

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Sandra Cristina da Silva Rebelo

**A INSERÇÃO DA LITERATURA MARGINAL-PERIFÉRICA NAS
SALAS DE LEITURA DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO: OS
ANOS INICIAIS EM FOCO**

**São Caetano do Sul
2018**

SANDRA CRISTINA DA SILVA REBELO

**A INSERÇÃO DA LITERATURA MARGINAL-PERIFÉRICA NAS
SALAS DE LEITURA DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO: OS
ANOS INICIAIS EM FOCO**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em Educação –
Mestrado Profissional – da Universidade
Municipal de São Caetano do Sul como
requisito parcial para a obtenção do título de
Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de
Professores e Gestores**

Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Sílvia Moço Aparício

**São Caetano do Sul
2018**

FICHA CATALOGRÁFICA

REBELO, Sandra Cristina da Silva.

A inserção da literatura marginal-periférica nas Salas de Leitura da Rede Municipal de São Paulo: os anos iniciais em foco / Sandra Cristina da Silva Rebelo – São Caetano do Sul – USCS, 2018.

177f.

Orientadora: Ana Silvia Moço Aparício

Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Mestrado Profissional em Educação, 2018.

1. Literatura marginal-periférica 2. Sala de Leitura 3. Formação de professores 4. Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Prof. Dr. Marcos Sidnei Bassi

Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa

Prof.^a Dr^a Maria do Carmo Romeiro

Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação

**Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda
Prof.^a Dr^a Ana Sílvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 20/03/2018 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr^a. Ana Sílvia Moço Aparício (orientadora)

Prof. Dr^a. Maria de Fátima Ramos de Andrade (USCS)

Prof. Dr. Marcelo Furlin (Metodista)

“Em tempos em que quase ninguém se olha nos olhos, em que a maioria das pessoas pouco se interessa pelo que não lhe diz respeito, só mesmo agradecendo àqueles que percebem nossas descrenças, indecisões, suspeitas, tudo o que nos paralisa, e gastam um pouco da sua energia conosco, insistindo”.

(MEDEIROS, 2008, p.9)

Para o Nelson, meu marido.

Agradecimentos

“E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
das lições diárias de outras tantas pessoas.
É tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente
Onde quer que a gente vá.
É tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho
Por mais que pense estar [...]”
(GONZAGUINHA. EMI/Odeon, 1982)

A realização deste trabalho contou com o apoio, incentivo e parceria de diversos personagens, aos quais sou profundamente grata.

Agradeço a meus pais, Osório e Suzi, pelo simples fato de serem os “meus” pais. Sempre afetivos e preocupados, são os grandes incentivadores dos filhos.

Ao meu marido, Nelson – meu equilíbrio – por seu companheirismo e acolhimento em todos os momentos. Por ser capaz de fornecer sustentação afetiva para mais uma de minhas travessias. Ele foi único na condição de me olhar doce e atenciosamente, enquanto muitos, nem me notaram.

Aos meus filhos, Bruno e Victor, por me despertarem, a cada dia, para a “arte” da maternidade e por entenderem que eu sou a mãe que posso ser, no esforço de ser uma “mãe suficientemente boa”. Já homens “feitos e barbados” ainda me pego a chamá-los de meninos.

Ao pequeno Miguel, meu neto, personagem fundamental e harmonioso de nossa história familiar e que tem me ensinado as maravilhas de ser avó.

À minha amiga Diana, com quem tenho somado forças, compartilhado alegrias e tristezas ao longo dos últimos treze anos de trabalho. Foi ela quem segurou as “brincas” no trabalho enquanto estive fora, participando de minhas orientações. Nossa amizade foi testada muitas vezes, mas se mantém firme até hoje.

Aos meus colegas da pós-graduação, especialmente Jair e Nicole, que se tornaram mais do que colegas. Formamos uma tríade de sustentação afetiva e emocional que permitiu a todos chegarmos ao fim. Nicole... obrigada por dividir os sábados comigo, compartilhar angústias e ouvir minhas bobagens. Foi muito bom

Contar com sua parceria. Jair... amigo querido, obrigada por acompanhar interessadamente meus passos, até o fim.

À minha orientadora, prof.^a Dr.^a Ana Sílvia Moço Aparício, à atenção que me dispensou ao longo dos últimos dois anos. Agradeço todas as indicações, sugestões, estímulos e a imensa paciência. Personagem fundamental neste trabalho, sua orientação foi atenciosa, segura e determinante.

À prof.^a Dr.^o Maria de Fátima Ramos de Andrade, que afetosamente amparou minhas angústias no decorrer no curso e procurou minimizá-las; partilhou experiências, vivências e práticas que cooperaram com o meu processo de escrita.

Ao prof. Dr. Marcelo Furlin, pelas valiosas e significativas contribuições quando do exame de qualificação; por compartilhar comigo seus conhecimentos e saberes, abrindo-me novos olhares e caminhos. Sua acolhida foi gentil e generosa.

Resumo

Esta pesquisa teve como objetivo investigar o processo de inserção da literatura marginal-periférica nas Salas de Leitura da Rede Municipal de São Paulo, com o propósito de contribuir para a compreensão da integração dessa literatura nas escolas, considerando suas vias e instâncias de inserção. Quanto ao referencial teórico da pesquisa, foram abordados: o conceito de literatura como direito do homem, a literatura e o cânone, a leitura literária na escola, a literatura como prática cultural e social, considerando contribuições de Antonio Candido, Regina Zilberman, Marisa Lajolo, para citar alguns, bem como estudos sobre a literatura marginal-periférica de Regina Dalcastagnè, Heloisa Buarque de Hollanda, Érica Peçanha do Nascimento, entre outros. Como método da pesquisa, foi adotado o estudo de caso, de abordagem qualitativa, com contribuição e inspiração da metodologia de pesquisa narrativa, para o exame de relatos dos entrevistados. Os dados da pesquisa foram produzidos com base em análise documental sobre a Sala de Leitura e entrevistas semiestruturadas realizadas com envolvidos no processo dessa inserção. Os dados da análise documental e das entrevistas contribuíram para a contextualização histórica das Salas de Leitura, como também para a explicitação de ações e propostas de políticas públicas que garantiram, na contemporaneidade, espaços para entrada das produções periféricas na escola. Os resultados obtidos com o estudo demonstraram a importância da legitimação e da inclusão da cultura periférica no contexto escolar, bem como os espaços existentes para sua inserção. Isso pode ser observado pelas ações de políticas públicas desenvolvidas, como a compra de acervo para as Salas de Leitura, a política de formação de professores, a instauração de projetos relacionados à leitura de textos não hegemônicos e outros. Contudo, as conclusões indicam que não existe apenas uma via efetiva de inserção da literatura marginal-periférica nas escolas. Mas, a primordial é a que ocorre no âmbito do território, ou seja, a que se contextualiza na escola, onde o professor é o parceiro incondicional desta ação de efetivação. Os resultados indicam que os professores podem, sim, ser influenciados por formações, projetos e ações de políticas públicas, como ponto de partida para novas ações. Ainda assim, isso não basta para que o professor incorpore o compromisso de romper com práticas docentes cristalizadas. É preciso considerar os aspectos envolvidos em sua atuação, como suas crenças, valores e experiências, que interferem nas práticas que desempenham cotidianamente. A análise aponta para a necessidade da auto percepção dos professores acerca do seu fazer pedagógico e da formação docente com novas abordagens, na vertente do professor como sujeito, em que possa se ouvir sua voz, saber o que pensa e como pensa, propensa a conhecer e trabalhar as crenças e valores por trás das práticas educativas.

Palavras-chave: Literatura marginal-periférica. Sala de Leitura. Formação de professores. Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Abstract

This research aimed to investigate the process of insertion of marginal-peripheral literature in the Reading Rooms of the Municipal Network of São Paulo, with the purpose of contributing to the understanding of the integration of this literature in schools, considering their routes and instances of insertion. Regarding theoretical references of the research, the concept of literature as a human right, literature and canon, literary reading in the school, literature as cultural and social practice was considered, mentioning contributions by Antonio Candido, Regina Zilberman, Marisa Lajolo, to name a few, as well as studies on the marginal-peripheral literature of Regina Dalcastagnè, Heloisa Buarque de Hollanda, Érica Peçanha do Nascimento, among others. As a research method, the case study was adopted, with a qualitative approach, with contribution and inspiration of the methodology of narrative research, for examining the interviewees' reports. The research data were produced based on documentary analysis of the Reading Room and semi-structured interviews with those involved in the process of this insertion. The data of the documentary analysis and the interviews contributed to the historical contextualization of the Reading Rooms, as well as to the explication of actions and proposals of public policies that guaranteed, at the present time, spaces for the entrance of the peripheral productions at school. The results obtained with the study demonstrated the importance of the legitimation and the inclusion of the peripheral culture in the school context, as well as the existing spaces for its insertion. This can be observed by the actions of public policies developed, such as the purchase of library collections, the training policy for teachers, the introduction of projects related to the reading of non-hegemonic texts and others. However, the conclusions indicate that there is not only one effective way of inserting marginal-peripheral literature in schools. However, the most important is the one that occurs within the territory, that is, the one contextualized in school, where the teacher is the unconditional partner of this effective action. The results indicate that teachers can, instead, be influenced by public policy formations, projects and actions, as a starting point for new actions. Still, this is not enough for the teacher to incorporate the commitment to break with crystallized teaching practices. It is necessary to consider the aspects involved in their performance, such as their beliefs, values and experiences, that interfere with the practices they perform on a daily basis. The analysis points to the need for the teachers' self-perception about their pedagogical achievement and teacher training with new approaches, in the teacher's perspective as subject, in which their voice can be heard, knowing what they think and how they think, prone to knowing and to work on the beliefs and values behind educational practices.

Keywords: Marginal-peripheral literature. Reading room. Teacher training. Early Years of Elementary Education.

Lista de Figuras

Figura 1 - Cartaz de divulgação e inscrição para participação do Leituraço, de uma das salas de aula, da “Escola A”	92
Figura 2 - Capa do material de divulgação do Projeto Leituraço,.....	123
Figura 3 - Parte integrante do material, apresenta parte dos livros selecionados, adquiridos e encaminhado às escolas para efetivação do projeto.	124
Figura 4 - Parte integrante do material de divulgação do Projeto Leituraço, apresenta parte dos livros selecionados, adquiridos e encaminhado às escolas para efetivação do projeto.	124
Figura 5 - Material produzido pela Secretaria Municipal de Educação, Diretoria de Orientação Técnica, Sala e Espaço de Leitura e Educação Étnico Racial para divulgação do acervo adquirido para o Projeto Leituraço.....	126
Figura 6 - Material produzido pela Secretaria Municipal de Educação, Diretoria de Orientação Técnica, Sala e Espaço de Leitura e Educação Étnico Racial para divulgação do acervo adquirido para o Projeto Leituraço.....	127
Figura 7 - Desenho do aluno Guilherme. O registro do aluno acerca do texto foi marcado pelo final do texto, onde a autora recebeu voz de prisão.	143
Figura 8 - Desenho da aluna Mônica. A aluna registrou as agruras sofridas pela autora, descritas no texto, como; a fome, a preocupação com os filhos e a busca de sustento por meio do árduo trabalho de “catar” materiais recicláveis.	143
Figura 9 - Desenho do aluno Miguel. Nele, o aluno retrata a dura tarefa da autora, de sustentar a família por meio do árduo trabalho de “catar” materiais recicláveis, mesmo com todas as adversidades do tempo, como sol ou chuva.	144
Figura 10 - Desenho do aluno Victor. O aluno registrou suas impressões sobre o contexto periférico, da favela do Canindé, local de moradia da autora	144
Figura 11 - Desenho do aluno Bruno, onde registrou, a partir do texto, as dificuldades do trabalho da autora, como “catadora” de materiais recicláveis.	145
Figura 12 - Desenho da aluna Débora. Registro da violência policial que a aluna “viu” no texto	145
Figura 13 - Desenho da aluna Juliana. Registro da impressão que a aluna teve sobre o texto.	146
Figura 14 - Capa do “Caderno de Apoio Pedagógico”	149

Lista de Quadros

Quadro 1 - Apresentação dos Procedimentos Metodológicos seguidos na pesquisa.	81
Quadro 2 - Títulos do Acervo Adquirido para o Projeto Leituraço, no ano de 2014	123
Quadro 3 - Títulos do acervo adquirido para o Projeto Leituraço, no ano de 2015	.125
Quadro 4 - Títulos do Acervo Adquirido para o Projeto Leituraço, no ano de 2016	128
Quadro 5 - Títulos Adquiridos Para Reposição do Acervo, no ano de 2016 129

Lista de Abreviaturas e Siglas

ATE	Auxiliar Técnico de Educação
CEI	Centro de Educação Infantil
CIEJA	Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos
COPEDE	Coordenadoria Pedagógica
D.O.	Diário Oficial
DIEE	Divisão de Educação Especial
DIEFEM	Divisão de Ensino Fundamental e Médio
DIEI	Divisão de Educação Infantil
DIEJA	Divisão de Educação de Jovens e Adultos
DIPED	Diretoria Pedagógica
DOT	Diretoria de Orientação Técnica
DOT-P	Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógico
DRE	Diretoria Regional de Educação
DRE-IP	Diretoria Regional de Educação - Ipiranga
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEBS	Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos
EMEDA	Escola Municipal de Educação para Deficientes Auditivos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental I e II
EMEFM	Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
GTI	Grupo de Trabalho Intersecretarial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e
Trangêneros	
MEC	Ministério da Educação
NEER	Núcleo de Educação Étnico-Racial
NTC	Núcleo Técnico de Currículo
NTC-NEER	Núcleo Técnico de Currículo-Núcleo de Educação Étnico Racial
NTC-SAEL	Núcleo Técnico de Currículo-Sala e Espaço de Leitura
PEB	Programa Escola Biblioteca
PESL	Professor Encarregado de Sala de Leitura

PMLLLB	Plano Municipal do Livro, Leitura, Literatura e Biblioteca
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PNLL	Plano Nacional do Livro e da Leitura
POSL	Professor Orientador de Sala de leitura
PSL	Programa Sala de Leitura
RMESP	Rede Municipal de Ensino de São Paulo
SAAI	Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão
SAEL	Sala e Espaço de Leitura
SL	Sala de Leitura
SME	Secretaria Municipal de Educação
SMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SMPIR	Secretaria Municipal de Promoção da Igualdade Racial

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	33
2 AS FRONTEIRAS DA LITERATURA: CONCEITOS, DISCURSOS E INSERÇÕES NA ESCOLA	42
2.1 Sobre o conceito de literatura	47
2.2 A leitura literária na escola	57
2.3 A literatura marginal-periférica – da origem à contemporaneidade.....	62
2.4 A literatura marginal-periférica: da introdução na escola às salas de leitura da Rede Municipal de São Paulo.....	72
3 O MÉTODO E OS DADOS DA PESQUISA.....	78
3.1 A natureza e o tipo da pesquisa.....	78
3.2 Procedimentos Metodológicos	81
3.2.1 Levantamento e análise documental.....	82
3.2.2 Entrevistas semiestruturadas.....	82
3.3 Caracterização do contexto e dos participantes da pesquisa.....	88
4 SALA DE LEITURA DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO: UM ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO PEDAGÓGICA E SOCIOCULTURAL.....	94
4.1 O trajeto da Sala de Leitura: da sua instauração aos dias de hoje.....	95
4.1.1 As Salas de Leitura: a educação crítica e democrática em foco.....	100
4.1.2 As Salas de Leitura: a educação do diálogo, da autoria e do protagonismo, em questão	103
4.2 Leituraço: Movimento pioneiro de inserção da literatura marginal-periférica na escola	110
4.3 O Acervo.....	118
5 A LITERATURA MARGINAL-PERIFÉRICA NAS SALAS DE LEITURA DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO: O QUE DIZEM PROFESSORES E ALUNOS.....	133
6 O PRODUTO.....	149
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFERÊNCIAS.....	155
APÊNDICE A – Roteiro para realização de entrevista.....	166
APÊNDICE B – Roteiro para realização de entrevista.....	168
APÊNDICE C – Roteiro para realização de entrevista.....	169
APÊNDICE D – Roteiro para realização de entrevista.....	170
ANEXO A - Organograma Oficial da SME.....	171
ANEXO B - Material de Divulgação do Projeto Leituraço/2014	172

ANEXO C - Material de Divulgação do Projeto Leituraço/2015	197
ANEXO D - Material de Divulgação do Projeto Leituraço/2016	229

“A Periferia nos une pelo amor, pela dor e pela cor.
Dos becos e vielas há de vir a voz que grita contra o silêncio que nos pune. Eis que surge das ladeiras um povo lindo e inteligente galopando contra o passado. A favor de um futuro limpo, para todos os brasileiros.

A favor de um subúrbio que clama por arte e cultura, e universidade para a diversidade. Agogôs e tamborins acompanhados de violinos, só depois da aula. Contra a arte patrocinada pelos que corrompem a liberdade de opção. Contra a arte fabricada para destruir o senso crítico, a emoção e a sensibilidade que nasce da múltipla escolha.

A Arte que liberta não pode vir da mão que escraviza.
A favor do batuque da cozinha que nasce na cozinha e sinhá não quer. Da poesia periférica que brota na porta do bar.

Do teatro que não vem do ‘ter ou não ter...’. Do cinema real que transmite ilusão.

Das Artes Plásticas, que, de concreto, quer substituir os barracos de madeiras.

Da Dança que desafoga no lago dos cisnes.

Da Música que não embala os adormecidos.

Da Literatura das ruas despertando nas calçadas.

A Periferia unida, no centro de todas as coisas.

Contra o racismo, a intolerância e as injustiças sociais das quais a arte vigente não fala.

Contra o artista surdo-mudo e a letra que não fala.

É preciso sugar da arte um novo tipo de artista: o artista-cidadão. Aquele que na sua arte não revoluciona o mundo, mas também não compactua com a mediocridade que imbeciliza um povo desprovido de oportunidades. Um artista a serviço da comunidade, do país. Que armado da verdade, por si só exercita a revolução.

Contra a arte domingueira que defeca em nossa sala e nos hipnotiza no colo da poltrona.

Contra a barbárie que é a falta de bibliotecas, cinemas, museus, teatros e espaços para o acesso à produção cultural. Contra reis e rainhas do castelo globalizado e quadril avantajado.

Contra o capital que ignora o interior a favor do exterior.

Miami pra eles? ‘Me ame pra nós!’.

Contra os carrascos e as vítimas do sistema.

Contra os covardes e eruditos de aquário.

Contra o artista serviçal escravo da vaidade.

Contra os vampiros das verbas públicas e arte privada.

A Arte que liberta não pode vir da mão que escraviza.

Por uma Periferia que nos une pelo amor, pela dor e pela cor.

É TUDO NOSSO!”

(VAZ, 2011, p. 28)



1 INTRODUÇÃO

“Cala a boca uma porra, agora a gente fala, agora a gente canta, e na moral agora a gente escreve [...] Prus aliados o banquete está servido, pode degustar, porque esse tipo de literatura viveu muito na rua e por fim está aqui....[...] Boa leitura, e muita paz se você merecê-la, senão, bem-vindo à guerra.”
(FERRÉZ, 2005a, p. 9-12)

Esta pesquisa originou-se da minha prática docente em uma escola periférica da cidade de São Paulo, no ano de 2016, como Professora Orientadora de Sala de Leitura.

Início esta introdução apresentando um breve recorte de aspectos pessoais e profissionais da minha vida, que contextualizam e justificam o meu interesse de pesquisa.

Filha caçula de uma família de 3 filhos, meus pais, com pouco estudo e recursos, sempre fizeram questão que os filhos tivessem acesso aos livros, desde pequenos. Todo mês a família reservava uma parte do orçamento doméstico para compra de livros, de todos os tipos, gostos, gêneros: enciclopédias, romances, infantis, juvenis, aventuras, biográficos, crônicas, ficção, horror... havia livros para agradar a todos.

No decorrer do ensino fundamental, o meu prazer inicial proporcionado pelos livros foi substituído por aversão. Era um tormento ter de ler os livros indicados pela professora, sem nenhuma participação na escolha, com histórias que eu achava sempre muito chatas e que, do meu ponto de vista, serviam apenas para cumprir protocolarmente as exigências de leitura da escola, com a obrigatoriedade de resenhas e provas, sem que eu visse alguma função na ação, o que me distanciou muito do prazer de ler.

Contudo, foi no ensino médio que tudo mudou e que eu “caí nas graças” da literatura. Na verdade, a sedução partiu de uma professora que, com toda sua rigidez e exigência, foi capaz de transmitir seu encanto e entrega com a literatura. Sua relação com a literatura e a forma como trabalhava com os alunos era tamanha, que não havia como não se fascinar e se envolver. Comecei a sorver tudo o que vinha daquelas aulas. Sabia que não era nenhuma poetisa, mas era como se tivesse alma “de”: me senti enfeitiçada. Foi quando conheci os clássicos, os poemas, as poesias, o cordel... Machado, Drummond, Bandeira e tantos outros.

Mudei meu jeito de ouvir, ver e falar sobre a vida e as coisas do mundo. Foi então que passei a entender que a literatura era mais do que uma arte, mas “algo” que estava a serviço da comunicação e do prazer. Lembro-me que foi nesse momento da vida, com cerca de 16 anos, que fui capaz de compreender o poema:

O Bicho

Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem.
(MANUEL BANDEIRA)²

Confesso que fiquei perplexa e chocada ao compreender que o bicho descrito no poema, na verdade, era um ser humano... um homem, no cotidiano degradante da sua espécie.

Anos se passaram, a literatura continuou muito presente na minha vida, tornei-me professora e, após trabalhar muitos anos com a educação infantil, ingressei na Prefeitura de São Paulo, como professora dos anos iniciais do ensino fundamental, na função de Professora Orientadora de Sala de Leitura (daqui em diante POSL) onde, seduzida, tive um contato mais próximo com a cultura marginal-periférica, por meio da literatura e, mais uma vez, fiquei maravilhada com as possibilidades da arte literária.

A minha inserção na Rede Municipal de São Paulo ocorreu no final do ano de 2015, quando assumi o cargo de professora de módulo da EMEF Dr. Abrão Huck;

² Bandeira (1993, p. 201-202).

uma escola que se encontra em um bairro periférico da cidade, que é o Heliópolis³. Ao final do mesmo ano, concorri a uma vaga para o cargo de POSL e, no início de 2016, assumi tal função.

Com o entendimento superficial do que se tratava, fui buscar conhecer o espaço das Salas de Leitura (daqui em diante SL) do Município de São Paulo, bem como seu funcionamento e as funções do POSL, recorrendo a Portarias e Decretos que regulamentam o trabalho. Atualmente, as SL atendem à portaria n.º 7655/2015.

No Portal da Secretaria Municipal de Educação (daqui em diante SME), 2016, na aba “Programas e Projetos”, as finalidades e usos das SL e da função do POSL foram descritas da seguinte forma:

As salas de leitura são espaços privilegiados de leitura que tem o objetivo em despertar o prazer pela leitura, bem como o senso crítico, curiosidade e formação leitora, constituintes da construção de conhecimentos e ampliação de informações, desenvolvimento de autonomia. Neste ambiente, o profissional responsável, o POSL (Professor Orientador de Sala de Leitura) responde pela mediação e articulação com as matérias e propostas pedagógicas e também pelo desenvolvimento de competências leitoras da Comunidade Educativa (SÃO PAULO, 2016, p. 1).

Após passar por estágios obrigatórios e formações iniciais com equipes formadoras da SME, por meio de suas várias divisões, sendo elas: Núcleo Técnico de Currículo - Sala e Espaço de Leitura (NTC-SAEL), Equipe da Diretoria Pedagógica (DIPED) e da Diretoria Regional de Educação do Ipiranga (DRE-IP), onde cumpro efetivo exercício, ficou claro que os trabalhos na SL estavam pautados, naquele momento, no direito à literatura, na diversidade de textos literários, em projetos interdisciplinares e na mediação de leitura dos estudantes.

Outro ponto importante do momento da minha formação inicial foi a constatação da posição político-ideológica da Prefeitura, no fortalecimento, incentivo, valorização e legitimação da entrada dos movimentos artísticos-culturais periféricos, incluindo-se as literaturas não hegemônicas nos espaços formais de educação. Foi assim que tive o meu primeiro contato com a literatura marginal-periférica.

³ “Nascida no início dos anos 1970, com a transferência, pelo então prefeito Figueiredo Ferraz, de 153 famílias de áreas ocupadas da Vila Prudente para lá, Heliópolis é considerada hoje uma das maiores favelas da América Latina, com 70 mil habitantes – em 18 mil domicílios – ocupando uma área de aproximadamente 1 milhão de metros quadrados. Está localizada no bairro do Ipiranga, região Sudeste do Município de São Paulo, próxima à Via Anchieta e à Avenida do Estado. É composta por 14 glebas.” Texto retirado de: PROGRAMA NOSSO BAIRRO. Heliópolis. Disponível em: <<http://www.nossobairro.sp.gov.br/portal.php/heliopolis>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

Diante do deslocamento conceitual atribuído à SL no período da gestão municipal (2013-2016), época do meu ingresso na prefeitura, que a considerou como um “instrumento” de ação social, cultural e pedagógico, a SME, mediante ações do Núcleo Técnico de Currículo (daqui em diante NTC), passou a oferecer, por meio de formações e acervo, obras de autores autodefinidos marginais-periféricos, no intuito de instruir e sensibilizar os POSL a utilizarem os recursos em aula, bem como disponibilizar o material para consulta e empréstimos de alunos. Foi a primeira vez, na história das SL, que esse tipo de literatura teve a oportunidade de ser inserida oficialmente nesse contexto, de forma legitimada e por meio do currículo escolar, evidenciando-se uma instância de inserção dessa literatura.

Logo, passei ao entendimento de que o trabalho com a literatura marginal-periférica seria possível a partir de uma legislação que permite sua implantação, mas que requer, também, uma organização pedagógica do POSL.

Assim, a literatura marginal-periférica⁴, termo que será melhor explicitado adiante, tornou-se alvo de meu interesse e fiquei muito sensibilizada e instigada a trabalhar com esse tipo de literatura, por entender seu valor cultural, social, literário e por reconhecê-la como uma nova forma de representação e de produção cultural periférica, com valiosas contribuições para o trabalho na SL e na perspectiva de uma formação leitora ampla, considerando as possibilidades que os textos literários advindos dessa literatura pudessem proporcionar aos alunos.

Entretanto, ao buscar apoio nos materiais e livros oferecidos em SL para o desenvolvimento de práticas pedagógicas envolvendo a literatura marginal-periférica, não encontrei material suficiente para trabalhar com os anos iniciais do ensino fundamental. O pouco material encontrado destinava-se a alunos mais velhos, a exemplo dos anos finais do ensino fundamental.

Diante da constatação, fui buscar nos grandes nomes de escritores marginais-periféricos como: Ferréz, Sérgio Vaz, Carolina Maria de Jesus, Rodrigo Ciríaco, Alessandro Buzo, Allan da Rosa etc. produções literárias possíveis para o trabalho com as crianças da faixa etária dos seis aos dez anos. Apesar do parco material destinado a essa faixa etária, foi possível encontrar alguns com os quais trabalhei em

⁴ Conceito relacionado a textos/obras produzidos por autores periféricos, que retratam vivências, cenários e linguagens que representam e caracterizam o contexto em que vivem, ao mesmo tempo em que tais autores encontram-se às margens: social, editorial e outros. Vale ressaltar que uma grande preocupação dos autores marginais-periféricos é conseguir formar leitores em seus territórios.

sala e constatei a capacidade narrativa dos textos e as possibilidades de trabalho com esses escritores. As crianças consideradas “pequenas”, com seus 7, 8, 9, 10 anos, demonstraram grande empatia pela literatura marginal-periférica. As discussões em rodas de conversa foram ampliadas, possibilitando problematizar situações e compreender a pluralidade dos textos apresentados. Evidenciou-se o sentimento de pertencimento e reconhecimento das crianças em relação às circunstâncias abordadas nos livros e a aproximação texto-leitor por meio de um enredo familiarizado.

Todas as histórias, com as quais trabalhei, foram histórias que retratavam o cenário sociocultural periférico da nossa sociedade, com suas mazelas, desigualdades, injustiças e desvalorização dos sujeitos; cenário característico de países considerados periféricos ou semiperiféricos⁵, como o Brasil, onde sistemas são capazes de excluir, de tornar pessoas invisíveis, negar e ocultar histórias e culturas, como retratado no poema: *Os Ninguéns*, do escritor uruguaio Eduardo Galeano⁶:

As pulgas sonham com comprar um cão, e os ninguéns com deixar a pobreza, que em algum dia mágico a sorte chova de repente, que chova a boa sorte a cântaros; mas a boa sorte não chove ontem, nem hoje, nem amanhã, nem nunca, nem uma chuvinha cai do céu da boa sorte, por mais que os ninguéns a chamem e mesmo que a mão esquerda coce, ou se levantem com o pé direito, ou comecem o ano mudando de vassoura.

Os ninguéns: os filhos de ninguém, os donos de nada.

Os ninguéns: os nenhuns, correndo soltos, morrendo a vida, fodidos e mal pagos:

Que não são, embora sejam.

Que não falam idiomas, falam dialetos.

Que não praticam religiões, praticam superstições.

Que não fazem arte, fazem artesanato.

Que não são seres humanos, são recursos humanos.

Que não têm cultura, têm folclore.

Que não têm cara, têm braços.

Que não têm nome, têm número.

Que não aparecem na história universal, aparecem nas páginas policiais da imprensa local.

Os ninguéns, que custam menos do que a bala que os mata.

(GALEANO, 2002, p.142)

⁵ Países capitalistas, que apesar de serem industrializados, não encontram-se no centro da economia mundial, apresentando uma economia dependente.

⁶ Escritor e jornalista uruguaio, nascido em Montevidéu. Considerado um dos autores mais notáveis da cultura latino-americana. Autor de diversos livros, escreveu sobre política, história e jornalismo, associando ficção a alguns de seus textos. Teve sua história marcada por demonstrações de constantes preocupações com as questões sociais e a agressiva e implacável atuação das estruturas de poder dos países Latino-Americanos, capazes de discriminar, excluir e marginalizar sujeitos. Galeano morreu em 2015.

Ao longo de sua história, Galeano foi capaz de narrar histórias e de demonstrar, de forma poética, realidades e casos representativos dos povos da América Latina. No poema acima, ironicamente, o autor estabelece uma analogia entre a pulga e os sujeitos socialmente deserdados, excluídos. Fala sobre a pobreza, a miséria humana; compara o parasita ao ser humano mísero, estabelecendo semelhanças entre ambos, em condições de personagens insignificantes, sem voz, que alimentam desejos vãos, que incomodam e perturbam. Ao abordar temas sobre exclusão social, o autor sempre reforçou a necessidade de união, de fortalecimento e de movimentos de resistência dos grupos submetidos a esses processos e salientou a importância do compartilhamento de esperanças diante dessas situações.

Essa também parece ser uma das características dos textos marginais-periféricos: acreditar que coisas desejáveis podem acontecer. Em geral, tais obras apresentam narrativas que versam sobre circunstâncias reais da periferia e dos mecanismos excludentes e discriminatórios da sociedade e trazem contrapontos a essas situações adversas, com indicações de superações possíveis, por parte dos sujeitos e das condições retratadas, contrariando expectativas negativas. Ademais, expõem questões relacionadas à representação identitária e cultural, em que personagens são capazes de remodelar pensamentos e maneiras de ver e viver a vida, alicerçados em vivências. A cada situação descrita, o leitor é convidado ao diálogo e à reflexão, tornando-se mais do que um leitor, mas um observador e perscrutador atento do seu território, da sua condição social e das alternativas viáveis.

Assim, a quase totalidade dos textos que levei às crianças apresentavam mensagens inversas à “desesperança”, com preceitos reais de mudanças, convidando-os à crença na construção e recuperação de caminhos possíveis para uma sociedade mais ética, solidária e equitativa, considerando a capacidade humana de transformação da realidade, da produção de novas situações e da transformação de sonhos em caminhos possíveis. Afinal, como pondera Ferréz ao falar sobre a importância das pessoas não perderem seus sonhos: “A gente tem que sonhar o nosso melhor, porque tem muita gente apostando no nosso pior”⁷.

Comecei a pensar, então, que havia possibilidades de trabalho com a literatura marginal-periférica, na conjuntura escolar, com os alunos dos anos iniciais do ensino

⁷ SALOM, Julio Solto. **Os escritores da periferia criam novos leitores**, 2014. Disponível em: <<https://www.sul21.com.br/jornal/os-escritores-da-periferia-criam-novos-leitores-por-julio-souto-salom/>>. Acesso em: 4 mar. 2017.

fundamental. A respeito da introdução dessa literatura nas escolas, Leonardi (2016) já havia demonstrado, em sua tese de doutorado, vias disponíveis. Sobre a entrada da literatura marginal-periférica e sua inserção no ensino médio, a pesquisadora responde, de forma afirmativa, que há espaço para essa literatura na escola e que as leis da educação brasileira incentivam o trabalho com a multiplicidade de textos, motivando o estreitamento entre os conhecimentos promovidos pela escola e a realidade do aluno.

Assim, penso que a pergunta que fundamenta esta pesquisa é: **como** é feita a inserção dessa literatura na Rede Municipal de São Paulo e quais aspectos dessa inserção podem ser redirecionados de forma a abranger todos os anos do ensino fundamental, sejam eles iniciais ou finais?

Para responder a essa questão, ponto fundamental da minha pesquisa, traço o seguinte objetivo geral:

- Investigar o processo de inserção da literatura marginal-periférica nos anos iniciais do ensino fundamental, nas salas de leitura da Rede Municipal de São Paulo.

Baseando-se no objetivo geral da pesquisa, são objetivos específicos:

- 1) Explicitar como a literatura marginal-periférica é introduzida no projeto das salas de leitura da Rede Municipal de São Paulo;
- 2) Identificar aspectos do trabalho com a literatura marginal-periférica nas Salas de Leitura, junto a professores e alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.
- 3) Elaborar “uma proposta/projeto” que possa sensibilizar, motivar, aproximar práticas de inserção da literatura marginal-periférica nas escolas da Rede Municipal de São Paulo, como também para outras Redes da Educação Básica.

Com tais objetivos busco compreender como esse “produto cultural”, produzido pelas/nas periferias, tem sido inserido em ambientes educacionais formais e quais valores representa, do ponto de vista social, cultural e estético.

Sendo assim, a relevância da investigação reside no fato de a arte literária ser uma importante prática social e cultural que necessita de pesquisas sobre a sua função e entrada nos mais diversos meios sociais, além de possibilitar a reflexão sobre interações de aspectos culturais e sociais contemporâneos no contexto escolar.

Esta pesquisa pode ainda ser justificada quando possibilita aos envolvidos no contexto educacional (professores, gestores etc.), familiarizados e não familiarizados com o tema, a oportunidade de conhecê-lo, com vistas a problematizar práticas educacionais envolvendo a literatura marginal-periférica.

Quanto aos procedimentos metodológicos, segui o método de estudo de caso, com abordagem qualitativa, de caráter exploratório. Para o exame dos relatos, busquei contribuição e inspiração na metodologia da pesquisa narrativa. Os dados da pesquisa foram produzidos com base em investigação de literatura concernente ao tema da pesquisa, análise documental sobre a SL (documentos oficiais, acervo etc.) e entrevistas semiestruturadas realizadas com envolvidos no processo dessa inserção. O *corpus* da pesquisa tem a intenção de ampliar a visão sobre a literatura marginal-periférica, identificando aspectos e elementos dessa literatura e como passaram a ser consideradas em práticas pedagógicas curriculares, na Rede Municipal de São Paulo.

O trabalho está organizado em 7 capítulos, sendo o primeiro a introdução e o último as considerações finais.

No Capítulo 2, focalizo correlações existentes entre os diferentes circuitos da literatura na sociedade, bem como a ampliação da noção de literatura, na contemporaneidade, sob a ótica do conceito de literatura, a literatura como direito, a literatura e o cânone, a criação de novos discursos, a literatura marginal-periférica, a leitura literária na escola, a literatura como prática cultural e social e a literatura como humanização, tomando como referência as abordagens teóricas de Freire (1987, 1989, 1997), Cândido (1972, 2006, 2011), Barthes (1972, 1989, 2004), Soares (2004, 2011), Zilberman (1991, 1993, 2008), Lajolo (1982, 1984, 1993a, 1993b, 2004) e Abreu (2006), bem como referências de autores que vêm dialogando com o temas e teorias sobre culturas híbridas, como é o caso de Canclini (2015). Além dos estudos e pesquisas sobre a literatura marginal-periférica de: Nascimento (2006, 2009, 2011), Dalcastagné (2002, 2007, 2012, 2017), Soares (2008), Hollanda (2005, 2007, 2010), Mattoso (1982), Eble (2013), Oliveira (2011), Ferréz (2000, 2005) e Leonardi (2016).

No Capítulo 3, descrevo os procedimentos metodológicos da pesquisa, as fontes consultadas e sujeitos entrevistados. Apresento a relação dos documentos considerados para a análise, a caracterização do contexto e dos participantes da pesquisa.

No Capítulo 4, apresento o percurso histórico das Salas de Leitura, da Rede Municipal de São Paulo, com cerne na trajetória de três gestões municipais que assemelharam-se em concepções de educação, apontando elementos que permitiram, no período de 2013-2016, a introdução da literatura marginal-periférica no contexto das SL, tendo em vista projetos e acervo relacionados.

No Capítulo 5, exponho a análise das entrevistas do ponto de vista de professores e alunos, sobre a inserção da literatura marginal-periférica nas Salas de Leitura, da Rede Municipal, bem como práticas de leitura, relacionadas à literatura marginal-periférica, voltadas aos anos iniciais do ensino fundamental.

No capítulo 6, ofereço como proposta um caderno de apoio pedagógico, direcionado aos docentes, na intenção de sensibilizar, motivar e aproximar práticas de inclusão da literatura marginal-periférica nas escolas da Rede Municipal de São Paulo, bem como em outros espaços escolares e não escolares.

Nas Considerações Finais, faço apontamentos dos alcances indicados nos objetivos da pesquisa, buscando ampliar a compreensão da entrada e inserção da literatura marginal-periférica e evidenciando as possibilidades de trabalho com anos iniciais do ensino fundamental. O que espero com esta pesquisa é poder compartilhar experiências relacionadas a essa modalidade literária, considerando-se a importância do seu valor social, cultural e estético, entre outras possibilidades de ampliação e efetivação de trabalho no contexto escolar, em qualquer fase do ensino fundamental.

2 AS FRONTEIRAS DA LITERATURA: CONCEITOS, DISCURSOS E INSERÇÕES NA ESCOLA

“Escreva Poemas, mas se te insultarem, recite palavrões”
(VAZ, 2011, p. 15)

Neste capítulo, pretendo desenvolver reflexões mais alargadas sobre a literatura de forma a entrelaçar relações com a leitura, a escola e a “modernidade”⁸. Tendo isso em vista, abordo desde seu conceito até sua ampliação. Nessa perspectiva, procuro apresentar o conceito de literatura, a leitura literária na escola, a origem da literatura marginal-periférica, a literatura marginal-periférica na contemporaneidade e sua inserção na escola. Assim, com base em referenciais teóricos, revisão da literatura e exploração sobre a temática da literatura marginal-periférica, apresento, a seguir, os pressupostos pertinentes aos objetivos e ao tema desta pesquisa.

Desde os tempos em que era entendida como instrumento de afirmação da identidade nacional até agora, quando diferentes grupos sociais procuram se apropriar de seus recursos, a literatura brasileira é um território contestado. Muito além de estilos ou escolhas repertoriais, o que está em jogo é a possibilidade de dizer sobre si e sobre o mundo, de se fazer visível dentro dele. Hoje, cada vez mais, autores e críticos se movimentam na cena literária em busca de espaço – e de poder, o poder de falar com legitimidade ou de legitimar aquele que fala. Daí os ruídos e o desconforto causados pela presença de novas vozes, vozes “não autorizadas”; pela abertura de novas abordagens e enquadramentos para se pensar a literatura; ou, ainda, pelo debate da especificidade do literário, em relação a outros modos de discurso, e das questões éticas suscitadas por esta especificidade (DALCASTAGNÈ, 2012, p.13)

Nas últimas décadas, as transformações decorrentes da contemporaneidade ocasionaram trocas de informações instantâneas e a propagação acentuada dos meios de comunicação, provocando diversas alterações nas produções culturais, abrangendo múltiplas instâncias, inclusive a literária. Com a chegada da globalização e das novas tecnologias, a expansão dos processos migratórios e o crescimento urbano, sucedeu-se um rompimento nas barreiras entre o moderno e o tradicional, entre a cultura de massa e a cultura erudita, entre o culto e o popular. Tal “mistura” entre as culturas foi definida pelo professor, antropólogo e crítico cultural, Néstor

⁸ Termo usado nesta pesquisa como sinônimo de Modernidade Líquida, cunhado pelo sociólogo Zygmunt Bauman, com base na crítica à pós-modernidade e utilizado para definir o tempo presente, em que vivemos: inconstante, instável, fluído, volátil e incerto.

Garcia Canclini, como sendo um processo de “hibridação cultural”. Segundo Canclini (2015), foi esse processo que possibilitou uma abertura maior às diferenças culturais, criando uma heterogeneidade cultural e fazendo, com isso, que a cultura ganhasse novos sentidos e novas apropriações. Para o autor, na modernidade, “todas as culturas são de fronteira.” (CANCLINI, 2015, p. 348).

Diante desse fato, o campo literário também passou por um redimensionamento, fazendo com que a noção de literatura abrangesse novas possibilidades e manifestações. A periferia, que aparentemente demonstrava maior passividade frente a esse tipo de produção cultural, na busca por novas referências de identificação, autenticidade e pertinência, ganhou autonomia e voz própria, assumindo-se como sujeito ativo e autor de sua própria história, conforme apontado por Dalcastagnè (2012), em seu artigo intitulado: *Um território contestado: literatura brasileira contemporânea e as novas vozes sociais*. Contudo, a abertura de ranhurais, que permitem a admissão dessas novas vozes, não é suficiente para que esses grupos sejam assentidos sem inquietações ou impasses. Para a autora, tal como outros espaços de produções discursivas e representativas, a esfera literária tornou-se um campo de disputa.

