UNIVERSIDADE DE SOROCABA

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Suely Sanches Rodrigues de Oliveira

EXPERIÊNCIAS LEITORAS EM CLASSES DE 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA HISTÓRIA ACERCA DAS CONDIÇÕES DO LETRAMENTO

Sorocaba/São Paulo

Agosto/2006

Suely Sanches Rodrigues de Oliveira

EXPERIÊNCIAS LEITORAS EM CLASSES DE 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA HISTÓRIA ACERCA DAS CONDIÇÕES DE LETRAMENTO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador:
Prof. Dr. Luiz Carlos Barreira

Sorocaba/São Paulo

Agosto/2006

Ficha Catalográfica

O51e

Oliveira, Suely Sanches Rodrigues de
Experiências leitoras em classes de 4ª. série do ensino fundamental: uma história acerca das condições do letramento / Suely Sanches Rodrigues de Oliveira. – Sorocaba, SP, 2006.
131 f.; il.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos Barreira

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2006.

1. Ensino fundamental. 2. Práticas de leitura. 3. Letramento. 4. Cultura letrada. 5. Piedade (SP) – Brasil – Ensino fundamental. I. Barreira, Luiz Carlos, orient. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

Suely Sanches Rodrigues de Oliveira

EXPERIÊNCIAS LEITORAS EM CLASSES DE 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA HISTÓRIA ACERCA DAS CONDIÇÕES DO LETRAMENTO

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba.

Aprovada em: 30/08/2006

BANCA EXAMINADORA:

1º Exam.: Profª Drª Maria Lúcia de Amorim Soares
UNISO

2º Exam.:Profª Drª Marta Maria Chagas de Carvalho
UNISO

Pela ordem em que surgiram em minha vida...

A Matheus e Anna, meus pais, heróis nos campos de batalha da vida, em quem me espelho sempre, pelos tantos bons exemplos, pela vida de retidão e muito trabalho, com quem aprendo muito e renovo diariamente as lições de coragem, persistência, determinação e, também, por terem me mostrado as primeiras e tantas outras leituras do mundo.

Aos meus irmãos: Silene, Maria Lúcia, José Carlos e, especialmente, ao Cláudio que, com sua permanente alegria, me ensina que a existência é efêmera e me faz prestar atenção às coisas mais simples da vida.

Ao Ronaldo, meu marido, por incentivar esta busca e, acima de tudo, pelo muito que é na vida que nos une.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos de igual maneira, pois a ordem aqui é apenas um ritual que representa a seqüência dos fatos, de como as coisas foram acontecendo...

A Deus pela saúde, coragem e determinação com as quais sou movida a buscar os meus sonhos, sempre.

Aos meus pais que sempre me incentivaram a estudar e ao Ronaldo, meu marido, pelo apoio.

À Profª Drª Maria Lúcia de Amorim Soares, criativa, profissional exemplar, a quem tive o privilégio de tê-la como professora de Geografia desde a 1ª série do então curso secundário, pelo incentivo para que eu cursasse o Mestrado.

A todos os professores do curso, em especial ao Prof. Dr. Celso João Ferretti pela paciência e dedicação, quando da elaboração do projeto de pesquisa, sem o qual este trabalho seria inviável.

Ao Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto, por ter contribuído de maneira significativa para a realização deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Luiz Carlos Barreira, atencioso, disciplinado, competente na arte de orientar; mais que orientador: um amigo nas horas difíceis, cujas palavras elogiosas sempre se fizeram presentes.

Às diretoras Aracy e Cleide e às professoras das classes observadas, Maria José e Mara, pela paciência, disponibilidade e atenção com que sempre me receberam nos momentos de visitas.

À Profª Drª. Márcia Meneghel Bardou de Carvalho, por ter permitido a realização do meu sonho em ser professora do curso de Pedagogia, fato que me motivou a concluir este trabalho.

Ao Marcos, da Copiadora Cônego, que sempre teve respostas para as minhas dúvidas referentes à informática.

À profª Ariane Rosa Stacheski Schleetz, pela versão do resumo para a língua inglesa.

Ao prof. Paulo Sérgio Rolim de Paula, pela paciência na revisão.

[...] um livro existe sem leitor? Ele pode existir como objeto, mas, sem leitor, o texto do qual ele é portador é apenas virtual. Será que o mundo do texto existe quando não há ninguém para dele se apossar, para dele fazer uso, para inscrevê-lo na memória ou para transformá-lo em experiência?

Roger Chartier

RESUMO

Este trabalho é fruto da minha inquietação referente às práticas de leitura, enquanto profissional da educação, mais especificamente ao período em que fui diretora de escola do ciclo II do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Ouvi inúmeras vezes, que grande parte dos alunos não gosta de ler e, igualmente, presenciei situações em que as demandas de leitura não foram suficientes para a compreensão de textos e questões. Por outro lado, sempre tive a convicção de que a leitura deve despontar desde a Educação Infantil e a formação de leitores é uma responsabilidade da escola e um desafio que se coloca aos professores. Partindo destes pressupostos desenvolvi esta pesquisa qualitativa com duas turmas de 4ª série, sendo uma rural e outra urbana, cujos objetivos se pautaram em elaborar uma relação do material de leitura disponível em cada uma das classes observadas e no espaço físico escolar como um todo, bem como coletar dados referentes ao trabalho com leitura e em que sentido as experiências leitoras contribuem para o letramento dos alunos. As principais referências teóricas de apoio foram baseadas nos trabalhos de Geraldi (2003), Jolibert (1994), Lerner (2002), Ribeiro (org. 2003), Chartier (1998), Soares (2000). Concluo que as duas realidades observadas tiveram seus trabalhos muito próximos, tanto em oferta de material quanto em práticas, porém a classe da escola rural foi privilegiada no que se refere ao letramento, pois a professora não perdeu a chance de trabalhar a função social dos textos. Esta dissertação vincula-se à linha de pesquisa: "Instituição Escolar: história, políticas e práticas" do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, cuja área de concentração privilegia a educação escolar.

Palavras chaves: Ensino fundamental, práticas de leitura, letramento, Cultura letrada, Piedade (SP).

ABSTRACT

This work is a result of my unrest concerning the practice of reading, while being an educational professional, more specifically, while acting as an Elementary and High school director. I heard several times that the majority of students didn´t enjoy reading and I also observed situations in which the reading demands weren´t enough for the text and question comprehension. On the other hand, I´ve always believed that reading must unfold during Elementary School learning process and the readers´ development is a school responsability and a teachers´ challenge. Analyzing these presuppositions I developed this qualitative research with two groups of 4 th grade students - one from the city area and the other from the rural area. I listed the available reading material for each observed group in the whole school physical space. Besides, l gathered data related to the reading work developed in class in order to find out how the reading experience contributes to the students´ literacy. The main theoretical support references were based on the works of Geraldi (2003), Joliberte (1994), Lerner (2002), Ribeiro (org. 2003), Chartier (1998), Soares (2000). I could conclude that both groups presented similar work results concerning either to the material offered or to the practice, although the rural group succeeded better in literacy since the teacher hadn´t missed the opportunity of working with the social function of the texts. This essay is linked to the research line "School Institution: history, politics and practice" in the Postgraduate Program in Education from the University of Sorocaba, whose main area of studies focuses on school education.

Key words: Elementary school, reading practice, literacy, literate culture, Piedade (SP).

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 10
INTRODUÇÃO 13
A GÊNESE E O REENCONTRO COM A MINHA HISTÓRIA DE LEITURA 14
PARTE I
Introdução 23
1 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA SOCIEDADE CONTEMPORANEA: IMPORTANCIA, SENTIDOS E MODOS 24
1.1 A importância da leitura na sociedade contemporânea 24
1.2 Sobre o conceito de leitura: a construção dos sentidos 31
1.3 Formas, finalidades, razões, possibilidades e conteúdos para ler 39
2 ALFABETISMO/LETRAMENTO NA FORMAÇÃO DOS INDIVÍDUOS 52
2.1 Importância e modelos de letramento 52
2.2 O papel da educação escolar no letramento e na formação cultural dos indivíduos 57
2.3 As dificuldades da escola pública em cumprir sua função de alfabetismo/letramento 60
Considerações Finais 64
PARTE II
Introdução 66
3 A PESQUISA DE CAMPO 67
3.1 O lócus da pesquisa de campo 67
3.2 A série pesquisada 68
3.3 O município da pesquisa 69
3.4 As escolas escolhidas 76
4 “SE CADA UM LÊ COM OS OLHOS QUE TEM” EIS O QUE MEUS OLHOS CONSEGUIRAM CAPTAR? 84
4.1 Quem é o leitor? Quais são os sujeitos envolvidos na pesquisa? 84
4.2 O que lêem? 88
4.3 Para que lêem? 93
4.4 Onde lêem? 96
4.5 Como lêem? 101
4.6 A biblioteca e o uso das caixas de papelão na classe da escola urbana 101

4.7 As caixas de papelão da classe da escola rural 106
Considerações finais 113
CONCLUSÃO 114
REFERÊNCIAS 117
ANEXOS
ANEXO A Resultado dos Exames Finais do 1º ano fem. A do Grupo Escolar "Cônego José Rodrigues de Oliveira"- 1959 123
ANEXO B Registro e Controle do Resultado Final do Rendimento Escolar da EMEF "Cônego José Rodrigues de Oliveira" – 2004 126
ANEXO C Registro e Controle do Resultado Final do Rendimento Escolar da EMEIEF "Gregório Rodrigues Machado" – 2004 127
ANEXO D Provas de Língua portuguesa – classe pesquisada da EMEF "Cônego José Rodrigues de Oliveira" 128
ANEXO E Atividades em folhas – classe pesquisada da EMEF "Gregório Rodrigues Machado" 130

APRESENTAÇÃO

Nesta vida pode-se aprender três coisas de uma criança: estar sempre alegre, nunca ficar inativo e chorar com força por tudo que se quer.
Paulo Leminsky

Este texto está organizado em duas partes, somando-se quatro capítulos, afora a introdução.

Na introdução discorro sobre a gênese da minha história de leitura. Privilegiei como ponto relevante trazê-la à tona e, assim, dar relevo a ela por se tratar de um trabalho sobre a leitura que tem raízes profundas atreladas a uma história que nasceu na minha infância.

Resgata um período marcante e significativo enquanto aluna do 1º ano primário, bem como as experiências leitoras vivenciadas na classe em que fui aluna de 4ª série, pois ambas as séries deixaram marcas indeléveis.

Reporta-se também ao tempo em que atuei como professora de pré-escola, 1ª à 4ª séries, diretora de escola e capacitadora de cursos de alfabetização da FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação –; e as minhas vivências enquanto profissional da educação no que concerne a leitura. Foram várias as descobertas que fiz atuando nesses níveis, e o prazer de ser profissional das letras me fez sonhar muitos sonhos, por isso achei oportuno concluir esse tópico trazendo a história de uma menina ainda do curso primário: sonhadora por excelência ao longo de toda sua vida mas, ao mesmo tempo, perseguidora de seus objetivos, que não descansa enquanto não vê a realização de seus sonhos.

Não sei se será fácil ao leitor detectar logo no início com que prazer escrevi esse item, pois foi produzido inteiramente com o coração e, por isso, impregnado de emoção.

O primeiro capítulo trata das questões referentes à leitura como um bem público e enquanto prática social numa sociedade grafocêntrica como a nossa, a importância da formação de leitores e as demandas de leitura em escala cada vez mais crescente.

A relevância do professor exercendo o papel de modelo de leitor como uma condição fundamental para a formação de leitores; a oferta de livros desde a creche; a importância da biblioteca; são questões trazidas à baila neste tópico.

Esclarecer o conceito de leitura por mim defendido foi condição "*sine qua non*" reservada a esse capítulo. Também, é minha intenção, aclarar o leitor acerca das práticas de leitura comumente desenvolvidas pela escola e estudadas por Geraldi (2003), bem como a

abertura de possibilidades de experiências inovadoras a respeito dos projetos de trabalho sobre a leitura, aplicados por Jolibert (1994).

No segundo capítulo, o letramento desponta para evidenciar que, nos dias de hoje não basta ser alfabetizado, é necessário ser letrado. Não obstante, surgem os graus de letramento, e o texto também contempla esse aspecto.

Os modelos de letramento, os fenômenos que ele envolve, ou seja, a leitura e a escrita; as condições necessárias para que ele aconteça, tais como: a escolarização e a disponibilidade de material de leitura também são discutidos neste capítulo, onde seu ponto alto fica por conta do papel exercido pela escola como principal agência de letramento.Tratar das dificuldades da escola, principalmente a pública, em cumprir esta sua função, é também uma razão deste item. É também minha intenção aclarar o leitor não só sobre as dificuldades apresentadas pela escola acerca do assunto em tela, bem como elencar as possíveis soluções ora apontadas por Lerner (2002).

O terceiro capítulo esclarece os dados referentes às escolhas contempladas para a realização do presente trabalho.

Ao tratar da leitura através do fenômeno do letramento, não poderia deixar de optar pela escola, uma vez que é ela a sua principal agência. Dentro dela a quarta série foi a escolhida por ter apresentado alguns pontos de diferenças entre as demais, entretanto, o fato de ser a série final do Ciclo I do Ensino Fundamental foi o aspecto preponderante. A história do município de Piedade, seus limites geográficos, as zonas rural e urbana, seus recursos físicos, naturais, econômicos, a rede de ensino ressaltando suas escolas e, entre elas, as duas privilegiadas para a pesquisa, enfim, são dados devidamente expostos neste capítulo, que compõem o cenário sobre o qual colheram-se os dados.

No quarto capítulo contemplo o que o olhar da observadora-pesquisadora colheu através do instrumento “observação”. Mostra como a questão-problema foi respondida sob o prisma ora elencado, isto é, qual o tratamento dado à leitura nas duas realidades observadas.

Com este trabalho espero ter passado ao leitor um pouco da leitura que fiz das experiências leitoras que vivenciei, na condição de pesquisadora.

INTRODUÇÃO

A GÊNESE E O REENCONTRO COM A MINHA HISTÓRIA DE LEITURA

Quero falar de uma coisa
Adivinha onde ela anda
Deve estar dentro do peito
Ou caminha pelo ar...
Milton Nascimento

Esta pesquisa é sobre o letramento, com ênfase na leitura. A investigação dá-se em classes de 4ª série do Ensino fundamental do Município de Piedade, onde estudam crianças matriculadas em diferentes escolas pertencentes à esfera administrativa municipal. Como vivenciam situações de leitura na escola e na sala de aula e em que medida essas experiências contribuem para o letramento dessas crianças, é o cerne deste trabalho.

À guisa de aclarar a minha intenção precípua em investigar a leitura como um aspecto do letramento escolar, faz-se necessário rememorar um pouco da minha história de leitura pois, só assim, acredito ser possível fazê-lo, pois sua gênese aí se encontra.

A questão da leitura sempre me cativou. Em 1959, aos seis anos de idade, quando fui aluna da 1ª série da antiga escola primária, fui "auxiliar" da minha professora, ajudando-a tomar leitura das lições da cartilha daqueles alunos que não liam fluentemente – pois era considerada uma das cinco alunas, que sempre tiravam nota "cem" em leitura, tendo sido aprovada com essa nota ao final do ano, entre as trinta e sete meninas matriculadas na classe da 1ª série A, no Grupo Escolar Cônego José Rodrigues de Oliveira, em Piedade, conforme anexo A.

É bem verdade que, nesse contexto, ensinar a ler significava desenvolver habilidades de fluência, entonação e rapidez, avaliadas diariamente no processo de decodificação do signo lingüístico. É o que Araújo (2000) chamou em sua pesquisa de "práticas de sistematização da leitura", afirmando que no espaço de sala de aula, a tônica dos trabalhos envolvendo leitura privilegia essa possibilidade.

Não posso afirmar que tive modelos de leitores em minha casa, pois meus pais, até hoje, utilizam-se da leitura de maneira pragmática. Também não posso omitir que minha mãe, uma senhora dona-de-casa, no início do meu processo de escolarização, sempre se

preocupou em “tomar” leitura das lições da cartilha adotada pela escola, para ter a certeza de que eu estava aprendendo a ler, – naquela época, “decodificar.”

Devo também mencionar que meu pai, filho de imigrantes espanhóis, que vieram de Granada, Espanha, terra natal de ambos, para o Brasil na primeira década do século XX e, uma vez aqui instalados, inicialmente foram proprietários de “armazém de secos e molhados” – como se dizia na época –, e também agricultores das lavouras cafeeiras, não restando assim a ele, senão acompanhar seus pais desde muito cedo nas lavouras, em detrimento à oportunidade de freqüentar a escola na idade própria. Apesar de ter aprendido a ler e a escrever aos onze anos de idade, numa classe que funcionava à noite, sem ter concluído o curso primário, (foi assim que me relatou) foi rígido com os filhos em relação aos estudos, sempre enfatizando sua importância, bem como da escola.

Fazia questão de que nela todos fossem bem-sucedidos: para não ter de trabalhar em serviços pesados como ele – era o que sempre dizia, – à época em que estudávamos. Para tanto, quando eu já estava na terceira série do então curso ginasial e não me dava bem com a matemática, minha mãe preocupava-se e levava-me às aulas particulares, pois o ano não podia ser perdido, até que, finalmente acabei por entender a matéria e a minha nota nessa disciplina foi nove e meio, apesar de ter ficado para a “segunda época[1]”, a exemplo de tantos outros alunos da classe em que estudava.

Outra questão privilegiada por meu pai, era a compra de todo o material que a escola solicitava, inclusive os livros de todas as matérias, que por ser eu a filha mais velha, usava-os e depois passava para as minhas irmãs menores, pois naquela época os livros solicitados, quase sempre eram os mesmos. Dessa forma, os livros comprados em minha casa, eram os que a escola pedia: dicionário de Língua Portuguesa, atlas geográfico e os livros de cada componente curricular.

Isso não significa que eu não lia, ao contrário, gostava de ler livros de literatura, e lembro-me de que quando ganhei o primeiro livro de contos de minha mãe, ainda quando cursava a escola primária, lia e relia-o muitas vezes, até porque, até então, não tinha outro.

Também me lembro de que quando cursava a 4ª série do curso primário, uma vizinha, ao mudar-se, deixou em minha casa alguns livros de presente – e foi muito prazeroso ganhá-los.

---

[1] “segunda época” - expressão utilizada na década de 60, para designar os exames realizados no início do mês de fevereiro, aos alunos matriculados no então curso secundário, que não conseguiam obter a média necessária para promoção durante o ano e no exame de dezembro, ou seja, funcionava como sendo a última oportunidade para a promoção de série.

Nessa mesma série, recordo da minha professora Neyde que, carinhosamente, levava de sua casa livros de coleção, encadernados em capa dura, para ler em classe, às suas alunas. No final do período diário das aulas, porque para ela esse era o momento propício, arrumávamos o material escolar e quando todas já estávamos em ritmo de escuta, ela, então, se dispunha a fazer a leitura da história, bem como a mostrar-nos as gravuras do livro lido. Lia um capítulo da história por dia e, tal qual uma novela de televisão, ficávamos ansiosas pelo próximo. Como era bom! Era um deleite!

E assim recordo de uma maneira prazerosa das minhas experiências leitoras, ainda no período de minha infância, quando cursava a antiga escola primária.

Tempos mais tarde, nos anos setenta, já profissional da educação e das letras – então professora primária de escolas multisseriadas[2] em zona rural do município de Piedade –, além das leituras que as crianças faziam sob a minha tutela e também das escolhidas por elas, diariamente eu lia para elas. Porém, as minhas leituras se pautavam no livro de literatura como o único suporte, e o privilégio, logicamente, era para o texto literário, mesmo porque nessa época, a prática usual, e até interiorizada na experiência dos professores de 1ª a 4ª séries, era tão somente essa.

Já no final dos anos setenta, além de ministrar aulas em classes de 1ª a 4ª séries, da rede estadual, tive um grande sonho realizado: que foi o de entrar também para a rede municipal de ensino, para lecionar em pré-escola, afinal, havia cursado aprofundamento na área pré-escolar, com essa precípua finalidade.

Das minhas experiências em leitura, vivenciadas enquanto profissional de pré-escola, não posso dizer que havia grandes diferenças da escola de 1ª a 4ª séries, pois às crianças pequeninas, eu também gostava de dar voz e vida aos textos literários. E assim eu lia, ou os volumes que a escola possuía ou aqueles que ficavam no armário da sala de aula e que eram dos alunos, como parte do material escolar solicitado pela escola no início do ano letivo.

Assim sendo, concordo com Abreu (2003, p. 38), quando afirma que "quando se pensa leitura na escola, em geral há uma associação quase imediata com obras literárias e em caracterizar o texto literário como objeto por excelência da atividade de leitura", pois, ao rememorar a minha história de leitura, concluo que foram exatamente as palavras de Abreu que vivenciei, enquanto professora de 1ª a 4ª séries e também de pré-escola, naqueles anos todos em que me dediquei a esses dois tipos de cursos.

---

[2] Classes multisseriadas- na época a que me refiro, eram as classes que funcionavam em zona rural, com duas ou mais turmas de 1ª à 4ª séries, sob a responsabilidade de um só professor.

No final da década dos anos oitenta, mais precisamente no início do ano letivo de 1988, deixei ambas as classes e fui desempenhar o cargo de Assistente de Diretor de Escola, nomeada em comissão, pelo então governador do Estado São Paulo, Orestes Quércia, para responder pela direção de uma pequena escola estadual agrupada, recém-criada na periferia de Piedade, escola essa que não comportava o cargo de Diretor de Escola por conta do módulo, pois funcionava com apenas quatro classes de 1ª a 4ª séries, sendo duas em cada turno. Por conta dessa mesma razão, inicialmente, a Unidade Escolar também não possuía professor coordenador do Ciclo Básico.[3]

Dividida, então, entre os afazeres burocráticos e pedagógicos, cabia-me subsidiar os professores nas questões referentes ao processo ensino-aprendizagem.

A partir daí, lia os documentos elaborados pela CENP/SE[4], e discutia-os com os docentes nas HTPs[5] da então "Jornada Única[6]", tendo em vista que sua criação coincidiu com a da escola, pois era também uma jornada recém-criada.

Alguns anos depois, quando surgiu a oportunidade, inscrevi-me num curso de alfabetização, pois tinha que me capacitar para poder acompanhar o trabalho pedagógico da escola que dirigia. Se já gostava de ler, agora, então... muito mais, até porque se fazia necessário e atendia a uma finalidade bastante pertinente, imediata, contextualizada e, portanto, significativa.

Foi também nesse contexto de muita leitura e estudos que desmistifiquei alguns mitos e rompi com algumas práticas até então cristalizadas sobre a leitura.

A primeira descoberta foi com relação à concepção de leitura que eu tinha vivenciado enquanto aluna e ajudante da minha professora do 1º ano primário. Detectei que aquela concepção já havia mudado, porque para ler não bastava ter fluência, entonação e decodificar o código lingüístico, sendo o aluno avaliado por tudo isso. Era preciso ir além. E foi então, por conta própria e prazerosamente lendo Lajolo[7] (1986, p. 59), que aprendi uma nova concepção de leitura. É bem verdade que pude logo detectar que, decodificar era apenas uma das estratégias de leitura, porque o ato de ler envolve várias outras que serão citadas neste trabalho, tão importantes quanto a decodificação do signo lingüístico.

---

[3] Ciclo Básico: ciclo de dois anos, correspondente a 1ª e 2ª séries do 1º grau, respectivamente. Criado através do Decreto nº 21.8333, de 28/12/1983 que "institui o Ciclo Básico no ensino de 1º grau das escolas estaduais".
[4] CENP/SEE- Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas/Secretaria de Estado da Educação- São Paulo
[5] HTPs- Hora de Trabalho Pedagógico.
[6] Jornada Única- termo utilizado para designar a jornada de 40 horas semanais, dos professores da rede estadual, que trabalhavam em classes de "Ciclo Básico", na zona urbana. – Jornada Única criada em fevereiro de 1988 através do Decreto 21.870 de 21/01/1988 que "estabelece a Jornada Única Discente e Docente no Ciclo Básico das escolas estaduais".
[7] Ver definição da autora, à página 35.

A segunda prática que desmistifiquei ocorreu ao estudar a Proposta de Língua Portuguesa para o 1º Grau, elaborada pela CENP/SEE com relação ao que ler. Aprendi que nos momentos de leitura o texto literário não deveria ser privilegiado e os alunos deveriam interagir com os mais diferentes tipos de textos e suportes[8] textuais.

Dessa forma, sempre lendo e buscando orientações em cursos e bibliografias, após ter participado de um curso de noventa horas composto por três módulos, intitulado: "Projeto de Alfabetização, Teoria e Prática", sob a coordenação da FDE[9], entre os profissionais cursistas, num total de quarenta, eu e mais alguns fomos apontados pela capacitadora para, juntamente com outros de todo o Estado de São Paulo, participarmos da seleção para novos capacitadores, pois a FDE iria ampliar o número de cursos em cada Delegacia de Ensino e por todo o Estado já mencionado. De cada Delegacia de Ensino, entre os participantes, um ou mais de um seriam os escolhidos, dependendo do número de turmas a serem criadas nos respectivos municípios.

Dias depois, após grandes momentos de ansiedade, recebi a notícia que tanto aguardava. Sei que mais uma vez fujo à modéstia, mas sou obrigada a confessar que, para a Delegacia de Ensino de Votorantim (a qual eu representava), uma das escolhidas fora eu.

E foi assim que comecei a desenvolver um novo trabalho com professores de 1ª a 4ª séries, que me trouxe um prazer incomensurável, pois oportunizou uma grande experiência e também foi a causa de me fazer buscar outros objetivos como, por exemplo, cursar o Mestrado em Educação, no afã de lecionar no Curso de Pedagogia, quando eu já estivesse aposentada do cargo de Diretor de Escola, porque a experiência de trabalhar em capacitação de professores deixou marcas positivas e muito prazerosas.

Mas, devo mencionar que no âmbito da capacitação, no primeiro curso que ministrei, de março a novembro de 1993, no bojo de um trabalho articulado do "Projeto de Alfabetização: Teoria e Prática" assim como era designado o Projeto da FDE, pude detectar a dificuldade de compreensão, interpretação, que não só os discentes mas também os docentes do Ensino fundamental apresentavam e, mais ainda, que os docentes participantes, de um modo geral, não possuíam o hábito da leitura. Num grupo de quarenta professores, (era esse o número estipulado pela FDE) no primeiro encontro, questionei-os sobre quais leituras estavam realizando. Apenas uma professora respondeu-me que acabara de ler um livro intitulado "O nome da rosa".

---

[8] Suportes aqui entendidos enquanto instrumentos materializáveis sobre os quais os textos são fixados, transmitidos e disseminados- como um dos elementos constitutivos das práticas de leitura e da produção da leitura. (Costa, 2001).

[9] FDE : Fundação para o Desenvolvimento da Educação – (São Paulo).

Desse modo, segundo Lajolo (1986, p. 54), "o primeiro requisito para que o contato aluno/texto seja o menos doloroso possível é que o mestre não seja um mau leitor. Que goste de ler e pratique a leitura" pois, para a autora, se a relação do professor com o texto não tiver significado e ele não for um bom leitor, as chances de que seja um mau professor são muito grandes.

Nos últimos anos de minha carreira profissional no Estado, enquanto Diretora de Escola titular de cargo de escola de 5ª série ao Ensino Médio, foram muitas as vozes que ouvi de professores preocupados por conta de seus alunos não gostarem de ler, afirmando que muitos deles tinham pouco aproveitamento escolar por causa do fracasso enquanto leitores, que grande parte dos alunos não entendia o que lia.

Também a partir de 1996, quando a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, resolveu implementar o SARESP[10], pude vivenciar o quanto os alunos apresentavam dificuldades em resolver as questões solicitadas por não conseguirem interpretar seus enunciados, pois no dia de sua aplicação, os professores não poderiam dar explicações a respeito das questões e, conseqüentemente, muitos alunos considerados bem-sucedidos nas avaliações internas, não conseguiam o mesmo sucesso na avaliação externa, isto é, no SARESP.

Quando fazíamos os comentários dos resultados do SARESP, os professores em voz uníssona diziam: **é falta de leitura!** Nesse momento, justificava-se de diversas maneiras o resultado alcançado pelos alunos. Diziam que alguns demonstravam preguiça para ler, que outros eram impacientes ou que não conseguiam entender o rol de questões propostas.

Nessa perspectiva, os ensinamentos de Kleiman (1998, p. 7) apontam para o fato de que a autora atribui ao ensino da leitura a solução para os problemas de pouco aproveitamento escolar, afirmando que "ao fracasso na formação de leitores podemos atribuir o fracasso geral do aluno no primeiro e segundo graus". Nesse sentido, concordo com Kleiman, pois as minhas experiências vieram para corroborar as assertivas da autora.

E eu pensava... "o que fazer para poder reverter esse quadro de insucesso?"

Como a escola de 1ª a 4ª séries vem trabalhando a leitura, e em especial a 4ª série, final de ciclo? Quais as práticas de leitura que permeiam o cotidiano escolar especificamente nas classes referentes a essa série? O que os alunos lêem e quais materiais têm para ler efetivamente?

---

[10] SARESP- Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

Foi então que, mediante as experiências relatadas, e também movida por uma grande paixão pelo tema "leitura", comecei por conta própria buscar autores que tratassem do assunto, por considerá-lo de grande relevância.

E foi assim que ao ingressar no Programa de Mestrado em Educação, decidi e não tive dúvidas de que pesquisaria sobre a leitura. E, ao decidir, senti a necessidade de pesquisar a leitura como um dos aspectos do letramento, pois para entendê-lo pressupõe-se analisar as práticas de leitura que fazem parte do contexto escolar, mais especificamente da sala de aula.

Uma vez expostas a minha história e a gênese de minha pesquisa, concluo com o que deveria ser o início dela, para mais uma vez não fugir a contação de histórias, ou seja, "erumaveis"[11]...

Era uma vez uma menina que cursava o primeiro ano escolar no ano de 1959. Gostava muito de ler a "Cartilha Sodré", que começava com a lição da pata: "A pata nada, pata pa, nada na..."

Com o decorrer dos anos, a menina se tornou professora de 1ª a 4ª séries e também de pré-escola. Lia muitas histórias para seus alunos dando ênfase e vida aos personagens. As crianças ouviam-na silenciosamente, e ela, então, sentia-se maravilhada.

Mais tarde, a professora, querendo fazer carreira no magistério, deixou a sala de aula para ser diretora de escola. Desempenhava a parte administrativa com esmero mas também corria muito atrás da parte pedagógica, lendo literatura a respeito e freqüentando cursos. Ouvia os professores reclamarem que a maioria dos alunos não gostava de ler e não obtia êxito na interpretação de textos, e ela, então, se preocupava sobremaneira com essa questão, pois não conseguia entender como um aluno poderia não desenvolver o gosto pela leitura.

Nesse caminhar, buscando e freqüentando cursos, surgiu a oportunidade de ser capacitadora[12] de cursos de alfabetização coordenados pela FDE e, então, a diretora gostou muito desse trabalho – pois dele colheu experiências de sucesso; e após ele, admitiu sonhar mais um sonho!

Queria poder dar aulas no Curso de Pedagogia, pois seu prazer em trabalhar com professores era muito grande. Resolveu, então, cursar Mestrado em Educação, pois só assim teria chance de realizar tal desejo. E assim ela fez.

---

[11] erumaveis – termo utilizado por Telma Weisz, no Projeto: "Por trás das letras" (1992) para o título do primeiro programa dos contos tradicionais do repertório infantil e sua utilização na alfabetização. Designa o início dos contos: Era uma vez... ou erumaveis assim como algumas crianças grafam quando estão sendo alfabetizadas.

[12] Capacitadora- termo utilizado pela FDE para o professor que era o mediador e responsável por capacitar um grupo de professores inscritos e freqüentes no Projeto já mencionado.

Quase no final de sua carreira no Estado, mais uma vez foi à luta, porque tinha uma meta e objetivos concretos para o futuro, afinal sentia-se realizada em sua trajetória, pois, até então, havia conquistado todos os seus sonhos – por mais difíceis que tivessem sido. Vale citar como exemplo, o concurso de Diretor de Escola que prestara, onde, num público de quase quarenta mil candidatos, apenas mil duzentos e trinta e sete foram aprovados, e nessa conquista a leitura a ajudou muito.

Sentia-se feliz e agraciada por Deus por tudo que sonhara e, conseqüentemente, conseguira realizar, a ponto de sonhar com insistente freqüência e sincero desejo, em passar para outros profissionais, a experiência que os anos de trabalho lhe trouxeram.

E, então, pensou... "O mestrado com certeza vai ser o caminho para as respostas tanto daquela provocante inquietação a respeito da leitura, quanto deste novo caminho aspirado." E, então, prosseguiu.

O sonho de ser professora universitária ela já realizou mesmo antes de terminar o Mestrado, e é muito feliz. Dedica-se inteiramente e garante que tudo é impregnado e impulsionado pelo amor ao que faz e, conseqüentemente, sente-se realizada. Gosta de trabalhar com os alunos, das disciplinas que leciona e da instituição onde trabalha.

Mas, e aquela inquietação que ela carrega? Procura fazer dela um motivo de alegria, de busca, de prazer. Embala a certeza de que haverá resposta, pois não acredita em insucesso, desde que se busque o que se pretende; aliás, nunca conviveu com ele, pois sempre encontrou o que buscou, por mais difíceis se mostrassem ser os desafios, pois na essência, sempre havia a união da esperança com a certeza de que tudo se realizaria a contento.

Acredita, acima de tudo, que um sonho é um sonho, uma quimera, mas a materialidade do sonho, essa sim, é o que mais importa depois de ter sonhado, porque, caso contrário, tudo ficará na utopia do sonho.

Mas, como aquela menina de ainda seis anos de idade em 1959, ajudante de leitura de sua professora de 1º ano, não conheceu o insucesso até o presente momento, mesmo tendo encontrado várias pedras no meio do caminho, prefere ficar com a frase de Giselda Laporta Nicolélis, cuja frase é título de um livro de literatura infantil: "Eu tropeço e não desisto".

E assim ela vai tecendo redes de descobertas e junto com as descobertas...tece prazerosamente seu texto, para que através dele e, por ele, possa retirar as pedrinhas do caminho...buscando respostas para sua inquietação porque, acima de tudo, a exemplo de Giselda, ela também sabe, principalmente, do que é feito um sonho!

PARTE I

INTRODUÇÃO

Mais vale o incerto que embala do que o certo que basta, porque o que basta acaba onde basta e o que acaba não basta.

