 1975 a 1978.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_/\_\_\_\_. 1978. Plano de implantação, implementação e acompanhamento às escolas integradas ao Programa Escola – Biblioteca até 1977.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_/\_\_\_\_. 1978. I Treinamento de encarregado de sala de leitura – PEB – 1978.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_/\_\_\_\_. 1980. Relatório anual – 1980.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_/\_\_\_\_. 1980. Esquema básico para elaboração de roteiro de um plano de governo. Educação – 1980 – 1984.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_/\_\_\_\_/Departamento Municipal de Educação/Departamento de Planejamento e Orientação/Divisão de Orientação Técnica de 1º e 2º Graus/Setor de Atividades Escola – Biblioteca. 1981. Projeto de capacitação de recursos humanos através de treinamento em serviço – ensino de 1º e 2º Graus. Treinamento em serviço para encarregados de sala de leitura. Módulos I a IV. DO. 44/Pj. 002 – 2/81.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_/\_\_\_\_/Departamento Municipal de Educação/Departamento de Planejamento e Orientação/Divisão de Orientação Técnica de 1º e 2º Graus/Setor de Atividades Escola – Biblioteca. 1981. Projeto de capacitação de recursos humanos através de treinamento em serviço para encarregados de sala de leitura. Módulo I. DO. 44/pj. 002 – 2/81.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_/\_\_\_\_/Departamento Municipal de Educação/Departamento de Planejamento e Orientação/Divisão de Orientação Técnica de 1º e 2º Graus/Setor de Atividades Escola – Biblioteca. 1981. Projeto de capacitação de recursos humanos através de treinamento em serviço – Treinamento de encarregados de sala de leitura, através de reunião de apoio técnico. Módulo I. Anexo 2. DO. 44/pj. 002/81.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_/\_\_\_\_/Departamento Municipal de Educação/Departamento de Planejamento e Orientação/Divisão de Orientação Técnica de 1º e 2º Graus/Setor de Atividades Escola – Biblioteca. 1981. Projeto de capacitação de recursos humanos através de treinamento em serviço – ensino de 1º e 2º Graus. Treinamento de encarregados de sala de leitura. Módulo II (A). DO. 44/Pj. 002 - 2/81.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_/\_\_\_\_/Departamento Municipal de Educação/Departamento de Planejamento e Orientação/Divisão de Orientação Técnica de 1º e 2º Graus/Setor de Atividades Escola – Biblioteca. Projeto de capacitação de recursos humanos através de treinamento em serviço – ensino de 1º e 2º Graus. 1981. Treinamento de encarregados de sala de leitura. Módulo II (B). DO. 44/Pj. 002 - 2/81.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_/\_\_\_\_/Departamento Municipal de Educação/Departamento de Planejamento e Orientação/Divisão de Orientação Técnica de 1º e 2º Graus/Setor de Atividades Escola – Biblioteca. Projeto de capacitação de recursos humanos através de treinamento em serviço – ensino de 1º e 2º Graus. 1981. Treinamento em serviço para encarregados de sala de leitura. Módulo III. DO. 44/Pj. 002 - 2/81.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_/\_\_\_\_/Departamento Municipal de Educação/Departamento de Planejamento e Orientação/Divisão de Orientação Técnica de 1º e 2º Graus/Setor de Atividades Escola – Biblioteca. Projeto de capacitação de recursos humanos através de treinamento em serviço – ensino de 1º e 2º Graus. 1981. Treinamento em serviço para encarregados de sala de leitura. Módulo IV. DO. 44/Pj. 002 - 2/81.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_/\_\_\_\_/Departamento de Planejamento e Orientação/Divisão de Orientação Técnica – 1º e 2º Graus/Setor de Atividades Escola-Biblioteca. 1981. Relatório de Atividades do Setor Escola – Biblioteca. Dados sobre as salas de leitura. DO Gb.Rt. 010/81.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_/\_\_\_\_. 1981. Relatório anual – 1981.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_/\_\_\_\_/Setor de atividades Escola-Biblioteca. 1982. O uso do dicionário: sugestões de atividades de formação de habilidades para o uso do dicionário. D.O. 46/As. 006/82.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_/\_\_\_\_/Departamento de Planejamento e Orientação/Divisão de Orientação Técnica – Ensino de 1º e 2º Graus/Setor de Atividades Escola-Biblioteca. 1982. Treinamento em serviço para encarregados de sala de leitura. Seqüência ideal no trabalho do desenvolvimento da compreensão das obras de literatura infanto-juvenil. D.O. 44/Pj. 002/82 – R.A.T. – 1.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_/\_\_\_\_. 1982. Relatório quadrienal – 1979 – 1982.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_/\_\_\_\_/Setor de Atividades de Sala de Leitura/DEPLAN 46. 1983. Capacitação de pessoal em atividades ligadas à sala de leitura. D.O. 46/Pj 005/83.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_/\_\_\_\_/Setor de Atividades de sala de leitura/DEPLAN 46. 1983. Projeto de orientação à iniciação de pesquisa bibliográfica.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_/\_\_\_\_/Setor de Atividades de Sala de Leitura/DEPLAN 46. 1983. Projeto de orientação à iniciação à pesquisa bibliográfica para fins de estudo. D.O. 46/Pj 005/83.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_/\_\_\_\_/Departamento Municipal de Educação/Departamento de Planejamento e Orientação/Divisão de Orientação Técnica de 1º e 2º Graus/Setor de Atividades Escola – Biblioteca. 1983. Capacitação de recursos humanos através de treinamento em serviço. Treinamento de encarregados de sala de leitura, através de reunião de apoio técnico. Módulo I. Anexo 1. DO. 44/pj. 002/81.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_/\_\_\_\_. 1983. Proposta: A política educacional para o ensino municipal. Grupo: ensino municipal de são Paulo. Fevereiro de 1983.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_/\_\_\_\_/DEPLAN/DOT – Ensino de 1º e 2º Graus/Setor Atividades Escola-Biblioteca. 1983. Projeto: capacitação de pessoal em atividades ligadas à sala de leitura. Do. 46/Pj. 005/83.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_/\_\_\_\_/DEPLAN/DOT – Ensino de 1º e 2º Graus/Setor Atividades Escola-Biblioteca. 1983. Sala de Leitura: organização e atividades básicas. DO. 46/Pj 005/83. Módulo 1/3.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_/\_\_\_\_/DEPLAN/DOT – Ensino de 1º e 2º Graus/Setor Atividades Escola-Biblioteca. 1983. Leitura livre e empréstimos. DO. 46/Pj 005/83. Módulo 2/3.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_/\_\_\_\_/DEPLAN/DOT/Serviço Pesquisa/Setor Escola-Biblioteca. 1983. Avaliação do PEB. Do. 21/Pj – 012/83.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_/\_\_\_\_/DEPLAN/DOT. 1983. Projeto de apoio técnico às encarregadas de salas de leitura.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_/\_\_\_\_. 1983. Levantamento da situação. Proposta de trabalho. Maio/1983.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_/\_\_\_\_/DEPLAN/DOT – Ensino de 1º e 2º Graus/Setor Atividades Escola-Biblioteca. 1984. Hora da história. DO. 46/Pj 005/83. Módulo 3/3.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_/\_\_\_\_/DEPLAN/DOT – Ensino de 1º e 2º Graus/Setor de Atividades de Sala de Leitura/DEPLAN 46. 1984. Salas de Leitura. Março/Abril de 1984.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_/\_\_\_\_/Programa de Salas de Leitura nas Escolas. 1985. Salas de Leitura: do ideal á prática. 1984/1985.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_/\_\_\_\_/DEPLAN/DOT. 1985. Sala de leitura: organização e atividades básicas. Leitura livre e empréstimos.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_/\_\_\_\_. 1985. Plano trienal – 1985 – 1987. Diretrizes de governo.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_/\_\_\_\_/DEPLAN/DOT/Setor de Atividades de Sala de Leitura. 1985. A leitura na escola de 1º grau: a leitura do texto literário. Abril – 1985. DO 4/As 007/85.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_/\_\_\_\_. 1985. Plano de trabalho da SME para 1985.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_/\_\_\_\_. 1985. Relatório síntese das atividades da Secretaria Municipal de Educação – 1983 – 1985.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_/\_\_\_\_ e do Bem Estar Social – SME-BES/DEPLAN/DOT – Ensino de 1º e 2º Graus – DEPLAN 4/Setor de Atividades de Sala de Leitura – DEPLAN 46. 1986. Acervo volante: mais uma alternativa de leitura. DO. 46/As 006/86.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_/\_\_\_\_/SUPEME. 1986. Política educacional. Plano de ação – 1986 – 1988. Maio/1986.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_/\_\_\_\_/DEPLAN/Divisão de Planejamento – DEPLAN 2. 1987. Projeto estudo exploratório de alguns aspectos de salas de leitura. D.O. 21/Pj. 001/87.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_/\_\_\_\_-BES/DEPLAN. 1987. Leitura: necessidade e prazer. D.O. 46/Sa 016/87.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_/\_\_\_\_/DEPLAN. 1987. Sugestões para recuperar livros. Orientações para encarregadas de salas de leitura. D.O. 46/Sa 017/87.

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/DEPLAN. 1988. Estudo exploratório de alguns aspectos de salas de leitura. D.O. 21/Rt. 003/88.

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_. 1990. São Paulo para todos. Cadernos de formação nº 2 – Estudo preliminar da realidade local: resgatando o cotidiano. CO DOT – Pj 002/90.

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/Coordenadoria dos Núcleos de Ação Educativa/DOT/Equipe de Salas de Leitura. 1991. Programa salas de leitura. Política de leitura das escolas municipais de São Paulo.

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_. 1991. Construindo a educação pública popular. Diretrizes e prioridades para 1991. Ano3.

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/Diretoria de Orientação Técnica/Divisão de Orientação Técnica - Ensino de 1º e 2º Graus. 1992. Sala de Leitura - histórias e histórias de leituras. Política de leitura das escolas municipais de São Paulo.

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_. 1992. Movimento de reorientação curricular. Salas de leitura. Documento 1. CO – DOT – PSG/Sa. 014/92.

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_. 1992. Movimento de reorientação curricular. Português. Visão de área 1/7. Documento 5 C.O. – DOT. – P.S.G. – Sa. – 002/92.

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_. 1992. São Paulo para todos. Relatório final de governo.

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/DOT/Série Apoio. 1993. Literatura infantil. S.O. DOT – G Sa. 030/93.

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/DOT/Série Apoio. 1993. Capacitação inicial para orientadores de sala de leitura. S.O. DOT – G Sa. 041/93.

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_. 1994. Plano de ação. Relatório e proposta – 1993 – 1994.

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/DOT/Série Apoio. 1994. Literatura infantil: da emoção à ação. S.U. DOT – G Sa. 130/94.

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/DOT/Série Apoio. 1994. Capacitação inicial para orientadores de sala de leitura. S.U. DOT – G Sa. 021/94.

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/SUPEME/Diretoria de Orientação Técnica/Currículos e Programas. 1995. Sala de Leitura. Orientação à consulta bibliográfica. SU – DOT –G Sa. 085/95.

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_. 1995. Sala de Leitura. Contos de fada. SU – DOT –G Sa. 065/95.

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_. 1995. Sala de Leitura. O jornal na sala de leitura. SU – DOT –G Sa. 069/95.

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_. 1995. Projeto salas de leitura.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_. 1996. Relatório quadrienal. Setor de Atividades de Sala de Leitura.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_. Divisão de Orientação Técnica de 1º e 2º Graus. 1997. O jornal na sala de leitura.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_. 1997. Capacitação inicial para Professor Orientador de Sala de Leitura. Currículos e programas. SU.DOT – g. Sa. 017/97.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/Divisão de Orientação Técnica de Ensino de 1º e 2º Graus/Setor de Atividades de Sala de Leitura. 1997. Revista Sala de Leitura – 25 anos. Edição Especial/dezembro 1997. Su – DOT G Sa. 038/97.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_. 1998. Sala de leitura. 1997/1998.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_. 1998. Curso de capacitação inicial para EMEI que possuem sala de leitura. Currículos e programas. SU. DOT – G Sa. 029/98.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/Diretoria de Orientação Técnica/Núcleo de Enriquecimento Curricular/Setor de Atividades de Sala de Leitura. 1999. Ano internacional do idoso.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_/\_\_\_\_. 1999. Projeto visão. Balanço de gestão. Plano de ações e metas – 1999 – 2000.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/DOT. 2000. Relatório quadrienal – 1997 – 2000. Setor de Atividades de Sala de Leitura. SU – DOT – G Rt 004/00.

# ANEXOS

## ANEXO I

**RELAÇÃO DAS DISSERTAÇÕES/TESES SELECIONADAS A PARTIR DO CD-ROM – ANPED (1999) PARA ANÁLISE**

01	MARTINEZ, Heloisa Cleto Pires. Relato de uma experiência de reativação de biblioteca escolar de periferia. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. 1990.
02	SILVA, Waldeck Carneiro da. A utilização da biblioteca como recurso de ensino-aprendizagem em livros de didática. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense. 1991.
03	MAYRINK, Paulo Tarcisio. A biblioteca escolar brasileira: da caracterização teórico-administrativa ao estabelecimento de diretrizes e padrões para sua organização e planejamento. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. 1991.
04	ARAÚJO, Maria José de Azevedo. Leitura na escola de primeiro grau José Fernandes: implantação e desenvolvimento do Programa Nacional de Salas de Leitura na rede municipal de Aracaju. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe. 1996.
05	ANTUNES, Walda de Andrade. Biblioteca escolar: reconceituação e busca de sua identidade a partir de atores do processo ensino-aprendizagem. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. 1998.
06	FURLAN, Patrícia Lazzari. Práticas de leitura e a formação do leitor no cotidiano da sala de aula. Dissertação (mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 1992.
07	ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla. Histórias de leitura na vida e na escola: uma abordagem lingüística, psicológica e social. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul). 1991.
08	OLIVEIRA, Maria Alexandre. Leitura prazer: interação participativa da criança com a leitura infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. 1995.
09	CHRISTOFOLI, Maria Conceição P. Compreensão da leitura na terceira série do primeiro grau: prática e produto. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 1986.
10	SANTOS, Denise Grein. Contribuição ao ensino da leitura. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. 1983
11	CARNEIRO, Licia Puccini de Almeida. A leitura na escola de primeiro grau e formação do leitor crítico. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. 1987.
12	COSTA, Rita de Cássia Maia e Silva. Leitura como prática discursiva. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. 1989.
13	LOBO, Terezinha Grillo. O ensino de leitura nas escolas de primeiro grau da Rede Municipal de Ensino: caracterização e avaliação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. 1988.
14	BEDRAN, Maria Therezinha Saad. A leitura na escola de primeiro grau: gerando o desprazer no texto?. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. 1988
15	TANNURE, Juçara Alves. Leitura: caminhos e descobertas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. 1990.

16	PEREZ, Isilda Lozano. Currículo, leitura, literatura: das possíveis leituras às muitas indagações: uma visão da rede municipal de ensino de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. 1990.
17	SILVA, Santuza Amorim da. Práticas e possibilidades de leitura na escola. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. 1997.
18	RIBEIRO, Nadea Regina Gaspar. A bibliotecária também como educadora: análise de uma experiência em torno da leitura. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. 1989.
19	MACEDO, Maria Greice Santos. Investindo na leitura: o programa da Oficina da Palavra. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. 1989.
20	SOUZA, José Carlos Cintra de. A entoação e suas funções na leitura oral. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. 1990.
21	COSTA, Maria das Graças Pinheiro da. Proposta de ensino de leitura para o desenvolvimento de três habilidades básicas ao nível da Quarta série do primeiro grau. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro. 1988.
22	SOUZA, Anna Silvia de. Importância do hábito de leitura para a educação permanente. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis. 1990.
23	VIEIRA, Javert Melo. Suportes para o desenvolvimento da leitura como ampliação de visão de mundo: uma proposta para Mato Grosso. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. 1998.
24	UZEDA, Leonia Freitas de. Leitura: uma experiência lúdico-pedagógica com alunos multi-repetentes. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense. 1992. 1992.
25	LUCA, Marly Mello de. Abrindo caminhos na orientação educacional através de um horizonte de buscas: a literatura infanto-juvenil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. 1992.
26	CAMPOS, Claudia de Carvalho. Em busca do prazer na leitura: avaliação de uma proposta pedagógica de ensino de leitura para crianças da Segunda série do primeiro grau. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Psicologia da Educação. 1995.
27	SILVEIRA, Italia Maria Falceta da. Relação entre o desenvolvimento de habilidades de pensamento e o nível de desempenho apresentado por dois grupos de alunos da primeira série do primeiro grau de uma escola pública em atividades da biblioteca escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 1989.
28	SANTOS, Selma Libania dos. A sala de leitura no ensino de primeiro grau: um espaço para vivência das contradições. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. 1992.
29	COELI, Thelma Lopes Martins. Leitura e cidadania: a formação de crianças leitoras em uma escola pública municipal. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas. 1997.
30	SANTOS, Josineide Alves. Avaliação do interesse por leitura em alunos de Segunda e Quarta séries. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. 1996.
31	ABRAHÃO, Maria Christina. Competências básicas em leitura ao final da quarta série do primeiro grau: o básico alcança padrões mínimos?. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. 1981.
32	BRANDÃO, Heliana Maria Brina. Nem sapo, nem príncipe: uma leitura das leituras produzidas por camadas sociais diferentes. Dissertação (Mestrado em Educação) –

	Universidade Federal de Minas Gerais. 1991.
33	CASTELO BRANCO, Sulamy Maria Coutinho. Estudo do desenvolvimento de leitura oral em escolares da primeira a quarta série do primeiro grau. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Distúrbios da Comunicação. 1992.
34	DIOS, Cyana Maria Leahy. A dinamização da leitura da biblioteca da escola. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense. 1989.
35	SILVA, Maria do Pilar Cunha e. Os modos de compreensão e a leitura na escola. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. 1998.
36	PACHECO, Suzana Moreira. Grupo de leitura: aspectos socio-culturais das interações entre crianças leitoras e textos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 1994.
37	PINHO, Ana Maria de. Leitura: confronto de algumas representações: um estudo exploratório. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. 1997.
38	SANTOS, Patrícia Leila dos. Representações sobre o comportamento de leitura de crianças e adolescentes: a visão das mães. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos. 1993.
39	CORTES, Regina Maria Hatschbach. A literatura infanto-juvenil na escola: o diálogo da crítica nos anos oitenta. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. 1992.
40	ELIAS, Carime Rossi. O leitor e a tecitura da trama dos sentidos: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Fededal do Rio Grande do Sul. 1998
41	VENEZA, Sandra do Amaral. Livro infantil: além da cor e da fantasia. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense. 1992.