Vista por um lado como instituição, como fenômeno social, produto e fruto de uma sociedade marcada por valores, a literatura converteu-se em um valioso objeto de consumo, uma mercadoria vinculada às leis de um mercado capitalista, que age em função de ideologias e de classes sociais. Nessas circunstâncias, o campo literário tornou-se um território, como menciona Dalcastagné, que tem sido bastante questionado e cujas instâncias detentoras do poder de legitimação são utilizadas para proteger suas divisas, das ocupações e invasões advindas de outros espaços.

Partindo do pressuposto de que as obras contemporâneas podem ser analisadas com base no campo literário dominante, com normas e padrões que partem do cânone e tendo em vista o olhar hegemônico constituído por uma sociedade dessemelhante, pode-se concluir que as instâncias de legitimação estabelecem hierarquias, “fronteiras literárias⁹”, que decorrem em obstruções e restrições, capazes de produzir conflitos e tensões, comum à exclusão dos grupos marginalizados; além de causar submissão e dependência desses sujeitos, na espera por autorização e reconhecimento. Quando não há concordância com as regras estabelecidas, entre

⁹ Atribuo aqui a expressão “Fronteira Literária” ao caráter das normas e convenções utilizadas para diferenciar, separar, classificar, definir, hierarquizar, limitar e legitimar o que é literatura.

aqueles que produzem e aqueles que classificam literatura, entende-se que há um avanço no campo alheio, gerando inquietações e conflitos: “[...] a tensão resultante do embate entre os que não estão dispostos a ficar em seu ‘devido lugar’ e aqueles que querem manter seu espaço descontaminado.” (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 14).

Dalcastagnè (2012) convida-nos a considerar, por tal conjuntura, que o cenário literário brasileiro contemporâneo ainda é muito homogêneo e que, apesar da ampliação de espaços de publicações na modernidade, não se quer dizer com isso que todos os autores que publicam livros sejam valorados da mesma forma:

Afinal, publicar um livro não transforma ninguém em escritor, ou seja, alguém que está nas livrarias, nas resenhas de jornais e revistas, nas listas dos premiados dos concursos literários, nos programas das disciplinas, nas prateleiras das bibliotecas. Basta observar quem são os autores que estão contemplados em vários dos itens citados, como são parecidos entre si, como pertencem a uma mesma classe social, quando não tem as mesmas profissões, vivem nas mesmas cidades, tem a mesma cor, o mesmo sexo [...] (DALCASTAGNÈ, 2012, p.14).

Segundo a autora, existem grupos e pessoas na sociedade, que poderiam facilmente ser reconhecidas como escritores, pela qualidade e quantidade das narrativas que dispõem. Contudo, apesar das possibilidades e legitimidade de suas produções, suas obras são colocadas à prova constantemente. Nessas condições, a literatura, assim como outros, mostra-se como um campo preconceituoso, de rótulos velados, que geram diversas exclusões, o que faz com que muitas vozes sejam silenciadas e/ou excluídas, apresentando pouca ou nenhuma oportunidade para esses grupos e indivíduos. A exemplo disso, afirma ainda que, para aqueles que legitimam as obras literárias, esse espaço literário não pode ser ocupado por pessoas de pouca formação, com pouco domínio das normas cultas, com escrita assimétrica, pouca leitura, pouca cultura, servindo tais circunstâncias como “atestado de incapacidade” de produção literária e como instrumento de restrição.

Apesar das oposições, dos impedimentos e incômodos, Dalcastagnè (2012) aponta inequivocamente, a entrada de outros autores no cenário brasileiro da literatura. E que, apesar de todos os transtornos, nos últimos tempos, esses grupos têm aberto caminho e reivindicado espaços, cada vez maiores, para que suas vozes sejam ouvidas e que haja representatividade de seus grupos. No entanto, salienta que esses sujeitos comumente geram desconforto no meio, porque atrevem-se a contrapor normas e tradições literárias, ultrapassam limites cerceadores, impõem reivindicações, na busca pelo direito de todos ao processo do fazer literário.

Para além da questão inequívoca da necessidade do ingresso da pluralidade das vozes, que compõem a nossa sociedade, no campo das produções literárias, salvaguardando a multiplicidade de olhares e percepções do mundo e do fato de que nenhuma voz pode ser sucedida “[...] pela boa vontade daqueles que monopolizam os lugares de fala dos diferentes grupos sociais” (DALCASTAGNÉ, 2008, p. 79), é preciso pensar a literatura na atualidade, ponderando os fatores indispensáveis para a democratização dos discursos, reconhecendo que cada um tem o seu valor social e as decorrências do mundo contemporâneo, como: a renovação das práticas culturais, caracterizada pelos processos de hibridação cultural; a criação de novas realidades, inter-relacionais; a ruptura de paradigmas e a inferência em novas concepções, abordagens e aceção da literatura.

Ponderando sobre esse aspecto, ressalto Iser (1996) e suas convicções sobre o caráter estético da obra literária e suas implicações sobre o leitor, a partir da elaboração de uma concepção teórica¹⁰, que busca analisar os efeitos que a obra literária é capaz de promover no leitor, por meio da leitura, promovendo uma análise da relação autor-leitor-texto. A teoria de Iser (1996) privilegia a interação do leitor com o texto, mas tem como foco principal o leitor e sua experiência estética. Segundo o autor, no ato da leitura o leitor interpreta o texto por meio da confabulação entre o que lê e as inferências estabelecidas a partir de suas experiências; seu acervo histórico, cultural e social. Assim, as elucidações ocorrem a partir do que o texto tem para oferecer, mas também da condição de interlocução do leitor com esse texto: “[...] a leitura se apresenta em primeiro lugar como uma relação dialógica.” (ISER, 1996, p. 123), o que torna o leitor ativo, participativo e atuante, pois, ao inter-relacionar-se com o texto, opera sobre ele e absorve suas implicações. Nesse sentido, Iser (1996) desvia o foco da análise do texto/obra para o leitor e evidencia que ele próprio, o texto, não existe sem o leitor e enfatiza que, o estudo, o exame da obra não pode lançar-se apenas sobre a estrutura, mas na mesma proporção aos movimentos de sua

¹⁰ Teoria da Estética do Efeito, de Wolfgang Iser (1926-2007). Ao lado de Hans Robert Jauss (1921-1997), Iser foi responsável por inovações significativas no campo literário. Transformou-se em um expoente representante da estética da recepção, que aponta modificações nos padrões da verificação literária, direcionando o ato da leitura a duas perspectivas: o comprometido com o texto e o arquitetado pelo leitor, considerando que esse leitor pertence a uma deliberada sociedade. A teoria de Iser vê a obra literária como um processo de comunicação e interação entre as partes: obra/leitor, resultando em processos que decorrem na experimentação estética, provocando instabilidade dos códigos sociais. A estética da recepção favorece o leitor e direciona-se para a conjuntura sócio histórica das variadas interpretações textuais. O discurso concebe-se por meio de seu sistema receptivo, enquanto diversidade de organizações de significados tradicionalmente mediadas.

apreensão. Para ele, a obra literária tem duplo viés: o artístico, caracterizado pela criação do autor e o estético, relacionado a efetivação empreendida pelo leitor. O texto literário se efetua na confluência texto-leitor. (ISER, 1996)

Essas considerações favoreceram reflexões que se estruturaram na compreensão da obra literária como produção simbólica indissociável das ações humanas, das relações, normas e sistema de papéis ocupados por cada indivíduo na esfera da estrutura social. Isso posto, é possível considerar que as obras literárias são produtos culturais que concebem as condutas sociais existentes, na sua produção e interpretação.

Assim, entendo que o *corpus* da literatura pós-moderna vem se configurando, por um lado, por uma vasta produção de obras clássicas e canônicas, mas, por outro, vem ganhando posições o surgimento dos novos discursos, irrompendo um, em especial, que vem sendo apontado como um “novo” produto literário, conhecido na atualidade como: literatura marginal-periférica, linguagem que já recebeu a classificação de inferior pela crítica literária e que ganhou o *status* de literatura na pós-modernidade. Parece tratar-se de uma literatura engajada, contra-hegemônica, de resistência, que procura responder aos processos de restrição e marginalização social, econômica e cultural. Nela, encontram-se elementos da literatura canônica misturados aos da marginal-periférica, mas que procuram o distanciamento dos padrões linguísticos estabelecidos. É uma literatura que parece buscar uma afirmação identitária e que, ao mesmo tempo, parece ter sido despertada nos contornos da “hibridação cultural”, em que, segundo Canclini (2015, p. XIX) “[...] estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas.”. Por meio de uma linguagem estética, tornou-se capaz de romper territórios, narrar e problematizar espaços periféricos, causas e condições. Logo, essa nova produção literária, ultrapassou zonas demarcadas e possibilitou novas aberturas de espaços no campo da literatura.

Curiosamente, tenho acompanhado, como POSL, o direcionamento desse tipo de literatura para o leitor escolar por intermédio da SL, que vem criando espaços para a bibliodiversidade¹¹ dentro da escola e colaborando com a formação de novos

¹¹ Bibliodiversidade: Termo que tem sido muito usado com base no conceito da biodiversidade, mas voltado à diversidade de produção editorial e de temas, autores, editores e acervo, promovendo a diversidade cultural, nos espaços de leitura e outros.

públicos leitores. Nesse sentido, não se trata de renunciar ao texto canônico, mas abrir espaços para outros textos e para a pluralidade. (ABREU, 2006).

Por consequência, meu interesse, como POSL, focou-se na investigação da inserção da literatura marginal-periférica, nas SL da Rede Municipal de São Paulo, com destaque nos anos iniciais do ensino fundamental.

Na intenção de tentar responder aos meus objetivos de pesquisa, procurei abordar, neste capítulo, mudanças e ampliações ocorridas no conceito de literatura, nos últimos tempos, em cujos aspectos pretendo embasar minhas reflexões sobre a integração entre a literatura e o campo educacional, de forma a abordar a entrada da literatura marginal-periférica.

Como o assunto requer a assunção de um conceito de literatura que nos faça chegar até a compreensão desse novo produto literário e como este estudo envolve aspectos distintos, mas ao mesmo tempo convergentes, pretendi aqui desenvolver reflexões e estudos sobre: o conceito de literatura, a literatura e escola, a literatura marginal-periférica, e a literatura marginal-periférica na escola, entre outros elementos.

2.1 Sobre o conceito de literatura

Como alguém quer passar algo sem ter? Como falar de revolução sem saber nem seu direito? A leitura indica caminhos, dúvidas, soluções, gera fatores positivos na caminhada de cada um.

(FERRÉZ, 2009)¹²

Literatura... palavra que vem do latim (*littera*) e que significa “letra”¹³. Considerada uma das artes criadas pelo homem, representa: comunicação, expressão, linguagem, imaginação, criatividade.

Na busca por textos que abordassem o conceito de literatura, encontrei diversas referências à *Poética* (2008) de Aristóteles, como sendo o texto mais antigo e de onde penso em partir para chegar ao conceito de literatura. Nele, o autor conceitua a literatura como sendo a arte da imitação (*mimese*), da vida e da realidade,

¹² MAFRA, E.; OLIVEIRA, C. Entrevista exclusiva com Ferréz. 2009.

Disponível em: <<http://nacao-hiphop.blogspot.com.br/2009/08/entrevista-exclusiva-com-ferrez.html>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

¹³ Dicionário *on-line*: LETRA. Meus Dicionários. Disponível em <https://www.meusdicionarios.com.br/literatura>>. Acesso em: 25 fev. 2017.

pela palavra. É a representação das ações do homem por meio da linguagem. No texto, o autor atesta que a imitação é natural, inata ao ser humano, que se apraz com isso. Por meio dela, os homens podem criar e recriar coisas da ordem real. Mas, segundo ele, não se refere a um tipo qualquer de imitação, mas sim a uma imitação que necessita de uma capacidade criativa, inspiradora e criadora. Uma imitação necessária ao homem, para dar um novo sentido à vida, frente a toda sua complexidade.

Vista como uma manifestação artística, a literatura é também considerada como instrumento de interlocução, interação e interpretação social. Por meio dela, os homens são capazes de propagar histórias e conhecimentos de uma cultura, um povo, uma sociedade, de registrar e representar a realidade, de manifestar suas crenças, seus princípios, sentimentos e desejos.

Por todas as possibilidades que representa e por ser uma linguagem carregada de significados, atribui-se à literatura uma grande importância na vida dos homens. Essa importância reside nas possibilidades que ela oferece na construção de uma visão crítica da sociedade e dos indivíduos, por meio da interpretação social.

Por ser própria da cultura e utilizada como forma de representação da sociedade, pode assumir características bastante diferentes de acordo com a sociedade. Tudo depende de critérios, julgamentos e posicionamentos críticos, políticos e ideológicos adotados por aqueles que a conceituam. Portanto, fica evidente que, ao longo da história, a literatura assumiu diversas definições, conceitos, e significados que foram variando em concordância com o período, com as realidades e a história da humanidade, estando sempre associada às questões da tradição, da sociedade, da cultura e das histórias de cada época.

Pode-se dizer que são várias as questões que estão em jogo, ao se conceituar literatura, desde econômicas a ideológicas. Evidencia-se que a literatura não é neutra, ela contém a presença do conteúdo político, partidário, ideológico, uma vez que não se pode separar o homem – ser político social – do autor que escreve o texto. É o que foi apontado por Dalcastagnè (2005), em um artigo intitulado *A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004*, que apresenta os primeiros resultados de sua pesquisa de doutorado: “[...] a literatura não é neutra, não está ‘acima’ de outros meios de representação, como o cinema, o jornalismo ou a televisão, e não é intocável. Nossa posição diante do texto literário não é de reverência, mas de crítica.” (DALCASTAGNÈ, 2005, p. 22).

Posto isso, o intuito é apresentar algumas definições e conceitos adotados por autores da atualidade, pois são conceitos mais amplos e que têm proximidade com a contemporaneidade, podendo clarear o entendimento a respeito dos deslocamentos da literatura e a compreensão da entrada de diversas literaturas, no contexto escolar. Como pode-se imaginar, a entrada de qualquer “tipo” de literatura na escola é dada a partir de um determinado conceito de literatura.

À vista disso, segui a formulação de um referencial teórico, trazendo autores como Candido (1972, 2006, 2011), Lajolo (1982, 1984, 1993a, 1993b, 2004), Abreu (2006) e Barthes (1972, 2004), que me permitiram discorrer sobre o assunto e realizar aproximações possíveis para estabelecer as bases da problematização da pesquisa.

A dificuldade em se conceituar literatura, de forma determinante, foi exposta por Lajolo (1984, p. 24): “Aí as perguntas são muitas e as respostas poucas.” Conforme reflete a autora, em cada período da história da humanidade, a sociedade desenvolve ideias, conceitos e definições característicos daquele momento. Corroborando com Lajolo, Abreu (2006, p. 109) defende que “[...] a definição de literatura não é algo objetivo e universal, mas sim algo cultural e histórico”. Ao procurar definir literatura, a autora pondera a necessidade de considerar os aspectos intrínsecos e extrínsecos contidos no texto. Isto é, existem elementos internos ao texto, que podem consagrá-lo como literário, a exemplo da linguagem, organização etc. Mas, segundo ela, não é só isso, visto que nessa análise deve-se considerar também elementos externos, como autor, o grupo cultural ao qual pertence e outros.

Lajolo (1984) segue apontando que, desde os tempos antigos da Grécia e de Roma, são várias as referências que têm sido utilizadas para classificar um texto como literário ou não: desde os temas abordados, a intenção do autor, até os efeitos que a obra produz no leitor. Lajolo também salienta o importante papel desempenhado pela linguagem, como critério para classificação literária. Segundo ela, é a ligação das palavras com as circunstâncias, com situações de produções literárias, que consolida um texto como literário. Assim como, são as circunstâncias de uso da linguagem que vão determinar o tipo de linguagem. A autora nos faz pensar no emprego da linguagem na literatura, sendo um elemento importante na classificação dos discursos – literário, não literário.

Sobre essa relação entre literatura e linguagem, Barthes (2004) define a linguagem como um objeto social de grande poder, que nos domina, nos subordina e

nos constitui. Em *O rumor da língua*, esse autor deixa claro que é a linguagem que define o homem e não o homem a linguagem.

[...] a linguagem não pode ser considerada como um simples instrumento, utilitário ou decorativo, do pensamento. O homem não preexiste à linguagem, nem filogeneticamente, nem ontogeneticamente. Jamais atingimos um estado em que o homem estivesse separado da linguagem, que elaboraria então para 'exprimir' o que nele se passasse: é a linguagem que ensina a definição do homem, não o contrário (BARTHES, 2004, p. 15).

Desse modo, é por meio da linguagem que lidamos com o mundo, sendo a língua a decodificação da linguagem. Entretanto, ao considerar sua necessidade e relevância na vida dos homens, Barthes também aponta que essa mesma linguagem, tão significativa ao homem, é elemento de dominação e submissão, por estarmos imersos nela, coagidos por suas estruturas linguísticas, a dinâmica rígida de seu uso, nas quais devemos nos encaixar, resultando em uma relação de poder e submissão, tornando-nos, assim, escravos da linguagem. Ou seja, o indivíduo não pode usar a fala sem recorrer aos signos da língua.

Mas, se a linguagem é tão importante, se estamos submergidos nela, se precisamos dela na nossa existência, como lidar com o domínio, o poder e a subordinação a qual nos submete? Segundo Barthes (1989), para fugirmos disso, é necessário lograr com a língua. De acordo com ele, esse logro, essa trapaça linguística é a única forma de superação da dominação e submissão da língua, ao que ele denomina de literatura. Assim, a literatura tornou-se uma forma de criação de artimanhas que burlam as estruturas de poder e a alienação.

Nesse sentido, Barthes (2004) entende a literatura como uma resistência, uma linguagem não controlada pelo poder. Isso porque, segundo ele, na literatura, o autor não precisa seguir as regras estruturais para expressar suas sensações e ideias. O autor é capaz de criar seus textos utilizando-se de uma linguagem artística. Diferentemente da linguagem cotidiana, que necessita do uso das estruturas linguísticas para tornar-se compreensível. Entende-se, assim, que a linguagem literária é despida de compromissos com as regras linguísticas determinadas, criando estrutura própria. E mais, em sua obra intitulada: *Novos Ensaios Críticos – O grau Zero da Escritura*, Barthes (1972) afirma que um autor literário, ao escolher a linguagem que será utilizada em seus textos, assume um partido, representando uma classe social estabelecida, frente às demais. Torna explícita a necessidade da apropriação da língua falada e seu efeito na literatura. Nessa perspectiva, Barthes

entende que o que faz com que a literatura assuma uma posição realista é a aproximação da literatura às questões sociais.

A função da linguagem na literatura é entendida por Antonio Candido, professor, escritor e crítico literário, como algo fundamental para classificar uma obra literária, assim como Lajolo e Barthes. O autor atribui à literatura um sentido extenso, em que cabem “[...] as criações de toque poéticos, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.” (CANDIDO, 2011, p. 176). Para ele, a literatura é a troca de lugar do real ao imaginário. Assim, por meio da linguagem figurada e por meio da arte, pode-se realizar a passagem do mundo factual para o universo ficcional, sendo isso fundamental aos homens.

Candido coloca a literatura na condição de uma necessidade básica, um bem indispensável aos homens, o que deixa claro em seu artigo intitulado: *O Direito à Literatura*, escrito em 1988 e publicado em 1995, no livro *Vários Escritos*. Na obra *Textos de Intervenção* o autor reforça e amplia essa afirmação ao dizer que:

[...] a literatura é um processo histórico, de natureza estética, que se define pela inter-relação das pessoas que a praticam, que criam uma certa mentalidade e estabelecem uma certa tradição. Quando isso acontece a literatura está constituída (CANDIDO, 2002, p. 114).

Para o autor, não há como se falar de literatura, sem estabelecer reflexões sobre direitos humanos. Ao aprofundar reflexões sobre esse pensamento, Candido afirma que a literatura deve ser entendida como um direito básico de todo ser humano, “[...] assim como o alimento, a casa, a roupa.” (CANDIDO, 2011, p.175), declaração estabelecida a partir do que considera de “bens compressíveis” – aqueles que não são essenciais à nossa sobrevivência e, “bens incompressíveis” – os que são indispensáveis a ela. Entretanto, o autor reconhece que entre aquilo que se determina como um ou outro, é muito difícil de se estabelecer:

O fato é que cada época e cada cultura fixam os critérios de incompressibilidade, que estão ligados à divisão da sociedade em classe, pois inclusive a educação pode ser instrumento para convencer as pessoas de que o que é indispensável para uma camada social não o é para outra (CANDIDO, 2011, p. 175).

Contudo, além de defendê-la como um direito, Candido também assevera que a literatura é capaz de assegurar o equilíbrio social e, por isso, pode cumprir o papel de tornar-nos mais compreensíveis, receptíveis, com o mundo, a sociedade e os

homens. Candido (1972), em *A literatura e a formação do homem*, aponta importantes funções da literatura, sendo elas: a psicológica, formadora e social, que conjugadas formam o que ele chama de função humanizadora, conforme abordarei a seguir.

Sobre a humanização, Candido (2011) aponta como sendo a junção de três papéis atribuídos por ele à literatura. O primeiro, o papel “psicológico”, que surge da necessidade dos homens em fantasiar e ficcionar o mundo real; o segundo, que equivale ao papel “formador”, exercido a partir dessa ligação entre a fantasia e o real e o terceiro é o papel “social”, que cria no leitor a identificação dele com o universo real, exercido através dos livros.

Entendo aqui por humanização (já que tenha falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 2011, p. 182).

Assim, as pessoas são capazes de se humanizar ao perceberem-se no outro, ao elaborar e reelaborar a sua existência de forma criativa e dinâmica.

Para Candido (2011), a literatura não é uma experiência inócua e tem papel imprescindível na constituição da personalidade podendo seguir padrões não convencionais. Todavia, sendo indispensável aos seres humanos, constituindo-se assim num direito, por que pensar que o que é bom para uns, não o é para outros? E mais, sendo um “[...] instrumento tão poderoso no gerenciamento das sociedades” (LAJOLO, 1997, p. 83), um campo de representações sociais, todos os grupos sociais estão sendo representados nesse espaço, de que forma?

Está em atuação, neste caso, o controle do discurso, que é a negação do direito de fala àqueles que não preenchem determinados requisitos sociais: uma censura social velada, que silencia determinados grupos sociais. Segundo o sociólogo Pierre Bourdieu, ‘entre as censuras mais eficazes e mais bem dissimuladas situam-se aquelas que consistem em excluir certos agentes de comunicação excluindo-os dos grupos que falam ou das posições de onde se fala com autoridade’. O importante é perceber que não se trata apenas da possibilidade de falar — que é contemplada pelo preceito da liberdade de expressão, incorporado no ordenamento legal de todos os países ocidentais — mas da possibilidade de ‘falar com autoridade’, isto é, o reconhecimento social de que o discurso tem valor e, portanto, merece ser ouvido (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 14).

Sobre a presença das vozes e representações sociais, Dalcastagnè (2005) aponta que determinados grupos sociais são excluídos dentro de expressões artísticas, extinguindo-se a pluralidade de perspectivas e que esse absenteísmo é atribuído à “invisibilidade” desses grupos. No caso da literatura, os escritores reforçam essa “invisibilidade” ao manter fora de seus textos esses mesmos excluídos, que se encontram “à margem de nossa sociedade” (DALCASTAGNÈ, 2005, p. 14-15). A autora ainda afirma que se os negros e os pobres são deixados de lado, como personagens e/ou produtores literários, eles são praticamente inexistentes.

Assim, torna-se clara a importância da literatura no contexto social. Candido (2006, p. 83) aponta o lado social da literatura ao conceituá-la, como sendo:

[...] um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo.

Desse modo, é possível entender as reflexões de Candido (2006) sobre as influências das relações estabelecidas entre a sociedade, o autor e o leitor, baseando seus conceitos em pressupostos sociológicos e pensando no vínculo que a literatura estabelece com a realidade e com a sociedade em que surge, contribuindo com os processos de transformações.

Assim, pode-se pensar em relacionar a literatura com o engajamento social e a luta por direitos básicos essenciais, conforme aponta Candido (2011, p. 188), quando diz que: “[...] a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual”. Ou seja, a literatura utilizada como instrumento de reflexão sobre mazelas, perversidades e injustiças sociais, que expõe críticas à realidade, que serve a uma causa política-ideológica, que fortalece a identidade de grupos sociais; é o texto comprometido com a sociedade.

Como Candido, Lajolo (1984, p. 16) entende que: “[...] a obra literária é um objeto social”. Entretanto, a autora reflete sobre o “circuito” que a obra literária deve percorrer, antes que cumpra sua função social:

Para que ela exista, é preciso que alguém a escreva e que outro alguém a leia. Ela só existe enquanto obra neste intercâmbio social [...] essa relação entre o produtor e o consumidor de obras literárias é

medida por muitas instâncias: a do editor, a do distribuidor, a dos livreiros [...] há, uma espécie de corredor comercial pelo qual deve passar a obra literária antes que se cumpra sua natureza social (LAJOLO, 1984, p. 16-17).

Neste ponto é possível retomar as razões pelas quais algumas obras são consideradas como literatura, enquanto outras não. Basta pensar sobre quem conceitua a literatura? Quem a legitima? Aqui talvez seja possível recorrer as contribuições do sociólogo francês, Pierre Bourdieu, na tentativa de esclarecer os embates que envolvem o campo social e, portanto, cultural, no qual se insere a literatura. A começar pelo conceito de *campo*, onde segundo o sociólogo, é sempre um espaço de forças em que os sujeitos, que compõem a sociedade, estão organizados em variadas posições, cada um com seus esquemas e táticas esforçando-se para governar o *campo*. A segunda, é sobre a concepção de *capital*, estabelecida por Bourdieu (1998), mais abrangente do que a de Marx¹⁴, e que relaciona-se não apenas com a questão da obtenção e/ou acúmulo de patrimônio, de bens, de fortuna, mas também em relação ao poder advindo das ações sociais. Nesse sentido, Bourdieu atenta para a existência de outros importantes “capitais”, além do econômico, sendo eles o *capital cultural*, muito ligado à educação e relacionado aos saberes e conhecimentos apreendidos e reconhecidos e o “capital social”, pertinente às relações que podem transformar-se em benefícios e predomínios sociais:

O conjunto dos recursos reais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento mútuos, ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como o conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros e por eles mesmos), mas também que são unidos por ligações permanentes e úteis. (BOURDIEU, 1998, p. 67).

¹⁴ Karl Marx (1818-1883), filósofo, sociólogo e revolucionário alemão, conhecido como um dos precursores do socialismo científico; é considerado o autor das causas operárias. Ao longo da sua vida constituiu um apanhado de obras teóricas que influenciaram diversas áreas, como a economia, a sociologia e a história. Desenvolveu conceitos importantes como o de *mais-valia* e do *fetichismo da mercadoria*. Seus esforços centravam-se em pensar alternativas para o sistema capitalista, buscando novas estratégias de produção e ordenamento econômico capazes de equiparar os sujeitos em sua conjuntura material e social, livrando-os da condição de alienação. Das obras mais relevantes de Marx, considera-se: o **Manifesto Comunista**, escrito em parceria com o também cientista alemão Friedrich Engels, onde critica o capitalismo e mostra o contexto e a história do movimento operário, clamando pelo fortalecimento e união da classe operária e: **O Capital**, onde apresenta suas apreciações a respeito da economia capitalista. (Texto elaborado com base no site: <<https://www.todamateria.com.br/karl-marx/>>. Acesso em: dez. 2017).

Segundo Bourdieu (1998), cada categoria de “capital” modifica-se em condição de bem simbólico (*status*, poder, notoriedade, preponderância, relevância) coadunados ao reconhecimento e diferenciação dos sujeitos no “campo social”. De acordo com ele, os bens simbólicos e culturais são produzidos a partir da produção capitalista e da sociedade. Há alterações na maneira da produção de mercadorias, inclusive daquelas que integram a cultura. Formam-se grupos produtores e consumidores de bens simbólicos. Ou seja, configura-se como bem simbólico o material artístico e/ou cultural ao qual se atribui um valor de mercado, sendo validado pelas leis desse mercado o *status* de produto. Ao postular uma ligação entre estruturas sociais e simbólicas, Bourdieu (1998) colabora com o debate sobre a criação e entrada dos objetos culturais na sociedade. E, nessa trama simbólica, criam-se mecanismos de disputa pela supremacia, onde atuam os diversos reguladores, dotados de suas formas próprias de capital. Considerando o complexo sistema literário, movem-se autores, leitores e críticos.

Lajolo (1984) atenta que num sistema capitalista, a literatura é como qualquer outro tipo de produto produzido, não bastando apenas um autor e um leitor, pois existe uma questão econômica envolvida. Segundo a autora, uma obra literária precisa ser avaliada pelas instâncias competentes, geralmente a crítica literária e “[...] todas aquelas instâncias às quais cumpre referendar a literalidade.” (LAJOLO, 1984, p. 17). Podemos perceber que existem questões ideológicas, de convicções e de poder por trás dos fundamentos dos conceitos de literatura, como o aval e aprovação de “[...] setores especializados” (LAJOLO, 1984, p. 18) capazes de “validar” o texto como sendo literário ou não.

Geralmente, essas definições e legitimações estão a cargo de figuras de prestígio social ou, como define Lajolo, como os intelectuais, críticos, acadêmicos de grandes e conceituadas universidades, a própria universidade, a academia, fóruns especializados, correntes literárias etc., sendo que nem todos esses setores são institucionalizados (LAJOLO, 1984, p. 18).

Entretanto, conforme afirma Abreu (2006, p. 39), essa seleção do que é literário e não literário não está presa somente a “[...] critérios linguísticos, textuais ou estéticos”, mas também está intimamente ligado a posições políticas e sociais, como no caso das produções femininas, depreciadas durante um longo período, porque as mulheres eram consideradas inferiores intelectualmente.

Abreu ainda esclarece que para separar os textos considerados canônicos de outros textos em que também se encontram características literárias, são usados adjetivos como: popular, marginal, periférico e outros, para desvalorizar ou desqualificar a obra. E que, para ser considerada como obra literária, é preciso ser declarada pelas instâncias de legitimação, que são as mesmas citadas por Lajolo (apud ABREU, 2006, p. 49). A autora ainda afirma que, “[...] a qualidade literária do texto não é critério absoluto. [...] mais do que o texto, são os conhecimentos prévios que temos sobre o autor, seu lugar na tradição literária, seu prestígio, que dirigem nossa leitura.” (ABREU, 2006, p. 49).

Falando sobre instâncias de legitimação da literatura, retomamos Dalcastagnè (2007), que aborda a representação dos grupos minoritários na literatura brasileira e da representação da cultura dominante, em que a pesquisadora deixa marcado que:

Aqueles que estão objetivamente excluídos do universo do fazer literário, pelo domínio precário de determinadas formas de expressão, acreditam que seriam também incapazes de produzir literatura. No entanto, eles são incapazes de produzir literatura exatamente porque a definição de “literatura” exclui suas formas de expressão. Ou seja, a definição dominante de literatura circunscreve um espaço privilegiado de expressão, que corresponde aos modos de manifestação de alguns grupos, não de outros. Com essa circunscrição de quem possui legitimidade para produzir literatura, perde-se em diversidade. Não há no campo literário brasileiro uma pluralidade de perspectivas sociais (DALCASTAGNÈ, 2007, p. 21).

Dalcastagnè (2005, p. 20) considera que essa exclusão, dos grupos minoritários, não ocorre só no campo literário, mas também em outras esferas como: política, mídia, meio acadêmico, considerando-se como um índice significativo de subalternidade.

Considerar essas novas perspectivas sociais, de grupos minoritários, marginalizados e periféricos, é de extrema importância no contexto sociocultural contemporâneo, como forma de valorização, representação e reconhecimento desses grupos, considerando-se, inclusive, a perspectiva de um novo conceito de cultura. A partir do conceito da hibridação cultural, pode-se considerar a pluralidade das perspectivas culturais e, portanto, sociais e suas múltiplas expressões. Sobre isso, Dalcastagnè (2007, p. 30) ainda afirma que: “A literatura é um espaço privilegiado para tal manifestação, pela legitimidade social que ela ainda retém”.

Portanto, a literatura é um processo histórico, político e social, um produto sociocultural contextualizado, que se constitui na interação entre o texto, os indivíduos

e o meio, sendo um direito universal e que desempenha um papel fundamental na formação humana. Por consequência, não cabe mais classificá-la como “isso” ou “aquilo”, mas considerá-la como um espaço de inclusão das diversas manifestações, grupos e perspectivas sociais. Com o passar dos anos, estamos acompanhando as modificações e ampliações no conceito de literatura, o que tem permitido garantir um espaço mais plural e mais aberto para as vozes que estão às bordas do campo literário, oportunizando a abrangência e entrada de diversos textos antes não considerados literários. Desconsiderar esses fatos é corroborar com a literatura na concepção de mecanismo de discriminação, restrição e hierarquização.

Na sequência, abordo as formas e perspectivas com as quais a escolas têm trabalhado com a literatura. Afinal, tratando-se de um “bem” tão valioso, “incompressível”, a escola não pode descuidar de suas práticas de leitura, devendo orientar suas ações com perspectivas mais abrangentes, oportunizando ao aluno conhecer não só o texto, como toda a conjuntura que o envolve.

2.2 A leitura literária na escola

Sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano.

(TODOROV, 2009, p. 92)

Até aqui, foi possível acompanhar as transformações e ampliações ocorridas no âmago da literatura, desembocando em novos conceitos e aceitação de novos discursos, assim como as disputas e tensões geradas nesse campo. Outro ponto relevante destacado até o momento é a configuração da literatura como uma importante ferramenta de comunicação, instrução, poder e educação, conforme apontado por Candido (2011). A noção criada, até esse ponto, permitiu-me pensar que a literatura pode muito bem servir como instrumento de exclusão, de manutenção de *status*, de reafirmação de hierarquia social, da cultura dominante, mas que também pode estar a serviço de uma nova territorialidade, que liberte, que reconheça a diversidade, que aceite as diferenças e que inclua, abrindo novos espaços nesse terreno de lutas.

Sendo reconhecida como uma prática essencial, a leitura tornou-se mais do que o simples ato de ler, mas algo necessário do qual devemos fazer uso para agirmos como agentes transformadores da sociedade em que vivemos (SOARES, 2011).

Segundo essa autora, ao apoderar-nos da leitura, tornamo-nos indivíduos conscientes, capazes de compreender e inferir, não só nas situações cotidianas das nossas próprias vidas, como também na sociedade em que vivemos. Quanto mais ampla for nossa visão de mundo, mais seremos capazes de compreendê-lo. E quanto mais diversificada as leituras que realizarmos ao longo da vida, mais oportunidade teremos de ampliá-la, sendo exatamente essa conjunção que contribuirá para nossa constituição enquanto cidadãos. Vista dessa forma, a leitura tornou-se indispensável na vida dos indivíduos e imprescindível para a vida em sociedade. Por meio dela somos capazes de estabelecer conexões entre o nosso saber e o que ela, leitura, nos traz de novo, possibilitando conferir sentido àquilo que estamos lendo.

Para Freire (1989), antes de aprender a ler a palavra, é preciso aprender a “ler o mundo”. À “leitura de mundo”, Freire atribui aquilo que faz sentido para os sujeitos, incluindo-se as experiências e os conhecimentos que os indivíduos vão acumulando ao longo da vida. Ao preconizar isso, o autor se referia ao fato de que a leitura, antes de mais nada, inicia-se com a compreensão, a interpretação e o estabelecimento de relações entre o que se lê com a vida e com as circunstâncias sociais em que se vive. Assim, a leitura da palavra só tem significado se vier acompanhada da leitura de mundo, que é o que será capaz de atribuir sentido ao sujeito. Isso porque, segundo ele, a leitura exige uma série de elaborações, por parte do sujeito, de significâncias e significados atribuídos a ela. É como a palavra “morte”, que será “lida” de uma forma por uma criança que nunca tenha passado por uma experiência próxima em suas vivências, por uma pessoa mais velha que tinha tido experiências relacionadas a ela, ou ainda, um enfermo grave que a deseja. Essa compreensão só é possível a partir das experiências vividas e da compreensão da realidade. Ao fazer isso, o sujeito estará se assumindo reconhecidamente como ser histórico-social; como senhor da sua própria história. Ao estabelecer essa relação, será capaz de não só compreender o mundo, como modificá-lo de acordo com suas necessidades. Freire (1989) ainda afirma que a leitura se tornará extremamente relevante em nossas vidas ao adquirirmos esse hábito e fazemos dela um ato de conhecimento e de prazer. Para Freire, o ato de ler envolve mais do que uma aprendizagem, constitui-se em um ato de libertação: de poder ler com criticidade, com autonomia, podendo opinar e interagir sobre qualquer texto que se lê e sobre a realidade.

Em vista disso, dada a relevância da leitura na existência e na constituição do homem como ser social, educação e literatura tornaram-se grandes aliadas. Por

consequente, alvos frequentes de estudos e pesquisas de diferentes áreas de conhecimento, nos últimos tempos. Isso porque, a leitura considerada como uma prática essencial na formação crítica dos cidadãos e, como prática cultural, não é inerente ao homem e precisa ser aprendida. Embora não seja campo exclusivo de desenvolvimento da literatura, a escola configurou-se como um lugar de destaque e consolidação desse papel.

O exercício dessa função [...] é delegado à escola, cuja competência precisa tornar-se mais abrangente, ultrapassando a tarefa atual de transmissão de um saber socialmente reconhecido e herdado do passado. Eis porque se amalgamam os problemas relativos à educação, introdução à leitura, com sua conseqüente valorização, e ensino da literatura, concentrando-se todos na escola, local de formação do público leitor (ZILBERMAN, 1991, p. 16).

Assim, é indiscutível a necessidade de reflexões sobre as formas de escolarização da literatura e suas perspectivas de trabalho no âmbito escolar. De antemão, o que se sabe é que as possibilidades de trabalho com a literatura são amplas, capazes de conceber diálogos com diversas instâncias do conhecimento e ultrapassar fronteiras. Entretanto, o que determina isso é o tipo de ensino que se atribui a ela, voltado para o desenvolvimento do letramento literário, para as práticas sociais, associando-se conhecimento, prazer e fruição, ou, não apresentada de forma apropriada, causando grande prejuízo para os alunos.

Ao se pensar na literatura no contexto escolar é preciso considerar, antes de mais nada, que qualquer literatura, ao entrar na escola, torna-se escolarizada. Todavia, o termo “escolarizado” não precisa ser entendido de forma pejorativa, isso não é necessariamente ruim, depende da forma como é realizada essa escolarização. Segundo Soares (2011), existem dois tipos de escolarização da literatura: a adequada e a inadequada. A escolarização adequada é aquela que se aproxima do aluno, que favorece sua autonomia, que se destina a práticas de leitura próximas de seu contexto social, que a entende como manifestação artística, que favorece o letramento literário, entre outros. Já a escolarização inadequada é aquela que se mantém distante do aluno, com ausência de sua autonomia para escolhas, afastada das práticas sociais.

Contudo, para que a literatura seja considerada adequada e faça sentido para o aluno, é preciso considerar as práticas, os métodos e as escolhas desenvolvidas pelo professor, além de considerá-la em uma perspectiva ampla e plural. Caso contrário, é como afirma Lajolo (1982, p. 15): “Ou o texto dá sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum.”

A escola, enquanto instituição social, tem um caráter fundamental na constituição do sujeito e, influenciada pelas transformações da contemporaneidade, parece acompanhar avanços e necessidades sociais. Contudo, esses avanços não podem se configurar apenas nos discursos, mas é essencial transformar-se em práticas. Apesar de ainda reproduzir mecanismos de dominação da classe dominante, a escola dos últimos anos aparenta buscar caminhos para ações transformadoras e libertadoras, capazes de favorecer a consciência crítica dos sujeitos, a reflexão, a humanização, entre outros.

Para que isso aconteça é preciso mudar concepções, ideologias e paradigmas entranhados na nossa sociedade e, conseqüentemente, nas nossas escolas. A modernidade exige uma escola democrática e acessível, que valorize diferenças e acolha os sujeitos, suas necessidades e seu contexto. Ao adotar tais procedimentos, objetivará a formação plena dos sujeitos. Com essa finalidade, não cabem visões conservadoras, estanques, uniformizadoras e excludentes na escola de hoje. Portanto, ao desejar-se que os alunos tornem-se leitores literários, que desfrutem da fruição, do prazer e do entendimento da leitura, não basta oferecer ou validar apenas um tipo de literatura, como se aquela fosse a mais importante ou de maior valor, como no caso da literatura clássica, canônica.

Cosson (2006) reitera que, ao fazermos isso, estaremos considerando apenas a representação de um determinado grupo. Mas, como isso é possível se vivemos em um país multiétnico, pluricultural, o que torna a escola um contexto plural, se nossos alunos fazem parte de diversos contextos, se representam diversas culturas? Assim, não pode-se uniformizar e igualar os alunos, mas é preciso respeitar e garantir o direito à identidade de todos os grupos que fazem parte da nossa sociedade. Ao propor um “todocultural”, uma hierarquização, os alunos certamente terão dificuldades em se ver como parte desse todo, dessa cultura que não lhes pertence e integrar-se a ela. Dessa forma é que as novas tendências literárias, as novas vozes sociais, as novas produções culturais vêm ganhando cada vez mais espaço e garantindo, aos poucos, lugar no contexto escolar, com conteúdos e textos mais próximos e acessíveis aos alunos. Conseqüentemente, é preciso oferecer outras alternativas, considerar o contexto sócio-histórico dos alunos, ter vistas ao desenvolvimento do texto literário com construção de significados, de reflexões; é imprescindível que os alunos possam fazer escolhas; é ficar atento a todos os tipos de leitura que possam incentivá-los,

trazer obras de interesse deles e de fazê-los pensar sobre a comunidade no qual estão inseridos.