Fernando Pessoa

Esta pesquisa é o início de uma viagem ao longo de algum tempo, por um caminho inicialmente desconhecido. O mapa foi desenhado. A rota foi traçada. Tudo, enfim, foi projetado para transformar o certo no incerto. Um roteiro inacabado, incerto, mas que, com certeza, embala a outros caminhos...

Certamente narrarei os passos que percorri; mostrarei a paisagem que avistei; os pontos até então desconhecidos e que consegui vislumbrar; enfim, a leitura que pude fazer da viagem a que me dispus. É o limite entre o conhecido e o desconhecido, o visível e o invisível, o possível e o impossível, o certo e o incerto.

Essa viagem tem um nome: "Experiências leitoras em classes de 4ª série do Ensino Fundamental: uma história acerca das condições de letramento".

Impossível dissertar sobre a leitura sem contextualizá-la na sociedade contemporânea definindo, sobremaneira, sua importância nesse âmbito. Para dar conta de tal finalidade, escrevo o capítulo primeiro.

Por outro lado, o conceito de leitura também necessita ser desvelado. É totalmente impregnada desse objetivo; que produzo algumas páginas na tentativa de aclarar o leitor sobre a construção dos sentidos, as formas, as finalidades, as razões, as possibilidades e os conteúdos para ler, que estão contidos nesse mesmo capítulo.

Já as questões do letramento, do papel a ser desenvolvido pela escola, bem como suas dificuldades em cumprir suas funções referentes ao letramento, são discutidas no segundo capítulo.

No afã de apresentar esses capítulos, é que escrevo a presente introdução.

1 A LEITURA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: IMPORTÂNCIA, SENTIDOS E MODOS.

> *Todos nós lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler.*
>
> *Alberto Manguel*

1.1 A importância da leitura na sociedade contemporânea

> *Creio ser impossível discutir questões de educação e de ensino, em nosso país, hoje, sem situá-las no contexto da sociedade fortemente marcada por diferença de classe em que vivemos.*
>
> *Magda Becker Soares*

Num país como o Brasil, tem sido constante a busca pela democratização em todos os âmbitos de sua sociedade capitalista, e, por isso, excludente, injusta e desigual, em processo de desenvolvimento, marcada por grandes mudanças atreladas ao fenômeno da globalização, pelo desenvolvimento rápido do mundo, por conta do grande progresso científico e tecnológico, que tem como efeito o aumento da riqueza mundial, principalmente a partir de 1950 como conseqüência da segunda revolução industrial.

Também, atualmente, a própria educação vem passando por ampliação em seu conceito, o que tem contribuído para explicitar cada vez mais que ela é hoje um fenômeno que ocorre em muitos lugares, como bem disse o antropólogo Carlos Rodrigues Brandão, já no início dos anos oitenta, mais especificamente em 1981, ao escrever seu livro "O que é educação" deixando claro que:

> Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços de vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias:educação? Educações. (p. 7)
> [...] Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela ocorre e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é seu único praticante. (BRANDÃO, 2002, p. 9)

A escola brasileira passa a ter um forte papel a cumprir na sociedade do conhecimento, pois as exigências desse contexto assim demandam, principalmente as de ordem econômica, pois numa sociedade em que as relações sociais são antagônicas – baseadas nas relações de exploração de uns sobre os outros –, a educação "só pode ter cunho emancipatório", conforme nos adverte Libâneo (2001, p. 23).

O acesso dos alunos, aos conhecimentos elaborados e construídos pela humanidade é, sem sombra de dúvida, o papel social que cabe à escola envidar, e, para que o faça com eficiência, carece optar por um tipo de educação, o que significa, simultaneamente, optar por um tipo de sociedade almejada, que também fica bastante explícita através da intencionalidade educativa.

A escola tem a necessidade de imprimir suas marcas com o seu trabalho, baseado no desenvolvimento de uma educação direcionada a promover a cidadania consciente e ativa, onde o alunado seja preparado para exercer seus direitos e deveres, sendo estes frutos da prática de uma democracia participativa.

Por outro lado, Di Giorgi, (2002, p. 28) apresenta como sendo necessário um novo conceito de escola, que responda às necessidades de construção de uma educação popular e democrática, pois acha que o modelo de escola vigente se revela inadequado frente à nova realidade. Entre outras características, evidencia que deve ser produtora de conhecimentos, possuir um alto grau de autonomia, além de assumir que o processo de formação dos educandos é determinado por eles próprios, tanto no plano coletivo como individual. Em suma, diz o autor: "exige-se da escola, mais do que nunca, uma formação humana integral sintonizada com os novos tempos que ela nem de longe é capaz de prover."

"Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem" é o que consta no artigo lº da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, onde o próprio artigo compreende como sendo necessidades básicas de aprendizagem não só os conteúdos mas, precisamente, os instrumentos essenciais para a aprendizagem, e, no bojo destes**, a leitura** e a escrita bem como a expressão oral, são destaques especiais, ao lado do cálculo e da solução de problemas. Para tanto, coloca-se como fundamental a construção da proficiência leitora dos alunos ao mesmo tempo em que a escola necessita criar condições para que os alunos se apropriem dos diferentes aspectos entre os diversos tipos de textos que veiculam em nossa sociedade. Esta assertiva dá-se por conta da escola ser uma instância social que se vale da linguagem escrita para cumprir a sua função social, que é ensinar. Nesse contexto, a proficiência leitora é condição para que o processo de apropriação do conhecimento se realize e, assim sendo, é

fundamental que os educadores de todas as áreas conheçam como se dá o processo de leitura, suas concepções, uma vez que ela é instrumento de aprendizagem de todas as áreas.

Importantíssimo, aqui, é o seguinte esclarecimento de Silva (1998, p. 83): "A leitura, enquanto um elemento fundamental do processo de ensino, é, também sem dúvida, um poderoso meio para a compreensão e transformação da realidade." Para o autor, além da importância que vislumbra acerca da leitura enquanto instrumento de aprendizagem, a exemplo do artigo 1º da "Declaração Mundial sobre Educação para Todos", ele a denota com amplo poder, pois a vê como meio para a compreensão e transformação da realidade.

Neste trabalho, portanto, a ênfase recai sobre o primeiro daqueles instrumentos citados no artigo 1º da "Declaração Mundial de Educação para Todos": **a leitura.** É dela que quero falar, é com ela que quero interagir, é sob o seu comando que deixarei guiar-me nas páginas deste texto, conforme já explicitei na introdução deste trabalho.

De acordo com Geraldi (2002, p. 86):

> Qualquer trabalho que procure tornar *a leitura conquista de uma realidade* não pode esquecer o contexto de sua luta e tampouco excluir de seus horizontes a realização da felicidade individual no projeto de construção de uma sociedade democrática em todos os sentidos desta expressão.

Afinal, ao interlocutor, seja ele professor ou aluno e, acima de tudo, um leitor "sobre a leitura", eu perguntaria: que importância tem a leitura na sociedade contemporânea? De acordo com Silva (1998, p. 85):

> Não basta teorizar ou discursar sobre o valor da leitura. É preciso construir e levar à prática, situações a serem concretamente vivenciadas de modo que o valor da leitura venha a ser paulatinamente sedimentado na vida dos educandos.

Sem temor à repetição, vivemos em uma sociedade marcada pelas desigualdades de toda ordem, e partindo das contradições existentes nesse mesmo lócus, a leitura não deixa de acompanhar esse mesmo movimento contraditório da própria sociedade em que estamos inseridos. Por outro lado, tendo como ponto de vista a mesma linha de raciocínio do autor em tela, também as palavras de Ricardo Azevedo (2001, p. 01) nos levam a entender que "é imprescindível compreender a questão da formação de leitores para que o Brasil possa se desenvolver como sociedade e sair, definitivamente, da situação de desigualdade social em que se encontra". Nesse contexto, diz Silva (1998):

> Ler e conhecer são atos indissociáveis, que aumentam o leque de opções e decisões do cidadão. Daí, muito provavelmente, a grande dificuldade em disseminar a leitura naquelas sociedades onde se fazem presentes os privilégios de classe e a injustiça social. (SILVA, 1998, p. 89)

Adverte-nos o mesmo autor de que a leitura, vista sob a ótica das classes populares, pode ser um poderoso instrumento de transformação e produção do conhecimento e se trabalhada dentro, ou mesmo fora da escola, de forma crítica, poderá combater a alienação, promovendo, sobretudo, a libertação das pessoas.

É também Soares (1995, p. 88-89), quem utilizo para ilustrar perfeitamente esta questão, pois diz a autora:

> O acesso à leitura, em nossa sociedade grafocêntrica, é considerado como intrinsecamente bom. Atribui-se à leitura um valor positivo absoluto: ela traria benefícios óbvios e indiscutíveis ao indivíduo e à sociedade- forma de lazer e de prazer, de aquisição de conhecimentos e de enriquecimento cultural, de ampliação das condições de convívio social e de interação. Este é o discurso corrente a respeito da leitura.

Entretanto, Soares *(ibidem*, p. 89) critica essa visão e afirma: "essa interpretação traduz, além de um etnocentrismo, uma visão unilateral", e explica: em certas culturas a leitura é vista com desconfiança, daí o etnocentrismo, e às vezes é utilizada como instrumento de opressão; uma perspectiva unilateral, exatamente porque os valores que são atribuídos à leitura são aqueles dos grupos que mantêm a posse e o controle de produção, numa sociedade de classes.

A autora, além da crítica exposta, faz um apelo: "é necessário tentarmos relativizar o valor da leitura evitando uma interpretação egocêntrica", pois afirma que há estudos antropológicos reveladores de que, em certas culturas, a leitura pode ser vista como perniciosa, obrigando-nos a relativizar o valor dado a ela.

Quanto à interpretação unilateral do valor dado à leitura, explica a autora que prevalecem sempre os das classes dominantes e que, na verdade, são diferentes dos que lhe atribuem às classes dominadas. Quanto a esse discernimento, nas palavras da autora:

> Pesquisas já demonstraram que, enquanto as classes dominantes vêem a leitura como fruição, lazer, ampliação de horizontes, de conhecimentos, de experiências, as classes dominadas a vêem pragmaticamente como instrumento necessário à sobrevivência, ao acesso ao mundo do trabalho, à luta contra suas condições de vida. (SOARES, 1995, p. 90)

Soares afirma que o mesmo discurso que as crianças pertencentes às classes populares possuem, quando interrogadas sobre o valor da escola e da leitura, também têm seus pais. Acham que a pessoa sem leitura não é ninguém, e que há muita gente que não tem a leitura e está aí sofrendo, logo, para a autora: "Crianças e pais das camadas populares vêem a aprendizagem da leitura como um instrumento para obtenção de melhores condições de vida – a leitura é avaliada em função de interesses utilitários." (p. 91)

Mas, a leitura, enquanto bem cultural, também precisa ser mirada sobre o prisma das classes dominantes, o que significa um privilégio e um produto destas. Soares explica que os pais de alunos das classes favorecidas, quando questionados sobre o valor da escola e da leitura, afirmam que a leitura é muito importante tanto para a criança quanto para o indivíduo, pois quem lê terá mais facilidade de se expressar, de se comunicar, de se relacionar. Complementa Soares (1995, p. 91): "Crianças e pais das classes favorecidas vêem a leitura como mais uma alternativa de expressão, de comunicação, nunca como uma exigência do e para o mundo do trabalho."

Assim sendo, enquanto as classes populares vêem a leitura como sendo uma necessidade pragmática, as classes dominantes a vêem como fruição. São olhares distintos, que em conflito convivem em nossa sociedade de classes. Logo, nas palavras de Soares (*ibidem,* p. 94): "as condições de acesso à leitura em nossa sociedade capitalista, são diferenciadas." Para a autora, a leitura, como bem cultural, tem em suas condições de produção, distribuição e consumo, igualmente as mesmas condições que são reservadas aos bens materiais em nossa sociedade de classes.

Britto (2003, p. 114) também nos dá um alerta e insiste que:

> Se o que se quer é valorizar a leitura como um bem público, como possibilidade de cidadania, tem-se que abandonar visões ingênuas de leitura, fortemente ideológicas, e investir no conhecimento objetivo das práticas de leitura e num movimento pelo direito de poder ler. O excluído da leitura não é o sujeito que sabe ler e não gosta de romance, mas o mesmo sujeito que, no Brasil de hoje, não tem terra, não tem emprego, não tem habitação. A questão do letramento na sociedade contemporânea é uma questão político-social e não de gosto ou prazer!

Como vemos, a leitura, como bem público, permeia o cotidiano do cidadão da mesma maneira em que permeado está de situações para serem decifradas e traduzidas. Quero, com isso, aclarar a idéia de que a leitura, enquanto prática social, está atrelada à vida diária das pessoas, numa sociedade grafocêntrica marcada pela escrita, pelas letras, pelos sinais gráficos, pelos símbolos, pelas imagens.

Nas últimas décadas sabemos que a demanda pela leitura, bem como pela linguagem escrita, não só em nossa sociedade mas também em escala mundial, tem alcançado um grau cada vez mais crescente. Se abrirmos os jornais em seus classificados de empregos, vemos que o perfil dos profissionais exige dos candidatos, entre várias competências, que seja bom ouvinte, que domine a Língua Portuguesa, que tenha boa redação, como condição de produção e acesso aos conhecimentos. Neste quadro, destaca-se a leitura, pois é uma via de acesso às informações veiculadas nas mais diferentes maneiras, ou seja, em "*outdoors"* disseminados pelos espaços, sobretudo urbanos, na televisão, na "Internet", nas placas informativas das ruas e estabelecimentos comerciais, nos muros, nos fôlderes, nos impressos de propaganda, que são entregues aos transeuntes, nas bulas dos remédios, nas receitas médicas, etc. Entretanto, não é somente no mundo do trabalho que esse conhecimento é importante, pois para a participação social e exercício de cidadania passa a ser condição fundamental. Nesse contexto, a necessidade que se coloca para a escola, nos dias de hoje, é a de possibilitar a cada aluno uma formação que lhe permita compreender criticamente a realidade social e, sobretudo, nela agir quando necessário. Para que tudo isso aconteça, é condição "*sine qua non*" que o aluno se aproprie dos conhecimentos, principalmente no que se refere à leitura, enquanto instrumento de aprendizagem, necessário a todos os componentes curriculares e enquanto conteúdo de Língua Portuguesa. Nesse sentido, Lajollo (1986, p. 59) nos adverte, chamando a atenção principalmente dos professores alfabetizadores, pois, estes, explica a autora, não só podem despertar como também podem matar o gosto pela leitura, em seus alfabetizandos, e complementa afirmando que é esse um período importantíssimo para a formação do leitor: "As atividades que caracterizam o bom leitor, começam a nascer ou morrer a partir dos sete anos, da alfabetização, nos primeiros contatos do aluno com o texto. Tudo o que vem depois é só reforço ou terapia"...

Serra (2003), ao analisar as políticas de promoção da leitura em nosso país, afirma que falar sobre elas pode ser considerado como um avanço, tendo em vista que o Brasil é um país de organização social recente, com baixos níveis de alfabetismo, e sugere algumas saídas que também vem ao encontro do pensamento de Lajollo (1986), porém, aquela vai além desta, pois, para Serra (2003), a oferta de livros para a criança deve começar, não aos sete anos, como aponta Lajollo (1986), mas desde a creche!

> A presença de livros no entorno cultural, ao longo da vida, é determinante para a manutenção da prática de leitura e da escrita. Essa garantia tem que ser oferecida pelos governos, em parceria pelos empresários, por meio de bibliotecas que, por sua vez, devem fazer parte do universo escolar desde os primeiros anos da criança. Desde as

> creches. Isso não significa que todos os que têm essas condições serão leitores. Educados no mesmo ambiente e desfrutando das condições necessárias para ser leitor, há os que não gostam de ler. É direito de cada um. (SERRA, 2003, p. 83) Grifos meus.

Tecendo um pequeno comentário acerca das palavras de Serra (*ibidem),* devo reafirmar que meu trabalho não consiste em analisar aqueles que não gostam de ler, e que têm o direito de não gostarem, mas, ao contrário, analisar no bojo das práticas de leitura da 4ª série do Ensino fundamental, o que os leitores alunos lêem e como se apropriam do que eventualmente lêem, como um dos aspectos do letramento.

Abreu (2003, p. 37) também compactua com a afirmação de Serra (*ibidem)* quanto à importância da biblioteca, pois para ela "em um país pobre e de renda mal distribuída como o Brasil a multiplicação de bibliotecas pode ser um fator decisivo na democratização do acesso à leitura".

Conforme já explicitado neste texto, sabemos ser incontestável o valor e a importância da leitura para o crescimento pessoal, desde que esteja desatrelada das concepções ingênuas e das amarras da ideologia dominante e da classe que está no poder, pois, é essa mesma classe a responsável por passar à sociedade a sua visão de mundo, levando a população a se enquadrar em regras por ela pré-determinadas. Combater essa visão estratificada de mundo, através da leitura, é, por vezes, descortinar horizontes a favor dos oprimidos.

Geraldi (2002, p. 101) nos dá um alerta:

> Somente o exercício do poder, reservando a uma minoria estrita o acesso ao mundo da escrita, permitiu a façanha da seleção, da distribuição e do controle do discurso escrito, produzindo um mundo separado, amuralhado, impenetrável para o não-convidado. E de dentro desses muros, uma função outra agrega-se à escrita, como se lhe fosse própria e não atribuída pelo poder que emana de seus privilegiados construtores e constritores: submeter a oralidade à sua ordem, função jurídica por excelência, capaz de dizer o certo e o errado, ditar a gramática da expressão, regrar os processos de negociações de sentidos e orientar, através de suas mensagens uníssonas e uniformes, os bons caminhos a serem trilhados.

Nesse sentido, Silva (1998, p. 85) nos adverte: "o livro e a leitura, enquanto instrumentos de conhecimento e crítica, significam uma possibilidade de luta contra o *status quo,* permitindo a antevisão de uma nova sociedade*"*.

Recorro também ao PNLD[13] (2002, p. 28) para trazer à tona a resposta da questão: "Por que ler? é possível responder, reafirmando a rebeldia intrínseca do ato de ler, que se acredita no desenvolvimento humano, apesar das mazelas do mundo, fazendo dele não moeda de troca e de poder, mas sim ampliação das possibilidades de SER".

Se, por um lado, vivemos numa sociedade marcada pela escrita, que até existe em função dela, desconhecê-la e não ser seu usuário pode significar viver à margem desse caminho, como excluído desse bem público, que neste embate não deixa de ser a leitura.

Por outro lado, Azevedo (2001, p. 02) contempla-nos com sua visão do que seja um leitor, apontando também para as práticas sociais, sempre tendo como alvo, um objetivo em especial:

> Leitores são pessoas que sabem diferenciar uma obra literária de um texto informativo; pessoas que lêem jornais mas também lêem poesia; gente, enfim, que sabe utilizar textos em benefício próprio, seja para receber informações, seja por motivação estética, seja como instrumento para ampliar sua visão de mundo, seja por puro e simples entretenimento.

Se a importância da leitura na escola é por conta não somente de sua importância no interior dela, mas, muito mais que isso, dada sua relevância fora dela, isto é, na sociedade, dentro da função social que lhe cabe, então, a partir da visão de Azevedo, do que seja um leitor, volto a me interrogar: como a escola, de 1ª a 4ª séries, vem cumprindo seu papel, ainda que seja na "preparação" [14]da formação desse leitor apontado por Azevedo?

Uma vez esclarecida a importância da leitura no contexto da sociedade em que vivemos e atuamos, trago no próximo item as questões atinentes ao conceito de leitura.

1.2 Sobre o conceito de leitura: a construção dos sentidos

> *Dizem que nós leitores de hoje em dia estamos ameaçados de extinção, mas ainda temos de aprender o que é a leitura.*
>
> *Alberto Manguel*

[13] PNLD: Plano Nacional do Livro Didático 2001-2002- Secretaria de Estado da Educação- São Paulo.

[14] Preparação: utilizo este termo com o significado de preparar o aluno para ser leitor em potencial, lançar o aluno no mundo da leitura, como sendo os primeiros passos para a formação do leitor, ainda que sejam passos preparatórios, iniciais.

Seja popular ou erudita, ou letrada, a leitura é sempre produção de sentido.
Jean Marie Goulemot

Segundo Manguel (2001) que aos quatro anos de idade descobriu pela primeira vez que podia ler, e afirma que talvez pudesse viver sem escrever, mas não crê que pudesse viver igualmente sem ler, o mundo tem uma infinidade de sinais a serem lidos. "Ler – descobri – vem antes de escrever. Uma sociedade pode existir – existem muitas, de fato – sem escrever, mas nenhuma sociedade pode existir sem ler". (*ibidem*, p. 20)

Tomando alguns de seus citados exemplos de leituras, temos o astrônomo que lê um mapa de estrelas que já não mais existem, o zoólogo que lê os rastros de animais na floresta, os pais lendo no rosto do bebê sinais de alegria, medo ou admiração, o agricultor lendo o tempo no céu. Conclui o autor que todos eles compartilham com os leitores de livros a arte de decifrar e traduzir signos:

> É o leitor que deve atribuir significado a um sistema de signos e depois decifrá-lo. Todos nós lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial. (MANGUEL, 2001, p. 19-20)

E a magia da leitura torna-se assim explicada por Manguel que, uma vez tendo aprendido a ler, afirma que lia de tudo: livros, notícias, anúncios, letras jogadas no lixo, jornais velhos encontrados no banco do parque, e até a contracapa das revistas de outros passageiros no ônibus, assim como Cervantes lia os papéis rasgados que, por acaso, os encontrava na rua. Afirma que embora tivesse vivido separado da família, cuidado por uma babá numa seção separada da casa, na Argentina, tendo como lugar favorito de leitura, o chão de seu quarto, deitado de barriga para baixo com os pés enganchados numa cadeira, não se lembra de jamais ter se sentido sozinho. "Cada livro era um mundo em si mesmo e nele eu me refugiava". (MANGUEL, 2001, p. 25)

Manguel afirma que aos dezesseis anos de idade arrumou um emprego numa livraria anglo-saxônica em Buenos Aires. Nesse mesmo local, numa tarde, conheceu o poeta Jorge Luis Borges que estava quase completamente cego, tendo convidado Manguel para ler para ele à noite. E assim durante dois anos, leu para Borges, jamais tendo a sensação de cumprir um dever, mas sim, era uma espécie de cativeiro feliz. Eis sua descrição de como era ler para um cego e o que aprendeu sobre o que é ler:

> Antes de encontrar Borges, eu lia em silêncio, sozinho, ou alguém lia em voz alta para mim um livro de minha escolha. Ler para um cego era uma experiência curiosa, porque, embora com algum esforço eu me sentisse no controle do tom e do ritmo da leitura, era todavia Borges, o ouvinte, quem se tornava o senhor do texto. Eu era o motorista, mas a paisagem, o espaço que se desenrolava, pertenciam ao passageiro, para quem não havia outra responsabilidade senão a de apreender o campo visto das janelas. Borges escolhia o livro, Borges fazia-me parar ou pedia que continuasse, Borges interrompia para comentar, Borges permitia que as palavras chegassem até ele. Eu era invisível.
> Aprendi rapidamente que ler é cumulativo e avança em progressão geométrica: cada leitura nova baseia-se no que o leitor leu antes. (MANGUEL, 2001, p. 33) Grifos meus.

Manguel (*ibidem*, p. 53), a exemplo de outros autores citados neste trabalho, também traz sua contribuição a respeito do que acontece com a leitura quando lemos e afirma: "[...] ao seguir o texto, o leitor pronuncia seu sentido por meio de um método profundamente emaranhado de significações aprendidas, convenções sociais, leituras anteriores, experiências individuais e gosto pessoal." Para ele "ler é um processo de reconstrução desconcertante, labiríntico, comum e, contudo, pessoal" (p. 54). Assim sendo, Manguel conclui que para ler um texto, é necessário perceber não apenas as letras e os espaços em branco entre elas, mas reconstruir os códigos impregnando o texto com emoção, intuição, sensibilidade física, conhecimento e alma. Afirma que tudo isso depende do que cada leitor é, e como se tornou o que é. Para o autor, "o processo de ler como o de pensar, depende da nossa capacidade de decifrar e fazer uso da linguagem, do estofo de palavras que compõe texto e pensamento". (MANGUEL, 2001, p. 54)

De Bartolomeu Campos Queirós (1999), educador, escritor e poeta, celebridade do mundo das letras, colho também algumas impressões sobre a leitura. Diz, o autor, que desconhece liberdade maior e mais duradoura do que o leitor ceder-se à escrita do outro, mergulhando em suas palavras e em seus silêncios, onde o texto e o leitor ultrapassam a solidão individual e se enlaçam pelas interações. Chama esse encontro de "abraço" a partir do texto, através do qual se estabelece um encontro fraterno e possível entre leitor e escritor. Diz ainda que *(ibidem*, p. 23) "ler é somar-se ao mundo, é iluminar-se com a claridade do já decifrado. Escrever é dividir-se". Recorrendo ainda a formulação poética de Queirós, "cada palavra descortina um horizonte, cada frase anuncia outra estação", pois para ele são os olhos que tomam as rédeas e abrem os caminhos entre as linhas para as viagens que faz o pensamento, por isso, diz ele: "o livro é passaporte, é bilhete de partida" (*ibidem,* p. 24). Afirma que iniciar alguém no mundo da leitura transcende o simples ato de apresentá-lo às letras que estão escritas, pois, para ele:

> É mais que preparar o leitor para a decifração das artimanhas de uma sociedade que pretende também consumi-lo. É mais que a incorporação de um saber frio, astutamente construído.
> Fundamental, ao pretender ensinar a leitura, é convocar o homem para tomar da sua palavra. Ter a palavra é, antes de tudo, munir-se para fazer-se menos indecifrável. Ler é cuidar-se, rompendo com as grades do isolamento. Ler é evadir-se com o outro, sem contudo perder-se nas várias faces da palavra. Ler é encantar-se com as diferenças. (QUEIRÓS, 1999, p. 24)

Queirós, nesse mesmo texto, também faz uma interrogação bastante pertinente: "Há trabalho mais definitivo, há ação mais absoluta do que essa de aproximar o homem do livro?"

É Chartier (2001, p. 20) quem afirma que: "cada leitor, a partir de suas próprias referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá um sentido mais ou menos singular, mais ou menos partilhado, aos textos de que se apropria."

Se a leitura é uma construção de significados, supõe-se que o significado é exclusivo para cada leitor. Ao aproximar-se de um texto escrito, além de decodificá-lo, dominando sobremaneira seus vocábulos, ele transporta para aqueles caracteres grafados, a sua vivência enquanto leitor, ou seja, o que seus olhos já viram principalmente sobre o gênero e o assunto lido. Transporta também a sua visão de mundo, dando vida ao texto, que até então estava ali, inerte, em um portador qualquer, à espera do leitor para dar-lhe a vida, ou nas palavras de Chartier (1999, p. 11): "um texto só existe se houver um leitor para lhe dar um significado."

Geraldi (2002) ensina que:

> Compreendendo a leitura como interlocução entre sujeitos e, como tal, espaço de construção e circulação de sentidos, impossível descontextualizá-la do processo de constituição da subjetividade, alargado pelas possibilidades múltiplas de interação que o domínio da escrita possibilitou e possibilita. (GERALDI, 2002, p. 96)
> [...] Incluída a leitura entre as formas de interação, por isso mesmo lugar de compartilhar e fazer circular sentidos, leituras do mundo e leituras da palavra, processos concomitantes na constituição dos sujeitos, a primeira não ocorrendo sem a segunda- com a leitura alargam-se nossos horizontes de possibilidades de construirmos, neste diálogo constantemente tenso com a palavra alheia, nossas próprias palavras de compreensão. (GERALDI, 2002, p. 100)

A esse respeito, Boff (2001, p. 9) nos exemplifica que "Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que têm e interpreta a partir de onde os pés pisam", ficando claro que um mesmo texto pode resultar em diferentes leituras de acordo com as experiências leitoras de seu leitor. Para o autor, é nítido que cada leitor é também co-autor, pois se cada um lê e relê com os olhos que tem, igualmente compreende e interpreta a partir do mundo em que habita. Nesse sentido, não poderia deixar de trazer à baila o que Lajolo (1986) afirma:

> Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a essa leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO, 1986, p. 59)

Partindo dessa premissa, Lajolo afirma a existência de um texto a partir do encontro entre dois sujeitos: o que escreve e o que lê; que se reúnem pelo ato solitário da leitura que foi antecedido pelo igualmente solitário ato da escritura. Para a autora "um texto costuma ser produto individual de seu autor, e encontra sua função na leitura igualmente individual de um leitor." (*ibidem*, p. 53)

Ainda a mesma autora afirma que uma das primeiras providências que o professor deve tomar, mediante um texto, é a de assumir com seus alunos, uma perspectiva que respeite a sua natureza específica de texto, e o violente o menos possível. A autora acredita que, em situações escolares, o texto costuma virar pretexto para outras aprendizagens e não ele mesmo enquanto texto. Para Lajolo (*ibidem*, p. 62), "o importante é que haja um sentido crítico que norteie permanentemente a atitude com que o professor, juntamente com a classe, se entrega ao jogo do texto."

Em Goulemot (2001) encontrei também explicações acerca da produção de sentidos que envolvem o ato de ler, pois, é ele, a exemplo de tantos outros, como Manguel (2001), Queirós (1999), Chartier (1999), Boff (2001), Lajolo (1986), Geraldi (2002), quem nos remete a esse texto tão bem produzido e, assim, divide conosco todo o encantamento desse trecho, chamando atenção para o que denomina de a "**biblioteca cultural vivida**" no momento da produção dos sentidos :

> Ler será, portanto, fazer emergir a biblioteca vivida, quer dizer, a memória de leituras anteriores e de dados culturais. (GOULEMOT, 2001, p. 113)
> [...] o livro lido ganha seu sentido daquilo que foi lido antes dele, segundo um movimento redutor ao conhecido, à anterioridade. O sentido nasce, em grande parte, tanto desse exterior cultural quanto do próprio texto e é o bastante certo que seja de sentidos já adquiridos que nasça o sentido a ser adquirido. De fato, a leitura é jogo de espelhos, avanço especular. Reencontramos ao ler. Todo o saber anterior – saber fixado, institucionalizado, saber móvel, vestígios e migalhas – trabalha o texto oferecido à decifração. Não há jamais compreensão autônoma, sendo constituído, imposto pelo livro em leitura. **A *biblioteca* cultural** serve tanto para escrever quanto para ler. Chega mesmo a ser, creio eu, a condição de possibilidade da constituição do sentido. (GOULEMOT, 2001, p. 114) Grifos meus.

Benditas sejam essas palavras de Goulemot, pois, após lê-las, fica a sensação de completude, isto é, de não ter de dizer mais nada!

Podemos também afirmar que "a leitura por sua vez, é entendida como um processo de interlocução entre leitor/texto/autor", através de um verdadeiro encontro entre autor e leitor, como nos adverte Geraldi (2003, p. 107) onde o leitor é alguém que busca significações, deixando de ser passivo, ou ainda, como nos lembra Freire (1995, p. 43) "a leitura de um texto é uma transação entre o sujeito leitor e o texto, como mediador do encontro do leitor com o autor do texto", onde o leitor reescreve o texto, fruto do esforço e da lealdade em não trair o espírito do autor. Afirma Freire que esse reescrever o texto só é possível se o leitor fizer a leitura crítica do texto e que o leitor enquanto re-criador do texto que lê, busca a compreensão, a sua significação que não se encontra "depositada, estática, imobilizada nas suas páginas à espera de que o leitor a desoculte," pois, se assim fosse, não poderíamos falar em leitura crítica, adverte Freire, "não poderíamos dizer que ler criticamente é 'reescrever' o lido".

Por outro lado, Soares (1995, p. 87) definindo a leitura no âmbito da Sociolingüística, faz uma reflexão desmistificando a idéia que se tem da leitura enquanto ato solitário, pois, afirma não ser; ou ainda, de que é uma relação do leitor com o autor ou do leitor com o texto, fora do contexto social, pois considera uma visão contemporânea e historicamente falsa, é enfática ao dizer que "historicamente a leitura foi sempre um ato social [...] ela é uma interação verbal de indivíduos e indivíduos socialmente determinados". Explica a autora que, de um lado está o leitor, e de outro o autor, porém ambos em seus devidos lugares numa estrutura social, num contexto social maior, permeada por relações entre as pessoas e até mesmo com o mundo. "Entre autor e leitor há uma enunciação ou diálogo" – acrescenta a autora.

Também, trazendo à tona os ensinamentos de Chartier, (1999, p. 7) referindo-se à produção de sentidos, o autor afirma com muita propriedade que "a leitura é por definição, rebelde e vadia", pois são infinitos os artifícios de que os leitores lançam mãos para ler nas entrelinhas e subverter as lições impostas. Resulta também dos modos de ler que são historicamente constituídos, obtendo-se as mais variadas interpretações, apesar do autor, livreiro-editor, comentador e censor, todos estes pensarem em controlar a produção dos sentidos. Nesse sentido, escreve Chartier:

> O livro sempre visou instaurar uma ordem; fosse a ordem de sua decifração, a ordem no interior da qual ele deve ser compreendido ou, ainda, a ordem desejada pela autoridade que o encomendou ou permitiu a sua publicação. Todavia, essa ordem de múltiplas fisionomias não obteve a onipotência de anular a liberdade dos leitores.Mesmo limitada pelas competências e convenções, essa liberdade sabe como se desviar e reformular as significações que a reduziram. Essa dialética entre a

> imposição e a apropriação, entre os limites transgredidos e as liberdades refreadas não é a mesma em toda parte, sempre e para todos. Reconhecer as suas modalidades diversas e variações múltiplas é o objeto primeiro de um projeto de leitura empenhado em capturar, nas suas diferenças, as identidades entre os leitores e sua arte de ler. (CHARTIER, 1999, p. 8) Grifos meus.

Trago ainda Certeau (2001, p. 269*)* para aclarar que "ler é estar alhures, onde não se está, em outro mundo, é constituir uma cena secreta, lugar onde se entra e de onde se sai à vontade; é criar cantos de sombra e de noite," pois, segundo o mesmo autor, a leitura é uma operação de caça, onde o leitor é um produtor de sentidos, pois ele tem o escrito à sua vista, e assim descobre uma pista, ri, faz "golpes", como o caçador na floresta, ou então, como jogador, deixa-se prender aí. Certeau "viaja" para aclarar ainda mais sua belíssima explicação quando afirma que os leitores são trabalhadores no solo da linguagem, cavadores de poços e construtores de casas, nômades caçando por conta própria através dos campos que não escreveram, viajantes que circulam em terras alheias.