## ANEXO II

## ANEXO II

## RELAÇÃO DOS CONGRESSOS DE LEITURA (COLE) INVESTIGADOS COM A DISCRIMINAÇÃO DO MATERIAL QUE FOI ENCONTRADO

COLE	DATA	TEMA	Nº PARTI- CIPANTES	TRABALHOS APRESENTADOS	MATERIAL ENCONTRADO
1º	23 e 24/09/1978	Leitura no Brasil	400	-	Não encontrado
2º	22 a 28/10/1979	Pedagogia da Leitura	514	-	Não encontrado
3º	13 a 15/10/1981	Lutas pela democratização da leitura no Brasil	681	-	Caderno de resumos
4º	12 a 15/10/1983	Leitura na sociedade democrática: do discurso à ação	823	57	Anais
5º	31/09 a 03/10/1985	O professor e a leitura	976	61	Anais
6º	10 a 13/09/1987	A questão dos métodos e os métodos em questão	1204	70	Mesa-redonda
7º	08 a 10/09/1989	Nas malhas da leitura: puxando outros fios	1415	99	Mesa-redonda
8º	23 a 26/07/1991	Leitura: autonomia, trabalho e cidadania	2011	137	Anais
9º	25 a 28/07/1993	Leitura: conquista de uma realidade	1676	165	Mesa-redonda
10º	17 a 21/07/1995	Leitura e Sociedade	2149	275	Caderno de resumos
11º	15 a 18/07/1997	A voz e a letras dos excluídos	2592	473	Caderno de resumos
12º	20 a 23/07/1990	Múltiplos objetos, múltiplas leituras: afinal o que lê a gente	2924	658	Anais e cd-rom
13º	17 a 20/07/2001	Com todas as letras, para todos os nomes	-	-	Caderno de resumos

### 3º COLE

01	FREIRE, Paulo. “A importância do ato de ler”.
02	SILVA, Ezequiel Theodoro da Silva e NAHER, James Patrick. “Questionário para avaliar atitudes de leitura de alunos de 1º e 2º graus”. Fac. de Educ. UNICAMP
03	FRANCO, Maria Ignez Salgado de Mello. “Um roteiro para o ensino da leitura”. PUC-SP
04	SOUZA, Cláudio Nívea Roncarati de. “Leitura e realidade brasileira e suas conseqüências na leitura escolar”. UFRJ
05	BUTAKA, Ivone; LIMA, Valéria das Graças Oliveira Silva e; CHAVES, Nádia Maria Mendes de Carvalho e CAPURUÇO, Maria Inês. “Prática de leitura extensiva em escolas estaduais de 1º grau – Minas Gerais – estudo exploratório”. Centro de Educação Permanente “Prof. Luiz Bessa”
06	WERNECK, Maria Helena Vicente. “Implantação de bibliotecas escolares – relato de uma experiência”. Secretaria de Educação Cultura do Estado do Rio de Janeiro
07	BACK, Maria Helena de Carlos; QUITES, Maria Zulmira Porto; RODRIGUES, Maria Eliane Fonseca; MENEZES, Estera Muszkat; BARBI, Neusa Maria; MATOS, Marli de; CARDEAL, Silvia Regina; RODRIGUERI, Eunice; LORENZON, Maria Helena; DEL RIO, Maria Guizoni; PINHEIRO, Maria de Lourdes. “Interesses e estímulos na leitura dos estudantes de 1º e 2º graus e condições de funcionamento de bibliotecas escolares, em Florianópolis”. Associação Catarinense de Bibliotecários.

### 4º COLE

01	SOARES, Magda Becker; LEITE, Ligia Chiamppini Moraes; ORLANDI, Eni Pulcinelli; LEMLE, Miriam. “Comunicação e expressão: o ensino da leitura”. Fac. de Educ. UFMG; Fac. de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP; Instituto de Estudos da Linguagem – UNICAMP; UFRJ
02	LAJOLO, Marisa. “Tecendo a leitura”. IEL – UNICAMP.
03	PINHEIRO, Reni Tiago. “Desenvolvimento do interesse pela leitura em alunos de 1ª à 4ª séries do 1º grau em Belo Horizonte – MG”. Escola Municipal “Lídia Angélica”.
04	FÁVERO, Leonor Lopes. “Reflexões sobre o ensino da leitura”. PUC-SP.
05	MOURA, Maria José. “O ensino da leitura em escolas de 1º grau.” UNICAMP – SP.
06	D’ALESSANDRO, Maria Lúcia de Souza e ROJO, Roxane Helena Rodrigues. “A formação de leitores no 1º grau: um processo”. CEVEC – Escola Vera Cruz.
07	INDURSKY, Freda e ZINN, Maria Alice Kauer. “Leitura como suporte para a produção textual”. Instituto de Letras – UFRGS.
08	BUTAKA, Ivone. “Prática de leitura no 1º grau: um estudo comparativo de escolas da rede pública de Minas Gerais e da rede privada de Belo Horizonte”. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.

## 5º COLE

01	GARCIA, Edson Gabriel. “Programa de Salas de Leitura das escolas municipais de 1º grau da cidade de São Paulo”. SME – SP
02	GERALDI, João Wanderley. “De como produzir milagres ou ‘o professor pega um boizinho, rifa e compra livros’”. IEL – UNICAMP.
03	BEDRAN, Maria Therezinha Saad. “O professor como leitor e incentivador da leitura”. UFMG.
04	MOISÉS, Sarita M. A. “A morte do leitor”. FE – UNICAMP.
05	SILVA, Lilian Lopes Martin da. “A pesquisa em leitura”. FE – UNICAMP
06	MENEZES, Ana Lúcia Vieira. “A pesquisa na área da leitura”. Professora Rede Pública de Sergipe.
07	ALMEIDA, Milton José de. “A pesquisa na área da leitura”. FE – UNICAMP.
08	PICONEZ, Stela Conceição Bertholo. “Leitura: sua relação com o desempenho do diretor e clima organizacional da escola”. USP.
09	KAUER, Maria Alice e FERREIRA, Maria Cristina Leandro. “A situação da leitura nas séries iniciais (1ª à 3ª): relato de projeto”. UFRGS
10	BARBOSA, Maria Benta de Lima e CAVALCANTI, Marilda do Couto. “Trabalho integrado visando a interferência na realidade do ensino de leitura no 1º grau”. UEL – PR e UNICAMP.
11	BRAGATTO FILHO, Paulo. “Projeto de literatura-juvenil ‘os livros criam asas’”. Secretaria da Educação do Estado do Paraná
12	VÁLIO, Else Benetti marques; FENLEY, Helly Pirró; BERAQUET, Vera Sílvia M.; PONTES, Maria Isabel Fortes; MAIA, Maria Helena Bier; PREGNOLATTO, Suzy Mary de Oliveira; BONAVITA, Elizabeth Amaral; GUALBERTO, Izôlda Câmara; SANTOS, Tânia Sueli dos; MACHADO, Ana Maria N. e TOLEDO, Dulce <sup>a</sup> Adorno M. de. “Dinamização de bibliotecas escolares – os interesses de leitura.” PUCC.
13	CASTRO, Maria Guadalupe. “Interação verbal e ensino de leitura do texto de literatura infantil”. PUC –SP.
14	CARDOSO, Zelia de Almeida. “Leitura e literatura no primeiro grau”.
15	TEIXEIRA, Maraia da Graça de Andrade. “Leitura oral e silenciosa – uma sugestão de procedimento”. UFC.
16	WARSCHAUER, Aurora Parreira. “A leitura na escola: o papel da intertextualidade na compreensão de um texto”. PUC – SP
17	BARILLARI, M. Marcia. “Biblioteca escolar”. Biblioteca da Escola Comunitária de Campinas.

## 6º COLE

01	LEITE, Lígia Chiappini M. “Condições de produção da leitura na rede pública de ensino”. FFLCH - USP
02	RENSI, Leila Teresinha Simões. “Leitura: caso de paixão”. IEL – UNICAMP.
03.	MARTINS, Maria Helena. “O professor, a leitura e as artimanhas do sistema – uma visão do lado de fora da sala de aula e da escola”. MEC – SESU / USP – FFLCH

## 7º COLE

01	Antunes, Walda de Andrade. “De leitor para leitores: políticas públicas e programas de incentivo à leitura”.
----	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## 8º COLE

01	GERALDI, João Wanderlei. “Ainda e sempre leitura”. IEL – UNICAMP.
02	NERY, Alfredina. “Leitura crítica e sua promoção na escola”.
03	JOSÉ, Elisa. “Minando o terreno”. Escritor.
04	PAIXÃO, Fernando. “A leitura como educação dos sentidos”. Editora Ática
05	CUNHA, Maria Antonieta Antunes. “Leitura crítica sua promoção na escola”. UFMG e Câmara Mineira do Livro.
06	SMOLKA, Ana Luiza. “Leitura na pré-escola e séries iniciais: uma reflexão em três momentos”. FE – UNICAMP.

## 10º COLE

01	SILVA, Sandra Aparecida da e GUIMARÃES, Karina Perez. “Biblioteca em sala de aula: leitura e produção de textos”.
02	DIOS, Cyanara Maria Leahy e ECARD, Tania Maria. “Dinamização da leitura em biblioteca escolar.”
03	BENATTI, Raquel Cândido. “Relato de experiência do serviço de biblioteca escolar da Secretaria Municipal de Educação de Angra dos Reis”.
04	REY, Maria José Teodoro Carreira. “Ensino de leitura e produção de textos: da teoria à prática”.
05	PROSINI, Ana Maria Ferreira. “Para que ensino leitura”.
06	MUNIZ, Dinéa Maria Sobral. “A pedagogia do desejo de ler”.
07	SILVA, Luciana Pereira. “Uma proposta de lições para o trabalho efetivo de leitura”.
08	BOZZA, Laís Serafim e VENTURA, Nancy Caruso T. M. “Uma perspectiva para o incentivo à literatura: interação empresa/escola”.
09	SILVA, Maria do Socorro. “A leitura no cotidiano da escola”.
10	DELL’ISOLA, Regina Lúcia Péret. “Leitura: a verificação da compreensão do texto”.
11	NOGUEIRA, Maria Cristina A e CAMPANERI, Valéria. “Material lúdico: uma alternativa para formação de leitor”.

## 11º COLE

01	NIGRO, Claudia Maria C.; GRANVILLE, Maria Antônia e FEITOSA, Susana Busato. “Metodologia da leitura proposta para um trabalho com textos literários infantis na escola pública”. UNESP – Rio Preto.
02	FREITAS, Georgete Lopes; GUIMARÃES, Maria Lúcia dos S. e MARINHO, Raimunda R. “Leitura e formação de leitores: perspectivas de construção/transformação do cidadão crítico”. Universidade Federal do Maranhão
03	FERREIRA, Roseane Maria. “Literatura infanto-juvenil e sua recepção de leitura”. UNESP – Araraquara.
04	COUTINHO, Maria Antônia Ramos; DANTAS, Carla Maria Barbosa e JESUS, Cristiane Sílvia de. “O pulo do gato”. UNEB
05	CASTRO, Artemis Nogueira. “Projeto de incentivo à leitura e à escrita para launos do primeiro segmento do ensino básico”. Faculdades Integradas Simonsen e Faculdade de Filosofia de Campo Grande – MS.
06	MILANEZ, Janaina Guedes e ALVES, Hélder Pinheiro. “O texto literário infantil na escola de 1º grau: relato de uma experiência”. UFParaíba.
07	ALVES, Deborah dos Santos. “Ai, que difícil!”. Escola da Fundação Municipal de Ensino de Mococa.
08.	RAMOS, Anna Claudia. “Ir à biblioteca se aprende na escola”. Rio de Janeiro
09	CANÇADO, Dinorá Couto. “Projetos interdisciplinares dinamizando bibliotecas”. Fundação Educacional do Distrito Federal.
10	BARROS, Rosinaura Lisboa de; FORTES, Gilse helena e GORSKI, Consuelo. “Biblioteca – centro de leitura, informação, cultura e lazer”. EMPG Vila Monte Cristo – Porto Alegre.
11	ARAÚJO, Valkíria Toledo de. “A biblioteca escolar na Paraíba”. UFPB.
12	SILVA, Santuza Amorim da. “Biblioteca: condição de possibilidade de leitura na escola” CEALE – FAE – UFMG.
13.	STEYER, Vivian Edite. “Excluídos das bibliotecas escolares”. FAGED e UFRGS
14	SANTOS, Josineida Alves. “Livros ou jogos: uma surpresa na escolha das crianças”. UFSC.
15	BEZERRA, Maria Aparecida da Costa. “Aulas na biblioteca escolar, por que não? “. Colégio do Carmo – Santos.
16	AZEVEDO, Isabel Cristina M. de. “A biblioteca de classe na formação da língua portuguesa do 1º grau”. Colégio Arquidiocesano – São Paulo.
17	TEIXEIRA, Maria das Graças A e NEVES, Vera Maria da Costa. “A literatura infantil e a biblioteca escolar”. Instituto Anísio Teixeira – Escola de Biblioteca e Documentação – UFBA.
18	MEDEIROS, Almaiza fernandes de.”A vida como ela é nos livros”. Secretaria Municipal de Educação – Natal.
19	LEON, Maria Mesiane Vieira Ponce. “A biblioteca escolar e as novas tecnologias: rumo a modernidade?”. UFPB.

## 12º COLE

01	MELO, Maria de Fátima Prôa. “Bibliotecas escolares do Colégio Pedro II: um relato”. Colégio Pedro II.
02	RIBEIRO, Tadeu Rodrigo. “Programa de revitalização das bibliotecas escolares da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte”. SME – BH.
03	BARROS, Rosinaura Lisboa de . “Aqui tem promoção da leitura!”. EMPG Vila Monte Cristo.
04	CAMARGO, Leila Regina Ribeiro de e SILVA, Monisa Maciel. “Parceria da biblioteca com docente em sala de aula”. UNISO – GEPEJA e UNISO.
05	BERNARDES, Alessandra Sexto. “No cotidiano da biblioteca: desvelando práticas de leitura e escrita”. UFJF.
06.	ALMEIDA, Maria Lúcia. “Leitura: hábito, prazer, doce deleite?” OAPEC
07	STEFFEN, Solange. “Fortalecendo e dinamizando bibliotecas: uma nova perspectiva de trabalho”.
08	DAYREL, Mônica e CONDE, Narriman. “Livros na mala: resgatando o espaço da literatura infantil”. EF do Centro Pedagógico da UFMG.
09	BALESTRA, Beldia Cagnoni. “Projeto de leitura”. Fundação municipal d Ensino de Mococa.
10	SANTOS, Neide Medeiros. “Leitura: um universo múltiplo”. UFPB.
11	CHICOSKI, Regina. “Construção do leitor: contar histórias, brincar, dramatizar... pontos de partida”. UNICENTRO.
12	MAINARDES, Jefferson. “Leitura, literatura, teatro de fantoches: entrecruzamentos para a formação do leitor”. Universidade Estadual de Ponta Grossa.
13	FERREIRA, Maria Helena. “Leitura, crítica e produção de texto”
14	CAMACHO, Regina Maria Martins. “Entre linhas, múltiplos olhares e vozes singulares”. UFF.
15	VILLARDI, Raquel e SENNA, Luiz Antônio Gomes. “Literatura na escola: por uma metodologia do desenvolvimento do gosto” UERJ.
16	ABREU, Mirhiane Mendes de. “Literatura no primeiro grau: critérios de seleção e abordagem” UNICAMP e Universidade Estadual de Londrina.
17	SILVEIRA, Ângela Maria Souza da. “Literatura infanto-juvenil: uma contribuição bibliográfica na formação do leitor”. UNESF e FUNESO

## 13º COLE

01	MATOS, Eunice Moreira; BORBA, Maria do Socorro de A e DANTAS, Suzyneide Soares. “A responsabilidade social do bibliotecário e o hábito de leitura em biblioteca escolar”. DEBIB – UFRN
02	FERNEDA, Arlete Regina Rufino. “Biblioteca escolar: novo espaço e novas leituras”. Colégio Uirapuru – Sorocaba
03	FURTADO, Cassia. “Biblioteca escolar brasileira no contexto da sociedade da informação”. Bibliotecas Farol da Educação e UF do Maranhão.
04	SILVA, Susete Rodrigues da. “Como trabalhar variadas linguagens artísticas na sala de leitura e biblioteca.” EMEF Dona Jenny Gomes – SP.
05	CANÇADO, Dinorá Couto. “Dinamizando bibliotecas escolares com a prática das hemerotecas e outras ações significativas”. Correio Braziliense.
06	SOUSA, Maria Ester V. de e VILAR, Socorro de Fátima. “Enfim uma boa notícia: há alunos-leitores na escola!”. UFPB.
07	BORBA, Maria do Socorro de Azevedo; CARVALHO, Nara Raquel G. de; MAIA, Jocelânia marinho e SILVA, Lourdes Bezerra da. “Hábito de leitura: estudo de caso em bibliotecas escolares”. UFRN, FESMP/RN, UFRN e SEE/RN.
08	LIMA, Léia Vieira de Souza e FURTADO, Maria das Graças Miranda. “Leitura na sala de aula da escola estadual Fernando Lobo, vencendo desafios”. EE Fernando Lobo – MG.
09	LANZARIN, Salete Maria. “Ler e fazer na biblioteca”. UFSC.
10	BERNARDES, Alessandra Sexto. “Papel da biblioteca escolar na formação do sujeito leitor-escritor”. UFJF.
11	TORINO, Lígia Patrícia. “Pesquisa escolar: buscando um sentido para esta prática”.
12	CARVALHO, Ana Maria Sá de. “Práticas leitoras nas bibliotecas escolares”. UF Ceará.
13	SILVA, Monisa Maciel da. “Projeto ‘Indo na biblioteca’”. Colégio Dom Aguirre – Sorocaba.
14	GODOY, Ana Paula B.; GORENSTEIN, Mariana R. e SILVA, Paula Cristina C. “Uma proposta de contação de histórias para biblioteca” UNICAMP.
15	MANTEIGA, Jeanne Marcia Rodrigues. “A fantástica viagem pelo mundo da literatura infantil: algumas experiências.” Fac. de Educ. padre Anchieta – Jundiá.
16	SILVA, Odette Faustino. “A formação do leitor”. UNESP e FADISC.
17	SILVA, Rovilson José da. “A leitura literária nas 3ª e 4ª séries do ensino fundamental de Londrina”. UEL.
18	HADDAD, Sonia Moraes e ALVES, Rosana Geralda. “A leitura para além das linhas: uma proposta de trabalho de leitura e produção textual com alunos da 1ª série”. Centro Pedagógico Catavento.
19	FONSECA, Luciene Alves da Silva. “A literatura e a eleição no fim do milênio: uma prática para a construção da cidadania”. Rede Estadual e Municipal de Camaragibe – PE.
20	Silva, Joana Gonçalves da. “A literatura infanto-juvenil como fonte de prazer e reflexão crítica”. Prefeitura de Camaragibe – PE.
21	TOMADON, Nelci Mello. “Comunidade escolar e a mediação da leitura”. UEM
22	PEDRO, Nilza de Fátima. “Contando histórias – encantando leitores”. Prefeitura Municipal de Americana.
23	PINHEIRO, Marta Passos. “Criança: leitora de literatura?”
24	STOPPIGLIA, Bianca Elisa. “Despertando o gosto para a leitura: o humor na literatura infantil”. UNICAMP.