Foi nessa direção que a Prefeitura Municipal de São Paulo, na gestão 2013-2016, implantou e executou uma política de leitura na Rede, direcionada pelas Leis n.º 10.639/2003 e 11.645/2008, na perspectiva da descolonização curricular, da bibliodiversidade e da promoção das literaturas não hegemônicas, organizando encontros formativos, projetos, seminários e disponibilizando acervo, junto aos POSL e às SL. O objetivo dessa política de leitura foi favorecer a aproximação dos alunos às diversas narrativas, culturas e autores que os representassem, decorrendo daí a inserção da literatura marginal-periférica nas SL. Mas, como bem disse Paulo Freire (1987), não se pode pensar a educação, sem pensar na questão do poder. O mesmo pode-se dizer sobre a literatura e outros objetos de cultura, em relação à questão indissociável do poder. Reconhecer que a cultura tem uma dimensão política é atestar que por meio dela pode-se servir a uma ideologia dominante ou a uma reelaboração ideológica que permita ao sujeito questionar o mundo em que vive e a própria história. Dessa forma, é que se revelou a ação da prefeitura em incentivar, fortalecer, valorizar e ampliar a entrada dos movimentos artísticos-culturais periféricos nas escolas municipais de São Paulo.

Na sequência da pesquisa, apresento o tema da literatura marginal-periférica, do seu surgimento aos dias de hoje. Em seguida, sua introdução nas SL da Rede Municipal de São Paulo.

Para tanto, vale ressaltar que, no intuito de possibilitar uma visão mais ampla sobre a temática, realizei um breve mapeamento de produções acadêmicas existentes sobre a tônica da pesquisa, iniciando por meio de fontes de informação impressa, relacionando a literatura ao assunto: marginal/periférica. Posteriormente, empreendi a busca eletrônica, por meio dos *sites*: Google, Google Acadêmico, Capes e Scielo, na aquisição de teses, dissertações e artigos que pudessem colaborar. A pesquisa realizada foi extremamente importante para a constituição de um *corpus* relacionado ao surgimento e ressurgimento da literatura marginal-periférica, dos anos de 1970 aos anos 2000, no contexto sociocultural brasileiro.

Com isso, pude constatar a crescente discussão acerca da intitulada literatura marginal-periférica, no cenário brasileiro, apresentada pelas produções encontradas. Também foi possível estabelecer aproximações entre as pesquisas já produzidas e a minha. Sobre isso, posso dizer que apesar de algumas delas abordar aspectos

similares, nenhuma seguiu na direção que segui. O que entendo diferir entre os estudos apontados, da pesquisa que realizei, foi abordar o tema na educação, conforme feito por Leonardi (2016), mas com uma pequena diferenciação. Os estudos de Leonardi apontam para a inserção da literatura marginal-periférica no **contexto do ensino médio**, enquanto a minha pesquisa indica as possibilidades de inserção dessa literatura nos **anos iniciais do ensino fundamental**, por meio das SL de São Paulo. A relevância desta pesquisa mostrou-se da necessidade de abordagem do tema vinculado à educação, considerando o que foi ressaltado por Leonardi:

A lista de trabalhos comprova que há um número significativo de estudos acadêmicos sobre o tema. Entretanto, poucos abordam o tema na Educação. Em relação às áreas de estudo, 20 trabalhos (65%) são relativos à área de letras, integrando-se nesta porcentagem as linhas de pesquisa: Estudos Literários. Teoria da Literatura, Literatura Comparada e Linguística; oito trabalhos na área da Sociologia, Ciências Sociais ou as específicas como: Estudos Culturais e Crítica Cultural: e três trabalhos na área da Educação. (LEONARDI, 2016, p. 27).

Como mencionado, essa exploração sobre produções acadêmicas contribuiu muito para a constituição da minha pesquisa, por oferecer materiais que subsidiaram reflexões e esclarecimentos sobre o tema, o que me permitiu seguir adiante.

2.3 A literatura marginal-periférica – da origem à contemporaneidade

“Assaltaram a gramática
 Assassinaram a lógica
 Meteram poesia
 Na bagunça do dia a dia
 Sequestraram a fonética
 Violentaram a métrica
 Meteram poesia
 Onde devia e não devia
 Lá vem o poeta
 Com sua coroa de louro,
 Agrião, pimentão, boldo
 O poeta é a pimenta
 Do planeta
 (Malagueta!)”
 (SALOMÃO. EMI/Odeon, 1984)

Waly Salomão, compositor da música “Assaltaram a Gramática”, fez parte de um grupo de poetas da vanguarda brasileira resistente à censura e às tradições

literárias. Suas produções literárias foram consideradas “marginais” pela crítica literária e pelo mercado editorial, porque iam contra as formalidades e tradições.

A primeira vez que se ouve falar em literatura marginal, no Brasil, foi nos anos 1970, em meio a um país marcado pelo regime da ditadura militar, em que as estruturas políticas, sociais, econômicas e culturais passavam por uma série de transformações.

Instaurada desde 1964, a partir de um golpe militar, a ditadura brasileira sofreu diversas vezes com manifestações, contestações, protestos e conflitos contra o regime, assim como a crescente pressão popular, pela redemocratização do país.

Nesse período, surgiram movimentos artísticos e culturais de oposição. As manifestações promovidas funcionavam como uma forma de resistência ao governo. Aqueles que faziam objeção ao regime intensificavam sua atuação. Assim, tornou-se crescente a insatisfação popular.

Como as ações de oposição tornaram-se cada vez maiores e mais relevantes, a alta cúpula do governo começou a pensar em estratégias para frear tais atitudes.

Dessa forma, como medida de controle, o governo militar emitiu um decreto em 1968, chamado de AI-5 (Ato Institucional Número 5), concedendo maiores poderes aos militares e suspendendo diversas garantias de direitos aos cidadãos. Foi uma represália ao povo. A partir disso, a censura começou a se propagar pelo país; autoridades militares abusavam dos poderes, prendendo, coagindo e intimidando cidadãos contrários ao regime. Eles atuavam de forma violenta e arbitrária, com a justificativa de que os grupos de oposição queriam destruir, arruinar o governo e que a democracia do país estava ameaçada por isso, precisando ser resguardada.

Não havia mais espaço para as críticas e os debates sociais. Todas as artes, de um jeito ou de outro, foram censuradas; as pessoas não podiam mais expressar suas ideias e pensamentos, sem passar pelo crivo da censura. (HOLLANDA, 2005).

É em meio a esse contexto de ditadura e censura que surge a literatura marginal nos anos 1970, como um movimento de resistência e de contracultura, com poetas que buscavam a livre expressão, através de textos com estilo próprio.

Em *O Que É Poesia Marginal*, de Glauco Mattoso, o autor traçou uma análise dessa produção cultural alternativa dos anos 1970. Nele, Mattoso destaca o significado da palavra contracultura, de acordo com o momento vivido pelos poetas da época:

Não se trata de uma contestação política dentro das instituições, não são as esquerdas atacando as direitas nem a oposição combatendo a situação, nem é o caso de uma determinada classe tentando conquistar o poder através de uma revolução. Trata-se de uma contestação a nível cultural, isto é, comportamental. Isso envolve até a rejeição pacífica de todo um sistema social, pela afirmação de valores alternativos (drogas, sexo, rock, gíria) que dentro da sociedade de consumo são reprimidos ou explorados comercialmente (MATTOSO, 1982, p. 56).

Segundo Mattoso (1982), um dos objetivos desse movimento era questionar valores e práticas de uma sociedade tradicional, que se opunha à mudança, trazendo à literatura elementos que corroborassem com isso. A temática principal das obras estava sempre relacionada à cotidianidade da vida e às práticas sociais vigentes. De forma intencional, os autores utilizavam-se de linguagem coloquial e acidez, na elaboração dos textos. Os livretos e panfletos confeccionados eram feitos quase “artesanalmente”, mimeografados, de pequena circulação, vendidos a baixo custo para se tornar acessíveis e distribuídos de forma alternativa, nos bares, teatros, cinemas, nas ruas etc. Esse foi o caminho encontrado pelos artistas para continuar propagando suas ideias e pensamentos ao mesmo tempo em que questionavam a “cultura oficial” e buscavam o distanciamento dos padrões acadêmicos, da crítica literária e da propagação de seus escritos, por meios da comercialização formal das editoras. As editoras, por sua vez, também não tinham interesse em publicar os textos desses autores que, para eles, eram considerados textos subversivos e sem qualidade literária.

Diferentemente das outras artes, como a música e o cinema, a literatura não sofreu tanta censura por parte do governo, já que aparentemente, não representava grandes “riscos” para o regime, porque era considerada uma arte de pequeno alcance. Essa é a análise da professora e pesquisadora Heloisa Buarque de Hollanda: “A poesia nunca foi formadora de opinião, e não tinha o poder de fogo das outras artes. Por isso, não existia tanto controle.” (HOLLANDA *apud* BARROS, 2006, p. 1).

O “termo” marginal foi aplicado pela crítica e relacionado à literatura, em 1976, pela professora e pesquisadora Heloisa Buarque de Hollanda, com a publicação da coletânea *26 Poetas Hoje*¹⁵, do qual foi organizadora. Nela, Hollanda procurou dar

¹⁵ *26 Poetas Hoje* é uma antologia poética, que reúne 26 poetas da vanguarda brasileira dos anos 1970, considerados marginais: Francisco Alvim, Carlos Saldanha, Antonio Carlos de Brito, Roberto Piva, Torquato Neto, José Carlos Capinan, Roberto Schwarz, Zulmira Ribeiro Tavares, Afonso Henrique Neto, Vera Pedrosa, Antonio Carlos Secchin, Flávio Aguiar, Ana Cristina Cesar, Geraldo Eduardo Carneiro, João Carlos Pádua, Luiz Olavo Fontes, Eudoro Augusto, Waly Sailormoon, Ricardo G.

visibilidade à literatura marginal e seus escritores e demonstrar o esforço dos autores contra o mercado editorial:

[...] há uma poesia que desce agora da torre do prestígio literário e aparece com uma atuação que, restabelecendo o elo entre poesia e vida, restabelece o nexa entre poesia e público. Dentro da precariedade de seu alcance, esta poesia chega na rua, opondo-se à política cultural que sempre dificultou o acesso do público ao livro de literatura e ao sistema editorial que barra a veiculação de manifestações não legitimadas pela crítica oficial (HOLLANDA, 2007, p.10).

Ainda, o “termo” marginal recebeu diversas definições, mas não associado ao sentido de delinquente ou criminoso, e sim marginal no sentido de estar à margem das grandes editoras, da crítica literária e da literatura considerada canônica.

Para Mattoso (1982, p. 8, grifos do autor):

Tudo que não se enquadrasse num padrão estabelecido ficou sendo *marginal*. [...] Tratando-se de arte, toda obra e todo autor que não se enquadra nos padrões usuais da criação, apresentação ou veiculação seriam também *marginais*, inclusive a poesia e o poeta. Na verdade, *marginal* é simplesmente o adjetivo mais usado e conhecido para qualificar o trabalho de determinados artistas, também chamados independentes ou alternativos (por comparação com a imprensa nanica, teoricamente autônoma em relação à grande imprensa e contestadora em relação ao sistema). Dizer que um poeta é marginal equivale a chamá-lo ainda de *sórdido* e *maldito* (por causa da noção de antissocial), mas esses adjetivos soam mais como elogio porque viraram sinônimo de alternativo e independente.

Ao prosseguir em seus estudos, Mattoso completa que o que era definido pelos especialistas como “marginal”, variava em função de aspectos culturais, comerciais, estéticos ou políticos.

Assim, é possível afirmar que a “marginalidade” dos anos 1970 relacionava-se a obras produzidas e publicadas fora do mercado editorial, sendo espalhadas, divulgadas e vendidas pelos próprios autores. Foi uma literatura criticada por muitos, por ser entendida como “fútil”, sem qualidade, sem valor literário e até mesmo como um produto de subcultura. Ao tratar de temas cotidianos e dos problemas sociais da época, acabavam representando também os grupos minoritários e periféricos da sociedade. Entretanto, esses escritores, não eram originários da periferia ou das margens das grandes cidades, mas, muitas vezes, representavam e retratavam esse universo, a partir de seus textos. Eram escritores oriundos das classes média e alta

brasileira, com acesso à cultura letrada, que se mantinham à margem do sistema editorial e buscavam o distanciamento dos padrões acadêmicos e da crítica literária, propositalmente. Dessa forma, os autores da época falavam “pelas” pessoas e “pelo” contexto periférico, o que fazia com que essas pessoas continuassem sendo silenciadas pela narrativa tradicional, já que o espaço da narrativa era representado por um autor que falava em nome “de”, ao que Dalcastagnè (2002, p. 34) declara:

O silêncio dos marginalizados é coberto por vozes que se sobrepõem a ele, vozes que buscam falar *em nome* (grifo da autora) deles, mas também por vezes, é quebrado pela produção literária de seus próprios integrantes. Mesmo no último caso, tensões significativas se estabelecem: entre a ‘autenticidade’ do depoimento e a legitimidade (socialmente construída) da obra de arte literária, entre a voz autoral e a representatividade de grupo e até entre o elitismo próprio do campo literário e a necessidade de democratização da produção artística. O termo chave, nesse conjunto de discussões, é ‘representação’ [...].

Anos mais tarde, no final dos anos 1990, essa literatura começa a reaparecer sob uma nova perspectiva. É quando se começa a ouvir as primeiras vozes advindas da periferia. Dessa vez, os escritores da “tal” literatura marginal ou tematizavam as adversidades vividas na/pela periferia ou eram originários das próprias periferias das grandes cidades, abordando temáticas de drogas, violência, injustiça e todos os tipos de problemas sociais da época. Era o autor trazendo para o leitor o cotidiano das favelas. Ninguém mais precisava falar “pela” periferia, ela mesma empenhava-se em adquirir voz própria e dignidade. Em 1997, Paulo Lins, que havia sido morador da favela *Cidade de Deus*, no Rio de Janeiro, publica o livro homônimo, onde demonstra a vida, o cotidiano e a violência do subúrbio carioca.

Nesse contexto dos anos 1990, o rap e o hip hop, apesar de serem manifestações culturais diferentes, também ficaram conhecidos por apresentar ligações com a literatura marginal e por conter características da linguagem dessa literatura em suas letras de músicas.

Sobre isso, em seu artigo intitulado: *(Auto)biografias urbanas: percursos possíveis pela literatura marginal*, Eble (2012, p. 29) busca interfaces entre o hip hop e a literatura marginal, relacionando o caráter social de ambos, ao que comenta: “O hip hop é um movimento contra hegemônico que tem um objetivo político e acredita poder usar a cultura como arma para mudar a realidade social de uma comunidade historicamente marginalizada.”.

Todavia, é a partir dos anos 2000 que a literatura marginal reaparece de vez, com autores contemporâneos que se auto intitulam “marginais”, como no caso de Ferréz:

Quando eu lancei o *Capão Pecado* me perguntavam de qual movimento eu era, se eu era do modernismo, de vanguarda... e eu não era nada, só era do hip hop. Nessa época eu fui conhecendo reportagens sobre o João Antônio e o Plínio Marcos e conheci o termo marginal. Eu pensei que era adequado ao que eu fazia porque eu era da literatura que fica à margem do rio e sempre me chamaram de marginal. Os outros escritores, pra (sic) mim, eram boyzinhos e eu passei a falar que era ‘literatura marginal’ (FERRÉZ, em fala no dia 20/07/2004 *apud* NASCIMENTO, 2009, p.42-43).

Reginaldo Ferreira da Silva, mais conhecido por seu nome artístico, Ferréz, resultado da composição dos nomes de: Virgulino Ferreira da Silva, vulgo Lampião, do qual extraiu o “Ferre” e o quilombola Zumbi dos Palmares, do qual extraiu o “Z”. Rapper, escritor, poeta e tantas outras coisas mais, Ferréz ficou muito conhecido na literatura marginal por ficcionar a realidade e os infortúnios vividos por ele e pelos moradores das periferias, através de suas obras literárias. É o surgimento de um movimento literário em que os sujeitos da ação são sujeitos da periferia.

Assim como Ferréz, nesse período, surgem outros escritores advindos desse mesmo contexto, das margens sociais, das periferias dos grandes centros, abordando temas comuns da comunidade periférica e retratando-se por meio da literatura. A periferia passou a não mais precisar “do outro” para representá-la; foi representada por ela mesma quando esses escritores passaram a escrever “da” e “para” a periferia trazendo um olhar de vivência de quem está do lado de dentro não apenas escrevendo, “[...] mas também sendo protagonista da sua própria história” (CUNHA et al., 2012, p. 2). Ou, como aponta Sales, Neto e Junior (2014, p. 1):

Não se trata de representação de certa realidade social, mas do modo como os sujeitos querem ser representados e querem ver os seus representados. Acho que essa é a grande mudança. Nesse aspecto, na medida em que o autor deixa de falar sobre o outro e passa a falar de si mesmo, do seu meio, das suas agruras etc., o autor adquire legitimidade e autoridade sobre seu discurso.

Foi assim que Ferréz ganhou notoriedade e virou uma referência no assunto da literatura marginal, principalmente, após publicar o livro *Capão Pecado*, que retratava o dia a dia do bairro onde morava, no Capão Redondo, e após contribuir com a revista *Caros Amigos*, na publicação da série *Literatura Marginal: a cultura da periferia*, em três atos, nos anos de 2001, 2002 e 2004, com coletâneas de autores

moradores das periferias, a maioria desconhecidos, que se consideravam marginalizados. Graças a essa publicação, diversos autores marginais foram trazidos à cena. Foi o caso de Sérgio Vaz, Allan da Rosa, Ademiro Alves (Sacolinha), Alessandro Buzo e outros.

Assim, o termo *literatura marginal* se espalhou, identificando “[...] produções de autores que vivenciam situações de marginalidade (social, editorial e jurídica) e estão trazendo para o campo literário os termos, os temas e o linguajar igualmente ‘marginais’”, conforme referencia Nascimento (2006, p. 9).

Ainda sobre o termo “marginal”, utilizado para caracterizar esse tipo de literatura, comprometida com a realidade, com o sofrimento, com as aflições “da” e “na” periferia, Hollanda apontava:

Mas acho marginal ainda pouco, porque não fala dos compromissos que essa literatura assume enquanto agente de transformação social. É uma literatura que vai bem além das funções sociais atribuídas à literatura canônica ou mesmo de entretenimento. É uma literatura de compromisso (HOLLANDA, 2011, p. 1).

Foi no contexto dos anos 2000 que Ferrèz incluiu também o adjetivo periférico ao termo marginal. Segundo Oliveira (2011), são dois termos (marginal e periférico) com conceitos intimamente ligados a representações, não apenas de mundo como de identidades, sendo uma consideração importante para se pensar sobre “[...] a produção literária contemporânea originada nos morros e favelas das grandes cidades brasileiras, o modo como ela se inscreve no contexto sociocultural em que se situa, as experiências que ela traduz e as identidades que engendra.” (OLIVEIRA, 2011, p. 33).

Sobre isso, Nascimento, em entrevista concedida à Ingrid Hapke, da Universidade de Hamburgo, Alemanha, ao Fórum de Literatura Brasileira Contemporânea, esclarece:

[...] a expressão literatura marginal serve para classificar as obras literárias produzidas e veiculadas à margem do corredor editorial; que não pertencem ou que se opõem aos cânones estabelecidos: que são de autoria de escritores originários de grupos sociais marginalizados; ou ainda que tematizam o que é peculiar aos sujeitos e espaços tidos como marginais. Desde o final dos anos noventa, alguns escritores brasileiros passaram a atribuir a si e aos seus produtos literários o adjetivo “marginal”, tanto por conta do contexto social a que estão ligados – favelas, periferias e presídios – quanto pelo tipo de literatura que estão produzindo, que busca expressar o que é peculiar aos sujeitos marginalizados, como negros, pobres, presidiários etc. Mais recentemente, alguns escritores oriundos das periferias começaram a utilizar a designação “literatura periférica” para classificar sua

produção e a de outros escritores com semelhante perfil sociológico, a fim de evitar o sentido do termo “marginal” que reporta aos indivíduos em condição de marginalidade em relação à lei. Entretanto, para diversos escritores e estudiosos, as expressões “literatura marginal” e “literatura periférica” podem ser vistas como sinônimos no cenário contemporâneo (HAPKE, 2010, p. 219).

Como o foco desta pesquisa é abordar a inserção dessa literatura marginal contemporânea, no contexto escolar, pretendo adotar daqui por diante a nomenclatura marginal-periférica porque, assim como apresenta Soares (2008), parece ser o melhor para definir o gênero abordado e porque demonstra que “As duas concepções literárias detêm o duplo sentido: trata-se de literatura “não-autorizada”, feita por aqueles que estão excluídos sócio-economicamente e culturalmente (cultura erudita).” (SOARES, 2008, p. 87). Assim, assume condições de incluir e abranger mais sujeitos.

Denota-se, portanto, que na contemporaneidade, a periferia passou a ter novos significados, além da violência e da precariedade. Passou a ser sinônimo de respeito, de orgulho e de produção de cultura própria, local; tem sido capaz de oferecer respostas a uma sociedade injusta e desigual. Ganhou visibilidade, rompeu fronteiras com o centro e despertou interesse de muitos; tornou-se uma importante ferramenta social, de denúncia, de contestação, de testemunho, de empoderamento e reconhecimento.

Nesse aspecto, como fenômeno da globalização, a Internet e as redes sociais contribuíram com o aumento da visibilidade das produções culturais periféricas, possibilitando trocas entre o centro e a periferia.

As produções periféricas (obras literárias, saraus, debates, letras de música etc.) demonstraram ter se desenvolvido com claros objetivos sociais e políticos, por uma mudança na realidade daqueles que, historicamente, são alvo de exclusão e marginalização.

Frente a um sistema já instituído e hierarquizado das práticas e produtos culturais dominantes, que desqualifica e desvaloriza as demais, a cultura periférica foi capaz de mostrar o seu valor e ganhar legitimidade. Contudo, ainda é um cenário caracterizado por muitas tensões. Isso porque, a cultura é um campo de forças, de disputas e de lutas, criando conflitos permanentes.

No campo literário, as produções marginais-periféricas, muitas vezes desclassificadas e desvalorizadas pela crítica, ganharam grande visibilidade.

Uma coisa é certa, queimaram nossos documentos, mentiram sobre nossa história, mataram nos antepassados. Outra coisa também é

certa, mentirão no futuro, esconderão e queimarão tudo que prove que um dia a classe menos beneficiada com o dinheiro fez arte. Jogando contra a massificação que domina e aliena cada vez mais os assim chamados por eles de 'excluídos sociais' e para nos certificar que o povo da periferia/favela/gueto tenha sua colocação na história, e que não fique mais 500 anos jogado no limbo cultural de um país que tem nojo de sua própria cultura, a literatura marginal se faz presente para representar a cultura de um povo, composto de minorias, mas em seu todo uma maioria (FERRÉZ, 2005a, p. 1).

Não é mais só a voz do autor que aparece nas obras, mas a voz de um grupo. São vozes que posicionam-se contra o *status quo*, contra a hierarquização, a segregação e todas as adversidades enfrentadas no contexto periférico. Passou a ser considerada como uma escrita legítima, engajada, que tem muito a dizer. Isso posto, podemos dizer que a literatura marginal-periférica apresenta peculiaridades marcantes concernentes aos temas abordados em seus textos, sendo eles sempre voltados ao que habitualmente acontece no contexto das favelas brasileiras e das agruras sociais. Desse modo, oportuniza demonstrar a realidade e a cultura presente no cotidiano dos moradores das favelas.

Outra importante referência a se fazer sobre a literatura marginal-periférica é o uso de linguagem popular, coloquial, sem muita preocupação gramatical e com a norma culta, permitindo-se o aparecimento de palavrões e gírias. Aqui, podemos evocar Barthes, na tentativa de uma pequena aproximação entre a linguagem utilizada por esses autores marginais-periféricos e a importância da linguagem na literatura. Em sua obra intitulada: *Novos Ensaios Críticos – O grau Zero da Escrita*, Barthes (1972), ao conceituar escritura, afirma que o autor de uma obra, ao escolher a linguagem que será utilizada em seus textos, assume um partido, a representação de uma determinada classe social, frente às demais. Nessa perspectiva, evidencia-se o fato da literatura ser apontada novamente, como um lugar de disputa e lutas de poder, como qualquer outro campo e como mecanismo de combate contra as desigualdades sociais.

Com o passar dos anos, a literatura marginal-periférica foi abrindo novos caminhos e sendo amplamente divulgada através de saraus, palestras, debates e outros, não se restringindo a livros e textos publicados. Como POSL, tenho observado nos últimos anos de trabalho na Prefeitura Municipal de São Paulo a inserção dessa modalidade literária no ambiente escolar.

Sobre isso, a sociolinguista Maria Helena de Moura Neves, considerada como uma referência nos estudos sobre relações entre língua e sociedade, revela, em seus trabalhos, a variedade linguística apresentada pelos alunos, no meio escolar, sendo apenas mais um dos aspectos a serem considerados no contexto das modificações e tendências atuais da educação. A pesquisadora considera a importância da valorização das variedades linguísticas apresentadas pelos alunos, nas práticas escolares; elas traduzem a realidade não só social, como política, econômica e cultural desses alunos. E, quando excluídas e não consideradas pelos professores em suas práticas resultam em exclusão e falta de interesse e desmotivação dos alunos, uma vez que não traduzem a sua realidade, e a escola, por conseguinte, acaba mantendo-se como um aparelho de reprodução das classes dominantes da sociedade. Segundo a pesquisadora, isso não quer dizer que deve-se abrir mão da norma padrão. Significa apenas criar condições igualitárias para que todos os alunos possam participar de qualquer relação de interação social e de acesso ao conhecimento.

[...] quando vai para a escola, a criança domina o padrão coloquial de seu grupo, que é mais, ou menos, próximo do padrão culto, dependendo do grupo socioeconomicocultural do qual ela provém. Daí que, sem uma educação formal que a ponha em contato com a “língua-padrão”, quanto mais desfavorecido em termos de letramento o ambiente do qual ela provenha, mais desfavorecida no desempenho ela continuará, porque é a escola, no geral, o único espaço em que a criança terá suporte para entrar equilibradamente na posse de conhecimentos que lhe possibilitarão adequação sociocultural de enunciados, em que ela terá suporte para transitar na competência natural do coloquial (mais distante, ou menos distante, do padrão) para uma posse ampla e segura que lhe permita adequar seus enunciados, nas diversas situações de interação (NEVES, 2015, p.24-25).

A pesquisadora ainda afirma que a escola, ao trabalhar com um currículo significativo, considerando e valorizando as variedades linguísticas apresentadas pelos alunos, favorece a quebra de preconceitos, a igualdade e a ampliação dos conhecimentos, respondendo ao que se espera dela enquanto função social. Posto isso, podemos pensar que tais considerações podem corroborar com o pensamento de Freire sobre as necessidades de uma educação transformadora, dialética, crítica, libertadora, emancipatória, sobretudo humana. Ao longo de seus trabalhos, Freire sempre considerou a necessidade da escola trabalhar a partir da realidade dos sujeitos, transitando entre a cultura na qual ele está inserido e da qual se constitui e a

realidade social, possibilitando a constituição de uma consciência crítica acerca do mundo em que vive.

Expostas algumas características e importância da literatura marginal-periférica, passamos a uma análise dessa mesma literatura, no contexto escolar, buscando aprofundar a importância da inserção das diversas linguagens, no currículo escolar.

2.4 A literatura marginal-periférica: da introdução na escola às salas de leitura da Rede Municipal de São Paulo

Escrevo a miséria e a vida infausta dos favelados. Eu era revoltada, não acreditava em ninguém. Odiava os políticos e os patrões, porque o meu sonho era escrever e o pobre não pode ter ideal nobre. Eu sabia que ia angariar inimigos, porque ninguém está habituado a esse tipo de literatura. Seja o que Deus quiser. Eu escrevi a realidade. (JESUS, 2013, p. 195-197).

Abordada a importância da leitura na formação e na vida dos sujeitos, compreendendo que esse processo se dá antes mesmo da sua entrada na escola e considerando o papel que a escola assume nesse contexto, carregando uma grande parte da responsabilidade pela formação leitora dos sujeitos, articulando leitura e literatura, na construção do conhecimento, a literatura passou a integrar o currículo escolar há muito tempo, conforme aponta Candido (2011, p. 177): “[...] nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo”.

Por tratar-se de uma prática humana, de natureza cultural, a literatura reflete contextos sociais traduzidos por autores por meio de suas obras, o que denota que ela não é neutra, mas carrega consigo diversos aspectos, inclusive políticos. Evidencia-se que é uma prática envolta pelo poder. Sobre esse aspecto, Dalcastagnè (2008) aponta que existem riscos que se escondem atrás da idealização da literatura. Para a autora, a literatura está presa a uma série de estruturas de poder e interesses em que não se pode separar, inclusive, a produção e o controle, deixando claro que a literatura não “está para todos”, seja no ato de ler ou de produzir textos. A autora chama a atenção para a necessidade de assumir que:

[...] nosso olhar é construído, que nossa relação com o mundo é intermediada pela história, pela política, pelas estruturas sociais. Negar isto é insistir na perpetuação de uma forma de violência, que elimina da literatura tudo o que traz as marcas da diferença social e expulsa para os guetos tantas vozes criadoras (DALCASTAGNÈ, 2008, p. 8).

Sobre essa questão, Hollanda (2005) pondera que os intelectuais sempre representaram as demandas populares em diversas áreas, inclusive a literária, mas reflete sobre a urgência de novas possibilidades, frente às novas manifestações discursivas que se apresentam: “Hoje, parece que alguma coisa bastante diferente está no ar e que vamos ter que repensar, com radicalidade, nosso papel como intelectuais tanto no campo social, como no acadêmico e artístico.” (HOLLANDA, 2005, p. 1).

Essas considerações são relevantes quando examinamos as práticas de leitura desenvolvidas nas escolas, em concordância com o que foi abordado anteriormente. Segundo Zilberman (2008), em decorrência das mudanças ocorridas no país e no mundo, romperam-se “[...] fronteiras entre o centro e a periferia, o erudito e o popular, entre a ‘alta literatura’ e o pop, entre o clássico e o fashion, o rural e o urbano.”, oportunizando o surgimento de novos produtos culturais: “A constatação de que tudo é cultura, e de que tudo é válido, alarga as potencialidades de criação e de investigação, de que resulta o bem-estar reinante nos segmentos focados nas expressões da arte e do pensamento.” (ZILBERMAN, 2008, p. 14).

Sendo assim, evidencia-se que as necessidades sociais de práticas de leituras no contexto escolar tornaram-se outras. Vale considerar que hoje, o grande papel que deve-se atribuir à literatura, na escola, não está relacionado somente à formação social dos sujeitos por meio de práticas de leituras amplas, mas também como ferramenta de inclusão social, por meio de diversos gêneros do discurso, de textos literários que nos convidem a reflexões, que estabeleçam relações com o contexto social, contribuindo para o desenvolvimento de aspectos linguísticos, cognitivos, estéticos, da imaginação e da emoção, convertendo-se em experiência renovadora, humanizadora, emancipadora e conscientizadora, conforme preconizado por Freire (1980) e Candido (2011), ao se pensar na educação de forma ampla.

Santomé (2013, p. 155; 156) declara que uma instituição escolar preocupada com a formação e o amplo desenvolvimento de cidadania de seus alunos deve considerar “[...] um projeto curricular emancipador, destinado aos membros de uma

sociedade democrática”, nos quais os alunos tomem decisões, possam debater e criticar sem receios de ser criticados por suas opiniões ou defesas e deve estar implicado nas ações fundamentadas em torno de um conhecimento adequado e conteúdos curriculares que possam contribuir “[...] para uma socialização crítica dos indivíduos.”.

Com base nessa afirmação, devemos pensar: quais têm sido as práticas de ensino da literatura em nossas escolas; de que forma são realizadas; como se faz a escolha dos textos para se ler aos alunos? São essas e muitas outras perguntas que devem nos deixar atentos ao se pensar na relação entre literatura e educação.

Para Santomé (2013, p. 157):

Não constitui nenhuma surpresa, pois, que nessa altura da história já sejam muitas as vozes ausentes e/ou deformadas na maioria dos currículos. [...]. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação.

Como POSL, ao considerar a minha prática pedagógica, penso que devo olhar para o sujeito principal das nossas ações educativas e valorizar a diversidade e a cultura deles. É preciso ponderar que esses sujeitos nascem, crescem e se desenvolvem no meio de grupos sociais, tornando-se pertencentes a eles. Daí originam-se seus valores, costumes, crenças e modos de vida. Considerando-se que cada um constitui-se enquanto ser social, cultural e histórico e que, utiliza-se de mediações entre aquilo que conhece e o novo, na aquisição de novos conhecimentos, torna-se imprescindível essa prática para uma educação de significados para o sujeito. Nessa perspectiva, a educação não pode deixar de considerar as experiências dos sujeitos. Ao não realizarmos tais considerações, acabamos reforçando o que consideramos como o *status quo* social, em que predominam as estruturas de poder, além de escolarizar e didatizar a leitura literária (SOARES, 2011).

Considerando que o ato de ler pode assumir finalidades políticas, dependendo a quem serve, é preciso pensar nas leituras que estão sendo proporcionadas pela e na escola. Para Freire (2011), pensando em uma educação que proponha-se libertadora, comprometida com mudanças opressoras da sociedade, é preciso desnaturalizar práticas pedagógicas que reforcem processos de exclusão e opressão. Assim, as práticas de leitura na escola precisam considerar os diferentes sujeitos, os diferentes modos de ler, os diferentes contextos e as diversas formas de apropriação

da leitura literária. Entende-se, assim, que as práticas de leitura literária na escola devem focar não apenas nas obras literárias, mas no aluno, que deve encontrar no texto oferecido prazer, fruição, sedução, reflexão e sentido. Sentido esse ao qual refiro-me, de acordo com suas experiências e vivências.

Para Paulo Freire, leitura boa é a leitura que nos empurra para a vida, que nos leva para dentro do mundo que nos interessa viver. E para que a leitura desempenhe esse papel, é fundamental que o ato de leitura e aquilo que se lê façam sentido para quem está lendo. Ler, assim, para Paulo Freire, é uma forma de estar no mundo (LAJOLO, 1993b, p. 5).

Trata-se do entendimento da literatura numa perspectiva da educação para sensibilidade humana e estética, oferecida ao sujeito de forma significativa, para que ele possa estabelecer relações com sua cultura. Para tanto, devemos pensar no desenvolvimento de práticas que oportunizem e contemplem a diversidade de vozes pertencentes à sociedade, rompendo-se com o paradigma de que apenas o canônico tem valor, considerando-se e oferecendo-se obras contemporâneas que valorizem a tradição oral, o popular, as etnias, a cultura periférica e a marginal, valorizando a pluralidade cultural. Esse entendimento consiste na compreensão de que o sujeito é um ser histórico cultural e de que a literatura não é neutra e atende a interesse de classes. Pensando-se em uma sociedade mais equilibrada, faz-se necessário a consideração de discursos que contemplem todos os grupos e classes sociais. Para Santomé (2013), para considerar-se essas “culturas negadas” no currículo, precisamos de uma política educacional que não reduza o estudo dessas culturas a eventos únicos ou isolados:

Não podemos cair no equívoco de dedicar um dia do ano à luta contra os preconceitos racistas ou a refletir sobre as formas adotadas pela opressão das mulheres e da infância. Um currículo antimarginalização é aquele em que todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos estão presentes as culturas silenciadas sobre as quais vimos falando (SANTOMÉ, 2013, p. 167).

Nesse sentido, a escola não pode desconsiderar tal diversidade de produções literárias, devendo, assim, abranger perspectivas amplas de trabalho com a literatura. Desde a década de 1980, tida como prática essencial no exercício da cidadania, a leitura ganhou destaque na escola e tornou-se objeto de políticas públicas. Estabeleceram-se programas e projetos específicos, de incentivo e fomento à leitura. No âmbito do Governo Federal foram criados programas como: Programa Nacional

do Livro Didático (PNLD); Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL) e outros. Em se tratando da prefeitura de São Paulo, destaco o Plano Municipal do Livro, Leitura, Literatura e Biblioteca (PMLLLB) e as Salas de Leitura (SL), que constituíram-se como referências, na gestão 2013-2016.

A gestão municipal de São Paulo, no período de 2013-2016, teve à sua frente o ex-prefeito Fernando Haddad, eleito com um plano de governo intitulado: “Um novo tempo para São Paulo”¹⁶. Segundo o documento, o foco principal do plano era a diminuição das desigualdades e o reordenamento do território, articulando diversos órgãos, secretarias e outros. As metas apresentadas no plano foram construídas com base em avaliações diagnósticas e pretendiam alcance ao longo dos quatro anos de gestão. Segundo o ex-prefeito, em entrevista¹⁷ concedida à Anped, ao longo de seu mandato, seu governo mostrou-se democrático e defendeu uma escola plural e democrática, na construção do conhecimento, buscou orientar suas ações com base no respeito à igualdade de direitos. Arrojou-se no aprimoramento das relações entre os sujeitos com a sociedade e a cultura, assegurando o desenvolvimento de valores éticos, dispensou um forte investimento nas questões dos direitos humanos, étnico-raciais e educação inclusiva, por meio de formações continuadas, procurando atingir toda a Rede Municipal, com temáticas sobre gênero, sexualidade e diversidade, garantindo pertinência e validade a movimentos artísticos-culturais periféricos, nos espaços formais de educação. Com base na meta 58¹⁸, do plano de governo, o ex-prefeito também demonstrou avanços significativos na implementação das Leis n.º 10.639/2003 e 11.645/2008, por meio da inclusão no currículo e com atuações contundentes entre a Secretaria Municipal de Promoção da Igualdade Racial (daqui em diante SMPIR), conjuntamente com a SME, articulando projetos que contribuíssem com a promoção da igualdade racial, também por meio da educação, como o “Agosto

¹⁶ Plano de Governo Haddad Prefeito: Um novo tempo para São Paulo, 2012.

¹⁷ Entrevista concedida por Fernando Haddad. ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Entrevista com candidatos à prefeitura – Fernando Haddad. Rio de Janeiro. 29 de set. 2016. Acesso em: 28 mar. 2017.

¹⁸ Meta 58, do Plano de Governo da Gestão Haddad (2013-2016): Viabilizar a implementação das Leis Federais 10.639/2003 e 11.645/2008 que incluem no currículo oficial da rede de ensino temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Indígena”¹⁹, “Novembro Negro”²⁰, “Dezembro Imigrante”²¹, “Brasil Latino”²² e o “Leituraço”²³.

É nesse contexto e perspectiva que as escolas municipais de São Paulo abrem-se para a entrada da literatura marginal periférica.

O que está em jogo no acesso à literatura e a leitura é o direito a fantasia e as leituras e releituras outras do real. A visibilidade de identidades que, por tanto tempo foram escanteadas ou inviabilizadas nas prateleiras de livros, a formação e o reconhecimento de sujeitos autores. Acredita-se que, desse modo, a literatura cumpra um dos papéis mais importantes, segundo as palavras de Antonio Candido: a humanização do humano. E que de algum modo, aquele diálogo estabelecido entre os olhos e ouvidos atentos a uma história potencializem a percepção do mundo e as futuras narrativas que serão escritas e contadas. (SÃO PAULO, 2016, p. 59).

Em conclusão, o que procurei apontar neste capítulo foi a ampliação do conceito de literatura, com abertura de espaços para entrada de novos discursos e as perspectivas de entrada desses novos discursos na escola, a partir de apenas um contexto dessa inserção, sendo ele o da Prefeitura Municipal de São Paulo, através de documentos oficiais, centrados na diversidade cultural e na compreensão, respeito e afirmação de identidades, em que as políticas de formação para os POSL contribuíram significativamente para a qualidade de práticas educativas direcionadas não só por ações, como por ideologia e posição política.

¹⁹ Agosto Indígena: tem por objetivo a difusão da diversidade indígena em toda a cidade de São Paulo, através de mostras, exibição de filmes, discussões, debates e trabalhos, através dos Centros Culturais, CEUS e Escolas.

²⁰ Novembro Negro: Período em que ocorre uma série de eventos e atividades em homenagem ao Dia da Consciência Negra, com shows, feiras de artesanato, moda, culinária, debates, seminários, oficinas etc.

²¹ Dezembro Imigrante: Com base na Lei Municipal 16.478/16, que institui a Política Municipal para a população imigrante, conta com uma série de eventos culturais e de formação, como seminários, exposições, rodas de conversa por toda a cidade, trazendo a temática dos imigrantes e as formas inseri-los e integrá-los a nossa sociedade.

²² Brasil Latino: Projeto que busca promover a difusão e acesso da cultura latino-americana a toda rede municipal, buscando orientar ações pedagógicas com compreensão dos processos sócio históricos culturais da América Latina.

²³ Leituraço: Projeto ligado a outras iniciativas de incentivo à leitura realizadas pela rede municipal, voltado a promoção de leituras não hegemônicas, trazendo à tona a literatura africana, afro-brasileira, indígena e marginal-periférica.

3 O MÉTODO E OS DADOS DA PESQUISA

Apesar do seu surgimento na década de 1970, a literatura marginal-periférica ainda tem sido pouco explorada e investigada sob vários aspectos. As formas com que ela vem se relacionando com a sociedade, a cultura e a escola têm despertado bastante interesse de estudiosos e pesquisadores de diversas áreas. Sua inserção no contexto educacional tornou-se um fenômeno contemporâneo, que merece ainda muitos estudos e aprofundamentos.