É ainda o mesmo autor que assim se expressa:

> [...] um sistema de signos verbais ou icônicos é uma reserva de formas que esperam do leitor o seu sentido. Se portanto "o livro é um efeito (uma construção) do leitor", deve-se considerar a operação deste último como uma espécie de *lectio*, produção própria do "leitor". Este não toma nem o lugar do autor nem um lugar de autor. Inventa nos textos outra coisa que não aquilo que era a "intenção" deles. (DE CERTEAU, 2001, p. 264)
> Quer se trate do jornal ou de Proust, o texto só tem sentido graças a seus leitores; muda com eles; ordena-se conforme códigos de percepção que lhe escapam. Torna-se texto somente na relação à exterioridade do leitor, por um jogo de implicações e de astúcias entre duas espécies de "expectativa" combinadas: a que organiza um espaço *legível* (uma literalidade) e a que organiza uma *démarche* necessária para a *efetuação* da obra (uma leitura) (DE CERTEAU, 2001, p. 266)

Já Orlandi (1995, p. 68) afirma que espera que o aluno-leitor leia não somente como o professor possa ler, mas também descubra o processo da leitura em aberto, se construindo enquanto sujeito de sua leitura. Afirma também que quando se fala sobre o sentido do texto na escola, se oculta que há sentidos estabelecidos para ele. Considera, a autora, que toda leitura tem sua história e propõe que sejam levadas em conta em relação à compreensão do texto, "pois todo leitor tem sua história de leitura", ou nas palavras de Manguel (2001, p. 33) "cada leitura nova baseia-se no que o leitor leu antes".

A exemplo de Goulemot (200l), que se refere à "biblioteca vivida", a autora afirma que:

> As leituras já feitas por um leitor específico dirigem – podem alargar ou restringir – a compreensão do texto. Essa é a contrapartida, para o leitor, da sedimentação histórica de sentidos e do fato de que todo texto tem relação com outros textos (intertextualidade). (ORLANDI, 1995, p. 69)
> [...] o leitor vai se formando no decorrer de sua existência, em suas experiências de interação com o universo natural, cultural e social em que vive. (ORLANDI, 1995, p. 64)

De acordo com esse entendimento de Orlandi cabe a escola, ao professor, inserir os alunos no mundo dos textos, mundo esse que se constitui através dos mais diferentes tipos e suportes textuais, levá-lo a construir sua história de leituras, promover a intertextualidade estabelecendo relações entre os diferentes textos, para que através de tudo isso, possibilite a formação do leitor. A própria autora aponta em seu texto, como sugestão pedagógica aos professores, que estes proponham uma organização curricular, permitindo, sobremaneira, que o aluno trabalhe com sua história de leituras e elabore suas experiências de leitura a partir de suas condições de vida, desafiando sua compreensão e também fornecendo condições para assumir o desafio. Afirma também que, para um trabalho dessa natureza se efetivar, há necessidade de convivência total com textos, bibliotecas, coleções, arquivos, recortes, etc., sendo estes disponibilizados inteiramente aos alunos, pois o acesso a materiais variados trará uma visão crítica dele e de sua provisoriedade, enquanto instrumento para o conhecimento de algo. Assim sendo, restará ao aluno determinar a forma de apropriação desse instrumento que é a leitura.

Para a autora a "leitura é um ato cultural em seu sentido amplo, que não se esgota na educação formal tal como esta tem sido definida". (*ibidem*, p. 64)

Assim sendo, concordo com Orlandi (*ibidem*, p. 69), quando afirma que: "leituras possíveis em certas épocas não o são em outras. Nós lemos diferentemente um mesmo texto em épocas, condições, diferentes". Como o texto deve ser compreendido, se faz de diferentes formas, ou seja, em diferentes instituições através de autoridades e especialistas. Orlandi cita, como exemplo, que na Igreja Cristã a leitura competente está sob a responsabilidade do teólogo, já no Direito, do jurista e na instituição escolar, a cargo do professor que, por sua vez, representa a voz do crítico ou ainda do livro didático.

Mas afinal, o que mais poderia dizer da concepção de "leitura"?

Tomo então, por derradeiro, como objeto de análise, a concepção de leitura trazida pelo PCN de Língua Portuguesa[15], por ser um documento norteador de ações pedagógicas, de âmbito nacional, e por ser também um dos suportes que mais me apontaram relevância quanto

[15] PCN= Parâmetros Curriculares Nacionais- 1ª a 4ª séries, Língua Portuguesa, volume 2

à concepção de leitura, levando-me a acreditar ser muito importante para aclarar este tópico, afirmando ainda que esta mesma concepção abarca tudo o que foi discutido até o presente tópico.

> A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador[16], do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra.Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. (BRASIL, 2001, p. 53) Grifos meus.

O documento em questão deixa claro que qualquer leitor experiente conseguirá vislumbrar, ao analisar sua leitura, que a decodificação é apenas um procedimento utilizado quando lemos, pois a leitura fluente envolve outras estratégias que são: seleção, antecipação, inferência e verificação. Todas essas estratégias são recursos para construir significado enquanto se lê, sem as quais não é possível rapidez e proficiência.

Mas a concepção de leitura trazida pelo citado PCN ainda toca num ponto que acredito ser muito importante para esta discussão que é a construção do significado do texto pelo leitor**,** a partir de seus objetivos, isto é, os diferentes porquês, nas diferentes condições de produção da leitura; logo, um mesmo texto pode, então, proporcionar diferentes leituras, para um único leitor, ficando os sentidos na dependência dos objetivos, o que tratarei no próximo item.

1.3 Formas, finalidades, razões, possibilidades e conteúdos para ler

> *Há muitos modos de ler, muitas razões para ler e há inúmeras possibilidades de fazê-lo.*
>
> *Lendo e Aprendendo, 2001, PNLD 2000-2001*

[16] Portador= o termo "portador" está sendo utilizado aqui para referir-se a livros, revistas, jornais e outros objetos que usualmente portam textos, isto é, os suportes em que os textos foram impressos originalmente. (BRASIL, 2001, p. 53)

Já é de longa data que as minhas experiências mostram que a leitura é importante na escola porque é muito importante fora dela. Assim sendo, não cabe à escola senão inserir os alunos em situações de leitura que sejam significativas, isto é, situações reais, vividas em grupo, com um objetivo claro e coordenado pela intervenção do professor, que devem dar conta de objetivos imediatos, justamente porque a leitura é uma prática social que os alunos devem compreendê-la dentro das situações reais.

Hébrard (2001, p. 35) afirma com muita veemência que "para a escola, a possibilidade de aprender a ler é uma evidência". Diz que ao longo de toda a história, o ensino da leitura tem se assentado sobre a mesma tecnologia, tratando-se de colocar na memória, à força de repetição, uma combinação elementar da qual nos serviremos para transformar os signos escritos em sons e vice-versa e que a priori, só devem fracassar os incapazes e os preguiçosos.

Para Bresson (2001, p. 25) "a escrita constitui uma codificação da linguagem oral" e segundo o autor essa passagem nunca é imediata. Afirma que, em nossa sociedade, onde o escrito é colocado frente aos nossos olhos com muita abundância, em nossa movimentação cotidiana – através de um cartaz, uma embalagem, os sinais de trânsito, as paradas do ônibus –, mesmo assim, não basta que a escrita seja colocada aos nossos olhos desde a mais tenra idade. Afirma Bresson (*ibidem*, p. 34): "o fato de nosso ambiente estar hoje repleto de escrito não torna menos surpreendente a possibilidade da leitura", pois, para ele, a aprendizagem da leitura e da escrita requer ensino.

O mundo é permeado por situações de leitura e a necessidade de ler no dia-a-dia é vastíssima até porque, a leitura cumpre sua função social no cotidiano das pessoas. A escola, então, necessita trazer para a vida de sala de aula, os mais diferentes tipos de textos bem como trabalhá-los sob as mais diferentes formas, em função de seus objetivos, pois é isso que ocorre na sociedade em que estamos inseridos.

Segundo "Lendo e Aprendendo-PNLD (2000-2001", p. 9), a discussão a respeito desse trabalho já vem se fortalecendo no interior da escola há algum tempo, "para que os alunos experimentem os diversos modos de ler que caracterizam as práticas sociais em torno dos múltiplos gêneros". Para os autores do documento:

> Ler é uma prática e como qualquer prática se aprende na convivência com os mais experientes, no caso, com leitores que compartilham sua leitura, esclarecendo passagens, relacionando o que se lê a outros textos ou a acontecimentos do mundo, despertando o desejo de ler mais, de conhecer mais. (SÃO PAULO, 2000/2001, p. 13)

Desse modo, defendo a aprendizagem da leitura, dada sua função social, realizada em situações reais, onde a tarefa do aprendiz seja a de buscar sentidos nos textos lidos.

Tomando emprestadas as palavras de Silva (1998, p. 47), elas também nos ensinam que "a leitura é fundamentalmente uma prática social. Enquanto tal, não pode prescindir de situações vividas socialmente, no contexto da família, da escola, do trabalho, etc..."

Geraldi (2003, p. 90) ao estudar a prática da leitura na escola, afirma que "na escola não se lêem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. E isso nada mais é do que simular leituras", porque na prática escolar o que ocorre é uma atividade lingüística artificial em que o emprego da língua é fictício. Afirma também que "na leitura, o diálogo do aluno é com o texto. O professor, mera testemunha desse diálogo, é também leitor, e sua leitura é uma das leituras possíveis". Geraldi (2003, p. 92)

Levanta uma questão: "Leitores, como nos colocamos ante o texto"? (*ibidem*, p. 92)

Recupera quatro possíveis posturas, pois, na verdade, podemos nos aproximar de um texto com diferentes finalidades, porém, acredita o autor que um leitor poderá realizar os quatro tipos de interlocução a seguir explicitados:

a) **a leitura – busca de informações**: cujo objetivo do leitor é extrair informações do texto ("para quê"). Assinala que esse tipo de leitura pode ser orientado por duas formas. A primeira, seria buscar as informações em determinado texto com um roteiro previamente elaborado, onde se lê para responder as questões estabelecidas. A segunda, com a ausência deste, lê-se o texto para verificar que informações ele dá. Aponta o autor, que "a leitura - busca de informações" pode ser realizada em outros tipos de textos, como, por exemplo, o literário, e não somente em textos de jornais ou livros científicos. Faz uma crítica, afirmando que tendo observado textos colocados à disposição dos alunos por grande parte de livros didáticos de "comunicação e expressão", chegou a conclusão que esses textos não respondem a qualquer "para quê" pois "o único 'para que lê-lo', que o estudante descobre de imediato é para responder as questões formuladas a título de interpretação" (*ibidem*, p. 93) e, para o autor, essa é uma atividade que ele apresenta como exemplo de simulação da leitura.

b) **a leitura – estudo do texto**: é uma forma de interlocução em que o leitor se remete ao texto com a finalidade de retirar dele tudo o que for possível de se extrair. Expõe o autor que esse tipo de leitura é mais praticado em aulas de outras disciplinas, afora nas de língua portuguesa, porém conclui que além daquelas "pode-se estudar narrativas, verificar pontos de vista defendidos por personagens e contrapostos por outros, etc." *(ibidem*, p. 96) contudo, nas aulas de língua portuguesa, afirma o autor, deveriam desenvolver as mais variadas formas de interlocução acerca da leitura - estudo do texto.

c) l**eitura do texto – pretexto**: aponta o autor que um texto pode ser pretexto para produção de outros textos como, por exemplo, dramatizar uma narrativa, ilustrar uma história, transformar um poema em coro falado. O autor mostra-se favorável ao fato do texto ser pretexto para dramatizações, ilustrações, desenhos, produção de outros textos, pois acha que "é preciso retirar os textos dos sacrários, dessacralizando-os com nossas leituras, ainda que venham marcadas por pretextos". (Geraldi, 2003, p. 97)

d) **a leitura – fruição do texto**: diz o mesmo autor que a leitura - fruição do texto, por prazer, o ler por ler, gratuitamente, sem cobranças de resultados, está excluída da escola em detrimento da escola reproduzir o sistema capitalista e excluir atividades "não rendosas". Chama a atenção para o tipo de interlocução "leitura - fruição do texto", ou seja, ler por ler, gratuitamente, esta praticamente ausente nas aulas de língua portuguesa, assim também, exigir algo como resultado da leitura, por parte de professores, está no interior da ideologia da atividade produtiva.

Afirma que "recuperar na escola e trazer para dentro dela o que dela se exclui por princípio – o prazer – me parece o ponto básico para o sucesso de qualquer esforço honesto de incentivo à leitura." (*ibidem*, p. 98) Acha que é necessário recuperar de sua vivência de leitor três princípios, que são:

- O caminho do leitor: é essencial o respeito pela caminhada do aluno e por seus passos enquanto leitor;
- O circuito do livro: o autor acredita que provavelmente lemos os livros de que tivemos notícia, através de um amigo, de uma resenha, etc. Fora da escola parece que os livros fazem um circuito. Acredita que é uma saída prática para o professor de língua portuguesa criar esse mesmo circuito entre os alunos e, assim, deixá-los ler livremente, por indicação de um colega, por curiosidade, pela capa, pelo título, etc. Acha que na sala de aula é pertinente criar esse circuito, bem como não ser os professores, os melhores informantes para seus alunos. Em sua opinião, "rodízios de livros entre alunos, bibliotecas de sala de alunos, biblioteca escolar, freqüência a bibliotecas públicas são algumas das formas para iniciar esse circuito." (*ibidem*, p. 99);
- Não há leitura qualitativa no leitor de um livro: a qualidade a que se refere o autor é no sentido de profundidade do mergulho de um leitor num texto que, para ele, depende dos seus mergulhos anteriores. Afirma ainda que a quantidade pode gerar qualidade. E assim sendo, finaliza deixando um recado aos professores: "Parece-me que deveremos – enquanto professores – propiciar um maior número de leitura, ainda que a interlocução que nosso aluno

faça hoje com o texto esteja aquém daquela que almejaríamos: afinal, quem é o leitor, ele ou nós?" (Geraldi, 2003, p. 99).

Ainda sobre este tipo de interlocução, recorro a Abreu (2001) quando afirma com propriedade que:

> Percorrer a história da leitura no Brasil é percorrer a história de um lamento. Desde os primeiros relatos sobre a presença e a utilização de materiais impressos, feitos por viajantes estrangeiros, delineia-se uma quase incompatibilidade entre a cultura local e a vida letrada. Lendo esses textos – que têm servido como fonte privilegiada para a reconstituição das condições culturais brasileiras, especialmente no período anterior à independência – não há como fugir à sensação de fracasso. (ABREU, 2001, p. 139)

Relata que os viajantes europeus tecem comentários negativos e denunciam as condições de vida intelectual, onde permanecia o discurso da falta, ou seja, falta de escolas ou ainda escolas inadequadas, o reduzido número de livreiros aliado à má qualidade de seus estoques, e o desinteresse dos habitantes pela leitura, que no entender da autora, supõe não incluir obras de entretenimento, aspectos esses que demonstram a gênese dos problemas que envolvem a leitura em nosso país.

Abreu afirma também que, no Brasil contemporâneo, quando se discute práticas de leitura a serem promovidas, ainda "mantém-se o discurso da ausência de leitura como parte central da idéia de uma carência cultural brasileira" (*ibidem*, p. 148) justamente porque se pensa em cenas semelhantes às pinturas européias oitocentistas, onde são retratados objetos, tais como: mapas, livros, papéis, que indicam o conhecimento acumulado, bem como o trabalho intelectual ativo, frente à figura humana lendo. Este é um modo de contato com o escrito o qual Abreu denomina de "leitura de instrução", por ser símbolo do conhecimento ou a garantia de seu acesso. O outro tipo por ela chamado de "leitura de evasão e entretenimento promovido pela literatura" é representado na tela por uma mulher elegantemente vestida e, reclinada sobre um sofá, num espaço de leitura, lendo atentamente um livro. O próprio espaço revela ao leitor que a imagem dessa moça é a de alguém que convive com a cultura letrada. Uma vez que essas formas de representação de práticas de leitura não são encontradas no Brasil-Colônia, os viajantes europeus silenciam-se ao encontrar práticas diferentes, que para eles passam por inferiores, levando-os a tecer comentários negativos sobre a cultura.

A autora adverte-nos que são em cenas semelhantes às européias que se pensa, quando se discutem as práticas de leitura a serem promovidas no Brasil contemporâneo. Como elas pouco aparecem, mantém-se o discurso da falta de leitura.

Além dessa advertência da autora, ela faz uma crítica quanto à importância dessa premissa para o discurso pedagógico "que insiste no desinteresse dos alunos pela leitura, e nas

dificuldades daí decorrentes". (ABREU, 2001, p. 148) Por isso, afirma a autora: "parece necessário inventar técnicas que, ao mesmo tempo," exijam e estimulem "o ato de ler." Por outro lado, tece também uma crítica contra as campanhas governamentais de incentivo à leitura por tratar de uma leitura sem objeto, a exemplo da campanha: "Quem lê viaja" ou "ler é viver, ler é prazer, leia, leia, leia, mais". E ela questiona: ler o quê? E responde: não importa, basta que se "leia, leia, leia mais". Para a autora, a campanha sugere, através das ilustrações que a acompanham que, o que se deseja estimular é a leitura de identificação e evasão, ou seja, leitura de entretenimento, que na sua opinião, "não deveriam ser de responsabilidade do Estado, e sim, das editoras comerciais que são, afinal, quem tem a ganhar com o consumo desses livros". (*ibidem*, p. 152). Conclui afirmando que se as referências européias fossem descartadas, enquanto parâmetros e modalidades de leitura, ao contrário do que se diz, os brasileiros têm, sim, interesse pela leitura, porém, chama a atenção para as condições materiais para ser leitor, pois um desempregado, um faminto, não podem ter interesse pela "viagem" proporcionada pelos livros.

É Serra (2003) quem afirma, com referência à pesquisa do INAF[17], que os entrevistados, ao serem questionados sobre quais materiais gostam de ler para passar o tempo, ou se distrair – por fruição – , entre uma lista composta de seis itens, apontam ser a revista, 49%, enquanto 44% apontam os jornais e 43% a Bíblia, livros religiosos ou sagrados, e 34% indicam gostar de outros livros. Por outro lado, a pesquisa mostra que 30% dos entrevistados afirmam não gostar de ler para passar o tempo ou se distrair. Quanto à classe social dos entrevistados, a pesquisa mostra que em qualquer classe social há quem goste ou não de ler, porém, afirma a autora que o percentual é menor quando se trata de classe social com maior poderio econômico. A exemplo de Abreu (2001), desmistifica a afirmação de que o brasileiro não gosta de ler, pois a pesquisa revelou que há interesse dos entrevistados pela leitura, um dado que considera muito importante por acrescentar uma nova visão do brasileiro acerca desse aspecto, o que confirma ser a leitura, um valor social.

Recorro também a Jolibert (1994) para evidenciar seus exemplos de formas de ler. Diz a autora que, ao buscar inovações em seu trabalho sobre a transformação de práticas pedagógicas ligadas ao aprendizado da leitura, visualiza na escola, muitas oportunidades para leitura. Indica caminhos para que essas oportunidades se efetivem de maneira prazerosa, as quais denomina de "situações de leitura para valer". A autora explica que seu trabalho é o

[17] Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – Pesquisa realizada em setembro de 200l, utilizando uma amostra com 2.000 pessoas de 15 a 64 anos, onde as habilidades de leitura foram verificadas através de um teste e através de entrevista foram coletadas informações sobre os usos que as pessoas fazem dessas habilidades nos mais variados contextos.

resultado de uma pesquisa-ação realizada junto aos professores e alunos de escolas públicas francesas do ensino de 1º grau. Afirma que os professores aceitaram participar da pesquisa para transformação de suas práticas pedagógicas ligadas ao aprendizado da leitura, tendo em vista procurar fazer de suas aulas um campo de inovações, ensaios, observações, análise e avaliação. Nossa abordagem, afirma Jolibert: "só pode inserir-se eficazmente no quadro de aulas cooperativas, onde a pedagogia de projetos gera a atividade" (JOLIBERT, 1994, p. 21) pois acredita a autora que quando é possível agir no meio em que se vive, e com os outros, discutir, decidir, realizar, avaliar, são criadas as condições mais favoráveis ao aprendizado e todos os aprendizados, não só o da leitura. Dessa maneira, adotada a vida cooperativa da aula e projetos que vão desde os referentes à vida cotidiana, projetos - empreendimentos, projetos de aprendizado, todos com a participação dos alunos, sendo então cooperativamente definidos, construídos e avaliados, onde em cada uma das etapas as crianças recorrem ao escrito, enquanto leitoras e produtoras. "Observamos, de maneira inegável, uma transferência, no aprendizado da leitura, das competências adquiridas durante a elaboração, na realização e, a seguir, na avaliação dos projetos". (*ibidem,* p. 23) Afirma também que "a pedagogia de projetos permite viver uma escola alicerçada no real, aberta a múltiplas relações com o exterior." (*ibidem,* p. 21). Relata que, em suas aulas, não há manual de leitura, nem a clássica sessão de leitura todas as manhãs. "Lê-se a todo o momento durante o dia em função da vida na aula e na escola e dos projetos em curso". (*ibidem,* p. 31). É o que a autora chama de situações de leitura "para valer". Desse modo, lê-se por um interesse imediato:

> Para responder à necessidade de viver com os outros, na sala de aula e na escola; para se comunicar com o exterior; para descobrir as informações das quais se necessita; para fazer (brincar, construir, levar a termo um projeto-empreendimento); para alimentar o imaginário; para documentar-se no quadro de uma pesquisa em andamento". (JOLIBERT, 1994, p. 31)

Explicando um pouco da citação acima, as crianças na própria sala de aula recorrem aos escritos que organizam a vida cotidiana lendo os diversos quadros: de presença/ausências, de refeitório, de tarefas, as observações meteorológicas, o calendário, as regras de vida, lendo os escritos que cadenciam os projetos de trabalho: programação do dia, os projetos para a semana, para o mês, para o ano, as questões tratadas em reunião cooperativa semanal. Lendo na escola, as solicitações diárias: bilhetes enviados aos pais, relatórios das decisões tomadas pelo Conselho de Escola, código de recreio elaborado após um acidente no pátio, etc. A leitura para se comunicar com o exterior é citada pela autora para explicar que os alunos lêem para se comunicar com as famílias, cidade, bairro, bem como com as escolas distantes. Cita,

como exemplos, o cartão de participação de nascimento de um bebê enviado pela mãe de um aluno, outros enviam receitas de bolo, prospectos diversos são enviados pela prefeitura, as respostas do veterinário acerca da alimentação dos porquinhos-da-Índia, para atender ao interesse dos alunos, documentação do dentista, folhetos da oficina de turismo, jornal de outra escola que chega pelo correio, etc. Quanto a ler para descobrir informações, escreve Jolibert que as crianças lêem para descobrir as informações das quais necessitam, como, por exemplo: consultar a lista telefônica para procurar o número de telefone da Massey-Ferguson, para desenvolver um trabalho sobre máquinas agrícolas, leitura do cardápio da semana no refeitório, catálogos de brinquedos, pois querem organizar o pátio, etc. Quanto à leitura para fazer: para brincar, leitura dos jogos encontrados nas revistas infantis; ler para construir: a necessidade de ler a receita do bolo para prepará-lo, leitura de folhetos instrucionais, etc. A leitura para levar a termo um projeto-empreendimento, a autora traz, entre outros exemplos, a seguinte pergunta: "Quais as plantas que podem crescer em nossa sala?" (JOLIBERT, 1994, p. 38), onde as crianças são levadas a ler artigos de revistas de jardinagem. Quanto a ler para nutrir e estimular o imaginário são as leituras de conto, poesia e literatura infantil. As crianças podem recorrer ao canto de leitura da aula, à Biblioteca Municipal, à biblioteca móvel, e os aportes das próprias crianças, onde elas retiram álbuns, fichários, poemas-cartazes, revistas, histórias em quadrinhos, etc. Por último, ler para documentar-se, significa que esta leitura é buscada quando o objetivo é adquirir detalhes sobre determinada informação, como, por exemplo: a vida em outros países, uma profissão, ou ainda quando se pergunta: como um irmãozinho chegou, se é por fazer frio que a lua encolhe, etc.Vejamos o exemplo:

Como um projeto gera situações de leitura ao mesmo tempo reais e diversificadas?

Projetos	**Situações de Leitura**
PROJETO: Organizar uma loto com a Caixa das Escolas • Fazer Cartazes • Aprender a Jogar Loto	• Leitura do panfleto • Leitura de catálogos para encontrar prêmios • Ler as regras do jogo
PROJETO: Ter um porquinho-da-índia na aula • Comprar um porquinho-da-índia • Criação do porquinho-da-índia	• Ler os classificados • Leitura de documentos vindos das famílias, de outra turma... • Ler o termômetro (necessidade de ter temperatura ambiente para o animal) • Leitura do quadro de tarefas • Leitura do cardápio (para escolher os alimentos e sua quantidade)

Projetos	**Situações de Leitura**
PROJETO: Receber os correspondentes • Preparação da decoração da sala de aula • Preparação do lanche • Preparação de uma excursão a Paris	• Leitura da carta que anuncia sua chegada • Leitura do calendário • Leitura do mapa do metrô • Leitura de livros e fichas de trabalho manuais • Leitura de receitas (para escolher os pratos de preparação fácil) • Leitura da coluna Passeios numa revista semanal de espetáculos, para encontrar informações sobre os barcos de passeio (horários, preços)

FONTE: (JOLIBERT, 1994, p. 42)

As crianças se defrontam com os mais variados tipos de escritos e, devido a grande variedade de situações de leitura, os próprios projetos "geram uma boa diversidade e flexibilidade na organização", afirma Jolibert (*ibidem*, p. 43), portanto, em função dos textos e objetos, lê-se de várias maneiras, ou seja:

> Sozinho (carta individual, poema, álbum, livro, etc.)-em grupos pequenos para posterior comunicação aos outros do produto das pesquisas (ateliês de leitura ou grupo de responsáveis por uma determinada tarefa)-em grande grupo (cartazes, cartas coletivas, reprodução ampliada de um conto, etc.) (JOLIBERT, 1994, p. 43) Grifos meus.

Diz a autora que em função dos suportes lê-se: "sentado, de pé, deitado, na aula, no corredor, na rua! Em suma, vive-se..." (*ibidem*, p. 43)

A leitura do texto, isto é, sua abordagem, é feita através de questionamentos, que é um processo diferente da decifração. Vejamos o que diz a autora:

> Toda leitura é um questionamento de textos, isto é, uma elaboração ativa de significado feita pelo leitor a partir de indícios diversos, de acordo com o que está procurando num texto para responder a um de seus projetos.
> [...] isso quer dizer que *são as crianças que questionam um texto para extrair seu sentido* – que aprendem a questioná-lo com a ajuda do professor – e não que é o professor quem "faz perguntas de compreensão" sobre o texto. (JOLIBERT, 1994, p. 149)

Quanto ao trabalho apresentado por Jolibert (1994), resta-me considerar que, ao contrário de Geraldi (2003), que ao estudar a prática da leitura na escola, afirma que "na escola não se lêem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos, e que isso nada mais é do que simular leituras", porque na prática escolar o que ocorre é uma atividade lingüística artificial em que o emprego da língua é fictício, a autora procura evidenciar, através de seus estudos e exemplos vivenciados em sala de aula, que na escola é possível ler

sim, dentro das “situações de leitura para valer” por conta de um interesse imediato, abarcando sobremaneira a função social dos textos.

Ainda quanto aos suportes, acho pertinente citar Chartier (1999) pois ele insiste que existe diferença entre a leitura de um mesmo texto inserido em diferentes suportes, pois, para ele, dependendo de onde lemos um mesmo texto, vamos ter diferentes interpretações.

> [...] a forma do objeto escrito dirige sempre o sentido que os leitores podem dar àquilo que lêem. Ler um artigo em um banco de dados eletrônico sem saber nada da revista na qual foi publicado, nem dos artigos que o acompanham, e ler o “mesmo” artigo no número da revista na qual apareceu, não é a mesma experiência. (CHARTIER, 1999, p. 128)
> Um romance de Balzac pode ser diferente, sem que uma linha do texto tenha mudado, caso ele seja publicado em um folhetim, em um livro para os gabinetes de leitura, ou junto com outros romances, incluído em um volume de obras completas. (CHARTIER, 1999, p. 138)

Neste sentido, segundo os ensinamentos de Chartier (1999), acho importante que a escola, ao trabalhar com textos, contextualize-os dentro de seus reais suportes, ou seja, ao trabalhar, por exemplo, com um conto, apresente o suporte para os alunos apreciarem, ao invés de apresentar o texto mimeografado, inserido numa folha, como se tivesse sido “arrancado” de seu suporte original, o que, lamentavelmente, é prática bastante usual na escola.

Buscando também o PCN de Língua Portuguesa – 1ª a 4ª série (2001, p. 60), encontro a seguinte afirmação: “O trabalho com leitura deve ser diário”, dentro das seguintes possibilidades:

- leitura silenciosa, individualmente,
- leitura em voz alta, individualmente ou em grupo, desde que faça sentido dentro da atividade,
- leitura pela escuta de alguém que lê.

Quanto a ler em silêncio, “ler em companhia, mesmo quando em silêncio, é estabelecer cumplicidade e conivência a partir do texto”, lembra Chartier. (1999, p. 128)

Ainda quanto ao PCN já citado, o documento elenca alguns cuidados como sendo necessários ao trabalhar com leitura:

- leitura em voz alta: o aluno deve ter a oportunidade de ler o texto uma ou mais vezes silenciosamente e a proposta deve fazer sentido dentro da atividade em que se insere;
- leitura de textos em que há várias interpretações: é necessário negociar o significado, ou seja, validar as interpretações, sendo que a negociação precisa ser o resultado da compreensão

do grupo e produzir-se pela argumentação dos alunos. Nesse caso, cabe ao professor, orientar a discussão e posicionar-se sempre que for necessário;

- atividades de leitura: é necessário explicar os objetivos, bem como preparar os alunos, dando conhecimento do assunto de maneira prévia e fazer com que os alunos levantem hipóteses sobre o tema, oferecer informações a fim de situar a leitura, enfim, criar suspense quando for necessário, etc;

- diversas modalidades de leitura e procedimentos que elas exigem do leitor: refletir com os alunos "pois é muito diferente ler para se divertir, ler para escrever, ler para estudar, ler para descobrir o que deve ser feito, ler buscando a intenção do escrito, ler para revisar." (BRASIL, 2001, p. 61) É também diferente ler em busca de significado e ler em busca de erros, de inadequações, isto é, a leitura para revisar, sendo esse um procedimento necessário de ser ensinado em todas as séries, variando apenas o grau de aprofundamento.

O documento também sugere atividades:

- leitura colaborativa: onde o professor lê um texto e durante a leitura ele pára em determinados trechos e questiona os alunos acerca das pistas lingüísticas que possibilitam a atribuição de sentidos.

> É particularmente importante que os alunos envolvidos na atividade possam explicitar para os seus parceiros os procedimentos que utilizam para atribuir sentido ao texto: como e por quais pistas lingüísticas lhes foi possível realizar tais ou quais inferências, antecipar determinados acontecimentos, validar antecipações feitas, etc. A possibilidade de interrogar o texto, a diferenciação entre realidade e ficção, a identificação de elementos discriminatórios recursos persuasivos, a interpretação de sentido figurado, a inferência sobre a intencionalidade do autor, são alguns dos aspectos dos conteúdos relacionados à compreensão de textos, para os quais a leitura colaborativa tem muito a contribuir. (BRASIL, 2001, p. 61)

- elaboração de projetos de leitura*:* "são situações em que a linguagem oral, linguagem escrita, leitura e produção de textos se inter-relacionam de forma contextualizada, pois quase sempre envolvem tarefas que articulam esses diferentes conteúdos". (*ibidem*, p. 62) Explica o referido documento que ao trabalhar com projetos, faz sentido ler para não esquecer, ler para escrever, ler para decorar, ler em voz alta em tom adequado, etc. Traz, também, alguns exemplos de projetos de leitura: a produção de uma fita cassete de contos ou poemas lidos, produção de vídeos cassetes sobre os assuntos estudados ou de interesse geral da turma, promoção de eventos sobre leitura.

A leitura que faço destes exemplos de projetos citados pelo PCN de Língua Portuguesa, 1ª a 4ª séries, leva-me a pensar que diferem dos projetos citados por Jolibert

(1994). Aqueles parecem ser mais direcionados à leitura propriamente dita, pois tem na própria atividade de leitura seu ponto de partida, seja qual for o texto ou o portador, enquanto os de Jolibert, são mais abrangentes, e o próprio projeto é que gera as demandas de leituras. Eis a razão de a autora afirmar que são situações de leitura reais e diversificadas.

O mesmo PCN indica também algumas atividades permanentes de leitura:

"Hora de..." (histórias, curiosidades científicas, notícias, etc.). Os alunos escolhem o que desejam ler, levam o material para casa e, posteriormente, na classe lêem em voz alta fazendo os comentários que julgarem pertinentes.

"Roda de Leitores": os alunos levam para ler em casa algum livro do acervo da biblioteca de classe ou da escola. No dia combinado, uma parte deles expõe sobre o livro lido.

O PCN em questão aponta que a leitura em voz alta pelo professor não é uma prática muito usual na escola. Faz uma crítica, chamando a atenção para o fato de que quanto mais avançam as séries, menos comum se torna esse tipo de leitura, sendo que muitas vezes os alunos dessas séries são os que mais necessitam de bons modelos de leitores que, no caso, seria o professor.

Quanto aos gêneros específicos para o trabalho com leitura, o documento não traz, e sim especifica os gêneros adequados para o trabalho com linguagem oral e com a linguagem escrita. Traz uma observação importante: que em última instância, cabe ao professor selecionar os textos e decidir em quais situações didáticas irá utilizá-los. A classificação inserida no referido PCN – proposta para o Ciclo II, que corresponde a 3ª e 4ª séries abarca os seguintes gêneros:

GÊNEROS DISCURSIVOS

Gêneros adequados para o trabalho com linguagem oral:

- contos (de fadas, de assombração, etc), mitos e lendas populares;
- poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas, provérbios;
- saudações, instruções, relatos;
- entrevistas, debates, notícias, anúncios, (via rádio e televisão);
- seminários, palestras.

Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem escrita:

- cartas (formais e informais), bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de natal, etc.), convites, diários (pessoais, da classe, de viagem, etc.); quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis: títulos, lides, notícias, resenhas, classificados, etc.;
- anúncios, *slogans*, cartazes, folhetos;
- parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, piadas;
- contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas;
- textos teatrais;
- relatos históricos, textos de enciclopédia, verbetes de dicionário, textos expositivos de diferentes fontes (fascículos, revistas, livros de consulta,

> didáticos, etc.) textos expositivos de outras áreas e textos normativos, tais como estatutos, declarações de direitos, etc. (BRASIL, 2001, p. 128-129)

É ainda ao mesmo documento que recorro para trazer os conteúdos específicos, tidos como fundamentais, ao tratar do bloco "Prática de leitura":

> - Atribuição de sentido, coordenando texto e contexto.
> - Utilização de indicadores para fazer antecipações e inferências em relação ao conteúdo (tipo de portador, características gráficas, conhecimento do gênero ou do estilo do autor, etc.) e à intencionalidade.
> - Emprego dos dados obtidos por intermédio da leitura para confirmação ou retificação das suposições de sentido feitas anteriormente.
> - Uso de recursos variados para resolver dúvidas na leitura: seguir lendo em busca do contexto, consultar dicionário, etc.
> - Utilização de diferentes modalidades de leitura adequadas a diferentes objetivos: ler para revisar, para obter informação rápida, etc.
> - Uso de acervos e bibliotecas:
> - busca de informações e consulta a fontes de diferentes tipos (jornais, revistas, enciclopédias, etc.), com orientação do professor;
> - leitura de livros na classe, na biblioteca e empréstimo de livros para leitura em casa;
> - socialização das experiências de leitura;
> - rastreamento da obra de escritores preferidos,
> - formação de critérios para selecionar leituras e desenvolvimento de padrões de gosto pessoal. (BRASIL, 2001, p. 130-131)

Para finalizar este tópico, poderia ainda mencionar Foucambert (2002, p. 106) para aclarar a questão das formas, pois é ele quem afirma que: "toda leitura se efetua a partir de uma expectativa que lhe define a forma; mesmo as descobertas aparentemente mais fortuitas delineiam um horizonte preciso."

Para o autor, existem muitos motivos para ler, logo são também muitas as modalidades de leitura.

No capítulo subseqüente, a questão do letramento é o ponto de referência principal.

2 LETRAMENTO NA FORMAÇÃO DOS INDIVÍDUOS

Tudo acaba mas o que escrevo continua, o que é bom, muito bom. O melhor ainda não foi escrito o melhor está nas entrelinhas.
Clarice Lispector

2.1 Importância e modelos de letramento

Não podemos mais permitir que a alfabetização de qualquer brasileiro esteja separada das condições necessárias para sua manutenção: a garantia do acesso aos materiais escritos.
Elizabeth D´ Ângelo Serra

Segundo Ribeiro (2003, p. 12): "o termo letramento está bastante disseminado no ambiente acadêmico brasileiro e também entre os educadores; entretanto, ainda é desconhecido pela maior parte da população. Sua aceitação e a delimitação de seu sentido ainda não são unânimes". Faz-se necessário, portanto, aclarar o sentido não só do termo letramento, bem como dos termos alfabetismo e alfabetização no bojo desta discussão.

A definição a seguir vem de Soares (2003) que, segundo Ribeiro (*ibidem*, p. 25), é "a referência mais importante sobre o letramento no Brasil e, não sem motivo, autora citada em quase tudo o que tem sido escrito sobre o tema no país". Diz Soares que, alfabetização e letramento são conceitos freqüentemente confundidos, logo, acha importante distinguí-los e, ao mesmo tempo, aproximá-los. O conceito de letramento tem ameaçado a especificidade do processo de alfabetização, portanto acha necessário distingui-los, porém vê a necessidade de aproximá-los exatamente porque, apesar do processo de alfabetização ser distinto e específico, nas palavras de Soares (*ibidem*, p. 90) "altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele". Colho então, dessa autora, a explicação para ambos:

> Embora correndo o risco de uma excessiva simplificação, pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a isso se chama *alfabetização*, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita – a isso se chama *letramento*. [...] Em síntese: alfabetização

> é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia - do conjunto de técnicas - para exercer a arte e ciência da escrita. (SOARES, 2003, p. 90-91)
> Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se *letramento*, que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos - para informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse...; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor... (SOARES, 2003, p. 9l-92)

A autora deixa claro que a alfabetização e o letramento são processos distintos, entretanto, são interdependentes e até indissociáveis. A tecnologia da escrita, isto é, a alfabetização, nem precede e nem é pré-requisito para o letramento ou, em outras palavras, para a participação em práticas sociais de escrita. Tanto isso é um fato que analfabetos podem ter um certo nível de letramento não tendo adquirido a tecnologia da escrita. Neste caso, utilizam-se de quem a tem para fazer uso da leitura e da escrita. Uma outra explicação da mesma autora, que eu não poderia deixar de citar por considerar de relevância para este trabalho, é que a concepção psicogenética de alfabetização utilizada nos dias de hoje para que a tecnologia da escrita seja aprendida, trabalha através de atividades de letramento, ou seja, através de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita, e eu citaria como exemplo, o trabalho desenvolvido por Jolibert (1994), já citado neste texto, e não mais como nas concepções anteriores, através de textos construídos artificialmente, e eu diria até que, de certo modo, elaborados para dar certo com a sílaba que se estava estudando, como vivenciei enquanto aluna do curso primário e também como professora de 1ª a 4ª séries.

Britto (2003, p. 44) também contribui com sua definição de letramento, apresentando-a como: “um estado ou condição de quem se envolve em numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita”.

Entendo por práticas sociais os usos da leitura e da escrita voltados às situações reais de comunicação, levando em consideração as reais condições para a produção de ambas e ainda referentes às funções sociais que os textos ocupam no cotidiano de nossa sociedade.

Letramento é, então, um estado ou condição de quem interage com os mais diferentes tipos de textos e suportes textuais numa situação real de comunicação, quer lendo ou escrevendo, de acordo com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham em nossas vidas, direcionadas à função social das mesmas. É ainda Britto (2003) quem utilizo para aclarar que:

> Saber usar a escrita, objetivamente, quer dizer: poder ler e ler jornais, revistas, livros, documentos e outros textos que fazem parte de sua profissão, crença, participação político-cultural-social; conhecer e aplicar recursos característicos da escrita (sínteses, resumos, quadros, gráficos, fichas, esquemas, roteiros) e usar em suas atividades (inclusive de leitura e redação de textos) de acordo com a necessidade; escrever o que precisa (avisos, bilhetes, cartas, textos de avaliação, relatórios, registros, documentos, etc) , tanto para a vida pessoal como para a ação social e profissional; usar estratégias próprias da escrita, para a organização de sua vida, fazendo anotações, monitorando a leitura, planejando sua ação; avaliar seus escritos e leituras, considerando os objetivos e a situação; participar de situações em que predomina a oralidade escrita, sabendo intervir e atuar nesse contexto. (BRITTO, 2003, p. 43)

Para o autor, aprender a escrita nesse sentido acima exposto supõe o letramento do sujeito que é a condição de interação com diferentes discursos, saberes e comportamentos articulados em função da cultura escrita.

É bem verdade que numa sociedade grafocêntrica como a nossa, e tendo em vista todo seu desenvolvimento social, econômico e cultural, já não basta tão-somente saber ler e escrever, ou seja, ser alfabetizado.

De acordo com Serra (2003, p. 79): “felizmente já é consenso entre os especialistas, e mesmo entre a maioria dos professores, que ler e escrever com fluência supõe muito mais que reconhecer as letras e os números”, pois é necessário saber utilizar as competências de ler e escrever para atuar nos espaços sociais organizados em função da escrita, se apropriando da leitura e da escrita socialmente, de acordo com seu caráter social, isto é, voltadas às práticas sociais de letramento, em seus usos mais comuns, no ambiente doméstico, na esfera do trabalho, e em outros contextos cotidianos como, por exemplo, na igreja, em uma sala de espera, nas agências bancárias.

Para Castello-Pereira (2003, p. 25), nas sociedades modernas, a escrita aparece em todos os espaços e é necessária em todos os momentos, pois:

> para pagar uma conta, receber o pagamento, o salário desemprego, a aposentadoria...precisamos acessar computadores, caixas eletrônicos, manipular cartões, senhas, ler contas de luz, água;
> para nos localizarmos ou nos deslocarmos necessitamos ler mapas, guias, nomes de ruas ou painéis informativos;
> para arrumar emprego, localizar alguém ou alguma coisa, precisamos encontrar informações num catálogo telefônico, num jornal, preencher formulários;
> para fazer compras, precisamos verificar preços, confrontar ofertas, ler bilhetes, cheques, rótulos, compreender notas fiscais, ler bula de remédios;
> para acompanhar a aprendizagem do filho, é preciso assistir a palestras, ler textos, avisos, tarefas, bilhetes;
> para operar aparelhos domésticos, é preciso ler termos de garantia, instruções de uso;
> para defender direitos, é preciso conhecer o código do consumidor, o código de trânsito, os direitos trabalhistas;
> para exercer a profissão, é preciso fazer cursos, acompanhar os avanços tecnológicos, ler informações, leis, direitos, deveres;

> para pertencer a um partido político, a uma igreja, a um grupo de defesa dos direitos humanos,
> enfim,
> para viver em uma sociedade em que o escrito existe de maneira ativa e diversificada, necessitamos constantemente praticar atos que estão centrados na escrita

Mediante as ocasiões postas em evidência, que se fazem presentes no dia-a-dia de qualquer cidadão, não há dúvida quanto à importância do letramento na vida das pessoas, pois numa sociedade letrada como a nossa, não fazer uso do escrito, bem como desconhecê-lo, significa ser marginalizado. "Por isso, pode-se dizer que participar da sociedade de escrita implica conhecer e poder utilizar os objetos e discursos da cultura escrita, o que implica deter a informação, saber manipulá-la e inseri-la em universos referenciais específicos", conforme nos adverte Britto (2003, p. 51).

Entretanto, nem todas as pessoas têm a mesma intimidade com o escrito, e de acordo com o conhecimento, bem como do uso que fazem da escrita, temos os diferentes graus de letramento. De acordo com Rojo (1999, p. 71-72):

> a) baixo grau de letramento (BGL): de nenhum uso de escrita para funções empráticas (bilhetes, cartas, recados, cheques) e para a transmissão de conhecimento efêmero (uso menmônico – listas, anotações – e orientação espaço-temporal – rótulos, letreiros). Nesse caso, as funções homílica, institucional e de transmissão de conhecimento coletivo acumulado (de modo emprático ou pelo relato) seriam viabilizadas pela ação e pela oralidade;
> b) médio grau de letramento (MGL) : os usos de escrita incluiriam também as funções homílicas (especialmente no que se refere à leitura de revistas, fotonovelas, quadrinhos, etc.) e institucional. Aqui o tipo de profissão dos sujeitos exerce algum grau de influência determinante, na medida em que pode exigir do sujeito contabilidades, livros caixa, relatórios, pareceres, etc.;
> c) alto grau de letramento (AGL): todas as funções seriam freqüentemente viabilizadas pela modalidade escrita de discurso em compreensão e produção.

Quanto aos modelos de letramento, Kleiman (1999) deixa claro que dois modelos podem se citados: o modelo autônomo e o modelo ideológico.

Começando pelo modelo autônomo, a autora cita que a denominação foi dada por Street (1984), e vem de uma concepção na qual pressupõe-se que há apenas uma maneira para o letramento ser desenvolvido, bem como, "sua forma está associada quase que casualmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social." Afirma também que "as práticas de uso da escrita da escola – aliás, práticas que subjazem à concepção de letramento dominante na sociedade", (KLEIMAN, 1999, p. 21) são sustentadas por esse modelo de letramento, neutro, que é considerado tanto parcial quanto equivocado por muitos pesquisadores. A autora chama a atenção do leitor para o fato de ser esse o modelo de letramento que prevalece e se reproduz

em nossa sociedade desde o século passado, sem grandes alterações. Afirma, ainda, que "o modelo autônomo tem como agravante atribuir o fracasso e a responsabilidade por esse fracasso ao indivíduo que pertence ao grande grupo dos pobres e marginalizados nas sociedades tecnológicas", pois diz que é comum o próprio indivíduo se culpabilizar pelo seu fracasso; é comum também a percepção do problema em termos individuais e não inserido num contexto social. Cita o exemplo de uma faxineira paraibana, analfabeta, que num primeiro momento atribui aos seus pais a responsabilidade de não ter freqüentado a escola, enquanto criança, por conta da ignorância deles; porém culpa-se a si mesma, logo em seguida, ao relatar que desistiu da escola enquanto adulta porque as aulas eram à noite e ela dormia, de tão cansada das faxinas que executava durante o dia, porém mostra-se arrependida de não ter insistido para aprender mais.

Por outro lado, o próprio autor, citado por Kleiman (1999), contrapõe a esse modelo, o chamado modelo ideológico. Diz a autora que Street (1984) afirma que "as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida". (KLEIMAN, 1999, p. 21) Afirma ainda que o referido autor utiliza essa denominação para destacar e deixar claro que todas as práticas de letramento são aspectos da estrutura de poder numa sociedade e não apenas da cultura.

É a Soares (2001, p. 47) a quem recorro, pois referindo-se à alfabetização e ao letramento, afirma: "o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado".

Soares argumenta que o letramento envolve dois fenômenos bastante complexos que são a leitura e a escrita. Afirma que ler e escrever formam um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo *continuum* e, assim sendo, em que ponto desse *continuum* uma pessoa pode ser considerada letrada com referência à leitura e também à escrita? Admite que uma pessoa pode ser capaz de escrever, por exemplo, um bilhete, mas pode ser incapaz de escrever um texto argumentativo. Para a autora, isso explica sua conclusão: "há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural" *(ibidem*, p. 49). Mas a autora não se exime de salientar que é preciso condições para que o letramento aconteça e cita como primeira, a escolarização real e efetiva da população; a seguinte é que haja disponibilidade de material de leitura. Critica a alfabetização oferecida nos países de terceiro mundo afirmando que se alfabetizam crianças e adultos, mas as condições para ler e

escrever lhes são negadas, pois não há material impresso à disposição, o preço de livros e revistas é inacessível, e há um número muito pequeno de bibliotecas. Finalmente interroga: "Como é possível tornar-se letrado em tais condições"? Atribui, inclusive, o fracasso das campanhas de alfabetização em nosso país a esse fato, pois critica afirmando que elas contentam-se em apenas ensinar a ler e a escrever, mas deveriam, a seguir, criar condições de acesso para que os alfabetizados pudessem viver em um ambiente de letramento e entrar no mundo letrado, ou seja: num mundo onde ter acesso à leitura e a escrita, aos livros, revistas, jornais, às livrarias, às bibliotecas, é viver em condições sociais em que a leitura e a escrita exercem uma função para elas, tornando-se uma necessidade e uma forma de lazer.

Mediante tais assertivas acerca do letramento, qual seria o papel a ser desenvolvido pela escola no que lhe compete?

2.2 O papel da educação escolar no letramento e na formação cultural[18] dos indivíduos

Soares (2001, p. 83) afirma que: "nas sociedades contemporâneas, a instância responsável por promover o letramento é o sistema escolar". Com mais precisão, utiliza-se das seguintes palavras:

> As escolas são instituições às quais a sociedade delega a responsabilidade de prover as novas gerações das habilidades, conhecimentos, crenças, valores e atitudes considerados essenciais à formação de todo e qualquer cidadão. Para alcançar tal objetivo, o sistema escolar estratifica e codifica o conhecimento, selecionando e dividindo em "partes" o que deve ser aprendido, planejando em quantos períodos (bimestres, semestres, séries, graus) e em que seqüência deve se dar esse aprendizado, e avaliando, periodicamente, em momentos pré-determinados, se cada parte foi suficientemente aprendida. Desse modo, as escolas fragmentam e reduzem o múltiplo significado do letramento: algumas habilidades e práticas de leitura e escrita são selecionadas e, então, organizadas em grupos, ordenadas e avaliadas periodicamente, através de um processo de testes e provas tanto padronizados quanto informais. O conceito de letramento torna-se, assim, fundamentalmente determinado pelas habilidades e práticas adquiridas através de uma escolarização burocraticamente organizada e traduzida nos itens de testes e provas de leitura e de escrita. A conseqüência disso é um conceito de letramento reduzido, determinado pela escola,

[18] Segundo Santos (1997, p. 27) cultura é palavra de origem latina e em seu significado original está ligada às atividades agrícolas. Vem do verbo latino *colere*, que quer dizer cultivar.
O autor afirma que há duas concepções básicas de cultura. Fico com a seguinte explicação: "Quando falamos em cultura estamos nos referindo mais especificamente ao conhecimento, às idéias e crenças, assim como às maneiras como eles existem na vida social" (p. 24) [...] Entendemos neste caso que a cultura diz respeito a uma esfera, a um domínio, da vida social." (p. 25).

> muitas vezes distante das habilidades e práticas de letramento que realmente ocorrem fora do contexto escolar. (SOARES, 2001, p. 84-85)

Desse modo, a autora deixa claro que o letramento adotado pela escola difere em termos de importância para as pessoas em seu cotidiano. Com isso, ocorre uma estreita relação entre escolarização e letramento.

A mesma autora chama a atenção do leitor para o que acontece principalmente nos países em desenvolvimento, pois, em sua grande maioria, ainda não oferecem educação fundamental para todos. Assim sendo, como conseqüência da incapacidade do sistema escolar em oferecer a escolarização, temos altos índices de analfabetismo e baixos níveis de letramento.

Ferreiro (1992, p. 58) afirma que: "o funcionamento da sociedade global requer indivíduos alfabetizados; portanto, os indivíduos podem exigir o direito à alfabetização, o que não pode ser entendido como uma opção individual, mas como uma necessidade social". A autora faz também um rápido comentário sobre a situação em que se encontra a saúde na região latino-americana e traça um paralelo com a alfabetização. Diz que da mesma forma que vemos uma atenção especial à saúde de primeira classe, que é de alto custo, oferecida em instituições privadas, vemos, por outro lado, nos hospitais públicos uma atenção de péssima qualidade. Diz que o que vemos acontecer com a saúde também se repete com a educação, afirmando: "a escola pública está cada vez mais deteriorada, empobrecida e tecnicamente desatualizada, enquanto as escolas privadas (cujo nível de qualidade nem sempre coincide com o que se declara) multiplicam-se". Ferreiro faz um "apelo" que acho oportuno trazer para este texto, pois trata-se do processo de alfabetização – que é o cerne da questão escolar. Enquanto Soares (2001) afirma que "o ideal seria alfabetizar letrando", conforme já citei neste trabalho, vejamos o que nos alerta Ferreiro:

> É preciso denunciar muito claramente e tantas vezes quantas forem necessárias, até criar uma consciência pública de que não é possível alcançar os objetivos educativos colocados para o final do século XX se não se modificar rapidamente a própria concepção da alfabetização. É aqui onde há muito a ser dito com respeito ao desenvolvimento teórico relativo aos processos de alfabetização. (FERREIRO, 1992, p. 60)

Se assim é a situação escolar vista pela ótica de Ferreiro (1992*)* "de que não é possível alcançar os objetivos educativos", com ressalvas propostas pela autora, de que é necessário começar modificando a própria concepção de alfabetização, resta-me questionar: e o ideal proposto por Soares, até que ponto o sistema escolar atinge?

Mas, devido a vivermos num mundo onde o letramento se faz necessário à sociedade contemporânea, desenvolver habilidades de letramento (no caso específico deste trabalho, em leitura) nas crianças, que vão desde decodificar palavras até captar significados, interpretar, comparar, construir significados, tirar conclusões do que foi lido, é obrigação precípua da escola, direcionado-as a responder às demandas de seu contexto social, isto é, o que a vida social exige em diferentes ocasiões. Nesta altura, quero aclarar que as palavras contidas neste parágrafo são por demais importantes para o meu trabalho e eu reitero a questão: até onde a escola cumpre seu papel?

Martins (1994) afirma que os próprios educadores constatam sua impotência diante do que denominam a "crise da leitura", que no entender da autora, para muitos deles ela significa a ausência de leitura de texto escrito, principalmente livros. Com referência à escola, vejamos o que afirma a autora:

> Como, principalmente no contexto brasileiro, a escola é o lugar onde a maioria aprende a ler e escrever, e muitos têm sua talvez única oportunidade de contato com os livros, estes passam a ser identificados com os manuais escolares.
> Esses textos condensados, supostamente digeríveis, dão a ilusão de tornar seus usuários aptos a conhecer, apreciar e até ensinar as mais diferentes disciplinas. Na verdade resultam em manuais da ignorância; mais inibem do que incentivam o gosto de ler.
> [...] Encobre-se, desse modo, o receio de um diálogo franco e crítico entre o professor e o aluno e de ambos com seu material de trabalho, bloqueando oportunidades raras de realizarem-se leituras efetivas; de se desenvolverem verdadeiros leitores. (MARTINS, 1994, p. 25-27)

Kleiman (1999, p. 20) afirma que além de outras agências de letramento, tais como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, que mostram orientações de letramento muito diferentes da escola, esta última, considerada a mais importante das agências, preocupa-se com apenas uma prática de letramento: a alfabetização, ou seja, com o processo de aquisição de códigos, concebido em termos de competência individual, necessária para o sucesso e a promoção na escola. De acordo com a autora, a escola deixa de se preocupar com o letramento enquanto prática social, denominado "modelo ideológico" e desenvolve a concepção de letramento denominada "modelo autônomo" que prevalece em nossa sociedade e é ligado a progresso, civilização e mobilidade social.

Nesse sentido, Martins (1994, p. 23) deixa claro que "nenhuma metodologia de alfabetização, avançada ou não, leva por si só à existência de leitores efetivos", enfatizando que a função do educador deve ser a de mediador de leituras, que significa não apenas

alfabetizar ou propiciar acesso aos livros, mas dialogar com o leitor sobre suas leituras, como um indivíduo letrado que sabe algo e se propõe a ensiná-lo a alguém.

É o PCN- 1ª a 4ª séries, de Língua Portuguesa, 2001, que aborda a questão da leitura: "Na escola, uma prática de leitura intensa é necessária por muitas razões. Ela pode:"

- ampliar a visão de mundo e inserir o leitor na cultura letrada;
- estimular o desejo de outras leituras;
- possibilitar a vivência de emoções, o exercício da fantasia e da imaginação;
- permitir a compreensão do funcionamento comunicativo da escrita: escreve-se para ser lido;
- expandir o conhecimento a respeito da própria leitura;
- aproximar o leitor dos textos e os tornar familiares- condição para a leitura fluente e para a produção de textos;
- possibilitar produções orais, escritas e em outras linguagens;
- informar como escrever e sugerir sobre o que escrever;
- ensinar a estudar;
- possibilitar ao leitor compreender a relação que existe entre a fala e a escrita;
- favorecer a aquisição de velocidade na leitura;
- favorecer a estabilização de formas ortográficas. (BRASIL, 2001, p. 64-65)

Mas, como a escola tem conseguido ou não cumprir a sua função no que concerne à questão ora tratada é objeto de discussão no item que segue.

2.3 As dificuldades da escola pública em cumprir sua função de alfabetismo/letramento

Castello-Pereira (2003, p. 34) afirma que: "a escola é, certamente, a instituição social mais importante nos processos de letramento, mas principalmente para as classes menos favorecidas, ela não tem conseguido cumprir o seu papel." Cita Bordieu (1999), para aclarar que a escola contribui na distribuição e no acesso diferenciado dos sujeitos no mundo da escrita, pois do modo como vem trabalhando, não tem dado conta de diminuir as diferenças sociais decorrentes das heranças culturais.

Soares (2001, p. 82) declara que o "letramento é hoje um grande problema até mesmo em países desenvolvidos." Denuncia que, de acordo com estatísticas educacionais, há um número alarmante de crianças que não alcançam letramento nas primeiras séries do ensino fundamental, tanto em países desenvolvidos como em desenvolvimento. Além disso, não

podemos ignorar que letramento, no primeiro caso, significa ter dificuldade para ler e escrever e no segundo, significa ser incapaz. No caso do Brasil, a autora cita que as estatísticas mostram que em torno de 50% das crianças repetem o primeiro ano de escolaridade por conta de serem consideradas não alfabetizadas.

Soares (*ibidem*, p. 58*)* deixa claro que o nosso problema não é apenas o de se preocupar em ensinar a ler e a escrever, mas acima de tudo "o problema é levar os indivíduos – crianças e adultos – a fazer uso da leitura e da escrita, envolvendo-se em práticas de leitura e de escrita."

Para Lerner (2002) "o desafio que a escola enfrenta hoje é o de incorporar todos os seus alunos à cultura do escrito, é o de conseguir que todos seus ex-alunos cheguem a ser membros plenos da comunidade de leitores e escritores." E o que significa participar na cultura escrita para a autora? Vejamos o que ela nos afirma:

> Participar na cultura escrita supõe apropriar-se de uma tradição de leitura e escrita, supõe assumir uma herança cultural que envolve o exercício de diversas operações com os textos e a colocação em ação de conhecimentos sobre as relações entre os textos; entre eles e seus autores; entre os próprios autores, entre os autores, os textos e seu contexto...(LERNER, 2002, p. 17)

Nesse sentido, é muito importante que a escola desenvolva atividades com leitura (que é o foco do letramento no presente trabalho) num contexto das práticas sociais, ou nas palavras de Lerner (2002), "é necessário reconceitualizar o objeto de ensino e construí-lo tomando como referência fundamental as práticas sociais de leitura e escrita" pois apesar de correr o risco da redundância, vale a pena reafirmar que a leitura é importante na escola porque é muito importante fora dela, ou seja, em outros contextos sociais, e é exatamente o que tem de ser garantido aos alunos: a vivência da leitura e escrita enquanto práticas vivas e vitais. Em outras palavras, nesse prisma, além da escola preparar o educando para vencer as barreiras da leitura, estaria também trabalhando para dirimir as injustiças sociais, conforme explica Silva (1998) quando afirma que:

> Ler e conhecer são atos indissociáveis, que aumentam o leque de opções e decisões do cidadão. Daí, muito provavelmente, a grande dificuldade em disseminar a leitura naquelas sociedades onde se fazem presentes os privilégios de classe e a injustiça social. (SILVA, 1998, p. 89)

Ainda trazendo para esta discussão as contribuições de Lerner (2002), que além de deixar bastante claro qual é o papel da escola frente ao desafio que lhe é imposto, inclusive nos mostra soluções, pois para ela é necessário:

> [...] fazer da escola uma comunidade de leitores que recorrem aos textos buscando resposta para os problemas que necessitam resolver, tratando de encontrar informação para compreender melhor algum aspecto do mundo que é objeto de suas preocupações, buscando argumentos para defender uma posição com a qual estão comprometidos, ou para rebater outra que consideram perigosa ou injusta, desejando conhecer outros modos de vida, identificar-se com outros autores e personagens ou se diferenciar deles, viver outras aventuras, inteirar-se de outras histórias, descobrir outras formas de utilizar a linguagem para criar novos sentidos... (LERNER, 2002, p. 17-18)

Voltando um pouco ao desafio da escola, para que todos os alunos sejam membros plenos da comunidade de leitores e escritores e consigam ser cidadãos da cultura escrita, fica claro que não é qualquer trabalho com leitura e escrita que dará conta de alcançar essa necessidade da escola, oportunizando os alunos a transitarem com eficiência no mundo da leitura e da escrita.

Afinal, quais são as dificuldades da escola pública em cumprir sua função de alfabetismo/letramento?

"O real é que levar à prática o necessário é uma tarefa difícil para a escola.", afirma Lerner (2002).

A autora, ao afirmar a assertiva acima, aponta como sendo indispensável conhecer e compreender as dificuldades, para poder analisá-las, pois para ela a tarefa é difícil porque:

> 1- a escolarização das práticas de leitura e de escrita apresentam problemas árduos;
> 2- os propósitos que se perseguem na escola ao ler e escrever são diferentes dos que orientam a leitura e a escrita fora dela;
> 3- a inevitável distribuição dos conteúdos no tempo pode levar a parcelar o objeto de ensino;
> 4- a necessidade institucional de controlar a aprendizagem leva a pôr em primeiro plano somente os aspectos mais acessíveis à avaliação;
> 5- a maneira como se distribuem os direitos e obrigações entre o professor e os alunos determina quais são os conhecimentos e estratégias que as crianças têm ou não têm oportunidade de exercer e, portanto, quais poderão ou não poderão aprender. (LERNER, 2002, p. 18)

Mas a escola que temos, particular ou pública, burguesa por excelência, trabalha no sentido de dissimular as diferenças, levando os indivíduos a se conformarem com os valores dominantes, com a língua falada e escrita segundo os padrões dessa classe, pois na verdade é uma máquina a serviço do Estado. Com a democratização do ensino, a escola passou a

trabalhar com indivíduos diferentes, oriundos das mais variadas classes, portadores de crenças, valores e hábitos diferentes. É, portanto, um espaço de contradição, um campo de luta e de batalha. Se optar por aproveitar o espaço de contradição em que ela vive, certamente usufruirá da leitura como um instrumento necessário ao processo ensino-aprendizagem se propondo a transformar, pois saber é também representação de poder. Neste sentido, Hébrard (2001, p. 35-36) ensina que:

> Das Reformas no século das luzes até as expansões escolares do século XIX, cada política educativa estava plenamente convencida disso: o ensino da leitura é um meio de transformar os valores e os hábitos dos grupos sociais que são seu alvo [...] Nesse sentido, diz o autor, ensinar a ler um grupo social até então analfabeto é apresentá-lo ao poder, com direito infinito, do livro.

É Filipouski (1986, p. 131) quem afirma que: "a leitura que efetivamente penetre um texto só pode ser participante e rica, a nível individual e social. E é esta a leitura que deve ser tomada como imperativo de uma educação humanizante e emancipadora."

Chartier (1999, p. 104) faz uma advertência e explica que "é preciso utilizar aquilo que a norma escolar rejeita como um suporte para dar acesso à leitura em sua plenitude, isto é, ir ao encontro de textos densos e mais capazes de transformar a visão do mundo, as maneiras de sentir e de pensar", ao se referir aos jovens não-leitores. Acha que o problema maior não é o fato de não considerar como leitura os textos que os não-leitores, no caso, lêem, por serem considerados selvagens, de fraca legitimidade cultural e diferentes daqueles que o cânone escolar acha que é uma legítima leitura. O problema é o de tentar apoiar-se sobre essas práticas para levar esses leitores a buscarem na escola, bem como em outras vias, outras leituras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mire, veja: o mais importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior, é o que a vida me ensinou.

Guimarães Rosa

Tendo em vista a importância da leitura na escola, em favorecimento de sua importância fora dela – na sociedade contemporânea, letrada por excelência; é fundamental ater-se ao papel a ser desempenhado pela instituição escolar.

Uma vez que os brasileiros gostam de ler, como aponta esta pesquisa, é necessário que a escola também dê ouvidos às palavras de Ferreiro (1992), pois modificar a concepção de alfabetização é fator preponderante para a consecução dos objetivos propostos para a educação.

Atingir o ideal proposto por Soares (2001), isto é, alfabetizar letrando, cabe à escola envidar, e Jolibert (1998) aponta os caminhos.

Por outro lado, Lerner (2002), além de mostrar que a instituição escolar tem seu papel a desenvolver e que deve tomar como referência as práticas sociais de leitura e de escrita, mostra também os desafios dessa instituição.

Concluo com Chartier (1999) que a escola não pode perder as oportunidades de formar leitores, ainda que seja partindo de leituras por ela não reconhecidas ou desaprovadas. É seu papel, é sua função social.

Na parte II deste trabalho apresento o contexto da pesquisa de campo, bem como seus resultados, que tiveram como pontos norteadores a pesquisa bibliográfica elaborada na presente parte I.

PARTE II

INTRODUÇÃO

A alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo de busca.
Paulo Freire

Com o objetivo de aclarar o leitor sobre a pesquisa de campo como parte integrante deste trabalho, apresento as bases de cada uma das escolhas que foram contempladas para que sua elaboração acontecesse: o lócus, a série escolar, o município, as instituições escolares.

A seguir trago os resultados e análise da coleta de dados resultantes da pesquisa de campo, colhidos através da observação como pesquisadora, nos locais privilegiados para tal finalidade.

3 A PESQUISA DE CAMPO

A função dos homens de cultura numa sociedade democrática é semear dúvidas e não recolher certezas.
Norberto Bobbio

Para desenvolver este trabalho, fiz algumas escolhas que são: o lócus, a série escolar, o município, as instituições escolares.

Com a precípua intenção de informar o leitor acerca destas inúmeras escolhas, acho oportuno aclarar cada uma delas.

3.1 O lócus da pesquisa

Iniciarei pelo **"lócus".** A pesquisa tem como suporte a instituição escolar, pelas razões abaixo elencadas:

-entre as múltiplas funções da escola já apontadas neste trabalho, é ela, entre outras, a principal agência de letramento na sociedade capitalista, sendo que ensinar a ler é sua função precípua;

-a escolarização é, por um lado, um critério de avaliação dos sujeitos para a inserção no mercado de trabalho sendo, portanto, um eixo seletivo;

- é um indicador de qualidade de vida;

- possui um papel preponderante no letramento escolar, sendo que quanto mais restrito for o papel da família, mais amplo terá que ser o da escola.

A este respeito Ferreiro (1992), referindo-se ao processo de alfabetização, deixa claro que compreender as funções da língua escrita na sociedade é um dos objetivos ausentes nos programas de alfabetização. Para ela, as crianças só chegam a compreender essas funções no bojo dos atos sociais que a convertem em funcional. Ilustra suas afirmações citando: "as crianças que crescem em famílias alfabetizadas e onde ler e escrever são atividades cotidianas, recebem esta informação através da participação em atos onde a língua escrita cumpre funções precisas." (*ibidem*, p. 19). Cita, por exemplo, a mãe que escreve a lista de compras e a consulta

antes do término das compras; a busca na lista telefônica de nome; endereço e telefone de serviços de conserto de aparelhos quebrados; o recebimento de uma carta ou um bilhete deixado para ser lido por algum familiar. Todos esses exemplos transmitem informações sobre a língua, ou seja, nos exemplos citados ela serve para: ampliar a memória, obter informações que não se sabia antes de ler, comunicar-se à distância. Mas a autora se preocupa em trazer à tona: "essa informação que uma criança que cresce em um ambiente alfabetizado recebe cotidianamente é inacessível para aqueles que crescem em lares com níveis de alfabetização baixos ou nulos". (FERREIRO, 1992, p. 20) Critica o papel exercido pela escola, que oculta essas diferenças e é sob esse prisma que reitero a necessidade de atuação dessa instituição e de sua relevante importância junto às crianças provenientes de ambientes alfabetizadores restritos, cabendo à escola, ampliar suas oportunidades.