25	NAKAMURA, Helenita Assunção. “Dueto texto-ilustração na literatura infantil no contexto escolar”. UFRN.
26	SCOTTON, Maria Tereza. “Era uma vez... Histórias da literatura na escola”. UF de Juiz de Fora.
27	ANJOS, Daniela Dias dos; MAGRO, Raquel S. e OLIVEIRA, Laís P. de. “Leitura: uma nova prática na escola”. UNICAMP.
28	VILHENA, Sílvia F. Fantolan. “O pequeno leitor na biblioteca”.

**ANEXO III**  
**RELAÇÃO DOS ENCONTROS DA ANPOLL E DISCRIMINAÇÃO DOS ANAIS**  
**ENCONTRADOS**

ANPOLL	ANO	CIDADE (realizado)	MATERIAL ENCONTRADO
I	1.986	Curitiba	Não Encontrado
II	1.987	Rio de Janeiro	Caderno de Resumos
III	1.988	Recife	Não Encontrado
IV	1.989	São Paulo	Anais
V	1.990	Recife	Anais
VI	1.991	Florianópolis	Não Encontrado
VII	1.992	Porto Alegre	Anais
VIII	1.993	Goiânia	Não Encontrado
IX	1.994	Caxambu	Anais
X	1.995	João Pessoa	Não Encontrado
XI	1.996	Jão Pessoa	Anais
XII	1.997		Não Encontrado
XIII	1.998	Campinas	Anais em CD-Rom
XIV	1.999	Niterói	Não Encontrado
XV	2.000	Niterói	Anais em CD-Rom
XVI	2.001	Porto Alegre	Não Encontrado
XVII	2.002	Gramado	Caderno de Resumos

II ANPOLL

01	MARTINS, Maria Helena. “Reflexões sobre leitura e literatura infantil”. UFRGS e USP
02	MEDEIROS, Maria Lúcia Fernandes de. “Expansão da leitura: projeto e experiência”. UFP

IX ANPOLL

01	MATOS, Maria Afonsina Ferreira e ALMEIDA, Ednalva Santos de. “Estação da leitura”. UESB (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia)
----	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

XI APOLL

01	PONDÉ, Glória. “Contribuição da hermenêutica para uma teoria da leitura.” UFF
02	STRÔNGOLI, Maria Thereza de Q. Guimarães e BOZZA, Laís S. Piovesan. “Espaço e tempo de leitura: teoria e prática”. PUC-SP e ECA-USP.

## XIII ANPOLL

01	GURGEL, Maria Cristina Lírio. “Discurso pedagógico: crenças sobre leitor, texto e leitura.” UERJ.
----	---------------------------------------------------------------------------------------------------

## XV ANPOLL

01	ALMEIDA, Josélia da Silva. “Dificuldades de leitura: das causas e conseqüências”. UnB
02	YUNES, Eliana. “O que oferecem hoje as pesquisas de pós-graduação LIJ? Os rumos da pesquisa e seus (des)usos. PUC – Rio

## XVII ANPOLL

01	CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de. “As crianças contam as histórias: os horizontes dos leitores de diferentes classes sociais”. PUC - RS e SESC - UEMA
----	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**ANEXO IV****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 Emília 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 V

### DETALHAMENTO DOS CURSOS OFERECIDOS PELO PEB EM 1973

#### 1. Primeiro Curso de Leitura Informativa:

Teve uma parte técnica e outra prática. Na primeira, fizeram estudos sobre técnicas e uma tentativa de sistematização da experiência dos professores em função dos estudos teóricos. Na outra, fizeram planejamento de aulas de leitura e aplicação dos mesmos, estágios de observação e regências de aulas-estágio. Tais atividades ocorreram sempre em situação real, com os alunos da escola.

Depois de 70 (setenta) horas de curso, verificaram a necessidade de prosseguir na exploração e sistematização das técnicas de leitura informativa e a necessidade de maior amadurecimento nas habilidades de estudo que formaram o conteúdo do curso.

#### 2. Curso de Leitura Básica II:

Realizaram estudos sobre a fundamentação teórica do ensino da leitura e elaboraram planos de aula para as suas classes, fizeram estágio de observação e regeram aulas-estágio. Foram 93 (noventa e três) horas-aula de curso.

#### 3. Curso de Leitura Básica III:

As atividades que visaram diretamente o desenvolvimento do alunado foram:

1. Sessões de Leitura Dirigida: as crianças eram guiadas por fichas de direção de leitura, liam e exploravam os textos de literatura infantil. Os livros eram selecionados previamente por especialistas do programa.
2. Sessões de Leitura Livre: os alunos tinham livre acesso às estantes da sala de literatura infantil, onde escolhiam os livros que quisessem ler.
3. Sessões de Leitura Básica: através dos textos do livro de leitura básica, os alunos eram treinados nas habilidades de compreensão e o planejamento e a execução das aulas eram orientadas pela equipe do programa.
4. Sessões de Leitura Informativa: eram fichas com direção da leitura informativa que orientavam as crianças a ler, compreender, avaliar e utilizar as informações encontradas em várias fontes.
5. Sessões de Artes e Expressão: eram as atividades de expressão plástica, corporal ou de auditório relacionados ao material lido.
6. Empréstimo de livros: os alunos eram estimulados a retirar da Sala de Livros para Empréstimo, um livro por semana para ser lido em casa.

Totalizaram 40 (quarenta) horas-aula e previram mais 50 (cinquenta) horas-aula para o próximo ano.

## ANEXO VI

### PROGRAMA DOS CURSOS OFERECIDOS PELO PEB EM 1974

#### 1. Curso de Leitura na Escola e na Biblioteca

Tinha como objetivos:

- entrosar professores e bibliotecários na implantação do PEB;
- treinar os cursistas no emprego das técnicas de leitura dirigida, para compreensão e avaliação do que se lê capacitando-os a desenvolver, com as crianças na escola e na biblioteca, as habilidades de compreensão de leitura;
- preparar os cursistas para formar leitores que soubessem se utilizar dos equipamentos da biblioteca e conhecessem os padrões de comportamento adequados a mesma;
- estabelecer um plano de leitura básica para cada uma das classes que participassem do PEB;
- treinar os cursistas na seleção de livros de leitura básica, recreativa ou informativa, de modo que fossem adequados ao nível de compreensão de sua clientela.

Os conteúdos desenvolvidos foram:

- estágios de aprendizagem de leitura;
- conceito de leitura;
- o ensino de leitura pelo livro básico: critérios para avaliação de livros básicos de leitura e planejamento de aula de leitura pelo livro básico;
- desenvolvimento do vocabulário de leitura: tipos de vocabulário e técnicas para reconhecimento das palavras;
- desenvolvimento das habilidades de compreensão do que se lê: fatores que interferem na compreensão da leitura e habilidades de compreensão para – identificar a idéia principal de um trecho, identificar os pormenores de um trecho e avaliar o material lido;
- desenvolvimento da leitura oral;
- desenvolvimento da técnica de entrevista.

A metodologia utilizada foi variada incluindo: aulas expositivas, trabalhos em grupo, trabalhos individuais e guias para estudo individual de textos. A ênfase estava nas atividades práticas, pois a teoria desenvolvida visava o crescimento profissional do professor em sala de aula. Por isso, se previam estágios de observação de aulas de professores cursistas escolhidos e elaboração e aplicação de planos de aula de leitura em suas classes com o acompanhamento da equipe do PEB.

A avaliação foi feita considerando os critérios de freqüência às aulas e aos estágios, participação nas aulas, aproveitamento em trabalhos individuais e em grupo, regência de

estágio de demonstração e aproveitamento expresso através da prova de avaliação final.

## 2. Curso de Leitura Informativa na Escola e Biblioteca

Era continuidade do primeiro e visava, primordialmente, a leitura para fins de estudo, tendo como objetivos:

- ministrar aos cursistas noções básicas e funcionais, capacitando-os para desenvolver nos alunos habilidades básicas de leitura para fins de estudo;
- preparar os cursistas para formar leitores, que soubessem se utilizar da biblioteca, e conhecessem os padrões de comportamento adequados à mesma;
- treinar os cursistas na seleção de livros de leitura informativa de modo que fossem adequados ao nível de compreensão de sua clientela;
- promover maior entrosamento para implantação do programa de leitura com fins de estudo e pesquisa.

O conteúdo desenvolvido abrangia, além da recordação dos conteúdos estudados no curso anterior:

- habilidades para localização de informações: habilidade para selecionar fontes de informações, habilidade para consultar diversos tipos de livros de informações e habilidade para usar livros de consulta;
- habilidade para organizar informações: habilidades para fazer - anotações, classificação, esquemas e resumos;
- avaliação da aprendizagem em leitura.

Os critérios da metodologia para o desenvolvimento do conteúdo e da avaliação foram os mesmos do curso anterior.

**ANEXO VII**

**PROGRAMAÇÃO DE LIVROS DE LITERATURA INFANTO-JUVENIL NUMA  
SEQUÊNCIA QUE CORRESPONDE AOS NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO DOS  
LEITORES - 1975**

<b>Nº</b>	<b>Nome do Livro</b>	<b>Autor</b>	<b>Editora</b>	<b>Série</b>
01	Entre Amigos	Magdal L. Bacha	Agir	2ª
02	Polegarina	Hans Andersen	Brasil-América	2ª
03	O Ursinho Dudu quer um amigo	História Popular	Brasil-América	2ª
04	A galinha ruiva	História Popular	Melhoramentos	2ª
05	Bitu, o carneirinho sujo	Maria Thereza C. de Giacomo	Melhoramentos	2ª
06	O segredo do coelho	Coleção tia Arlete	Brasil-América	3ª
07	A lebre e o ouriço	Coleção tia Arlete	Brasil-América	3ª
08	Os três porquinhos	Coleção Tia Arlete	Brasil-América	3ª
09	Os músicos de Bremam	Coleção tia Arlete	Brasil-América	3ª
10	As sete cabritas e o lobo	Coleção tia Arlete	Brasil-América	3ª
11	O pequeno polegar	Coleção Tia Arlete	Brasil-América	3ª
12	Aladim	Coleção Tia Arlete	Brasil-América	3ª
13	Pele de Urso	Coleção tia Arlete	Brasil-América	3ª
14	O gigante egoísta	Coleção Tia Arlete	Brasil-América	3ª
15	Soprinho	Fernanda Lopes de Almeida	Melhoramentos	3ª
16	Heidi	Adaptação – Helô	Brasil-América	3ª suplementar
17	Caçadas de Pedrinho	Monteiro Lobato	Brasiliense	4ª
18	Chitty-Chitty-Bang-Bang – ocalhambeque voador	Jan Fleming	Expressão e Cultura	5ª
19	Novas aventuras de Pedro Malazartes	Hernani Donato	Melhoramentos	5ª
20	A ilha perdida	Maria José Dupré	Ática	5ª
21	Robson Crusoe		Brasiliense	6ª
22	Heidi	Johanna Spyri	Edições de Ouro	7ª
23	Ali-Babá	Mil e Uma Noites	Melhoramentos	7ª

Fonte: SME/DEPLAN/PEB. Programação – 1975 – para as sessões de literatura infanto-juvenil.

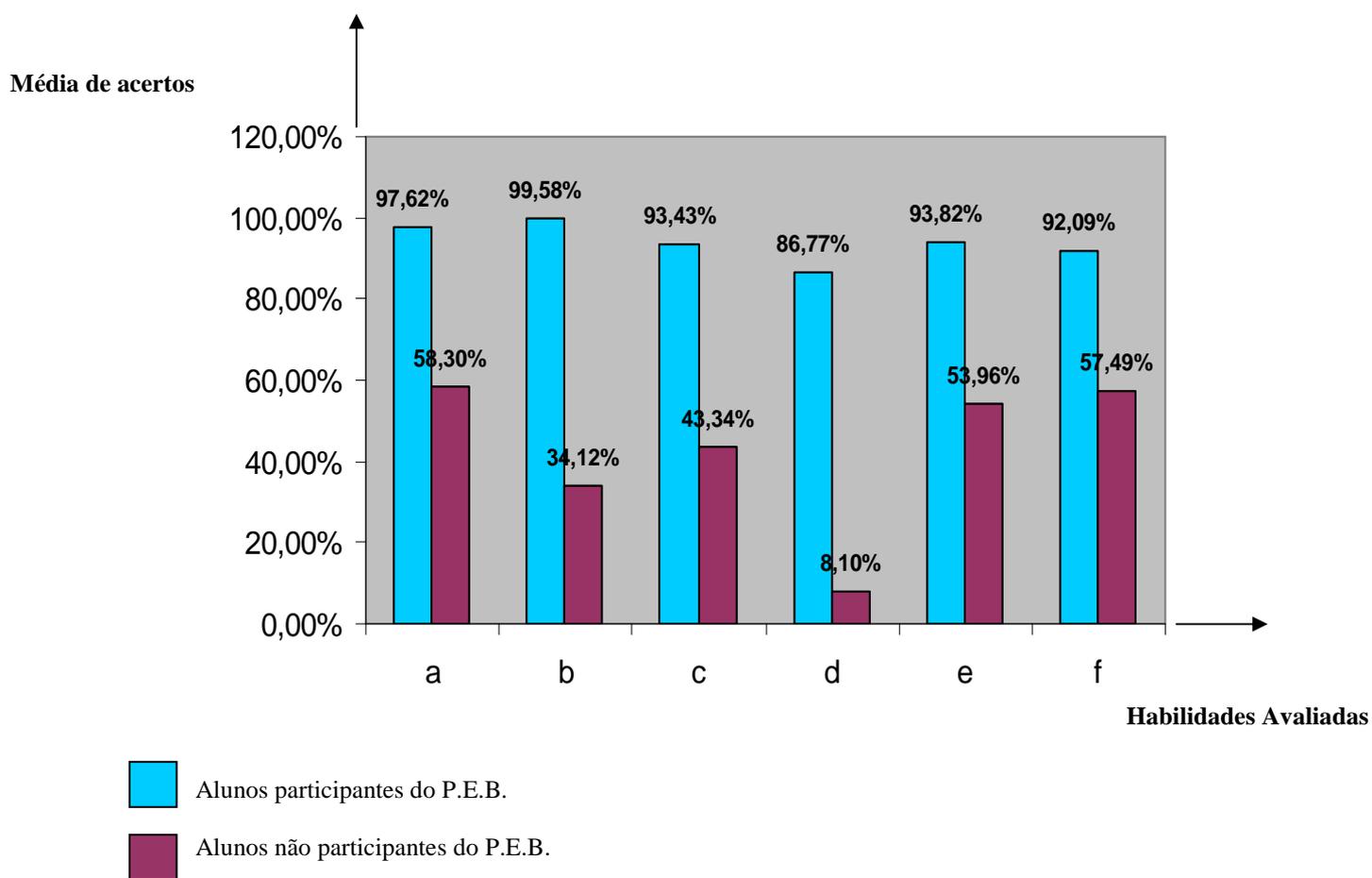
Para os anos de 1976 e 1977 foram acrescentados novos títulos:

<b>Nº</b>	<b>Nome do Livro</b>	<b>Autor</b>	<b>Editora</b>	<b>Série</b>
01	Os três desejos	Irmãos Grimm	Brasil-América	
02	Os dois valentes	Helô	Brasil-América	
03	Totó, o explorador	Helô	Brasil- América	

**ANEXO VIII**  
**GRÁFICO DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DO NÍVEL DE COMPREENSÃO**  
**EM LEITURA DE ALUNOS DE 4ª SÉRIES**

-278 alunos participantes do Programa Escola-Biblioteca

- 278 alunos não participantes do Programa Escola-Biblioteca



Legenda:

A – Habilidade de Identificação da obra

B – Habilidade de localizar o texto

C – Habilidade de identificar a idéia central

D – Habilidade de identificar a idéia principal de pequeno trecho

E – Habilidade de identificar pormenores do texto

F – Criticar o texto

Fonte: São Paulo (Cidade)PMSP/SME. Programa Escola-Biblioteca. Publicação nº 20. 1978, p. 107.