Como mencionado na introdução deste trabalho, o meu objetivo, como pesquisadora, é investigar a inserção da literatura marginal-periférica nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir das Salas de Leitura da Rede Municipal de São Paulo. Para tanto, procurei seguir a abordagem qualitativa de pesquisa e a metodologia do estudo de caso. A base teórica que adotei sobre essa metodologia de pesquisa recai sob as proposições de Ludke e André (1986), André (2005, 2013), Bogdan e Biklen (1994) e Yin (2001).

Portanto, neste capítulo inicio pelos referenciais sobre o estudo de caso que adotei, os procedimentos metodológicos da pesquisa e, por fim, a caracterização do contexto e dos participantes da pesquisa.

3.1 A natureza e o tipo da pesquisa

Como se trata de uma pesquisa que envolve o contexto educacional, adotei a abordagem qualitativa, considerando os estudos de Bogdan e Biklen (1994), que apontam que esse tipo de investigação emprega estratégias capazes de gerar informações que possam retratar e descrever pormenorizadamente, pensamentos, conversas e considerações das pessoas participantes do estudo. Segundo Ludken e André (1986), as investigações qualitativas vêm ganhando muita receptividade no campo educacional, pelo potencial que apresenta para aprofundar estudos nessa área, sendo possível atribuir-se diversos contornos a uma pesquisa dessa natureza.

Conforme apontam vários estudos, uma pesquisa qualitativa é definida conforme a abordagem do problema que se tem, buscando averiguar-se as circunstâncias e os fatores geradores, estando muito mais relacionada a singularidades e questões subjetivas, do que objetivas, o que torna mais complexa sua análise e tradução estatística. Assim, considera-se muito mais importantes as

falas, pensamentos e opiniões das pessoas submetidas à pesquisa, do que a sua quantificação. Contudo, é preciso muito rigor e critério em sua utilização, para que não se perca a retidão do caráter científico da investigação.

André (2013, p. 96) revela a preocupação que deve se ter com o caráter científico de uma pesquisa, mas relata que o mais significativo na realização dela não é o nome que se atribui à sua abordagem, mas a descrição meticulosa, minuciosa dos passos e dos caminhos trilhados até o alcance dos objetivos de uma pesquisa, com argumentação para cada passo que se pretende seguir.

Para Bogdan e Biklen (1994), as principais características de uma investigação qualitativa são:

1. O espaço natural não modificado constitui-se como lugar direto das informações e o investigador é o autor principal e peça fundamental no recolhimento deles;
2. A principal atenção do pesquisador deve voltar-se ao recolhimento e principalmente à descrição minuciosa dos dados, preocupando-se posteriormente com sua análise.
3. A maior importância da investigação recai sobre o processo para depois voltar-se aos resultados e produto final;
4. O pesquisador volta sua atenção à compreensão e interpretação dos significados atribuídos pelos envolvidos na pesquisa, conforme seus saberes, seus conhecimentos. Ou seja, busca compreender os significados atribuídos pelos participantes às questões formuladas, considerando-se suas experiências. É buscar entender a perspectiva, o olhar de cada um e seus diferentes pontos de vistas sob determinada situação;
5. A análise pormenorizada dos dados segue processos de forma indutiva, quase como se estivéssemos montando um jogo de encaixes. Mesmo que inicialmente não haja hipóteses específicas traçadas, isso não representa um problema. Pois, a medida em que a pesquisa se desenvolve, o pesquisador vai ajustando e direcionando o foco, de forma que aquilo que a princípio pode ser amplo vá se estreitando ao final.

Segundo Ludke e André (1986), é possível atribuir diversas formas às pesquisas qualitativas, com destaque para as etnográficas e os estudos de caso. André (2005) salienta que o estudo de caso destaca-se em diversas áreas do

conhecimento, variando métodos e finalidades. Ao citar Stake (1994, p.236), André (2005) enfatiza que, para o autor, o estudo de caso não é um exatamente um método de pesquisa, mas uma escolha daquilo que se pretende estudar.

Para Yin (2001), em se tratando de uma investigação em que o pesquisador tem limitação, restrição sobre os fatos, os acontecimentos estabelecidos entre o fenômeno e o contexto social, em que o claro objetivo da pesquisa seja a compreensão do fenômeno e caiba indagações de “como” e “por que”, buscando-se compreender o evento, a escolha mais adequada da metodologia trata-se do estudo de caso.

Em vista dessas considerações, no caso desta pesquisa, trata-se da escolha de um objeto bastante específico a ser estudado, de forma ampla, profunda e integralizada, dentro de um contexto maior. Portanto, optei pelo estudo de caso, buscando compreender e alcançar as particularidades do fenômeno estudado.

Conforme Ludke e André (1986, p.18-20) destacam, as características essenciais de um estudo de caso, são: 1) Os estudos de caso buscam descobertas, na medida em que se aprofunda e se desenvolve a pesquisa; 2) Para uma maior compreensão do problema, busca-se focalizar e analisar o contexto de forma ampla 3) São estudos que procuram representar e revelar a realidade na sua integralidade, de forma abrangente, apresentando os vários elementos e circunstâncias envolvidas nas situações ou problemas; 4) Utilizam-se de vários elementos, momentos e situações para coletar informações, podendo entrelaçar ou refutar suposições, descobrir novos dados, novos subsídios significativos; 5) Indicam experiências que podem ser endossadas ou associadas por indivíduos, às suas experiências pessoais, ocorrendo “generalizações naturalísticas”; 6) Demonstram a diversidade de pontos de vista frente a uma situação social; 7) Utilizam-se de linguagem e forma mais diretas, alcançáveis, claras, disponíveis do que demais narrativas de pesquisa.

Para André (2005), o desdobramento desse tipo de pesquisa realiza-se por fases, sendo elas: 1) exploratória, que é quando o pesquisador busca proximidade com aquilo que se vai investigar; 2) coleta de dados e 3) análise dos dados. E os instrumentos que podem ser utilizados são: observação, entrevista, análise documental.

No caso desta pesquisa, os dados foram produzidos com base em investigação de literatura concernente ao tema da pesquisa, análise documental sobre as SL (documentos oficiais e acervo) e entrevistas semiestruturadas com a Coordenadoria

do Projeto Sala de Leitura, Coordenadoria do Núcleo de Educação Étnico Racial, responsável pelo Projeto Leituraço, dois POSL e alunos.

A escolha da metodologia foi feita pelo entendimento de ser o tipo de investigação mais adequado em se tratando da natureza do estudo e, a análise interpretativa dos dados apoiar-se-á nos aspectos já destacados por Bogdan e Biklen (1994) e Ludke e André (1986). As fases posteriores, caracterizam-se pela análise dos dados coletados e elaboração do projeto final.

3.2 Procedimentos Metodológicos

Definida a metodologia da pesquisa como um estudo de caso, de abordagem qualitativa e com base nas discussões teóricas propostas no capítulo anterior, conduzi a pesquisa de forma a responder seu objetivo principal e as questões levantadas inicialmente. Para tanto, a pesquisa foi estruturada como apresento a seguir:

Quadro 1 - Apresentação dos Procedimentos Metodológicos seguidos na pesquisa.

Levantamento e Análise Documental	<ul style="list-style-type: none"> • Portaria SMEC n.º 2032, de 13 de julho de 1972 • Decreto Municipal n.º 10.541, de 29 de julho de 1973 • Decreto Municipal n.º 49.731, de 10 de julho de 2008; • Portaria SME n.º 5637, de 02 de dezembro de 2011; • Portaria SME n.º 7655, de 17 de dezembro de 2015; • Lei Federal n.º 10.639/3003 • Lei Federal n.º 11.645/2008
Entrevistas Semiestruturadas Contexto da SME (Núcleo Técnico de Currículo – Núcleo Sala e Espaço de Leitura)	<ul style="list-style-type: none"> • 1 Coordenadora; • 1 Membro da Equipe Técnica.
Entrevistas Semiestruturadas Contexto da SME (Núcleo Técnico de Currículo – Núcleo de Educação Étnico Racial)	<ul style="list-style-type: none"> • 1 Coordenador.
Entrevistas Semiestruturadas Contexto Escolar	<ul style="list-style-type: none"> • 1 POSL – Escola A; • 1 POSL – Escola B.
Entrevistas Semiestruturadas Contexto Escolar	<ul style="list-style-type: none"> • 03 alunos – Escola A; • 11 alunos – Escola B.

Fonte: Autora

3.2.1 Levantamento e análise documental

Procedi ao levantamento e leitura de documentos eletrônicos e impressos, da legislação, no âmbito municipal, referentes aos projetos e programas que envolvessem as Salas de Leitura da Rede Municipal de São Paulo, buscando entender seu funcionamento, organização e contextualização, do ponto de vista político, pedagógico e histórico, bem como sobre a função do POSL. Consultei textos legais como: Portaria SMEC n.º 2032, de 13 de julho de 1972, que instituiu a experiência piloto Escola-Biblioteca; Decreto Municipal n.º 10.541, de 29 de julho de 1973, que instituiu a Comissão Permanente responsável pelo planejamento e execução do Programa Escola-Biblioteca, Decreto Municipal n.º 49.731, de 10 de julho de 2008, que dispõe sobre a criação e organização das Salas de Leitura, Espaços de Leitura e Núcleos de Leitura na RMESP; Portarias SME n.º 5.637, de 02 de dezembro de 2011 e 7.655, de 17 de dezembro de 2015, onde ambas dispõem sobre a organização das Salas de Leitura, Espaços de Leitura e Núcleos de Leitura na RMESP e, Leis Federais n.º 10.639/2003 e 11.645/2008, que estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial de qualquer rede de ensino, pública ou privada, a obrigatoriedade do ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira”, abrangendo o ensino fundamental até médio. Além disso, documentos relacionados à implantação de projetos paralelos à SL, no intuito de visibilizar e confirmar caminhos e ações de inserção da literatura marginal-periférica, a partir da legislação e das políticas educacionais do município.

3.2.2 Entrevistas semiestruturadas

Objetivando focalizar e abranger departamentos e pessoas responsáveis e envolvidas com o Projeto Sala de Leitura, parti da exploração do organograma²⁴ oficial da SME, procurando entender, de forma clara, sua estrutura geral e hierárquica, a fim de definir alguns participantes da pesquisa.

A análise dessa organização foi relevante na compreensão dos limites e responsabilidades de cada equipe, sendo essa averiguação que serviu-me como

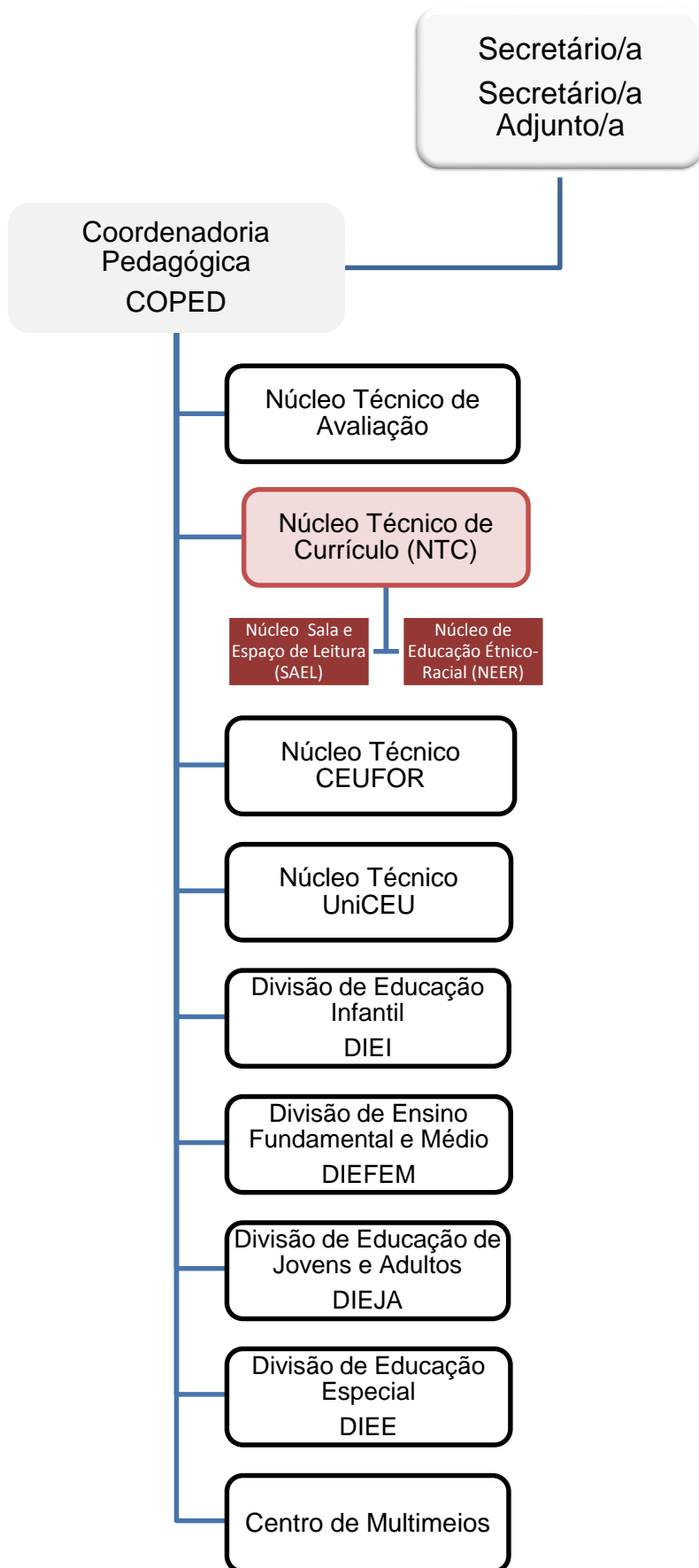
²⁴ ANEXO I

alicerce para que eu pudesse escolher e extrair os sujeitos das entrevistas, no campo dos coordenadores do projeto.

Após estudo criterioso, considerei os grupos mais importantes e relacionados com a política de leitura desenvolvida pela SME-COPED que, de alguma forma, estabelecessem ligações com as práticas pedagógicas da SL e fossem capazes de oferecer elucidações acerca da pergunta que permeia este trabalho.

Como resultado, apresento, a seguir, um recorte do processo organizacional e funcional da SME, com destaque para a coordenação e núcleos que representam e/ou estão coadunados com as atividades da SL, com base nas suas atuações, atribuições, execuções e projetos.

Considerei relevante ilustrá-lo para que se tornassem nítidos os escolhidos, onde busquei ouvir as diversas opiniões sobre a situação estudada e considerando o grau de significância de cada um deles.



Fonte: Autora

De acordo com a organização da SME, a Coordenadoria Pedagógica (daqui em diante COPED) é a responsável pela instalação e execução de políticas e ações educacionais. Trata-se de uma unidade de assistência, ligada diretamente ao gabinete da secretaria e que, de acordo com o decreto n.º 56.793, de 4 de fevereiro de 2016, artigo 24 (SÃO PAULO, 2016d), tem as seguintes atribuições:

I – planejar, coordenar e implementar:

- a) Políticas e ações educacionais;
- b) Políticas curriculares na Rede Municipal de Ensino;
- c) Políticas e ações de formação continuada para aprimoramento das práticas dos profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino;
- d) Critérios, metodologias, indicadores e instrumentos de acompanhamento e avaliação da gestão e do processo de ensino e aprendizagem.

Por meio da COPED, a SME foi responsável, dentre tantas ações, pela organização da política de leitura municipal, em articulação com outros núcleos e diretorias, em que, em análise, aquele ligado a integração e fomento da literatura marginal-periférica nas escolas é o **Núcleo Técnico de Currículo (NTC)**, que tem a responsabilidade de conceber, estruturar, efetivar, executar e articular políticas curriculares para toda a Rede Municipal, vinculando e dividindo ações junto a outros núcleos que o compõem. E, nesse sentido, os núcleos que viabilizaram essa integração, por meio de formações, acervo, incentivo e fomento, foram:

- **Núcleo Sala e Espaço de Leitura** (daqui em diante SAEL), responsável por desenvolver e promover ações e mediações de leitura e por onde a literatura é a base que vincula o diálogo com outras expressões artísticas, integrando-se com diversas outras áreas, núcleos e programas, por meio de projetos, acervo e ações.
- **Núcleo de Educação Étnico Racial** (daqui em diante NEER), responsável pelo desenvolvimento de ações e projetos que visam a promoção, difusão e legitimação das literaturas não hegemônicas, por meio de formações e aquisição de acervo e que atingiram significativamente as SL. Em face do exposto, realizei uma prévia dos participantes com os quais seria possível obter algum tipo de informação acerca do objeto de estudo, bem como sua disponibilidade para participar das entrevistas.

Iniciei as entrevistas pelo **NTC-SAEL**, procurando entender quais foram as mudanças e alterações sofridas na política de leitura do município, ocorridas no período 2013-2016, que dessem conta de esclarecer como ocorreu a incorporação da literatura marginal-periférica nas SL. Desse núcleo, entrevistei a **coordenadora** e **um membro da equipe técnica pedagógica**, sendo as pessoas de maior relevância. Essas pessoas também foram capazes de fornecer informações relacionadas à escolha do acervo encaminhado às SL. Pois, apesar de existir um departamento de Gestão de Acervo, representando o setor responsável pela compra e encaminhamento do acervo literário para as SL, as diretrizes, orientações e escolhas referentes às aquisições partem do NTC-SAEL em associação a outros núcleos. A entrevista com os representantes do núcleo durou cerca de três horas e meia.

Posteriormente, as entrevistas foram direcionadas ao **NTC-NEER**, buscando compreender as implicações e desdobramentos que as discussões sobre a “descolonização curricular” e o desenvolvimento de projetos subsidiados pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 produziram nas práticas pedagógicas das SL, por meio da entrada das literaturas não hegemônicas, usada como estratégia de valorização das diversas matrizes que constituem a identidade cultural da nossa sociedade, foco de trabalho deste núcleo. Aqui também, as interlocuções foram estabelecidas com o coordenador do núcleo, tendo a duração aproximada de uma hora e vinte minutos.

O processo em estabelecer contato com ambos os Núcleos da SME, expor minhas necessidades e agendar um horário foi fácil, direto e sem burocracias. Fui prontamente atendida em minhas solicitações e os participantes foram extremamente disponíveis, solícitos e prestativos.

Na sequência, entrevistei dois **POSLS**, professores designados e ligados ao projeto da SAEL, a quem chamarei de “Professor da Escola A” e “Professor da Escola B” e, onze **alunos**, sendo 3 da “Escola A” e 8 da “Escola B”. Vale destacar que as entrevistas com os professores foram feitas individualmente, cada qual em seu contexto escolar e as entrevistas com os alunos de cada escola foram realizadas em grupo, por meio de uma roda de conversa.

Nessa fase das entrevistas, a intenção era captar a assimilação desses envolvidos, esquadrihando todas as instâncias de inserção da literatura marginal-periférica nas SL, bem como sua aceitação e efetivação na prática.

A primeira tarefa realizada por mim, ao iniciar as entrevistas, foi compartilhar com aqueles que seriam entrevistados o tema e a finalidade da pesquisa,

demonstrando quais seriam os objetivos da metodologia. Nessa etapa, os participantes tiveram acesso ao roteiro das entrevistas (APÊNDICE I) e puderam esclarecer suas dúvidas, antes da coleta dos dados.

É importante destacar que, para preservar a identidade dos entrevistados, utilizei-me de nomes fictícios na identificação dos trechos dos relatos apresentados neste trabalho, bem como da liberdade gramatical do masculino genérico, no caso dos professores, dada a preocupação demonstrada com relação à revelação de suas identificações.

Tal como já havia me referido, o exame dos relatos foi uma opção para identificar com maior riqueza de detalhes o entendimento dos envolvidos com o projeto em relação à inserção da literatura marginal-periférica nas SL.

Sob tal perspectiva, compreendi que poderia buscar *inspiração* na Metodologia da Pesquisa Narrativa, com autores como Clandinin e Connelly (2011) e Souza (2006), como contributo para o estudo dos relatos das entrevistas. Na visão desses autores, esse é um tratamento inusual aos métodos mais convencionais da pesquisa, mas que prestam grande contribuição por servirem como recursos promissores para a compreensão das memórias e das histórias dos participantes.

Para tais teóricos, por meio das narrativas os participantes produzem conhecimentos sobre si e sobre os fatos, revelando a objetividade e subjetividade das suas vivências e dos seus saberes. É um tipo de pesquisa que se organiza no propósito de compreender a experiência humana, considerada por experiências pessoais e sociais e momentos históricos de tempo e espaço:

As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens e os recém pesquisadores em suas comunidades (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 27).

Assim, este estudo considerou a narrativa de seus participantes. Ademais, elaborei um pequeno roteiro de entrevistas, com perguntas básicas relacionadas ao tema investigado. O que, segundo Triviños (1987), pode incitar o surgimento de novas informações a partir da resposta dos entrevistados. Para o autor, a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Vale destacar ainda que as entrevistas foram gravadas em forma de áudio e transcritas por mim, na intenção de não permitir dúvidas no processo de análise dos dados, constituindo-se como uma forma de pré-análise e interpretação dos dados.

Como esta pesquisa abrange o período de 2016-2017, esclareço que as entrevistas iniciaram-se em novembro de 2016, em razão do resultado das eleições municipais. Com a derrota do prefeito Fernando Haddad e sucessão de João Dória, acreditei relevante a pesquisa iniciar-se com os técnicos do período em que a literatura marginal-periférica é inserida no contexto escolar, através da SL, sendo o período de 2013-2016.

3.3 Caracterização do contexto e dos participantes da pesquisa

A partir dos encontros de formação continuada, apresentou-se a oportunidade de conversar com alguns colegas POSL sobre a pesquisa em desenvolvimento. Como a proposta de investigação estava relacionada à literatura marginal-periférica, circunscrita no contexto da SL, era preciso ouvir de alguns parceiros, impressões sobre as circunstâncias de inserção dessa literatura no espaço referenciado.

Apesar de demonstrarem interesse, quase nenhum se mostrou disponível para participar. Após várias tentativas, consegui a parceria de dois professores que se dispuseram, mas com a condição de que nenhum dado pudesse revelar a escola e o professor pesquisado.

Assim, procedi a realização de visita a duas EMEF da Rede Municipal de São Paulo. Por mera coincidência, as escolas encontram-se próximas, atendendo praticamente ao mesmo público e são reconhecidas como escolas que têm um histórico de significativa importância na região onde atuam. De acordo com dados do IBGE (2010), a comunidade do entorno, atendida pelas escolas, abriga mais de 130 mil habitantes, em que mais de 90% são nordestinos migrantes. Grande parte das famílias são de baixa renda, vivem em condições precárias e muitas dependem do auxílio da prefeitura e de projetos sociais. Fazem parte dessa comunidade aproximadamente 30 mil crianças, entre 7 e 14 anos.

As visitas e as entrevistas foram realizadas em períodos diferentes, uma da outra, assim como entre professores e alunos. Como pesquisadora, fiquei suscetível às condições impostas pelos professores participantes.

A seguir, apresento uma breve caracterização das escolas e das SL visitadas, bem como dos respectivos professores e alunos entrevistados, aqui denominados de **Contexto A** e **Contexto B**:

Contexto A: A escola atende em três turnos: manhã, tarde e noite, abrangendo as seguintes etapas de ensino: Fundamental (anos iniciais e finais) e EJA (Educação de Jovens e Adultos). Atende mais de 1000 alunos, considerando os três períodos. Bem estruturada, a escola é espaçosa, oportunizando atividades extraclasse. Suas dependências constam com 16 salas de aula, mais de 100 funcionários, salas administrativas, laboratório de informática, sala de leitura, quadras de esportes (coberta e descoberta), refeitório e demais dependências. Possui apenas um piso, sendo térrea, atendendo a lei de acessibilidade. Diferente da Escola B, a Escola A foi edificada na parte alta da região e não sofre com problemas de alagamento. Ademais, não dispõe de sala de apoio e acompanhamento à inclusão (SAAI).

Uma característica acentuada da escola é que é toda gradeada e mantém firmemente trancado seus portões, evitando a saída dos alunos. No trajeto que nos levava até a SL, pude observar as características de uma escola “disciplinada”, com pouco barulho. ATEs (Auxiliares Técnicos de Educação) sentados nos corredores, nenhuma circulação de alunos nos corredores e portas fechadas. Havia poucos cartazes e informações no interior da escola, com exceção da secretaria, recepção e sala dos professores. Nada de decoração ou fotos nos corredores e a SL não possui identificação.

Ao chegarmos na sala, havia uma turma do 9º ano que acabava de assistir a um filme que o professor exibia. Ao término, o professor despediu-se dos alunos, que saíram “comportadamente”. Essa foi uma característica que chamou bastante a minha atenção e mostrou-se bastante diferente do Contexto B.

Fiquei a vontade para examinar a sala e verifiquei a diversidade de recursos. A sala, bem equipada e estruturada, conta com: televisão, datashow, aparelho de DVD, aparelho de som, microfone, computador, impressora, telão e um rico acervo, característico de uma Sala de Leitura mais antiga, tudo muito bem organizado. Os livros são todos catalogados e separados por assuntos. As prateleiras são identificadas com os assuntos e temas de que trata. Constatei que a sala tinha dimensões maiores do que uma sala de aula regular e ficava estrategicamente localizada, no final do corredor, evitando barulhos.

Além desse, outro aspecto que considerei relevante, foi o mobiliário. Notei que as prateleiras atendem as necessidades das diversas faixas etárias atendidas, mas a sala compõe-se com conjuntos de mesas redondas e cadeiras, que nesse sentido, não correspondem a todos. Pois, são mais adequadas aos anos finais do Ensino Fundamental e ao EJA.

Apesar de ter permanecido por mais de uma hora na escola, a entrevista com o professor A, não durou mais do que trinta minutos. Embora atencioso, demonstrou um certo grau de desconforto e informou disponibilizar apenas de um intervalo de 45 minutos, destinados a organização da sala. Ao conversarmos sobre sua grade horária, observei que cumpre as determinações da portaria, dispondo de horários para organização da sala e do acervo e para pesquisa, destinada aos alunos e comunidade educativa.

O professor informou-me que dividia o espaço com outro POSL²⁵, responsável pelo atendimento das demais turmas, mas que não se relacionavam muito bem e, portanto, não havia trocas ou compartilhamento de informações e atividades uma com o outro.

O professor entrevistado atua na área da educação há mais de doze anos e, como POSL desde 2012. Na escola atual, a datar de 2013. Com formação em Pedagogia e Letras, atende integralmente as salas relativas aos anos finais do ensino fundamental e apenas duas salas dos anos iniciais, além das salas da EJA.

Mesmo já sabendo do teor da pesquisa, conversamos por cerca de 10 minutos, antes da gravação, sobre minhas intenções e ofertei o roteiro das entrevistas ao professor, pois, pude sentir sua insegurança e incômodo. Houve uma certa resistência para que eu conversasse com os alunos, ficando essa conversa para um outro dia. A posteriori, as entrevistas foram realizadas com três alunos, na faixa etária dos 8-9 anos, representando o terceiro ano dos anos iniciais do ensino fundamental, sendo eles selecionados pelo professor e, não duraram mais do que quinze minutos.

Contexto B: Apesar de ser uma escola nova, com pouco mais de 4 anos de funcionamento, é reconhecida por sua importância histórica na região. Situada a

²⁵ De acordo com a portaria 7655, de 17/12/2015, Art. 7º - O módulo de POSL das Unidades Educacionais será definido em função do número de classes das Unidades Educacionais, observados os seguintes critérios:

- a) Para as UEs com até 25 (vinte e cinco) classes: 01 (um) POSL;
- b) Para UEs com 26 (vinte e seis) a 50 (cinquenta) classes: 02 (dois) POSL;
- c) Para as UEs com mais de 50 (cinquenta) classes: 03 (três) POSLs.

poucos metros de distância da Escola A e, atendendo a mesma clientela, apresenta um perfil bastante diferente, não em termos de estrutura mas de funcionamento.

O prédio é bem estruturado, com mais de 3.000m² de área construída e ampla área externa, com playground e área verde. Contempla a lei da acessibilidade, com elevador, piso tátil e banheiros adaptados para alunos que apresentam mobilidade reduzida. Com três pavimentos, possui cerca de 15 salas de aula. Conta ainda com: sala de informática, sala de apoio e acompanhamento à inclusão (SAAI), sala de leitura e duas quadras cobertas. Apesar da boa infraestrutura, a escola apresenta problemas de implantação. Por estar localizada em uma via considerada como fundo de vale, onde originalmente existia um córrego que hoje encontra-se canalizado, com uma densidade de construções e pouca permeabilidade do solo, no período de ocorrência de chuvas intensas a escola fica alagada. A galeria pluvial de águas não comporta o volume da água da chuva, ocasionando o retorno dessas águas através das tubulações de águas pluviais e esgoto da escola. Consequência disso é o alagamento de toda a parte térrea da escola, constituindo-se como um problema crítico.

Outros dois grandes problemas enfrentados na escola são: espaço físico do refeitório, que se junta ao pátio e serve como área de passagem para a parte externa, ocasionando tumulto e não comportando várias turmas ao mesmo tempo nesse local. Além do que, os portões desse espaço são vazados e no período do inverno os alunos sofrem com o frio. Outro elemento complicador é a presença constante dos pombos, que entram pelos vãos dos portões e instalam-se nas vigas do prédio, defecando por todas as partes, sendo companhia constante dos alunos. A escola também foi marcada por um histórico violento no seu primeiro ano de atendimento.

A escola atende mais de 900 alunos, em três períodos: manhã, tarde e noite, abrangendo também as etapas de ensino: Fundamental (anos iniciais e finais) e EJA (Educação de Jovens e Adultos) e conta com uma equipe de mais de 70 profissionais. Por ser uma escola nova, evidencia-se a precariedade de equipamentos (impressoras, *datashow*, retroprojetores, televisão e outros), que segundo a coordenação empenha-se na aquisição, ao longo dos últimos anos. A troca de gestão é constante, desde sua inauguração. Mas, nos últimos dois anos, parece ter conseguido uma coesão, o que favoreceu o trabalho.

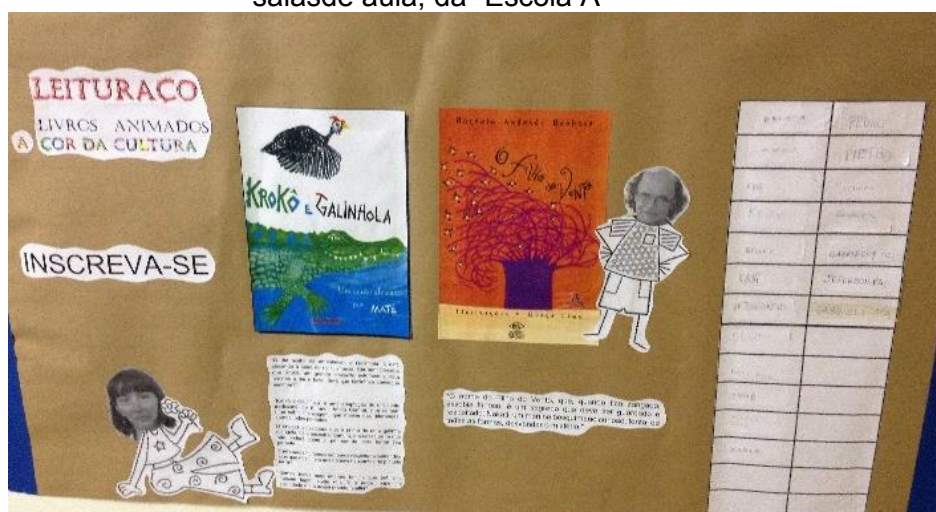
A escola, como um todo, está muito voltada para a inserção da comunidade na escola, estabelecendo parcerias e projetos e preocupa-se muito com a passagem das

crianças do ensino infantil para o fundamental, garantindo ritos de passagem. Entendem que todos os funcionários devem ser considerados como agentes educacionais, mesmo dos setores de cozinha e limpeza.

Ao adentrar nesse espaço, fui muito bem recebida e compreendi que, a aparente desordem é fruto de um espaço que se demonstra democrático. Os alunos circulam pelos espaços internos e externos; as salas são salas ambientes e quem faz a troca de uma sala para outra são os alunos. Observei pais conversando com a direção. A escola não é apática, demonstra ter vida e espaço de voz para os alunos. Havia vários cartazes espalhados pela escola, resultado de uma mostra cultural.

Em conversa com alguns professores, o corpo docente demonstrou união, mas admitiram ter problemas de comunicação, que vem melhorando no decorrer dos anos. Ao ser convidada para conhecer a SL, observei ser muito menor do que a da escola A. Não dispõe de nenhum outro recurso além de mesas, cadeiras e livros. Seu acervo é pequeno e bem organizado. Os alunos ficam à vontade para circular na sala, acessar as prateleiras e realizar empréstimo de livros. Visitei a escola no período de novembro/2017, época do Leituraço²⁶ e participei de algumas atividades. Todos os professores haviam escolhido obras com temática africana ou afro-brasileira para realização de leituras simultâneas em sala. Cada aluno havia se inscrito para a oficina de contação de história de sua preferência. Dessa forma, ficavam livres para circular em toda a escola e fazer sua escolha.

Figura 1 - Cartaz de divulgação e inscrição para participação do Leituraço, de uma das salas de aula, da “Escola A”



Fonte: Banco de dados da pesquisa

²⁶ Projeto que será melhor explicitado adiante.

No dia em que visitei a escola para a entrevista, acompanhei a visita de um convidado africano que conversou e brincou com os alunos. Houve também uma grande roda africana, realizada pelos professores, com os alunos.

Graduado em letras e atuando há cerca de 12 anos na educação, o professor entrevistado informou-me que trabalha nesta escola desde sua inauguração e atua como POSL há cerca de dois anos. O espaço da SL é dividido com outro professor, um companheiro com o qual relaciona-se muito bem; são parceiros de projetos e obras.

Como foi um dia bastante tumultuado na escola, não fiz objeção em retornar em outra data para entrevistar os alunos. Foram entrevistados dois grupos de crianças, com faixa etária entre 9-10 anos, representando o quarto ano, dos anos iniciais do ensino fundamental. No total, as entrevistas duraram cerca de quarenta e cinco minutos; o tempo referente ao período de uma aula.

4 SALA DE LEITURA DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO: UM ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO PEDAGÓGICA E SOCIOCULTURAL

“Muita gente que nunca havia lido um livro, nunca tinha assistido a uma peça de teatro ou feito um poema começou, a partir desse instante, a se interessar por arte e cultura”.

(VAZ, 2011, p.36)

Ao longo de seus 45 anos de existência, o Projeto Sala de Leitura, da Rede Municipal de São Paulo, passou por várias modificações, tanto conceituais quanto metodológicas, chegando a ser considerada como um valioso mecanismo pedagógico e sociocultural na gestão 2013-2016.

Tendo como principais metas do governo a formação crítica de leitores e o respeito e valorização das diversas culturas, a SL configurou-se nesse período como um projeto significativo de construção de identidades e de compreensão social e cultural. Com base na Lei n.º 16.333, de 18 de dezembro de 2015, que instituiu o Plano Municipal do Livro, Leitura, Literatura e Biblioteca (daqui em diante PMLLB), do Município de São Paulo, garantiu amplas possibilidades de acesso a livros, leitura e literatura, a alunos e comunidade.

Neste capítulo, focalizo a SL da Rede Municipal de São Paulo, com vistas a apontar elementos que evidenciaram a introdução da literatura marginal-periférica nesse Projeto. Para tal, inicio por uma contextualização histórica do Projeto, desde a sua implantação até o momento atual, tomando como referência tanto o aporte teórico da pesquisa, bem como os dados da análise documental e das entrevistas.

Para melhor compreensão da trajetória da SL, optei por apresentar reflexões que partiram de concepções pedagógicas e definições políticas, com foco em ações propositivas que influenciaram e possibilitaram arranjos dessa ação contemporânea, de inserção. Entendo que isso fez-se necessário porque foi essa investigação que permitiu-me acompanhar os processos de transformação e modernização que culminaram nessa implantação. Ao retomar as concepções de leitura do município, implementada em cada fase da história da SL, obtive subsídios para repensar a dimensão política existente nos projetos e práticas pedagógicas de cada gestão, reafirmando o tão conhecido pensamento de Paulo Freire, de que não existe neutralidade nos processos educacionais. Além disso, trago trechos de relatos dos entrevistados, que ofereceram importantes contribuições sobre o processo de

pesquisa e promoveram comparações com as bases teóricas apresentadas, atuando como elementos fundamentais para atingir meu objetivo.

Na sequência, trato do Leituraço, Projeto de estímulo à leitura de textos e obras relacionadas, inicialmente, à temática africana e afro-brasileira, estendido posteriormente às produções literárias não hegemônicas, garantindo uma ampla diversidade de narrativas e sendo o pioneiro na inserção da literatura marginal-periférica, nas SL da Rede Municipal de São Paulo.

Por fim, abordo o acervo, encaminhado pela SME, vinculado ao desenvolvimento do Leituraço, destacando sua importância, bem como as obras que compõem a chegada e o estabelecimento da literatura marginal-periférica, nas SL.

4.1 O trajeto da Sala de Leitura: da sua instauração aos dias de hoje

Para um melhor entendimento da função e funcionamento das Salas de Leitura do Município de São Paulo, campo desta pesquisa, optei por um pequeno recorte de sua trajetória histórica e dos governos que aproximaram-se em propostas de políticas públicas, com impactos significativos sobre elas, garantindo, na contemporaneidade, espaços para entrada de outras literaturas além das clássicas, visibilizando a produção da periferia e fazendo com que a literatura marginal-periférica adentrasse suas portas e pudesse ser propagada por meio delas.

Para fundamentar e corroborar com a constituição desse percurso, considerei nesta pesquisa dois relevantes trabalhos, sendo eles o de: Mônica Fátima Valenzi Mendes (2006): *Sala de Leitura nas escolas da rede municipal de ensino de São Paulo: uma inovação que resiste às descontinuidades políticas*, apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Esse trabalho apresenta uma minuciosa análise do trajeto das SL, de forma a demonstrar que elas, ao longo de sua história, constituíram-se como um espaço que resistiu às descontinuidades políticas pelas quais passou. O outro trabalho ao qual me refiro é o de Nagila Euclides da Silva Polido (2012): *Salas de leitura da rede municipal de ensino do estado de São Paulo: caminhos possíveis para redimensionar seu funcionamento*, apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de São Paulo. Seu foco de pesquisa foi centrado na legislação que organizou e dispôs sobre o funcionamento das SL. Outro aspecto

relevante da investigação dessa autora foram as adequações sofridas pelas SL para ajustar-se às diversas propostas educacionais de cada gestão pela qual passou, demonstrando as diversas concepções de leitura, resultantes das várias administrações.

O projeto “Sala de Leitura” faz parte de um programa do governo municipal e foi instituída como um componente curricular, passando a fazer parte da estrutura das escolas públicas da Rede Municipal de São Paulo, abrangendo diversos segmentos:

- Centros de Educação Infantil – CEIs;
- Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs;
- Escolas Municipais de Ensino Fundamental - Ciclo I (referente aos anos iniciais do Ensino Fundamental - 1º ao 5º ano) e Ciclo II (referente aos anos finais do Ensino Fundamental - 6º ao 9º ano) - EMEFs
- Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio – EMEFMs;
- Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBs;
- Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos - CIEJAs.

Mesmo para as escolas que não possuem o espaço físico determinado de SL, são garantidos espaços de leitura, que seguem os mesmos princípios e propostas.

É um projeto que acaba de completar, em junho de 2017, quarenta e cinco anos de existência e, desde sua criação, até o momento, passa pela 18ª gestão pública governamental. Apesar da descontinuidade dos governos e da forma como “foi” olhada por cada um deles tem se mostrado, até hoje, como um lugar de continuidades e resistência.

Ao longo de sua história, as SL passaram por diversas modificações, transformações e reestruturações de conceitos, métodos e objetivos, tendo sido usadas também como um lugar de estratégia para implementação de políticas. Em alguns momentos, foram mais ligadas à aprendizagem da leitura, no sentido de algo mais “escolarizado”, isto é, demandando uma preocupação maior com as técnicas, com rituais de leitura, fichamentos, leituras direcionadas, sem muita relação com as vivências relacionadas ao dia a dia. Em outros, visava mais à construção literária dos sentidos, do incentivo à prática da leitura como prática social e cultural, promovendo o fomento e a incitação de um leitor mais crítico e autônomo.

Conforme apontado por Mendes (2006) e Polido (2012), a SL originou-se em 1972, através da experiência piloto de um projeto de leitura, com um plano de atuação

integrante, entre uma biblioteca pública²⁷ e uma escola municipal²⁸. As metas iniciais do projeto eram: o entrosamento e integração entre escola e biblioteca, a estimulação dos jovens ao uso do espaço cultural das bibliotecas e, principalmente, amenização dos dados demonstrados sobre o baixo aproveitamento dos alunos da rede pública, em relação a leitura e interpretação de textos. Dessa forma, o grande objetivo do projeto centrou-se na melhora do desempenho dos alunos para aquisição e fixação dessas habilidades.

Segundo as autoras, a experiência do projeto-piloto foi viabilizada e instituída pela elaboração de uma portaria²⁹ criada pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), com a qual se inicia. Neste momento histórico do projeto, as ações pedagógicas desenvolvidas estavam mais pautadas em técnicas de leitura, que se constituíam em leituras semanais, dirigidas por fichas com perguntas direcionadas aos alunos, sobre as obras apresentadas. O trabalho era organizado por uma equipe de professores e bibliotecários, que recebiam os alunos na biblioteca, dividia-os em 3 grupos, em que $\frac{1}{4}$ dos alunos eram dirigidos a uma sala de artes, $\frac{1}{4}$ para uma sala de jogos e a outra metade dos alunos eram direcionados a uma sala de leitura, onde eram oferecidos livros previamente selecionados, para que fosse feita uma leitura silenciosa, direcionada por fichas. Posteriormente, os grupos se revezavam e, somente após a leitura direcionada, por cerca de uma hora, é que os alunos poderiam permanecer mais 30 minutos na Sala de Leitura para o desenvolvimento de leitura livre.