3.2 A série pesquisada

A opção pela 4ª série do ciclo I do Ensino Fundamental deu-se por ser esta a série final do ciclo I do Ensino Fundamental, pois marca um tempo, fim de uma etapa. Dentro do Regime de Progressão Continuada, adotado pelas escolas municipais de Piedade, pode-se reter alunos nessa série. O interesse em investigar como os alunos desta série lidam com a leitura, que praticamente estão sendo encaminhados para a 5ª série, também foi um fator de grande peso. Afinal, examinar o nível de competência leitora destes alunos na série que assinala a passagem para o ciclo II do mesmo curso, traria respostas às minhas inquietações vivenciadas na prática como Diretora de Escola de 5ª série ao Ensino Médio, principalmente à época das aplicações das avaliações do SARESP. Poderia citar ainda, a relevância de ter escolhido a 4ª série pois é ela a privilegiada em receber os livros do Programa "Literatura em minha casa," oferecido pelo MEC.[19]

[19] Literatura em Minha Casa – nome que designa o projeto do MEC- PNBE- Programa Nacional Biblioteca na Escola, que deu início a distribuição de livros de literatura infanto-juvenil para alunos de 4ª série da rede pública, em caráter de posse, com a intenção de formar leitores desde a família do aluno até na escola.

3.3 O município da pesquisa

O município da pesquisa é Piedade. É onde nasci, onde estudei do 1º ano primário ao Magistério; onde atuei como professora de Pré-Escola e de Ensino Fundamental e também como Diretora de Escola. É o município onde resido e, portanto, a viabilidade para a realização do trabalho mostrou-se a priori definida.

Piedade é um pequeno município do interior paulista, com 166 anos. É considerado periférico para efeito desta pesquisa, pois está fora dos grandes eixos culturais.

Segundo Antonio Leite Netto (1987), historiador piedadense, faz parte da história de Piedade afirmar que no início do século XIX moradores foram se estabelecendo moradores e se estendendo pelas margens do Rio Pirapora (peixe que salta) a partir do Ribeirão dos Cotianos, formando assim dois povoados: o primeiro onde hoje está localizada a praça Coronel João Rosa (no centro da cidade) e o segundo no atual Bairro Paulas e Mendes. Derrubavam a mata para o cultivo da terra e também para sustentar as tropas. Ambos os povoados eram conhecidos como "Bairro do Pirapora Acima". Tinha como pioneiro Vicente Garcia Pacheco que, entre 1831 e 1835, acredita-se ter recebido como doação de um tropeiro uma imagem de Nossa Senhora da Piedade, em louvor da qual, apressou-se em erguer uma pequena capela, sendo benta em 20 de maio de 1840, cuja data passou a ser considerada como o dia de fundação do município que, por conseguinte, recebeu o nome da imagem.

Segundo Leite Netto (*ibidem)*, Vicente Garcia Pacheco sempre foi tido como sendo o fundador de Piedade, embora não possa ser considerado, e nem mesmo foi um dos primeiros moradores às margens do Rio Pirapora, pois quando ele chegou ao local, já encontrou um povoado com cerca de 100 famílias.

Hoje a população do município é de 53.492 habitantes[20]. Desse total 29.955 encontram-se na zona rural e 23.537 na zona urbana. O número de bairros da zona rural aproxima-se de cem[21].Sua área territorial é de 746 km². Seus principais rios são: Rio Pirapora, que corta o

---

[20] Dados referentes ao censo realizado no ano de 2000.

[21] Relação de bairros pertencentes a zona rural do município de Piedade: Amola Faca, Barreiro, Batata Doce, Bateia, Bateia de Baixo, Bateia de Cima, Buenos, Caetezal, Caetezal de Baixo, Caetezal de Cima, Caetezal do Meio, Cáfaro, Cafezal, Camargos, Capela de São Roque, Castanhos, Cavalheiros, Claro, Colégio, Colinas, Colônia Roseira, Correas, Douradinho, Fazenda do Limal, Fazendinha, Fidêncios, Funil, Furnas, Furninhas, Furtados, Garcias, Godinhos, Gurgel, Jacintos, Jurupará, Juruparazinho, Lageadinho da Vila Élvio, Lageado, Lavras Velha, Leites, Liberdade, Limas, Loteamento Águas do Sarapuí, Miguel Russso, Monos, Moraes, Moreiras, Morro Grande, Oliveiras, Ortizes, Paineiras, Paiol Grande, Paruru, Peixe de Cima, Pinhal da Serra, Pirapora, Pirapora dos Vieiras, Piraporão, Piraporinha, Piratuba, Pires, Poço, Prestes, Reducino, Ribeirão Bonito, Ribeirão Grande, Ribeirão Bonito de Cima., Rio das Pedras, Rio do Peixe, Rosário, Roseira, Roseiral, Santa

centro da cidade e deságua no Rio Sorocaba, Ribeirão dos Cotianos, Rio Sarapuí, Rio Turvo e Rio do Peixe. Possui represas como a Itupararanga, Cachoeira da Fumaça, Vila Élvio e São José.

A agricultura é a base da economia do município. Os principais produtos cultivados são: morango, caqui, pêssego, maracujá, tangerina, alcachofra, cenoura, batata, cebola, beterraba, tomate, vagem, brócolis, repolho, alho, chuchu, couve-flor, milho, feijão, salsa. Em 1979 destacou-se como o maior produtor de cebola do país e passou a ser considerada a "Capital da Cebola". Há ainda a criação de javalis e de camarão-da-malásia. Este último tem em Piedade o único laboratório do estado de São Paulo que chega a reproduzir uma média de 150 mil camarões por mês. Eles vivem em cativeiro e são fornecidos para diversos restaurantes do Brasil. O município conta ainda com a instalação de haras, associação de apicultores, expansão da pecuária e exploração do turismo rural. São alguns dos pontos turísticos do município: Pedra do Elefante pesando aproximadamente 50 toneladas, Cachoeira do Bernardo, Represa de Itupararanga, Represa da Boca do Monte, Reserva do Jurupará, Corredeira da Cachoeira da Fumaça, Cachoeira da Usina Velha.

De acordo com dados colhidos do Cruzeironet, o quadro referente às atividades econômicas do município é assim constituído: 10% de indústrias, 20 %de comércio, 60% de agricultura, 1,5% prestação de serviços, 2% cooperativas, e outras atividades, 6,5%.

No setor educacional o município conta com 10 escolas estaduais que atendem o Ensino Médio (EM) como dispõe o quadro a seguir:

Terezinha, Santos, Santos e Paiol, Sarapuí, Sarapuí da Cruz, Sarapuí de Cima, Sarapuí do Cáfaro, Sarapuí do Miguel Russo, Sarapuí dos Antunes, Sarapuí dos Furquins, Sarapuí dos Godinhos, Sarapuí dos Limas, Sarapuí dos Luz, Sarapuí dos Soares, Sarapuí dos Torres, Serra, Soares, Tenórios, Tirvo, Turvinho, Turvo, Turvo de Baixo, Turvo dos Alves, Vargeadão, Vieirinhas, Vila Élvio, Vila Moraes.

Relação de Bairro pertencentes a zona urbana do município de Piedade: Vila Amâncio, Vila Bom Pastor, Vila Eraldino, Vila Grácio, Vila Maria, Vila Moraes, Vila Olinda, Vila Quintino, Vila São João, Vila Xavier, Boa Vista, Conjunto Habitacional Ayrton Senna, Conjunto Habitacional Marino Godinho, Cecap, Centro, Ciriaco, Ciriaco de Baixo, Cotianos, Goiabas, Guatambu, Jardim São Bartolomeu, Jardim Secol, Loteamento Alpes de Piedade, Loteamento Butuca, Lotamento Residencial do Paço, Loteamento São Francisco de Assis, Loteamento Vila São João, Loteamento Zé Pinto, Moreiras, Nova Olinda, Paulas e Mendes, Parque da Torre, Vila Elias, Vila Eraldino, Vila Maria, Vila Marum, Vila Moraes-Pintos, Vila Olinda, Vila Quintino, Vila São João, Vila Graciom, Vila Amâncio, Vila Eraldino, Vila Olinda, Vila Quintino, Vila Xavier. (Dados fornecidos pela Prefeitura Municipal de Piedade em 09/04/2006)

EE “Profª Maria Helena Sikorski C. César”	-EF- ciclo II e EM
EE “Profª Maria Ignês ª Araújo Paula Santos”	-EF ciclo II e EM
EE “Profª Maria Paula Ramalho Paes”	-EF ciclo II e EM
EE “Clementino Vieira Cordeiro”	-EF ciclo I e II
EE “Profª Dímpina Rocha Lopes”	-EF ciclo II
EE “Profª Theodora de Camargo Ayres”	-EF ciclo II
EE “Maria Teresa do Espírito Santo”	-EF ciclo II
EE “Miguel Pires Godinho”	-EF ciclo II e EM
EE “Profª Leonor Oliveira Martins”	-EF ciclo I e II
EE “Prof. Carlos Augusto de Camargo”	-EF ciclo II e EM

Escolas municipalizadas : (atendem EI e ciclo I do Ensino Fundamental)

*** EMEF “Cônego José Rodrigues de Oliveira”**	**- centro da cidade**
EMEF “Etelvino Joaquim Rodrigues”	-Bro.Sarapui do Luz
EMEF “Profª Glauca Ramalho Camargo Aranha”	-Bro. Cotianos
*** EMEIEF “Gregório Rodrigues Machado”**	**-Bro.Piraporinha**
EMEIF “Marcolino Antonio Nunes”	-Bro. Oliveiras
EMEIEF “Profª Maria Aparecida C.Lima”	-Bro. Bateia de Baixo
EMEIEF “Maria José Marciano de Abreu”	-Vila Quintino
EMEIEF “Mauricio França F.Camargo”	-Bro. Piratuba
EMEIEF “Miguel Mincovischi”	-Bro. Miguel Russo
EMEF “Mirian Corsini Ruzzi”	-Bro. Vila Élvio
EMEIEF “Profª Myriam Silva Bastos”	-Bro Sarapui dos Torres
EMEF “Profª Nelsina Ayres Bueno Abreu”	-Bro.Paulas e Mendes
EMEIEF “Padre Giorgio Musizzano”	-Bro. Corrêas
EMEIEF “ Prof.º Paschoal Visconti”	-Bro. Garcias
EMEF “ Profª Sylvia Camargo Baldy”	-Bro. Pintos

(*) Escolas pesquisadas

Escolas particulares- tipo de curso que atendem e localização

Favo de Mel	Educação Infantil	-centro
Colégio Monteiro Lobato	EI ao EM	-Bro. Parque da Torre
Colégio Cidade de Piedade	EF e EM -supletivo	-centro
Colégio Criativo	EI e EF ciclo I	-centro
Colégio Objetivo	EI ao EM	-centro
Creche Projeto Desafio	EI	-centro

Creches Municipais: Localização

CEMCEI “Arco –Iris”	-Bro. Cotianos
CEMCEI “Caminho do Sol”	-Bro. Parque da Torre
CEMCEI “Esperança Bom Pastor”	-Bro. Bom Pastor
CEMCEI “Profª Hilda Nogueira Gimenez”	-Bro. Vila Moraes
CEMCEI “O Pequeno Príncipe”	-Bro. CDHU
CEMCEI “Reino Infantil”	-Bro. Guatambú

Pré-escolas municipais: localização

CEMEI “Antonio Rolim da Silva”	-Bro. Parque da Torre
CEMEI “Sylvino Santos Netto”	-Jd. São Bartolomeu
CEMEI “Profª Terezinha Baptista Oliveira Paula”	-Bro. Vila Moraes

De um modo geral o município conta com escolas da rede pública estadual, municipal e da rede privada, porém em todas as instituições de ensino ora elencadas[22], só há oferta da educação básica. No último Censo escolar realizado no ano de 2005, o município contava com a quantidade de alunos abaixo registrada:

Creches: 488 alunos

Pré-Escolas:763 alunos

Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries): 8.430

Ensino Médio: 2.514

Há ainda, uma escola de língua japonesa, situada no Bairro da Liberdade, três escolas de língua inglesa situadas no centro da cidade, uma escola de língua espanhola e algumas escolas de informática também situadas no centro da cidade bem como o Kumon (Japonês/Inglês/Português). Há também o Conservatório Municipal, tradicional na cidade, que além de alunos do município, recebe também alunos de municípios vizinhos. A Academia Sheila´s Ballet também merece destaque no que diz respeito à dança, pois vem conquistando prêmios em diversos festivais Brasil afora.

[22] Dados fornecidos pela Diretoria Municipal de Educação do Município de Piedade em 09/04/2006

Piedade também possui uma Biblioteca Municipal que funciona no prédio da Diretoria Municipal de Educação contando com um acervo bastante significativo, possibilitando, assim, pesquisas escolares e empréstimos de livros.

Segundo Moreni e Andrade (2002, p. 117):

> A Diretoria Municipal de Educação é responsável pelo entrosamento do setor administrativo, da equipe da manutenção escolar, do transporte e merenda escolar. Nela também se encontra a Oficina Pedagógica, responsável pela supervisão administrativa e coordenação pedagógica das Escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. A Oficina Pedagógica facilita o entrosamento entre as pessoas responsáveis pela educação em Piedade, além de ser um local onde são realizados cursos de capacitação.

Diretoria Municipal de Educação

Foto de Suely Sanches Rodrigues de Oliveira- Abril de 2006

No setor cultural, Piedade dispõe da “Casa da Cultura”, que segundo Moreni e Andrade (*ibidem*, p. 108) “no passado e ainda hoje a Casa da Cultura incentiva a poesia, o teatro, as artes plásticas, a dança e a música”. A seguir podemos visualizar o prédio recentemente restaurado.

Casa da Cultura

Foto de Suely Sanches Rodrigues de Oliveira –Abril/2006

Piedade possui também alguns jornais e uma estação de rádio.

Destacam-se também algumas festas tradicionais no município tais como: Festa do Divino Espírito Santo, Festa de Nossa Senhora da Piedade (Padroeira da cidade), Festa do Aniversário de Piedade, Festa do Caqui Fuyu. Por parte da colônia japonesa, residente no município, há também e a Festa da Cerejeira e a Festa do Bom Odori[23]

Quais são os municípios vizinhos de Piedade?

Conforme o mapa apresentado a seguir, Piedade tem cinco municípios limítrofes, os quais passo a descrever de uma maneira bastante sintética, apenas com a intenção de apresentá-los ao leitor.

[23] Segundo Moreni e Andrade (2002, p. 105) a Festa do Bom Odori, tem a finalidade de confortar os espíritos, corresponderia ao Dia de Finados, nos calendários das igrejas cristãs. É uma manifestação de arte e religiosidade do povo japonês, pois há musica interpretada por uma mulher (dando mais suavidade e delicadeza). Todos os participantes podem dançar ao som de um tambor pequeno (denominado Odaiko) e uma flauta de bambu (fue).

Capturado na Internet em 10/04/2006, site: www.piedade.sp.gov.br.

Limita-se ao norte com Votorantim,[24] estando distante a 20 quilômetros deste município que é considerado "A capital do cimento" e que possui uma população de 95.940 habitantes numa área de 184 km². Tem na indústria sua atividade econômica principal, cujas atividades incluem: tecidos, papel, papelão, celulose, cal, embalagem, equipamentos eletrônicos e, principalmente, cimento votoran.

É também vizinho de Piedade, ao norte, o município de Salto de Pirapora[25], que possui 283 km² de área e uma população de aproximadamente 40 mil habitantes. Esse município tem no extrativismo mineral a base de sua economia, correspondendo a 70% de sua renda. O município conta também com indústrias, em destaque para a Hokko do Brasil, bem como indústrias de embalagens, de móveis, de lavanderia, cerâmica, frigorífico.

Ao sul, seu próximo vizinho é Tapiraí,[26] que na língua tupi-guarani significa "terra das antas" em razão da grande quantidade desse animal em seu território. É um município de 755 km², numa região cercada pela Mata Atlântica, com rios de águas cristalinas e inúmeras cachoeiras, sendo hoje considerada "Patrimônio Natural da Humanidade" pela UNESCO. Possui 9.200 habitantes que vivem em sua maioria do cultivo do chá, inhame, gengibre e do extrativismo de madeira e palmito.

[24] Dados capaturados de www.votorantim.sp.gov.br em 10/04/2006
[25] Dados capturados de www.saltodepirapora.sp.gov.br em 10/04/2006
[26] Dados capturados de www.tapirai.sp.gov.br em 10/04/2006

A leste, em direção à capital do estado, limita-se com Ibiúna[27], que na língua tupi-guarani quer dizer "terra preta". É um município que possui 55.920 habitantes, sendo que 50% vivem na zona rural. A área territorial do município é de 1062 km², tendo como atividade econômica principal a agricultura, dando-se destaque à lavoura de hortaliças, ainda que o turismo também apresente-se como atividade em ascensão. Possui também condomínios fechados nos arredores da represa Itupararanga onde paulistanos refugiam-se em suas casas de alto padrão nos fins de semana.

A oeste, Piedade é vizinha de Pilar do Sul,[28] um município que hoje é conhecido como "Nascente das Águas". Possui 23.949 habitantes e sua área territorial é de 697 km². Tem como renda principal a agropecuária, atingindo 70% da renda do município. Além desta há ainda comércio, indústria, turismo e artesanato.

Em direção norte, situa-se a trinta quilômetros de Sorocaba, pólo regional, do qual mantém dependência nas áreas da saúde, educação e comércio.

Em direção leste, está distante a noventa e seis quilômetros de São Paulo; a capital do Estado.

3.4 As escolas escolhidas

Dentro da realidade do município desta natureza, e utilizando os apontamentos do INAF[29], que mostram que diferenças como centro, periferia, rural e urbano são significativas nas possibilidades de letramento, optei por investigar escolas da mesma esfera administrativa, ou seja, escolas de ciclo II do Ensino Fundamental, municipalizadas, porém, sendo uma rural e outra urbana.

Ao todo, dentro da jurisprudência municipal, somam-se 15 escolas distribuídas por todo o município, porém o universo da pesquisa abarca duas realidades distintas, inseridas em pontos geograficamente opostos.

a) Escola central urbana: EMEF "Cônego José Rodrigues de Oliveira".

---

[27] Dados capturados de www.ibiuna.sp.gov.br em 10/04/2006

[28] Dados capturados de www.pilardosul.sp.gov.br em 10/04/2006

[29] INAF- Índice de Alfabetismo Funcional – pesquisa realizada em 2001, pelo Instituto Paulo Montenegro em parceria com a Ação Educativa – uma organização não-governamental, para fazer um levantamento sobre o alfabetismo funcional de jovens e adultos entre 15 e 64 anos. Para facilitar a leitura, será usada no texto, apenas a sigla INAF.

Como se pode ver na foto a seguir, a Cônego, como carinhosamente é chamada pelos piedadenses de muitas gerações que por ela passaram, traz na fachada de seu prédio o emblema em que representa "pinheiros". Conta-se que este símbolo foi adotado em virtude do prédio ter sido cercado de pinheiros durante muitos anos; cedendo, hoje em dia, seu espaço a alguns arbustos apenas.

EMEF "Cônego José Rodrigues de Oliveira"

Foto de Suely Sanches Rodrigues de Oliveira- Abril de 2006

A Unidade Escolar encontra-se localizada no centro do município de Piedade; na Rua Benjamim Constant, número 90, próximo a bancos, supermercados, escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio, escolas da rede privada, igrejas de diferentes religiões, comércio variado, hospital, Conselho Tutelar, Batalhão da Polícia Militar, Agência dos Correios e Telégrafos, Central Telefônica e residências.

Atualmente é vinculada à Diretoria Municipal de Educação de Piedade. Assegura a oferta do Ensino Fundamental, ciclo I e II[30] e atende alunos de 1ª a 4ª séries, em regime de progressão continuada. É a única escola central urbana que atende os alunos correspondentes a essas séries do Ensino Fundamental.

Entre todas as escolas, é a mais antiga e tradicional do município, sendo, portanto, reconhecida pela comunidade piedadense.

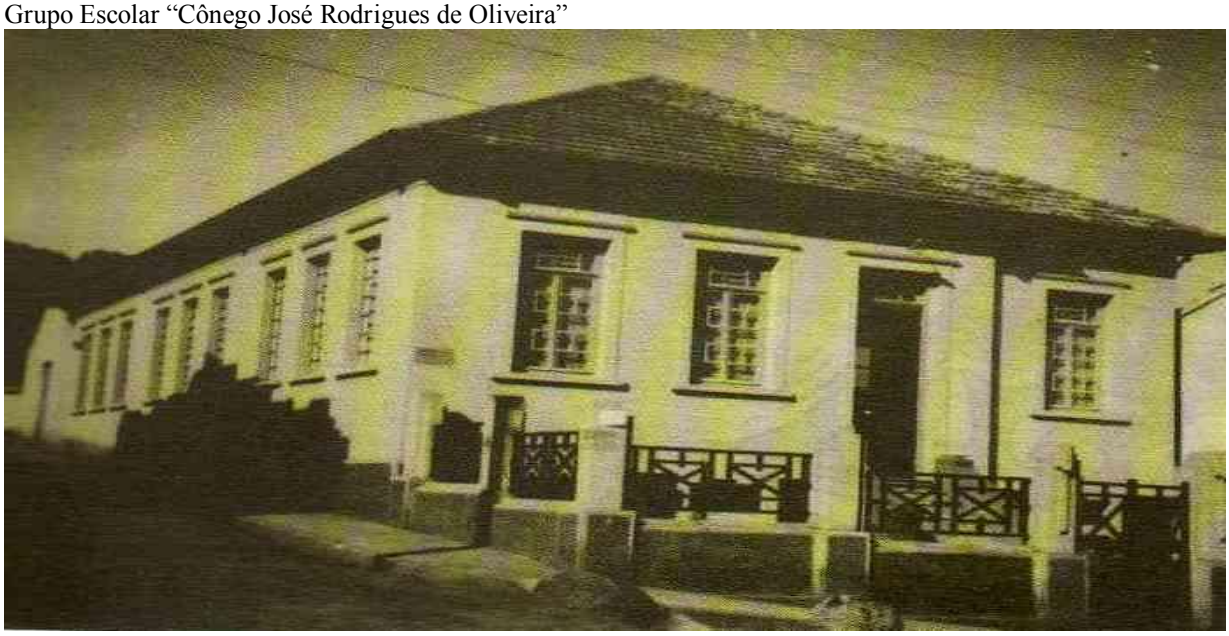
[30] Para as escolas municipalizadas em Piedade: Ciclo I do Ensino Fundamental equivale a 1ª e 2ª séries e Ciclo II corresponde a 3ª e 4ª séries.

Atende crianças provenientes do setor essencialmente urbano, vindas não só do centro como também de vários bairros, tais como: Goiabas, Vila Amâncio, Bairro Bento Ruivo, Vila Maria, Guatambu, Vila Bom Pastor, Vila Fantasma, Vila Grácio, Jardim São Bartolomeu, Capela de São Roque, Vila Olinda, Nova Olinda, Parque da Torre, Vila São João, Bairro do Rosário, num total de 755 alunos – à época da realização da pesquisa, final de 2004.

A clientela escolar está inserida na faixa etária de 6 a 18 anos, pois a Unidade Escolar atende duas classes de alunos portadores de necessidades especiais. Pode-se também afirmar que recebe alunos com carência material, social e psíquica e que são atendidos por uma psicopedagoga. Quando necessário, são encaminhados à psicóloga.

A Unidade Escolar foi criada conforme publicação no Diário Oficial do Estado, de 17/03/1932 com o nome de Grupo Escolar de Piedade, cujo prédio escolar era o abaixo apresentado e localizava-se na Rua Araújo Leite, onde hoje, após sua demolição, o município conta com um prédio onde funciona a agência do Banco Santander.

Grupo Escolar "Cônego José Rodrigues de Oliveira"



Fonte: (MORENI e ANDRADE, 2002, p. 80)

Pelo Decreto nº 12.119 do DOE. de 12/08/1941, passou a denominar-se Grupo Escolar "Cônego José Rodrigues de Oliveira". A partir do ano de 1952, passou a funcionar no atual prédio, conforme já citado.

Denominou-se E.E.P.G. "Cônego José Rodrigues de Oliveira" a partir de 1975, EEPSG "Cônego José Rodrigues de Oliveira" a partir de 1991, quando, à época, além do 1º grau, também atendia alunos do então 2º grau na habilitação profissional de contabilidade. A partir de 1996, com a reestruturação da rede estadual de ensino do estado de São Paulo, passou a

atender alunos do ciclo I do Ensino Fundamental e voltou a denominar-se EE "Cônego José Rodrigues de Oliveira". Em 2001 passou a denominar-se EMEF "Cônego José Rodrigues de Oliveira", após a municipalização de ensino ocorrida em agosto do mesmo ano.

Quanto à clientela escolar, grande parte dos alunos (54%) tem idade entre 08 e 09 anos, 24% têm entre 06 e 07 anos, 22% têm 10 anos de idade e 10% têm 18 anos.

Quanto às tarefas escolares, 80% recebem ajuda em casa dos irmãos mais velhos, e apenas 20% afirmam não obter ajuda.

Em relação à alimentação, a maioria faz quatro refeições normais por dia, 30% faz três refeições diárias, e 14% faz duas refeições diárias.

Quanto ao lazer, jogam bola, brincam com boneca, jogam *vídeogame*, assistem à televisão. Poucos vão à piscina, ao *shopping center*, andam de bicicleta e patins.

Os programas de televisão mais assistidos são as novelas, jornais, programas infantis ou desenhos.

A preferência musical divide-se entre músicas sertaneja e popular. Apenas 2% dos alunos gostam de ouvir hinos evangélicos.

Quanto à leitura, a maioria afirma ler livros de literatura infantil e com freqüência gibis.

Quando interrogados a respeito da escola, a maioria afirma que ela é ótima.

A comunidade escolar: grande parte dos pais dos alunos ganha entre um e três salários mínimos, 15% recebem bolsa-escola, 4% são analfabetos; 24% não concluíram a 4ª série do ciclo I do ensino fundamental, 16% concluíram a 8ª série e apenas 4% concluíram o ensino superior. Cerca de 30% estão desempregados. A maioria tem como profissão: motorista, pedreiro, comerciante e as mães empregadas domésticas ou diaristas nas lavouras. Grande parte mora em casas simples, 30% moram em casas médias, apenas 5% moram em casas luxuosas. A maioria, ou seja: 98,3% possuem televisão e apenas 3% possuem computador.

Quanto ao Projeto Político Pedagógico (2004, p. 13), já no segundo parágrafo do documento lê-se: "existe a conscientização da necessidade de realizar um trabalho voltado para leitura, interpretação e produção de textos."

Entre vários projetos propostos para serem trabalhados, destaco o projeto de leitura intitulado "Do mundo da leitura para a leitura do mundo" (*ibidem*, p. 25). Como justificativa do referido projeto, o documento aponta: "levar o aluno ao mundo da leitura, através dos diversos tipos de textos que o projeto privilegiará: textos instrucionais, informativos, científicos, bem como sua função social". Com referência aos aspectos a serem abordados em cada série através do referido projeto, destaco também, apenas a 4ª série pela relevância que

ocupa em minha pesquisa, onde se lê: “Música (rádio, videokê, fanfarra, coral) horta, jardim, (Ciências). Conhecendo o município e leitura de clássicos infantis”.

b)- Escola rural: EMEIEF “Gregório Rodrigues Machado”

A segunda escola escolhida foi a EMEIEF “Gregório Rodrigues Machado” por ser a Unidade Escolar que, à época da elaboração do Projeto de Pesquisa, no início do ano de 2004, atendia maior número de alunos da 4ª série do Ensino Fundamental, inserida em zona rural do município de Piedade.

Atualmente seu prédio já passou por algumas reformas, porém, à época da pesquisa, ele encontrava-se como apresento na foto a seguir, com piso de dois pavimentos apenas numa parte dele, tendo como passagem ao pavimento superior uma pequena escada, que dava acesso a uma sala.

EMEIF “Gregório Rodrigues Machado”

Foto cedida pela Direção da Escola em novembro de 2004

O prédio escolar está situado na estrada vicinal, atualmente coberta de pavimentação asfáltica, denominada “Estrada dos Lavradores”, no Bairro Piraporinha, distante 11 quilômetros do centro do município de Piedade. Não possui número de identificação. É localizado ao lado direito da referida estrada, no sentido centro/bairro, próximo de residências, igreja, venda –, como se diz por lá, e campos de lavouras.

Foi construído por volta do ano de 1968, pela Prefeitura Municipal de Piedade para abrigar a Escola Estadual denominada EEPG (Isolada) do Bairro Piraporinha. Teve o terreno doado pelo senhor Gregório Rodrigues Machado que em memória, recebeu a homenagem

como patronímico da instituição. Segundo o Projeto Político Pedagógico (2004), o senhor Gregório viveu no Bairro Piraporinha, onde trabalhava como agricultor. Foi casado com Dona Loura; teve quinze filhos, muitos netos e bisnetos, inclusive alguns deles estudam atualmente nessa mesma escola. Os moradores do bairro afirmam que ele foi um homem muito generoso, simples e seguia a religião católica, tendo falecido há aproximadamente vinte anos.

Ao longo dos anos, a escola passou por várias denominações. Em 1991, passou a ser identificada como EEPG (E) Bairro Piraporinha[31], em 1992, através de Decreto Estadual nº 34.849, passou a denominar-se EEPG (R) Bairro do Piraporinha.[32].

Em 2001 houve reforma e ampliação do prédio pela Prefeitura Municipal de Piedade, após ter ficado alguns anos inativo em virtude da extinção da escola estadual que nele funcionava. No início do ano de 2002, o bairro volta a ter sua escola, desta vez administrada pela rede municipal, com o nome de EMEF "Bairro Piraporinha", criada através do Decreto Municipal nº 3353, de 27/03/2002.

Em 15/02/2004, através da Lei nº 3512, a mesma escola passa a ter a seguinte denominação: EMEIEF "Gregório Rodrigues Machado", pois nesta época já atendia da Educação Infantil ao Ensino Fundamental até a 4ª série.

Atualmente é vinculada à Diretoria Municipal de Educação de Piedade. Assegura a oferta do Ensino Fundamental, ciclo I e II, atendendo alunos de 1ª a 4ª séries, em Regime de Progressão Continuada, além de atender a Educação Infantil com duas classes de pré-escola. O total de alunos atendidos chega a 212 – à época da realização da pesquisa, em final de 2004.

É a única escola com que o bairro pode contar para atender toda clientela escolar dentro dessa faixa etária.

Atende crianças vindas do setor essencialmente rural; provenientes não somente do próprio bairro como também de bairros circunvizinhos, tais como: Poço, Godinhos, Piraporinha do Gurgel, Pires e Vieirinhas, sendo que 95% de seu alunado utilizam-se do transporte escolar municipal diariamente.

A faixa etária atendida pela Unidade Escolar varia entre quatro e treze anos de idade, sendo que o quadro de alunos é composto por seis classes de Ensino Fundamental, atingindo 182 alunos e duas classes de pré-escola, nível I e II, com 15 alunos cada classe, totalizando 212.

Quanto à Proposta Pedagógica da Escola, destaco alguns projetos, os quais a equipe

---

[31] (E) conforme Decreto estadual significava Emergência.
[32] (R) Conforme Decreto Estadual, significava Rural.

escolar privilegiou para trabalhar ao longo do ano de 2004. São eles:

- Conheça seu Município (p. 15-16)
- Meio Ambiente (p. 17-18)
- As roupas novas do Imperador (p. 19)
- Artes, cujos conteúdos abordam a vida, reprodução e interpretação das obras de: Di Cavalcanti, Portinari, Tarsila do Amaral, José Ferraz de Almeida (p. 20)
- Olimpíadas Culturais (p. 21)
- Olimpíadas Esportivas (p. 22)
- Culto à Bandeira (p. 23)
- Religião (p. 24)
- Horta comunitária (p. 25)
- Reforço e Recuperação (p. 27)
- Recreio Dirigido (p. 28)

No item "Síntese dos conteúdos Programáticos, como subsídios à elaboração dos Planos de Ensino" (p. 39-42), o referido documento traz:

> **-Língua Portuguesa**:
> Textos: Narrativos, literários, jornalísticos, utilitários, poéticos e instrucionais.
> Produção e reprodução de textos diversos.
> Gramática não sistematizada.
> **-Matemática**
> Números: naturais, decimais, racionais, fracionários, geometria, álgebra, medidas de comprimento padronizado, porcentagem, sistemas de medidas,
> **-Geografia**
> Origem, local de moradia, a escola: espaço-geográfico, noções de orientação, atividades sócio-econômicas, comércio e indústria, meios de transporte, estações do ano, a cidade e o campo, a divisão espacial de trabalho, o trabalho rural e urbano, a industrialização da agricultura, movimentos da população, (análise política) Região Sudeste, ecossistema, relação sociedade e natureza, município e os serviços públicos, comunidade indígena.
> **-História**
> História do aluno, comunidade, bairro grupo social, procedência da população, família-remuneração salarial, tipos de moradia, atividades produtivas, trabalho assalariado-autônomo no campo e na cidade, agropecuária, o município, Migração, pluralidade cultural, índios, condições de vida, folclore.
> **-Ciências**
> A Terra, o Sol, o Planeta, espaços físicos- escola, aspectos da natureza, origem da vida vegetal, aspectos característicos dos seres vivos, evidências, existências de animais pelos caracteres externos visíveis, recursos naturais, alimentação, saúde e higiene água, estados físicos (projetos), solo, o corpo humano, órgãos dos sentidos, o lixo: coleta/reciclagem, eletricidade, agrotóxicos, cadeia alimentar, nutrição, higiene alimentar.
> **-Educação Física**
> Orientação espaço-temporal, esquema corporal, habilidades motoras, jogos e recreação
> **-Educação Artística**

> História da arte, artes visuais, desenho, pintura, colagens, modelagens, gravuras, modelagens, vídeos, histórias em quadrinhos, produção informatizada, musica, dança e teatro, espaço pessoal e global, o corpo e suas partes.
> **-Ensino Religioso**
> Justiça, respeito mútuo, solidariedade, diálogo, valorizando a vida, viver em sociedade, amor, discriminação, amizade, relacionamento familiar, liberdade, personalidade, meus defeitos e qualidades, verdade e mentira.