**ANEXO IX**  
**ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR ENCARREGADO DA SALA DE LEITURA**  
**INDICADAS PELO REGIMENTO COMUM DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE 1º**  
**GRAU – PORTARIA Nº 5.697/75**

- I – planejar e organizar as atividades culturais, técnicas e administrativas sob sua responsabilidade;
- II – tomar as providências cabíveis junto à direção da Escola para manter atualizado o acervo da Sala de Leitura;
- III – colocar ao alcance do corpo técnico, docente e discente os recursos bibliográficos, dando informações e facilitando o estudo e a pesquisa;
- IV – selecionar, de acordo com a equipe técnica da Escola, os recursos disponíveis para enriquecimento do acervo;
- V – registrar, classificar e catalogar as obras adquiridas por compra, doação ou permuta;
- VI – organizar, manter e atualizar fichários por assunto e por autores;
- VII – tomar, em livro próprio, as obras existentes na Sala de Leitura;
- VIII – compilar textos, sempre que forem necessários aos servidores da Escola;
- IX – promover a divulgação do acervo da Sala de Leitura junto aos professores e alunos;
- X – apresentar, junto à equipe técnica da Escola, sugestões para melhorar as atividades, quando se fizer necessário;
- XI – orientar a pesquisa bibliográfica dos alunos consulentes. (artigo 33)

**ANEXO X**  
**PLANO TRIENAL DO PEB – 1976 – 1977-1978**  
**METAS, ESTRATÉGIAS E RECURSOS**

As metas globais eram:

- 1.formar leitores com habilidades para acompanhar e avaliar o que lêem;
- 2.formar, nos leitores, habilidades de estudo, tornando-os capazes de localizar, resumir e anotar informações;
- 3.desenvolver o gosto e hábitos de leitura;
- 4.integrar o uso da biblioteca como atividade regular da Escola de 1º grau.

As metas específicas eram:

- 1.iniciar a implantação do PEB em sessenta escolas municipais, através da montagem de sessenta Salas de Leitura no ano de 1976;
- 2.implantar oitenta novas salas de leitura no ano de 1977;
- 3.implantar em 1978, salas de leitura nas demais escolas da rede municipal;
- 4.dar continuidade ao processo de formação de leitores independentes nas escolas, onde o Programa já foi implantado<sup>274</sup>;
- 5.dar continuidade à experimentação de processos didáticos necessários à formação de habilidades para a leitura informativa e leitura para fins de estudo;
- 6.entrosar a equipe responsável por Leitura Informativa do PEB com a equipe do Departamento de Orientação Técnica (DOT) que, no ano de 1976, desenvolverá o projeto de formação de habilidades de leitura nas áreas específicas de Estudos sociais, Ciências e educação Moral e Cívica;
- 7.pesquisar e experimentar processos didáticos imprescindíveis para dinamizar uma sala de leitura.

As estratégias eram:

- 1.promover a seleção e o treinamento dos professores que seriam responsáveis pelas salas de leitura;
- 2.montar sessenta salas de leitura em escolas Municipais no ano de 1976: 30 no primeiro semestre e 30 no segundo;
- 3.organizar e alimentar a programação de atividades para sessenta salas de leitura, integradas ao PEB em 1976;
- 4.orientar e supervisionar a execução das atividades programadas para as sessenta salas de leitura;
- 5.realizar na sala de leitura, sob a orientação da responsável por essa sala, sessões de leitura dirigida por ficha, de obras de literatura e de informação, nas sessenta

---

<sup>274</sup> Enunciaram o nome das treze escolas participantes.

- unidades escolares que participarão do PEB em 1976;
6. prosseguir na análise de obras de informação e de referência para as sessões de leitura informativa nas 4<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries;
  7. prosseguir na análise de obras de literatura para as sessões de leitura dirigida de 2<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries;
  8. providenciar a aquisição dos livros selecionados, para as sessões de leitura dirigida a todas as Unidades Escolares onde, até o final do ano de 1978, serão instaladas as salas de leitura;
  9. elaborar e testar fichas de leitura dirigida para 2<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries;
  10. datilografar, mimeografar, embalar e transportar as fichas de direção de leitura para as sessenta salas de leitura;
  11. prosseguir na análise de obras para compor os acervos mínimos de literatura infanto-juvenil, de informação e de referência indispensáveis às salas de leitura.

Estavam previstos recursos materiais e humanos para 1976. Os materiais foram especificados para instalação de uma sala de leitura para cada unidade escolar: o mobiliário, deveria ser fornecido pela seção de “Prédios e Equipamentos” do Departamento Municipal de Ensino; o acervo de Literatura Infantil deveria ter 350 títulos para alunos de 2<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries do 1<sup>o</sup> grau e por volta de 2800 exemplares para atender em média 800 escolares e o material gráfico e de consumo proporcional ao acervo indicado.

Os recursos humanos solicitados foram: a designação de professores de 1<sup>o</sup> grau, para responderem pelas Salas de Leitura, na proporção de um professor para cada 20 classes por unidade; a contratação de 4 bibliotecárias para realizarem o processamento técnico do acervo; a designação de novos professores de 1<sup>o</sup> grau, para integrarem a equipe técnica do PEB, visando atender à sua expansão; contratação de especialistas nas áreas de Ciências, Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica; e contratação temporária de especialistas para regência de cursos que apresentassem as técnicas para dinamizar as Salas de Leitura.

**ANEXO XI**  
**ALGUMAS ATIVIDADES - TÉCNICA DE LEITURA DIRIGIDA POR**  
**FICHAS**

Para a Formação de Habilidades de compreensão da idéia principal de um texto:

Os alunos passam por várias etapas até se capacitarem para definir, com precisão, a idéia central.

Durante essa fase, são apresentadas atividades para:

- selecionar, dentre várias orações, a que está de acordo com a idéia central do texto,
- selecionar, dentre vários títulos apresentados, o melhor para o texto lido;
- imaginar títulos para o texto lido;
- definir a idéia principal.

As etapas acima mencionadas são ilustradas com a transcrição de atividades extraídas das Fichas de Leitura Dirigida:

- Em classe de 2ª série:

Livro: “Entre Amigos”

Ficha de Leitura nº 3 – Atividade 2

Leia as instruções abaixo:

- Dona Isaura ia morar num apartamento e não podia levar Bleque.
- Dona Isaura não gostava mais de Bleque.
- “Seu” João não quis que Gustavo ficasse com Bleque.

Copie, em seu caderno, a oração que está de acordo com a estória.

- Em classe de 3ª série:

Livro: “As sete cabritas e o lobo”

## Ficha de Leitura nº 1 – Atividade 3

Escolha o melhor título para o trecho da estória lida hoje:

- O grande fracasso do lobo.
- As cabritas desobedientes.
- Planos para pegar sete lindas cabritas.

Copie o melhor título e justifique sua escolha.

- Em classes de 4ª série;

Livro: “Caçadas de Pedrinho”

Ficha de Leitura nº 8 – Atividade 1

Por que você acha que o autor deu a este capítulo o título: “O Assalto das onças”?

Responda em seu caderno.

- Em classes de 6ª série:

Livro: “Ali-Babá e os quarenta ladrões”

Ficha de leitura nº 2 – Atividade 1

Escreva, em poucas palavras, qual é o assunto principal do texto lido.

As atividades, acima expostas, ilustram as etapas por que passa um aluno até que esteja desenvolvida a habilidade de localizar a idéia principal, compreendê-la e relatá-la em poucas palavras.

O desenvolvimento dessa habilidade, como já foi esclarecido, não se faz da noite para o dia. É um trabalho lento e contínuo para poder apresentar resultados profícuos e duradouros.

Para a Formação de Habilidades de Avaliação de um Trecho:

Os leitores são levados a:

- distinguir entre material fático e de ficção ou opinião;
- avaliar atitudes de personagens e suas falas;
- formar opinião sobre o material lido;
- apreciar ilustrações e imagens literárias do texto.

- Em classes de 2ª série:

Livro: “Entre Amigos”

“O sapateiro e os anões”

Ficha de Leitura nº 12 – Atividade 8

Escolha a oração que conta coisas que podem acontecer de verdade:

- ( ) Um sapateiro ficar rico, com a ajuda de anões mágicos.
- ( ) Um sapateiro ser pobre.
- ( ) Anões mágicos ajudarem um sapateiro.

Copie as orações em seu caderno.

- Em classe de 3ª série:

Livro: “Soprinho”

Ficha de Leitura nº 13 – Atividade 5

Leia esta lista de qualidades:

- egoísta
- caridosa

- preguiçosa
- amável
- hospitaleira

Copie as qualidades que se referem à “Fada Flor de abóbora”.

- Em classes de 4ª série:

Livro: “Caçadas de Pedrinho”

Ficha de Leitura nº 17 – Atividade 6

Leia as afirmações abaixo para verificar quais nos fazem OUVIR:

- a. Dona Benta deu um suspiro de alívio.
- b. O alemão estava cada vez mais assombrado.
- c. Até o rinoceronte aplaudiu com urros.

Copie a letra das afirmações que nos fazem OUVIR.

\*\*\*Obs.: o documento ainda transcreve exemplos de atividades para a formação de habilidades de: identificação de pormenores do texto.

**ANEXO XII**  
**ATRIBUIÇÕES DO PESL PROPOSTA PELO PEB PARA A**  
**REFORMULAÇÃO DO REGIMENTO COMUM**

Artigo 33 – são atribuições do PESL:

- I – planejar e organizar as atividades técnicas e administrativas da SL;
- II – organizar a SL e realizar o processamento técnico do acervo;
- III – tomar, em livro próprio, as obras existentes na SL;
- IV – efetuar o devido controle das obras e do material de SL;
- V – tomar as providências cabíveis junto à direção da Escola para manter atualizado e enriquecido o acervo e o material da SL;
- VI – colocar ao alcance do corpo técnico, docente e discente os recursos bibliográficos, dando informações e facilitando o estudo e a pesquisa;
- VII – orientar os alunos nas atividades de consulta a obras de referência e pesquisa em geral;
- VIII – desenvolver atividades, na SL, que complementem o trabalho do professor regente de classe em relação ao desenvolvimento de atitudes, hábitos e habilidades de leitura;
- IX – promover a divulgação do acervo de SL junto aos professores e aos alunos;
- X – estar atualizado quanto à bibliografia de literatura infantil-juvenil, para proceder à seleção de obras;
- XI – apresentar, junto à equipe técnica da Escola, sugestão para melhorar as atividades, quando se fizer necessário;
- XII – organizar e atualizar a documentação pertinente à SL e ao seu trabalho;
- XIII – colaborar no desenvolvimento de atividades culturais planejadas pela Escola

## ANEXO XIII

## CRONOGRAMA DE CURSOS DE FORMAÇÃO PARA ATUAÇÃO NO PEB - 1979

PROGRAMA ESCOLA – BIBLIOTECA				
ATIVIDADES BÁSICAS	SISTEMÁTICA DE ATUAÇÃO	PESSOAL ENVOLVIDO	CRONOGRAMA	
Projeto de Leitura Informativa Dirigida	Elaboração de fichas Testagem de fichas	Profs. de 4ª série Prof.s de 5ª e 6ª série de nível II, de 3 EM's integradas ao PEB	Fevereiro a outubro	
Projeto de Leitura Recreativa Dirigida – 2ª série	Elaboração de fichas Testagem de fichas Aplicação de fichas	Profs. De 2ª série de 2 EM's integradas ao PEB	Março a outubro	
I Curso de Preparação de multiplicadores (2ª etapa)	Aulas e trocas de experiências	16 Multiplicadores (AP ou Prof.) das EM's Integradas ao PEB em 1978	14, 21, 27 e 28/03; 13 e 20/03; 3, 4, 10 e 17/04	
II Curso de preparação de multiplicadores	Aulas e trocas de experiências	68 multiplicadores (AP ou Profs.) das EM's integradas ao PEB	14, 15, 21, 22, 28 e 29/03; 4, 5, 18, 19, 25 e 26/4; 2, 3, 9, 16, 17, 23, 30/5 e 31/5	
IV Curso de Implantação e Implementação do PEB através de Multiplicadores	Aulas e trocas de experiências	Profs. De 2ª a 4ª série Profs. De 5ª série de Língua Portuguesa de 16 EM's integradas ao PEB	24 e 31/03; 7/4; 19 e 26/05; 18 e 25/8; 1, 15 e 22/9; 20 e 27/10; 2 e 9/6.	
V Curso de Implantação e Implementação do PEB através de Multiplicadores	Aulas e trocas de experiências	Prof. de 2ª a 4ª séries Profs. de 5ª série de Língua Portuguesa de 68 EM's integradas ao PEB	19 e 26/5; 2 e 9/6; 18 e 25/8; 1, 15 e 22/9; 20 e 27/10	
II Curso de Treinamento para Encarregado de SL	Aulas e trocas de experiências	ESL de 52 EM's integradas ao PEB	20, 21, 22, 23, 26, 27, 28, 29 e 30/3; 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11 e 16/4	
Curso para Divulgação das Técnicas do PEB	Aulas e trocas de experiência	Profs. de nível I e de nível II de Língua Portuguesa das EM's integradas ao PEB Turma I	25 e 26/04; 2, 3, 9, 10, 16, 17, 23, 24, 30 e 31/5; 6, 7, 12, 13, 20, 21, 27 e 28/6	
			Turma 2	8, 9, 15, 16, 22, 23, 29 e 30/8; 5, 6, 12, 13, 19, 20, 26 e 27/9; 3, 4, 10 e 11/10.
Apoio Técnico às atividades de SL e a Execução e Controle da Programação de Leitura Dirigida por Fichas	Reuniões mensais	81 ESL das EM integradas ao PEB		
		- de 29 EM	14/3, 18/4, 9/5, 6/6, 1/8, 5/8, 3/10, 7/11 e 5/12	
		- de 52 EM	16/5, 13/6, 8/8, 12/9, 10/10, 14/11 e 12/12	

		- Assistentes Pedagógicos das EM integradas ao PEB	3/5 (6 Sem da DREM 2) 2/8 e 4/10
Apoio Técnico à Implantação e Implementação do PEB nas Sem de 1º G.	Reuniões	Multiplicadores das EM integradas ao PEB	
		Turma de 16 EM	23/3; 22/4; 14/5 e 28/5; 13 e 27/8; 17/9 e 16/10
		Turma de 68 EM	10 e 24/5; 9 e 29/8; 19/9 e 11/10
	Reuniões acompanhadas de aula de demonstração	Diretores Escolares, AP e ESL de 23 EM integradas ao PEB em 1979	24/5
Estudo permanente de Acervos para SL	Estudo e elaboração de relação		Janeiro a Dezembro
Concurso Biblioteca Cidade de São Paulo	Preparação do Plano Geral Execução a nível de U.E. Encerramento	Prof. e alunos de 4ª a 8ª série	Março a Outubro
Concurso Anual de Leitura	Preparação Execução Encerramento	Profs. e alunos de 2ª a 8ª séries	23 a 29/10
Dia da Poesia	Atividades com ênfase à literatura brasileira	Alunos de 1ª a 8ª série	20/10

Fonte: Portaria nº 767, publicada no Diário Oficial do Município de São Paulo no dia 07/03/79.

**ANEXO XIV**

**QUADRO DEMONSTRATIVO DOS CURSOS OPTATIVOS OFERECIDOS POR DEPLAN, MEDIANTE INSCRIÇÃO NAS DREM, NO PERÍODO DE 29 A 31 DE JANEIRO - 1980**

CURSOS OPTATIVOS	CARACTERÍSTICAS	PESSOAL RESPONSÁVEL	CLIENTELA ALVO	PERÍODO DE DESENVOLVIMENTO	HORÁRIO	LOCAL
Preparação de multiplicadores do P.E.B. (IV Curso)	Formação de pessoal para se tornar o multiplicador das técnicas propostas pelo P.E.B. junto à Equipe docente de sua Escola. 20 aulas.	Equipe Técnica do DEPLAN 46 e 44.	Elementos da E.M. de 1º G., integrados ao P.E.B. indicados pelo Diretor da Escola para se o multiplicador das técnicas do P.E.B. em sua escola.	27/02 a 15/05	16H às 19H 4ª feiras e 5ª feiras	Setor de Treinamento e Aperfeiçoamento – DEPLAN 44
Preparação de multiplicadores do P.E.B. (V Curso)	Formação de pessoal para se tornar o multiplicador das técnicas de leitura propostas pelo P.E.B. junto à Equipe docente de sua Escola. 20 aulas.	Equipe Técnica do DEPLAN 46 e 44.	Elementos da E.M. de 1º G., integrados ao P.E.B. indicados pelo Diretor da Escola para ser o multiplicador das técnicas do P.E.B. em sua escola.	06/05 a 19/08	16h às 19h 3ª feiras e 5ª feiras	Setor de Treinamento e Aperfeiçoamento – DEPLAN 44
Divulgação das Técnicas do P.E.B.	Capacitação do participante no desenvolvimento de técnicas de leitura propostas pelo P.E.B.. 20 aulas.	Equipe Técnica do DEPLAN 46 e 44.	Professores do Ensino de 1º Grau: - Nível I - Nível II – Língua Portuguesa Assistentes Pedagógicos das E.M. de 1º Grau integradas ao P.E.B.	01/03 a 15/05	16h às 19h 3ª feiras e 5ª feiras	Setor de Treinamento e Aperfeiçoamento – DEPLAN 44

Fonte: Comunicado publicado no Diário Oficial do Município de São Paulo nos dias 29 e 30/01/1980.