Como a experiência demonstrou efeitos significativos, acarretou na criação do programa intitulado Programa Escola-Biblioteca (PEB) e resultou na sua normatização por meio de decreto³⁰, que estabeleceu seu caráter permanente e posteriormente foi completado por uma portaria³¹, responsável pela criação de uma Comissão Permanente, encarregada do planejamento e cumprimento das ações do PEB. Essa comissão tinha a finalidade de melhorar as técnicas de aprendizagem de leitura e interpretação de texto, elaborar a seleção de obras a serem trabalhadas e a criação de fichas de leitura. A partir desse momento, escolas e bibliotecas passaram a

²⁷ Biblioteca Infanto-juvenil Anne Frank

²⁸ Escola Municipal Professora Maria Antonieta D' Alkimin Bastos

²⁹ Portaria 2.032 de 13 de julho de 1972

³⁰ Decreto 10.541, de 29 de junho de 1973.

³¹ Portaria 1.330, de 16 de julho de 1973.

desenvolver e ampliar ações de leituras dirigidas, com alcances significativos, tornando necessário a criação de espaços específicos de leitura, dentro das escolas.

Foi quando, em 1975, o projeto passa a cargo da Secretaria Municipal de Educação (SME), como resultado de um desmembramento da Secretaria anterior (SMEC) e surgem as primeiras Salas de Leitura. Esse também, configura-se como um momento em que aparece, pela primeira vez, a caracterização de um professor responsável pelo trabalho deste espaço, que é o Professor Encarregado de Sala de Leitura (PESL).

Como todo o trabalho pautava-se em uma perspectiva técnica, inclusive em relação à figura do PESL, que demonstrava pouca familiaridade com o trabalho, fez-se necessário um preparo desse profissional. Dessa forma, SME passou a oferecer formação técnica a esses professores. Entretanto, tais formações demonstravam muita preocupação com a técnica e quase nenhuma com as questões de formação social e política dos alunos.

Contudo, foi em 1983 que as SL institucionalizaram-se definitivamente, através de decreto³², que determinava a criação de mais 300 espaços de SL dentro das escolas públicas. Mendes (2006) e Polido (2012) destacam que, a partir dos anos 1980 até a década de 1990, com o processo de redemocratização do país e abertura do cenário político, promoveram-se mudanças expressivas no campo educacional. A escola passou a ser considerada como um espaço essencial na formação do cidadão e para o desenvolvimento do convívio social, em que o sujeito deveria configurar-se como ser ativo, participativo e consciente. E, assim, a literatura assume uma nova concepção.

Foram essas as circunstâncias que modificaram as ações das SL e possibilitaram a promoção de um trabalho mais voltado para uma literatura crítica educacional. Segundo as autoras, foi um período de grande preocupação por parte dos governos, tanto federal quanto municipal, com a universalização da escolarização e o fracasso escolar dos alunos menos favorecidos.

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

³² Decreto 18.576, de 03 de fevereiro de 1983.

física e social, a integração de reflexão e trabalho (MENDES, 2006, p. 223).

Esse é um momento da história em que o projeto foi sedimentado e as SL passaram a ser utilizadas por todas as séries e componentes curriculares como atividades complementares, em que os PESL tornaram-se responsáveis pela sua organização e funcionamento. Segundo Mendes (2006), os objetivos das SL continuavam praticamente os mesmos, centrados na leitura e compreensão dos textos e na localização de informações, mas com pequenas modificações. A atenção voltou-se para o gosto pela leitura, com ênfase nas estratégias adequadas de leitura, ao invés do destaque para as técnicas. Consequentemente, as fichas de leitura perderam relevância e foram descartadas.

Conforme apontou Polido (2012), em 1984 é publicado um documento chamado “Salas de Leitura”, que ressaltava a importância das SL, caracterizava as funções dos vários envolvidos com elas, especificava a organização do espaço, bem como das atividades, acervo, mobiliário etc. E o programa, antes intitulado Programa Escola-Biblioteca (PEB), passa a chamar-se Programa Sala de Leitura (PSL).

Nessa fase, a autora descreve a importância pedagógica e política atribuída ao projeto, pela gestão pública municipal. Segundo Polido (2012), esse reconhecimento foi reforçado pelas ações do governo federal, que nesse momento da história, oferece um lugar de destaque para a leitura, como sendo uma das bases para a melhoria na educação. Segundo avaliações do governo municipal do período, os alunos da rede pública eram, na sua maioria, originários de camadas desfavorecidas da sociedade e apresentavam falta de bagagem cultural. Ao reconhecer nesses alunos as dificuldades aos acessos de informações, ao saber e ao conhecimento, a gestão pública passou a acreditar que não bastava aos alunos conhecer técnicas de leitura e que era primordial o desenvolvimento da capacidade de relacionar textos, acontecimentos, ideias e propor soluções para resolução de problemas, sendo a escola o lugar adequado para isso. Nesse contexto, a figura do PESL assume um papel central na SL e passa a ser um intermediador de leitura junto ao aluno, propiciando trocas entre ambos.

[...] a escola valorizava e cobrava um capital linguístico 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 (MENDES, 2006, p. 233-234).

Em 1986, com a troca de governo, uma nova política começa a ser implementada, mas mantêm-se as SL, reconhece-se sua importância e sedimenta-se sua implantação. É quando, inclusive, aparece na legislação como sendo um lugar que requer planejamento e emprego, como um dos espaços do contexto escolar, devendo atender não apenas alunos como toda a comunidade.

Observa-se, dessa forma, que apesar das administrações públicas, as SL foram adquirindo cada vez mais espaço nas escolas, solidificando-se, integrando-se pouco a pouco nos processos pedagógicos e abrangendo, cada vez mais, alunos e comunidade (MENDES, 2006).

Mas, é realmente entre os anos de 1990 e 2000 que as autoras reconhecem que o projeto foi consolidado nas Escolas Municipais. Nos anos 1990, frente ao cenário político, a educação passa a ser relacionada às perspectivas neoliberais e assume uma grande responsabilidade, como um caminho para o desenvolvimento econômico do país. É um período em que as SL passam por três diferentes gestões, com abordagens diferentes. Duas delas, as das Prefeitas Luíza Erundina (1989-1992) e Marta Suplicy (2001-2004), apresentaram uma concepção de educação e escola muito próximas, com propostas políticas para a construção de uma educação crítica e democrática, com reflexos positivos nas SL. E a outra, a do Prefeito Fernando Haddad (2013-2016), que parece complementar as outras duas, configurada pelo compromisso com uma educação voltada à cidadania, em que privilegiou-se o diálogo, a autoria e o protagonismo.

4.1.1 As Salas de Leitura: a educação crítica e democrática em foco

Ao realizar a trajetória das SL da Rede Municipal de São Paulo, Polido (2012, p. 114) aponta que na gestão Luíza Erundina: “A SL foi contemplada com uma proposta de educação libertadora.”

Com Paulo Freire, seguido de Mário Sérgio Cortela à frente da SME, no referido período, a proposta educacional passou para uma perspectiva de educação libertadora e democrática, como política educacional para a cidade.

Ao assumir o cargo, Freire empreendeu esforços para efetivar a quebra do autoritarismo da gestão anterior e, antes que pudesse apresentar uma nova proposta de política de educação para a cidade, movimentou-se pelas escolas, conhecendo espaços, conversando com estudantes, comunidades, gestores escolares,

funcionários e outros, na intenção de investir na construção de uma política educacional municipal voltada para a emancipação dos sujeitos e com a proposta de estruturação de uma “escola pública, popular e democrática” (SAUL, 2012, p.1).

Segundo Saul (2012), para Freire, era preciso reestruturar o modelo de escola que se apresentava, naquele período, e, para tanto, era preciso ouvir dos envolvidos suas necessidades, expectativas e anseios, tornando-os, inclusive, corresponsáveis pela construção coletiva desse novo modelo de escola. Por isso, Freire acompanhava e investigava todos os programas em andamento e estava atento às realidades, aos percursos, às melhorias, às dificuldades e mantinha-se sempre empenhado por práticas de uma educação libertadora, transformadora e de qualidade:

A qualidade dessa escola deverá ser medida não apenas pela quantidade de conteúdos transmitidos e assimilados, mas igualmente pela solidariedade de classe que tiver construído, pela possibilidade que todos os usuários da escola – incluindo pais e comunidade – tiverem de utilizá-la como um espaço para a elaboração de sua cultura. Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar em sujeito de sua própria história. A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais as necessidades e interesses de toda a sociedade. A escola deve ser também um centro irradiador de cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de idéias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de auto-emancipação intelectual independente dos valores das classes dominantes. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser. A marca que queremos imprimir coletivamente às escolas privilegiará a associação da educação formal com a educação não-formal. A escola não é o único espaço da veiculação do conhecimento. Procuraremos identificar outros espaços que possam propiciar a interação de práticas pedagógicas diferenciadas de modo a possibilitar a interação de experiências. Consideramos também práticas educativas as diversas formas de articulação que visem contribuir para a formação do sujeito popular enquanto indivíduos críticos e conscientes de suas possibilidades de atuação no contexto social (FREIRE, SME/SP, 1989, p.7).

Durante o pouco tempo em que permaneceu como gestor, à frente da SME, cerca de pouco mais de dois anos, sendo substituído pelo professor Mario Sérgio Cortella, responsável pela continuidade das propostas pensadas e idealizadas pelo

seu antecessor, a gestão de Freire propôs e lutou por mudanças na educação, em busca da democracia, da autonomia, e da emancipação, sendo um período de ganhos e conquistas significativas para a educação e para os sujeitos.

No que tange às SL, também foi um período em que foram evidenciadas com mudanças na legislação, ampliação do acervo e formação permanente dos profissionais desse espaço, instituíram-se decretos e portarias que fixaram normas, objetivos e atribuições para a SL e para o professor da sala. O projeto foi estendido para outras escolas municipais, como: Escola Municipal de Educação para Deficientes Auditivos (EMEDA), Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e também para o 2º Grau; alterou-se a denominação do Professor Encarregado de Sala de Leitura (PESL) para Professor Orientador de Sala de Leitura (POSL), salientando a função de educador em detrimento da função técnica; instituiu-se duas jornadas de trabalho, o que resultou na ampliação do número de POSL; alterou-se a forma de escolha do POSL, que deveria apresentar uma proposta de trabalho ao Conselho de Escola, responsável pela escolha da melhor proposta³³; todos os alunos e todas as classes deveriam ser atendidos uma vez por semana, com duração de 45 minutos; a formação inicial deveria abordar aspectos de histórico, estrutura, funcionamento das SL e as demais formações eram optativas, com diversas temáticas.

Esse foi período da história em que as SL constituíram-se como um lugar de “leitura de mundo”, de cultura e de mediação. A leitura e escrita passaram a ser vistas como “[...] atividades dialógicas que ocorrem no meio social através do processo histórico da humanização” (FREIRE, 1987, p. 11).

Ainda, segundo Polido (2012), outro momento importante para a SL foi quando houve uma proposta de integração das ações nos campos educacional, social e cultural, com concepções de “escola” muito próximas da gestão “Erundina”. Trata-se do período da gestão Marta Suplicy (2001-2004), quando a concepção de escola buscava contemplar “[...] na humanização de seus atores (gestores, educadores e educandos) a ponte para transformar a sociedade.” (POLIDO, 2012, p. 127).

Também foi um período pautado por uma educação de qualidade, em que a escola se tornou o lugar de convivência das diferentes culturas, representado através do currículo, com objetivo da transformação social do indivíduo.

³³ Uma vez eleito, o POSL permaneceria no cargo pelo período de um ano, com possibilidade de reeleição por mais um.

Nessa perspectiva, a “[...] concepção de leitura e de sala de leitura passaram por mudanças significativas”, em que a multiplicidade de linguagens foi incorporada ao contexto educacional, com foco nas apropriações culturais, “[...] não especificamente na cultura escrita” (POLIDO, 2012, p. 129).

A concepção de leitura desse período tornou-se mais ampla e abrangente, podendo ser constatada, inclusive, nas formações dos POSL, ao abordar temas relacionados à qualidade social da educação. Com a criação de um decreto³⁴, autoriza-se a criação de Salas e Espaços de Leitura (SAEL) nas escolas, em todas as modalidades de ensino e propõe-se a organização de Núcleos de Leitura, sob responsabilidade da Diretoria Técnico-Pedagógica (DOT-P). Foi uma época em que as SL foram definitivamente estabelecidas no espaço e no currículo da Rede Municipal de São Paulo.

4.1.2 As Salas de Leitura: a educação do diálogo, da autoria e do protagonismo, em questão

Como mencionado no início do capítulo, ao traçar a trajetória histórica da SL, evidenciam-se aproximações de gestões municipais que causaram alterações e repercussões relevantes, culminando com a inserção da literatura marginal-periférica nesse espaço.

No período compreendido entre 2013-2016, a prefeitura de São Paulo teve à frente de sua gestão o prefeito Fernando Haddad. Durante o período de seu mandato, Haddad mostrou-se um intelectual engajado, adotando medidas libertadoras, independentes e dialógicas, reservando espaços para todos os tipos de classes e movimentos sociais. No que tange à questão da educação, concluiu, por análise e levantamento dos dados, que foi um governo que assemelhou-se com as das ex-prefeitas: Luiza Erundina e Marta Suplicy, na configuração político-social e ideológica e no entendimento da importância de uma perspectiva crítica e emancipatória da educação, voltada à superação das relações de poder e desigualdade social, cultural e econômica.

Com a sua eleição, Haddad trouxe para o município de São Paulo um plano de governo³⁵ com diretrizes, projetos e valores, com o claro objetivo de construir uma

³⁴ Decreto n.º 45.654, de 27 de dezembro de 2004

³⁵ “Um novo tempo para São Paulo”. Plano de governo Fernando Haddad, 2012.

nova história política e administrativa para a cidade. O plano estabelecia metas e compromissos com diversas áreas e segmentos. No que tange à questão da educação, a gestão emancipadora e democrática foi um dos eixos que sustentaram a política educacional. Com um modelo de gestão descentralizada e preocupada com a regulação das desigualdades, articulou eixos de políticas indissociáveis, sendo eles: a intersectorialidade³⁶, a valorização dos profissionais da educação, a democratização do acesso e garantia da permanência com qualidade, a qualidade social e a educação integral. Tais diretrizes foram adotadas, a partir de uma concepção política e filosófica, na intenção de uma educação de responsabilidades compartilhadas, da promoção da equidade e da qualidade social da educação pública municipal.

Contudo, para a efetivação dessa intenção, fez-se necessária uma reestruturação, que caminhasse numa perspectiva condizente com os princípios estabelecidos pela gestão. Assim, em 2013, a prefeitura lança um programa nomeado *Mais Educação São Paulo*, com o firme propósito de implantar essa reformulação curricular e administrativa, amplificando, intensificando e fortalecendo as ações da Rede Municipal de Ensino. O programa estruturou-se nos eixos mais significativos da SME, sendo eles: infraestrutura, currículo, avaliação, formação e gestão³⁷. Planejado pela SME/COPED, a partir do plano de metas da cidade, foi um procedimento articulado com toda a rede e que teve como princípio o diálogo, a autoria e o protagonismo, resultando na elaboração e publicação de um material de base, que serviu como subsídio para ações posteriores. Antes de ser concluído e divulgado, o material ficou disponível para consulta pública e sofreu alterações conforme as indicações da população, o que demonstrou seu caráter legítimo e democrático.

Em relação às ações desencadeadas por essa reorganização curricular, pertinentes ao Ensino Fundamental, a portaria 5930/2013, estabeleceu:

Art. 5º - Na Reorganização Curricular, deverão ser consolidadas ações relativas a:

II – Ensino Fundamental: regular e nas modalidades Educação de Jovens e Adultos- EJA e Educação Especial:

a) No Ensino Fundamental regular, o currículo terá duração de 9(nove) anos e deverá organizar-se em 3(três) Ciclos de Aprendizagem e Desenvolvimento, assim especificados:

a.1 - **Ciclo de Alfabetização**: compreendendo do 1º aos 3º anos iniciais do Ensino Fundamental, com a finalidade promover o sistema

³⁶ Que entende a educação além da sala de aula e da escola, relacionando-se com os bairros e ações da sociedade civil, articulando as diversas políticas públicas nos territórios.

³⁷ Portaria 5930/13 – SME, de 14 de outubro de 2013b.

de escrita e de resolução de problemas matemáticos por meio de atividades lúdicas integradas ao trabalho de letramento e desenvolvimento das áreas de conhecimento, assegurando que, ao final do Ciclo, todas as crianças estejam alfabetizadas.

a.2 - **Ciclo Interdisciplinar**: compreendendo do 4º ao 6º anos do Ensino Fundamental, com a finalidade de aproximar os diferentes ciclos por meio da interdisciplinaridade e permitir uma passagem gradativa de uma para outra fase de desenvolvimento, bem como, consolidar o processo de alfabetização/ letramento e de resolução de problemas matemáticos com autonomia para a leitura e a escrita, interagindo com diferentes gêneros textuais e literários e comunicando-se com fluência e com raciocínio lógico.

a.3 – **Ciclo Autoral**: compreendendo do 7º aos 9º anos do Ensino Fundamental, com a finalidade de promover a construção de projetos curriculares comprometidos com a intervenção social e concretizado por meio do Trabalho Colaborativo de Autoria – TCA, com ênfase ao desenvolvimento da construção do conhecimento, considerando o domínio das diferentes linguagens, a busca da resolução de problemas, a análise crítica e a estimulação dos educandos à autoria (SÃO PAULO, 2013b).

Desse modo, o programa de remodelamento do sistema educacional, direcionou-se a todos os níveis de ensino da rede municipal, pondo fim ao sistema de progressão continuada e dividindo a etapa do ensino fundamental em três ciclos de ensino. Sobre essa modificação podemos considerar, entre outras questões, a atenuação dos ritos de passagem entre as séries. Afinal, no modelo anterior existiam apenas dois ciclos, sendo que em um ano o aluno tinha uma única professora, generalista, e no ano seguinte uma série de professores especialistas. Com tantas variações, nem sempre o aluno sentia-se preparado para relacionar-se com os diversos professores e as novas didáticas. O novo modelo propôs uma experiência gradual, em que o aluno pode familiarizar-se, aos poucos, com as novas realidades. Essa nova política educacional revelou-se empenhada na humanização da educação, enxergando-a dentro e fora do espaço escolar.

Tais reformas e produções documentais foram relevantes e expressivas no desdobramento de procedimentos da SME, servindo como pilar de atuação para todas as Coordenações e Núcleos. As diretrizes norteadoras do *Mais Educação São Paulo*, consideradas desde então a espinha dorsal da SME, passaram a orientar as funções, ações e procedimentos dos Núcleos, bem como as ações da SL, como evidencia o relato a seguir, da Coordenadora do NTC-SAEL, a quem chamarei de Diana:

A equipe que está aqui, hoje, nos cargos pedagógicos, vêm pra cá em 2013 e, o que a gente tem... o Mais Educação São Paulo, que é o que vai nos servir como eixo norteador. Trata-se de uma proposta de currículo apresentado a rede, em 2013, que vai reestruturá-la, desde

a reorganização dos ciclos à inserção de nomes a esses ciclos. Enfim, é um documento, uma proposta de currículo para a cidade. Os ciclos foram nomeados... o primeiro, o Ciclo de Alfabetização, o segundo que é o Interdisciplinar e o terceiro que é o Autoral. Então, os nomes já indicam algumas coisas, a escolha não foi aleatória. O que isso significa? Queria-se determinar, mesmo, o objetivo de cada ciclo. Mesmo que a gente tenha feito toda uma discussão sobre o fato de não acreditarmos que só se alfabetiza no primeiro, que só se trabalha interdisciplinarmente no segundo ou que criança só tem autoria no 9º, ainda assim, esses são objetivos a serem perseguidos em todos os ciclos. Isso, vamos dizer assim, é a espinha dorsal para que cada Núcleo olhe para este documento e, a partir dele, pense ações em consonância. Então, quando eu e o Nelson chegamos aqui, no Núcleo de Sala de Leitura, nós vamos olhar e vamos dizer assim.... qual literatura permite a alfabetização, a interdisciplinaridade e a autoria do aluno (Relato 1 – Diana, Coordenadora do Núcleo Sala e Espaço de Leitura).

Todavia, o programa não parou por aí. Servindo como base das ações da SME, fomentou novas discussões e práticas. Desses novos debates surgiu um novo instrumento, elaborado em parceria com a Diretoria de Orientação Técnica (DOT), intitulado: *Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria*. Esse material possibilitou mudanças relevantes em todas as modalidades de ensino, principalmente no que refere-se às práticas pedagógicas naturalizadas, abrindo olhares e caminhos em busca da qualidade social da educação. Na criação desse material, foram consideradas bases importantes como interesses e realidades da população, além de procurar contemplar as manifestações culturais das minorias e de setores excluídos da sociedade, fortalecendo a construção de um currículo plural.

Ao incorporar diferentes vozes e olhares na construção desse material, priorizou-se o “[...] currículo crítico, inclusivo, competente, integrador, descolonizador e emancipatório” (SÃO PAULO, 2016, p. 7), buscando-se processos compartilhados e o reconhecimento das diferenças e da pluralidade cultural existentes no contexto escolar. Os sujeitos foram vistos e respeitados em suas individualidades, condição indispensável no processo educacional interdisciplinar, do aprendizado conjunto, com vistas à educação voltada para a consciência crítica e para a vida. Considerou-se a valorização da cultura dos alunos, priorizando-se as situações comuns à vida e significativas, em que a aprendizagem foi entendida como um direito inalienável³⁸.

Essa foi uma abordagem que perpassou toda reorganização curricular, desenvolvendo procedimentos de construção, valorização e identificação cultural.

³⁸ Referência ao conceito de Antonio Candido (2011, p.193), sobre a Literatura.

Nesse sentido, esse novo currículo procurou incluir as diversas e diferentes culturas existentes na sociedade, procurando dar conta do seu caráter multicultural.

Buscando subsídios em Canclini (2015), aprofundei-me nas tramas que configuraram essa reorganização e foi possível constatar que essa ação promoveu amplas repercussões no sistema educacional do município, ganhando forma nas práticas pedagógicas que incitavam reflexões a despeito das diferenças e da pluralidade sociocultural presentes nas escolas. Para Canclini (2015), o hibridismo cultural fundamenta-se no multiculturalismo, como local de diálogo entre as diversas culturas, sendo possível refutar a ideia de uma cultura universal, dominante, abrindo perspectivas e mobilização para a construção, aceitação e inclusão de novos discursos, de novas identidades, fundamentados nesse contexto. Segundo o autor, esse é um processo que favorece a valorização, o respeito, a flexibilidade e a compreensão as diferentes e diversas culturas, produzindo mecanismos de combate à desigualdade, ao preconceito e à discriminação.

Essas novas bases promoveram avanços significativos e desdobraram-se nas SL, por meio de diretrizes norteadoras da concepção pedagógica, sendo elas: a bibliodiversidade, a promoção das literaturas não-hegemônicas e a garantia do direito à literatura, conforme apontado na portaria n.º 7.655/2015 (SÃO PAULO, 2015). Aqui vale ressaltar que, nesse período da gestão Haddad, atuei e vivenciei os avanços das práticas pedagógicas como POSL.

Foi essa reorganização curricular, articulada às diversas instâncias de atuação, como Secretarias, Diretorias, Coordenadorias e Divisões Pedagógicas, Unidades Educacionais, que possibilitou novos percursos para rede pública municipal de educação, considerando-se as SL. Nesse caso, SME, por meio da tríade: COPED-NTC-SAEL, responsável pela supervisão e orientação de aproximadamente 560 (quinhentas e sessenta) SL, sistematizou a política de leitura do município atrelando outras Diretorias e Núcleos da Secretaria.

Inclusive, reconhecendo a significância e refletindo sobre a influência de todo esse material no trabalho do NTC-SAEL, a Coordenadora do Núcleo, em entrevista, oferece informações documentais e verbais que apontam tal importância, como se verifica no trecho do relato a seguir:

O caderno introdutório, o que fala sobre os direitos de aprendizagem, traz um texto de cada um dos núcleos de SME e tem nosso texto de Sala e Espaço de Leitura. [...] esse texto que estamos te fornecendo, assim como todos os outros materiais, já deixa bem claro quais são os

objetivos do trabalho do Núcleo, tanto em formação quanto em aquisição de acervo, que é basicamente com as duas coisas que o Núcleo trabalha. O Núcleo existe para fomentar as políticas de leitura da Secretaria Municipal. Aí, ele tem duas atividades centrais, a gente faz várias outras coisas, mas a atividade central é pensar a formação dos professores atrelada a aquisição do acervo (Relato 2 – Diana, Coordenadora do Núcleo Sala e Espaço de Leitura).

A coleção também resultou em repercussões relevantes na política de leitura do município, inclinada na descolonização curricular, que acabou direcionou-se pelas Leis n.º 10.639/2003 e 11.645/2008, assegurando visibilidade para as literaturas não hegemônicas (africana, afro-brasileira, indígena, imigrante, marginal, periférica), não apenas por meio de obras literárias, mas através da promoção de eventos, encontros, formações, feiras e projetos capazes de trazer para o centro do debate as temáticas relacionadas aos direitos humanos, gênero e relações étnico-racial, revelando uma política de leitura de fomento à diversidade, como comprova o relato da Coordenadora do NTC-SAEL:

Mas, qual é a política de leitura da Secretaria? [...] Autoria, respeito a realidade dos territórios... do professor enquanto autor, intelectual. A gente fala e acredita nisso. Assim, procuramos estabelecer eixos, mas não engessados. Existem projetos de leitura que acontecem mais em uma região do que em outras. Os saraus, por exemplo, são muito atuantes na zona sul, a frente de outras DREs, em função dos coletivos e da história de diálogos com professores e gestores de educação. [...] Antes de mais nada, trabalhamos com a autoridade do POSL, que é um intelectual e tem total capacidade de direcionar os trabalhos em SL. Agora, se tivermos que pensar, de acordo com o que consta na portaria, em dois grandes eixos norteadores para as SL de toda a cidade, respeitando as particularidades do território, é: pensar a literatura enquanto um direito do aluno, onde ela não está na escola a serviço da leitura e da escrita; ela pode ser um instrumento para o aluno aprender a ler e escrever, mas não está a serviço disso. O segundo grande eixo é valorizar a leitura não hegemônica. Valorizar significa fazer o acervo chegar, pensar na formação com essas literaturas e colocá-las em seu devido lugar que é o centro do palco, junto com todas as outras. Não é substituir uma pela outra, mas fazer com que ocupem o mesmo lugar no palco. Não é só uma questão de trabalho de SME, mas o PMLLLB indica isso; um dos objetivos do plano é valorizar essas literaturas. Na utopia do nosso trabalho, significa não hierarquizar literatura (Relato 3 – Diana, Coordenadora do Núcleo Sala e Espaço de Leitura).

Nesse sentido, essa reorganização foi capaz de pôr em evidência autores, personagens, culturas e conhecimentos, pouco visíveis ou validados nas metodologias de aprendizagens, nos conteúdos escolares ou no processo de escolarização em relação às demais culturas, em um sentido capaz de destituir os

direitos adquiridos pela naturalização das hierarquizações por raça, cor, idade, gênero, classe social, orientação sexual, criando possibilidades de transformações das desigualdades que marcam a vida dos sujeitos, na sociedade. SME/COPED promoveram ações de aprendizagens dentro e fora das escolas, por meio de diferentes linguagens, da arte, da educação e da cultura, aproximando estudantes às várias narrativas e autores, legitimando outras culturas e fazendo com que os alunos atribuíssem sentimentos de pertencimento e reconhecimento nessas novas aprendizagens. Todo esse contexto e as possibilidades de diálogo e interação entre as culturas favoreceram o desenvolvimento de processos de valorização, construção e identificação cultural dos alunos, marcado no relato da Coordenadora do NTC-SAEL:

A gente tem tomado muito cuidado, e o Ricardo sempre me alerta de que a gente não pode, na ânsia de querer inserir a literatura marginal-periférica no cotidiano dos nossos alunos, tornar isso uma coisa menor, do tipo: “Ah, é uma literatura de entrada!”. O que é que a gente pensa: reduzir a literatura para desenvolver no aluno leitura e escrita é reduzi-la a técnica. Ela faz isso também, mas não faz só isso! Ninguém nega que o contato com a literatura nos torna melhores leitores, mas a gente não pode reduzir literatura a técnica. Agora, o que me faz fruir ou não um determinado texto? É o quanto me sinto pertencente a ele. Então, qual literatura dialoga com o meu aluno? Não se trata de estabelecer um currículo mínimo, estabelecer o que é mais fácil, não! Se eu tô falando que eu quero um aluno alfabetizado, interdisciplinar (e aqui eu falo que entendo como aluno interdisciplinar aquele capaz de romper com o espaço que atua e fazer intersecções com outros espaços). Então, se quero um aluno alfabetizado, interdisciplinar e autoral, o que ele lê, esse aluno? Acho que quando o aluno tem contato com alguém que mora na periferia e produz literatura, a gente tira tanto daquela coisa de que a literatura pertence a outro grupo social que não aquele! A gente tem toda uma questão de hábito. Então, a nossa ideia é trazer para romper esse hábito. Por isso eu chamo utopia. Quem sabe um dia não teremos mais essa divisão que ainda existe (Relato 4 – Diana, Coordenadora do Núcleo Técnico Sala e Espaço de Leitura).

Das diretrizes empreendidas, por parte da Secretaria de Educação, articuladas ao Núcleo de Educação Étnico-Racial e a Secretaria de Cultura, surgiram medidas de ampliação e fortalecimento de práticas que possibilitaram a inclusão de novos percursos, novas ideias, novas experiências e novas vozes, com centralidade nos sujeitos, na compreensão da realidade em que vivem, contemplando “[...] o contexto da diversidade e da inserção e valorização de todos os saberes, de todas as culturas, defendendo-se a busca pelo conhecimento relacional, socialmente enraizado, ‘poderoso’ ou de larga e profunda abrangência explicativa” (SÃO PAULO, 2016a, p.

23). Entretanto, essas novas inclusões não ocorreram sem conflitos, como pode-se observar no relato da Coordenadora do NTC-SAEL:

A gente recebeu várias críticas, vários comentários por causa dessa inserção: “O que você tem contra os clássicos?”. Parece obvio que eu não tenho nada contra os clássicos e, sou leitora de alguns. De todos? Não, de alguns. Mas, por trás dessa fala, o que a gente vê é o quanto está arraigado e o quanto o nosso currículo é para o centro, hegemônico e a serviço de quem ele está! Então, a gente vem com uma ideia de escancarar isso! Pelo menos vamos falar, vamos assumir que é assim! E, por esse caminho nós fomos tentando pensar em estratégias de formação. Aí, eu, o D. e a equipe que está aqui, como um todo, a gente enxerga o grande potencial nos professores. A equipe gestora tem o seu papel, ela é importante, mas o potencial humano... quem está ali, quem recebe a criança às 7h00 da manhã, na Sala de Leitura (ou a tarde, ou a noite), é o POSL. Então, a gente pensou... a gente não quer uma formação que forme o gestor e o gestor forme o professor, não! A gente chegou lá, direto, no POSL. E foi assim, que veio pelos POSLs, que para potencializar as ações dentro da escola, com esse tipo de literatura, era preciso trazer também a gestão. (Relato 5 – Diana, Coordenadora do Núcleo Sala e Espaço de Leitura)

Das ações articuladas pela Diretoria de Orientações Técnico Pedagógico (DOT-P) de SME, no período dessa gestão, destaco uma em especial, que viabilizou a inserção da literatura marginal-periférica nas SL. Trata-se de um projeto instaurado desde 2014, que surgiu da parceria entre o Núcleo Técnico de Currículo (NTC) e o Núcleo de Educação Étnico Racial (NEER), intitulado: “Leituraço”, o que veremos no trecho do relato a seguir, do Coordenador do NEER, a quem chamarei de Marcelo:

O Leituraço surge como mais uma ação para implementação de leis. Agora, pela literatura. Aí, a gente tem o casamento de dois objetivos: o nosso, do Núcleo de Sala de Leitura, que é o de garantir o maior número possível de autores e autoras, a maior diversidade possível de narrativas, de personagens, tanto que se identifiquem com o aluno quanto eles possam ter acesso, quanto do Étnico-Racial com a constituição de uma educação antirracista. Então, o Leituraço vem do casamento de dois núcleos com esses dois objetivos: de garantir a bibliodiversidade nas escolas e de implantar as leis 10.639/03 e 11.645/08. (Relato 6 – Marcelo, Coordenador do Núcleo de Educação Étnico Racial).

4.2 Leituraço: Movimento pioneiro de inserção da literatura marginal-periférica na escola

Em meio a um país marcado pelas desigualdades socioculturais, vale ressaltar que o campo educacional também apresenta marcas significativas nesse aspecto,

principalmente no que tange às questões raciais. Como forma de combate ao racismo e fortalecimento das identidades culturais, o governo brasileiro, nas últimas décadas, empenhou-se no desenvolvimento de ações e iniciativas, como medidas para assegurar direitos sociais e individuais. Cientes da relevância do tema, foram elaboradas leis e pareceres reconhecidos pelo Ministério da Educação (MEC), com o objetivo da reorientação dos sistemas de ensino e práticas pedagógicas, com a integração das diversidades étnico raciais. Diante desse contexto regido por diversidades e desigualdades, tornou-se necessário o debate e as reflexões sobre a descolonização e reorientação curricular, nos últimos tempos, exigindo mudanças de representação e ordem prática no contexto escolar, conforme apontado por Gomes (2012, p. 100):

É nesse contexto que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas da educação básica. Ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade.

Foi com base nessas proposições que o governo municipal, na gestão 2013-2016, promoveu ações que viabilizaram a implementação da Lei n.º 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo, e da Lei n.º 11.645/2008, que incluiu o estudo da cultura dos povos indígenas no currículo, em todo o território nacional, a partir do Plano de Metas do Governo.

O Plano de Metas é um documento que aponta as prioridades do governo e costuma ser utilizado como uma importante ferramenta, não só da gestão, mas também da população, que pode acompanhar as ações da prefeitura, bem como indicar urgências e políticas públicas voltadas às suas necessidades. É uma lei municipal aprovada em 2008 e que, de acordo com ela, os governantes devem, obrigatoriamente, publicizar o documento em, no máximo, noventa dias após sua posse e submetê-lo aos cidadãos, por meio de audiências públicas, oportunizando à população ser ouvida e influenciar nas decisões da cidade.

No governo Haddad, o Plano de Metas constava com mais de 100 metas voltadas ao: “[...] compromissos com os direitos sociais e civis; desenvolvimento

econômico sustentável com redução das desigualdades e gestão descentralizada, participativa e transparente.” (SÃO PAULO, 2013).

Para o cumprimento das metas descritas no Plano, foi preciso criar novas Secretarias e constituir novos Núcleos. No que tange as metas ligadas às questões étnico-raciais, estabeleceram-se dois importantes espaços: a Secretaria Municipal de Promoção da Igualdade Racial (daqui em diante SMPIR), considerada como um marco histórico da cidade de São Paulo e o Núcleo de Educação Étnico Racial.

A criação da SMPIR surge da meta 57, do Plano de Metas da Cidade e desdobra-se na meta 58, conforme apresentado no *Relatório Técnico Descritivo Sobre As Ações e Resultados da Meta 58*, publicado ao término da gestão Haddad, em Diário Oficial (D.O.), do dia 31 de dezembro de 2016, p.39:

1.1 A Meta 58 e a promoção da igualdade racial – antecedentes.

O acesso, permanência e proficiência na Educação é uma das reivindicações mais antigas elaboradas pelo Movimento Negro, pois reconhece e valoriza a importância da boa formação para a mobilidade social e para a aquisição de valores que credenciem cidadãos aptos a compreensão de seus deveres e direitos a uma vida com dignidade.

Assim ao denunciar a falácia do mito da democracia racial amplamente difundida na sociedade brasileira, o Movimento Negro acaba por ressignificar a ideia de raça, conferindo-lhe atributo social, político e histórico em oposição ao determinismo biológico vigente pelo menos até a primeira metade do século passado.

Para o Movimento Negro, no âmbito da gestão de política pública, raça é marcador social estrutural e estruturante do lugar social do grupo negro na sociedade brasileira.

Marilândia Frazão relata que a meta 58 surge como um desdobramento da meta 57, que propôs a criação da Secretaria Municipal de Promoção da Igualdade Racial. Para a professora ao pautar a criação de uma secretaria pauta-se também a política que se desdobrará a partir da sua existência.

É assim que após sua criação a SMPIR assume de início compromisso em atender a Lei Federal 12.288/2010 (Estatuto da Igualdade Racial); e as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que alteram a LDB (Lei de Diretrizes e Base da Educação). Essas leis acompanhadas de algumas normativas, como conferências, planos, diretrizes, elaboradas nas três esferas de governo e internacionalmente, além das reivindicações da sociedade civil passam a delinear a ação de SMPIR na proposição das metas a serem executadas.

A elaboração da meta 58 segue a mesma metodologia utilizada para a elaboração de todas as outras metas do programa, que tiveram como percurso o estabelecimento de diretrizes de execução pelo poder público organizadas em três eixos temáticos:

1. Compromisso com os direitos sociais e civis;
2. Desenvolvimento econômico sustentável;
3. Gestão descentralizada, participativa e transparente.

Em seguida foram definidos objetivos estratégicos para cada um dos eixos temáticos. E a partir dos objetivos estratégicos a elaboração de

metas que levaram em conta o benefício efetivo esperado com a definição de cada objetivo estratégico.

A Meta 58 tem por expectativa: Viabilizar a implementação das Leis Federais 10.639/2003 e 11.645/2008 que incluem no currículo oficial da rede de ensino a temática da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. Essa expectativa é o resultado esperado que para ser alcançado depende de um conjunto de ações que executem a meta viabilizando a implementação das leis federais, chegando-se dessa forma ao objetivo. No caso da meta 58, o Objetivo Estratégico é o 9: Promover uma cultura de cidadania e valorização da diversidade, reduzindo as manifestações de discriminação de todas as naturezas. Por sua vez esse objetivo se encontra inserido no Eixo Temático 1, cada eixo temático além de agrupar objetivos estratégicos estabelece também diretrizes de execução para o poder público, conforme já descrito acima.

Uma vez elaboradas as metas, foram definidos três tipos de indicadores de acompanhamento para cada meta:

- a) Indicadores de resultados esperados, para os casos em que existem índices que se esperam atingidos até o final da gestão. É o caso da meta 58, que previa a formação de 24 mil professores para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígenas nas escolas;
- b) Indicadores de acompanhamento, que permitem avaliar aspectos amplos da vida da cidade, influenciados não apenas pelas ações do poder público municipal, mas também de outras instâncias. Nesse caso, de acordo com o Programa de Metas, a pretensão é acompanhar a trajetória do indicador e avaliar em que medida as metas conseguem melhorar ou não os índices;
- c) Indicadores em construção, ou seja, que ainda não existem ou não estão disponíveis. Mas que podem ser tanto de resultado esperado quanto de acompanhamento (SÃO PAULO, 2016f).

Em consonância ao exposto, vale ressaltar o trecho do relato do Coordenador do Núcleo de Educação-Étnico Racial, sobre a criação do NEER, em consonância à meta 58:

Desde 2008 existe o Programa de Metas da cidade de São Paulo. Foi criado a partir de uma lei de 2008, para qualquer governante que venha merecer São Paulo. É uma lei municipal, não federal e, portanto, São Paulo é uma das poucas cidades que tem o Programa. [...] É o plano de governo dele, que ele ganhou as eleições, que vai ser transformado no Programa de Metas da Cidade. Então, aquilo que é de um programa de governo, de uma coligação, tem que passar em audiência pública e se transforma no programa da cidade; uma ideia muito republicana, né!? Quer dizer... você, aquele que o povo escolheu, tem que submeter ao crivo do povo o programa de metas. Tanto assim que, o do Haddad eram 100 metas e se transformou, no final, em 123. Então, a nós coube a tarefa, a missão de implementar a meta 58. Essa meta prevê justamente isso aqui... “Viabilizar a implementação das Leis Federais 10.639/2003 e 11.645/2008 que incluem no currículo oficial da rede de ensino a temática da História e

*Cultura Afro-Brasileira e Indígena.*³⁹ *Perfeito; só que o que acontece... cada meta ficou no organograma de uma secretaria. No caso dessa, ficou no organograma da Secretaria Municipal da Promoção da Igualdade Racial. Só que também, como corresponsáveis a Secretaria Municipal de Cultura e a Secretaria Municipal de Educação, que é onde a gente entra (Relato 7 – Marcelo, Coordenador do Núcleo de Educação Étnico-Racial).*

A meta 58, do Plano de Metas da gestão Haddad, objetivava a promoção da cultura cidadã e o reconhecimento e valorização da diversidade da cidade, buscando a contração dos sintomas de diferenciação, exclusão, marginalização, desigualdades e outros, correlacionados, de todo e qualquer tipo de natureza, para além do estabelecimento das leis. No decorrer do percurso, contudo, apresentaram-se dificuldades na institucionalização dos conceitos, ações e implantações relacionadas à meta, sendo, uma delas a carência existente na formação dos profissionais da educação em relação à promoção de uma educação voltada para as dimensões sócio histórica cultural, originária da configuração e constituição do povo brasileiro, reconhecendo-se e valorizando-se as histórias e culturas africanas e indígenas, constituintes da formação do país.