Quanto à comunidade escolar, é formada em sua maioria por pessoas carentes que residem em casas simples e sem esgoto. Em conversa informal com um morador antigo do bairro, o senhor João Rodrigues, relatou-me este que o bairro conta com moradores antigos que herdaram as terras de seus familiares e nela fixaram residência por várias gerações, não tendo, desse modo, vendido tantas propriedades para a formação de chácaras com a finalidade de servir de lazer nos finais de semana, a exemplo de outros bairros do município. Pareceu-me que o fato de conservar as terras nas mãos dos familiares é motivo de orgulho para o morador em questão.

O Bairro Piraporinha conserva boa parte da mata nativa da região e a nascente do Rio Pirapora, às margens do qual Piedade foi fundada.

A maior parte de sua população vive das atividades referentes à agricultura. As relações sociais de produção são expressas nos que são os proprietários das lavouras, os meeiros (aqueles que não possuem a terra e a cultivam com quem a possui), os diaristas ou bóias-frias, que são as pessoas que trabalham sem vínculo empregatício durante as safras. Cultivam-se os mais variados tipos de verduras, legumes, hortaliças e cereais.

4 “SE CADA UM LÊ COM OS OLHOS QUE TÊM”... EIS O QUE MEUS OLHOS CONSEGUIRAM CAPTAR

Vivendo se aprende; mas o que se aprende mais, é só a fazer outras maiores perguntas.
Guimarães Rosa

Inicialmente julgo necessário mencionar uma vez mais que o meu objeto de estudo centrou-se nas estratégias de letramento no cotidiano escolar, com foco nas práticas de leitura.

Foram tomados dois ambientes escolares, um rural e outro urbano, conforme descrito em capítulo anterior.

O estudo, bem como o registro da presente proposta, deu-se através da pesquisa de campo e respectiva coleta de dados. A perspectiva de análise é interpretativa. Devo mencionar que a minha proposta de trabalho consistiu-se em acompanhar duas turmas de 4ª série e verificar através de instrumentos como a observação; como circula o texto dado a ler na escola, mais especificamente na sala de aula, enfim, o que se faz com a leitura no espaço “aula”, qual o tratamento dado pelas professoras das classes observadas.

Cada Unidade Escolar como um todo também foi observada quanto ao seu espaço físico, no tocante à disponibilidade de material escrito, para o aluno ler em ambientes como: pátio, corredores, salas diversas, banheiros, etc. Durante a realização da pesquisa fiz uso da fotografia como material de apoio.

Outro aspecto por mim privilegiado foi a elaboração de uma relação do material de leitura disponível em cada sala de aula observada.

4.1 Quem são os leitores? Quem são os sujeitos envolvidos na pesquisa?

Analisar dentro desta pesquisa quem é o leitor é bastante pertinente neste momento. Afinal, quem são os alunos que lêem?

Um estudo sobre leitura não deve desconsiderar que, segundo Soares (2000, p. 21), as classes sociais distintas apresentam igualmente distintos interesses pela leitura.

Levando-se em consideração os apontamentos da referida autora, caracterizar os sujeitos da pesquisa dentro dessa perspectiva de análise é o primeiro aspecto a ser destacado.

A escola urbana, cuja classe observada foi a 4ª série B, funcionava no turno da manhã e tinha como professora uma profissional com 29 anos de magistério, pertencente ao quadro de cargos da Secretaria de Estado da Educação, porém afastada para trabalhar em escola municipalizada. Além de possuir o antigo Curso Normal, é habilitada em Pedagogia. É casada, mãe de três filhos, reside no município de Piedade em casa própria, possui carro próprio, telefone celular e computador. Quanto aos hábitos de leitura, afirma ler revistas, jornais, "tarefas de casa" no caderno de seus filhos, atividades que prepara para trabalhar em sala de aula, livros didáticos, paradidáticos.

Em conversa com a professora, informou-me esta que sua maior dificuldade com a classe observada seria com referência aos alunos com poucos recursos econômicos, pois eles não possuem acesso aos materiais de leitura e nem tampouco o hábito de ler é valorizado por eles e suas famílias. Relatou-me, ainda, que esses alunos apresentam defasagens de conteúdos, o que, em seu modo de entender a situação, dificulta o interesse pela leitura. Contou-me também que trabalha no sentido de despertar nos alunos o interesse pela leitura e que percebe o quanto as crianças sentem-se confiantes, valorizadas e estimuladas a ler no decorrer de seu trabalho.

O nível sócio-econômico da professora acima pode ser considerado de padrão médio.

A sala de aula da 4ª série B funcionava no primeiro andar do prédio, próxima à sala da Diretoria. Solicitando licença à professora, fiz o levantamento do local de residência dos alunos dessa classe, colhendo de cada um, o nome do local. Concluí que a classe era constituída por 40 alunos regularmente matriculados, sendo 3 transferidos. Esses dados também foram aferidos no Diário de Classe da professora. A procedência desses alunos era: 10 residiam no centro da cidade, 9 na Vila Bom Pastor (uma favela extremamente carente), 7 na Vila Olinda, 4 no Bairro Goiabas, 2 na Vila Grácio, 1 no Bairro Moreiras, 2 no Bairro Cotianos, 2 no Bairro Parque da Torre. Todos esses bairros estão localizados nos arredores da cidade.

O nível sócio-econômico dos alunos, segundo a professora, é baixo; a maioria é carente de bens materiais. Quanto ao nível de aprendizagem da classe, a professora afirma que a classe é "regular". Quanto ao resultado final, apresentado no final do ano letivo, a classe apresentou o seguinte rendimento escolar, conforme o documento colhido na escola pesquisada, constando no anexo B.

Já no primeiro dia em que visitei a sala, após me apresentar a eles, perguntei o que é ler, e se eles gostavam de ler. A classe quase que em coro respondeu: “Ler é entender, é ver e compreender.” Confesso que me fascinou, pois responderam sem nenhuma intervenção.

E eu continuei com os meus questionamentos preliminares: Vocês acham que a leitura é importante? Por quê? E alguns alunos responderam: “Sim, ela é muito importante. Para melhorar o português, para aprender mais, para ficar esperto, para entender coisas diferentes, para ser alguém na vida, para ter serviço no futuro, quem não lê não sabe escrever, é importante ler para fazer bolo, doces e para estudar”.

Quanto aos livros de “Literatura em Minha Casa” quando questionados, alguns disseram que gostaram muito de ganhá-los, acharam legal, sentiram-se felizes, mas também muita vergonha na hora de subir no palco para recebê-los e abraçar a professora.

A classe da escola rural foi a 4ª série “A”. Funcionava também no turno da manhã com 41 alunos regularmente matriculados, e desse total 4 foram transferidos, dados esses que, igualmente à escola anterior, também foram aferidos no Diário de Classe da professora.

A professora da classe é titular de cargo, pertence ao quadro de cargos da Prefeitura Municipal de Piedade e conta com 8 anos de Magistério. Sua formação: Magistério. Em seguida cursou Pedagogia e especializou-se em Psicopedagogia. Reside em Sorocaba, no Bairro Éden, percorre 50 quilômetros para chegar até a escola onde trabalha. É casada e mãe de apenas um filho. Possui telefone celular, carro próprio (presente do marido) e, quanto aos hábitos de leitura, diz preferir romances policiais, entretanto tem o hábito de fazer leituras variadas. Afirma que pertence à classe média.

Quanto à procedência do alunado, também utilizei-me da mesma estratégia da escola urbana, ou seja, com a permissão da professora, solicitei que cada aluno dissesse o local de residência. Após esse levantamento, concluí que a classe era assim constituída: 9 alunos residiam no Bairro Piraporinha, 11 no Bairro Godinhos, 7 no Bairro Piraporinha do Gurgel, 3 no Bairro do Poço, 3 no Bairro Pires, 2 no Bairro Vieirinhas, 2 em Altos de São Benedito, sendo todos usuários do transporte escolar da Prefeitura Municipal de Piedade.

Segundo as palavras da professora da classe, o nível sócio-econômico dos alunos é baixo, pois é em sua maioria carente. O nível de aprendizagem, considerando suas afirmações, obteve melhoras no decorrer do ano letivo em comparação ao início do ano, pois era “fraco”. Ao final do ano letivo, principalmente com relação à leitura, “foi magnífico, pois a colheita foi muito farta ao término do ano”, afirma a professora, no encerramento das atividades.

O quadro representando o rendimento escolar dos alunos é apresentado no anexo C, onde se pode notar que apenas um aluno foi retido ao final do ciclo.

Quanto ao seu trabalho com a classe, a professora relatou-me que inicialmente os alunos apresentavam muitas dificuldades tanto em matemática quanto na escrita em geral.

Segundo suas palavras: “foi este fato que me fez ficar trabalhando nesta cidade”.

Continuando suas afirmações, disse-me durante uma das visitas que realizei em sua classe, ainda reportando-se às dificuldades pedagógicas dos alunos: “Não importa qual seja a dificuldade que o educando apresenta, com a leitura tudo se transforma, mesmo que no início você tenha que ser o locutor dos textos.”

Mas a convicção da professora não termina aqui. Ela continua: “O educando vai aprender a desenvolver o gosto pela leitura e descobrir que o mundo se iniciou através da leitura e se souber ler saberá compreender o mundo”. E isso, ela passava aos alunos.

Alunos da escola rural e a professora da classe pesquisada

Foto cedida pela Direção da Escola em novembro/2004

4.2 O que lêem ?

Neste item há duas subdivisões a serem consideradas: os suportes e os gêneros.

Quanto aos suportes de textos, Chartier (1999, p. 17) nos ensina que: "Não há texto fora do suporte que o dá a ler (ou a ouvir), e sublinhar o fato de que não existe a compreensão de um texto, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele atinge o seu leitor." Lembrando o referido autor, todo o material lido pelos alunos será analisado contemplando essa categoria: suportes.

a) Quanto aos suportes

A classe da escola urbana vivenciou atividades envolvendo vários suportes de textos:

-lousa: cujos textos eram oferecidos com a finalidade de realizar cópias e exercícios de interpretação textual, a exemplo da foto abaixo:

Lousa da classe urbana

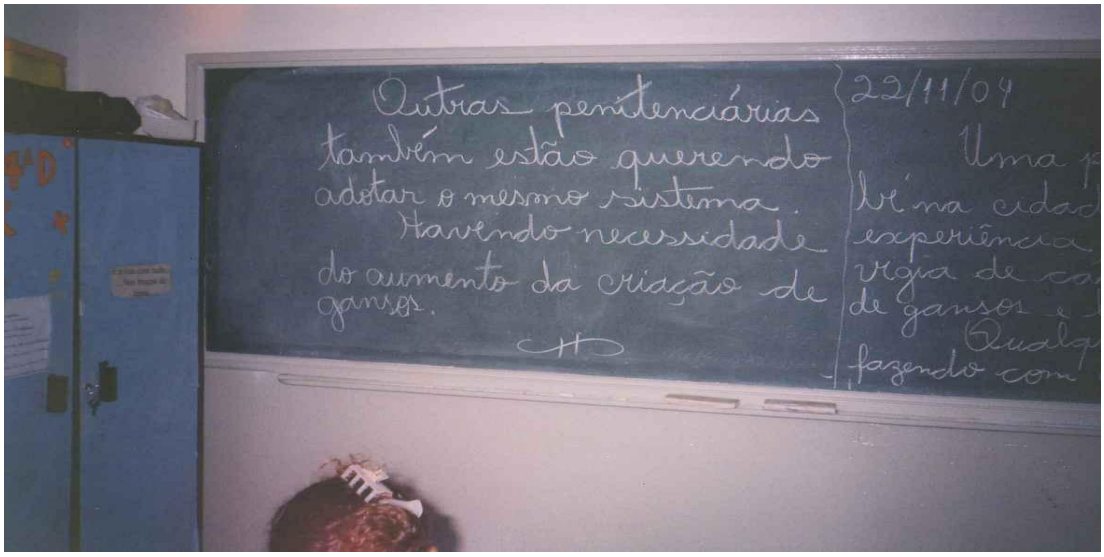


Foto de Suely Sanches Rodrigues de Oliveira- novembro/2004

-papel sulfite: com atividades e textos mimeografados, inclusive as "provas mensais" (ver anexo D);

-AM. Atividades Matemáticas da 4ª série – CENP, volume 4, sendo que cada aluno tem o seu para resolver as atividades tanto na classe quanto em casa, como tarefa extra-classe;

-Livros didáticos dos diferentes componentes curriculares: Língua Portuguesa: Vitória Régia, 4ª série, Editora IBEP, os alunos levam para casa, o livro fica com eles, e os textos são trabalhados um a um. Geografia e História de Piedade, Editora Cidade: os alunos lêem em

casa, respondem as perguntas sobre os textos e na sala a professora corrige complementando com explicações. Geografia, 4ª série, Coleção Vitória Régia (PNLD) Editora IBEP: os alunos lêem, fazem cópias de trechos dos textos, bem como os interpretam. História, 4ª série, (PNLD), Ática: o trabalho desenvolvido pelos alunos é o mesmo citado em Geografia;

-Mini-dicionários de Língua Portuguesa – cada aluno tem o seu para utilização quando necessário;

- Cartilha do PROERD[33] que é muito utilizada para realizar seus exercícios e estudar suas lições;

Cartilha do PROERD

Foto de Suely Sanches Rodrigues de Oliveira- novembro/2004

-Gibis;

-Livros de literatura infantil, tanto os livros que a professora leva para a sala de aula, quanto os livros do programa "Literatura em minha casa";

-Jornal Mural dos corredores, frases expostas nas portas das salas de aula e paredes, como se pode verificar nas fotos que seguem:

[33] PROERD – Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência.

Corredores:

Foto de Suely Sanches Rodrigues de Oliveira- novembro/2004

Frases pintadas nas paredes

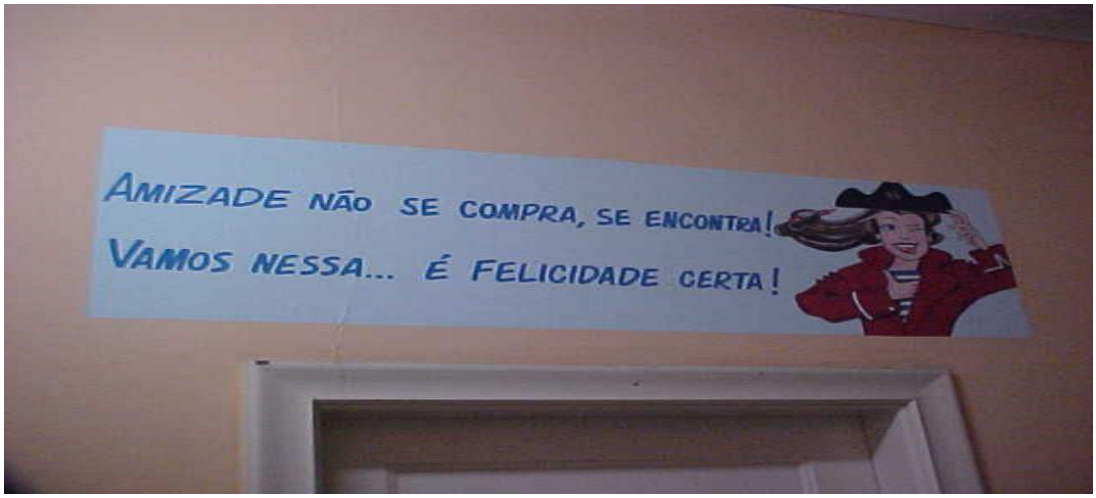
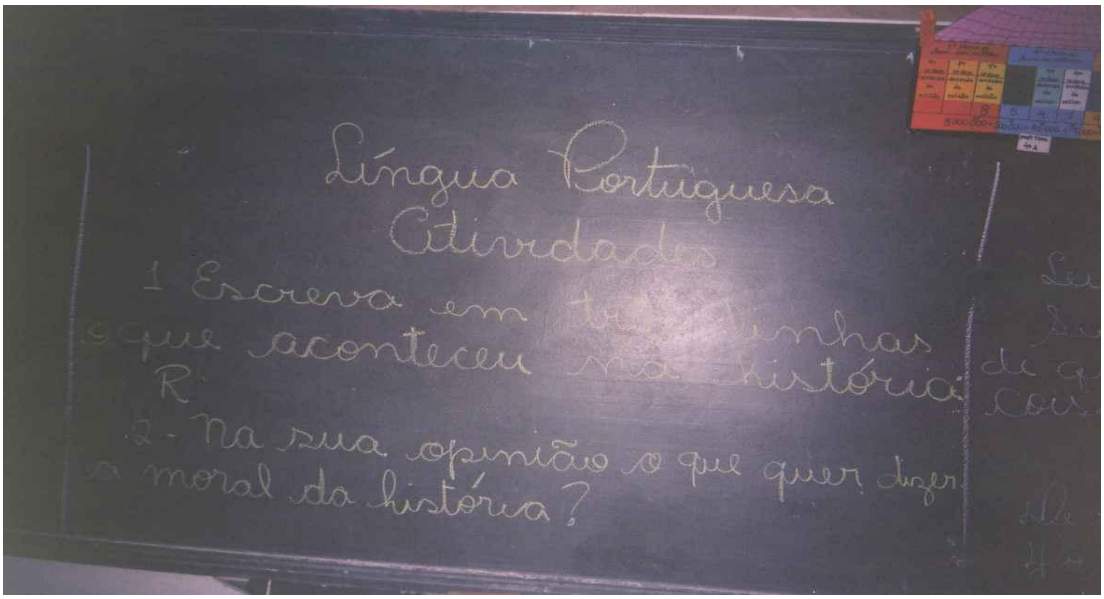


Foto de Suely Sanches Rodrigues de Oliveira-novembro/2004

A classe da escola rural leu:

-Atividades na lousa, começando pelas mensagens diárias que a professora escrevia, textos e exercícios;

Atividades na lousa



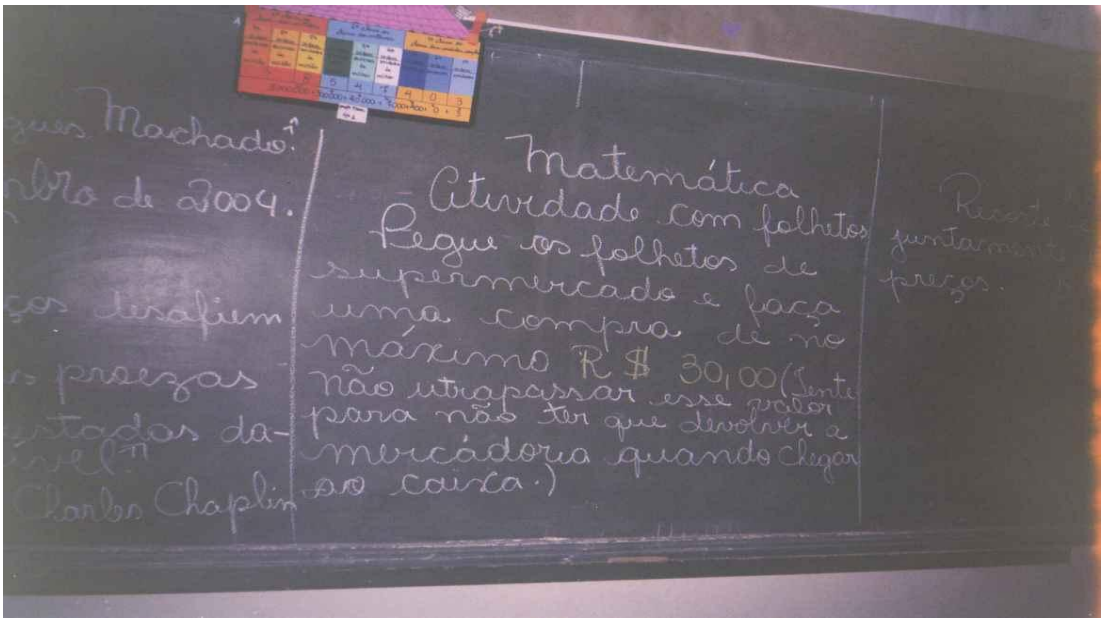


Foto de Suely Sanches Rodrigues de Oliveira- novembro/2004

- Imagens avulsas;

-Folha de papel sulfite com textos mimeografados, inclusive a avaliação integrada;

-Livros didáticos dos diferentes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Geografia e História, Ciências Naturais;

AM e livros didáticos utilizados

Foto de Suely Sanches Rodrigues de Oliveira- novembro/2004

AM – Atividades Matemáticas da 4ª série - (CENP);

-Panfletos anunciando liquidação;

-Livros de literatura que ficavam nas caixas, Livros do Programa "Literatura em minha casa";

-Cartazes, bilhetes e convites elaborados pela classe;

-Mini-dicionário de Língua Portuguesa;

-Jornal Mural;

-Jornais, suplementos infantis;

-Folhas copiadas para realizarem atividades (anexo E).

b) Quanto aos gêneros discursivos:

À luz do PCN de Língua Portuguesa 1ª a 4ª séries, dos gêneros indicados para a série, observei que a classe da escola urbana leu: contos, poemas, provérbios, saudações através de mensagens diárias que a professora passava na lousa, avisos, bilhetes, títulos, notícias, textos expositivos em livros didáticos, verbetes de dicionário, letras de músicas, histórias bíblicas.

A classe da escola rural lia: saudações diárias através de mensagens que a professora passava na lousa, contos, poemas, provérbios, notícias, anúncios, cartas, bilhetes, convites, textos de jornais, revistas, suplementos infantis, folhetos, textos expositivos de livros didáticos, resumos elaborados pelos próprios alunos, verbetes de dicionário. Afora estes gêneros incluídos no PCN de Língua Portuguesa, os alunos de ambas as classes liam: números, cálculos, situações-problemas em Matemática, mapas, gráficos, exercícios variados, propostos dentro de todos os componentes curriculares.

4.3 Para que lêem?

Geraldi (2003, p. 90) afirma que: “na escola não se lêem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos”. Para o autor “isso nada mais é do que simular leituras”. O autor defende uma concepção de leitura onde “a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Encontro com o autor, ausente, que se dá pela sua palavra escrita”. Vai além quando interroga “como coadunar essa concepção de leitura com atividades de sala de aula, sem cair no processo de simulação de leituras?” Argumenta que a resposta não é tão simples, pois caso fosse, não haveria razão para tantos encontros com professores e tantos textos que tratam da leitura. Geraldi (*ibidem*, p. 92), recuperando da própria vivência de leitor algumas possíveis posturas, mostra como nos colocamos ante um texto: a leitura - busca de informações; a leitura - estudo do texto; a leitura do texto - pretexto; a leitura - fruição do texto.

Atendo-me às posturas acima mencionadas, observei o item em pauta em ambas as classes pesquisadas.

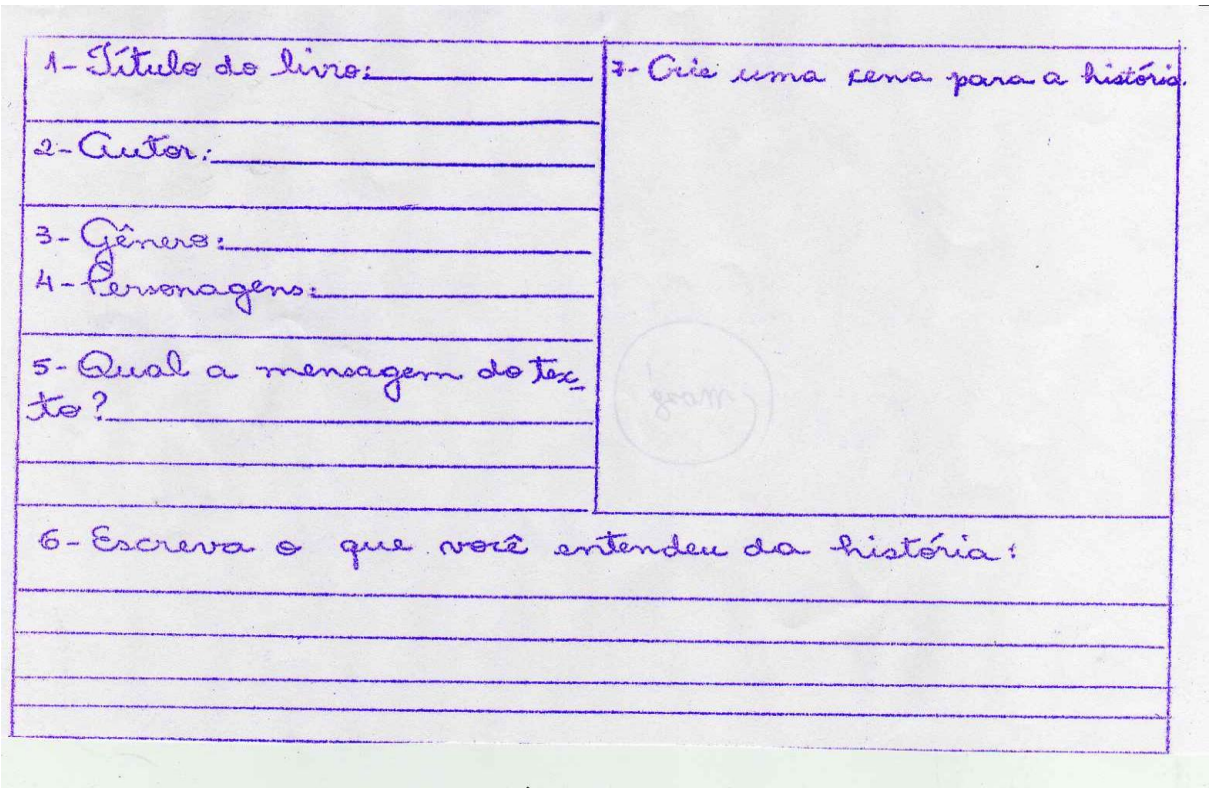
A classe da escola urbana desenvolveu leituras “busca de informações” cujo objetivo é o de retirar do texto informações. Os alunos leram com a finalidade de responder questões, aqui compreendido como um entendimento do texto (texto recebido em folha mimeografada, livro didático, dicionário, atividades da lousa).

Leu-se também com a finalidade de buscar informações para resolver problemas de matemática e efetuar cálculos.

Já a “leitura do texto pretexto” ou seja, quando alguns pretextos podem definir o tipo de interlocução do leitor/texto/autor, leram-se textos com a finalidade de estudar gramática (por exemplo: tempos verbais), para produzir ilustrações de uma história, para produzir outros textos. Não é demais lembrar que o autor mostra-se favorável à leitura do texto-pretexto, pois, segundo ele: “é preciso tirar os textos dos sacrários, dessacralizando-os com nossas leituras, ainda que venham marcadas por pretextos” (GERALDI, 2003, p. 97)

Quanto a “leitura fruição do texto”, lembrando Geraldi (*ibidem*, p. 97), o autor refere-se a uma forma de interlocução praticamente ausente na escola, que é o ler por ler onde ocorre o desinteresse pelo controle do resultado, ou seja, gratuitamente. Afirma que “no sistema capitalista, de uma atividade importa seu produto. A fruição, o prazer, estão excluídos”. Diz o autor que a escola, como reprodutora do sistema capitalista e preparando os alunos para ele,

exclui as atividades não-rendosas e, portanto, lê-se por exemplo um romance, para preencher fichas, fazer prova, sempre que os alunos terminavam as atividades propostas liam para "passar o tempo" até que todos terminassem a atividade do momento, liam também no final do período diário de aulas. Todos os alunos eram convidados a ler os livros que escolhiam no canto de leitura da classe. Neste item, ao contrário do que diz o autor, na escola urbana não esteve excluída a leitura fruição do texto, pois leu-se por ler, sem maiores cobranças, embora tivesse o aluno que preencher os dados do livro lido numa pequena ficha, como a que segue, e é essa a crítica do autor.


1- Título do livro:
2- Autor:
3- Gênero:
4- Personagens:
5- Qual a mensagem do texto?
7- Crie uma cena para a história.
6- Escreva o que você entendeu da história:

Ficha de leitura cedida pela professora da escola urbana

Já a classe da escola rural desenvolveu leituras "busca de informações" com a finalidade de responder questões. Utilizava para tal finalidade textos mimeografados, livro didático, dicionário, cartazes. Como exemplo, cito uma atividade na aula de História e Geografia, ao estudarem o município de Piedade: as crianças dispostas em grupos, sendo que cada grupo ficou responsável por um trecho, leram para descobrir informações que lhes eram necessárias a respeito de um determinado assunto, no caso "A nossa cultura e educação", desenvolveram rascunhos, e após vinte minutos de leitura e anotações, um aluno do grupo se manifestou para explicar o tópico pelo qual o grupo tinha se responsabilizado.

Exemplificando outra atividade, os alunos leram um texto, e a professora solicitou que eles formulassem questões acerca do texto lido.

Quanto à “leitura do texto - pretexto”, a exemplo da escola urbana, também se leu para estudar gramática. Ainda neste tipo de abordar o texto, os alunos fizeram a leitura de panfletos de liquidação, recortaram figuras e criaram situações problemas envolvendo compras, como podemos observar nas fotos abaixo os alunos em interação.

Panfletos de liquidação

Foto de Suely Sanches Rodrigues de Oliveira- novembro/2004

Alunos em atividades de leitura e escrita

Foto de Suely Sanches Rodrigues de Oliveira- novembro/ 2004

Quanto à “leitura fruição do texto”, a exemplo da escola urbana, também liam nos momentos de ociosidade, ou seja, até que todos terminassem certa atividade.

Por outro lado, apoiada no trabalho de Jolibert (1994), também observei que:

Na classe da escola urbana não foram detectadas as situações de “leitura para valer” como aponta a autora, oriundas de projetos, e ao contrário do que mostra Jolibert, a classe tinha um momento específico destinado à leitura, isto é, ao final do período diário e não “lia-se para valer” como a autora aponta.

Já na classe da escola rural foram observadas algumas situações de “leitura para valer”, muito embora não observei nenhuma vinculação a projetos, mas os alunos leram para se comunicar com o exterior, ou seja, leram o bilhete escrito por eles para enviar à família, da mesma forma que leram o convite de formatura que também produziram.

4.4- Onde lêem

A classe da escola urbana :

Alunos em atividade de leitura e escrita

Foto de Suely Sanches Rodrigues de Oliveira-novembro/2004

Na escola: Lêem sobretudo na classe, porém há outras disponibilidades de leituras: nos corredores, nos jornais murais onde são afixados textos produzidos pelos alunos, avisos, etc.

Jornal Mural de um dos corredores

Foto de Suely Sanches Rodrigues de Oliveira-novembro/2004

Nos quadros pintados nas paredes, nos diplomas que a escola conquistou ao longo dos anos, nas portas das salas de aulas e também de outras salas da escola,

Quadro pintado na parede

Fotos de Suely Sanches Rodrigues de Oliveira- novembro/2004

Diplomas que a escola conquistou

Foto de Suely Sanches Rodrigues de Oliveira-novembro/2004

Porta de uma sala de aula

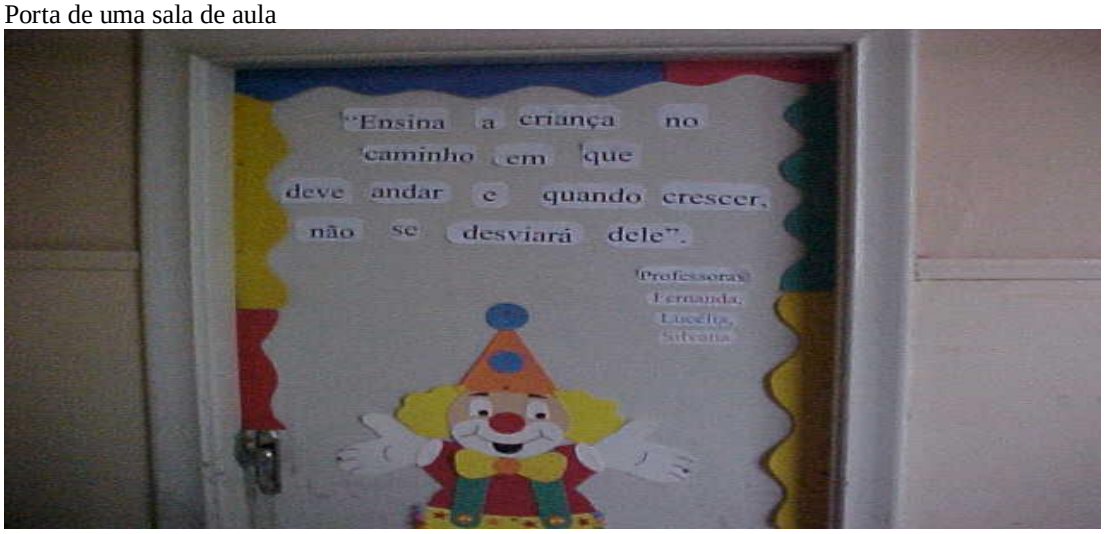


Foto de Suely Sanches Rodrigues de Oliveira-novembro/2004

Consultório Dentário

Foto de Suely Sanches Rodrigues de Oliveira-Novembro/2004

Entrada da cozinha

Foto de Suely Sanches Rodrigues de Oliveira-novembro/2004

Nos banheiros, o aviso na parte interna. Acima da porta a escrita e a pintura:

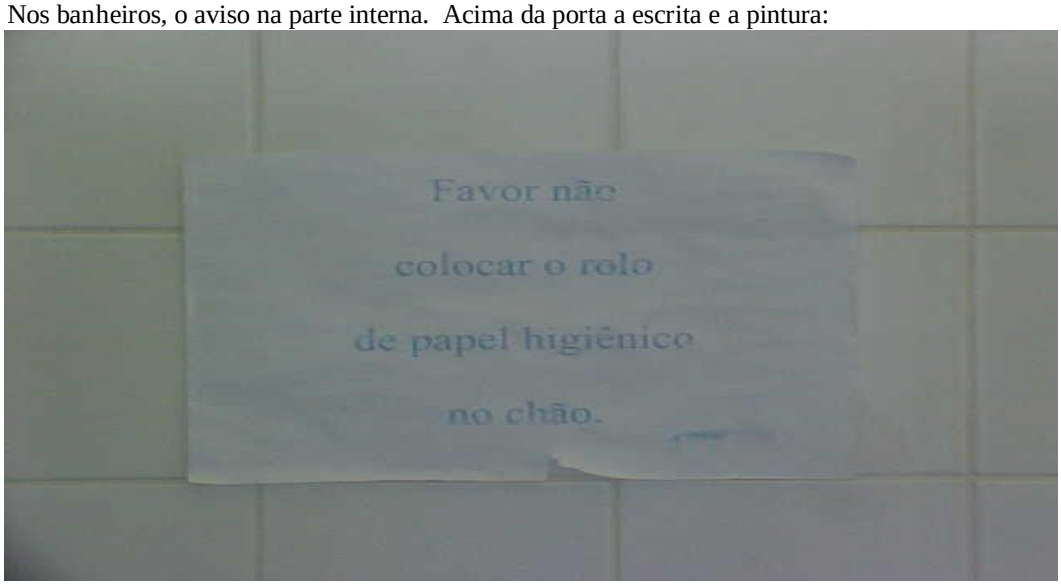


Foto Suely Sanches Rodrigues de Oliveira-novembro/2004

Entrada do banheiro feminino

Foto de Suely Sanches Rodrigues de Oliveira- novembro/2004

Em casa: em conversa com alguns alunos disseram que lêem para a realização das atividades “de casa”, lêem e vêem as figuras dos livros didáticos utilizados, e também lêem, por escolha de cada um, os livros retirados das caixas da sala de aula.