**ANEXO XV**  
**TREINAMENTO EM SERVIÇO**  
**OPERACIONALIZAÇÃO DOS OBJETIVOS E DETALHAMENTO DOS**  
**COMPORTAMENTOS FINAIS DESEJADOS PARA O PESL<sup>275</sup>**

- montar e organizar sua SL de modo a torná-la funcional e agradável;
- desenvolver, dentro do horário que seria planejado juntamente com a equipe técnica da unidade, as atividades de Leitura Livre, Empréstimo e Hora do Conto de acordo com as técnicas demonstradas pelo PEB;
- implantar e/ou implementar a Programação de Leitura Dirigida por Fichas em classes de 2ª a 6ª série, num trabalho conjunto com o Assistente Pedagógico e docentes da Unidade Escolar;
- conhecer o acervo mínimo proposto pelo Setor de Atividades Escola-Biblioteca de sua SL;
- conhecer e aplicar corretamente a técnica para treinar os leitores no uso do dicionário, colaborando com o professor da classe, sempre que solicitado;
- conhecer as técnicas para entrevistar autores, ilustradores e outros do campo de literatura infantil e juvenil, a fim de colaborar com o Professor de Língua Portuguesa nas atividades de debate e exploração de entrevistas feitas pelos alunos de classes de 4ª a 8ª séries, das obras de um autor, seguidas de discussão.

---

<sup>275</sup> De acordo com o documento São Paulo (Cidade). PMSP/SME/DEPLAN/DOT 1º e 2º Graus/Setor Atividades Escola-Biblioteca – Projeto de capacitação de recursos humanos através de treinamento em serviço – ensino de 1º e 2º graus – Treinamento em serviço para Encarregados de Sala de Leitura. Módulos I à IV. DO. 44/Pj. 002 – 2/81.



O Bolso do Livro deveria ser preparado da seguinte forma:

	N° de tombo
Autor:	
Título:	
C I R C U L A N T E	
E. M. de 1° Grau.....	

A Ficha do livro deveria ser da seguinte forma:

E. M.....		
SALA DE LEITURA		
Autor.....		
Título.....		
N° do Leitor	Devolução	Assinatura

O cartão de matrícula do aluno deveria ser da seguinte forma:

E. M. de 1° Grau.....	19.....
Sala de leitura	n° de matrícula.....
Nome:.....	Nascimento.....
Série:.....	Turma:.....
Residência:.....	telefone:.....
Bairro:.....	
.....	Data:.....
Assinatura do pai/responsável	

As fichas de empréstimo do aluno deveriam ser confeccionadas da seguinte forma:

E. M. de 1º Grau.....	
Série.....	nº de matrícula.....
Nome.....	
Devolver em	Assinatura
.....	.....
.....	.....

**ANEXO XVII**  
**MODELOS PARA O PLANO ANUAL DE SALA DE LEITURA E RELATÓRIO**  
**MENSAL DE SALA DE LEITURA**

SUGESTÃO DE PLANO ANUAL DE LEITURA

DEPARTAMENTO \_\_\_\_\_

DIVISÃO \_\_\_\_\_

SETOR \_\_\_\_\_

E.M. \_\_\_\_\_

ENDEREÇO \_\_\_\_\_ FONE: \_\_\_\_\_

DREM: \_\_\_\_\_ AR: \_\_\_\_\_

Diretor: \_\_\_\_\_

Assistente Pedagógico: \_\_\_\_\_

Encarregado de Sala de Leitura: \_\_\_\_\_

( ) efetiva      ( ) Auxiliar Administrativa      Registro: \_\_\_\_\_

Horário de Trabalho do ESL: \_\_\_\_\_

Número de classe por período:

I – Objetivos do ESL em relação à sua função:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

II – Atividades:

A) Atendimento específico quanto a atividades de:

Atividades	Quantidade de Classe por série							
	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>
Leitura Livre								
Empréstimo								
Hora do Conto								

1. Leitura Livre:

Os alunos escolhem os livros livremente na estante:

( ) sim      ( ) não

Há comentários após a leitura?

( ) sim      ( ) não

Observações: \_\_\_\_\_

## 2. Empréstimo:

Nível I

 após a leitura livre fora do horário de aula

Prazo para devolução ou renovação: \_\_\_\_\_-dias

Nível II

Horário: \_\_\_\_\_

Prazo para devolução ou renovação: \_\_\_\_\_ dias

## 3. Hora do Conto:

Número de sessões por mês para cada classe: \_\_\_\_\_

Usa algum recurso?  sim  não Qual? \_\_\_\_\_

B) Orientação dos alunos de nível II para consulta nas diversas áreas curriculares:

Horário: \_\_\_\_\_

Procedimento (como o ESL realiza essa orientação?)

C) Distribuição e controle das fichas para Leitura Dirigida

 sim  não

D) Preenchimento de fichas:

E) Organização da SL

Atualização do Acervo  sim  não

Procedimento: \_\_\_\_\_

Tombamento  sim  nãoFicha de empréstimo do livro  sim  nãoBolso  sim  não

F) Conservação do Acervo:

Procedimento: \_\_\_\_\_

G) Elaboração do Relatório Mensal das atividades desenvolvidas na SL e envio ao DEPLAN

46

 sim  nãoH) Participação em reuniões de Apoio Técnico com equipe do PEB  sim  não

II – Recursos Existentes:

A) Recursos Humanos:

1. ESL

Aplica fichas de Leitura Dirigida em 1981:

( ) sim ( ) não

Quais séries? \_\_\_\_\_

Nº de vezes: \_\_\_\_\_

2. Assistente Pedagógico:

Fez curso do PEB ( ) sim ( ) não

Treina professores, em serviço, na aplicação de fichas de Leitura Dirigida ( ) sim ( ) não

B) Recursos Materiais:

1. Material Permanente:

Quantidade de:

Mesas: \_\_\_\_\_

Cadeiras: \_\_\_\_\_

Estantes: \_\_\_\_\_

Máquina de escrever: \_\_\_\_\_

Almanaque: \_\_\_\_\_

Arquivo: \_\_\_\_\_

Outros: \_\_\_\_\_

2. Material de consumo:

Quantidade de:

Pastas com fichas de leitura: \_\_\_\_\_

Quais: \_\_\_\_\_

Livros para leitura dirigida: \_\_\_\_\_ -

Quais? \_\_\_\_\_

Livros para leitura fundamental: \_\_\_\_\_

Quais: \_\_\_\_\_

Outros: \_\_\_\_\_

3. Recursos necessários para atuação ou continuidade do trabalho na SL:

---

**ANEXO XVIII****LISTA DOS LIVROS SELECIONADOS PARA A HORA DO CONTO – 1981**

1. A Páscoa
2. Nosso Amigo Ventinho. In: Rocha, Ruth. Romeu e Julieta e outras histórias. Círculo do Livro.
3. O biscoito redondo. (adaptação) – Esta história foi acompanhada das gravuras em seqüência.
4. Uma Festa no Céu. In: Coleção O mundo da criança – vol. V. A vida em vários países. Do folclore brasileiro – segundo Helena Pinto Vieira. – Esta história foi acompanhada das gravuras em seqüência.
5. Os irmãos gêmeos. Fábula Africana. Enciclopédia de Fantasia.
6. Pituchinha. (adaptação)
7. Rique – Roque, o ratinho sonhador. (adaptação)
8. Lenda do Rio São Francisco. In: Ribeiro, Gonçalves. Cultura Cívica Brasileira.
9. Um Natal inesquecível. In: Steffens. O mundo da criança.
10. O menino de ouro e o menino de prata. Fábula Africana. Enciclopédia de fantasia.
11. O novo vigia. In: Leonardos, Stella. Novas histórias da vovó.
12. A Abelhinha especial. Publicação da Associação Mineira de “Administração Escolar”. Revista Amae Educando.

Estas quatro últimas histórias vieram com a indicação de que os cursistas deveriam fazer a leitura silenciosa, depois analisá-las em grupo, levantando os momentos e sentimentos significativos, depois apresentarem oralmente suas análises e finalmente fazerem discussões e comentários gerais finais.

13. O peixe falante. In: Henriques, Tarcísio. O peixe falante.
14. O peixe que podia cantar. In: Azevedo, Ricardo. O peixe que podia cantar.
15. O anel mágico. Fábula Africana. Enciclopédia da fantasia.
16. Os músicos de Bremm dos Irmãos Grim. In: Histórias da Tia Arlete.

Estas quatro últimas histórias foram destinadas a estágios de observação, isto é, os novos PESL foram assistir PESL contar as histórias para as crianças de uma escola municipal da rede.

## ANEXO XIX

### ATIVIDADES PARA DESENVOLVER O USO DO DICIONÁRIO

#### Atividade 5

Coloque as palavras abaixo em ordem alfabética. Preste atenção na 4ª letra:

Prendas; Pretender; prejuízo; prenúncio; preocupação.

#### Atividade 6

Onde, aproximadamente, você abriria o dicionário para encontrar as palavras abaixo? Escreva I, M ou F à frente da palavra, conforme seja início, meio ou fim:

.....característica

.....tarefa

.....ladeira

.....agente

#### Atividade 7

Que palavras devo procurar no dicionário para saber o significado de:

Lojas - ..... famosas - .....

Pães - ..... gatinho - .....

Adivinhou - ..... garotão - .....

Cuidarei - ..... tristemente - .....

Camponesa - ..... constantemente - .....

#### Atividade 8

Procure no dicionário o significado das palavras abaixo. Anote na linha pontilhada:

Abrigo - .....

Confessou - .....

**ANEXO XX**  
**ATIVIDADES E ORIENTAÇÕES PARA O PESL DESENVOLVER COM O USO DO**  
**DICIONÁRIO**

Habilidade para usar as palavras-guia no dicionário

As páginas do dicionário são divididas por uma linha vertical em duas partes, formando duas colunas onde estão escritas em ordem alfabética as palavras e os seus significados.

Acima de cada coluna, destacada em letras de forma maiúscula, encontramos uma palavra. Portanto, em cada página há duas palavras escritas em destaque. São as chamadas palavras-guia.

A palavra escrita acima da primeira coluna é igual à primeira palavra que encontramos naquela página. O vocábulo escrito acima da Segunda coluna é igual à última palavra escrita naquela página.

A função das palavras-guia é orientar na localização das palavras que poderão ser encontradas naquela página, uma vez que os vocábulos estão relacionados em ordem alfabética.

Atividades:

- a) abrir o dicionário numa determinada página. Copiar as palavras-guia. Relacionar três palavras que ficam entre essas palavras-guia.
- b) Procurar no dicionário a palavra “derradeiro”. Copiar as palavras-guia da página onde esta palavra se encontra.
- c) Quais, das palavras abaixo, são encontradas na página de um dicionário em que as palavras-guia são DISPERSAR e DISTINTO? Sublinhe-as: disposição - dançar - distância - divisão - dissabor - despeito - dado - distinguir - domínio.
- d) Escrever palavras que se encontram entre duas palavras-guia:
 

1. valioso	4. ....
2. ....	5. ....
3. ....	6. vulgar

**ANEXO XXI****BIBLIOGRAFIA INDICADA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PESL – 1981**

1. Prado, Heloisa Almeida – “Como se organiza uma biblioteca. Edições LEP. Ltda.
2. Pereira, Maria Luiza de Almeida C. – “Formação e desenvolvimento de conceitos”- PABAE – Belo Horizonte.
3. “Aprendizagem infantil”- Difusão Panamericano do Livro – Belo Horizonte.
4. Revista Amai Educando
5. “Histórias”- Selma Alves Passos N. Dias – Revista Linguagem – Ass. Min. De Adm. Escolar – 1970.
6. Bacha, Magdala Lisboa - “Desenvolvimento da Leitura na escola primária” – Ed. Ao Livro Técnico – Rio de Janeiro, 1969.
7. Coletânea de exercícios específicos, extraídos dos livros de atividades: Bacha, M. L. \_ “Momentos” e “Daqui e de lá”; Silva, I. D. – “Brinquedos da noite”.
8. Revista do Ensino – nº 135 – Rio Grande do Sul.
9. Araújo, M. Ivone A. de – “Experiência de linguagem oral”. PABAE – MEC – 1968.
10. Michaelis, J. V. – “Estudos Sociais para crianças numa democracia”Ed. Globo – 1970.

**ANEXO XXII****TÍTULOS PARA O ACERVO DE LIVROS PARA SESSÕES DE LEITURA  
DIRIGIDA POR FICHAS – 1981-1982**

- Os três desejos – Irmãos Grim – editora Brasil-América
- Os dois valentes – Texto de Helô – Editora Brasil-América
- Totó, o explorador – Texto de Helô – Editora Brasil-América
- Ursinho Dudu quer um amigo– Texto de Helô – Editora Brasil-América
- Polegarina – Hans Andersen – Editora Brasil-América
- Bitu, o carneirinho sujo – Maria Tereza Giácomo – Editora Melhoramentos
- Soprinho – Fernanda L. Almeida – Editora Melhoramentos
- Caçadas de Pedrinho – Monteiro Lobato – Editora Brasiliense
- A ilha perdida – Maria José Dupré – Editora Ática
- O cavalinho e o velho camelo - A. P. Fournier – Trad. Lúcia M. de Almeida – Editora Ática
- Aventuras de um macaco – May Dálénçon – Trad. Lúcia M. de Almeida – Editora Ática
- Manchinha, a bezerrinha -

**ANEXO XXIII****HABILIDADES E SEUS PRÉ-REQUISITOS NO USO DO DICIONÁRIO**

- 1.** habilidades para localização de palavras:
  - a) localizar as palavras em ordem alfabética;
  - b) descobrir a forma original de uma palavra;
  - c) abrir o dicionário próximo à palavra procurada;
  - d) usar palavras-guia;
- 2.** habilidades para encontrar a pronúncia das palavras:
  - a) reconhecer as sílabas e outros elementos de pronúncia;
  - b) interpretar e usar sinais de acentuação;
  - c) compreender a ortografia da palavra;
  - d) localizar e interpretar o guia de pronúncia;
- 3.** habilidades para encontrar o significado de palavras:
  - a) interpretar os verbetes do dicionário;
  - b) selecionar, entre vários, o significado adequado ao trecho;
  - c) encontrar sinônimos;
  - d) relacionar a forma primitiva com as derivadas de uma palavra;
  - e) distinguir entre o significado atual e obsoleto ou gíria<sup>276</sup>.

---

<sup>276</sup> SME/Setor de Atividades Escola-Biblioteca. O uso do dicionário: sugestões de atividades de formação de habilidades para uso do dicionário. D.O. 46. /As.006/82. (p. 1-2)

## ANEXO XXIV

### PROJETO DE ENSINO DE PESQUISA EM BIBLIOTECA ESCOLAR - 1978

Justificou-se que esse projeto era importante porque a escola moderna solicitava, constantemente, ao aluno, pesquisa sobre assuntos de estudo, todavia, ela não formava as habilidades necessárias para fazer uma pesquisa.

Em decorrência disso, os alunos estavam despreparados quanto ao uso do acervo da biblioteca. Chegavam à biblioteca somente com o tema da pesquisa e não sabiam que livros consultar ou como selecionar a informação adequada e acabavam fazendo simples cópias de trechos. Era preciso, então, formar nos alunos, habilidades para pesquisar.

Era preciso levantar procedimentos didáticos para serem testados com os alunos para terem sua validade comprovada. Assim, destacaram como objetivo geral do Projeto a elaboração de uma metodologia de ensino de pesquisa em biblioteca, para alunos do 1º grau.

O objetivo específico dizia respeito à capacitação dos alunos a pesquisar com independência, em biblioteca, valendo-se de técnicas adequadas para a utilização do fichário geral, das estantes e dos livros.

As metas registradas capacitariam o aluno a:

- identificar as funções da biblioteca infanto-juvenil;
- identificar e diferenciar os diversos tipos de livros (didático, ficção, referência, e outros);
- identificar e diferenciar os vários processos de tratamento do livro (tombamento, classificação e catalogação) até chegar à estante da biblioteca;
- preencher uma ficha de requisição de livros em biblioteca;
- localizar a fonte de pesquisa adequada a sua necessidade de estudo;
- registrar as referências bibliográficas das obras selecionadas e diferenciar os vários tipos de enciclopédias, sua utilização, importância e organização;
- comparar, identificar e manusear os vários tipos de índices encontrados numa enciclopédia;
- identificar e utilizar, corretamente, as seções, capítulos, parágrafos, palavras-chaves e auxílios visuais das fontes de consulta;
- organizar, em resumos e esquemas, as informações encontradas nos livros.(p. 40-1)

A partir do momento em que o Projeto fosse ampliado, deveria alcançar seus

objetivos por meio da execução sucessiva das fases desenvolvidas, mediante a adoção de procedimentos didáticos relacionados com esses objetivos. Quais sejam:

**FASE A:**

- exploração livre do acervo da biblioteca pelos alunos;
- comentário sobre a natureza dos assuntos lidos;
- comentário entre alunos e professores sobre as atividades de comportamento em uma biblioteca.

**FASE B:**

- dar aos alunos noções indispensáveis sobre o processo de tratamento do livro (tombamento, classificação e catalogação) até que o mesmo chegue às estantes de uma biblioteca;
- preenchimento de fichas de requisição de livros pelos alunos, orientados pelo professor.

**FASE C:**

- associação de uma pergunta ao assunto a que se refere e localização do nome da obra correspondente ao mini-fichário;
- preenchimento, pelo aluno, de ficha de requisição para pedido da obra localizada;
- registro de referências bibliográficas da obra, seguindo roteiro – modelo dado pelo professor.

**FASE D:**

- observação de enciclopédias pelos alunos para que descubram o que eles são e como são organizadas;
- comentário das observações feitas, focalizando-se, especialmente, os índices.

**FASE E:**

- a partir de um problema proposto, localização e requisição de obras que sirvam para solucioná-lo;
- verificação da adequação da obra solicitada.

**FASE F:**

- análise da organização das enciclopédias por grupos de alunos;
- apresentação sobre a organização de cada enciclopédia pelos alunos.

**FASE G:**

- entrega, aos grupos de alunos, de uma coleção de livros, de uma

enciclopédia e de uma proposta de trabalho;

- localização do assunto no índice e no texto;
- observação do texto quanto à título, sub-título, ilustrações e quanto à sua adequação ao trabalho proposto.