Com a tarefa de executar a meta 58 e implementar políticas afirmativas condizentes, foi preciso o estabelecimento de um plano de execução e a criação de um Grupo de Trabalho Intersecretarial (GTI), coordenado pela Secretaria Municipal de Promoção da Igualdade Racial (SMPIR). O GTI, formado por representantes da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte, Promoção da Igualdade Racial e Governo, organizou-se de modo a estabelecer objetivos, eixos e articulações, visando atingir os resultados planejados e esperados, conforme explicitado no relato do Coordenador do Núcleo de Educação Étnico-Racial:

E, por que agregar a Secretaria de Governo? Porque é ela que monitora as metas. Então, esse grupo formado pelas cinco Secretarias, estabelece uma série de compromissos para realizar a meta. Nós, o “miolo”, o que nós pactuamos... vinte e quatro mil vagas para a formação de professores. Por que vinte e quatro mil... a nossa rede é de mais ou menos sessenta e cinco mil professores, noventa mil funcionários. Então, a gente pensou assim, no início, lá em 2013... bom, pactuar a oferecer dez por cento de vagas, relativo ao número de professores, arredondando, seriam seis mil vagas, que não é pouca coisa! Aí, seis mil vagas vezes quatro anos (de gestão), são vinte e quatro mil vagas. Contando o seguinte... eu assumi em 19 de fevereiro de 2013, a equipe, a base da equipe nós formamos em julho e, depois

³⁹ Extraído do documento: “Programa de Metas 2013-2016: um convite ao planejamento urbano participativo”, da Prefeitura Municipal de São Paulo, 2013a, p.38.

veio a Adriana em março de 2014... ou seja, uma equipe de cinco pessoas e você oferecer isso! A gente tinha na verdade, não quatro anos, tinha três anos e meio, três anos! [...] Então, esse GTI, com reuniões mensais, foi acompanhando a realização da meta e, a gente bate a meta no início de 2015. Hoje, são trinta e três mil e cinquenta e duas vagas ofertadas, só de cursos presenciais, só presenciais e, no mínimo de 12 horas, que a pontuação exige, mas geralmente gerado em torno de 18 a 20 horas, com encontros de 4 horas. E os cursos, todos, publicados em D.O., com certificação e valendo pontuação. Mas, a gente oferece mais coisas... cinco mil cento e noventa vagas em outras formações. E o que são essas outras formações... simpósios, seminários, colóquios (Relato 8 – Marcelo, Coordenador do Núcleo de Educação Étnico Racial).

Assim, para dar andamento na meta pela redução das desigualdades, SME possibilitou e viabilizou, além das formações, um projeto relacionado com a literatura, no intercruzamento de ações dos núcleos.

Pensado pelo NTC-NEER e desenvolvido em parceria com o NTC-SAEL, surge o *Leituraço*, conforme será apresentado no relato a seguir:

A questão do Leituraço... A gente tem duas leis: 10.639/03 e 11.645/08. O que acontece... São Paulo, a Secretaria Municipal de Educação, ficou apartada das políticas federais por oito anos, antes de 2013, por questões que a gente conhece muito bem... outro partido, outra concepção. Então, enquanto o Brasil ou outros municípios tentavam tirar a lei do papel, São Paulo ficou em uma água morna. Não que não se fez nada; criou-se um documento, mas não teve ações efetivas. Quando a gente assume o governo, em 2013, a gente tem a constituição do Núcleo Étnico-Racial e, isso não é pouca coisa. Quando a gente constitui um núcleo, a gente tá dizendo... “olha, as relações étnico-raciais têm tanta importância quanto a leitura, as tecnologias de aprendizagem...”, você coloca tudo no mesmo patamar. Constituído, o núcleo teve como meta implantar as duas leis (Relato 9 – Diana, Coordenadora do Núcleo Sala e Espaço de Leitura).

Desenvolvido por todas as escolas da Rede Municipal, o *Leituraço* institucionalizou políticas de ações afirmativas. Com início em 2014, instituiu-se com o propósito da propagação, do incentivo e da promoção da literatura em amplo aspecto, promovendo espaços de interlocução sobre produções literárias que corroboravam para a representação e reconhecimento dos grupos sociais e das identidades que historicamente foram ausentadas e mal representadas no cânone literário.

A proposta envolvia alunos, professores e demais profissionais da escola, que deveriam mobilizar-se em sessões de leitura simultânea, por meio de acervo

relacionado à temática étnico-racial, criteriosamente escolhidas e selecionadas pelos Núcleos: NEER e SAEL, destinado às escolas.

No desenvolvimento das práticas pedagógicas do âmbito escolar, o projeto consistiu em mediações de leituras africanas e afro-brasileiras, durante duas semanas do mês de novembro, em referência ao mês em que comemora-se o *Dia da Consciência Negra*, para dar a conhecer aspectos importantes da cultura e da história desses povos. Contudo, vale ressaltar que suas ações não se limitam ao mês de novembro, mas serviram como demarcação efetiva do projeto, como expresso no relato da Coordenadora do NTC-SAEL:

[...] é, eu já ouvi muitas críticas do Leituraço em relação... “ah, mas essa coisa de marcar dia... podia ser o ano todo, né!?” A gente quer que seja o ano todo, mas não é! Então é falácia! Tem escola que se não tiver o Leituraço, não passa por essas literaturas! Então, a ideia é de que um dia não precise ter Leituraço. Mas ainda precisa! Então, é nesse sentido que a gente marca dia, pede para a escola inteira parar. Nós aqui, não temos a ilusão de que todo mundo para, de que é assim! Não temos a ilusão e isso não é o mais importante. O importante é provocar o tempo inteiro. Uma fala muito significativa que eu ouvi de uma professora é: “Aí, vamos parar de falar da cultura africana! Chega, né, a gente já falou dois anos!” E, nesses dois anos a gente teve, assim... dezesseis encontros de formação, né! Eu entendo a fala dessa professora; eu problematizo, não acho que é ela! Agora, assim... dezesseis encontros, pra mim, foi suficiente para mostrar o quanto eu ignoro dessa cultura; o quanto eu não sei! [...] Essa fala da professora é bem curiosa se a gente for pensar no tempo. A gente tem quarenta e quatro anos de Sala de Leitura e somente há dois essa literatura é pautada nas formações, e já cansou? O que se pautou nos outros quarenta e dois anos? Ninguém fala que só vê isso há quarenta e dois anos! E já incomoda bastante, dois anos discutindo literatura negra, literatura africana, afro-brasileira!? Enfim! (Relato 9 – Diana, Coordenadora do Núcleo Sala e Espaço de Leitura).

Inicialmente, o projeto não foi bem acolhido por todos os profissionais, mas contou com aberturas de vias de lucidez e sensibilização, por meio das formações oferecidas pelo NEER aos professores de sala regular, POSLs, bibliotecários e gestores. É possível identificar essa compreensão, no relato da Coordenadora do NTC-SAEL:

O Núcleo Étnico, entre várias ações, que começam também com a lógica de iniciar pelos professores e depois pelos gestores, abriu bastante o leque. Tanto em relação aos temas: indígena, imigrante..., como também em relação as formações e aos próprios componentes curriculares. Formações que atravessam os componentes curriculares, transversais; formações específicas para disciplina de história, matemática; cursos etnomatemática. Enfim, muitas oportunidades de formação. Aí, como eles tinham a tarefa de

implantar ações, foram pensando em estratégias. Vale ressaltar que o núcleo étnico é todo constituído por professores da rede e, professores que tem essas questões (étnico-raciais) como objeto de estudo; são pesquisadores. Agora, o que eu penso que faz toda uma diferença, além da competência do núcleo em si, da competência teórica e técnica... são pessoas que tem isso como objeto de estudo, de militância e de trabalho e, são professores da rede. Eu acho que essa escolha, por ter na Secretaria, professor, é um ganho. Porque, se você for olhar historicamente, não é uma coisa natural, que acontece nas gestões. Essa gestão procurou pessoas que tivessem competências técnicas e pedagógicas para ocupar cargos de coordenação. Eu acho que isso é um diferencial quando a formação chega no professor. Porque, se você tem muitos professores aqui, dentro da Secretaria, então, a gente não fala sobre, a gente fala de um lugar no qual a gente atuou. Em função disso, por ter profissionais com esse perfil no Núcleo Étnico, é que surgiu o Leituraço. Por meio da Nanda, que é uma estudiosa da literatura negra e africana (Relato 10 – Diana, Coordenadora do Núcleo Sala e Espaço de Leitura).

Além das ações formativas, o NEER, conjuntamente com o SAEL, criou e fortaleceu outros espaços reflexivos no meio escolar, possibilitando aos alunos e comunidade, escolar e não escolar, a ampliação e o contato com a variedade literária e a pluralidade cultural.

Após seu primeiro ano, o Leituraço amplificou sua direção, abrindo caminhos para a literatura latino-americana, migrante, imigrante e marginal-periférica, abrangendo a concepção da bibliodiversidade, no contexto escolar. Aproximou alunos e comunidades das narrativas representativas; tornou visível culturas, textos, autores e atores “invisíveis”, “marginalizados” e “ilegitimados” pela sociedade. Configurou-se como um importante dispositivo para inserção das literaturas não hegemônicas nas práticas educativas, compondo um rol de condutas e conhecimentos que reverberam no cotidiano das escolas. É o que pode-se observar no relato do Coordenador do Núcleo de Educação Étnico-Racial:

[...] E, porque a inserção dos livros da literatura marginal-periférica na escola? A gente não precisa nem discorrer muito qual a importância da literatura marginal-periférica para implementação das leis dez mil e onze mil. Quer dizer... o povo precisa se reconhecer na literatura, né!? Os alunos precisam se reconhecer na literatura! E, você precisa ter outras narrativas, outras imagens, outras representações na literatura... literatura não hegemônica, literatura contra hegemônica! (Relato 11 – Marcelo, Coordenador do Núcleo de Educação Étnico Racial).

Nessa perspectiva de trabalho, foi reconhecida a centralidade das SL, servindo como fio condutor das ações na escola e como local propício dentro das escolas para

promoção e fomento dessas e de outras ações e projetos que favorecessem o direito à literatura, considerando a perspectiva descolonizadora do currículo escolar.

O Leituraço foi capaz de ampliar o acesso à literatura e dar valor, significar as diversas identidades, servindo como difusor das culturas, histórias, etnias e que compõem a nossa história. Ademais, promoveu ações de leitura que permitiram reflexões sobre aspectos relevantes como: igualdade, preconceito, discriminação, gênero, raça e grupos sociais, apontando aspectos do hibridismo cultural e da interculturalidade da nossa sociedade.

O que está em jogo no acesso à literatura e a leitura é o direito a fantasia e as leituras e releituras outras do real. A visibilidade de identidades que, por tanto tempo foram escanteadas ou inviabilizadas nas prateleiras de livros, a formação e o reconhecimento de sujeitos autores. Acredita-se que, desse modo, a literatura cumpra um dos papéis mais importantes, segundo as palavras de Antonio Candido: a humanização do humano. E que de algum modo, aquele diálogo estabelecido entre os olhos e ouvidos atentos a uma história potencializem a percepção do mundo e as futuras narrativas que serão escritas e contadas (SÃO PAULO, 2016a, p. 59).

Iniciado em 2014, o projeto mantém-se até hoje na rede, mas com características diferentes. A exemplo disso, podemos considerar a falta do envio do acervo literário no ano de 2017, característico e considerado como parte integrante do projeto, que era visto na gestão anterior como um importante material de apoio para execução do projeto.

4.3 O Acervo

Transformar as coisas não é fazer nada de novo, é tomar as mesmas coisas e organizá-las de outra forma. A mudança surge quando decidimos organizar as velhas coisas de outra maneira, com outras finalidades, outros propósitos.

(ROCHA, 2007, p.65)

O debate sobre a diversidade étnico-racial existente na cidade de São Paulo não é novo. É sabido que a metrópole é caracterizada por um patrimônio plural de identidades culturais, étnicas e religiosas. Entretanto, análises contemporâneas parecem indicar uma correlação entre diversidade e desigualdade, provocada por inúmeros fatores, lançando luz sobre determinados grupos, territórios e espaços da cidade. Apontada como uma das maiores cidades do Brasil, São Paulo apresenta um cenário de imensas desigualdades e intolerâncias, associadas a raça, gênero,

sexualidade e outras questões adjuntas. Falo de negros, mulheres, pobres, periféricos, migrantes, imigrantes, indígenas e demais grupos, caracterizados por um contexto de discriminações sócio-histórico-cultural, ilustrado por centenas de milhares de contextos e acontecimentos.

O fato novo nessa história foi que a gestão municipal 2013-2016 mostrou-se bastante consciente da importância em assumir compromissos voltados ao desenvolvimento social, econômico e cultural equitativo, implementando e consolidando uma política municipal inclusiva, de ações afirmativas no combate à discriminação, segregação e desigualdades, com intervenções e estratégias voltadas à promoção da igualdade e do fortalecimento de processos democráticos.

Balizado pelas Leis Federais 10.639/2003 e 11.645/2008, a gestão Haddad assumiu uma postura institucional, priorizando a construção e monitoramento de metas relacionadas à temática negra e indígena, ampliando posteriormente para outros segmentos e grupos sociais. Dessa forma, criou uma estrutura governamental, com arranjos intersetoriais e intercruzamento de ações, capaz de promover o desenvolvimento de atividades correlacionadas, no combate e enfrentamento das desigualdades. Além disso, vinculou as áreas: educacional, cultural e social, promovendo e legitimando direitos de grupos e pessoas que historicamente foram excluídas e discriminadas destas esferas.

Aliando Secretarias e Núcleos, o governo garantiu recursos e infraestruturas necessárias para o cumprimento de projetos e, conseqüentemente, de metas estabelecidas. No caso do NEER, em parceria com o SAEL, fez chegar até as escolas a discussão sobre uma educação voltada para as relações étnico-raciais e para o fortalecimento de identidades, por meio do Projeto *Leituraço*. Mediante formações e seminários literários, atingiu POSL e Bibliotecários da rede. E, por meio do acervo literário, fez chegar o debate até os alunos e comunidades.

Realizada entre os anos de 2014 a 2016, a compra dos livros que compuseram o acervo para desenvolvimento do *Leituraço*, foi considerada como um importante elemento na execução do projeto. Além do incentivo à leitura, a aquisição foi configurada para legitimar a política de leitura da SME, no que tange a propagação do conhecimento, ampliação do acesso, diversificação de obras, valorização de literaturas não hegemônica etc. Tudo isso com base na compreensão da formação sociocultural das identidades que compõem a cidade, considerada como fundação de uma sociedade menos desigual e mais democrática.

Pouco se sabe como era feita a compra do acervo literário para as SL, antes da gestão 2013-2016. Contudo, sabe-se que foi nesta administração que realizou-se a seleção criteriosa e a centralidade da ação foi estabelecida com base nos sujeitos. É o que apresenta-se no relato da Coordenadora do SAEL:

[...] a Secretaria compra livro historicamente? Compra! Vou falar anterior a 2013 e depois também posso falar um pouquinho de 2013. Anterior a 2013 a gente só tem o conhecimento por ter acesso aos processos, né! Que, quando a gente assumiu o núcleo, a gente tem acesso aos processos de compras anteriores. O que sinaliza que tinha um núcleo, com pessoas que trabalhavam com leitura também, enfim, e essas pessoas tomavam decisões em relação a compra dos livros e aos programas. Mas, a compra de livros está sempre atrelada, e isso não fizemos diferente, não, ela está sempre atrelada em legitimar política. Então, se a política é ler e escrever, a compra vai no sentido do ler e escrever. Se a política agora é referendar a literatura com direito, a literatura marginal-periférica, a literatura africana, afro-brasileira... a compra vai nesse sentido, entendeu? (Relato 12 – Diana, Coordenadora do Núcleo Sala e Espaço de Leitura).

Assim, a compra reuniu iniciativas existentes na cidade, como: os coletivos periféricos e as pequenas editoras. Foram realizadas composição de comissões, inscrição de editoras interessadas em oferecer seus livros, encontros formativos para capacitação dos participantes da comissão, considerando-se as especificidades de cada território, dentre outras coisas.

Nos três anos do projeto, a análise para compra e reposição do acervo foi efetuada de maneira representativa e buscou corresponder aos fundamentos do PMLLB da cidade, coadunando com o pensamento de Candido (2011), sobre a literatura ser um direito básico de todo ser humano.

Inicialmente, nos primeiros dois anos, foi formada uma comissão por representantes de SME e das 13 Diretorias Regionais de Educação (DREs) e apenas um POSL. Já no ano 2016 houve uma significativa modificação na democratização da escolha dos livros. A comissão dividiu-se em duas, uma delas voltada para a Educação Infantil e outra para o Ensino Fundamental, Médio e EJA. Na constituição das comissões, ampliou-se a participação dos POSL, havendo a representatividade de um ou mais POSL de cada DRE. A escolha e compra do acervo associadas às formações dos POSL foram considerados componentes fundamentais na realização do Leituraço. Essas considerações podem ser referendadas a partir dos relatos a seguir:

[...] mas, a decisão de quais livros comprar, fica restrita ao Núcleo de SME. E, como esse Núcleo, composto por tão poucas pessoas, tem o

conhecimento de uma rede tão grande e normatiza, né!? Todos esses livros, chegarão em todas as escolas sem ouvir os POSLs? A gente precisa ouvir! Aliás, eu digo... ouvir e decidir, junto com a gente, em uma ação de parceria, quais livros vão chegar na escola. E, isso era uma pergunta que eu fazia... “como funciona a escolha desse acervo?” [...] Então, o que nos angustiava, o que me angustiava enquanto POSL que chega para coordenar o Núcleo é... a não autonomia desses professores nesse percurso. Porque aí, é o POSL falando! O livro que o meu aluno procura, não tem, né!? Então, é isso! De 2013 para cá, como foi feito... no primeiro ano, a primeira compra... o Núcleo Étnico Racial constituiu uma comissão, da qual eu fiz parte; mas enquanto formadora da DRE, o que eu já considero como um primeiro passo. Eu vinha representando Pirituba; 96 professores de Pirituba. Eu gostei muito de participar, porque na verdade você não vem para escolher um livro; você vem para uma formação. É toda uma discussão, de qualidade literária, de estética do livro. E o Núcleo Étnico colocou a gente como... eles chamavam... chamavam, não... são “pareceristas”. Então, tinha uma pessoa da cultura africana, de fora, externa, que quando eu escolhia um livro, ou qualquer outra escolhia um livro, a gente problematizava aquele livro. Sabe, então, quando eu participei disso eu falei: “Gente, todos os POSLs deveriam participar disso, porque isso é uma formação!” Porque tinha livros que essa equipe selecionava, pensando que eram bons livros, que iam no sentido do que a gente queria e o formador desconstruía o livro! Era um privilégio participar desse grupo! Então, eu fiquei pensando como quebrar esse privilégio e alcançar mais pessoas, entendeu!? Na tentativa de democratizar! (Relato 13 – Diana, Coordenadora do Núcleo Sala e Espaço de Leitura).

Em 2015 a gente assumiu o Núcleo, só que já assumimos no processo da compra. Os livros já haviam sido escolhidos, da mesma maneira do ano anterior e coube a gente tocar os processos de aquisição e fazer o seminário de formação, que marcou a chegada dos livros na escola. Chegaram um pouco atrasados; a gente só conseguiu entregar em janeiro, porque a gente já fez uma tensão nova, também! Que foi diversificar as editoras, né! Tentar dar uma pluralizada e não fechar em uma editora; que também era um objetivo do PMLLB, descentralizar o mercado editorial. Por que, só uma, duas, três ou quatro editoras tem quase o monopólio da venda? Porque, assim... quanto maior a editora, maior o desconto que ela consegue fornecer para a Secretaria. E aí, a gente também tem uma questão que é complicada, que é o preço e a questão pedagógica. Então, quanto maior a editora... ela tem mais fácil acesso, ela tem a documentação, ela pode fazer o preço que, muitas vezes, a pequena editora não consegue fazer. Então, quando a gente chegou, a gente já tencionou isso também! Como a gente abre, amplia esse processo? E, é uma questão aberta até hoje! Como fazer os coletivos independentes; como fazer as pequenas editoras participarem desse processo, em pé de igualdade, com as grandes editoras? Como garantir isso? Porque, a grosso modo e pensando no trabalho técnico, no trabalho burocrático que passa por aí, essa é a questão que faz os livros chegarem na escola. Porque, senão, a gente fica refém dos livros das grandes editoras. Que tem muitos livros bons, claro que tem, tem muitos! Mas, não são todos os autores e autoras que estão representados por essas editoras. E a gente entende também, que

quando a Secretaria começa a comprar livros da literatura marginal, esses livros podem também ser um produto das grandes editoras, a exemplo da Global. A Global tem selo editorial da literatura periférica, da qual fizeram parte o Sacolinha, a Dinha, o Allan da Rosa e o Sergio Vaz. Se não me engano, o Ferréz e o Buzo, também! Então, a gente tem esses autores publicados pela Global! A Global é uma grande Editora e a gente consegue comprar com facilidade porque eles têm todas as documentações e, é o que mais emperra as pequenas editoras e os autores independentes. É ter o ISBN⁴⁰ do livro e ter um documento chamado “carta de exclusividade”, que comprova, junto ao órgão público que está comprando o livro, que aquele livro é exclusividade dele e que só ele poder negociar com esse órgão público. Então, sem isso a compra é inviabilizada! E, muitos dos coletivos não têm isso! Então, como fazer essa compra? É uma tarefa que a gente tá deixando, também! Assim, deixando no sentido de que a gente não dá conta, né!? (Relato 14 – Ricardo, membro da Equipe Técnica do Núcleo Sala e Espaço de Leitura).

A gente veio para cá com muita ousadia para um prazo muito curto! Mas, eu entendo que é importante porque... é o que eu comecei a falar para você no início da nossa conversa... não é a Sheila, não é o Diogo ou seja lá quem está aqui. A gente tem uma rede que tem quase novecentos professores de Sala de Leitura, né! Então, acho que a gente colocando todas as questões (e foi o que a gente procurou fazer o tempo todo), de uma forma muito tranquila, de dizer... olha, os nossos limites são esses, o funcionamento da Secretaria, da máquina é essa! Mas também, tentando fugir daquele discurso... ah, foi sempre assim, não tem como romper com isso! Foi sempre assim, não! Isso foi construído assim, mas quais são os mecanismos que a gente pode utilizar para romper com isso, né! Então, aí a gente fez uma tensão dupla: tanto com as editoras: “opa, que literatura é essa, de interesse?” Porque, o Estado é cliente das editoras! E ele compra livros! Então, as editoras estão sempre... “opa, qual é a compra, qual é o projeto?” Pode ser que elas produzam coisas que não tem qualidade, apenas para atender um nicho de mercado! Foi quando o Núcleo Étnico criou esses critérios, justamente para que a gente fuja dessas armadilhas. Então, as editoras mandam pra gente o que elas estão produzindo, com a temática que a gente tá trabalhando, só que esses livros são analisados com critérios, entendeu!? Porque não adianta eu dizer que eu tô trabalhando uma questão afirmativa, quando simplesmente “pinto” a personagem branca de negro e acho que isso resolveu o problema! [...] Aqui tem um critério de análise que foi desenvolvido pelos núcleos, que ilustra bem essa questão; é quanto ao discurso, olha só a pergunta: “O livro apresenta um discurso em que o negro apareça como sujeito? Discurso do negro e não como objeto? Discurso sobre o negro?” A pergunta é de uma sutileza, mas importantíssima! Ou seja, o negro é objeto da fala ou, o negro é quem fala? Em muitos casos, o negro aparece somente como objeto. Geralmente, esses livros são aqueles feitos às pressas para atender uma demanda dos órgãos públicos e, não é o que a gente tá procurando! (Relato 15 – Diana, Coordenadora do Núcleo Sala e Espaço de Leitura).

⁴⁰ ISBN: Sistema de identificação numérica do livro, conforme o autor, editora, título, país, individualizado até mesmo, por edição.

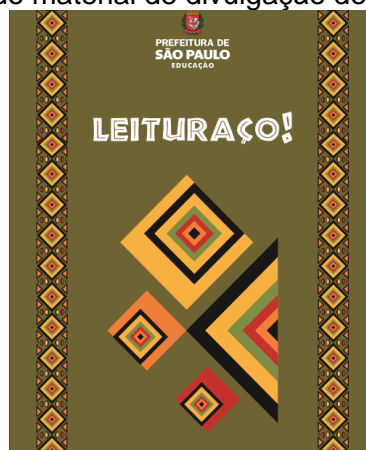
Em 2014, ano de lançamento do projeto, foram selecionados e comprados 23 livros, sendo: 10 títulos para Educação Infantil e 13 títulos para os três ciclos do Ensino Fundamental, sendo eles:

Quadro 2 - Títulos do Acervo Adquirido para o Projeto Leituraço, no ano de 2014

EDUCAÇÃO INFANTIL	ENSINO FUNDAMENTAL
O Caraminguá	Betina
As Garras do Leopardo	As Cores do Mundo de Lúcia
Histórias da Cazumbinha	O Mundo no Black Power de Tayó
Madiba, O Menino Africano	Rapunzel e o Quibungo
Kamazú	Você é Livre!
Menina Bonita do Laço de Fita	Do outro lado tem Segredos
Escola de Chuva	O Príncipe Medroso e Outros Contos Africanos
Os Tesouros de Monifa	Meu Avô Africano – Col. Imigrantes do Brasil
Histórias Africanas para Contar e Recontar	Wangari Maathai: A Mulher que Plantou Milhões de Árvores
Fuzarca	Mestre Gato e Comadre Onça
	A Cidade e a Infância
	Kalahari – Uma Aventura no Deserto Africano
	O Filho do Caçador e Outras Histórias

Fonte: São Paulo (2014, p.7-18).

Figura 2 - Capa do material de divulgação do Projeto Leituraço,



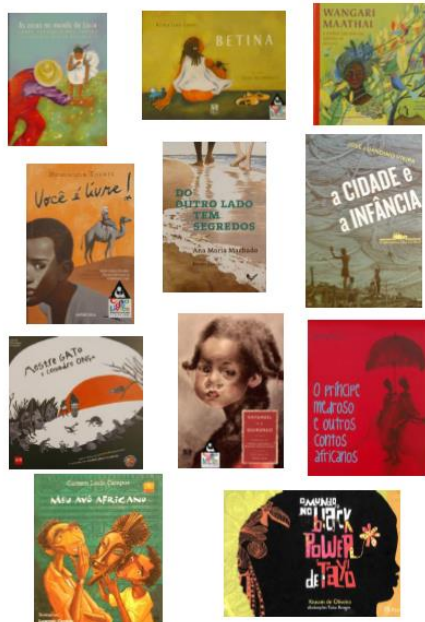
Fonte: São Paulo (2014, p. 1)

Figura 3 - Parte integrante do material, apresenta parte dos livros selecionados, adquiridos e encaminhado às escolas para efetivação do projeto.



Fonte: São Paulo. (2014, p. 20)

Figura 4 - Parte integrante do material de divulgação do Projeto Leituraço, apresenta parte dos livros selecionados, adquiridos e encaminhado às escolas para efetivação do projeto.



Fonte: São Paulo (2014, p. 1)

Toda a compra do acervo de 2014 foi pautada na lei 10.639/2003, isentando qualquer outra temática. Dessa forma, a literatura marginal-periférica ficou fora dessa aquisição. O projeto fez chegar a mais de novecentos mil alunos e oitenta mil profissionais da área da educação produções literárias africanas e afro-brasileiras,

fomentando a função e o lugar privilegiado da literatura na difusão da cultura, das histórias e das relações sociais, que compõem a nossa sociedade.

Para o lançamento do projeto, realizou-se um evento aberto pelo Secretário de Educação do período, Cesar Callegari, contando com a participação de um dos formadores do NEER, Vinebaldo Aleixo de Souza Filho e a escritora e Dra. em Antropologia, Heloisa Pires, que compuseram a mesa de debates sobre: *“Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras: Análise, Crítica e Política de Incentivo à Cultura”*, realizado na biblioteca Mario de Andrade.

Em 2015, foi nítida a ampliação do projeto. Foram adquiridos 13 títulos para Educação Infantil, 9 para o Ciclo de Alfabetização, 12 para o Ciclo Interdisciplinar e 10 para o Ciclo Autoral e EJA, totalizando a compra de 44 livros:

Quadro 3 - Títulos do acervo adquirido para o Projeto Leituraço, no ano de 2015

EDUCAÇÃO INFANTIL	CICLO DE ALFABETIZAÇÃO	CICLO INTERDISCIPLINAR	CICLO AUTORAL E EJA
Uxé	Meu Avô Japonês	Literatura, Pão e Poesia ⁴¹	Mitos, Contos e Lendas da América Latina
O Sapato Falador	Foi Vovó que Disse	O Ônibus de Rosa	A Maravilhosa Jornada dos Peruanos Cabeludos
O Coelho e a Raposa –Um Conto do Povo Kiliwa	O Pássaro Encantado	A Cura da Terra	Colecionador de Pedras ⁴²
Histórias de Valor	Diário depilar em Machu Picchu	A Flor de Lirolay e Outros Contos da América Latina	O mundo de Cabeça para Baixo
Vó Coruja	Tito, Meu Irmão e Eu	Os Deuses da Luz: Contos e Lendas da América Latina	Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada ⁴³
Ombela: Origem das Chuvas	A Origem do Beija-Flor	Entre Dois Mundos	Cadernos Negros – Vol. 36
Escola de Chuvas	As Fábulas de Iauaretá	Lendas da África Moderna	A Cruzada das Crianças
Os Ibejis e o Carnaval	Japii e Jakâmi –Uma História de Amizade	Encontros de Histórias: Do Arco-Íris à Lua	A Palavra Não Dita

⁴¹ VAZ, Sérgio. Literatura, pão e poesia. São Paulo: Global Editora, 2011. Coleção Literatura Periférica

⁴² VAZ, Sérgio. Colecionador de pedras. São Paulo: Global Editora, 2013. Coleção Literatura Periférica

⁴³ JESUS, Carolina Maria de. Quarto de despejo: Diário de uma favelada. São Paulo: Ed. Ática, 2013 – Obra considerada da literatura marginal-periférica.

A Jornada do Pequeno Senhor Tartaruga	O Menino que Trocou a Sombra	Histórias para Ler sem Pressa	Eu Sou Mais Eu!
A Princesa e a Ervilha		Nós	Rascunho de Família
Joãozinho e Maria		Vendedor de Sustos	
Esperando a Chuva		Breve História de um Pequeno Amor	
Diversidade			

Fonte: São Paulo (2015, p.7-28).

Foi um ano em que a aquisição englobou outras temáticas, como: gênero, diversidade, literatura indígena, africana, afro-brasileira, imigrante, latino-americana e, pela primeira vez, o ineditismo da entrada da literatura marginal-periférica. Contudo, foram apenas três livros representantes dessa literatura:

Figura 5 - Material produzido pela Secretaria Municipal de Educação, Diretoria de Orientação Técnica, Sala e Espaço de Leitura e Educação Étnico Racial para divulgação do acervo adquirido para o Projeto Leituraço.

LITERATURA, PÃO E POESIA

SERGIO VAZ – GLOBAL

Sérgio Vaz é, ele mesmo, o criador daquela que talvez seja a maior poesia viva desse país – o sarau da Cooperifa, na Zona Sul de São Paulo. Mas, neste livro, o poeta se faz cronista para nos trazer em prosa as notícias de um mundo em que “os pedreiros constroem casas (alheias) como se fossem (seus próprios) lares” – e as domésticas “não admitem ser domesticadas”. Notícias de “um povo lindo e inteligente que sonha enquanto faz”. Em sua estréia na crônica, Vaz profana a língua com um talento para incluir nela um naco maior de mundo. Tem dedos de navalha para disfarçar a ternura do olhar que afaga as entrelinhas. Encanta-nos – e às vezes nos golpeia – com achados de linguagem paridos numa realidade onde as frases têm de ser puxadas pelo pescoço para não morrer de bala perdida antes mesmo de existirem.



COLECIONADOR DE PEDRAS

SERGIO VAZ - GLOBAL



Sérgio Vaz é poeta, e, como poeta, sabe ser simples. Como simples, sabe tecer o coletivo. Como coletivo, sabe ser nós. E como nós, faz-nos grandes ao seu lado.

'No meio de uma terra devastada pela canalhice plantada a tantos anos, alguém quer semear a poesia e certamente colherá incompreensão.

Os pensamentos vadios do poeta se disseminam quando vê que subindo a ladeira mora a noite, e na margem do vento numa rua de terra ele lê a poesia dos deuses inferiores. Se outros poetas pedem silêncio, ele pede mais barulho.


Se outros escritores pedem paz, ele quer guerra'.

Se você, leitor, quer saber mais do que ora comungo, leia este incansável Colecionador de Pedras, você vai se apaixonar.

Fonte: São Paulo (2015, p. 18; 25)

Figura 6 - Material produzido pela Secretaria Municipal de Educação, Diretoria de Orientação Técnica, Sala e Espaço de Leitura e Educação Étnico Racial para divulgação do acervo adquirido para o Projeto Leituraço

QUARTO DE DESPEJO: DIÁRIO DE UMA FAVELADA
 CAROLINA MARIA DE JESUS - ÁTICA



O duro cotidiano dos favelados ganha uma dimensão universal no diário de uma catadora de lixo. Com linguagem simples, ela conta o que viveu, sem atifícios ou fantasias.

Sem dúvida, um autêntico testemunho de vida... Carolina Maria de Jesus nasceu no estado de Minas Gerais em 14 de março de 1914 e mudou-se, em 1947, para a cidade de São Paulo. Em 1960, O livro revela a necessidade de testemunhar da autora, que escreve o seu cotidiano nas comunidades pobres da cidade de São Paulo. Carolina luta pela sobrevivência e narrar as suas vivências é como pedir socorro. É através da palavra que Carolina manifesta os seus medos e se mostra [sobre]vivente., O livro é uma um documento de cultura, pois dá voz a uma pessoa que foi silenciada, dominada pela sociedade. O livro é um dos documentos mais interessantes da manifestação do oprimido e um dos marcos da escrita feminina no Brasil.

Fonte: São Paulo (2015, p. 26)

Nesse primeiro momento da entrada da literatura marginal-periférica nas SL da Rede Municipal de São Paulo, apenas uma obra foi direcionada para os anos iniciais do ensino fundamental, sendo o livro: *Literatura, Pão e Poesia*, para o Ciclo Interdisciplinar, abrangendo dos quartos aos sextos anos.

Como ação complementar do projeto, SME-SAEL convocou todos os POSL e Bibliotecários da rede para participarem do Seminário: “*Leituraço 2015 – Entre Textos e Contextos – Práticas de literatura Africana, Afro-Brasileira, Indígena e Latino-Americana*”, com o propósito de fazer conhecer o acervo. No mesmo ano foi realizado o II Seminário *Leituraço*, reunindo novamente os profissionais de SL e Bibliotecas dos CEUS, favorecendo espaços de discussões e interlocuções sobre produções literárias que fortalecessem a identidade de grupos minoritários, excluídos, sub-representados na literatura brasileira. O processo de difusão do *Leituraço* também contou com a participação e presença de autores representativos da literatura marginal-periférica da

cidade, a exemplo da participação do poeta Sérgio Vaz, fundador do Sarau da Cooperifa⁴⁴.

Em 2016, configurado como o auge do projeto, SME empenhou-se em assegurar as mais variadas narrativas e personagens na compra do acervo, contemplando, mais uma vez, o conceito da bibliodiversidade, para os alunos da rede municipal de ensino. Foram adquiridos 25 títulos para a Educação Infantil, 30 para o Ensino Fundamental, Médio e EJA:

Quadro 4 - Títulos do Acervo Adquirido para o Projeto Leituraço, no ano de 2016

LEITURAÇO - EDUCAÇÃO INFANTIL	LEITURAÇO - FUNDAMENTAL / MÉDIO / EJA
As serpentes que roubaram a noite e outros mitos	Doze contos peregrinos
A mulher eu virou Urutau	Olhos d'água
Tekoa: conhecendo uma aldeia indígena	O navio negreiro
As cores do mundo de Lúcia	Vendo pó... esia
Só um minutinho	A kantuta tricolor e outras histórias da Bolívia
Aldeias, palavras e mundos indígenas	Murugawa: mitos, contos e fábulas do povo Maraguá
Gosto de África	Pretextos de mulheres negras
Sou indígena e sou criança	Por uma noite: Aruma
As panquecas de Mama Panya	Cinderela e Chico Rei
Obax	Uma família mortinha da Silva
Pequenas Guerreiras	O pote mágico
Capulanas	Lendas de Exu
Não derrame o leite	Meu avô árabe
Mitos, contos e lendas da América Latina e do Caribe	Afra e os três lobos guarás
Bucala	Frida Kahlo

⁴⁴ O Sarau da Cooperativa Cultural da Periferia, conhecido como Sarau da Cooperifa, tem o poeta e ativista sociocultural Sérgio Vaz, como seu fundador. Localizado no extremo sul da cidade, em uma região periférica, reúne comunidade, artistas, poetas e escritores, no Bar do Zé Batidão. A intenção do fundador é valorizar, difundir e popularizar a literatura como “direito inalienável”, como instrumento de luta, resistência e conscientização da população. Transformado em Projeto Cultural, reúne pessoas de todos os tipos e expandiu suas ações, com exposições de filmes compartilhamento de experiências e ações em escolas.

O mar que banha a ilha de Goré	Guayanê derrota a cobra grande
Minha mãe é negra sim!	Tudo vai dar certo
Tanto, Tanto!	A princesa e a ervilha
O mundo no Black Power de Tayó	Ynari: a menina das cinco tranças
Kunumi Guarani	A Força da Palmeira
De todos os cantos do mundo	O nascimento dos Andes
Omo-Oba	Awyató-Pót
Um outro país para Azzi	Massacre indígena Guarani
Betina	Histórias da América Latina
Nina África	Um outro país para Azzi
	Sapatos Trocados
	Contos Negreiros
	Alafiá e a pantera que tinha olhos de rubi
	Não era uma vez
	A bicicleta que tinha bigodes

Fonte: São Paulo (2016e, p.9-27).

Ademais, foi feita a reposição do acervo com 54 títulos para educação infantil e 43 para o Ensino Fundamental, Médio e EJA:

Quadro 5 - Títulos Adquiridos Para Reposição do Acervo, no ano de 2016

REPOSIÇÃO DE ACERVO – EDUCAÇÃO INFANTIL	REPOSIÇÃO DE ACERVO – ENSINO FUNDAMENTAL / MÉDIO / EJA
Bárbaro	Os cem menores contos brasileiros do século
O Casaco de Pupa	Depois daquela viagem
Olívia tem dois Papais	Da Cabula
Frida Kahlo	Lendas Urbanas
A princesa Sabichona	A menina que bordava bilhetes
Guilherme Augusto Araújo Fernandes	Agora não, Bernardo
O guarda-chuva do vovô	Malala, a menina que queria ir para a escola
O Lenço	A divina jogada
A cozinha encantada dos contos de fadas	Te pego lá fora
Então quem é?	Olivia tem dois Papais
Poemas para brincar	Toda Poesia

O caso da lagarta que tomou chá de sumiço	Coleção Livros para o Amanhã
Ai, me machuquei!	Eloísa e os bichos
Comboio, saudades, caracóis	Fumaça
Quilombololando	Chapeuzinhos coloridos
A pulga Filomena	Os oito pares de sapatos de Cinderela
A Bruxa Salomé	Ernesto
O pote vazio	Quem soltou o pum?
Pedro e Tina	Os Estatutos do Homem
Agora não, Bernardo	A guerra de tróia em versos de cordel
Como reconhecer um monstro	Terra Fértil
Eu sou o mais forte	A grande fábrica de palavras
Lugares incríveis para brincar antes de crescer	O Grúfalo
Dinos do Brasil	Bocejo
Isso é meu!	Lulu
Malala, a menina que queria ir para a escola	Branca de Neve em cordel
Lembra de mim	A menina, o coração e a casa
Que será que a bruxa está lavando	Poema Pedagógico
Os pássaros	Vejo a Terra Prometida
O rei Bigodeira e sua banheira	A culpa é das estrelas
Olha o bicho	Como fazíamos sem
Sete camundongos cegos	Holocausto Brasileiro
Se você quiser ver uma baleia	A lenda de Narciso
Quero nascer de novo	Diário de um Banana
Os três lobinhos e o porco mau	Sarau do Binho
O lobinho bom	Cumbê
Beijos Mágicos	O diário de Anne Frank
Margarida	O diário de Bitita
Dudu e a caixa	Ensaio sobre a cegueiro
Poemas para brincar	Admirável mundo novo
Deixei o pum escapar	Manelzão e Miguilim
Hoje	Sabotage: um bom lugar
O sanduíche da Maricota	Retalhos
Orie	
Pequeno manual de monstros caseiros	

Cadê o meu penico	
Meu pai é o bicho	
O carteiro chegou	
Ponto de tecer poesia	
Brincadeiras cantadas de cá e de lá	
Contos de Espanto e Alumbramento	
Meninos de verdade	
Bumba-meu-boi	
Mitos e Lendas do Brasil em Cordel	

Fonte: São Paulo (2016e, p.29-61).

Do montante de títulos adquiridos, sendo um total de 152 livros, **oito** foram considerados da literatura marginal-periférica: *Vendo Pó...esia*, de Rodrigo Ciríaco; *Pretextos de Mulheres Negras*, Susy Soares (Org.); *Da Cabula*, de Allan da Rosa; *Te pego Lá Fora*, de Rodrigo Ciríaco; *Terra Fértil*, de Jenyffer Nascimento; *Sarau do Binho*, Suzy Soares (Org.); *Diário de Bitita*, de Carolina Maria de Jesus; *Sabotage: um bom lugar*, de Toni C.

Do total de livros da literatura marginal-periférica inseridos nas SL no ano de 2016, considerei possibilidades de trabalho com os anos iniciais do ensino fundamental, com apenas 3 obras: *Pretextos de Mulheres Negras*, *Terra Fértil*, *Diário de Bitita*.

O projeto de 2016 também ofereceu seminários, cursos, encontros formativos para POSLs, conjuntamente a outras ações de SME.

Segundo a Coordenadora do SAEL, o projeto – *Leituraço* – que teve início em 2014, conseguiu manter continuidade e ampliação ao longo dos dois anos seguintes. Arelado a uma compreensão críticas das relações: sociais, de poder, de cultura, de raça, no país, o projeto foi avaliado pela gestão Haddad como uma experiência exitosa. Contudo, entendo que a permanência dessa gestão era necessária para que o projeto pudesse atingir, como se esperava, o maior número de sujeitos. Digo isso porque, tomo como exemplo a entrada da literatura marginal-periférica nas SL do município. Mais direcionada aos anos finais, acredito que o acervo não foi suficiente para atingir os anos iniciais. Penso que um dos fatores foi a escassez de obras desse segmento, voltadas a essa faixa etária. E o outro, a não permanência da gestão que

não pode dar continuidade ao projeto, efetuando as aquisições necessárias, por pequenas que fossem.

É fato que hoje, após a transição da gestão anterior para a nova gestão municipal, o projeto permanece instaurado na rede. Mas, com outros princípios, outros valores, novas ideologias. A exemplo disso, é o fato de quem nem ao menos foi cogitada a formação de uma comissão para escolha e compra do acervo. Em 2017, o Leituraço não teve ampla divulgação, não recebeu acervo e nem, ao menos, foi realizada comissão de análise dos títulos. Percebe-se que na atual gestão, a literatura já não cumpre um papel de destaque e de espaço privilegiado.

Encerro este capítulo acreditando ter apontado aspectos significativos da gestão municipal 2013-2016, que permitiram a inserção e inclusão da literatura marginal-periférica nas escolas. Tenha sido pela via da militância política, pelas ações de políticas públicas, pelo desenvolvimento de projetos ou compra de materiais, fato é que a legitimação e inserção dessa literatura no âmbito escolar problematizou as relações de poder e hierarquização dos conhecimentos, valorizou a cultura popular, fortaleceu identidades, incluiu temas e personagens sub-representados e protagonizou sujeitos. Destituiu o modo único de se olhar para as histórias, as culturas, os sujeitos, tornando possível novas formas de construção do conhecimento, integrando e relacionando todas as instâncias da vida, coadunando com conceitos tão preconizados por Paulo Freire sobre a importância do conhecimento ser construído de forma integradora, interdisciplinar e participativa ou, sobre a necessidade de funcionar como meio, como instrumento do sujeito para interferir no mundo:

[...] é preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens, relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história (FREIRE, 1980, p. 39).

Dessa forma, sigo afirmando que foi uma gestão mais humana e sensível, que confirmou, até o fim, seu compromisso com os movimentos minoritários e grupos excluídos, criando condições para o debate sobre a significância de uma educação literária voltada para a crítica e a reflexão por meio das narrativas.

5 A LITERATURA MARGINAL-PERIFÉRICA NAS SALAS DE LEITURA DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO: O QUE DIZEM PROFESSORES E ALUNOS

Em tempos de ruptura democrática e de recrudescimento dos discursos fascistas – que se estabelecem contra os direitos dos trabalhadores, mas também das mulheres, dos negros, dos índios, dos moradores das periferias, da população LGBT, contra sua inserção social e contra suas formas de expressão – refletir sobre as possibilidades da literatura é um gesto mais do que urgente. Não porque se acredite ingenuamente que a literatura possa, por si mesma, promover a transformação da sociedade e da política, mas porque ela contribui, com sua força expressiva e com a legitimidade simbólica de que ainda desfruta, para construir o universo de discurso em que ocorrem nossos embates e nos quais fazemos nossas escolhas. Por isso é tão necessária a discussão sobre os significados que a literatura pode adquirir quando manuseada por outras mãos e usada para contar outras experiências que não as da elite ou da classe média intelectualizada no Brasil. Colocar esse problema em pauta faz parte de um movimento de resistência, que se inicia no interior dos grupos que reivindicam acesso à voz literária e que prossegue dentro das universidades, entre pesquisadoras e pesquisadores que, há muitos anos, se esforçam em ouvir essa “dissonância” e suas implicações, sem buscar aquietá-la e tampouco reduzi-la a um fenômeno passageiro. Trata-se, pelo contrário, de entendê-la como positiva tanto para o conjunto da produção literária quanto para o fortalecimento de suas potencialidades próprias, estéticas e políticas. (DALCASTAGNÉ; EBLE, 2017, p.11)

Este capítulo traz análises e reflexões sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto das Salas de Leitura do Município de São Paulo, campo desta pesquisa, no período de 2013-2016, envolvendo a literatura marginal-periférica. Como já foi demonstrado, o ineditismo da inserção dessa literatura na escola ocorreu em um momento específico das SL, sendo ele o período da gestão do ex-prefeito, Fernando Haddad. Assim, todos os exames apresentados neste capítulo, referem-se a essa administração pública.

Até aqui, procurei apontar algumas vias de inserção dessa literatura na escola, partindo das ações da SME. Pautado por uma concepção política e ideológica de emancipação e de direitos, o projeto da SL, no período de 2013-2016, direcionou-se por dois grandes eixos norteadores: pensar a literatura como direito e valorizar a literatura não hegemônica. Assim, atrelou a inserção da literatura marginal-periférica à aquisição de acervo, formações e projetos.

Tais ações favoreceram a desconstrução e ruptura de paradigmas, quebrando a hegemonia do cânone literário e cedendo lugar a novos discursos. Aqui, cabe

considerar que as ocorrências promovidas por essa gestão municipal trouxeram a literatura marginal-periférica das margens para o centro, demonstrando que a periferia é sim lugar de produção de arte e cultura. Pensamento coadunado ao relato a seguir:

A periferia produz cultura, embora o tempo todo nos digam que não! Que lá não é o lugar da cultura, que lá é o lugar da negação da cultura, que a gente precisa tirar o aluno de lá para que ele acesse a “verdadeira cultura”. E na verdade, a gente fez um trabalho no esforço de dizer que lá, na periferia, também se produz cultura! (Relato 16 – Diana, Coordenadora do Núcleo Sala e Espaço de Leitura).

Contudo, as ações da SME fizeram parte de **uma** das vias do processo de inserção da literatura marginal-periférica nas SL, pois sabemos que tal ação, de inserção efetiva, não depende apenas de boa vontade, políticas públicas ou projetos, visto que envolve também recepção e execução. Nesse sentido, a escola é o lugar onde isso efetivamente se concretiza. Esse espaço, é preciso lembrar, não é neutro, é lugar de muitas disputas, enfrentamentos e embates.

Conforme já foi discutido, as ações tomadas pela gestão, à frente da Prefeitura de São Paulo no período 2013-2016, geraram debates e oportunidades para um grande número da população do município, às margens dos bens sociais. No que concerne à educação, essa gestão projetou um novo olhar sobre seu papel, criando uma reorganização curricular, articulada em um amplo debate entre necessidades, realidades socioculturais, escola, comunidade e currículo. Propôs mudanças entre teorias e práticas pedagógicas, formando professores, promovendo diálogos e reflexões. Abriu novos espaços de questionamento, considerações e inclusões de sujeitos e culturas marginalizadas e excluídas do currículo escolar, com vistas a contemplar uma sociedade plural e uma cidadania mais ativa e consciente, seguindo os preceitos de Freire (1987, p. 70):

Como marginalizados, ‘seres fora de’ ou ‘a margem de’, a solução para eles estaria em que fossem ‘integrados’, ‘incorporados’ à sociedade sadia de onde um dia ‘partiram’, renunciando, como trãnsfugas, a uma vida feliz. Sua solução estaria em deixarem a condição de ser ‘seres fora de’ e assumirem a de ‘seres dentro de’. Na verdade, porém, os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram ‘fora de’. Sempre estiveram ‘dentro de’. Dentro da estrutura que os transforma em ‘seres para outro’. Sua solução, pois não está em ‘integrar-se’, em ‘incorporar-se’ a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se ‘seres para si’.

Assim, a gestão 2013-2016 garantiu a democratização, o direito à educação e a universalização da educação básica, assegurando a entrada e valorização de outros

sujeitos de conhecimento, na escola. Graças a esses princípios e com ações de políticas públicas, situou a literatura, no âmbito das SL, como propiciadora de fruição e conhecimento, promovendo qualidade literária e estética. Abriu as portas para a entrada das literaturas não hegemônicas, favorecendo a diversidade literária e os processos de formação identitária. É o que se observa no relato do Professor do Contexto A, a seguir:

Foi na gestão passada, né! Em 2014 veio muito forte! 2014 o acervo veio assim... totalmente diferente! Saiu dos clássicos e veio mesmo com essa cara de literatura de periferia. Tanto essa questão de periferia quanto a questão da negritude, né! Indígena... tudo veio muito forte em 2014. A partir de 2014 eu senti que aqui na Sala de Leitura, houve uma transformação! E eu atribuo isso a uma questão de gestão... de políticas públicas, com certeza! Porque... até nossas formações eram outras! (Relato 17 – Professor do Contexto A).

No cenário da resignificação das práticas educativas, as formações dos POSLs adquiriram um papel central. No que tange aos textos marginais-periféricos, as formações procuraram demonstrar importantes considerações como: representatividade, identificação leitora, relações de poder, entre outros. Contudo, as formações não serviram como sinônimo de aceitação, compreensão e sensibilização de todos, claramente evidenciado no relato da Coordenadora do Núcleo Sala e Espaço de Leitura:

O que eu acho desse processo... o que fica são os momentos de formação onde a gente consegue instaurar um ambiente propício para essa discussão. Não é simples isso, parece simples, mas não é simples! [...] A gente sente; a gente lê pessoas também, não lê só livros! A gente sente que um grupo olha e fala: “Que legal, não via a hora de que isso acontecesse”; alguns professores de Sala de Leitura, até que nos procuram individualmente pra falar, verbalizar. Como a gente sente também, que tem um grupo que está tipo: “Bom, é essa a política de agora, eu tô cumprindo aqui! Mas esses são os que nos desafiam, que é.... como é que eu faço para essa pessoa entender que não, não é porque é a política de agora. E eu já ouvi também: “É moda.” Não, não é moda, é luta! É uma resposta a luta de movimentos, que se organizam a décadas. A Lei 10.639 é fruto de anos de lutas do movimento negro; uma resposta a essa demanda. [...] Agora, vai para o território a esperança que a formação traga frutos (Relato 18 – Diana, Coordenadora do Núcleo Sala e Espaço de Leitura).

Assim, penso que investir em formações voltadas para os professores de Sala de Leitura foi estratégia fundamental da SME para o redimensionamento de conceitos assentados na demanda do mundo contemporâneo, que exige abertura para compreensão de novos valores e novos discursos, conduzindo as práticas pedagógicas do POSL para novos caminhos. Foi um esforço para dar concretude à

política de leitura da cidade. Contudo, não podemos desconsiderar que a atuação desse professor – POSL – estabelece-se dentro de um espaço circunscrito, na escola. E, assim como qualquer outro espaço, a SL é um território, demarcado pela subjetividade do sujeito que nele atua. Um espaço que se constrói, que se pensa, que se modifica e que se constitui, conforme o professor:

Não se pode alimentar a ilusão de que a Sala de Leitura tornou-se um *lugar perfeito* que cumpre totalmente com sua finalidade. A Sala de Leitura é, hoje, objeto de disputa. Por vezes, suas fronteiras se fecham ou se isolam para preservar seu lugar diante das pressões, externas. [...] A Sala de Leitura é um espaço idealizado e convertido em lugar construído e território subjetivamente caracterizado. [...] possui elementos distintos construídos em cada escola nas ações grupais, a partir dos interesses de professores ou alunos... no fazer cultural, este aspecto torna cada *lugar* de Sala de Leitura um *território* único (LEITE, 2009, p.76).

Por conseguinte, é preciso pensar que o POSL, nesse ambiente, é figura determinante na formação dos alunos e na garantia da qualidade das aprendizagens. No caso das SL, são personagens fundamentais na formação de leitores literários. Todavia, professores são sujeitos que carregam conhecimentos, experiências, crenças, histórias, convicções, gostos, ideologias, medos e incertezas, que podem influenciar ou servir como fatores resolutivos em suas práticas pedagógicas. No caso das SL, os POSL são decisivos na escolha e mediação dos textos literários.

Essas considerações parecem não influenciar na escolha e decisão do professor, mas ao que tudo indica, influenciam sim. Afinal, professores são sujeitos histórico-sociais, que constroem o seu saber docente partindo de seus próprios conhecimentos e de suas práticas do dia a dia. Portanto, no caso da inserção da literatura marginal-periférica, é que muitos professores – POSL – “permitiram” a entrada das literaturas não hegemônicas no contexto da SL, mas não as inseriram de fato nesse ambiente.

Tal reflexão me fez concluir que diversos POSL, que não realizaram efetivamente a inserção das literaturas não hegemônicas nas SL, mesmo após passar por várias formações, seminários, discussões e encaminhamento de acervo, balizaram suas práticas pedagógicas por crenças e preconceitos individuais. Afinal, não se pode deixar de ponderar que as crenças são construções sociais, mas também individuais, de sujeitos que refletem e agem a partir do que acreditam. Entendo assim que é preciso reflexionar, conhecer e interpretar as crenças dos professores, ao se pensar em um caminho necessário, para o sucesso e reformulação de práticas

pedagógicas, condizentes com as necessidades dos alunos e com o mundo pós-moderno, como aponta o autor abaixo:

A expectativa de que as escolas ensinem um grupo de alunos muito mais diverso, em um nível muito mais alto, cria demandas muito maiores para os professores. Ensinar a resolver problemas, criar e aplicar o conhecimento requer professores com conhecimentos profundos e flexíveis do conteúdo, que saibam que representar ideias de forma poderosa pode significar um processo produtivo de aprendizado para alunos que começam o ano escolar com diferentes níveis e tipos de conhecimento prévios. Professores que sejam capazes de avaliar como e o que os alunos estão aprendendo, e adaptar sua instrução a diferentes práticas de ensino (DARLING-HAMMOND, 2014, p. 232).

Ainda pensando sobre a influência na escolha e mediação de textos literários oferecidos aos alunos pelos POSL, durante a entrevista realizada com as alunas do Contexto A, aqui denominadas de CA1, CA2 e CA3, isso ficou evidente. Segue um trecho dos relatos:

Pesquisadora: *Eu faço uma pesquisa sobre uma literatura específica, chamada de literatura marginal-periférica...*

CA1: *O que é isso?*

Pesquisadora: *Pois, é! Sou eu que pergunto... vocês já ouviram falar dessa literatura?*

Em coro: *Nãooo!*

Pesquisadora: *A professora de vocês nunca trouxe essa literatura para vocês?*

Em coro: *Nãooo!*

Pesquisadora: *Aqui, na sala de leitura de vocês, tem essa literatura?*

CA3: *Tem.*

CA1: *Não!*

CA2: *Eu acho que tem.*

CA1: *Acho que tem ali, ó, onde fica o livro dos professores.*

Pesquisadora: *E se eu disser que tá bem aqui, ó... bem atrás da gente. Olha o que está escrito aqui!*

Em coro: *Literatura de Periferia.*

Pesquisadora: *Vocês nunca viram esses livros?*

Em coro: *Não!*

Pesquisadora: *Vocês nunca tiveram interesse de pegar esses livros?*

Em coro: *Não!*

Pesquisadora: *E se a professora de vocês trouxesse?*

CA2: *Aí eu ia ler.*

CA3: *Aí, sim!*

CA1: *É porque a gente sempre vai nos contos de fadas*

Pesquisadora: *E vocês tem interesse em ouvir histórias da periferia?*

CA3: *Sim, porque, tipo... minha prima mesmo, ela mora na periferia daqui do bairro. Ela não consegue dormir. Porque ela quase foi atingida por uma bala perdida (Relato 19 – CA1, CA2, CA3 - Alunos do Contexto A).*

Saindo do campo de atuação do professor, podemos nos dirigir a outra figura de autoridade e poder que facilita, ou não a reorientação das práticas pedagógicas, na escola. Assim como os POSL, existem também posições e orientações institucionais, representadas pela gestão escolar, que podem favorecer ou impedir a inserção dessa literatura no espaço das SL, demonstrando que são muitos os elementos condicionantes a sua incorporação nesse espaço.

Isso parece ficar claro no início da fala do professor do Contexto A, quando relatou ter tido dificuldades de introduzir a literatura marginal-periférica, neste ano, com seus alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. É o que acompanha-se no relato a seguir:

[...] eu até acho que essa dificuldade é uma característica dessa escola, só! Acho que em outras isso deve fluir muito bem. Dá pra trabalhar, porque é uma linguagem de fácil acesso, é uma realidade, há uma identificação imediata. Então, é um...como se diz... é um sensibilizador. A literatura de periferia é o começo de tudo! Eu acho que dá super pra trabalhar (Relato 20 - Professor do Contexto A).

Questionado sobre os motivos dessas dificuldades, o professor expõe:

Acho que é um conjunto de fatores. Esse ano mudou a gestão pública, mudou o partido, a gente já sentiu uma quebra. Na escola, mudou a gestão também. Foram muitos movimentos de paralisações, de greve, insegurança... Então isso, assim, deu uma parada geral. Acho que eu, como pessoa, professora, eu dei também uma segurada, porque eu ainda não tô... eu não sei, parece que se rompeu alguma coisa e a gente não tá conseguindo pegar de novo, o fio da meada (Relato 21 - Professor do Contexto A).

Ainda em conversa sobre a atual gestão da escola e interpelado sobre o fato de haver ou não mais apoio da gestão anterior, para trabalhar com a literatura marginal-periférica na Sala de Leitura, o professor conclui:

Sim, totalmente! A outra direção, ela tinha uma abertura pra isso. E nessa gestão a gente percebe uma resistência. Parece que quando se fala algumas palavras...periferia, quando se fala as palavras mágicas das exclusões, né... os negros, os homossexuais... há uma parada. Então, assim, parece que a pessoa freia você: “Opa, aí não! Eu quero aqui tudo muito certinho, tudo muito direitinho!” Como se toda essa diferença não fizesse parte da escola. Eu estou sentindo um retrocesso, gigante, como se a gente tivesse voltando nos anos oitenta, setenta. E isso tá me deixando muito angustiada. Então, eu dei uma parada, Não, não é que eu parei. Eu estou assim.... me situando, entendeu, porque tá um pouco complicado (Relato 22 - Professor do Contexto A).

E aqui, faço um recorte da fala da Coordenadora do NTC-SAEL, que remete-me à relevância do papel do gestor, seja ele municipal ou educacional, e que complementa a fala da professora:

Agora a gente vai passar por uma troca de gestão e eu fui questionada sobre por que não continuar com um trabalho que vem fluindo e tal. Porque a educação não é neutra, ela é um campo em disputa e o governo que ganhou as eleições do Município de São Paulo, historicamente não é um governo que traz estas questões para o centro da política pública. Se ele não faz isso, eu não tenho como colaborar nesse governo. Porque, muito provavelmente, e eu quero estar enganada, não serão os dois eixos que a gente trabalha que serão os eixos norteadores da política de leitura da cidade. Não será, em âmbito central. O que também não me faz perder a crença. E eu nem posso, porque senão eu desacredito que os professores na escola vão deixar de fazer. Eu acho que vai se tornar mais difícil pra quem quer fazer, né. Mas não impossível (Relato 23 – Diana, Coordenadora do Núcleo Sala e Espaço de Leitura).

Apesar das várias dificuldades encontradas pelo caminho, muitos POSL sentiram-se pessoalmente envolvidos com a política de leitura da cidade. Adeptos a causas, lutas e movimentos sociais, crentes e acolhedores das propostas da SME, despertaram um novo olhar para a educação literária e partiram, na prática, do oferecimento e mediação de leituras próximas da vida e da realidade dos alunos, tentando oferecer uma “literatura de sentido”. Evidentemente, em alguns casos, isso não foi suficiente para servir como garantia de interesse dos alunos, como pode-se acompanhar no relato a seguir:

Eu via que causava uma certa tristeza porque eles se identificavam imediatamente com as coisas, as tragédias, vamos dizer assim! Aqueles textos, eu via que estavam começando a ferir, porque era embate com a realidade deles. E aí, eu comecei a perceber que no Fund. I não estava dando muito certo. Aí, eu comecei a intercalar a literatura clássica com a literatura de periferia. Então, eu ia dosando, mas a de periferia, no Fund I, eu vi que foi meio assim.... que se perdendo, não rolou assim.... uma coisa mais certa! [...] eu até acho que essa dificuldade é uma característica dessa escola, só! Acho que em outras isso deve fluir muito bem (Relato 24 - Professor do Contexto A).

Diante dessa narrativa, relembro Iser (1996) e Jauss (1994), sob dois aspectos, quando abordam a estética da recepção. O primeiro é pensar que ao POSL, como formador literário, cabe oferecer a seus alunos a maior pluralidade de textos, expandindo fronteiras e estabelecendo relações, comparações e diálogos entre a realidade e outros contextos. Isso exhibe a marca democrática da literatura, em que deve-se excluir controles institucionais, que ditam regras sobre literaturas que podem

e não podem ser oferecidas aos alunos, nesse caso, na Sala de Leitura. O segundo, é a afirmação dos teóricos de que uma obra não existe sem o leitor, demonstrando que o professor, ao focar na leitura literária, precisa estar atento não apenas à obra, mas ao leitor, que só será “tocado” se houver estranhamento e fruição, conforme sugere Jauss (1994).

Ainda assim, oferecer uma literatura de sentido serviu como ponto de partida e de consonância entre intenções formativas e construção do conhecimento. Por meio da pesquisa e das entrevistas também pude identificar propostas concretas de inserção da literatura marginal-periférica nas SL, com os anos iniciais do ensino fundamental, oportunizando a construção de identidades culturais e estimulando a autoestima.

Das obras que eu trabalhei com os alunos do quarto ano, eu gosto de destacar o Quarto de Despejo, da Carolina Maria de Jesus. Confesso que no início achei que não dava pra trabalhar, não. Quando eu assumi como POSL eu nem conhecia a literatura marginal. Fiquei conhecendo a partir das formações que eu tive que fazer, lá na Secretaria de Educação. Mas também, quando conheci...nossa, eu que me identifiquei! E aí eu ficava pensando... como trabalhar, na prática, com as crianças? Quando li o livro, pela primeira vez, fiquei preocupada com o poder da autora... da narrativa, sabe! E com os erros gramaticas, também. Mas aí, fui pesquisar mais, fui entender mais e... pronto! Foi o suficiente pra entender que eu estava enganada. E eu tinha certeza de que as crianças precisavam conhecer, precisavam ter acesso a essa literatura. Tinha tudo a ver com eles (Relato 25 –Professor do Contexto B).

O livro referido pelo professor traz a escrita biográfica de uma mulher, negra, pobre e moradora da favela do Canindé, em São Paulo, entre as décadas de 1950-1960. Considerada autora precursora da literatura marginal-periférica, apresenta em sua narrativa, memórias e discursos de denúncia, questionamentos e contestações de diretriz social, partindo de sua vida na favela. Vítima de preconceitos constantes e persistentes, a autora expõe voz marcante em sua narrativa e a obra apresenta e mantém os erros gramaticais da escrita da protagonista.

O preconceito linguístico é tanto mais poderoso porque, em grande medida, ele é “invisível”, no sentido de que quase ninguém se apercebe dele, quase ninguém fala dele, com exceção dos raros cientistas sociais, que se dedicam a estudá-lo. Pouquíssimas pessoas reconhecem a existência do preconceito linguístico, que dirá sua gravidade como um sério problema social. E quando não se reconhece sequer a existência de um problema, nada se faz para resolvê-lo (BAGNO, 2009, p. 23-24).

Na fala de Ferréz, quando teve seu livro *Capão Pecado* proibido de circular em escolas de Minas Gerais, porque especialistas analisaram que o texto apresentava “palavrões”, colérico com a argumentação de que o livro induzia alunos a insultarem professores, Ferréz declarou na época, que a preocupação central deveria estar nas possibilidades de debate sobre as injustiças sociais que o livro apresentava, ao invés da linguagem. Esta também parece ser a preocupação do professor do Contexto B ao iniciar os trabalhos com os textos marginais-periféricos, conforme apresenta-se no relato:

Sabe, todas as minhas reflexões, partindo das formações e das leituras que eu fiz, serviram para que eu pudesse redirecionar meu trabalho. Foi assim que eu optei pela experiência de trabalhar com a literatura marginal. E eu vou te mostrar, você vai ver, a experiência rendeu narrativas orais e visuais, que eu acho incríveis. Fiquei impressionada com os detalhes que aparecem nos desenhos. E a fala dos alunos, então! Teve aluno que quando eu acabei de ler o texto estava emocionado! Foi bem bacana! A identificação que eles demonstraram foi imediata! Alguns disseram: “Sabe, pô... meu tio também tá preso”, “nossa, que triste, isso que ela passou”. [...] Mas, acho que a parte mais difícil foi ter que explicar porque a autora daquela narrativa foi presa!⁴⁵ [...] Então, mas vou te contar como fizemos a atividade... pensando em trabalhar as questões literárias, estéticas, emocionais, afetivas, enfim... primeiro eu falei que tava trazendo uma literatura “diferente” e que eu gostaria que eles “sentissem” a minha leitura. Então, eu fiz a leitura do texto e depois, pedi que registrassem suas impressões através de um desenho, expondo seus sentimentos, suas sensações... tudo relacionado a leitura do texto. Por fim, realizamos uma roda de conversa, onde os alunos apresentaram seus desenhos, falaram sobre suas impressões a respeito da leitura, ao mesmo tempo em que íamos debatendo. Mas, tudo isso foi pensando em provocar a consciência crítica dessas crianças (Relato 26 – Professor do Contexto B).

A seguir, apresento o texto extraído do livro: *Quarto de Despejo: diário de uma favelada* (JESUS, 2013, p. 41-42), que é o texto com o qual o professor trabalhou com os alunos do quarto ano do ensino fundamental e ao qual refere-se nos relatos:

22 de maio. Eu hoje estou triste. Estou nervosa. Não sei se choro ou saio correndo sem parar até cair inconsciente. É que hoje amanheceu chovendo. E eu não saí para arranjar dinheiro. Passei o dia escrevendo. Sobrou macarrão, eu vou esquentar para os meninos. Cosinhei as batatas, eles comeram. Tem uns metais e um pouco de ferro que eu vou vender no Seu Manuel. Quando o João chegou da escola eu mandei ele vender os ferros. Recebeu 13 cruzeiros. Comprou um copo de augua mineral, 2 cruzeiros. Zanguei com ele. Onde já se viu favelado com estas finezas?
... Os meninos come muito pão. Eles gostam de pão mole. Mas quando não tem eles comem pão duro.

⁴⁵ Aqui, o Professor se refere ao trabalho realizado com um texto extraído do livro: *Quarto de Despejo*.

Duro é o pão que nós comemos. Dura é a cama que dormimos. Dura é a vida do favelado.

Oh! São Paulo rainha que ostenta vaidosa a tua coroa de ouro que são os arranha-céus. Que veste viludo e seda e calça meias de algodão que á favela.

... O dinheiro não deu para comprar carne, eu fiz macarrão com cenoura. Não tinha gordura, ficou horrível. A Vera é a única que reclama e pede mais. E pede:

- Mamãe, vende eu para a Dona Julita, porque lá tem comida gostosa. Eu sei que existe brasileiros aqui dentro de São Paulo que sofre mais do que eu. Em junho de 1957 eu fiquei doente e percorri as sedes do Serviço Social. Devido eu carregar muito ferro fiquei com dor nos rins. Para não ver os meus filhos passar fome fui pedir auxílio ao propalado Serviço Social. Foi lá que eu vi as lágrimas deslizar dos olhos dos pobres. Como é pungente ver os dramas que ali se desenrola. A ironia com que são tratados os pobres. A unica coisa que eles querem saber são os nomes e os endereços dos pobres.

Fui no Palacio, o Palacio mandou-me para a sede na Av. Brigadeiro Luís Antonio. Avenida Brigadeiro me enviou para o Serviço Social da Santa Casa. Falei com a Dona Maria Aparecida que ouviu-me e respondeu-me tantas coisas e não disse nada. Resolvi ir no Palacio e entrei na fila. Falei com o senhor Alcides. Um homem que não é nipônico, mas é amarelo como manteiga deteriorada. Falei com o senhor Alcides:

- Eu vim aqui pedir um auxilio porque estou doente. O senhor mandou eu ir na Avenida Brigadeiro Luis Antonio, eu fui. Avenida Brigadeiro mandou-me ir na Santa Casa. E eu gastei o único dinheiro que eu tinha com as conduções.

- Prende ela!

Não me deixaram sair. E um soldado pois a baioneta no meu peito. Olhei o soldado nos olhos e percebi que ele estava com dó de mim. Disse-lhe:

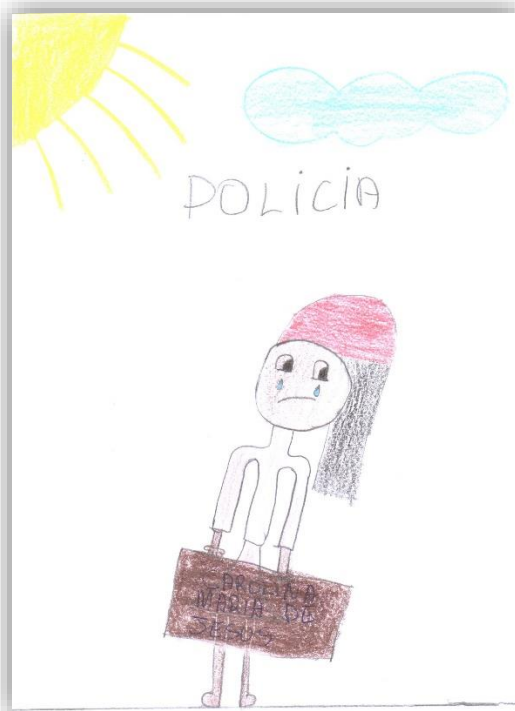
- Eu sou pobre, por isso é que vim aqui.

Surgiu o Dr. Osvaldo de Barros, o falso filantrópico de São Paulo que está fantasiado de São Vicente de Paula. E disse:

- Chama um carro de preso!

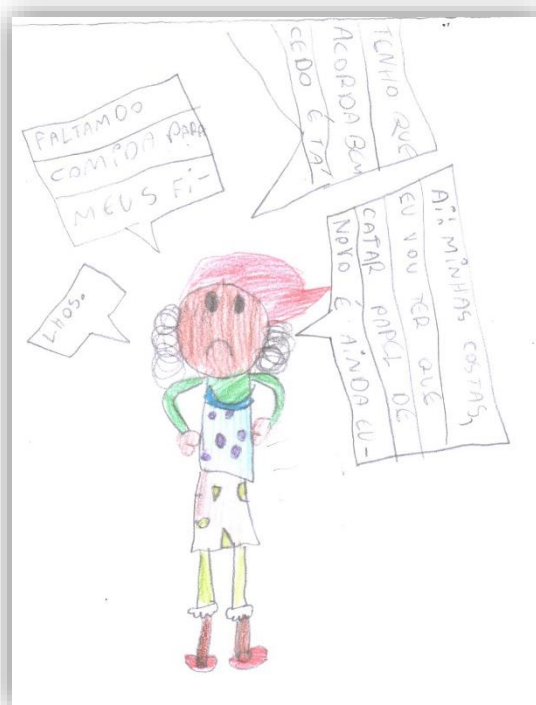
Na sequência, apresento alguns desenhos realizados pelos alunos do quarto ano do ensino fundamental, e que se referem à atividade descrita no relato 26, do POSL do contexto B. Os desenhos são resultados de uma atividade dirigida, após a leitura do texto, acima apresentado.

Figura 7 - Desenho do aluno Guilherme. O registro do aluno acerca do texto foi marcado pelo final do texto, onde a autora recebeu voz de prisão.



Fonte: Professor do Contexto B

Figura 8 - Desenho da aluna Mônica. A aluna registrou as agruras sofridas pela autora, descritas no texto, como; a fome, a preocupação com os filhos e a busca de sustento por meio do árduo trabalho de “catar” materiais recicláveis.



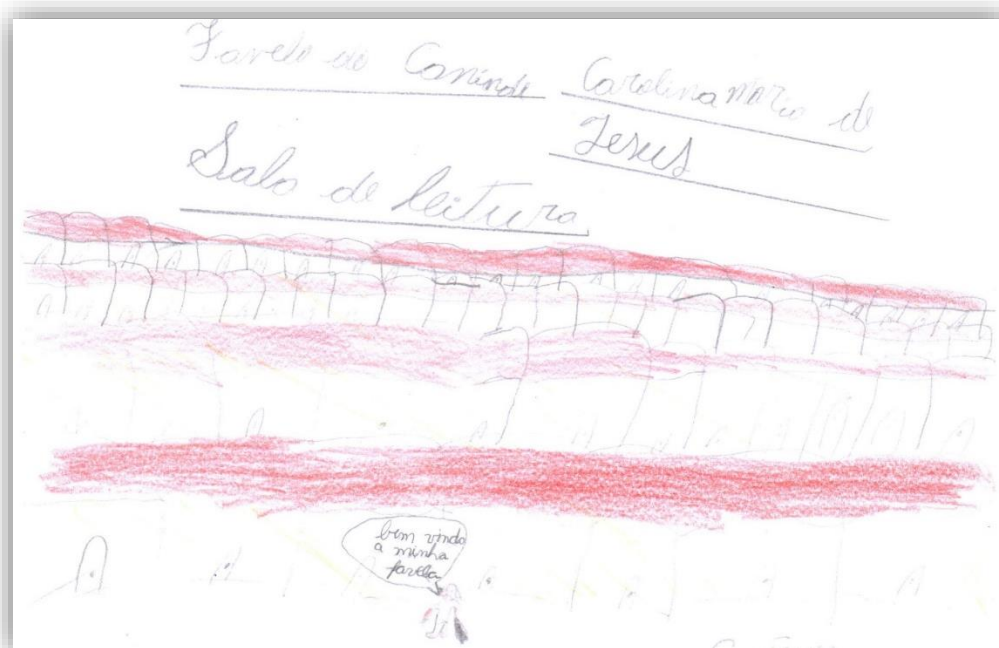
Fonte: Professor do Contexto B

Figura 9 - Desenho do aluno Miguel. Nele, o aluno retrata a dura tarefa da autora, de sustentar a família por meio do árduo trabalho de “catar” materiais recicláveis, mesmo com todas as adversidades do tempo, como sol ou chuva.



Fonte: Professor do Contexto B

Figura 10 - Desenho do aluno Victor. O aluno registrou suas impressões sobre o contexto periférico, da favela do Canindé, local de moradia da autora



Fonte: Professor do Contexto B

Figura 11 - Desenho do aluno Bruno, onde registrou, a partir do texto, as dificuldades do trabalho da autora, como “catadora” de materiais recicláveis.



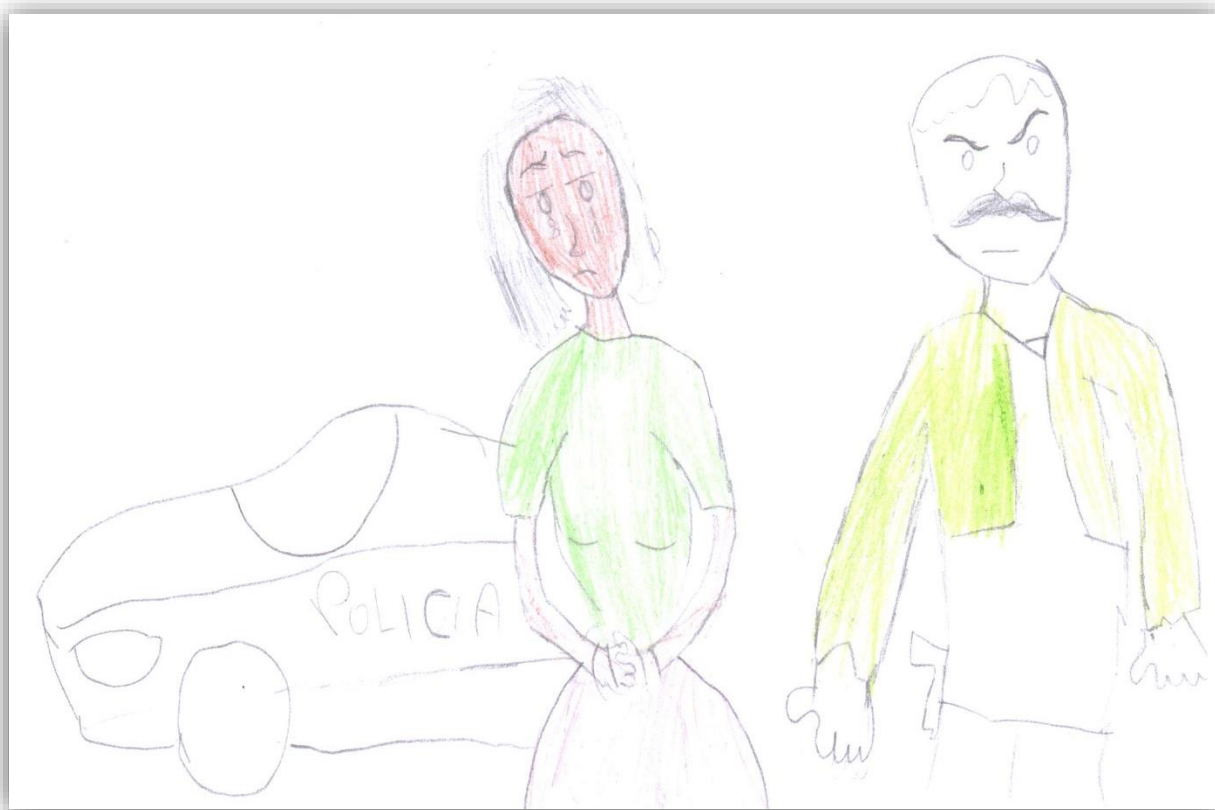
Fonte: Professor do Contexto B

Figura 12 - Desenho da aluna Débora. Registro da violência policial que a aluna “viu” no texto



Fonte: Professor do Contexto B

Figura 13 - Desenho da aluna Juliana. Registro da impressão que a aluna teve sobre o texto.



Fonte: Professor do Contexto B

Desenho⁴⁶

Desenho é uma casinha e um riacho,
Pode ser...

Desenho é a favela onde eu me acho,
Pode ser...

Desenho é a vida, colorida
Ou desnutrida, degredê...

Desenho é a vida
Com entrada e sem saída
Desenho é uma forma
Arredondada e outra sofrida
Desenho é uma avenida
Com subida e descida

Como já foi referenciado, os desenhos apresentados são resultado de uma atividade de leitura realizada pelo Professor do Contexto B, com alunos do quarto ano do ensino fundamental, a partir de um texto marginal-periférico. Ao ter acesso a esse

⁴⁶ Trecho da letra da música: Desenho, do grupo musical: A Lenda. Composição de: Jora Longo / Eduardo Denani. Disponível em: <<https://www.letras.com.br/a-lenda/desenho>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

material, imediatamente lembrei-me do trecho de uma música chamada “Desenho”, pensando nos conceitos demonstrados pelas crianças, a partir das suas elaborações.

Nesse caso, os desenhos indicam que a atividade de leitura colaborou com o processo de construção de conhecimento dos alunos, partindo da leitura de mundo de cada um deles, pois considero possibilidades de reflexão sobre os elementos expressivos apresentados em cada desenho. Os desenhos serviram e servem como formas possíveis de interlocução entre: professores-alunos, situações vividas-situações pensadas etc. Afinal, esses desenhos carregam as subjetividades dos sujeitos produtores, permitindo leituras e interpretações. Ademais, em linhas gerais, penso que a importância dessas representações reside no fato de servirem como ferramenta de investigação de conhecimentos e valores.

Ainda sobre as possibilidades de trabalho com a literatura marginal-periférica nos anos iniciais do ensino fundamental e, para concluir, seguem alguns trechos de duas entrevistas realizadas com alunos do Contexto B, aqui denominados de CB1, CB2, CB3, CB4, CB5, CB6, CB7 e CB8, que evidenciam e reforçam a fala do professor, sobre os resultados do trabalho com a literatura marginal-periférica:

Pesquisadora: *Eu queria saber um pouco sobre uma literatura chamada de marginal-periférica. Vocês conhecem?*

CB2: *hummm... mais ou menos.*

CB1: *mais ou menos.*

CB3: *mais ou menos.*

CB7: *sim*

Pesquisadora: *O que vocês conhecem ou o que vocês ouviram falar da literatura marginal-periférica?*

CB6: *São as pessoas que moram na favela e escrevem livros, sobre a vida delas.*

Pesquisadora: *E o que vocês acham disso?*

CB5: *Ótimo.*

CB7: *Eu acho legal.*

CB6: *Porque elas falam nos livros o que acontece com elas, falam sobre a vida delas, aonde elas moram, o que elas sofrem.*

Pesquisadora: *Vocês lembram textos que foram trabalhados... autores que foram trabalhados?*

CB1: *Sim, o Sérgio Vaz e a Carolina Maria de Jesus.*

CB4: *Jennifer Nascimento...*

Pesquisadora: *E vocês gostam dessa literatura?*

CB5 /CB6 /CB7: *Sim.*

CB4: *mais ou menos*

Pesquisadora: *E o que faz vocês gostarem dessa literatura?*

CB2: *Um exemplo... que nem, a minha vizinha, que mora na minha frente, ela passa por necessidades. Ela, de vez em quando, tem que pedir dinheiro emprestado porque não tem nada pra comer e aí os filhos dela, quando ela sai, assim, ela não tem dinheiro e os filhos dela ficam pedindo... quando ele vai para a escola, ele não tem nada para comer!*

CB3: *A maioria das pessoas que vivem na favela vivem catando latinha, tudo pra reciclar, pra conseguir dinheiro porque não tem o que comer, não tem casa, não tem essas coisas.*

CB8: *Pra mim eles tinham que ser trabalhados mais, aqui na escola, pras crianças saber mais sobre isso.*

CB2: *Sobre o que as pessoas estão passando, sobre as necessidades...*

Pesquisadora: *Vocês se identificam com esses textos? Por exemplo, quando a professor de vocês faz a leitura de um desses textos, vocês se reconhecem ou reconhecem situações que vocês, a família de vocês, alguém próximo a vocês, passam. Como no caso da Carolina Maria de Jesus, que vocês fizeram a referência, quando vocês leem o livro dela, o texto dela, vocês conseguem enxergar alguém próximo a vocês que passa por essa situação?*

CB2: *Sim, a minha tia.*

CB8: *Sim, o meu tio.*

CB3: *Sim, a minha mãe e o meu pai.*

Pesquisadora: *O lugar onde vocês moram é parecido com o lugar que a Carolina Maria de Jesus morava?*

Coro: *Sim*

Pesquisadora: *Vocês sabem onde ela morava?*

CB6: *Era na favela (Relato 27 – CB1, CB2, CB3, CB4, CB5, CB6, CB7 e CB8 - Alunos do Contexto B).*

Considerando as entrevistas realizadas com as POSL e alunos das Salas de Leitura, foi possível identificar, a partir dos trabalhos apresentados, que a literatura marginal-periférica pode atuar de forma positiva, trazendo novas experiências literárias. Essas narrativas só reforçam que esse foi o início de uma transformação na forma de se olhar, pensar e trabalhar com a literatura no campo educacional, inserindo outras expressões a esse espaço, ampliando o acesso a bens e produtos culturais e valorizando uma cultura, há muito tempo negada. Ou, em outras palavras:

Não se trata de permissividade, mas de um esforço de reflexão no sentido de compreender as relações de força dos campos literário, cultural e educacional que, muitas vezes, terminam por banir culturas que poderiam ampliar o universo das leituras escolares (SOARES, 2011, p. 119).

Contudo, trazer as margens ao centro não é tarefa fácil. O que observou-se até aqui, foi a complexa inserção do discurso marginal periférico nas SL da Rede Municipal de São Paulo, demonstrando possibilidades, e caminhos possíveis, mas que existem diversas instâncias de inserção e não apenas uma. E que, de fato, a instância de maior determinação está relacionada ao território, nesse caso a escola, e à figura do POSL, carregada de crenças e valores, que permitem ou não tal inserção.

6 O PRODUTO

O produto educacional desta pesquisa é um caderno de apoio pedagógico dirigido ao professor do Ensino Fundamental para acolhimento e inserção da literatura marginal-periférica tanto no espaço das Salas de Leitura da Rede Municipal de São Paulo, quanto em outros contextos escolares e não escolares. Ele é um produto originário do processo de investigação desta pesquisa e culminou com a conclusão de que mudanças educativas, nesse caso, práticas de inserção, terão maiores possibilidades de sucesso com o apoio do professor e de ações formativas amplas e permanentes, entendidas como um composto de condutas, atividades e práticas, mas não voltadas a um único projeto, como defende Nóvoa:

A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado ao dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos, profissionais e organizacionais (MCBRIDE, 1989 apud NÓVOA, 1992, p.29).

Figura 14 - Capa do “Caderno de Apoio Pedagógico”



Fonte: Elaborado pela autora
Disponível em:

<https://drive.google.com/drive/folders/1BJ87vAiqD9syMXn78uDDb9EEUoFQ0aYa?usp=sharing>

Assim, a confecção desse produto foi balizada pela troca de experiências e compartilhamento de saberes com os POSL participantes da pesquisa, considerando os aspectos profissionais, organizacionais e pessoais apresentados por eles.

Voltado aos POSL e todos aqueles que tenham interesse em conhecer e trabalhar com os textos marginais-periféricos, seja na escola ou fora dela, o caderno

apresenta as transformações ocorridas na contemporaneidade, que projetaram um redirecionamento no campo literário, abrangendo novas vozes.

Ademais, abordará o conceito da literatura marginal-periférica, de sua origem à contemporaneidade, bem como as obras e autores dessa mesma literatura, disponíveis a partir do acervo das Salas de Leitura.

O intuito é que esse material possa servir de apoio para que o POSL e outros professores disponham de um material de conhecimento da literatura marginal-periférica a fim de fortalecer ações de inserção dessa temática, (re)significando práticas pedagógicas e (re)construindo caminhos de atuação, mais adequados às exigências do mundo pós-moderno.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o objetivo principal desta pesquisa – analisar a inserção da literatura marginal-periférica nas Salas de Leitura da Rede Municipal de São Paulo, com foco nos anos iniciais –, optei por um estudo de caso com análise documental e exame dos relatos obtidos nas entrevistas realizadas “inspirado” pela metodologia da pesquisa narrativa.

A problemática formulada no início do trabalho, sobre como foi feita a inserção dessa literatura na Rede Municipal de São Paulo e quais aspectos redimensionar de forma a abranger todos os anos do ensino fundamental pode ser respondida sob vários aspectos.

De antemão, é preciso considerar as mudanças e ampliações ocorridas no conceito de literatura nas últimas décadas, que foi o que permitiu e garantiu, na contemporaneidade, um espaço mais plural e aberto às vozes que sempre estiveram às bordas do campo literário, criando oportunidades e visibilidade para grupos sociais e sujeitos, outrora excluídos e discriminados, do fazer literário. Assim, textos e autores dantes não considerados literários, “hoje” se vêm legitimados, rompendo com a concepção de literatura como mecanismo de discriminação, restrição e hierarquização. Desse modo, a literatura, na atualidade, já pode ser vista a serviço de uma nova territorialidade, que liberta, que reconhece a diversidade, que aceita as diferenças e que inclui, abrindo novos espaços nesse terreno de lutas.

Foi nessa perspectiva ampla e plural de trabalho com a literatura, que a Prefeitura de São Paulo, na gestão 2013-2016, implantou e executou uma política de leitura na Rede Municipal, na perspectiva da descolonização curricular, da bibliodiversidade e da promoção das literaturas não hegemônicas, organizando e articulando ações de implementação dessa política.

Partindo de uma concepção de educação crítica e emancipatória, empenhada na humanização da educação, com remodelamento do sistema educacional, a gestão municipal 2013-2016, fortaleceu a construção de um currículo plural, fomentando novas discussões e práticas de leitura que impactaram nas SL da rede.

Nesse sentido, os resultados da pesquisa indicam que a inserção da literatura marginal-periférica nas SL da Rede Municipal foi realizada de forma ampla, a partir de ações de políticas públicas, com intervenções de formações de professores, projeto de leitura – *Leituraço* –, seleção e compra de acervo. Todas, as condutas pautadas

pelo conceito da bibliodiversidade, da valorização das literaturas não hegemônicas e da garantia do direito à literatura, configurando as SL como um dispositivo de ação social, cultural e pedagógico.

Desse modo, as ações da SME criaram um processo de inserção da literatura marginal-periférica nas escolas, por meio do acervo e das possibilidades de acesso dessa literatura a alunos e comunidade. Porém, acervo e garantia de acesso não foram sinônimos de inserção nas práticas docentes. Assim, esse “processo” mostrou-se complexo, demonstrando que não existe apenas uma única via de incorporação dessa literatura ao espaço das SL, de modo que abriu-se uma nova problemática, relacionada não ao espaço, físico e simbólico das SL, mas uma problemática que gira em torno do POSL, figura atuante desse espaço. Afinal, o professor é componente participativo do processo educacional e as dúvidas sobre a maneira como se deu essa introdução, do ponto de vista dos professores, tornaram-se relevantes. De fato, a inserção efetiva da literatura marginal-periférica está relacionada diretamente às práticas desenvolvidas pelos professores de SL. Contudo, há evidências de que as práticas docentes dos POSL são influenciadas por crenças pessoais, que interferem significativamente nas escolhas dos textos literários, podendo ser um fator de coibição da inserção da literatura marginal-periférica nas SL, evidenciando que nenhuma prática pedagógica é neutra.

Em virtude desses aspectos, considero que encontrar o caminho dessa via efetiva de inserção, que tange o professor, mostra-se um desafio. Defendo neste trabalho que o POSL necessita de condutas de formação, sensibilização, conscientização do papel que desempenha, procurando estar atento aos pressupostos de sua ação docente, revendo e reconstruindo as bases de sua atuação, tornando-se mais flexível para admissão de novas práticas. Mas é preciso também que essas formações direcionem-se a conhecer e trabalhar as crenças e valores por trás da prática docente, desmistificando e desnaturalizando práticas.

Sobre o redimensionamento da inserção da literatura marginal-periférica nas SL, de forma a abranger todos os alunos, penso que esse seja um desafio, pois, não se trata apenas de comprar e encaminhar novos livros relacionados à temática, condizentes com a faixa etária dos anos iniciais. A pesquisa demonstrou claramente que, hoje, os livros de literatura marginal-periférica existentes no contexto das SL já permitem o trabalho com os anos iniciais do ensino fundamental.

Em conclusão, como referencia Frantz (2011, p. 33), a importância do trabalho com a literatura nos anos iniciais está focado: na leitura literária, na convivência com vários textos, revelando ao aluno-leitor as várias facetas da relação texto-mundo. Ou seja, o foco de trabalho com essa faixa etária deve estar na leitura de textos literários, que provoquem emoções, despertem a criticidade, exijam do leitor mais do que a leitura escrita, mas a leitura daquilo que também não está escrito: o implícito. Frantz (2011), refere-se à necessidade de textos literários que estabeleçam relação com o todo e as partes, que estabeleçam significados de acordo com a cultura de cada aluno, em que o repertório do aluno possa ser modificado, em que o aluno-leitor sinta-se desestabilizado pela leitura e pela multiplicidade que oferece. São considerações e condições que os textos marginais-periféricos já mostraram claramente, condições de estabelecer e oferecer, podendo interessar a muitos alunos.

Ademais, os textos marginais-periféricos não carregam apenas questões de política e engajamento. É notório que é uma literatura que cumpre uma função social, de representatividade, mas antes de mais nada é uma literatura que acrescenta na formação dos alunos, por todas as possibilidades que oferece.

Desse modo, sustento a ampliação do trabalho com a literatura marginal-periférica para os anos iniciais do ensino fundamental, não somente pela aquisição de novos títulos, mas principalmente por práticas docentes reformuladas. No cerne dessa prerrogativa, o investimento na formação docente continua sendo primordial. Contudo, não falamos de qualquer formação docente, mas uma formação de novas abordagens, na vertente do professor como sujeito, em que possa se ouvir sua voz, saber o que pensa e como pensa, aquela propensa a conhecer e trabalhar as crenças e valores por trás das práticas educativas.

Segundo Nóvoa (1992), a formação docente tem desconsiderado o aspecto do desenvolvimento pessoal do professor, mas urge considerá-la, pois o desenvolvimento profissional, segundo o autor, engloba a perspectiva coletiva, mas também individual do sujeito:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber das experiências (NÓVOA, 1992, p. 13).

Assim, advogo a favor de uma formação, como propõe Nóvoa (1992), sobretudo direcionada ao campo profissional, organizacional e pessoal do professor, considerando ações de formação que visem ao seu desenvolvimento profissional, por meio de trabalhos colaborativos, rede coletiva de trabalho, troca de experiências, compartilhamento de saberes, criação de comunidades investigativas. Segundo Nóvoa (1992), esse tipo de trabalho promove uma nova cultura profissional entre os docentes, oferecendo autonomia à profissão. Ainda, segundo ele, nos períodos em que se propõem mudanças, e aqui entendo o caso da inserção da literatura marginal-periférica nas SL, é extremamente relevante centrar o trabalho/formação na figura do professor e na sua experiência, para o alcance do sucesso daquilo que se espera.

Por fim, espero que as considerações e os resultados, aqui, apresentados possam contribuir com outros pesquisadores que queiram somar e incorporar novas vozes e informações à reflexão sobre a inserção da literatura marginal-periférica no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Cultura Letrada**: literatura e leitura. São Paulo: UNESP, 2006.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

_____. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Educação e Contemporaneidade – Revista FAEBA**, v. 22, n. 40, p.95-104, jul/dez.2013.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Entrevista com candidatos à prefeitura – Fernando Haddad. Rio de Janeiro. 29 de set. 2016. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-candidatos-prefeitura-fernando-haddad>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

ARIAS, Alejandro Reyes. **Vozes dos Porões** – A Literatura Periférica do Brasil. Dissertação (Mestrado em Literatura), Programa de Pós-Graduação em Literatura, Universidade de Berkeley, Califórnia, 2011.

ARISTÓTELES, **Poética**. Prefácio de Maria Helena da Rocha Pereira; Tradução e Notas de Ana Maria Valente. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 52. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

BANDEIRA, Manuel. **Estrela da vida inteira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BARROS, Carlos Juliano. **Poesia Marginal**. Entrevista com Heloísa Buarque de Hollanda. Repórter Brasil. 2006. Disponível em: <<http://reporterbrasil.org.br/2006/01/poesia-marginal/>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

BARTHES, Roland. **Novos ensaios críticos**: o grau zero da escritura. Tradução de Heloysa de Lima Dantas, Anne Arnichand e Álvaro Lorencini. São Paulo: Cultrix, 1972.

_____. **O rumor da língua**. Prefácio de Leyla Perrone-Moisés; Tradução Mario Laranjeira, Revisão de tradução Andréa Stahel M. da Silva. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Aula**: Aula inaugural da cadeira de semiologia literário do colégio de França. São Paulo: Cultrix, 14. ed. Tradução e posfácio: Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1989.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradutores: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. **O capital social** – notas provisórias. In: CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. (Orgs.) *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2003^a, p. 01. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 13 fev. 2017.

_____. Lei n.º 11.645 de 10 de Março de 2008. Poder Executivo. Ministério da Educação. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília. Novembro de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. Lei n.º 16.333 de 18 de dezembro de 2015: Institui o Plano Municipal do Livro, Leitura, Literatura e Biblioteca (PMLLLB) do Município de São Paulo, com o fim de assegurar a todos o acesso ao livro, à leitura e à literatura. D.O.U. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 de dezembro de 2015. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/upload/PMLLLB_lei_16333_1476811698.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.

CANCLINI, Nestor García. **Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução de Heloísa Pezza Cintrão e Ana Regina Lessa. São Paulo: EDUSP (Editora da Universidade de São Paulo), 2015.

CANDIDO, Antônio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 24, n. 9, 1972.

_____. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

_____. **O direito à Literatura**. In: _____. *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

_____. **Textos de intervenção**. Seleção, apresentação e notas de Vinícius Dantas. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educ. Soc.**, v. 23, n. 79, p.125-161, 2002.

CAROS AMIGOS ESPECIAL. **Literatura Marginal**: a cultura da periferia: ato I. São Paulo, agosto de 2001.

CAROS AMIGOS ESPECIAL. **Literatura Marginal**: a cultura da periferia: ato II. São Paulo, junho de 2002.

CAROS AMIGOS ESPECIAL. **Literatura Marginal: a cultura da periferia: ato III.** São Paulo, abril de 2004.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa.** Uberlândia: EDUFU, 2011.

COLOMER, Teresa. Andar entre livros: A leitura literária na escola. In: INSTITUTO C&A. [realização]. **Nos caminhos da literatura.** [apoio] Fundação Nacional do Livro Infante e Juvenil. São Paulo: Petrópolis, 2008.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2006.

COSTA, Gissele Bonafe. **As margens na literatura: uma análise discursiva de versos marginais.** Dissertação (Mestrado em Linguística), Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Campinas – UNICAMP, Campinas, 2009.

CUNHA, A. et al. Literatura Marginal Periférica. **Revela** - Periódico de Divulgação Científica da FALS, v. 6, n. 14, dez. 2012. ISSN 1982-646X.

DALCASTAGNÈ, Regina. Uma voz ao sol: representação e legitimidade na narrativa contemporânea. **Estudos de Literatura Brasileira contemporânea**, Brasília, n. 20, p.33-87, jul./ago. 2002.

_____. A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 26, p. 13-71, jul./dez. 2005.

_____. A auto-representação de grupos marginalizados: tensões e estratégias na narrativa contemporânea. In: _____. (org.). **Letras de hoje.** Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 18-31, dez. 2007.

_____. Vozes nas sombras: representação e legitimidade na narrativa contemporânea. In: _____. (org.). **Ver e imaginar o outro: alteridade, desigualdade, violência na literatura brasileira contemporânea.** São Paulo: Ed. Horizonte, 2008.

_____. (Universidade de Brasília, Brasil). Um território contestado: literatura brasileira contemporânea e as novas vozes sociais. In: BESSE, Maria Graciete; TONUS, José Leonardo; DALCASTAGNÈ, Regina. (coords.). La littérature brésilienne contemporaine. **Iberic@I. Revue d'études ibériques et ibéro-américaines**, n. 2, p. 13-18, 2012.

_____. (org.). **Literatura e Exclusão.** Porto Alegre, RS: Zouk, 2017.

DAMASCENA, Alexandre Silva. **A literatura a partir do território: a relação entre forma e conteúdo em Ferréz.** Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas), Programa de Pós-Graduação em letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, 2015.

DARLING-HAMMOND, Linda. A importância da Formação docente. **Cadernoscenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p.230-247, dez. 2014.

EBLE, Taís Aline. **A literatura marginal/periférica e o sarau como práticas de Educação Intercultural no Sarau dos Mesquiteiros**: Um estudo de caso em São Paulo 2012/2013. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau – FURB, 2013.

EBLE, Laetícia Jensen. (Auto) biografias urbanas: percursos possíveis pela literatura marginal. In: BESSE, Maria Graciete; TONUS, José Leonardo; DALCASTAGNÈ, Regina. (coords.) *La littérature brésilienne contemporaine Iberic@I. Revue d'études ibériques et ibéro-américaines*, n. 2, p. 27-36, 2012.

FERRÉZ. Terrorismo literário. In _____. (org.). **Literatura marginal**: talentos da escrita periférica. 2005a. Disponível em: <<http://editorialiteraturamarginal.blogspot.com/2006/12/manifesto-de-abertura-do-livro.html>>. Acesso em: 28 de mar. 2017.

_____. (org.). **Literatura Marginal**: talentos da escrita periférica (antologia). São Paulo: Agir, 2005b.

_____. **Capão Pecado**. São Paulo: Labortexto Editorial, 2000.

FRANTZ, M. H. Z. **A literatura nas séries iniciais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: Teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. Coleção polêmicas do nosso tempo.

_____. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GALEANO, Eduardo. El derecho al delírio. In: **Blog do Gilberto Godoy**. Disponível em: <<http://www.gilbertogodoy.com.br/ler-post/o-direito-ao-delirio---eduardo-galeano>>. Acesso em: 05 ago. 2017.

_____. **O livro dos Abraços**. Trad. Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM POCKET, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, Jan/Abr. 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

GONZAGUINHA. **Caminhos do Coração**. LP Caminhos do Coração, EMI/Odeon, 1982.

HAPKE, Ingrid. É imprescindível que a produção dos escritores da periferia seja reconhecida como literatura. Entrevista com Érica Peçanha do Nascimento. **Fórum de Literatura Brasileira Contemporânea**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. Torre - UFRJ, jun. 2010. Disponível em: <<http://www.forumdeliteratura.com.br/entrevistas/entrevistas-3-edicao/110-erica-pecanha-do-nascimento>>. Acesso em: 19 jan. 2017.

HOLLANDA, Heloísa Buarque. **Intelectuais x Marginais**. 2005. Disponível em <<http://www.heloisabuarquedehollanda.com.br/intelectuais-x-marginais/>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

_____. (org.). **26 poetas hoje**. 6. ed. Rio de Janeiro: Aeroplano Editora, 2007.

_____. **As fronteiras móveis da literatura**. 2010. Disponível em: <<http://www.heloisabuarquedehollanda.com.br/literatura-marginal/>>. Acesso em: abr.2017.

_____. **A questão agora é outra**. 2011. Disponível em <<http://heloisabuarquedehollanda.com.br>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

ISER, Wolfgang. **O ato de leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996, v. 1.

_____. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999, v. 2.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. De Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

_____. O prazer estético e as Experiências Fundamentais da Poiesis, Aesthesis e Katharsis. In: LIMA, Luis (org.). **A literatura e o leitor - textos de Estética da Recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. São Paulo: Ed. Ática, 2013.

JR, Luiz Gonzaga do Nascimento. Caminhos do coração. In: **Caminhos do coração**. Rio de Janeiro: EMI-Odeon, 1982. Faixa 10 – Lado B. LP.

LAJOLO, Marisa. **Usos e Abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na república velha**. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

_____. Sociedade e literatura: parceria sedutora e problemática. In: ORLANDI, Eni Puccinelli, LAJOLO, M., IANNI, O. **Sociedade e Linguagem**. Ed. UNICAMP, 1997.

_____. **O que é Literatura**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. Coleção Primeiros Passos.

_____. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993a.

_____. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993b.

_____. Leitura-literária: mais do que uma rima, menos do que uma solução. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (org.). **Leitura perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 2004.

LEITE, Ana Carolina dos Santos Martins. **O lugar da Sala de Leitura na Rede Municipal de Ensino de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

LEONARDI, Sandra Eleine Romais. **A literatura marginal-periférica e sua inserção no ensino médio**. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2016.

LIMA, Heloisa Pires. **Educação para as relações étnico – raciais e a rede municipal de São Paulo**: o diferencial da gestão Fernando Haddad. 2016. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/educacao-para-as-relacoes-etnico-raciais-e-rede-municipal-de-sao-paulo-o-diferencial-da-gestao-fernando-haddad/>>. Acesso em: 12 ago. 2017

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAFRA, Elaine; OLIVEIRA, Cristiane. Entrevista exclusiva com Férrez. 2009. Disponível em: <<http://nacao-hiphop.blogspot.com.br/2009/08/entrevista-exclusiva-com-ferrez.html>>. Acesso em: 7 mar. 2017.

MATTOSO, Glauco. Coleção primeiros passos. **O que é poesia marginal**. 2. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1982.

MEDEIROS, Martha. **Doidas e Santas**. São Paulo: L&PM Editores, 2008.

MENDES, Mônica Fátima Valenzi. **Sala de Leitura nas escolas da rede municipal de ensino de São Paulo**: uma inovação que resiste às descontinuidades políticas. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2006.

NASCIMENTO, Érica Peçanha. **Literatura marginal**: os escritores da periferia entram em cena. Dissertação (Mestrado em Antropologia), Programa de Pós-

Graduação em Antropologia Social, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2006.

_____. **Vozes Marginais na Literatura**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

_____. **É tudo nosso!** Produção cultural na periferia paulistana. Tese (Doutorado em Antropologia), Programa de Pós Graduação em Antropologia Social, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2011.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** 4. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

NÓVOA, Antônio. **Formação de Professores e Profissão Docente**. 1992.

Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

OLIVEIRA, R. P. de; PELLIZARO, T. Alessandro Buzo e o engajamento literário da periferia. **Estud. Lit. Bras. Contemp.**, Brasília, n. 41, p. 99-118, jun. 2013.

Disponível em: <http://scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2316-40182013000100007>. Acesso em: 28 fev. 2017.

OLIVEIRA, Rejane Pivetta. Literatura marginal: questionamentos à teoria literária. **Re ipotesis**, Juiz de Fora, v.15, n.2 – Especial, p.31-39, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaipotese/files/2011/05/7-Literatura.pdf>>. Acesso em: abr. 2016.

POLIDO, Nágila Euclides da Silva. **Salas de Leitura da Rede Municipal de Ensino de São Paulo**: caminhos possíveis para redimensionar seu fundamento. Tese (Doutorado em Educação), USP, São Paulo, 2012.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Educação das Relações Étnico-Raciais**: pensando os referenciais para a organização da prática pedagógica. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

SALES, Eduardo; NETO, José Francisco; JÚNIOR, José Coutinho. Literatura e periferia: avisa que alastrou. **Brasil de Fato**, São Paulo, 31 maio 2014. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/node/26996/>>. Acesso em: jun.2016.

SALOM, Julio Souto. **Os escritores da periferia criam novos leitores**. 14 de janeiro de 2014. Disponível em: <<https://www.sul21.com.br/jornal/os-escritores-da-periferia-criam-novos-leitores-por-julio-souto-salom/>>. Acesso em: 4 mar. 2017.

SALOMÃO, Waly. Assaltaram a Gramática. In: Paralamas do Sucesso. **O passo do Lui**. Rio de Janeiro: EMI-Odeon, 1984. Faixa 3. Lado B. LP.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz da. (org.). **Alienígenas na sala de aula**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. Coleção Estudos Culturais em Educação.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Portaria n.º 2.032, de 13 de julho de 1972. Institui Experiência Piloto de Ação Intercomplementar Escola-Biblioteca. In: MENDES, Monica Fátima Valenzi. **Sala de Leitura nas escolas da rede municipal de ensino de São Paulo: uma inovação que resiste às descontinuidades políticas.** 466 f. 2016. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Estudos PósGraduados em Educação: História, Política, Sociedade. PUC – SP, 2006.

_____. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Documento: Aos que fazem a educação conosco em São Paulo/Construindo a Educação Pública Popular. **Suplemento do Diário Oficial do Município**, de 1 de fevereiro de 1989.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto n.º 49.731**, de 10 de novembro de 1992: Revoga o Decreto 28.889/90 e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.sinesp.org.br/index.php/76-legislacao/decretos>. Acesso 18 mar. 2017.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria n.º 5.637**, de 02 de dezembro de 2011: Dispõe sobre a organização das salas de leitura, espaços de leitura e núcleos de leitura na rede municipal de ensino e dá outras providências. Disponível em: <https://www.sinpeem.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=5977&friurl=-Portaria-no-5637-DOC-de-03122011-paginas-14-e-15-_->. Acesso em: 22 mar. 2017.

_____. Secretaria Municipal de Comunicação do PT-SP. **PLANO DE GOVERNO PREFEITO HADDAD**, 2012. Disponível em: <http://jornalggn.com.br/sites/default/files/documentos/programa_de_governo_haddad.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2017.

_____. Secretaria Municipal de Gestão – São Paulo – SMG/SP. **Programa de Metas da Cidade de São Paulo 2013-2016**, 2013a. Disponível em: <www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/gestao/programa_de_metas/index.php?p=149999>. Acesso em: 3 jun. 2017.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria n.º 5.930**, de 14 de outubro de 2013b. Regulamenta o Decreto nº 54.452, de 10/10/13, que institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo- “Mais Educação São Paulo”.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. DOT - Ensino Fundamental e Médio. **Leituraço**. São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Sala-e-Espaco-de-Leitura>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. DOT – Sala e Espaço de Leitura. DOT – Educação Étnico Racial. **Leituraço**. São Paulo, 2015a. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Sala-e-Espaco-de-Leitura>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria n.º 7.655**, de 17 de dezembro de 2015b. Dispõe sobre a organização dos Laboratórios de Informática Educativa nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de São Paulo, e dá outras providências. Disponível em: <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=18122015P%20076552015SME>. Acesso em: jan. 2017.

_____. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Ensino Fundamental e Médio. **Direitos de aprendizagem nos ciclos interdisciplinar e autoral**. São Paulo: SME / COPED, 2016a. Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria.

_____. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo – SME/SP. **Ciclo Autoral**. 2016b. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Ciclo-Autorial>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Ensino Fundamental e Médio. **Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria**: elementos conceituais para a construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar. São Paulo: SME / COPED, 2016c.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto n.º 56.793, de 04 de fevereiro de 2016d**: Dispõe sobre a organização, as atribuições e o funcionamento da Secretaria Municipal de Educação, bem como altera a denominação e a lotação dos cargos de provimento em comissão que especifica. Disponível em: <<http://documentacao.camara.sp.gov.br/iah/fulltext/decretos/D56793.pdf>>. Acesso em: mar. 2017.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. DOT – Sala e Espaço de Leitura. Leituraço. São Paulo, 2016e. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Sala-e-Espaco-de-Leitura>>. Acesso em 27 fev. 2017.

_____. Relatório técnico descritivo sobre as ações e resultados da meta 58 - promoção da igualdade racial, de 31 de dezembro de 2016. D.O.U. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de dezembro de 2016f. Poder Executivo. Disponível em: <<http://www.sinesp.org.br/index.php/179-saiu-no-doc/1249-relatorio-tecnico-descritivo-sobre-as-acoes-e-resultados-da-meta-58-promocao-da-igualdade-racial/>> Acesso em: 23 de junho de 2017.

_____. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo – SME/SP. **Sala e Espaço de Leitura**. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Sala-e-Espaco-de-Leitura>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

SARAIVA, Juracy Assmann; MÜGGE, Ernani. **Literatura na escola**: propostas para o Ensino Fundamental. Porto Alegre, Artmed, 2006.

SAUL, Ana Maria. A construção da escola pública, popular e democrática, na gestão Paulo Freire, no município de São Paulo. In: TOMMASIELLO, Maria Guiomar Carneiro et al. (Org.). **Didática e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea: constatações, análises e proposições**. 1. ed. Araraquara: Junqueira&Marin, 2012. v. 1, p. 1-7265.

SILVA, Fabiana Felix do Amaral e. **Novas subjetividades subalternas na cidade: cultura, comunicação e espacialidade**. Tese (Doutorado em Comunicação), Programa de Pós-Graduação de Ciências de Comunicação, da Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo – USP, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, jan./abr. 2004a. Disponível em: <http://www.anped.org.br/site/rbe/rbe>>. Acesso em: mar. 2017.

_____. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponta. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro. (org.). **Leitura: Perspectivas Interdisciplinares**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2004b.

_____. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Helina Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (org.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, Mei Hua. **A literatura marginal-periférica na escola**. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 2008.

SOUZA, E. C. de. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. POA: EDIPUCRS, 2006.
SOUZA, Renato. **O 'Caso Ferrèz': um estudo sobre a nova literatura marginal**. Dissertação (Mestrado em Letras), Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista - UNESP, 2010.

TODA MATÉRIA. **Ditadura Militar no Brasil (1964-1985)**. Disponível em: www.todamateria.com.br/ditadura-militar-no-brasil/>. Acesso em: nov. 2017.

TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em Perigo**. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: Ed. Difel, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, Aline Deyques. **O clarim dos marginalizados**: a literatura marginal/periférica na Literatura Brasileira Contemporânea. Dissertação (Mestrado em Letras), Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade do Rio de Janeiro, 2011.

VAZ, Sérgio. **Literatura, pão e poesia**. São Paulo: Global Editora, 2011. Coleção Literatura Periférica.

_____. **Novos Dias**. São Paulo: Ed.189, 2012. Disponível em: <<https://www.carosamigos.com.br/index.php/conteudo/110-edicoes/edicao-189/4788-sergio-vaz-novos-dias>>. Acesso em: 23 jan. 2017.

_____. **Colecionador de pedras**. São Paulo: Global Editora, 2013. Coleção Literatura Periférica.

_____. **Manifesto da antropofagia periférica**. Disponível em: <http://revistaraiz.uol.com.br/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=762&Itemid=190>. Acesso em: 23 jan. 2017.

YIN, Robert K. **Estudo de caso** – planejamento e métodos. 2.ed. Porto Alegre: Bookman. 2001.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1991.

_____. A leitura na escola. In: ZILBERMAN, Regina. (org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 11. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

_____. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica** – Revista USP, dossiê n. 14, 2008. Literatura e Literalidade no universo da criança e do adolescente. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/download/50376/>>. Acesso em: 14 mai. 2017.

APÊNDICE A – Roteiro para realização de entrevista



UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL – USCS – MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Público Pesquisado: Coordenadora e Membro da Equipe Técnica Pedagógica do Núcleo Técnico de Currículo – Sala e Espaço de Leitura.

Objetivo da Entrevista: Ampliar conhecimentos e informações acerca da inserção da literatura marginal-periférica nos espaços de Sala de Leitura da Rede Municipal de São Paulo, procurando entender as mudanças e alterações sofridas na política de leitura do município, ocorridas no período de 2013-2016, com vistas a compreensão da incorporação da literatura marginal-periférica nas Salas de Leitura da Rede Municipal de Ensino.

Propósito da Pesquisa: Investigar o processo de inserção da literatura marginal-periférica nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir da entrada da referida literatura nas Salas de leitura da Rede Municipal de São Paulo

Informações: O modelo de entrevista escolhido pelo pesquisador é a semiestruturada, com questionamentos básicos que podem suscitar novas informações.

Roteiro da entrevista:

1. O que é o Núcleo Técnico de Currículo – Sala e Espaço de Leitura e quais seus objetivos?
2. Qual é a Política de Leitura atual, do Município de São Paulo?
3. Quais são os eixos norteadores das Salas de Leitura da Rede Municipal de São Paulo?
4. Quais projetos o Núcleo Técnico de Currículo – Sala e Espaço de Leitura desenvolve em parceria com outros Núcleos da SME, com impacto nas Salas de Leitura?
5. De que se trata o Leituração e desde quando foi instituído na Rede Municipal?

5. Como é feita a escolha e encaminhamento do acervo literário para as Salas de Leitura da Rede Municipal?
6. Quando a literatura marginal-periférica entra nas Salas de Leitura da Rede Municipal? Com qual intenção? Quais são os pressupostos da entrada dessa literatura nas Salas de Leitura?
7. Porque há poucos títulos dessa literatura, marginal-periférica, nas Salas de Leitura?
8. Porque a compra do acervo da literatura marginal-periférica não contemplou os anos iniciais do ensino fundamental?
9. É possível trabalhar com os anos iniciais do ensino fundamental a literatura marginal-periférica que faz parte do acervo das Salas de Leitura?

APÊNDICE B – Roteiro para realização de entrevista



UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL – USCS – MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Público Pesquisado: Coordenador do Núcleo Técnico de Currículo – Sala e Espaço de Leitura.

Objetivo da Entrevista: Ampliar conhecimentos e informações acerca da inserção da literatura marginal-periférica nos espaços de Sala de Leitura da Rede Municipal de São Paulo, buscando compreender as implicações e desdobramentos de projetos subsidiados pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08 produziram nas práticas pedagógicas das Salas de leitura da Rede Municipal de São Paulo, por meio da entrada das literaturas não hegemônicas, usada como estratégia de valorização das diversas matrizes que constituem a identidade cultural da nossa sociedade.

Propósito da Pesquisa: Investigar o processo de inserção da literatura marginal-periférica nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir da entrada da referida literatura nas Salas de leitura da Rede Municipal de São Paulo

Informações: O modelo de entrevista escolhido pelo pesquisador é a semiestruturada, com questionamentos básicos que podem suscitar novas informações.

Roteiro da entrevista:

1. O que é o Núcleo Técnico de Currículo – Núcleo de Educação Étnico Racial e quais seus objetivos e metas?
2. Quais projetos o Núcleo Técnico de Currículo – Núcleo de Educação Étnico Racial desenvolve em parceria com outros Núcleos da SME.
5. O que é o Leituraço? Como foi criado e com qual intenção?
6. A entrada da literatura marginal-periférica nas escolas da Rede Municipal de São Paulo, a partir das Salas de Leitura, foi em função da implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08?
6. Quando a literatura marginal-periférica entra nas Salas de Leitura da Rede Municipal? Com qual intenção? Quais são os pressupostos da entrada dessa literatura nas Salas de Leitura?

APÊNDICE C – Roteiro para realização de entrevista



UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL – USCS – MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Público Pesquisado: Dois Professores Orientadores de Sala de Leitura.

Objetivo da Entrevista: Ampliar conhecimentos e informações acerca da inserção da literatura marginal-periférica nos espaços de Sala de Leitura da Rede Municipal de São Paulo, buscando captar a assimilação dos Professores Orientadores de Sala de Leitura, esquadrinhando todas as instâncias de inserção da literatura marginal-periférica na escola, bem como sua aceitação e efetivação na prática.

Propósito da Pesquisa: Investigar o processo de inserção da literatura marginal-periférica nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir da entrada da referida literatura nas Salas de leitura da Rede Municipal de São Paulo

Informações: O modelo de entrevista escolhido pelo pesquisador é a semiestruturada, com questionamentos básicos que podem suscitar novas informações.

Roteiro da entrevista:

1. Em que momento, da história das Salas de Leitura da Rede Municipal de São Paulo, foi feita a inserção da literatura marginal-periférica?
2. Ao que você atribui a entrada da literatura marginal-periférica nas Salas de Leitura?
3. Você, Professor Orientador de Sala de Leitura, faz uso da literatura marginal-periférica em sua prática?
4. Do seu ponto de vista, é possível trabalhar com a literatura marginal-periférica com os anos iniciais do ensino fundamental?
5. Existem títulos suficientes e capazes de trabalho literário com a literatura marginal-periférica, nos anos iniciais do ensino fundamental?
6. Em relação a atual gestão municipal é possível dizer que a política de leitura continua a mesma, da gestão anterior?
7. O acervo da Sala de Leitura recebeu algum novo título da literatura marginal-periférica, na atual gestão municipal?

APÊNDICE D – Roteiro para realização de entrevista



UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL – USCS – MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Público Pesquisado: Alunos de duas escolas participantes da pesquisa.

Objetivo da Entrevista: Ampliar conhecimentos e informações acerca da inserção da literatura marginal-periférica nos espaços de Sala de Leitura da Rede Municipal de São Paulo, buscando a opinião e sentimento dos alunos em relação a literatura marginal-periférica e as possibilidades de trabalho com os anos iniciais do ensino fundamental.

Propósito da Pesquisa: Investigar o processo de inserção da literatura marginal-periférica nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir da entrada da referida literatura nas Salas de leitura da Rede Municipal de São Paulo

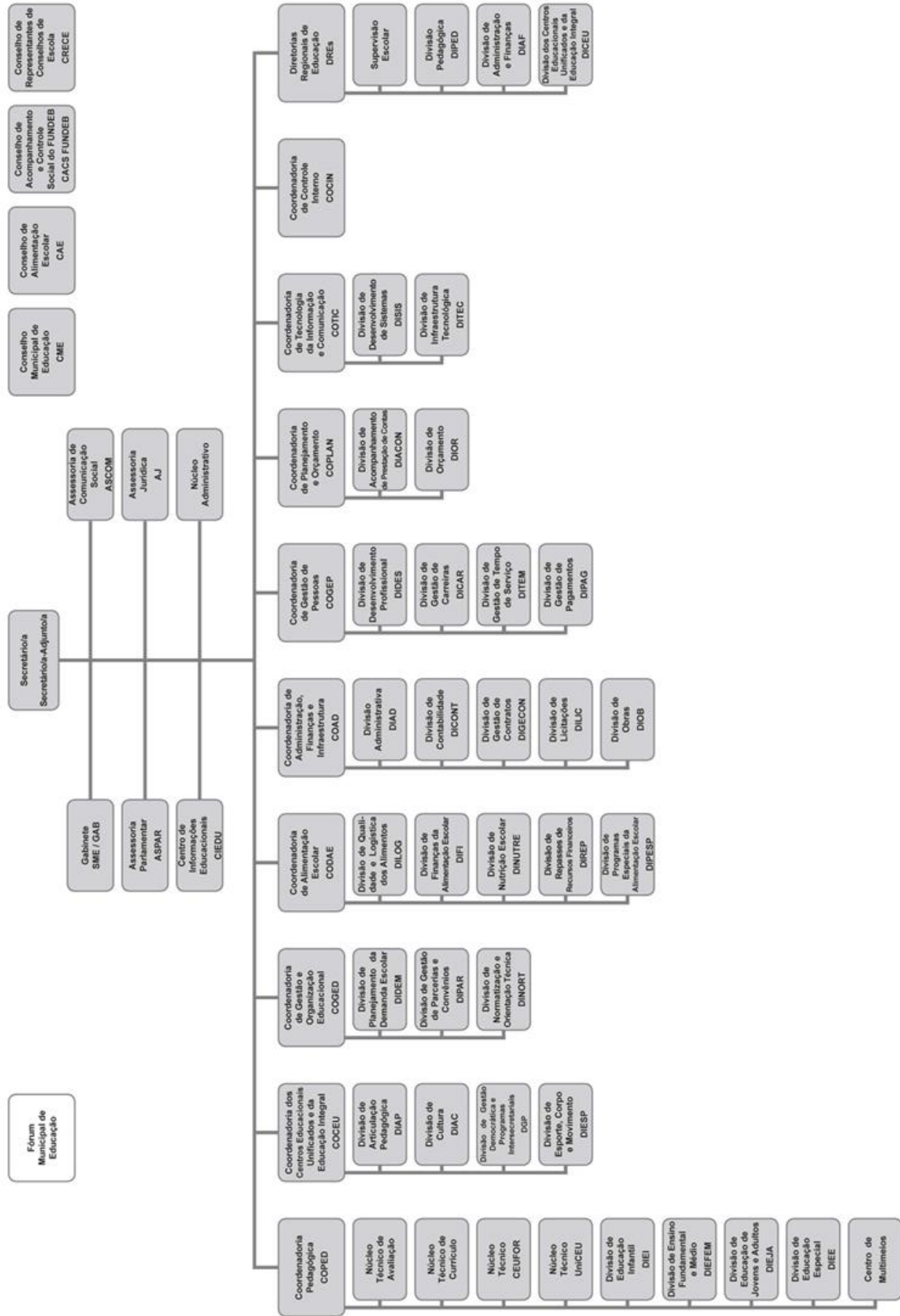
Informações: O modelo de entrevista escolhido pelo pesquisador é a semiestruturada, com questionamentos básicos que podem suscitar novas informações.

Roteiro da entrevista:

1. Você já ouviu falar em uma literatura chamada: literatura marginal-periférica? O que você sabe sobre ela?
2. O seu (sua) professor (a) já trabalhou algum texto marginal-periférico na Sala de Leitura? Caso já tenha trabalhado, como foi?
3. Quais os livros, textos e autores que você conhece da literatura marginal-periférica?
4. Você gosta dessa literatura, marginal-periférica? Se sim ou não, por quais razões?
5. Se o seu (sua) professor (a) não tivesse apresentado a literatura marginal-periférica, em Sala de Leitura, você teria escolhido livros dessa literatura para empréstimo?
6. O que mais chama a sua atenção nos textos marginais-periféricos?

ANEXO A - Organograma Oficial da SME

Decreto nº 56.793, de 4 de fevereiro de 2016



Unidades Educacionais

ANEXO B - Material de Divulgação do Projeto Leituraço/2014

ANEXO C - Material de Divulgação do Projeto Leituraço/2015

ANEXO D - Material de Divulgação do Projeto Leituraço/2016