Na classe da escola rural a situação é a mesma, com exceção de quadros pintados nas paredes e também dos diplomas afixados nas paredes dos corredores. A exemplo da escola urbana, também registrei através de fotos algumas situações de leitura:

Alunos lendo em sala de aula

Foto de Suely Sanches Rodrigues de Oliveira- novembro/2004

Jornal Mural sobre os Projetos

Foto de Suely Sanches Rodrigues de Oliveira- novembro/2004

4.5 Como lêem

Chartier (1999) chama a atenção para as maneiras de ler que, segundo o autor, desapareceram em nosso mundo contemporâneo, e cita o exemplo da leitura em voz alta.

> Uma história da leitura não deve, pois, limitar-se à genealogia única da nossa maneira contemporânea de ler em silêncio e com os olhos. Ela tem, também e sobretudo, a tarefa de encontrar os gestos esquecidos, os hábitos desaparecidos. (CHARTIER, 1999, p. 17)

Na classe da escola urbana foram observadas: leitura silenciosa individual (ler com os olhos – dizia a professora), leitura conjunta em voz alta, (todos juntos, o grupo-classe de uma só vez), por solicitação da professora.

Na classe da escola rural: lia-se individualmente, silenciosamente, (com o dedinho embaixo das palavras como sempre ensinei, dizia a professora) em pequenos grupos, em voz alta individualmente. Quanto às modalidades de leitura, ambas as classes leram para escrever, para estudar, para descobrir o que deveria ser feito e leram para revisar.

4.6 A "biblioteca" e o uso de caixas de papelão na classe da escola urbana

A biblioteca da escola urbana

A biblioteca da escola urbana

Fotos de Suely Sanches Rodrigues de Oliveira – novembro/2004

Na escola urbana há um local para o funcionamento da biblioteca, inclusive com mobiliário adequado, cadeiras, mesinhas, estantes adequadas à estatura dos alunos de 1ª a 4ª séries, dispostos numa sala medindo 70 m², contando com aproximadamente 3.000 volumes, que são registrados no livro de tombo, embora não esteja atualizado. A coordenação das retiradas não é centralizada numa só pessoa da escola, ou seja, não há na escola alguém responsável por esse espaço. No momento está interditada pois o forro da sala caiu.

Dada essa situação emergencial, os livros são escolhidos e retirados do local pela professora e levados para a sala de aula. Lá são dispostos em uma caixa de papelão, para que os alunos possam ler como já foi explicado, ou quando terminam uma atividade e aguardam os demais alunos, ou ainda no final do período diário.

Relação de livros encontrados no armário da sala da 4ª série B – escola urbana, em 27 de novembro de 2004, sendo que a professora renova-os após algum tempo:

TITULO	EDITORA
Caça ao tesouro	Brink Book Editora de Livros Ltda. (PNLD)
O sonho do abacaxi	DCL- Difusão Cultural do Livro
Didi, o dinossauro	Editora FAPI Ltda.
Galo de briga, de paz	Edições Paulinas

A festa no céu	Editora Fênix
A centopéia que pensava	Editora Salamandra (PNLD)
Uma historinha sem sentido	Editora Melhoramentos
A Iara	Editora F.T.D
O pequeno polegar	Editora Fênix
Tererê	Editora Miguelim
A lebre e a tartaruga	Editora Fênix
A verdadeira história dos sapatinhos de cristal	Editora Ática (PNLD)
O cavalo encantado	Editora Fênix
Del Rastro, o amigo	Editora Edelbra
O Leão, o Lobo e a Raposa	Editora Villa Rica
O Pinóquio	Editora Fênix
A velhinha maluquete	Editora Moderna
Gata Biba e Bilboquê	Editora F.T.D. (PNLD)
O monstro do lago	Editora Edelbra
Jurupari	Editora Vigilia
Medo do escuro	Editora Ática
Dez sózinhos	Editora Paulinas (PNLD)
A boca da noite	Editora Paulinas (PNLD)
Ana levada da breca	Editora Moderna
Aventuras de Guliver	Editora Fênix
Quero um gato	Editora Martins Fontes (PNLD)
Vida de vento	Editora Ao livro técnico (PNLD)
O palhaço e a bailarina	Editora Evans (PNLD)
Miquinho e o realejo	Editora DCL- Difusão Cultural do Livro
Girafa não serve pra nada	Editora Paulinas (PNLD)
O galinho mais simpático do mundo	Editora Edelbra
O carreiro e o papagaio	Editora Fênix
O leão e o ratinho	Editora Fênix
O cerrado	Editora Ática
Pedro Malasarte	Editora Fênix
Bem-me-quer	Editora Mazza (FAE)
O urso barrigudinho	Editora DCL
O pastorzinho e o lobo	Editora Fênix
Clact...clact...clact...	Editora Ática
Helmut, o chopeiro de colônia	Editora Edelbra
O tesouro das virtudes para crianças-2	Editora Nova Frionteira (PNLD)

Quanto ao critério de escolha dos livros pela professora da classe pesquisada, para levá-los à sala de aula, ela diz que escolhe aqueles que contêm os textos mais curtos.

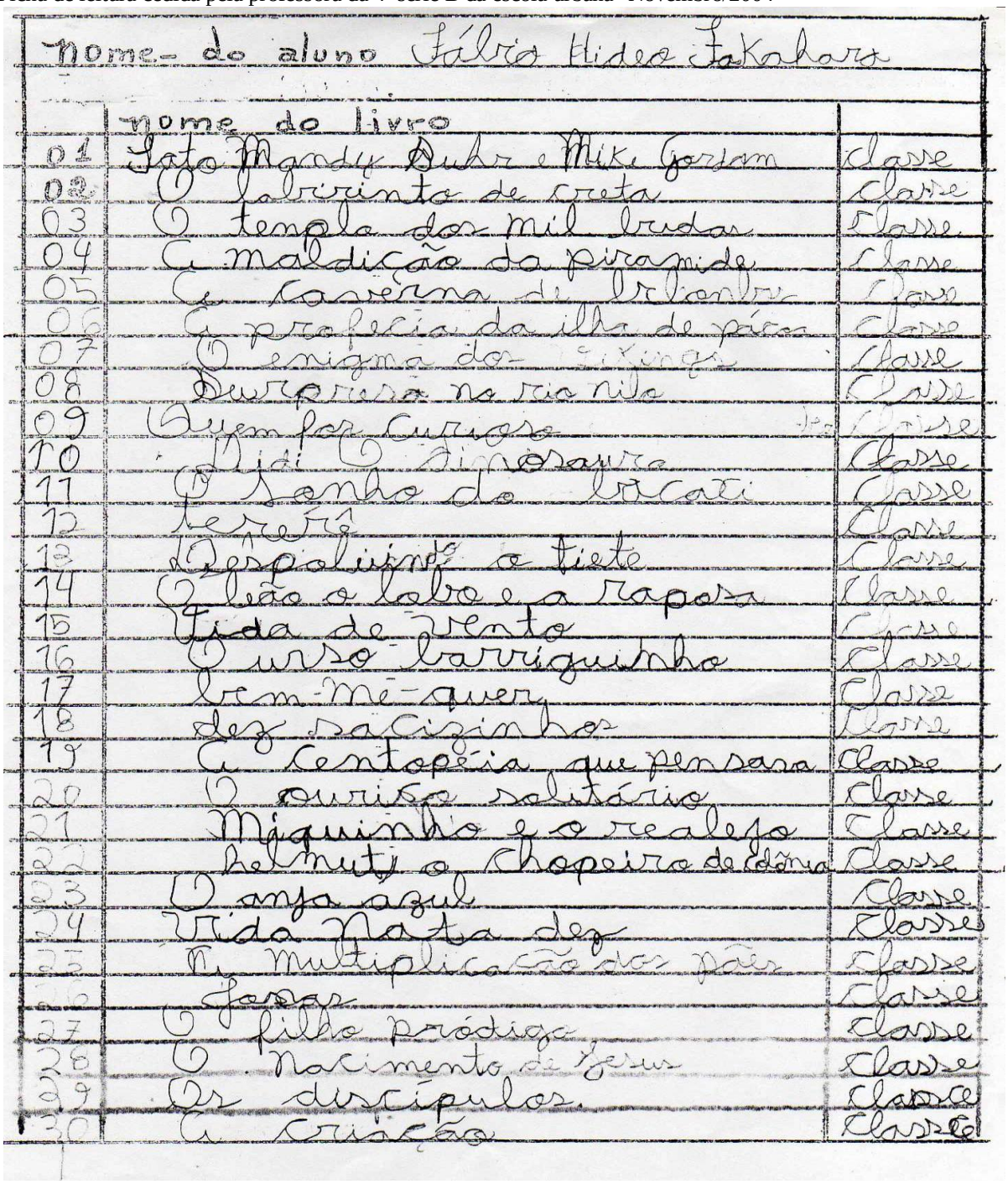
Todas as vezes em que a professora entra na biblioteca, um funcionário administrativo abre a sala e a acompanha em sua retirada de livros.

Há também na sala de aula uma outra caixa de papelão contendo textos avulsos, que a professora intitula como “curiosidades”. O objetivo, segundo a professora, “é o de incentivar e desenvolver o gosto pela leitura suplementar.” É uma caixa que contém textos

diversificados como: instrucionais, informativos, recreativos, humorísticos, jornalísticos, contos, fábulas. Conforme afirmou a professora, os textos eram encontrados em: livros, suplementos infantis de jornais, jornais, revistas, gibis. Disse-me também que cada aluno tem a liberdade de escolher seu texto, ler e expressar-se oralmente a respeito.

Quanto aos livros de literatura retirados da biblioteca pela professora, os alunos lêem o que escolhem por conta própria. Há uma ficha para cada aluno lançar o nome do livro lido e o local da leitura, conforme modelo a seguir:

Ficha de leitura cedida pela professora da 4ª série B da escola urbana- Novembro/2004



nome- do aluno Fábio Hideo Fakahara

	nome do livro	
01	Sato Mandy Duhr e Mike Gordam	classe
02	O labirinto de creta	classe
03	O templo dos mil budas	classe
04	A maldição da piramide	classe
05	A caverna de bebonbo	classe
06	A profecia da ilha de páca	classe
07	O enigma dos vikings	classe
08	Surpresa no rio nilo	classe
09	Quem for curioso	classe
10	Didi O dinosauro	classe
11	O sonho do bacaxi	classe
12	Terêrê	classe
13	Despoluindo o tiete	classe
14	O leão o lobo e a raposa	classe
15	Vida de vento	classe
16	O urso barriguinho	classe
17	bem-me-quer	classe
18	dez sacizinhos	classe
19	A centopéia que pensava	classe
20	O ouriço solitário	classe
21	Miquinho e o realejo	classe
22	helmut o chopeiro de colônia	classe
23	O anja azul	classe
24	Vida Nata dez	classe
25	A multiplicação dos pães	classe
26	Jonas	classe
27	O filho pródigo	classe
28	O nacimento de Jesus	classe
29	Os discípulos	classe
30	A criação	classe

Ficha de leitura cedida pela professora da 4ª série B da escola urbana- Novembro/2004

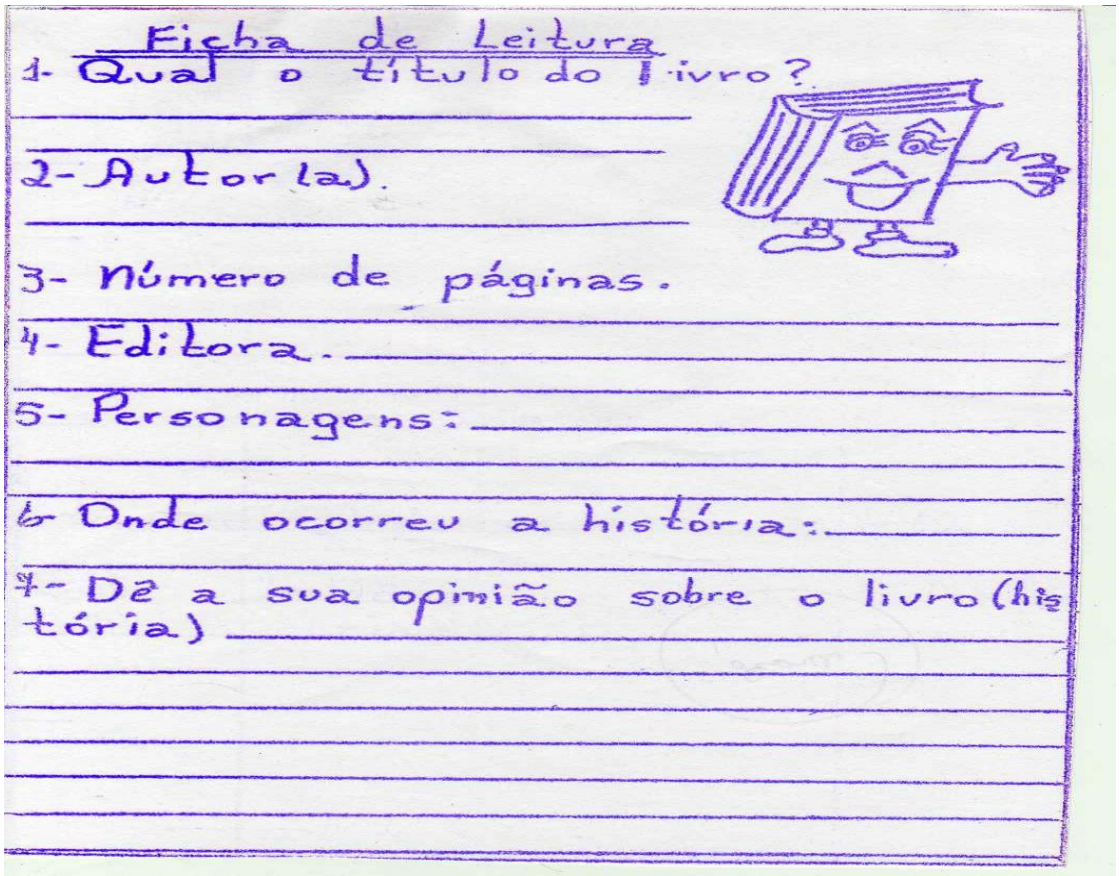
nome- do aluno [illegible] C. S. A. V.

	nome do livro	
01	Viajantes	Classe
02	R. Recreio	Classe
03	Rock animal	Classe
04	Os dicipulos de Jesus	Classe
05	O Miquinho e o realejo	Classe
06	O ouriço solitario	Classe
07	A multiplicação dos pães	Classe
08	O nacimento de Jesus	Classe
09		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25		
26		
27		
28		
29		
30		

Por ocasião das minhas visitas, copiei essas duas fichas individuais de registro de retirada de livros preenchidas por dois alunos, cujos registros de leituras realizadas são bastante diferenciados.

Além dessa ficha mencionada, que funciona como um histórico de leituras, há também uma outra em que os alunos utilizam quando levam o livro para casa, pois preenchem alguns dados: nome do livro, autor, editora, personagens, o que mais gostou, opinando sobre o texto.

Ficha de leitura cedida pela professora da 4ª série B da escola urbana- Novembro/2004


Ficha de Leitura
1- Qual o título do livro?
2- Autor(a).
3- Número de páginas.
4- Editora.
5- Personagens:
6- Onde ocorreu a história:
7- Dê a sua opinião sobre o livro (história)

4.7 As caixas de papelão da classe da escola rural

Na escola de zona rural não há espaço para biblioteca, portanto os alunos não dispõem dessa sala. A professora da classe observada tem duas caixas de papelão dispostas sobre uma carteira, contendo, em uma delas, alguns livros que recebeu como doação de pessoas amigas, e, na outra, alguns textos avulsos recortados de livros didáticos, Revista Nova Escola, suplementos de jornais, entre alguns mapas e gráficos.

Os alunos podem retirar segundo a escolha de cada um para ler na classe nos momentos de ociosidade bem como acontece na escola urbana, ou tem a liberdade de levar para ler em casa o material contido em ambas as caixas. Há um caderno de controle de retirada semanal – a sexta-feira é o dia privilegiado para essa finalidade –, cabendo ao grupo-classe escolher, semanalmente, o aluno que será o responsável pelas anotações no referido caderno.

Os textos avulsos estão dentro de um saquinho plástico que, além de proteger os textos, abrigam uma ficha para uso dos alunos leitores daquele texto. São itens para o aluno completar: nome do aluno, nome do texto, nome do autor, o que eu entendi do texto, citar personagens, o que eu mais gostei, enfim, objetiva colher as impressões dos leitores acerca daquele texto. As caixas ficam dispostas sobre uma carteira, como se pode observar na foto abaixo. Na caixa encapada de papel marrom, à esquerda, dentro dos saquinhos plásticos, encontrei os textos que constam da relação seguinte à foto:

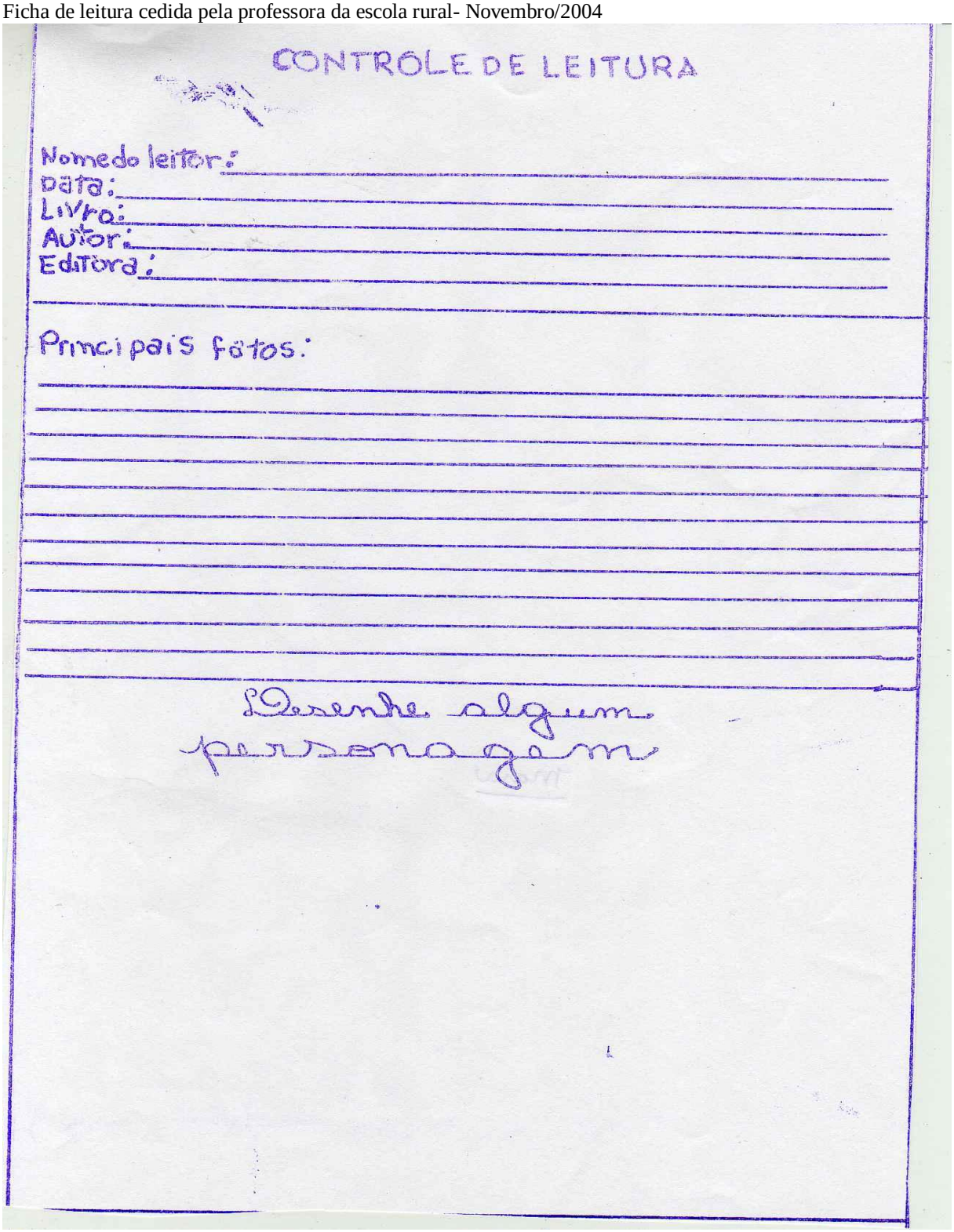
Caixas de material de leitura

Foto de Suely Sanches Rodrigues de Oliveira – novembro de 2004

TITULO	EDITORA	ÕBS
Kizomba, festa da roça	Supl. do Jornal do Brasil	14/02/1988
Uma história eu vou contar		
Ecologia	Supl.Infantil Diário do Grande ABC	23/05/1989
O sertanejo- Seca no Nordeste		
Jari, apenas um curumirim- in: Apenas um curumim	Editora Nórdica	
No país do sono (trecho de: "O pequeno papa-sonhos"	Editora Atica	
Nana, mamãe (in: "Cavalgando o arco-íris")	Editora Moderna	
A caneta falante	Editora Atica	
Meu automóvel – in: Lé com cré	Editora Atica	
A história da história em quadrinhos –in: Biblioteca do escoteiro mirim		p. 72/73
Planeta Água		
O respeito à vida também se aprende na escola-Nova Escola	Abril Cultural	Nº 19, p. 12 Março/88
Classificados poéticos		
Vocês vão ver -in: O vôo do pássaro	Editora Melhoramentos	p. 69/70
As histórias do papai- in: Texto e Contexto	Editora do Brasil S/A	p. 74
Cultura popular-in: O sertão perdoou		p. 31
O amigo do rei- in: O amigo do rei	Editora Ática	
Os dentes do jacaré- in: Boi da cara preta	L&PM Editores	
O que são direitos da pessoa		p. 8
Asa branca		
Liberdade!liberdade! Abre as asas sobre nós		Samba enredo carnaval/89
Cachorros ao ar livre-in: É proibido miar	Editora Moderna	
Últimas impressões de Emília- in: Memórias de Emília	Editora Brasiliense	
O rei Caracolinho e a rainha Perna-fina		
As irmãzinhas- in: Cavalinho do mar	Editora Salesiana	

Com referência aos livros que estão na caixa encapada com papel azul, há a seguinte ficha a ser preenchida pelo aluno leitor:

Ficha de leitura cedida pela professora da escola rural- Novembro/2004



CONTROLE DE LEITURA

Nome do leitor:
Data:
Livro:
Autor:
Editora:

Principais fatos:

Desenhe algum personagem

Quanto ao material contido na caixa de livros encapada de papel azul, coletei os seguintes dados, apesar de alguns livros não trazerem a capa, razão pela qual não faço constar a editora dos mesmos:

TITULO	EDITORA
Dinossauros	
O boi azulão	Editora do Brasil S/A
O coelhinho desobediente	Editora do Brasil S/A
As trapalhadas do ganso feminino	
Polegarzinha	Editora Maltex
Cores de roda	Editora do Brasil S/A
Pinóquio	Edelbra
Aladim e a lâmpada maravilhosa	
A gata borralheira	
A gansa de ouro	Editora FTD
Cinderela	Cedibra editora Brasileira
Aventuras de Cordeiro	Editora Brasil América
Pim-pim, o ursinho travesso	Editora Vasco Americana
Pinóquio	Ebal S/A
Dom Gatão	Ebal S/A
O coelhinho caçador	Ebal S/A
Os quatro amigos	
Pinóquio	Fênix
Branca de Neve e os sete anões	Ebal S/A
Chapéuzinho Vermelho	Ebal S/A
As brincadeiras dos bichinhos	Editora Brasil América
Os meninos voadores	Ebal S/A
Por que as aves voam?	ABDR
A caminho da liberdade	Brinque-Book
Aladim	DCL
O véu de renda sem fim	
Quem roubou a alegria do palhaço	Editora Fapi Ltda.
A décima terceira mordida	Global
O rei dos cacos	Salesiana
Era uma vez...um patinho	Cedibra Editora Brasileira
O urso polar	Ática
O jogo do contrário	Ática
A revolta das palavras	Cia das letrinhas
Chapeuzinho amarelão	José Olympio Editora
Pocahontas	DCL
Conta uma história?	Paulinas
O encantador de pirilampos	Editora Compor
Lolo Barnabé	Editora Moderna
Suriléia-mãe-monstrinho	Paulinas
Guilherme Augusto Araújo Fernandes	Brinque-Book
O flautista mágico	Globo
Se arrepia	FTD
A bela adormecida	Editora Brasil América
Viajante	Callis Editora
O baú das histórias	Editora Equilíbrio
A salamanca do Jarau	Fênix
A bela e a fera	Pais & Filhos

O monstro do lago	Edelbra
Branca de Neve	DCL.
O susto	Editora do Brasil S/A
A gata borralheira	Cochrane S/A
O hipopótamo	Ática
O herói	Editora Liberato
O mistério da floresta	Editora Fapi Ltda.
Histórias de verdade	Global
Branca de neve e os sete anões	Cedibra Editora Brasileira Ltda.
A palavra	Editora Lê
Francisco- o jardineiro	Ática
Pomba colorida	Ática
A viagem de um barquinho	Editora Moderna
Aprendemos com a natureza	Editora Miguelim
Juntos na aldeia	Berlendis & Vertecchia Editores
A cabra e seus cabritinhos	Edelbra
O príncipe pastor	Ebal
Caraoquê, o caracol	Editora Fapi Ltda.
Era uma vez... um rinoceronte	Cedibra Editora Brasileira Ltda.
O pavão do abre-e-fecha	Ática
Era uma vez uma vaquinha	Cedibra Editora Brasileira Ltda.
O castor	Ática
Mateus, o piloto	Editora Moderna
Abra a mão e feche os olhos	Editora do Brasil S/A
Cenoura, o atleta	DCL
Lygia Bojunga	Agir
Girassóis	Global Editora
(Re) Fabulando	Paulus
Ali Babá e os quarenta ladrões	Fênix
Nossa rua tem um problema	Ática
Dengue: hoje...e amanhã?	Editora Miguelim
A ema da sorte	FTD
Camilinha no país da beleza	Editora Melhoramentos

Apesar da escola rural não possuir um local para biblioteca e não dispor de farto material para ler, os alunos lêem os volumes aqui apontados, muito embora alguns deles se encontrem até sem a capa, o que significa ausência de dados sobre a obra. Nessa classe, os alunos lêem com prazer, participam euforicamente das atividades de leitura, sejam quais forem os seus objetivos, e estão sempre prontos para buscar as respostas dos vários desafios propostos pela professora.

De uma maneira geral, neste capítulo, a intenção foi trazer as evidências de quem são os leitores, o que esses leitores lêem e têm para ler no espaço escolar no tocante a disponibilidade de materiais, para quê lêem, ou seja, com quais objetivos eles lêem, e como

lêem. Foi também meu objetivo mostrar ao leitor o espaço de leitura da escola urbana, ou seja, a biblioteca, e o que acontecia nesse espaço, no momento em que a pesquisa se realizou.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vejo as coisas como são e me pergunto por quê. Sonho com as coisas que quero e me pergunto por que não.
Bernard Shaw

Se foi necessário optar por algumas escolhas para a realização do presente trabalho, foi igualmente necessário, nesta parte, argumentá-las de modo que as razões atinentes a cada uma delas viessem à tona.

Por outro lado, se o quadro opcional se compôs de lócus, série, município e escolas escolhidas, também foi relevante abordar cada um desses itens para maiores esclarecimentos ao leitor.

Nas duas escolas selecionadas para a realização da pesquisa de campo, direcionei meu olhar para as estratégias de letramento, com foco nas práticas de leitura.

Se para Soares (200l, p. 47) "o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais de leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado", por outro lado, também impõe condições para que o letramento aconteça, sendo uma delas, a que prefiro aqui destacar "que haja disponibilidade de material de leitura."

Tendo em vista que a função primordial da escola é ensinar a ler, coube-me acompanhar as duas classes de 4ª série e buscar respostas para aclarar como a principal agência de letramento, que é a escola, trabalha a questão da leitura.

Foi essa busca que assumi concluir em ambas as escolas observadas, tendo como fonte de observação todo o material disponível para os alunos leitores e em que contextos se faziam as possíveis leituras.

CONCLUSÃO

Eu sempre sonho que uma coisa gera,
Nunca nada está morto,
O que não parece vivo, aduba.
O que parece estático, espera.
Adélia Prado

Este trabalho é aberto, pois há ainda um vasto campo a ser explorado. Entretanto, pelas experiências por mim vivenciadas e pela própria produção aqui apresentada, chego a algumas conclusões elencadas a seguir:

As classes das escolas pesquisadas, embora situadas em posição geográfica oposta, sendo uma de zona urbana e outra de zona rural, não apresentaram diferenças acentuadas quanto ao trabalho referente à leitura. Quanto a seus alunos, os sujeitos-leitores, a pesquisa demonstra que as duas classes são constituídas por crianças pertencentes à mesma classe social, cujo nível sócio-econômico pode ser considerado baixo. Reportando-me às professoras, ambas deixam claro que pertencem à classe média, e ambas são titulares do cargo que ocupam, apenas divergindo em questão da esfera de atuação, pois a professora da zona urbana é titular de cargo no magistério estadual e a da zona rural é titular de cargo no município. No tocante à leitura, a professora da zona urbana lê livros didáticos, paradidáticos, atividades que prepara para trabalhar em sala de aula, lê revistas, jornais, tarefas de casa no caderno dos filhos. Já a professora da zona rural afirma fazer leituras variadas e sua preferência é a leitura de romances policiais. Ambas desenvolvem um trabalho acreditando que despertará em seus alunos o gosto pelo ato de ler. A professora da escola rural, apesar de contar com apenas oito anos de magistério, foi muito atuante e criativa, levando seus alunos a buscarem autonomia com relação a todos os trabalhos desenvolvidos, durante os dias de minhas visitas. Acredita na leitura como via de acesso aos conhecimentos, como meio de transformação da realidade e sobretudo como possibilidade de compreender o mundo.

O material lido pelos alunos das duas escolas também foi bastante coincidente. Leram os livros didáticos adotados, Atividades Matemáticas da 4ª série (CENP), mini-dicionários de Língua Portuguesa, cartilha PROERD, cópias e exercícios da lousa, textos e atividades mimeografadas em papel sulfite, gibis, livros de literatura infantil do programa “Literatura em Minha Casa” e outros livros de literatura que a escola possui, mapas. A diferença neste item ficou por conta dos corredores do prédio da escola urbana que oferece material de leitura como as frases nas portas, nas paredes, textos nos jornais murais. Já a presença de jornais e

panfletos de liquidação foi uma realidade observada apenas nos dias de visitas na escola rural e nesta atividade a professora trabalhou a função social dos portadores. Também a quantidade de livros que a escola urbana possui na biblioteca, disponível para leitura, apesar de estar desativada, é bastante significativa em relação à escola rural, que nem chega a contar com biblioteca, o que significa que o acesso aos livros na escola urbana é maior.

Apoiada no trabalho de Geraldi (2003) verifiquei que ambas as professoras trabalharam a leitura de texto "busca - de - informações", para solucionar situações-problemas em matemática, resolver cálculos, elaborar gráficos, responder questões de interpretação de textos cujo suporte era a folha de sulfite mimeografada, o livro didático ou o dicionário. Neste caso, a professora da escola rural promoveu atividades em grupos cujos alunos não só se envolveram em atividades de leitura buscando informações como também elaboraram rascunhos, fizeram anotações e socializaram as informações colhidas com o grupo-classe. Também leram um texto e elaboraram questões acerca do texto lido como forma de garantir as informações veiculadas.

Já com relação à "leitura do texto - pretexto", as duas professoras ofereceram textos com o pretexto de estudar gramática, fazer desenhos sobre o texto lido ou até construir outros textos. A diferença neste tipo de abordar o texto também ficou por conta da classe da escola rural, pois em certa aula a professora ofereceu panfletos de liquidação para os alunos fazerem a leitura, recortarem, colarem e criarem situações-problemas envolvendo compras, aproximando a atividade, o mais real possível de acordo com a função do portador.

No que diz respeito à "leitura - fruição do texto", concordo com Geraldi (2003) quando afirma que este tipo de leitura é ausente nas escolas. Por outro lado, presenciei em ambas as escolas, os alunos lendo para passar o tempo ou combater a ociosidade, ou seja, até que todos os alunos da sala terminassem a atividade pela qual se ocupavam. Apesar de ser uma leitura espontânea, pois cada qual lia o que achava que deveria ler naquele momento, sem maiores cobranças, os alunos tinham que preencher uma pequena ficha de leitura, e vem daí a crítica do autor em questão. Devo mencionar que, na minha opinião, este tipo de leitura receberia o nome de "leitura pré-ociosidade" pois, o que poderia ser totalmente fruição, vem como combate ao tempo livre.