FASE H:

- anotação assistemática das informações importantes para uma proposta de trabalho, conseguidas nas enciclopédias;
- discussão dessas anotações.

FASE I:

- resumo de um texto simples;
- discussão dos resumos, quanto a seu conteúdo.

FASE J:

- elaboração de esquema, a partir de texto simples. (p. 41-3)

A execução do Projeto se efetuará por meio de:

- uma sessão semanal de 50 minutos, na biblioteca, para cada classe;
- reunião semanal das equipes de planejamento e de execução, para avaliação do trabalho da semana anterior e planejamento da aula seguinte;
- propostas de trabalho para os alunos, que serão relacionadas ao conteúdo desenvolvido nas aulas de Ciências e Estudos Sociais;
- obras de referência que fazem parte do acervo da biblioteca escolar. (p. 44)

Os recursos humanos necessários seriam: um elemento do PEB, um ESL da unidade escolar, um professor de Ciências e um de Estudos Sociais. Os recursos materiais referiam-se ao espaço da SL, papel sulfite, mimeógrafo, giz, quadro-negro, fichas e sugestões de obras de referência que utilizariam na fase de implantação.

O controle e avaliação do Projeto seriam feitos por meio do levantamento do aproveitamento real dos alunos, a cada fase desenvolvida. Além disso, os dados percentuais decorrentes do controle, acrescidos das observações feitas pela equipe de execução, em relação às alterações nas atitudes e comportamentos dos alunos durante o trabalho de pesquisa, conduziram à avaliação contínua, sugerindo as modificações necessárias para melhor atingir os objetivos propostos.

## ANEXO XXV

### PROJETO DE ORIENTAÇÃO À INICIAÇÃO DE PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Esse projeto atendia às inúmeras solicitações das ESL, com as seguintes justificativas:

- os alunos das escolas de 1º grau tinham baixo nível de escolaridade;
- as novas gerações estavam atravessando uma crise de leitura;
- era necessário dominar as técnicas de estudar eficientemente;
- era necessário divulgar as técnicas de como realizar pesquisas bibliográficas corretamente;
- para atender ao Regimento Comum que previa que uma das funções das ESL era formar a habilidade de pesquisa;
- não adiantava orientar apenas o ESL quanto a pesquisa, se o professor não soubesse delimitar uma pesquisa e se o aluno não soubesse anotar, resumir, etc.

Os objetivos eram:

- melhorar os índices de aproveitamento nos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Estudos sociais, Geografia, História, Ciências, Educação Moral e Cívica, e OSPB, decorrentes do domínio das técnicas de pesquisa bibliográfica;
- conhecer e aplicar técnicas de pesquisa bibliográfica em todas as suas fases, a saber:
  - fazer levantamento bibliográfico de maneira correta;
  - anotar devidamente;
  - selecionar temas significativos;
  - fazer relatórios;
  - consultar enciclopédias;
  - usar dicionários e glossários.

As Aps e ESL montariam o Projeto na Escola, envolvendo os professores, assessorados por um técnico do Setor.

As metas eram:

- que os alunos participantes do Projeto melhorassem em 5% no aproveitamento escolar em todos os componentes curriculares trabalhados;
- que, nas 4 escolas participantes do projeto, todos os alunos envolvidos (uma classe por série) apresentassem 70% de domínio nas técnicas desenvolvidas.

Isso seria avaliado no final do ano de 1983, quando seria aplicado um pós-teste. O material do curso era composto por 10 livretos assim distribuídos:

1. Introdução geral
2. Como selecionar temas

3. Como fazer levantamento bibliográfico
4. Como usar dicionários e glossários
5. Como consultar enciclopédias
6. Como ler jornal
7. Como fazer anotações
8. Como fazer esquemas
9. Como fazer resumos
10. Como fazer relatórios.

**MODELO DA FICHA SÍNTESE**

E.M. DE 1º GRAU \_\_\_\_\_  
 AR \_\_\_\_\_ DREM \_\_\_\_\_ ANO DE INTEGRAÇÃO \_\_\_\_\_  
 ENDREÇO \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ FONE \_\_\_\_\_  
 NOME DO ESL \_\_\_\_\_ DATA DA DESIGNAÇÃO \_\_\_\_\_  
 JORNADA DE TRABALHO: ( ) 20H ( ) 40 H  
 NÚMERO DE CLASSES POR PERÍODO: ( ) 1º ( ) 2º ( ) 3º ( ) 4º

BIMESTRE		1º BIMESTRE								2º BIMESTRE								3º BIMESTRE								4º BIMESTRE								TOTAL							
Atividades	Nº do classes	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
	Série																																								
Leitura Livre	S.P.																																								
	S.R.																																								
Ora da História	S.P.																																								
	S.R.																																								
Consulta Bibliográfica	Nº de Alunos																																								
Empréstimo	Nº de Livros																																								
Entrevista	Nº de entrevistas																																								

Outras Atividades:	A c e r v o					
	Até				Bai	To
	o	C	D	T		
	Ano					
	Ante					
	rior					

Observações:

Encarregado: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Diretor: \_\_\_\_\_

## ANEXO XXVII

### DIRETRIZES PARA DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA DO PESL

- das 8 horas, no mínimo, 1 hora deveria ser reservada para empréstimo e pesquisa bibliográfica, em horário alternado para atender alunos dos diferentes períodos. O ideal era que cada sessão de empréstimo e pesquisa tivesse a duração de 90 minutos;
- as atividades deveriam ser desenvolvidas em sessões de 45 minutos, totalizando dez sessões diárias, com dois intervalos de 15 minutos;
- a pesquisa bibliográfica deveria desenvolver-se na SL, sempre que houvesse material disponível e pertinente, tendo os alunos sido previamente orientados pelo professor da classe e o ESL avisado com antecedência, para preparar o material a ser utilizado;
- as atividades com a poesia e entrevistas com autores deveriam acontecer no horário previsto para leitura livre;
- a hora da história era uma atividade que poderia ser desenvolvida pelo professor de classe, na sala de aula;
- os dicionários poderiam ser remanejados para as classes, não precisando, necessariamente, ser usados na SL;
- após a montagem do horário e verificado o atendimento prioritário às séries do nível I, as horas disponíveis poderiam ser utilizadas para atendimento de alunos de nível II, nas atividades pertinentes, priorizando-se, sempre as iniciais;
- as horas-atividades do ESL poderiam ser usadas na unidade escolar, em reunião com professores e equipe técnica, e, em casa, na leitura dos livros do acervo e na busca de seu aperfeiçoamento profissional<sup>277</sup>.

---

<sup>277</sup> São Paulo (Cidade). PMSP/SME/DEPLAN/DOT. Sala de Leitura: organização e atividades básicas; leitura livre e empréstimos. 1985.

## ANEXO XXVIII

### BIBLIOGRAFIA UTILIZADA EM 1985

- Associação de Leitura do Brasil – Leitura: teoria e prática. Campinas, (5), 1984.
- GERALDI, J. W. Prática de leitura de textos na escola. In: Leitura: teoria e prática. Campinas, (3).
- LOPES, Angélica de S. Carvalho e outros. Leitura e literatura: orientação de leitura. São Paulo, FTD, 1985.
- MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- SILVA, Ezequiel T. leitura e realidade brasileira. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1983.
- ZILBERMAN, Regina (org.) Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.
- ABRAMOVICH, Fany. O estranho mundo que se mostra às crianças. São Paulo: Summus, 1983.
- HELD, J. O imaginário no poder; as crianças e a literatura fantástica. SP: Summus, 1980.
- KHÉDE, Sônia S. (org.) Literatura infanto-juvenil; um gênero polêmico. Petrópolis: Vozes, 1983.
- LAJOLO, M. e ZILBERMAN, R. Literatura infantil brasileira; história e histórias. SP: Ática, 1985.
- LAJOLO, M. Usos e abusos da literatura na escola; Bilac e a literatura escolas na República Velha. RJ: Globo, 1982.
- LEMBO, J. M. Por que falham os professores? SP: EPU, 1975.
- ZILBERMAN, R. S.; MAGALHÃES, L. C. Literatura Infantil; autoritarismo e emancipação. SP: Ática, 1982
- NOSELA, M. L. C. D As belas mentiras.
- RODARI, Gianni. Gramática da fantasia.
- ZILBERMAN, R. A literatura infantil na escola. 3ª edição. SP: Global, 1983.
- \_\_\_\_\_ A produção cultural par a criança. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.<sup>278</sup>

---

<sup>278</sup> São Paulo (Cidade). SME/DEPLAN/Setor de Atividades de Sala de Leitura. A leitura na escola de 1º grau: a leitura do texto literário. DO 4/SA 007/85.

**ANEXO XXIX****PRIMEIRAS MEDIDAS TOMADAS NA GESTÃO JÂNIO QUADROS – 1986**

- recomendações para realizar diagnósticos não tendenciosos da administração anterior, para aproveitar o que tivesse sido válido;
- determinação de ação integrada vertical e horizontal entre SUPEME e DEPLAN;
- cargos decisórios nas mãos de pessoas direta ou indiretamente ligadas ao Ensino Municipal;
- priorização da ação supervisora em todos os níveis, com a realização de reuniões mensais de apoio técnico com Supervisores de Ensino e Coordenadores Pedagógicos para fornecer-lhes diretrizes de ação, a partir de suas próprias solicitações, rever a ação supervisora, propiciar troca de experiências e discussão conjunta de problemas comuns, bem como coletar dados visando estabelecer o fluxo de comunicação entre os órgãos centrais e as unidades escolares;
- revogação do Regimento Comum das Escolas Municipais que criava uma situação de dilema: transformação do Conselho de Escola em órgão deliberativo, paralelamente à expansão de cargos efetivos de Diretor de Escola, que configurava uma contradição insustentável.

**ANEXO XXX**  
**PROPOSTAS APRESENTADAS EM RELAÇÃO À REDE FÍSICA,**  
**RECURSOS HUMANOS, TÉCNICO-ADMINISTRATIVAS E**  
**PEDAGÓGICAS – GESTÃO 1986-1988**

- rede física: expansão e manutenção;
- política de recursos humanos:
  - reestruturação da Secretaria Municipal de Educação e Bem Estar Social;
  - reestruturação da carreira do magistério, elaboração do Estatuto do Magistério Municipal;
  - concursos;
  - redimensionamento da ação supervisora;
  - desenvolvimento de recursos humanos através de reuniões de apoio técnico, cursos optativos e treinamento em serviço;
- medidas técnicas administrativas e pedagógicas:
  - criação do Conselho Municipal de Educação;
  - programação para Escolas de 1º grau, de Educação Infantil e de Ensino Supletivo;
  - planos de atendimento a alunos com extensão do período de permanência na escola;
  - Programas e atividades especiais, como, expressão plástica, expressão cênica, expressão musical, educação física, educação ambiental, educação não formal, campanhas e concursos, roupeiro;
  - Integração escola-comunidade;
  - Atividades cívico-culturais: centro cívico escolar, palestras cívicas e comemorações cívicas;
  - Capacitação e reciclagem de pessoal técnico administrativo: concursos de remoção, modernização da sistemática de controle administrativo;
  - Reativação do sistema de comunicação
- assistência ao escolar: merenda, odontologia, inspeção médica, oftalmologia sanitária escolar, neuro-psiquiatria, fonoaudiologia clínica, psicologia clínica, vacinas.

## ANEXO XXXI

### PESQUISA PARA EXPLORAR ALGUNS ASPECTOS DE SL

Na metodologia esclareceu-se que o propósito foi realizar um estudo apenas exploratório, desenvolver um trabalho empírico que se daria mais no nível da coleta de dados, com elaboração de instrumentos a serem aplicados em uma amostra de seis escolas, sendo quatro com SL, de um universo de 263 escolas possuidoras de SL, e duas escolas sem SL, de um universo de 37 escolas sem SL.

A partir dessa amostra pensou-se em aprofundar o estudo realizando cruzamentos em pares, comparando situações, como:

- uma escola que viesse trabalhando com SL de forma contínua, com uma escola onde nunca funcionou uma SL;
- uma escola que viesse trabalhando com SL de forma contínua com uma escola que viesse trabalhando com SL, mas com interrupções;
- uma escola que viesse trabalhando com SL, mas com interrupções, com uma escola onde ainda não funcionava a SL.

Entendeu-se como SL que vinha funcionando de forma contínua aquela que no período de 2 a 3 anos não havia sofrido interrupções no seu trabalho, por troca de ESL, por períodos longos de licença médica do mesmo ou por outro motivo. Do mesmo modo, a SL que vinha funcionando com interrupções foi caracterizada, por ter sofrido paradas no seu trabalho por algum dos motivos apontados.

Os instrumentos seriam questionários para 180 alunos, divididos em grupos de 30 alunos sendo 10 de cada classe de 3ª série, num total de três classes por escola sorteada. A escolha foi sugestão do DEPLAN – 46, tendo em vista a possibilidade da continuidade da pesquisa no ano seguinte com os alunos da 4ª série.

Distribuiriam questionários junto a cada ESL das 6 escolas sorteadas, e junto aos professores das 3ª séries, perfazendo um total de 18 professores de classe. Fariam estudos preliminares com leituras bibliográficas sobre o assunto; depois a organização e análise dos dados adquiridos; e por último, a redação preliminar e uma revisão para chegar ao texto final.

A bibliografia indicada foi:

- CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. A literatura infantil: visão histórica e crítica. 5ª edição. São Paulo. Global, 1987.
- FRANCHI, Eglê. E as crianças eram difíceis... a redação na escola. 1ª edição. São Paulo. Martins Fontes, 1984.
- Revista Leitura: Teoria e prática. Revista semestral da Associação de Leitura do Brasil, ano 3, julho/1984, nº 3.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Literatura infantil e ideologia. São Paulo, 1984.
- ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola.

**ANEXO XXXII**  
**QUESTIONÁRIOS QUE DEVERIAM SER APLICADOS NA**  
**PESQUISA - Estudo exploratório de alguns aspectos de Sala de Leitura**

Questionário para ESL

1. Para você o que é interesse pela leitura?
2. Como está atualmente, o interesse dos alunos pela leitura?

( ) continua o mesmo desde o início do trabalho de SL

( ) aumentou

( ) diminuiu

Justifique:

3. Para você o que é uma boa expressão oral para as crianças de 3ª série?
4. Neste ano, a frequência à SL tornou melhor a expressão oral dos alunos de 3ª série?

( ) sim

( ) não

Justifique:

5. O professor de classe participa das atividades de SL, junto aos seus alunos?

( ) sim

( ) não

( ) às vezes

( ) quando solicitado

6. Quando o professor participa, quais atividades faz?

( ) ajuda na disciplina dos alunos, não os deixando conversar

( ) ajuda na escolha dos livros que os alunos vão ler

( ) só participa acompanhando os alunos

( ) outras. Qual?

7. O trabalho de SL favorece o acesso dos alunos ao acervo existente?

( ) sim

( ) não

( ) em parte

Justifique:

8. O que você sugere para melhorar o trabalho de SL?

Entrevista com roteiro dirigido para alunos de escolas com SL (trabalho contínuo)

1. Você gosta de ler?

sim

não

às vezes

Se sim, continue

Se não, vá para a questão 8 e seguintes

2. Quando você começou a gostar de ler?

antes de freqüentar a escola

quando começou a freqüentar a escola (  pré-escola (  1ª série

quando começou a ler (  pré-escola (  1ª série (  2ª série

quando começou a freqüentar a SL

outro. Qual?

3. Se tivesse que escolher, onde você escolheria ler?

em casa

em sala de aula

na sala de leitura

outro. Onde?

4. Na SL, a maioria das vezes, quem escolhe o livro que você vai ler?

você mesmo

o ESL

seu professor

seu colega

outro. Quem?

5. Você conta as histórias que lê?

sim

não

às vezes

6. Se você costuma contar as histórias que lê, para quem você as conta?

seu pai

sua mãe

seu irmão (s)

sua professora

seu ESL

- seus colegas
  - outro. Quem?
7. Onde você costuma contar as histórias que lê?
- em casa
  - na SL
  - na sala de aula
  - outro. Onde?
8. Em sua casa alguém lê?
- sim. Quem?
  - não
9. Na sua casa, quem lê costuma comentar com você o que lê?
- sim
  - não
  - às vezes
10. Da escola, quem costuma comentar com você sobre o que lê?
- sua professora
  - o ESL
  - os colegas
  - outros. Quem?
11. Você gosta de ir à SL?
- sim
  - não
  - às vezes
12. O que você mais gosta na SL?
- da própria sala, disposição e arrumação
  - dos livros
  - empréstimos
  - leitura livre
  - entrevistas
  - do ESL
  - hora da história
  - teatro (fantoche etc)
  - desenho
  - mímica

- ( ) outros. O que?
13. O que você não gosta da SL?
- ( ) da própria sala, disposição e arrumação
- ( ) dos livros
- ( ) empréstimos
- ( ) leitura livre
- ( ) entrevistas
- ( ) do ESL
- ( ) hora da história
- ( ) teatro (fantoche etc)
- ( ) desenho
- ( ) mímica
- ( ) outros. O que?
14. O que você mudaria na SL?

Entrevista com roteiro dirigido para alunos de escolas com SL ( trabalho interrompido)

1. Você gosta de ler?
- ( ) sim
- ( ) não
- ( ) às vezes
- Se sim, continue
- Se não, vá para a questão 8 e seguintes
2. Quando você começou a gostar de ler?
- ( ) antes de freqüentar a escola
- ( ) quando começou a freqüentar a escola ( ) pré-escola ( ) 1ª série
- ( ) quando começou a ler ( ) pré-escola ( ) 1ª série ( ) 2ª série
- ( ) quando começou a freqüentar a SL
- ( ) outros
3. Se tivesse que escolher, onde você escolheria ler?
- ( ) em casa
- ( ) em sala de aula
- ( ) na sala de leitura
- ( ) outro. Onde?
4. Na SL, a maioria das vezes, quem escolhe o livro que você vai ler?

você mesmo

o ESL

seu professor

seu colega

outro. Quem?

5. Você conta as histórias que lê?

sim

não

às vezes

6. Você costuma contar as histórias que lê, para quem você as conta?

seu pai

sua mãe

seu irmão (s)

sua professora

seu ESL

seus colegas

outro. Quem?

7. Onde você costuma contar as histórias que lê?

em casa

na SL

na sala de aula

outro. Onde?

8. Em sua casa alguém gosta de ler?

sim. Quem?

não

9. Na sua casa, quem lê costuma comentar com você o que lê?

sim

não

às vezes

10. Da escola, quem costuma comentar com você sobre o que lê?

sua professora

o ESL

os colegas

outros. Quem?

11. Você gosta de ir à SL?

sim

não

às vezes

12. O que você mais gosta na SL?

da própria sala, disposição e arrumação

dos livros

empréstimos

leitura livre

entrevistas

do ESL

hora da história

teatro (fantoche etc)

desenho

mímica

outros. O que?

13. O que você não gosta da SL?

da própria sala, disposição e arrumação

dos livros

empréstimos

leitura livre

entrevistas

do ESL

hora da história

teatro (fantoche etc)

desenho

mímica

outros. O que?

14. O que você mudaria na SL?

15. Nas épocas em que não houve ESL, você foi procurar livros para ler?

sim. Quantas vezes?

não

16. Quem o atendeu quando você procurou o livro?

17. Quem indicou o livro para você?

- ( ) você mesmo
- ( ) a professora
- ( ) sua mãe
- ( ) outro. Quem?

Entrevista com roteiro para alunos de escolas sem SL

1. Você gosta de ler?

- ( ) sim
- ( ) não
- ( ) às vezes

Se sim, continue

Se não, vá para a questão 6

2. Quando você começou a gostar de ler?

- ( ) antes de freqüentar a escola
- ( ) quando começou a freqüentar a escola ( ) pré-escola ( ) 1ª série
- ( ) quando começou a ler ( ) pré-escola ( ) 1ª série ( ) 2ª série
- ( ) outros. Quando?

3. Se tivesse que escolher, onde você escolheria ler?

- ( ) em casa
- ( ) em sala de aula
- ( ) outro. Onde?

4. Quem escolhe o livro que você vai ler?

- ( ) você mesmo
- ( ) seu professor
- ( ) seu pai ou mãe
- ( ) seu colega
- ( ) outro. Quem?

5. Você conta as histórias que lê?

- ( ) sim
- ( ) não
- ( ) às vezes

6. Você costuma contar as histórias que lê, para quem você as conta?

- ( ) seu pai
- ( ) sua mãe

- seu irmão (s)
  - sua professora
  - seus colegas
  - outro. Quem?
7. Onde você costuma contar as histórias que lê?
- em casa
  - na sala de aula
  - outro. Onde?
8. Em sua casa alguém gosta de ler?
- sim. Quem?
  - não
9. Na sua casa, quem lê costuma comentar com você o que lê?
- sim
  - não
  - às vezes
10. Da escola, quem costuma comentar com você sobre o que lê?
- sua professora
  - os colegas
  - outros. Quem?

Questionário para os professores de classes de escolas com SL ( trabalho interrompido)

1. Para você o que é interesse pela leitura?
  2. Como está atualmente, o interesse dos seus alunos pela leitura?
    - continua o mesmo desde o início do trabalho de SL
    - aumentou
    - diminuiu
- Justifique:
3. Para você o que é uma boa expressão oral para as crianças de 3<sup>a</sup> série?
  4. Neste ano desde que os seus alunos começaram a freqüentar a SL, melhoraram sua expressão oral?
    - sim
    - não
  5. Você participa das atividades de SL junto aos seus alunos?
    - sim

não

às vezes

apenas quando solicitado

6. Durante as interrupções do trabalho de SL houve alteração na expressão oral de seus alunos?

sim

não

Justifique:

7. Você participa das atividades de SL junto aos seus alunos?

sim

não

às vezes

apenas quando solicitado

8. Quando você participa, quais destas atividades você faz?

ajuda na disciplina dos alunos não os deixando conversar

ajuda na escolha dos livros que eles vão ler

só participa acompanhando os alunos

outros. Quais?

9. Durante as interrupções do trabalho de SL você faz alguma atividade que corresponda as que seriam desenvolvidas com o ESL?

sim

não

em parte

Justifique:

10. O trabalho de SL favorece o acesso dos alunos ao acervo existente?

sim

não

em parte

Justifique:

11. Durante as interrupções do trabalho de SL houve acesso dos alunos ao acervo existente?

sim. Como?

não

12. O que você sugere para melhorar o trabalho de SL?

Questionário para os Professores de classe de escolas com SL ( trabalho contínuo)

1. Para você o que é interesse pela leitura?
2. Como está atualmente, o interesse dos seus alunos pela leitura?

- continua o mesmo desde o início do trabalho de SL
- aumentou
- diminuiu

Justifique:

3. Para você o que é uma boa expressão oral para as crianças de 3ª série?
4. Neste ano desde que os seus alunos começaram a freqüentar a SL, melhoraram sua expressão oral?

- sim
- não

5. Quando você participa, quais destas atividades você faz?

- ajuda na disciplina dos alunos
- ajuda na escolha dos livros que eles vão ler
- ou só participa acompanhando seus alunos
- outro. Quais?

6. O trabalho de SL favorece o acesso dos alunos ao acervo existente?

- sim
- não
- em parte

Justifique:

7. O que você sugere para melhorar o trabalho de SL?

Questionário para os professores de classe de escolas sem SL

1. Para você o que é interesse pela leitura?
  2. Como está atualmente, o interesse dos seus alunos pela leitura?
- eles se interessam por ler continua o mesmo desde o início do trabalho de SL
- não se interessam por ler
- parte da classe se interessa por leitura

Justifique:

3. Onde seus alunos costumam ler?

- escola
- casa

biblioteca pública

outro. Onde?

4. Na escola, é feita alguma atividade para estimular o interesse pela leitura?

sim

não

Se não, qual a sugestão?

5. Nas suas aulas há momentos específicos para que seus alunos comentem sobre o que leram?

6. Para você o que é uma boa expressão oral para as crianças de 3ª série?

7. Neste ano os alunos melhoraram sua expressão oral?

sim

não

Justifique

8. Na escola é feita alguma atividade para estimular a melhoria da expressão oral?

sim. Quais?

não

Se não, o que você sugere?

9. Você conhece o trabalho de SL que é feito em EMPG?

sim

não

10. Se você conhece o trabalho de SL, no que você acha que ele deva atender?

aos alunos

aos professores

### ANEXO XXXIII

#### BIBLIOGRAFIA UTILIZADA NA GESTÃO – 1989-1992

- COELHO, Teixeira. Usos da cultura (Políticas de ação cultural). São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 1986.
- FOUCAMBERT, Jean. “Por uma política de leiturização de 2 a 12 anos”. In: Lécóle libératrice, 1987, tradução de Jelssa C. Avolio e Mara Lúcia Faury, FDE. São Paulo, 1992.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler (em três artigos que se completam). 24ª edição. São Paulo: Editora Cortez – Autores Associados, 1990.
- GARCIA, Edson Gabriel. A leitura na escola de 1º grau (por uma outra leitura da leitura). São Paulo: Edições Loyola, 1988.
- MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. 12ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.
- MELO, José Marques de. “Os meios de comunicação de massa e o hábito de leitura”. In: Leitura: teoria e prática. Porto Alegre. Mercado Aberto, 1987 (2ª reimpressão)
- MILANESI, Luiz. Centro de cultura – forma e função. São Paulo: Editora Hucitec, 1990.
- \_\_\_\_\_ . O que é biblioteca. 5ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense; Martins Fontes, 1988.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. Elementos de pedagogia da leitura. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- \_\_\_\_\_ . Leitura e realidade brasileira. 4ª edição. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- \_\_\_\_\_ . Leitura na escola e na biblioteca. 2ª edição. Campinas, São Paulo: Papyrus. Livraria e editora, 1986.
- \_\_\_\_\_ . O ato de ler. 5ª edição. São Paulo. Editora Cortez – Autores Associados, 1991.
- ZILBERMAN, Regina. “A leitura na escola”. In: Leitura em crise na escola. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- \_\_\_\_\_ . “Leitura: história e sociedade”. Revista Idéias nº 5. São Paulo. FDE, 1988.
- \_\_\_\_\_ . grupos de formação: uma re/visão da educação do educador. Cadernos de Formação 01, SME, São Paulo.

**ANEXO XXXIV****COMPETÊNCIAS DOS PESL FIXADAS PELA PORTARIA Nº 3.128/1990**

2. Ao PESL compete:

2.1. participar da elaboração do Plano Escolar e das reuniões pedagógicas;

2.2. planejar as atividades da SL, integradas ao planejamento da escola, como um todo, em consonância com as prioridades estabelecidas, pela equipe escolar e Conselho de Escola, sendo por este referendado;

2.3. planejar e desenvolver as atividades de SL, em consonância com as atividades docentes e pedagógicas, observando o Calendário Geral da Escola, abrangendo:

2.3.1. atividades básicas: hora da história; leitura livre; hora da poesia; empréstimos; consultas bibliográficas; adequando-as as diferentes faixas etárias e modalidades de ensino;

2.3.2. atividades administrativas: tomar, em livro próprio, as obras existentes na SL; promover a divulgação do acervo da SL junto aos professores, alunos e comunidade; organizar o espaço físico e ambiente da SL; planejar e traçar normas, juntamente com a Equipe Escolar, para a utilização do espaço e de material da SL por alunos e/ou professores, nos horários em que não houver atendimento pelo PESL; organizar o acervo e elaborar o horário da SL, de forma a garantir que todos os alunos da Unidade tenham acesso a esta, dentro do horário normal de aula, mesmo sem a presença do ESL; selecionar, ouvidas a Equipe Técnica e os professores dos vários componentes curriculares, sugestões de obras necessárias para o enriquecimento do acervo, encaminhando-as aos órgãos competentes;

2.3.3. atividades culturais: seções de vídeo e slides; construção de jornais; festival de poesia; festival de música; álbum de fotos da região; exposições por núcleos temáticos; documentação da história do bairro, etc.

2.3.4. atividades integradas: colocar ao alcance dos elementos das equipes técnica e docente, bem como aos alunos os recursos bibliográficos existentes, informando e facilitando o estudo e pesquisa bibliográfica; desenvolver projetos próprios com os alunos e participar daqueles específicos dos componentes curriculares, auxiliando os professores e garantindo, no âmbito de sua competência, as condições necessárias para a sua execução; assessorar, quando possível, os grupos de formação permanente de professores da Unidade, visando maior articulação dos trabalhos;

2.4. elaborar, anualmente, relatório circunstanciado de suas atividades, que integrará a avaliação geral da Unidade e deverá ser referendado pelo Conselho de Escola.

## ANEXO XXXV

## BIBLIOGRAFIA UTILIZADA NA GESTÃO – 1993 – 1996

- ABRAMOVICH, Fanny . Literatura infantil: gostosuras e bobices. Editora Scipione.
- BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fada. Editora Paz e Terra.
- BONAVENTURE, Fette. O que conta o conto. Edições Paulinas.
- COELHO, B. Contar histórias: uma arte sem idade. Editora Ática.
- COLASANTI, Marina – Doze reis e a moça no labirinto do vento. Nórdica. Rio de Janeiro. 1982.
- CUNHA, M. A. N. Literatura infantil – teoria e prática. Editora Ática.
- DEIRÓ, M. L. C. As belas mentiras. Editora Moraes.
- DIECKMANN, H. – Contos de fada vividos. Paulus. São Paulo, 1986.
- FARIA, Maria Alice – O jornal na sala de aula – 3ª edição – Editora Contexto – São Paulo – 1992.
- FARIA, Maria Alice – O jornal como instrumento de comunicação e expressão – 13ª Bienal Internacional do Livro – São Paulo – 1994.
- FOLHA EDUCAÇÃO – Programa Leitura de Jornal – Jornal Folha de São Paulo.
- FRANZ, Marie Louise Von – A interpretação dos contos de fada. Edições Paulinas.
- FRANZ, Marie Louise Von – A individuação nos contos de fada. Edições Paulinas
- FRANZ, Marie Louise Von – A sombra e o mal nos contos de fada. Edições Paulinas
- GANCHO, Cândida Vilares – Introdução à poesia. São Paulo. Atual. 1989.
- GERALDI, João Wanderlei – O texto na sala de aula – leitura e produção. Cascavel. Assoeste, 1985.
- GÓES, L. P. Introdução à literatura infantil e juvenil. Editora Pioneira.
- LAJE, Nilson. Linguagem jornalística. 4ª edição. São Paulo: Ática, 1993.
- \_\_\_\_\_ Estrutura de notícia. 3ª edição. São Paulo: Ática, 1993.
- LAJOLO, Marisa – Literatura infantil brasileira – história e histórias. São Paulo. Ática, 1985, 2ª edição.
- OLIVEIRA, Maria Alexandre. Dinâmicas em literatura infantil. Edições Paulinas.
- REVISTA DO ENSINO DE CIÊNCIAS – nº 23 – novembro/89.
- RODARI, Gianni. Gramática da fantasia. Summus Editorial.
- SÃO PAULO – SME – DEPLAN – Hora da história – 1986.
- SÃO PAULO – SME – DEPLAN – Sala de leitura: organização e atividades básicas – DO.46/PJ 005/83 – 1983.

- SÃO PAULO – SME – DEPLAN – A leitura na escola de 1º grau: a leitura do texto literário – DO. 4/As 007/85 – 1985.
- SOARES, Ismar de Oliveira (org.) – Para uma leitura crítica dos jornais – 3ª edição – Paulinas – São Paulo – 1989.
- VALE, Maria Cecília M. e ALMEIDA, Maria Olívia de – A pesquisa escolar – uso do livro e da biblioteca.
- YUNES, E. e PONDÉ, G. Leitura e leituras da literatura infantil. Editora FTD. 1988.

## ANEXO XXXVI

### CAPACITAÇÃO INICIAL PARA POSL – 1993

Justificou-se que eram 24 POSL designados em anos anteriores, sem capacitação inicial, e 189 POSL designados no período de janeiro a junho de 1993, que aguardavam capacitação inicial, além disso, poderiam ser designados novos POSL, durante a realização dos cursos nas diferentes turmas. A carga horária era de 20 horas.

Os objetivos estavam divididos entre geral e específicos. O objetivo geral era capacitar os POSL para o trabalho nas SL das Escolas Municipais. Os específicos eram: esclarecer os POSL, iniciantes na função, sobre suas atribuições; propiciar momentos de contato com diversas práticas possíveis em SL; e oportunizar a troca de experiências.

A avaliação deveria ser realizada em mini-grupos através de dobraduras, poesias, histórias em quadrinhos ou outras formas de expressão, que estivessem ligadas às atividades de SL. No momento em que os grupos expusessem o trabalho realizado, uma das coordenadoras estaria anotando a avaliação do grupo, em painel.

No primeiro dia o tema foi “Hora da História” e consistiu em explicitar que a SL era um ambiente mágico que permitia à criança viajar através da história. Assinalou-se que ler ou contar histórias era um ato mágico, que dava a quem ouvia e a quem lia o poder de se transformar, de se transportar, incorporando personagens, vivendo emoções, viajando a lugares fantásticos e tenebrosos, lutando, sofrendo e.... crescendo.

Além disso, a leitura e a narração de histórias eram fundamentais para a vida do ser humano, pois a Psicologia afirmava que alguns contos eram emocional e psicologicamente ricos e complexos, a ponto de levarem adultos e crianças a mergulharem em si mesmos, levando ao inconsciente caminhos e soluções para seus conflitos interiores. Portanto, o tempo e o espaço míticos da narrativa, além de propiciarem o auto-conhecimento, despertavam o gosto por manifestações artísticas, abriam espaço para a reflexão e para a discussão, permitindo a construção de novas histórias, cultivando a consciência crítica e colaborando para o próprio processo de amadurecimento.

No segundo dia, o tema era “Hora da Poesia”, e destacou-se que a tarefa de aproximar os alunos a este gênero consistia em levá-los a perceber que o material do poeta era a vida, com tudo o que ela tinha de bom e ruim. Ao mesmo tempo, conhecer os diferentes estilos de poesias e de poetas, era fazer deliciosa descoberta, que alimentava a imaginação, estimulava a fantasia e despertava sentimentos e emoções. Além disso, o ritmo da poesia encantava, pois tinha um poder hipnótico, e fazia com que as crianças sentissem prazer em

falar em voz alta. Neste falar, soltavam-se as emoções, liberavam-se sentimentos, vivia-se e revivia-se no envolvimento total com o mundo da poesia, que talvez, fosse o mais mágico do mundo da palavra.

Foram desenvolvidas atividades por POSL já atuantes, convidadas para este momento. Construiu-se um painel com a participação do grupo sobre a importância do trabalho com poesia e construiu-se e apresentou-se diferentes formas de trabalho com poesias.

No terceiro dia, o tema foi “Leitura Livre”, e salientou-se que o contato com todo e qualquer tipo de material escrito era extremamente enriquecedor em qualquer faixa etária. O ato de ler, envolvia, além de decodificação, a reflexão e a compreensão das idéias do texto, implicava no uso de grande aparato sensorial, emocional e racional, encontrando base nas experiências anteriores de vida. O conhecimento de mundo facilitava a compreensão da leitura, enquanto esta enriquecia o primeiro.

Desta forma, o que acontecia nos momentos de Leitura Livre na SL tinha papel importante na formação/informação do educando, que ao adentrar nesse ambiente mágico, descobriria, em contato com diferentes obras, o fascinante mundo da literatura. Neste contato, com um ambiente onde livros e materiais diversos de leitura, encontravam-se ao seu dispor, cresceria sua oportunidade de construir e ampliar seus conhecimentos.

Era preciso que o leitor fosse respeitado em relação ao que lhe dava ou não prazer, ao que lhe falava mais de perto ou não lhe dizia nada. A função do POSL deveria ser de oferecer, estimular e orientar a aproximação leitor-texto sem tolher sentimentos, criando atividades sugestivas e significativas que atraíssem para a leitura e para o texto.

Também foram desenvolvidas atividades por POSL já atuantes, convidadas para este momento. Construiu-se um painel com a participação do grupo sobre a importância da Leitura Livre e construiu-se e apresentou-se diferentes formas de trabalho com Leitura Livre.

No quarto dia, o tema era “Organização da SL” e “Programa de Qualidade”. Quanto à organização da SL focalizou-se: um breve histórico; atribuição de POSL, de acordo com a Portaria 5.168/95; a SL e a construção do conhecimento; e a forma que deveria ser feito o tombamento, empréstimo e registro das atividades.

No subitem, SL e Construção do Conhecimento, acentuou-se que a SL era, antes de tudo, um espaço onde se promovia o acesso ao livro e à informação por diversos meios; que seu papel era oferecer diferentes fontes para, a partir delas e pelo desenvolvimento de atividades variadas, propiciar a expansão do universo de leitura e, conseqüentemente, a ampliação da visão de mundo de seus frequentadores.

Por isso, era imprescindível que o material disponível na SL estivesse exposto de forma a que alunos e professores pudessem manuseá-lo de maneira prazerosa e desprovida de direcionamentos. As regras de utilização e conservação deveriam ser levantadas com o grupo, sem dificultar ou restringir o acesso ao material.

Neste dia, também, orientou-se o POSL quanto a consulta bibliográfica. Competia ao professor de classe orientar os alunos nas diversas fases da pesquisa: detalhamento do tema, levantamento bibliográfico, coleta e organização das informações.

Ao POSL cabia auxiliar o aluno na localização do material a ser pesquisado, necessitando, portanto, conhecer e organizar o material de leitura de referência para que o manuseio fosse fácil, conhecer previamente os assuntos, bem como a programação de pesquisa elaborada pelos professores. Isso facilitaria seu trabalho de orientação e propiciaria selecionar com antecedência os livros que seriam consultados pelos alunos, além de cronogramar o uso das obras para que não houvesse prejuízo ao aluno em relação a prazos para elaboração dos trabalhos.

**ANEXO XXXVII**  
**CAPACITAÇÃO INICIAL PARA POSL – 1994 – PROGRAMA DE**  
**QUALIDADE TOTAL**

Os comentários sobre o Programa de Qualidade Total foram divididos em quatro partes. Na primeira, “enfrentando desafios”, assinalou-se que segundo o psicólogo americano, Maslow, que buscou explicar as necessidades humanas em suas diferentes intensidades, o ser humano era basicamente questionador, o que fazia com que estivesse permanentemente entre um estado de insatisfação, questionamento, renovação e novamente insatisfação.

Desta forma, era inerente a todo ser humano a necessidade constante de renovação, isto é, ele sentia necessidade de enterrar a rotina e o tédio para se satisfazer e se realizar, e fazia isso por meio do levantamento de novas hipóteses, da renovação da base de experiências, da busca de novas formas de executar a prática diária, de exercitar a sensibilidade, e do desenvolvimento da capacidade de raciocínio.

Baseado nisso foram feitas reflexões sobre o papel do POSL e sua prática, considerando-se que ele era um profissional que formava e transformava a visão de futuro de seus alunos não podendo, portanto, se ignorar que suas ações no presente poderiam influir na trajetória de muitas vidas. Isso tornava o POSL co-responsável pela formação de cidadãos com poder de mudar o futuro, e era nisso que ele tinha que encontrar incentivo para enfrentar o desafio de superar seu desempenho no dia-a-dia.

Na segunda parte, “renovação – caminho para uma prática pedagógica de qualidade”, assinalou-se que o fator humano assumia fundamental importância no bom desenvolvimento de qualquer projeto, especialmente em educação; que a melhoria das instalações e equipamentos não implicava em melhoria de desempenho; que profissionais sem capacitação, sem reciclagem tornavam-se repetitivos e desestimulados.

Era a reciclagem de conhecimento que alcançava ganhos visíveis, mudanças na prática pedagógica e eficiência profissional. Era necessário que as pessoas estivessem motivadas e que seu potencial mental fosse explorado no sentido do seu pleno aproveitamento e desenvolvimento para que correspondessem às expectativas que se tinha em relação a elas.

Desta forma, considerou-se o professor como produto de conhecimento, como leitor real, e sendo assim, era preciso ajudá-lo a apropriar-se do conhecimento e renová-lo de modo a transformar criticamente sua prática cotidiana. Isso implicava em descobrir novas bases de experiências, levantar novas hipóteses, desenvolver novas habilidades, que se exercitasse a capacidade de raciocínio, a sensibilidade, a criatividade, para se ter maior eficiência e prazer

na execução das tarefas.

A SL era a base convergente de informação, lazer e cultura da escola e deveria ser o centro irradiador de uma dinâmica renovada, atualizada e motivadora.

Na terceira parte, “o trabalho integrado”, enfatizou-se que todos tinham a necessidade de participar, em maior ou menor grau de intensidade, além de necessidades de caráter social como: sentimento de aceitação, de auto-estima, auto-confiança, e de auto-realização. Desta maneira, o trabalho participativo atenderia às necessidades básicas de integração; proporcionaria maiores oportunidades de motivação; permitiria descobrir que os talentos estavam amplamente distribuídos entre as pessoas e que a oportunidade de participação nas discussões, sugestões e no próprio desenvolvimento da atividade principal, enriqueceria e dinamizaria seu conteúdo e sua prática.

Desta forma, deveria haver a busca de integração da SL ao todo escolar, empreendida por todos os que a utilizavam direta e indiretamente, transformando-a num espaço aberto a sugestões, contribuições e participações, para que ocorresse um melhor aproveitamento do espaço físico e dos recursos materiais e humanos de que se dispunha, dividindo responsabilidades e aproveitando talentos. O POSL deveria descobrir colaboradores capazes de auxiliá-lo a garantir a qualidade de seu desempenho.

Na quarta parte, “planejamento”, evidenciou-se que o planejamento deveria ser de qualidade e que para isso era imprescindível que as pessoas envolvidas conhecessem bem suas atribuições; tivessem claro os objetivos e metas a atingir; conhecessem profundamente suas funções e o limite de sua atuação; compreendessem os processos pelos quais eram responsáveis e como poderiam mantê-los integrados ao contexto geral; conhecessem bem a clientela, tendo em mente seus interesses, a maneira de buscar sua participação e como satisfazer suas expectativas.

Ele deveria, também, ser maleável em função dos resultados por ele alcançados; necessitava de constante controle do grupo, no cumprimento de alguns objetivos e flexibilidade de outros; as atividades extra-planejamento, se propostas oportunamente, poderiam enriquecer o processo e dar-lhe maior eficiência.

Em relação, especificamente, à SL, além disso, era preciso levar em consideração o horário, os direitos e deveres de cada um, padrões de comportamento e regras de utilização. Estes deveriam ser levantados consensualmente e ser amplamente divulgados e reforçados, na busca de maior garantia de cumprimento.

## ANEXO XXXVIII

### OFICINAS DE FORMAÇÃO DE POSL - 1995

Na apostila “Contos de Fada” justificou-se que o encontro visava enriquecer a atividade básica de “Hora da História”. Era uma reivindicação antiga dos POSL que, reconheciam a importância pedagógica desse recurso para o desenvolvimento psicológico e emocional da criança, do adolescente e até mesmo do adulto, e ansiavam por oportunidade de maior aprofundamento.

Considerou-se oportuno, também, levar ao conhecimento dos professores contos em versões pouco conhecidas da maioria, apresentando uma coletânea de histórias de diversas partes do mundo, mostrando a coincidência dos temas abordados por diferentes culturas que reforçavam a importância dos mesmos na elaboração das estruturas psicológicas na formação do indivíduo. As histórias selecionadas foram: A moça tecelã; Doze reis e a moça no labirinto do vento; Marama e o rio dos crocodilos (conto africano); A princesa vampira (conto cigano); O gigante sem coração (conto sueco); e A sacola de couro (conto coreano).

Além disso, procurou-se atender à necessidade que os POSL tinham em atender na SL as classes dos últimos anos dos ciclos II e III e de Suplência tinham de conhecer e poder trabalhar histórias que despertassem o interesse de adolescentes e de adultos.

Objetivava levar os POSL à percepção das diferenças e dos pontos comuns dos contos de fada reconhecendo, assim, a profundidade dos elementos formadores do conto que, simbolicamente, eram representações de estruturas do inconsciente individual e coletivo.

As estratégias utilizadas no evento foram: leitura do conto; representação plástica individual do que tinha sido mais significativo na história; levantamento de pontos comuns e diferenças entre os diversos trabalhos expostos com análise da simbologia do conto representada neles; exploração, em grupos menores, dos demais contos apostilados, seguindo-se as etapas da dinâmica anterior; verbalização das conclusões a que cada grupo chegou com aprofundamento da reflexão sobre cada história.

A apostila apontava que a importância do trabalho com os contos de fada estava na busca do auto-conhecimento, na tentativa de encontrar soluções para os conflitos interiores e na procura de estratégias eficazes para enfrentar os constantes desafios na dura tarefa de alcançar o equilíbrio entre a difícil equação do racional / emocional, consciente / inconsciente.

Assinalou-se que os contos de fada expressavam, de maneira simples e pura, complexos processos psíquicos inconscientes, constituindo-se em eficiente material de investigação, tradução e elaboração desse outro eu, tão estranho a nós mesmos e tão difícil de

ser verbalizado intelectualmente.

Ponderou-se que o interesse científico por eles começou no século XVIII, que já tinham passado por interpretações poética, utilização social, já tinha sido objeto de preconceito, descaso e de traduções e adaptações equivocadas e pessoais que distorciam seus conteúdos. Alguns contos tiveram cenas omitidas, ou cenas enxertadas, ou misturou-se versões. As versões originais eram as que pareciam mais estranhas por deixarem aparecer os vazios e os paradoxos, próprios da linguagem inconsciente.

No século XIX, algumas pessoas começaram a pesquisá-los e relacioná-los aos sonhos. No século XX, novas formas de estudos surgiram, como, os estudos literários, etnológicos, arqueológicos e jungianos. Os estudos jungianos foram escolhidos, nas publicações das psicanalistas, Marie Louise Von Franz e Jette Bonaventure, por conseguir tratar de um tema tão complexo de maneira acessível a qualquer leigo interessado em compreender um pouco mais sobre o tema.

Na apostila da “Orientação à Consulta Bibliográfica”, justificou-se que o encontro visava o aprimoramento das atividades básicas desenvolvidas na SL, além de ser uma reivindicação dos POSL e de algumas unidades escolares, que pediram que fosse elaborado um projeto pedagógico, que desse embasamento não só aos professores, como também aos alunos.

Deste modo, abordou-se os itens, os passos necessários ao desenvolvimento da atividade proposta, de forma a proporcionar ao educando condições para uma gradativa autonomia no que se referia à pesquisa, uma vez que, pela velocidade com que se processava e desenvolvia o conhecimento e a informação, tornava-se imprescindível essa habilidade.

Por consequência, realizou-se uma oficina sobre hemeroteca, cuja importância se apoiava na agilidade das informações, das notícias veiculadas nos principais meios de comunicação e que ofereciam diferentes abordagens pela multiplicidade das possíveis leituras, permitindo o desenvolvimento de uma visão crítica da realidade. Foram dados os procedimentos e esclarecimentos sobre como organizar uma hemeroteca.

Indicou-se que para que a consulta bibliográfica suscitasse no aluno o interesse pela descoberta, para que se tornasse um efetivo trabalho de investigação e para que despertasse uma curiosidade gostosa, viva e estimulante, tornava-se urgente e imperativo que todos os professores trabalhassem juntos em busca do mesmo objetivo, por isso, apresentou-se as competências do professor regente de classe e do POSL.

As competências do professor de classe deveriam ser:

- conhecer o acervo existente na SL, entrando em contato com o POSL;

- levar em conta certos critérios, como nível de maturidade, conhecimento e interesse dos alunos;
- especificar o assunto com mais objetividade, delimitando o tema;
- estabelecer o objetivo da pesquisa, que deveria estar inserido no tópico que estivessem estudando;
- contextualizar o assunto ( no tempo e espaço);
- ensinar seus alunos a pesquisar e resumir textos;
- mostrar que nas enciclopédias e dicionários os assuntos estavam em ordem alfabética, por isso, a necessidade de se trabalhar, com os alunos, ordem alfabética;
- despertar o interesse do aluno pelo assunto a ser pesquisado;
- orientar os alunos nas diversas fases da pesquisa;
- indicar as fontes de pesquisa (sugestão da bibliografia);
- ressaltar que assuntos mais atuais deveriam ser procurados na hemeroteca (quando houvesse na escola);
- orientar os alunos quanto à organização, apresentação final e prazo de entrega do trabalho, bem como se o mesmo deveria ser individual ou em grupo.

Ao POSL competia:

- tomar ciência da solicitação do professor;
- conhecer e organizar o material de leitura de referência para que o manuseio fosse fácil;
- divulgar na unidade escolar o horário destinado à consulta bibliográfica;
- solicitar horário de JEI ou de Reunião Pedagógica para estabelecer os parâmetros em conjunto com o corpo docente;
- organizar campanha para arrecadar revistas, jornais, etc;
- sugerir a formação de grupos para organização de uma hemeroteca;
- auxiliar o aluno na localização do material a ser pesquisado;
- indicar o horário disponível da sala sem a presença do POSL, estabelecendo com o corpo docente a responsabilidade pela mesma durante esse período.

Os objetivos eram: oferecer aos POSL subsídios quanto ao desenvolvimento da atividade; fornecer orientações quanto ao trabalho coletivo para elaboração do projeto pedagógico de “Orientação à Consulta Bibliográfica”; propiciar oportunidade de aplicação na escola da dinâmica de grupo vivenciada; proporcionar condições para eventual criação da hemeroteca da unidade escolar, que funcionaria como meio de reciclagem informativa, fornecendo dados novos que não estavam registrados nos livros ou enciclopédias.

As estratégias utilizadas no encontro foram: levantamento da expectativa do grupo

quanto ao encontro; explanação dos objetivos; dinâmica em grupo: distribuição de temas a pesquisar com orientações variadas quanto à clareza e ao número de indicações, pesquisa e discussão, apresentação de cada equipe com levantamento das dificuldades encontradas, elaboração de painel com os obstáculos e as sugestões para minimizá-los; entrega da apostila com leitura dos itens principais: consulta bibliográfica, objetivos da atividade, sugestão de caderno, hemeroteca; oficina de hemeroteca; conclusões e avaliação.

A pesquisa escolar visava fazer com que o aluno:

- estudasse de forma independente;
- adquirisse e aumentasse seus conhecimentos, solucionasse problemas e esclarecesse dúvidas;
- analisasse determinado assunto sob vários pontos de vista, desenvolvendo o espírito científico e o hábito de estudo;
- usasse adequadamente uma biblioteca, familiarizando-se com enciclopédias, dicionários, revistas, jornais;
- exercitasse a habilidade de raciocinar, de refletir, de interpretar, comparar e sintetizar idéias fundamentais;
- desenvolvesse o espírito crítico e o gosto pela leitura;
- aprendesse a elaborar ou reescrever dados;
- adquirisse a capacidade de “aprender a aprender”.

As fases do desenvolvimento da pesquisa que os alunos deveriam seguir eram:

1. observar, em sala de aula, dados importantes sobre o trabalho;
2. definir o tema e fazer levantamento de termos e assuntos relacionados;
3. fazer levantamento da bibliografia e localização do material na SL;
4. estabelecer um sumário provisório;
5. selecionar e reunir o material: dicionários, livros, revistas, etc;
6. fazer a leitura dos textos e das anotações;
7. organizar as anotações;
8. estabelecer sumário definitivo;
9. redigir o trabalho e elaborar bibliografia;
10. identificar o trabalho.

Na apostila “O Jornal na SL”, justificou-se que o evento visava o enriquecimento das atividades básicas desenvolvidas em SL; que o jornal era um recurso pedagógico; que era fonte enriquecedora e revitalizadora do conteúdo curricular; que pela sua agilidade, pela permanente sintonia com a realidade imediata, pelas características da linguagem que

utilizava, podia constituir-se em um instrumento fundamental de ligação entre a escola e a realidade.

Além disso, o trabalho com o jornal também possibilitava ao aluno uma reflexão crítica dos acontecimentos diários e o desenvolvimento da consciência da cidadania, através das habilidades básicas do pensamento; e apresentava-se como recurso auxiliar da prática educativa por oferecer diversidade de enfoques lingüísticos, servindo como alternativa para o texto literário e, desta forma, colaborando para o enriquecimento do acervo das SL.

Os objetivos eram: oferecer aos POSL opções de material para as várias formas de leitura; fornecer subsídios para exploração do jornal como um todo, desde sua composição, aspecto gráfico, organização, variedade de informações, etc; propiciar oportunidades de multiplicidade e ampliação do universo textual dos alunos, auxiliando na produção ativa do conhecimento e no aprendizado reflexivo sobre o mundo que o cerca; propiciar condições para eventual criação do jornal na escola.

Focalizou-se o manuseio do jornal; a classificação dos assuntos; e sugestões de práticas com o jornal. As estratégias utilizadas no encontro foram: levantamento da expectativa do grupo quanto ao encontro; explanação dos objetivos; leitura do início da apostila com comentários posteriores; dinâmicas de grupo: observação e comentários da 1ª página dos vários jornais trazidos pelos POSL, leitura e análise da apostila dos itens principais (manchete, chamada, editorial), desenvolvimento de atividades, explanação com complementação de todos os participantes; conclusões e avaliação.

ANEXO XXXIX

XEROX - CAPA REVISTA - SALA DE LEITURA – 25 ANOS