Por outro lado, quanto às <u>modalidades de leitura</u> propostas pelo PCN de Língua Portuguesa, 1ª a 4ª séries, presenciei em ambas as salas, ler para escrever, ler para estudar, ler para descobrir o que deveria ser feito. Na escola rural, além destas, também presenciei ler para revisar o texto produzido. Dentro das <u>possibilidades de</u> <u>leitura</u> trazidas pelo mesmo PCN, todas as possibilidades foram contempladas em ambas as classes, ou seja, leitura silenciosa,

individualmente, ("com os olhos" para a professora da zona urbana e "com o dedinho embaixo das palavras" para a professora da zona rural) leitura em voz alta, individual ou em grupo, leitura pela escuta de alguém que lê, no caso, um aluno da sala.

Apesar de ter presenciado na escola rural a professora trabalhando a função social de alguns textos, as "situações de leitura para valer", como aponta Jolibert (1994, p. 31), "onde os alunos lêem a todo o momento durante o dia em função da vida na aula e na escola e dos projetos em curso", e especialmente esta última, sendo as situações de leitura em que os alunos lêem dentro da função social dos textos gerados pelos projetos em curso, não foram vistas nas classes pesquisadas, pois ambas as professoras não desenvolveram práticas pedagógicas voltadas a projetos objetivando gerar oportunidades de leitura de textos reais, atendendo a uma função social, vinculada aos referidos projetos. Acredito que essa ausência ocorre justamente porque nas escolas observadas, os conteúdos a serem estudados partem do professor e aos alunos não são oferecidas as oportunidades de discutir e decidir em conjunto, quais projetos serão desenvolvidos visando originar situações de leitura e escrita em situações reais. De um modo geral a leitura nas escolas revelou-se como instrumento de aprendizagem de todos os componentes curriculares e sua função social manteve-se um tanto distante. Assim sendo, as experiências leitoras das duas classes observadas contribuíram para o letramento das crianças no que se refere às habilidades de ler para atingir diferentes objetivos e ler para interpretar diferentes tipos e gêneros de textos, porém nas atividades de letramento voltadas à leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e escrita, os alunos da escola rural tiveram mais oportunidades de vivenciá-las, uma vez que a professora trabalhou a função social dos textos no interior de algumas situações de leitura: escrever/ler bilhetes e enviar, escrever/ler convite e enviar, simular compras utilizando panfletos de liquidação.

A esta altura, concluo também que é muito importante o investimento em formação continuada para os professores como caminho seguro para o desafio de novas práticas pedagógicas envolvendo o ato de ler e formação de leitores.

Resta-me registrar: o que os alunos fazem fora da escola com as experiências leitoras adquiridas na escola não me coube investigar e, portanto, foge aos limites deste texto, podendo ser portanto, objeto de uma nova pesquisa. Concluo com Fernando Sabino: "A certeza de que estamos sempre começando, a certeza de que é preciso continuar..."[34]

---

[34] Cf. Margarida SERRÃO e Maria Clarice BALEEIRO. **Aprendendo a ser e a conviver**. 2ª ed., São Paulo, FTD, 1999, p. 37 (Governo do Estado de São Paulo/Secretaria da educação/Programas Comunidade Presente e Prevenção Também se Ensina) Distribuição Gratuita para todas as escolas da Rede estadual de Ensino

REFERÊNCIAS

ABREU M. Os números da cultura. In: RIBEIRO, V.M. (org.) **Letramento no Brasil**: **reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003, p. 33-45, 287 p.

_____. Diferença e desigualdade: preconceitos em leitura. In: MARINHO, M. (org.) **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura**. Campinas: Mercado de Letras e ALB, 2001.p. 139-157

ARAUJO, M. J. G. M. de. **Práticas de leitura na escola e nas famílias em meios populares** CD- Rom, ANPED, 2000

AZEVEDO, R. **Dois fatores no processo de (não) formação de leitores**. Disponível em http://docedeletra.com.br/dl/foradoar/0203fatores.shtml. Acesso em: 17 jul. 2005

BOFF, L. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana.** Petrópolis: Editora Vozes, 37ª edição, 2001. 206 p.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 41ª reimpressão, São Paulo: Brasiliense, 2002. 116 p.

BRASIL **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa/** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. 3ª edição, Brasília: 2001. 144 p.

BRESSON, F. A leitura e suas dificuldades**.** In: CHARTIER, R.(org.) **Práticas da Leitura**. São Paulo: Editora Estação Liberdade Ltda, 2ª edição, 2001. p. 25-34, 266 p.

BRITTO, L. P. L. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação.** Campinas: Mercado de Letras, 2003. 216 p.

_____. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, V.M. (org.) **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003. p. 47-63, 287 p.

CASTELLO-PEREIRA, L. T. **Leitura de estudo: ler para aprender a estudar e estudar para aprender a ler**. Campinas: Alínea Editora, 2003. 208 p.

CHARTIER, R. (org.) Prefácio. In: **Práticas da Leitura**. São Paulo: Editora Estação Liberdade Ltda., 2ª edição, 2001. p. 19-22, 266 p.

_____. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado, 1999. 159 p.

_____. **A ordem dos livros.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2ª edição, 1999. 111 p.

COSTA, V.A. **Livros sobre rodas: o circuito da leitura de professores no meio rural.** CD-Rom, ANPED, 2001

DE CERTEAU, M**. A invenção do cotidiano – Artes de fazer.** Petrópolis: Editora Vozes, 6ª edição, 2001.

DI GIORGI, C.A.G. Por uma escola à altura dos desafios atuais. In: **Quaestio-Revista de estudos de Educação**, Sorocaba, ano 04, n.2, p. 21-31 nov. 2002.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL "CÔNEGO JOSÉ RODRIGUES DE OLIVEIRA", **Projeto Político Pedagógico**, Piedade, 2004

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL "GREGÓRIO RODRIGUES MACHADO", **Projeto Político Pedagógico**, Piedade, 2004

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1992. 101 p.

FILIPOUSKI, A . M.R.Atividades com textos em sala de aula. In: **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. ZILBERMN.R (org.) Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. p. 107-131, 164 p.

FONSECA, M.N.G. da e GERALDI, J.W. O circuito do livro e a escola. In: GERALDI, J.W.(org**.) O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 3ª edição, 2003. p. 104-114, l36 p.

FOUCAMBERT, J. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002, 174 p.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não - cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d´Àgua , 7ª edição, 1995. 127 p.

GERALDI, J. W. (org.) Prática da leitura na escola. In: **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 3ª edição, 2003. p. 88- 99, 136 p.

_____. **Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação**. 3ª reimpressão, Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2002. 150 p.

GOULEMOT, J.M**.** Da leitura como produção de sentidos**.** In: CHARTIER,R. (org.) **Práticas da Leitura**, São Paulo: Estação Liberdade Ltda, 2ª edição, 2001. p.107-116, 266 p.

HÉBRARD, J**.** O autoditatismo exemplar. Como Valentin Jamerey Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER, R. (org.) **Práticas da Leitura.** São Paulo: Editora Estação Liberdade Ltda, 2ª edição, 2001. p. 35-73, 266 p.

JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 219 p.

KLEIMAN, A. B. **Oficina de leitura: teoria & prática.** 6ª edição, Campinas: Pontes, 1998.102 p.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN,A. B. (org.) **Os significados do letramento.** Campinas: Mercado de Letras, 1999. p. 15-61, 294 p.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (org.) **Leitura em crise na escola:as alternativas do professor.** 6ª edição**.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. p. 51-62, 164 p.

LEITE NETTO, A**. História de Piedade**. Piedade: Edições Culturesp, 1987, 176 p.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artemed, 2002, 120 p.

LIBANEO, J.C. O campo do conhecimento pedagógico e a identidade profissional do pedagogo. in**: Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 2ª edição, São Paulo: Cortez, 1999. p. 17-34, 200 p.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura.** São Paulo: Companhia das Letras, 2ª edição, 2001. 405 p.

MARTINS, M.H. **O que é leitura.** 19ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. Coleção Primeiros passos. 93 p.

MORENI, M. e ANDRADE, P. de. **Geografia e História de Piedade.** Sorocaba: Gráfica e Editora Cidade, 2002. 137 p.

NICOLÉLIS, G.L. **Eu tropeço e não desisto.** São Paulo: Editora Moderna, 2002, 2ª edição, 31 p.

ORLANDI, E.P**.** Leitura: de quem, para quem? In : ABREU M. (org.) **Leituras no Brasil: Antologia Comemorativa pelo 10º COLE**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 57-71, 192 p.

QUEIRÓS, B. C**.** O livro é passaporte, é bilhete de partida. In: PRADO, J. (org.) e CONDINI, P. (org.) **A formação do leitor: pontos de vista**. Rio de Janeiro: Argus, 1999. p. 23-24, 189 p.

RIBEIRO, V.M. Por mais e melhores leitores: uma introdução. In: RIBEIRO, V.M. (org.) **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003. p. 9-29, 287 p.

ROJO, R.H.R. Concepções não valorizadas de escrita: a escrita como "um outro modo de falar". In: KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento.** Campinas: Mercado de Letras, 1999. p. 65-89, 294 p.

SANTOS, J.L.dos. **O que é cultura**. 2ª reimpressão, São Paulo: Brasiliense, Coleção primeiros passos, 1997. 89 p.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Lendo e Aprendendo- Manual de orientação para a escolha de livros**: Programa Nacional do Livro Didático- São Paulo- 2001-2002. Secretaria da Educação. São Paulo: SE/CENP, 2001. 64 p.

SERRA, E.D. Políticas de Promoção da Leitura. In: RIBEIRO, V.M. (org.) **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001.** São Paulo: Global, 2003. p. 65-85, 287 p.

SILVA, E.T. da. **Elementos da Pedagogia da Leitura.** 3ª edição, São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda, 1998. 140 p.

SOARES, M. B. in: ZILBERMAN, R**.** Natureza Interdisciplinar da Leitura e suas implicações na metodologia do ensino- in**: Leituras no Brasil**. Márcia Abreu (org.) Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 83-121

_____. Letramento e Escolarização In: RIBEIRO, V.M. (org.) **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113, 287 p.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2ªed., Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 128 p.

SODRÉ, B.S. **Cartilha Sodré.** 228 ª ed., São Paulo: Cia Editora Nacional, 1964. 64 p.

WEISZ, T. **Por trás das letras**. São Paulo: FDE, Diretoria de Projetos Especiais, 1992. 104 p.

ANEXOS

ANEXO A

Resultado dos Exames Finais do 1º ano fem. A do Grupo Escolar "Cônego José Rodrigues de Oliveira"- 1959

1959

Resultado dos exames finais, do 1º ano fem A, sob a regência da professôra Guiomar Maciel Klinguelfus

nos	Alunos	Idade	Data da matrícula	Chamada	Linguagem escrita	Aritmética	Conhecimentos Gerais	Leitura	Média	Observações
1	Alcione Casoni Godinho	7	16-2-59	c	80	95	100	70	85	Promovida
2	Alayde Maria Ribeiro	7	16-2-59	c	100	70	90	70	80	Promovida
3	Alayde Paulino Godinho	7	16-2-59	c	90	50	100	70	75	Promovida
4	Angelina Prestes Oliveira	9	16-2-59	c	90	100	100	90	95	Promovida
5	Eliane Soares Amaral Santos	7	16-2-59	c	95	90	95	70	80	Promovida
6	Elisa Joshie Nishida	7	16-2-59	c	80	95	100	90	85	Promovida
7	Emilia Hirotsu Ogawa	7	16-2-59	c	70	80	80	60	70	Promovida
8	Elza Sacaya	8	16-2-59	c	50	70	80	50	58	Promovida
9	Dalmira Paes Camargo	10	16-2-59	c	70	90	80	70	70	Promovida
10	Hilda Marcondes Ferreira	10	16-2-59	c	50	65	60	60	58	Promovida
11	Julia Gomes da Silva	11	16-2-59	c	50	80	80	50	56	Promovida
12	Jorgina Camargo Silva	11	16-2-59	c	95	95	100	90	90	Promovida
13	Kyoko Sugai	7	16-2-59	c	100	100	100	80	90	Promovida
14	Kymiko Takahashi	9	16-2-59	c	80	100	100	70	75	Promovida
15	Mussao Ono	7	1-5-59	c	20	-	-	-	20	Conservada
16	Marlene Amancio Freira	7	16-2-59	c	95	100	100	100	98	Promovida
17	Marlene de Oliveira	7	16-2-59	c	40	-	-	-	40	Conservada
18	Marly Aparecida Borgato	7	16-2-59	c	90	95	80	70	85	Promovida
19	Mitsuko Sacaya	10	16-2-59	c	60	80	80	55	60	Promovida
20	Maria Angela Pinheiro	7	16-2-59	c	30	-	-	-	30	Conservada
21	Maria Beatriz R. Bernardo	7	16-2-59	c	80	55	100	80	70	Promovida
22	Maria das Graças Tardelli	7	16-2-59	c	55	70	80	50	58	Promovida
23	Maria das Graças Venturelli	7	16-2-59	c	100	95	100	100	90	Promovida
24	Maria Goreti Corrêa	7	16-2-59	c	20	-	-	-	20	Conservada

nos	Alunas	Idade	data da matrícula	chamada	ling. escrita	Aritmética	conhecim. gerais	Leitura	Média	Observação
25	Maria Helena Pires	8	16-2-59	c	70	80	90	60	65	Promovida
26	Maria Nilze Nogueira	9	16-2-59	c	20	-	-	-	20	Conservada
27	Regina de Andrada e Silva	7	1-4-59	c	80	80	100	70	80	Promovida
28	Rute Marcondes Ferreira	7	16-2-59	c	70	80	100	60	65	Promovida
29	Roseli Marques	7	16-2-59	c	60	80	100	60	60	Promovida
30	Sagéra Victor Caetano	7	16-2-59	c	90	100	70	100	80	Promovida
31	Sara Bernadete Camargo	7	16-2-59	c	50	60	60	55	55	Promovida
32	Setsuco Kawaguishi	8	16-2-59	c	90	100	90	60	80	Promovida
33	Suely Sanches Rodrigues	7	16-2-59	c	100	90	100	100	90	Promovida
34	Tereza Pinto de Morais	7	16-2-59	c	20	-	-	-	20	Conservada
35	Tabako Nagao	7	16-2-59	c	90	90	90	90	90	Promovida
36	Vanderly Garcia Furtado	8	16-2-59	c	30	-	-	-	30	Conservada
37	Virginia Mércia dos Santos	7	16-2-59	c	100	100	100	100	100	Promovida

Têrmo de Exames

No dia 23 do mês de novembro de 1959 realizaram-se os exames finais desta

sob a presidência do Snr. João Lapa Netto, diretor substituto

A classe alcançou o seguinte resultado geral que consta do quadro abaixo:

29

Resumo Final	1.º ano fem	Total
Alunos matriculados	37	37
Alunos presentes	37	37
Alunos promovidos presentes	30	30
Alunos promovidos pelas provas	—	—
Alunos eliminados promovidos		
Porcentagem de promoção	81,08	81,08

Profa Guiomar Macul Klinguelfus
Exam: João Lapa Netto.

ANEXO B

Registro e Controle do Resultado Final do Rendimento Escolar da EMEF "Cônego José Rodrigues de Oliveira"

ESCOLA: E.M.E.F. "CÔNEGO JOSÉ RODRIGUES DE OLIVEIRA" | LOCALIDADE: Piedade | D.E. Piedade

REGISTRO E CONTROLE DO RESULTADO FINAL DO RENDIMENTO ESCOLAR

CURSO OU HABILITAÇÃO	CÓDIGO	ANO	Classe	TURNO	GRAU	SÉRIE	TURMA
EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL		2004		1	-	4ª	B

CURRÍCULO - RENDIMENTO ESCOLAR - CARGA HORÁRIA

RM	N.º CH	ALUNOS – NOME	L PORTUGUESA	História	Geografia	Ciências FBPS	Matemática	Ed. Física	Ed. Artística	DEPENDÊNCIA Componente	Menção	Componente	Menção	Resultado Final (*)
40.855.760-6	01	ALAN AUGUSTO ALMEIDA DE OLIVEIRA	9	9	9	9	9	9	9					P
40.891.134-7	02	ALINE REGINA BARBEIRO NEGRETTI	9	9	9	9	9	9	9					P
40.848.439-1	03	AMANDA RIBEIRO VAZ	9	9	9	9	9	9	9					P
40.921.499-1	04	ARIANE PAES DE QUEIROZ ALVES TRANSF. 13/05	-	-	-	-	-	-	-					T
40.679.533-2	05	BIANCA DA SILVA COSTA	6	6	6	6	6	6	6					P
40.779.933-3	06	BRUNO GABRIEL RODER	7	7	7	7	7	7	7					P
40.855.971-8	07	CASSIA CRISTINA RODRIGUES PORFIRIO	7	7	7	7	7	7	7					P
40.802.168-8	08	CLAUDIA LALESKA RIBEIRO GONÇALVES	9	9	9	9	9	9	9					P
40.948.194-4	09	DANIELA APARECIDA DA ROCHA	6	6	6	6	6	6	6					P
48.174.742-4	10	EDILAINE VANIELLY DA SILVA	-	-	-	-	-	-	-					E
49.420.017-0	11	EDUARDO PEREIRA DA SILVA	4	4	4	4	4	4	4					R
40.706.385-7	12	ELTON LUIS QUEIROZ DA CONEIÇÃO	6	6	6	6	6	6	6					P
35.588.118-4	13	FABIO HIDEO TAKAHARA	9	9	9	9	9	9	9					P
40.892.049-X	14	GABRIEL CARDOSO PROIETTI	9	9	9	9	9	9	9					P
40.892.142-0	15	GABRIELA CONSALTER CORREA	9	9	9	9	9	9	9					P
40.732.882-8	16	GABRIELA GONÇALVES DA SILVA	9	9	9	9	9	9	9					P
40.733.119-0	17	GERONIMO ALESSANDRO SANTOS	6	6	6	6	6	6	6					P
40.856.168-3	18	GIOVANA DE ALMEIDA SANTOS	6	6	6	6	6	6	6					P
40.926.730-2	19	GREICY KELLY PIRES DE GOES	6	6	6	6	6	6	6					P
40.684.937-7	20	IVAN DA SILVA CAMARGO	9	9	9	9	9	9	9					P
44.426.109-6	21	JOEL CAMARGO DOS SANTOS	3	3	3	3	3	3	3					R
40.796.962-7	22	KELLY FRANCINE DE OLIVEIRA	6	6	6	6	6	6	6					P
40.770.731-1	23	LAIANE CRISTINE SANT'NA VAZ	9	9	9	9	9	9	9					P
42.910.116-8	24	LUCAS COSTA MATIAS TRANSF. 21/05	-	-	-	-	-	-	-					T
40.931.288-5	25	MARIA BEATRIZ DE JESUS	6	6	6	6	6	6	6					P
44.367.598-3	26	MARY ELLEN MARIS VIERA RODRIGUES	6	6	6	6	6	6	6					P
40.827.729-4	27	MATHEUS MENDES MOREIRA	8	8	8	8	8	8	8					P
42.776.801-9	28	PAULO HENRIQUE DA SILVA	8	8	8	8	8	8	8					P
40.715.639-2	29	RAFAELE FERNANDA PIRES RIBEIRO	8	8	8	8	8	8	8					P
46.849.926-X	30	ROBSON ROBERTO QUERINO PAES	4	4	4	4	4	4	4					R
44.301.520-X	31	STEFANY DO CARMO	6	6	6	6	6	6	6					P
40.860.222-3	32	THAMIRES APARECIDA DA CONCEIÇÃO RODRIGUES	6	6	6	6	6	6	6					P
40.894.157-1	33	THAYANE NUNES BALDY	8	8	8	8	8	8	8					P
43.497.756-1	34	THAYANE PEREIRA DUARTE	8	8	8	8	8	8	8					P
42.987.100-4	35	THIAGO HENRIQUE DE OLIVEIRA SANTOS	6	6	6	6	6	6	6					P
40.798.831-2	36	VANESSA DIAS CARDOSO	7	7	7	7	7	7	7					P
43.992.368-2	37	DAYANE OLIVEIRA CUSTODIO	10	10	10	10	10	10	10					P
40.802.139-1	38	SAMANTHA MIRANDA DE OLIVEIRA	7	7	7	7	7	7	7					P
40.936.135-5	39	STEFANY SUELLEN DE OLIVEIRA	6	6	6	6	6	6	6					P
40.920.203-4	40	AGNALDO JACYNTHO JUNIOR TRANSF. 26/08	-	-	-	-	-	-	-					T
	41													
	42													
	43													
	44													
	45													
	46													
	47													
	48													
	49													
	50													
	51													
	52													
	53													
	54													
	55													

Diretor (Assinatura e Carimbo) | Secretário (Assinatura e Carimbo) | Observação no Verso — Datar, Assinar e Carimbar (Diretor e Secretário)

(*) RESULTADO FINAL - CÓDIGOS: P - PROMOVIDO | R - RETIDO | T - TRANSFERIDO | E - EVADIDO / ABANDONO / DESISTENTE

ANEXO C

Registro e Controle do Resultado Final do Rendimento Escolar da EMEIEF "Gregório Rodrigues Machado" – 2004

ESCOLA: E.M.E.I.E.F "GREGÓRIO RODRIGUES MACHADO"

LOCALIDADE: Piedade — D.E: Votorantim

REGISTRO E CONTROLE DO RESULTADO FINAL DO RENDIMENTO ESCOLAR

10 CURSO OU HABILITAÇÃO	CÓDIGO	20 ANO	30 Classe	TURNO	GRAU	SÉRIE	TURMA
ENSINO FUNDAMENTAL		2004		1	E.F	4	A

40

41 RM	42 Nº CH	NOME	50 CURRÍCULO - RENDIMENTO ESCOLAR - CARGA HORÁRIA: LINGUA PORT (53)	HISTORIA	GEOGRAFIA	CIÊNCIAS	MATEMATICA	ED. FISICA	ED. ARTISTICA	DEPENDÊNCIA (54): Componente	Menção	Componente	Menção	Resultado Final (*)
43.818.657-9	01	ADÃO VANDERLEI ANSELMO JUNIOR	8	8	8	8	8	9	8					P
43.860.647-4	02	AGUINALDO LEME DA SILVA JUNIOR	7	7	7	7	7	8	8					P
43.757.398-5	03	ALEF EXPEDITO GODINHO	7	7	8	7	7	8	7					P
43.860.503-8	04	AMANDA CRISTINA DE OLIVEIRA	7	7	6	6	7	7	7					P
44.655.345-1	05	ANA ALINE E A GODINHO DA SILVA	6	6	7	7	6	7	7					P
43.915.648-8	06	BERENICE CHAYNE DIAS DE MORAES	8	8	9	9	8	9	9					P
43.915.647-0	07	BRUNA LEMES DA SILVA	9	9	9	9	9	9	9					P
43.818.957-7	08	BRUNA SILVA SOUZA	8	10	10	9	10	10	10					P
36.005.949-1	09	BRUNO GOMES RAYMUNDO	8	8	8	8	9	9	8					P
43.862.205-4	10	CRISTIELLY DE CASSIA FERREIRA	9	9	9	9	9	9	9					P
44.094.855-4	11	DANIEL ANTONIO DOS SANTOS	8	7	8	7	8	8	8					P
43.819.123-7	12	DARLENE APARECIDA GODINHO	9	9	9	9	9	9	9					P
44.313.101-6	13	ERIKA RODRIGUES GOMES	6	6	6	6	7	8	8					P
43.818.537-7	14	ESTELA EXPEDITA FERNANDES	7	7	7	7	6	8	8					P
43.757.455-8	15	FELIPE PINTO	6	6	6	6	6	8	8					P
40.880.549-0	16	FLAVIO DA SILVA ALVES	7	8	7	8	9	9	9					P
44.175.304-8	17	GABRIEL H. RODRIGUES DOS SANTOS	7	7	8	8	8	8	8					P
43.862.473-7	18	GUILHERME FRANCISCO LEMES	9	9	9	9	9	9	9					P
44.416.518-3	19	JEDERSON LESANDRO DA SILVEIRA	6	6	6	6	6	7	7					P
43.916.834-X	20	JEFERSON RODRIGUES LEMES	8	8	8	8	9	8	8					P
43.862.720-9	21	JOSÉ H. FERNANDES DE MATTOS	7	7	7	7	7	8	8					P
43.982.752-3	22	JOSIEL GOMES DA ROSA	7	7	7	7	7	9	9					P
43.863.074-9	23	LEANDRO LEMES DA SILVA	6	7	7	6	6	8	8					P
43.915.696-0	24	LETICIA FLORENTINO CRUZ	8	7	7	7	7	8	8					P
43.879.627-5	25	LUANA SILVA VIEIRA	7	6	7	7	7	8	8					P
44.175.347-4	26	LUCAS ANDRÉ GODINHO DA SILVA	6	7	6	7	6	8	8					P
101.494.057-6	27	LUCAS RIBEIRO PONTES	T	-	-	-	-	-	-					T
43.785.654-9	28	MARIA CAROLINE LEMES	9	10	10	10	10	10	10					P
43.916.369-9	29	MARIANA GRAZIELLE PIRES DA SILVA	7	7	7	7	7	8	9					P
43.861.185-4	30	MONALISA DO NASCIMENTO DOMINGUES	9	9	9	9	9	10	10					P
43.915.470-4	31	REGIANE GODINHO MARIANO	8	7	7	7	8	9	9					P
43.786.088-7	32	RENATA LEMES VIEIRA DA SILVA	7	7	7	7	7	8	8					P
43.860.853-1	33	ROBSON MILONES DE LIMA	T	-	-	-	-	-	-					T
43.818.867-6	34	RODOLFO LEMES DA SILVA	9	9	9	9	9	10	10					P
44.175.400-4	35	SALETE CRISTINA F. DE MATTOS	6	7	7	7	6	8	8					P
43.819.035-x	36	TAIZA SANTOS SOUZA	7	7	7	7	7	9	9					P
43.915.239-2	37	VANESSA FERNANDES DE MATTOS	6	6	6	6	6	8	8					P
49.543.759-2	38	HANAIA NAIR ALMEIDA DA SILVA	T	-	-	-	-	-	-					T
101.494.057-6	39	LUCAS RIBEIRO PONTES	6	6	6	6	6	8	8					P
49.278.724-4	40	RAFAEL DINIZ DA SILVA	T	-	-	-	-	-	-					T
40.345.115-2	41	PAULO VITOR DA SILVA LEME	5	5	5	5	5	8	8					R
	42													
	43													
	44													
	45													
	46													
	47													
	48													
	49													
	50													

60 Diretor (Assinatura e Carimbo) — Secretário (Assinatura e Carimbo)

70 Observação no Verso — Datar, Assinar e Carimbar (Diretor e Secretário)

80 (*) RESULTADO FINAL - CÓDIGOS: P - PROMOVIDO; R - RETIDO; T - TRANSFERIDO; E - EVADIDO / ABANDONO / DESISTENTE

ANEXO D

Provas de Língua portuguesa – classe pesquisada da EMEF “Cônego José Rodrigues de Oliveira”

Nome

1.

"Uma vez quando o leão estava dormindo, um ratinho pôs-se a passear em suas costas. Isto logo acordou o leão que segurou o bichinho com sua enorme pata e abriu a grande mandíbula, para engolí-lo"

2

Farinha de trigo DONA
Especial BENTA

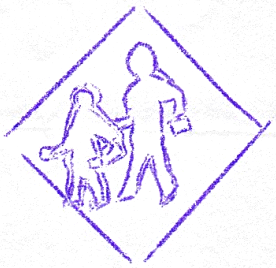
3 A Flor Amarela

Olha
a janela
da bela
Arabela

Que flor
é aquela
Que Arabela
molha

E'uma flor amarela

4



Área Escolar

Assinale a alternativa correta.

1- De onde foi retirado o texto nº 1?

(A) De um dicionário
(B) De um provérbio popular
(C) De um livro de literatura infantil

2- De onde foi retirado o texto nº 2?

(A) Refere-se a uma lista de compra
(B) Refere-se a uma propaganda
(C) Refere-se a uma notícia.

3- O texto nº 3 refere-se a um:
(A) Poesia (B) conto (C) anúncio de jornal

4- O texto nº 4 refere-se a um:
(A) texto poético (C) texto informativo
(B) texto jornalístico

5- Certidão de Nascimento

Para conhecer a sua história e a de sua turma, vocês podem ter relacionado diversos documentos, entre eles documentos oficiais, como a certidão de nascimento. Que tal analisar com mais profundidade este documento? Isso o ajudará a construir a sua história, e a de sua turma e a da sociedade da qual você faz parte.

A certidão de nascimento é um documento oficial que atesta que uma pessoa nasceu no Brasil e é, portanto um cidadão brasileiro.

Complete as questões

1- De acordo com a certidão de nascimento meu nome completo é _____

2- Nasci no dia _____ de _____ de _____
sexo _____ na cidade de _____
Estado de _____

3- A certidão é um documento oficial que atesta que você nasceu no _____ e é portanto um cidadão _____

ANEXO E

Atividades em folhas – classe pesquisada da EMEF "Gregório Rodrigues Machado"

CÃO ! CÃO ! CÃO!

(Millôr Fernandes)

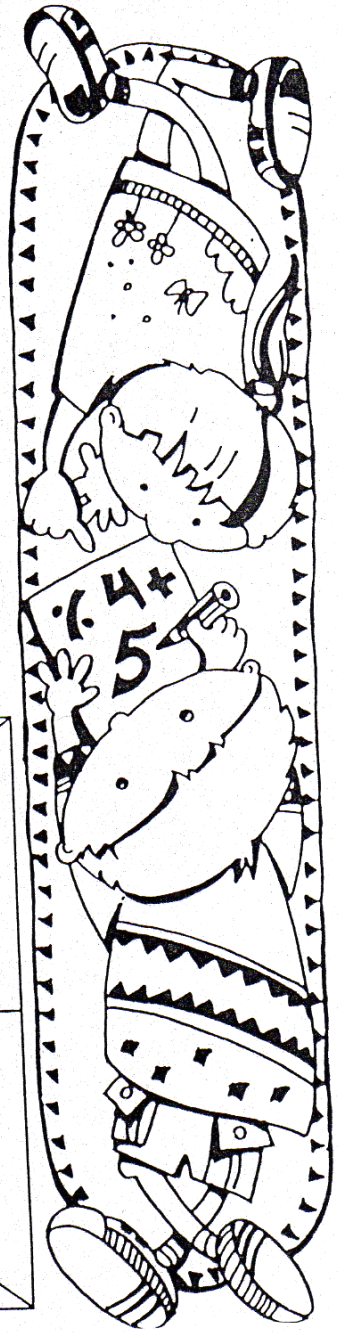
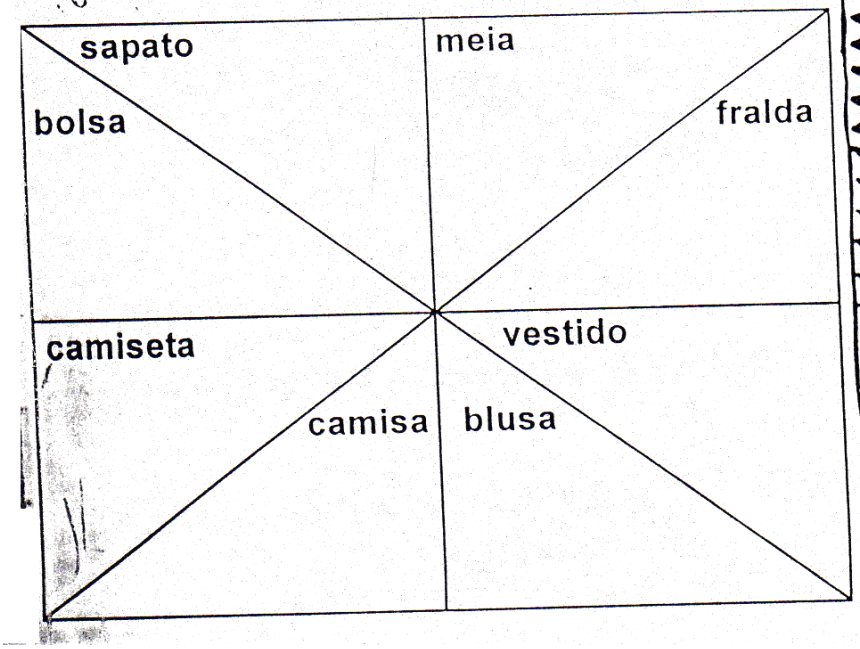
Abriu a porta e viu o amigo, que há tanto não via. Estranhou apenas que ele, amigo, viesse acompanhado de um cão. Cão não muito grande, mas bastante forte, de raça indefinida, saliente e com um ar alegremente agressivo. Abriu a porta e cumprimentou o amigo, com toda efusão. "Quanto tempo!" O cão aproveitou as saudações, se embarafustou casa a dentro e logo o barulho na cozinha demonstrava que ele tinha quebrado alguma coisa. O dono da casa encompridou um pouco as orelhas. o amigo visitante fez um ar de que a coisa não era com ele." Ora veja você, a última vez que nos vimos foi..." "Não foi... depois, na..." "E você, casou-se também?". O cão passou pela sala, o tempo passou pela conversa, o cão entrou pelo quarto e novo barulho de coisa quebrada. Houve um sorriso amarelo por parte do dono da casa, mas perfeita indiferença por parte do visitante. "Quem morreu definitivamente foi o tio... Você se lembra dele?" "Lembro-me, ora, era o que mais...não?" O cão saltou sobre um móvel, derrubou o abajur, logo trepou com as patas sujas no sofá (o tempo passando) e deixou lá as marcas digitais da sua animalidade. Os dois amigos tensos, agora preferiam não tomar conhecimento do dogue. E por, fim, o visitante se foi. Se despediu, efusivo como chegara, e se foi. Se foi. Mas ainda indo, quando o dono da casa perguntou: "Não vai levar seu cão?" "Cão? Cão? Cão? Ah, não! Não é meu cão, não. Quando eu entrei, ele entrou naturalmente comigo que eu pensei que fosse seu. Não é seu, não?

MORAL : QUANDO NOTAMOS CERTOS DEFEITOS NOS AMIGO, DEVEMOS SEMPRE TER UMA CONVERSA ESCLARECEDORA.

Descontos e mais descontos

Observe o preço de cada artigo. Em época de promoção, cada artigo tem um desconto sobre o seu preço real. Calcule os novos preços:

Artigo	preço real	% de desconto	valor de desconto	preço final
sapato	R$ 38,00	10%	R$ 3,80	R$ 34,20
meia	R$ 6,00	30%		
camiseta	R$ 18,00	15%		
bolsa	R$ 42,00	20%		
vestido	R$ 74,00	50%		
fralda	R$ 6,00	5%		
camisa	R$ 25,00	12%		
blusa	R$ 35,00	7%		



Cálculos: