

**VALDIRENE BARBOZA DE ARAÚJO BATISTA**

**CALCANHAR DE AQUILES: um estudo sobre quatro projetos de leitura  
implantados pelo governo de São Paulo no ensino fundamental, ciclo II,  
de 2000-2007**

**ASSIS**

**2010**

**VALDIRENE BARBOZA DE ARAÚJO BATISTA**

**CALCANHAR DE AQUILES: um estudo sobre quatro projetos de leitura  
implantados pelo governo de São Paulo no ensino fundamental, ciclo II,  
de 2000-2007**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP – Universidade Estadual Paulista para obtenção do título de Mestre em Letras (Área de Conhecimento: Literatura e Vida Social).

Orientador: Prof. Dr. João Luís Cardoso Tápias Ceccantini

**ASSIS  
2010**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Biblioteca da F.C.L. – Assis – UNESP

Batista, Valdirene Barboza de Araújo  
B333c Calcanhar de Aquiles: um estudo sobre quatro projetos de  
leitura implantados pelo governo de São Paulo no ensino fun-  
damental, ciclo II, de 2000-2007 / Valdirene Barboza de Araújo  
Batista. Assis, 2010  
280 f.: il.

Dissertação de Mestrado – Faculdade de Ciências e Letras  
de Assis – Universidade Estadual Paulista.  
Orientador: João Luís Cardoso Tápias Ceccantini

1. Leitura. 2. Leitura – Projetos. 3. Formação de leitores. 4.  
Ensino fundamental. I. Título.

**CDD 028.9**

Para Leonor e Ana Maria, meus pais guerreiros;  
Para Valdenísio e Luiz Henrique, meus irmãos queridos;  
Para Josélio, meu querido esposo, companheiro de todas as horas;  
Para Maria Paula, Ana Júlia e Emanuely, minhas filhas, presentes de Deus;  
Com a certeza de que tudo realmente vale a pena, quando a alma não é pequena.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela graça da perseverança recebida em todos os dias e a todas as pessoas que, de alguma maneira, contribuíram para a realização deste trabalho, de forma generosa e amigável. Deixo aqui registrada minha gratidão, de forma particular:

à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo pela concessão da Bolsa Mestrado, fundamental para a realização do estudo materializado nesta dissertação;

à equipe pedagógica e técnica da Diretoria de Ensino da Região de Ourinhos, em especial às Supervisoras de Ensino Marisa Salina Cassalete, Sônia Maria Bertozzi Bernardo e Sebastiana Teodoro Barbosa, às Professoras Coordenadoras da Oficina Pedagógica Luciana de Paula Diniz e Maria Helena Lopes, e à Oficial Administrativo Cleide Raphanin, responsável pela biblioteca, pela gentileza e prontidão em possibilitar o acesso a diferentes informações e documentos produzidos no âmbito da implantação e desenvolvimento dos quatro projetos estudados;

à Assessora Pedagógica do “Tecendo Leituras” Alfredina Nery, pela disposição e generosidade em esclarecer as dúvidas que pairavam sobre a dinâmica de funcionamento desse projeto, bem como por colocar à disposição alguns de seus arquivos;

à professora e amiga Denise Pedroso Gomes, pela gentileza em disponibilizar os registros acumulados ao longo de sua participação no desenvolvimento e acompanhamento dos projetos “Tecendo Leituras” e “Hora da leitura”, pela leitura da versão final do texto e, principalmente, pelos momentos de partilha das mesmas paixões;

à professora e amiga Rafaela Stopa, pela presteza e cuidado na revisão da versão final do texto e também pelos significativos e peculiares momentos de interlocução, que muito contribuíram para a realização deste trabalho;

às amigas Penha Lucilda de Souza Silvestre, Rosângela Cristina Alves e Silmara Santade Masiero, pela amizade e incentivo de sempre;

à professora Maria do Rosário Longo Mortatti e ao professor Benedito Antunes, pelas valiosas e substanciais contribuições dadas tanto por ocasião do Exame de Qualificação quanto da Defesa e, sobretudo, por fazerem parte de minha história, enquanto pesquisadora em formação;

ao meu orientador João Luís Cardoso Tápias Ceccantini, por acreditar em meu projeto de pesquisa e pela orientação sempre segura, vigorosa e encorajadora, mediando e intervindo diretamente em minha formação como pesquisadora da área de Letras;

ao Josélio, meu maior incentivador.

Outro saber fundamental à experiência educativa é o que diz respeito à sua natureza. Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho.

Paulo Freire

## RESUMO

Esta dissertação é o resultado de uma pesquisa desenvolvida durante três anos, direcionada para o estudo de quatro projetos de leitura implementados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, no âmbito do ensino fundamental, de 5ª a 8ª série, no período de 2000 a 2007, sendo eles: “Ensinar e Aprender: construindo uma proposta” (2000/2001), “Tecendo Leituras” (2004/2005), “Ler e Viver: compreensão leitora” (2005) e “Hora da Leitura” (2005/2007). Como objetivo geral, buscou-se descrever e analisar a configuração textual de cada um deles, nos moldes propostos por Maria do Rosário Longo Mortatti (UNESP-Marília), com vistas a compreender os objetivos e necessidades de suas implantações, na esfera de ações voltadas para o fomento do livro e da leitura nesse Estado. A partir do desenvolvimento deste estudo, foi possível articular a implementação desses projetos às discussões sobre a necessidade de (re)democratização do ensino no país, ocorridas, mais especificamente, a partir das décadas de 1980 e 1990, pautadas no questionamento acerca do papel social a ser desempenhado pela escola e pela educação, período em que se passou a almejar mais intensivamente um novo modelo de escola: a “escola democrática”, “inclusiva” e “acolhedora”, na qual a aprendizagem da leitura e da escrita passou a ser considerada como condição básica para o exercício pleno da cidadania. A análise de alguns aspectos formais e contedutísticos do conjunto de documentos produzidos no âmbito da implantação e desenvolvimento desses quatro projetos mostram que, embora cada qual tenha as suas características próprias, é possível observar uma série de fenômenos imbricados em suas configurações textuais, destacando-se, entre eles, os fatos de que os quatro projetos foram criados para tentar sanar um problema diagnosticado por sistemas avaliativos externos à escola; foram elaborados e/ou receberam assessoria de professores das universidades paulistas, centros de pesquisas e/ou pesquisadores da área de Educação ou de Letras; funcionaram como cursos de atualização e aperfeiçoamento do quadro de profissionais da educação, modernamente chamado de curso de formação continuada; e funcionaram como divulgadores de teorias, disseminando diferentes pressupostos teóricos e práticos sobre leitura e seu ensino na rede pública estadual paulista.

Palavras-chave: Leitura. Projetos de leitura. Formação de leitores. Ensino fundamental.



## ABSTRACT

This work is the result of a research developed over three years, directed towards the study of four reading projects implemented by the Education Department of the State of São Paulo, within the elementary school, from 5th to 8th grades from 2000 to 2007, which were: “Teaching and Learning: building a proposal” (2000/2001), “Weaving Readings” (2004/2005), “Reading and Living: reading comprehension” (2005) and “Reading Time” (2005 / 2007). As the general objective, we attempted to describe and analyze the configuration of each text, as proposed by Maria do Rosario Longo Mortatti (UNESP, Marília), in order to understand the goals and needs of their deployments in the realm of actions for promoting books and reading in that State. From this study, it was possible to coordinate the implementation of these projects to the discussions about the need to (re)democratization of education in the country, occurring more specifically, from the 1980s and 1990s, rooted in the questioning about the role being played by the school and the education period in which they now crave more intensively a new type of school: the “democratic school”, “inclusive” and “receptive”, in which reading and writing became considered as the basic condition for the full exercise of citizenship. The analysis of some formal aspects and the subjects on the set of documents produced within the development and deployment of these four projects show that, although each one has its own characteristics, it is possible to observe a series of overlapping phenomena in their textual settings, highlighting among them, the fact that the four projects were created to try to solve a problem diagnosed by external evaluation systems to school were developed and/or received advice from teachers in São Paulo universities, research centers and/or researchers in the field of Education or Languages; they worked as refresher courses and improvement of the framework for education professionals, modernly called as a continuing education course, and functioned as disseminators of theories, disseminating different theoretical and practical information about reading and teaching in public schools in São Paulo.

**Keywords:** Reading. Reading Projects. Readers Development. Elementary School.

## LISTA DE TABELAS

|   |     |
|---|-----|
| Tabela 1: SARESP: Média de acerto no Ensino Fundamental, 1998 – 2002.....                   | 76  |
| Tabela 2: Quadro-síntese do <i>Ensinar e Aprender</i> : impulso inicial.....                | 111 |
| Tabela 3: Quadro-síntese do <i>Ensinar e Aprender</i> : volume 1.....                       | 112 |
| Tabela 4: Quadro-síntese do <i>Ensinar e Aprender</i> : volume 2.....                       | 112 |
| Tabela 5: Quadro-síntese do <i>Ensinar e Aprender</i> : volume 3.....                       | 112 |
| Tabela 6: Quantidade de livros adquiridos pelo PNLD/1995–2006.....                          | 129 |
| Tabela 7: Módulo Clássicos – 5ª e 6ª séries .....   | 136 |
| Tabela 8: Módulo Clássicos – 7ª e 8ª séries .....   | 136 |
| Tabela 9: Agrupamentos de gêneros a serem trabalhados no projeto “Hora da<br>Leitura” ..... | 160 |

## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....   | 12  |
| <b>1 PEDAGOGIA DE PROJETOS: O ENSINO DA LEITURA SOB MEDIDA</b> .....  | 25  |
| <b>1.1 Aprender a ler e a escrever: primeiro passo para a concretização dos ideais da escola democrática</b> .....                | 25  |
| <b>1.2 São Paulo: construindo um Estado de leitores</b> .....   | 39  |
| <b>1.3 O ensino da leitura: as contribuições da academia</b> .....  | 55  |
| <b>1.4 O ensino da leitura orientado pelos resultados das avaliações externas e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais</b> ..... | 69  |
| <b>1.5 A Pedagogia de Projetos no cenário educacional paulista</b> .....  | 81  |
| <b>2 O PROJETO “ENSINAR E APRENDER: CONSTRUINDO UMA PROPOSTA”</b> .....   | 92  |
| <b>2.1 O contexto de implementação</b> .....  | 92  |
| <b>2.2 A caracterização geral</b> .....   | 95  |
| <b>2.3 A dinâmica de funcionamento</b> .....  | 100 |
| <b>2.4 O material de apoio didático: alguns aspectos formais e conteudísticos</b> .....   | 102 |
| 2.4.1 O texto da Secretária da Educação.....  | 104 |
| 2.4.2 O texto da coordenadora da CENP.....  | 105 |
| 2.4.3 O texto de Apresentação dos quatro volumes.....   | 106 |
| 2.4.4 A Introdução.....   | 109 |
| 2.4.5 A apresentação da proposta didática.....  | 110 |
| 2.4.6 As Referências Bibliográficas.....  | 118 |
| <b>2.5 A proposta de ensino de leitura apresentada pelo <i>Ensinar e Aprender</i></b> .....                                       | 120 |
| <b>3 O PROJETO “TECENDO LEITURAS”</b> .....   | 128 |
| <b>3.1 O contexto de implementação</b> .....  | 128 |
| <b>3.2 A caracterização geral</b> .....   | 134 |
| <b>3.3 A dinâmica de funcionamento</b> .....  | 137 |
| <b>3.4 O material de apoio didático: alguns aspectos formais e conteudísticos</b> .....   | 140 |
| <b>3.5 A proposta de ensino de leitura apresentada pelo “Tecendo Leituras”</b> .....  | 147 |
| <b>4 O PROJETO “HORA DA LEITURA”</b> .....  | 155 |
| <b>4.1 O contexto de implementação</b> .....  | 155 |
| <b>4.2 A caracterização geral</b> .....   | 156 |
| <b>4.3 A dinâmica de funcionamento</b> .....  | 161 |
| <b>4.4 O material de apoio didático: alguns aspectos formais e conteudísticos</b> .....   | 166 |
| 4.4.1 O documento <i>Hora da Leitura</i> .....  | 169 |
| 4.4.2 Os textos teóricos dos especialistas.....   | 172 |
| <b>4.5 A proposta de ensino de leitura apresentada pelo “Hora da Leitura”</b> .....   | 180 |
| <b>5 O PROJETO “LER E VIVER: COMPREENSÃO LEITORA”</b> .....   | 185 |

|  |            |
|--|------------|
| <b>5.1 O contexto de implementação.....</b>  | <b>185</b> |
| <b>5.2 A caracterização geral.....</b>   | <b>187</b> |
| <b>5.3 A dinâmica de funcionamento.....</b>  | <b>189</b> |
| <b>5.4 O material de apoio didático: alguns aspectos formais e conteudísticos.....</b>             | <b>193</b> |
| 5.4.1 O texto do Secretário da Educação.....   | 194        |
| 5.4.2 A Introdução.....  | 195        |
| 5.4.3 As unidades de ensino do curso.....  | 196        |
| 5.4.4 A Bibliografia.....  | 198        |
| 5.4.5 O Guia de utilização do curso.....   | 200        |
| 5.4.6 O encarte: <i>Encontro com a literatura</i> .....  | 202        |
| <b>5.5 A proposta de ensino de leitura apresentada pelo projeto “Ler e Viver”.....</b>             | <b>203</b> |
| <br>   |            |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>   | <b>210</b> |
| <br>   |            |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>226</b> |
| <br>   |            |
| <b>ANEXO A – Projeto “Ensinar a Aprender: construindo uma proposta”: Oficina de sonhos.....</b>    | <b>237</b> |
| <b>ANEXO B - Projeto “Tecendo Leituras”: atividade permanente.....</b>                             | <b>250</b> |
| <b>ANEXO C - Projeto “Tecendo Leituras”: sequência didática.....</b>                               | <b>253</b> |
| <b>ANEXO D - Projeto “Tecendo Leituras”: projeto.....</b>  | <b>257</b> |
| <b>ANEXO E - Projeto “Hora da leitura”: exemplificando.....</b>                                    | <b>261</b> |
| <b>ANEXO F - Projeto “Ler e Viver”: unidade 2 – Saber sobre ler – Atividade do 3º momento.....</b> | <b>268</b> |

## INTRODUÇÃO

Um projeto de pesquisa, cuja finalidade é a produção de conhecimentos, materializa os objetivos e os interesses de um determinado sujeito com relação ao objeto investigado. Sendo o pesquisador constituído pela linguagem, seu discurso concretiza seu ponto de vista ideológico, social, político, cultural, histórico sobre o mundo em que vive, sobre o outro e sobre si mesmo e se constrói em meio à participação de processos interlocutivos, vivenciados diariamente na sociedade na qual está inserido.

Para Mikhail Bakhtin, o pesquisador busca, na investigação, respostas para suas indagações enquanto sujeito do discurso que quer construir (e constrói) uma “representação sobre o mundo”. Nesse sentido, a “investigação se torna interrogação e conversa, isto é, diálogo” (2003, p. 319) com o objeto investigado, cujo objetivo principal é a construção de sentidos, que só se realiza pela compreensão.

É nessa perspectiva, que esta dissertação de mestrado se apresenta como resultado do estudo que realizei durante os últimos três anos, no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Assis, sobre quatro projetos de leitura desenvolvidos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), nas séries finais do ensino fundamental, num período compreendido entre 2000 e 2007, sendo eles: “Ensinar e Aprender: construindo uma proposta” (2000/2001),<sup>1</sup> “Tecendo Leituras” (2004/2005), “Ler e Viver: compreensão leitora” (2005) e “Hora da Leitura” (2005/2007).

Até chegar ao formato de pesquisa como a que aqui se apresenta, meu projeto inicial sofreu algumas transformações. À medida que o contato sistemático com alguns documentos produzidos no contexto de implantação dos quatro projetos escolhidos para este estudo foi se intensificando, novas possibilidades de abordagem se vislumbraram, e, por isso, foram necessárias algumas reformulações dos objetivos, bem como do próprio *corpus* da pesquisa, durante todo o processo investigativo.

Quando apresentei meu projeto de pesquisa ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UNESP de Assis, no início do ano de 2007, meu objetivo principal era conhecer com maior profundidade, descrever e analisar os subsídios teóricos que fundamentavam alguns

---

<sup>1</sup> É importante salientar que o “Ensinar e Aprender: construindo uma proposta”, por se tratar de um projeto com objetivos bastante específicos: corrigir o fluxo escolar de 5ª a 8ª série, pode ser implantado na rede paulista de ensino a qualquer momento em que se fizer necessário. Neste estudo, delimito seu desenvolvimento entre 2000 e 2001 por se tratar do primeiro ciclo de sua aplicação no Estado de São Paulo, que se constitui de dois anos, e também, porque do ponto de vista deste tipo de pesquisa, é irrelevante o número de vezes em que ele tenha sido desenvolvido na rede.

projetos de leitura que eu já havia desenvolvido<sup>2</sup> em sala de aula. Isso porque, em 2003 e 2004, participei do processo de desenvolvimento de um projeto de pesquisa que objetivava a formação continuada de professores do ensino fundamental (5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> séries), na Diretoria de Ensino da região de Ourinhos (SP).

Trata-se do projeto de pesquisa “De mãos dadas: leitura e produção de textos no Ensino Fundamental”, coordenado pelos professores pesquisadores da Universidade Estadual Paulista (UNESP-Assis) João Luís Cardoso Tápias Ceccantini e Rony Farto Pereira e mediado pela então Assistente Técnica Pedagógica<sup>3</sup> da Diretoria de Ensino de Ourinhos, professora Luciana de Paula Diniz.

Em geral, esse projeto pretendeu investigar a recepção e a produção de textos em contexto escolar, privilegiando a análise do tipo de contribuição que a leitura de “narrativas longas” de boa qualidade literária, no diálogo com textos de outra natureza (verbal ou não), podia dar para o desenvolvimento das competências de leitura e de produção de textos de alunos do ensino fundamental.<sup>4</sup>

O projeto estava organizado em três frentes de ação didático-pedagógica, conforme citação abaixo:

1) investir na formação e no aprimoramento do corpo docente das escolas participantes, promovendo Seminários em que serão lidos e discutidos textos teóricos e literários no âmbito do projeto, de forma a assegurar bases consistentes para a prática docente; 2) propiciar aos alunos das turmas investigadas novas experiências de leitura e produção de textos, capazes de expandir suas competências nessa esfera; 3) dinamizar o cotidiano da escola, no que se refere às práticas de leitura e produção, inclusive no que se relaciona às bibliotecas escolares. (PEREIRA; CECCANTINI, 2003, p. 1)

Nessas três ações didático-pedagógicas, citadas acima, reside o diferencial do projeto “De mãos dadas”, uma vez que não se limitou a oferecer ao professor uma proposta metodológica em forma de “receita” didática para o trabalho com a leitura e a produção de

---

<sup>2</sup> A princípio pensei em estudar três projetos, sendo eles: “Ensinar e Aprender: construindo uma proposta (2000/2001), “Ler e Viver: compreensão leitora” (2004/2005) e “Hora da Leitura” (2005/2007). Mesmo sabendo da existência do “Tecendo Leituras”, não manifestei interesse por ele, principalmente, por não ter atuado em seu desenvolvimento. A sua inclusão deu-se, sobretudo, porque ele marca um movimento importante na prática pedagógica do ensino de leitura no Estado de São Paulo, no âmbito das séries finais do ensino fundamental, ao que diz respeito ao ensino da leitura literária, mais particularmente da leitura dos textos considerados clássicos da literatura universal.

<sup>3</sup> Atualmente essa função foi mudada para Professor Coordenador da Oficina Pedagógica (PCOP).

<sup>4</sup> O projeto “De mãos dadas: leitura e produção de textos no Ensino Fundamental” foi realizado em Ourinhos (SP) na sua segunda fase, sendo a primeira, implementada em duas escolas da cidade de Tupã (SP), em 2002. Nas duas fases, o projeto contou com ajuda financeira da FUNDUNESP, por meio do Projeto Núcleos de Ensino, da PROGRAD.

texto em contexto escolar. O professor foi antes um co-autor, assumindo também o papel de sujeito, a partir do momento em que lhe foi dada a oportunidade de refletir sobre os textos teóricos e literários que deram sustentação à sua proposta didático-pedagógica. Isso se deu por meio da elaboração e desenvolvimento de miniprojetos temáticos, produzidos, pelos professores participantes, com base nas leituras teóricas e nas discussões geradas nos seminários, com o objetivo de sistematizar a abordagem das narrativas literárias em sala de aula, sempre culminando em algum tipo de produção textual.

Participar do projeto de pesquisa “De mãos dadas: leitura e produção de textos no Ensino Fundamental” (2003/2004) me fez refletir a respeito de projetos oficiais de que participei antes e depois de seu desenvolvimento, desde que ingressei no cargo de Professor de Educação Básica do Ensino Fundamental (PEB II), na rede estadual paulista, em 2000, na disciplina de Língua Portuguesa.

É certo que todos os projetos de leitura propostos pela SEE/SP estão sustentados em fundamentos teóricos pertinentes e defensáveis que justificam os procedimentos metodológicos e didáticos adotados em seu interior, contudo, nem sempre eles estão devidamente explicitados ao docente que o desenvolve em contexto escolar, e quando estão, na maioria das vezes, isso se dá de forma superficial, fragmentada e/ou pulverizada. Por isso, em 2007, nasceu o desejo de realizar uma pesquisa que pudesse me oferecer condições de avaliar criticamente alguns projetos de leitura implementados pela SEE/SP quanto ao processo de articulação entre as teorias subjacentes, as metodologias propostas e, particularmente, quanto à interação com a prática efetiva dos docentes da rede pública de ensino, buscando pontos de convergência e divergência entre eles.

Como fazer tudo isso era o grande nó da pesquisa. Avaliar o grau de interação das metodologias propostas com a prática efetiva dos professores em sala de aula e conhecer profundamente as teorias subjacentes a cada projeto apontava para métodos de pesquisa diferentes. Enquanto a primeira perspectiva exigia uma pesquisa de campo, a segunda necessitava de um estudo teórico e bibliográfico.

O contato sistemático com o material de apoio produzido na esfera de desenvolvimento desses quatro projetos de leitura apontou ainda um outro fator que poderia dificultar a realização de um estudo mais aprofundado das teorias a eles subjacentes: certa tendência a aglutinar e/ou justapor, em seu interior, teorias produzidas em diferentes áreas do conhecimento,<sup>5</sup> não apenas ao que diz respeito ao ensino da leitura propriamente dito, mas

---

<sup>5</sup> Essa tendência é evidenciada, principalmente, no material de apoio produzido para o desenvolvimento do projeto “Ensinar e Aprender: construindo uma proposta” (2000/2001).

também a outros conceitos ligados ao campo educacional, como: ensino-aprendizagem, avaliação, função da escola, o papel do professor, dentre outros.

Essa tendência de aglutinação e/ou de justaposição que pude constatar nessas configurações textuais exigia um estudo de cunho mais laborioso, paciente e muito mais aprofundado por parte da pesquisadora. Além disso, o fato de este trabalho se tratar de uma pesquisa de mestrado, coloca-me na condição de pesquisadora em formação, ainda se constituindo como sujeito do discurso, que necessita da interação com outros textos para construir minhas próprias representações.

Assim, com base na leitura de outros trabalhos investigativos, dentre eles o das pesquisadoras Norma Sandra de Almeida Ferreira (UNICAMP/Campinas) e de Maria do Rosário Longo Mortatti (UNESP/Marília), pude observar que uma série de fenômenos evidenciados com frequência na configuração desses quatro projetos de leitura convergia para algumas formulações desenvolvidas por essas duas pesquisadoras no âmbito de suas especialidades.

O primeiro fenômeno tem a ver com a própria constituição da leitura enquanto “objeto específico de reflexão” que, segundo Ferreira (1999, p. 44), tem sido estudada há mais de 40 anos, surgindo “antes da década de 70, no momento de institucionalização e implantação da Pós-Graduação em nosso país”. Na perspectiva dessa pesquisadora, o processo de “abertura política” ocorrido na década de 1980, logo após o período de ditadura no país, propiciou a reflexão sobre a educação em vista de uma “nova e transformadora” sociedade que se pretendia construir.

Nesse processo, a sociedade acadêmica passou a desempenhar um papel fundamental, pois se passou a exigir “das universidades explicações e soluções para o reiterado fracasso escolar, para a evasão dos alunos das escolas, para a qualidade de ensino, para a nova clientela das escolas, dentre outras questões” (FERREIRA, 2001, p. 133). Cabia às universidades apontar propostas pedagógicas que correspondiam a mudanças em relação a “uma nova escola que se quer ter, um novo aluno que quer formar, um novo leitor que se deseja dentro de novos paradigmas teóricos de ensino/aprendizagem, de linguagem e de práticas de ensino de Língua Portuguesa” (FERREIRA, 2001, p. 133).

Segundo Mortatti (2000, p. 254), muitos pesquisadores e professores universitários ocupam, a partir do final da década de 1970, cargos na administração do ensino paulista, estabelecendo com isso, “um novo tipo de relação entre universidade e escola básica – entre produção e aplicação do saber -, concretizado na prática de assessoria oficial prestada, por esses profissionais, a órgãos da Secretaria de Educação deste e de outros estados”.



Com base nas mais “modernas teorias”, essas assessorias passam a reorganizar o ensino “de acordo com as quais se reconhece a importância estratégica da alfabetização na consecução dos ideais democráticos almejados e a necessidade de uma política de formação de professores em serviço que permita convencimento democrático e não imposição do novo (MORTATTI, 2000, p. 254).

Paralelamente a esse movimento, segundo Mortatti (2000, p. 256), “visando à aplicação e justificativa social da pesquisa nas áreas de educação e psicologia, inicialmente, e na de letras (linguística e literatura) em meados da década de 1980”, alguns cursos de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado) e centros de pesquisa passam a oferecer serviços de extensão universitária.

Dialogando com essas formulações, Norma Sandra de Almeida Ferreira afirma que os cursos voltados para a atualização do professor, nesse período, privilegiavam a reflexão sobre o seu papel no processo de formação leitora, apresentando-lhes possibilidades de atuação, de intervenção pedagógica, que poderiam levar “a mudanças desejadas através de projetos pedagógicos, relatos de experiências, pesquisas de verificação, tanto em escolas quanto em bibliotecas, ou ainda em clínicas e projetos de rua” (2001, p. 139).

Assim, com base nas formulações desenvolvidas por Ferreira (1999, 2001) e Mortatti<sup>6</sup> (2000, 2004) pude redirecionar meu projeto de pesquisa inicial, sobretudo, porque o contato sistemático com alguns documentos produzidos na esfera de implementação do “Ensinar e Aprender: construindo uma proposta” (2000/2001), “Tecendo Leituras” (2004/2005), “Ler e Viver: compreensão leitora” (2005) e “Hora da Leitura” (2005/2007) levaram-me a observar mais claramente, entre outros aspectos que serão abordados nos capítulos seguintes, alguns dos fenômenos apontados por Mortatti (2000) e Ferreira (1999, 2001), os quais relaciono abaixo:

- os quatro projetos foram elaborados e/ou assessorados por pesquisadores e/ou professores universitários vinculados a determinados cursos de pós-graduação e centros de pesquisa;
- oficialmente, esses projetos também são concebidos como um curso de formação continuada em serviço, já que para participar dos encontros de capacitação o docente deveria se ausentar da sala de aula;

---

<sup>6</sup> É importante salientar que, embora em alguns momentos as pesquisas desenvolvidas por Norma Sandra de Almeida Ferreira e Maria do Rosário Longo Mortatti encontrem pontos comuns, esta, se dedica à pesquisa sobre a história do ensino da leitura no Brasil, mais especificamente, no âmbito das séries iniciais de sua escolarização e, aquela, se ocupa do mapeamento da pesquisa sobre a leitura no Brasil, nos cursos de pós-graduação em Letras, Linguística, Educação, Biblioteconomia, Psicologia e Comunicação.

- no contorno de cada um deles são apresentados e discutidos alguns pressupostos teóricos e práticos sobre leitura, com o objetivo de levar o professor a refletir e/ou redirecionar sua prática didático-pedagógica em contexto escolar, funcionando, dessa forma, como divulgadores de estudos realizados pela sociedade acadêmica.

A percepção desses fenômenos foi fundamental para a delimitação de minha pesquisa. Por isso, com base neles, formulei algumas questões que passaram a norteá-la: por que esses projetos foram criados? Quem os criou? Em quais circunstâncias? Movidos por quais interesses, objetivos e necessidades? Para quem? Quais concepções teóricas e práticas de leitura esses projetos divulgam? Quais ideais políticos e sociais estão neles projetados? Como se caracterizam? Como funcionam?

Em busca de respostas para essas perguntas, optei pelo desenvolvimento da pesquisa documental e bibliográfica, numa perspectiva histórica, com base na “análise da configuração textual” nos moldes propostos por Mortatti (1999, 2000), com o objetivo de descrever e analisar, para compreender o lugar ocupado por esses quatro projetos de leitura, implantados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, coincidentemente num período em que Geraldo Alckmin<sup>7</sup> esteve, predominantemente, no governo paulista, em 2000 como vice-governador e, de 2001 a 2006, como governador de fato.

Elegi como *corpus* desta pesquisa o conjunto de documentos, de qualquer natureza, que foi produzido no contexto da implantação e desenvolvimento de cada um desses projetos, incluindo o seu material didático-pedagógico, no qual foram veiculados os seus pressupostos teóricos e práticos. Nessa perspectiva, legislações, resoluções, decretos, textos teóricos, vídeos, videoconferências (VCs), pautas de reunião, manual didático do professor, orientações didáticas, estudos científicos realizados sobre eles, dentre tantos outros, podem ser considerados como documentos.

No “Ensinar e Aprender: construindo uma proposta”, o material que serviu de base para sua análise foram os documentos *Ensinar e Aprender: impulso inicial*, *Ensinar e Aprender: volume 1*, *Ensinar e Aprender: volume 2*, e *Ensinar e Aprender: volume 3*, elaborados pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC).

---

<sup>7</sup> Geraldo Alckmin ocupava o cargo de vice-governador do Estado de São Paulo quando o então governador Mario Covas faleceu, em 2001. Alckmin já exercia o cargo interinamente, desde o afastamento de Covas, em 22 de janeiro, desse mesmo ano e foi reeleito na eleição seguinte, permanecendo no governo paulista durante cinco anos, de março de 2001 a dezembro de 2002 (primeiro mandato) e de janeiro de 2003 a dezembro de 2006 (segundo mandato). Vale lembrar que em abril de 2006, Alckmin se afastou do governo para concorrer às eleições presidenciais.

No “Tecendo Leituras”, todos os documentos produzidos foram disponibilizados no site da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP),<sup>8</sup> com o título de *Orientações Didáticas*. Por meio delas os profissionais da educação e demais interessados tiveram acesso à programação das videoconferências que ocorreram durante o seu desenvolvimento, constituindo-se também como *corpus* deste trabalho.

Cumprе salientar que as *Orientações Didáticas* têm caráter fragmentado, pois boa parte dos documentos que a compõem são slides em *power point* que serviram de apoio a algum tipo de comunicação oral via videoconferência (VC) e propostas práticas de atividades de leitura que deveriam ser realizadas pelos docentes participantes desse projeto. Por isso, as cinco fitas VHS a que tive acesso na Diretoria de Ensino Região de Ourinhos (DERO),<sup>9</sup> nas quais constam algumas gravações desses encontros virtuais, realizados em 2004 e 2005, foram importantes para fazer a sua descrição e a análise de seus aspectos formais e contеudísticos, constituindo-se também como *corpus* desta pesquisa.<sup>10</sup>

O projeto “Hora da Leitura” também contou com um ambiente virtual, no qual se disponibilizou a maioria dos documentos produzidos na esfera de sua implantação e desenvolvimento.<sup>11</sup> Assim como no “Tecendo Leituras”, os documentos colocados à disposição dos docentes no ambiente virtual do “Hora da Leitura” foram produzidos a partir da realização de videoconferências ou de encontros presenciais. Contudo, diferentemente daquele, que não possui um documento formal no qual constem os objetivos e justificativas de sua implantação, este apresenta um documento com esse caráter, também tendo sido disponibilizado em seu ambiente virtual. Cumprе lembrar que no contorno desse projeto, tive acesso a seis fitas VHS, disponíveis na Diretoria de Ensino de Ourinhos, nas quais constam as gravações de cinco videoconferências realizadas em 2005 e uma em 2006.

Quanto ao “Ler e Viver”, na esfera de sua implantação foram produzidos cinco documentos impressos, compostos de três módulos teóricos, denominados: *Compreensão Leitora*: a compreensão como conteúdo de ensino, *Compreensão Leitora*: o desenvolvimento

---

<sup>8</sup> Trata-se do endereço eletrônico < <http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm>>. Atualmente todas as orientações didáticas desse Projeto, dadas em 2004 e 2005, podem ser encontradas em: <<http://www.lendoeaprendendo.sp.gov.br/2006/subpages/orienta.htm>>

<sup>9</sup> Tive acesso a oito fitas VHS na DE de Ourinhos, contudo duas delas estavam estragadas e uma apresentava a gravação de um filme “Narradores de Javé”, tendo sido indicado no âmbito de uma proposta de trabalho.

<sup>10</sup> Em virtude do caráter fragmentado do “Tecendo Leituras” e na ausência de um documento formalizador de sua implantação e execução, foi importante o contato com algumas pessoas que deles participaram para esclarecimento de algumas dúvidas surgidas ao longo do processo de investigação. Entre essas pessoas destaco a professora Alfredina Nery, uma das assessoras desse Projeto, que gentilmente cedeu alguns documentos e respondeu a algumas perguntas, via e-mail, preenchendo, dessa forma, algumas lacunas deixadas em seu registro formal, e a professora Denise Pedroso Gomes, que participou do desenvolvimento desse Projeto.

<sup>11</sup> Trata-se do endereço eletrônico: < <http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm>>.

da compreensão leitora, e *Compreensão Leitora*: a compreensão das narrativas literárias, um documento denominado *Compreensão Leitora*: guia de utilização do curso/caderno de atividades, e um encarte intitulado *Compreensão Leitora*: encontro com a literatura.<sup>12</sup>

A princípio, parece que do ponto de vista governamental, esses quatro projetos fazem parte do conjunto de ações implementadas pela SEE/SP com o objetivo de consolidar a “educação inclusiva” no Estado. Segundo o documento *Política Educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo*<sup>13</sup> [2003?], por meio de ações expressas por políticas públicas, essa Secretaria estaria garantindo a todos os segmentos da população paulista “amplo acesso à escola”. Essa política estaria, ainda conforme esse documento, em consonância com as discussões ocorridas em toda a sociedade brasileira acerca do papel social da instituição escolar, também materializadas na Constituição Brasileira e explicitadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, principalmente no que se refere aos princípios e finalidades da educação que, segundo a LDB/1996, estão voltados para “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (SÃO PAULO, 1998, p. 1).

Assim, esses documentos têm muito “a dizer” e é pela análise de alguns aspectos da configuração textual de cada um deles que busquei as respostas para as perguntas que nortearam esta pesquisa, cujo resultado está materializado nesta dissertação. A opção pela “análise da configuração textual”, conforme propõe Mortatti (1999, 2000), deu-se com base no entendimento de que esse tipo de abordagem oferece as formulações essenciais para o desenvolvimento metodológico deste tipo de investigação, tendo em vista que pretende ser uma análise integrada de determinados aspectos inter-relacionados que constituem o sentido de um texto, permitindo, assim, ao investigador, reconhecê-lo e interrogá-lo como “objeto singular” para “dele produzir uma leitura possível e autorizada, a partir de seus próprios objetivos, necessidades e interesses” (MORTATTI, 2000, p. 31).

A expressão “configuração textual” refere-se ao

[...] conjunto de aspectos constitutivos de determinado texto, os quais se referem: às opções temático-conteudísticas (o quê?) e estruturais-formais (como?), projetadas por um determinado sujeito (quem?), que se apresenta como autor de um discurso produzido de determinado ponto de vista e lugar social (de onde?) e momento

<sup>12</sup> Embora nesse Projeto tenham ocorrido oito videoconferências, as gravações desses encontros virtuais, no contexto desta pesquisa, não são tão relevantes, já que o material impresso foi suficiente para responder às minhas indagações.

<sup>13</sup> O texto citado foi elaborado pela própria Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e pode ser encontrado no endereço eletrônico < <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ors/PoliticaSEE.pdf> >.

histórico (quando?), movido por certas necessidades (por quê?) e propósitos (para quê?), visando a determinado efeito em determinado tipo de leitor (para quem?) [...] (MORTATTI, 2000, p. 31)

Não pretendo, entretanto, estudar esses projetos apenas para emitir uma opinião valorativa sobre eles, apontando qual é o melhor ou o pior, e nem apenas para enquadrá-los no passado (mesmo que recente). Meu objetivo passa pelo crivo da construção de sentidos para as minhas próprias experiências enquanto professora de Língua Portuguesa da rede estadual paulista. Nesse sentido, entendo que é primordial compreender para poder julgar.

O fato de ter participado do processo de desenvolvimento desses projetos em contexto escolar, com exceção apenas do “Tecendo Leituras”, no qual não atuei, deu a essa pesquisa um sabor especial, pois na medida em que passei a compreender os “objetivos”, “interesses” e “necessidades” de implantação de cada um deles, passei a refletir acerca de meu papel diante dessas configurações textuais.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento de uma pesquisa como a que aqui se apresenta torna-se importante porque permite compreender as razões que levaram o governo paulista a implantar esses projetos, além dos limites de sua proposta didático-pedagógica. A análise da configuração textual permite considerar os aspectos sociais, políticos e ideológicos subjacentes à idealização de cada um deles.

Com o “Ensinar e Aprender: construindo uma proposta”, observa-se que a SEE/SP inicia o processo de implantação de projetos de leitura no ensino fundamental, ciclo II, a partir do ano de 2000, e com o “Hora da Leitura”, tendo sido desenvolvido até 2007, constata-se o fechamento desse tipo de ação. Isso se evidencia, sobretudo, porque foi nesse ano que José Serra assumiu o governo paulista, dando início ao processo de discussões acerca da implantação da Nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo. O novo currículo foi colocado em prática a partir do início do ano letivo de 2008 e concretizado em 2009, ano em que foi inserido na grade escolar de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série o componente curricular Leitura e Produção de Texto (LPT), que atualmente tornou-se uma disciplina.

Assim, de certa maneira, esses quatro projetos concretizam o discurso oficial sobre o ensino de leitura no momento histórico em que foram implantados, bem como dos sujeitos que os idealizaram e os produziram. Pensá-los como a concretização de um discurso sobre leitura, num dado momento, significa dar a eles o estatuto de texto, produto de linguagem que, segundo o pensamento bakhtiniano “é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências)” (2003, p. 307) de sujeitos históricos, inseridos em uma determinada formação

social, por isso participantes de processos interlocutivos dentro de um determinado sistema de linguagem.

Nessa perspectiva, concebo o texto como uma “unidade de sentido”, que segundo Mortatti (1999, p. 71):

[...] é a materialização de um *projeto* (discursivo), concebido, executado e avaliado por um sujeito que, a partir de certas necessidades, movido por certos objetivos, sobressaltado pelas contingências e mediado pela linguagem, em determinadas condições históricas e sociais, escolhe – dentre as possíveis e conhecidas – as opções de dizer/escrever o que precisa escrever para outro(s).

Entendidos dessa forma, esses quatro projetos de leitura são textos repletos de significados, bem como de intencionalidades específicas, que têm algo a dizer para outros sujeitos. Estudá-los significou dialogar com eles, em busca da compreensão como base para a produção de sentidos. Como fenômenos passíveis de investigação, produtos de linguagem, repletos de singularidades, eles trazem sempre uma representação subjacente sobre *leitura*, sobre *escola*, sobre *aluno*, sobre *professor*, sobre o *papel da educação*.

É certo que os documentos “não falam por si”, uma vez que “só falam, quando se sabe interrogá-los” (BLOCH apud MORTATTI, 2000, p. 31). Por isso, interrogá-los foi meu objetivo, e por meio da recuperação, reunião, seleção e análise dos documentos, *corpus* de minha pesquisa, é que foi possível, construir sentido, mesmo que de um determinado ponto de vista, para a implantação de cada um desses projetos na rede pública estadual paulista.

É certo também que, tratando-se de um estudo voltado para programas e projetos implantados no âmbito de políticas públicas governamentais, muitas armadilhas discursivas podem ser encontradas no percurso deste tipo de pesquisa. As “tensões” nas relações interdiscursivas daquilo que foi “dito” apenas para atender a uma dada “convenção” ou “intenção”, ou do que não foi, mas que talvez se quisesse dizer (se pudesse) são demonstrativos desse tipo de armadilha discursiva, já que, conforme Orlandi (1996, p. 27), as “formações discursivas são formações componentes das formações ideológicas e que determinam o que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada”.

Nesse sentido, conforme o ponto de vista da análise do discurso, especialidade de Eni Puccinelli Orlandi, as “palavras mudam de sentido ao passarem de uma formação discursiva para outra. Assim, não são somente as intenções que determinam o dizer. Há uma articulação entre intenção e convenções sociais” (1996, p. 27).

De outro lado, conforme muito bem enfatizou o educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997), um projeto educacional é antes de tudo um “ato político e ideológico”. Por isso, os rumos de projetos educacionais, pelo menos do ponto de vista de sua idealização, em geral, são direcionados em conformidade com as concepções filosóficas e educacionais dos sujeitos que ocupam os cargos públicos no momento em que eles são implantados. Assim, os projetos educacionais nunca são neutros, o que não significa que o educador ou o Estado sejam “manipuladores”, já que, segundo Freire (1991, p. 25), “o espontaneísmo é licencioso, por isso irresponsável”. Daí, a necessidade de o educador ou o Estado ser coerente com suas escolhas que, em essência, são sempre políticas.

Dessa forma, o caráter político de um projeto educacional pode favorecer a ocorrência de pelo menos dois tipos de posicionamentos<sup>14</sup> bastante comuns na sociedade atual quando se trata de discutir programas e projetos governamentais: ou o indivíduo se deixa seduzir “ingenuamente”, aceitando determinadas políticas públicas como sendo as melhores que o governo pode fazer em determinado momento, ou o sujeito, carregado de um “eterno” sentimento de rejeição, tende a negar e a rejeitar tudo aquilo que é proposto pelo governo, principalmente quando se trata de interesses partidários.

Para tentar fugir dessas armadilhas, optei por lançar mão intensivamente das citações, para demarcar claramente a voz da pesquisadora e a “voz” do objeto investigado. Além disso, procuro compreender o lugar desses quatro projetos de leitura no cenário educacional paulista, num período temporal e espacial bastante específico (2000-2007), buscando respostas para as questões já mencionadas nesta introdução, com ênfase na descrição e na análise interpretativa de alguns aspectos que constituem a configuração textual de cada um deles.

Tendo em vista que todo fenômeno investigativo pode evocar uma multiplicidade de significados quando confrontado por diferentes pesquisadores/leitores, e que uma investigação exige sempre “um trabalho interpretativo no sentido de *destacar* aqueles aspectos que serão apropriados pela compreensão” (SILVA, 1984, p. 70), cumpre ressaltar que vários outros pesquisadores submeteram-se a apreciação desses projetos por outras perspectivas, como é o caso de Sônia Maria Nolasco e Dione Pires Barroso, que também estudaram o “Hora da Leitura”, em 2006 e 2007, respectivamente, e de Claudia de Nardi Moraes, que investigou o “Ler e Viver”, também em 2007. Vale lembrar que em relação ao “Ensinar e Aprender: construindo uma proposta”, é possível encontrar diferentes trabalhos,

---

<sup>14</sup> O fato de mencionar aqui apenas esses dois tipos de posicionamentos não significa que isso realmente ocorra de forma tão maniqueísta. Há, sim, outros modos ver e analisar a questão, conforme a posição social, cultural, política, econômica ocupada pelo sujeito que a discute.

produzidos, tanto por sujeitos que participaram do seu processo de implantação (equipe governamental, e pesquisadores do CENPEC) quanto por diferentes pesquisadores de vários estados brasileiros onde ele foi desenvolvido, estando todos interessados em avaliar e analisar seus reais limites e possibilidades, a partir de diferentes pontos de vista.

No caso deste trabalho, optei por buscar nesses projetos apenas as respostas para as questões já mencionadas acima, e como alguns questionamentos puderam encontrar respostas em espaços “vazios” deixados pelos textos, principalmente, os deixados pelas *Orientações Didáticas* produzidas durante o andamento do “Tecendo Leituras”, em virtude de seu registro fragmentado, tentei responder apenas às perguntas cujas respostas puderam ser encontradas explicitamente no texto oral ou escrito, para evitar distorções interpretativas.

Assim, visando à materialização discursiva de meu ponto de vista sobre esses quatro projetos, concretizei os resultados de minha pesquisa nas partes que compõem esta dissertação, com ênfase na linguagem descritiva, explicativa e na análise interpretativa, com vistas a construir uma leitura “possível” e “autorizada” para implantação dessas configurações textuais.

No primeiro capítulo, pretendi situar a implantação da pedagogia de projetos no Estado de São Paulo no contexto das discussões sobre o ensino da leitura em âmbito nacional e estadual, em especial as dirigidas às séries finais do ensino fundamental, tanto do ponto de vista bibliográfico quanto do das políticas educacionais, com ênfase no cenário educacional paulista, optando pela revisão bibliográfica e documental.

Embora os quatro projetos estejam inseridos num conjunto de discussões afins sobre a necessidade de renovação pedagógica no tocante ao ensino da leitura, eles têm suas singularidades e características próprias. É pensando nisso, que dediquei um capítulo para cada um deles. Nos capítulos 2 a 5, descrevi, expliquei e analisei os quatro projetos, com base na análise da configuração textual dos documentos que formalizaram a implantação de cada um deles, bem como do material que lhes deu suporte didático-pedagógico. Nesses capítulos, é possível encontrar aspectos relacionados à caracterização geral desses projetos, ao contexto de implantação, à dinâmica de funcionamento, e à proposta de ensino de leitura apresentada por eles, dentre outros.

No último capítulo, redigi minhas considerações finais acerca das respostas que a análise da configuração textual desses projetos deu às perguntas que nortearam minha investigação. Retomei e confrontei os objetivos gerais deste estudo e dos próprios “interesses”, “objetivos” e “necessidades” de implantação de cada um dos projetos analisados, procurando estabelecer relações entre eles, o que me permitiu, mesmo que de uma perspectiva



específica, compreender o lugar que eles ocupam dentro do cenário educacional paulista, no que concerne às políticas voltadas para o fomento do livro e da leitura, nesse Estado. E, finalmente, segue a lista de referências de documentos e bibliografias que deram suporte a este estudo, além dos anexos, compostos de, pelo menos, um exemplo de cada proposta didática, produzida na esfera de implementação desses quatro projetos de leitura.

## **1 PEDAGOGIA DE PROJETOS: O ENSINO DA LEITURA SOB MEDIDA**

### **1.1 Aprender a ler e a escrever: primeiro passo para a concretização dos ideias da escola democrática**

A implantação e desenvolvimento dos projetos “Ensinar e Aprender: construindo uma proposta” (2000/2001), “Tecendo Leituras” (2004/2005), “Ler e Viver: compreensão leitora” (2005) e “Hora da Leitura” (2005/2007), no Estado de São Paulo, ligam-se diretamente às discussões ocorridas sobre a necessidade de (re)democratização do ensino, pautadas no questionamento acerca do papel a ser desempenhado pela escola e pela educação, no contexto da nova conjuntura individual, social, política, cultural e econômica na qual o Brasil adentrou após o período ditatorial, mais especificamente, a partir da segunda metade da década de 1980,<sup>15</sup> período em que se passou a almejar mais intensivamente um novo modelo de escola: a “escola democrática”, “inclusiva” e “acolhedora”.

Para concretizar o ideário desse modelo escolar, a aprendizagem da leitura e da escrita, ao lado da capacidade de fazer cálculos, foi colocada como eixo básico da educação formal no Brasil, já que o pleno exercício da cidadania do sujeito passou a estar condicionado à aprendizagem dessas habilidades. Por isso, de modo geral, as mais variadas avaliações externas passaram a ser norteadas pelo grau de desempenho dos alunos em leitura e cálculos matemáticos, mesmo quando se tratava de avaliar conteúdos que não estavam ligados diretamente aos componentes curriculares de Português e Matemática.

A esse respeito, Sônia Maria da Silva, coordenadora da CENP por ocasião do lançamento do programa “Tecendo Leituras”, em videoconferência ocorrida em 17 de setembro de 2004, afirma que todos os professores da rede tinham a responsabilidade de desenvolver a competência leitora dos alunos. Segundo Silva (2004), às vezes um aluno apresenta dificuldades em disciplinas como Matemática e Ciências, por não conseguir

---

<sup>15</sup> Do ponto de vista desta pesquisa, a reflexão sobre o debate educacional ocorrido na década de 1980 é fundamental e se faz necessária para situar a implantação dos projetos aqui em estudo. Contudo, é importante enfatizar que o desenvolvimento de projetos educacionais, em geral, sempre esteve relacionado à concepção de “usos” e “funções” que à leitura e à escrita foram sendo atribuídos em determinado momento histórico, em geral, ligados ao desenvolvimento social, político e econômico do país.

entender e interpretar enunciados. Nessa perspectiva, a aprendizagem da leitura e da escrita também seria condição básica para que a criança apreendesse todas as áreas do currículo.

É nesse espírito que o ensino da leitura (e da escrita), no Estado de São Paulo, se intensificou ainda mais, ocupando lugar de destaque na educação paulista, por ser competência básica para a aprendizagem de todas as outras disciplinas curriculares.<sup>16</sup> No caso específico da disciplina de Língua Portuguesa, a busca por melhores métodos de ensino de leitura e escrita, segundo Mortatti (2000), tem sido tema de acirrados debates em diferentes momentos da história do ensino da leitura e da escrita no Brasil, transfigurando-se na questão dos sentidos que foram sendo atribuídos à alfabetização no cenário educacional brasileiro, diretamente ligados aos “usos” e “funções” sociais e culturais imputados à leitura e à escrita ao longo dos séculos.

Assim, a leitura, atividade que antes era concebida apenas como um simples meio de receber uma mensagem importante, passou a ser entendida “como um processo mental de vários níveis, que muito contribui para o desenvolvimento do intelecto” (BAMBERGER, 1988, p. 10). Haja vista a complexidade de todo o esforço intelectual executado pelo cérebro no ato de ler, num processo que envolve a transformação de símbolos gráficos em conceitos intelectuais, com envolvimento de operações bastante complexas, como a compreensão crítica e criativa do texto.

Atualmente, mesmo que, muitas vezes, isso se limite apenas ao campo teórico, dificilmente um professor entende o ato de ler apenas como decifração de símbolos linguísticos. Quando se fala em leitura, automaticamente se pensa em “compreensão” no sentido de construção de sentidos, mesmo que seja apenas para a realidade imediata do texto escrito. Desse ponto de vista, os estudos de Mortatti (2000) têm se tornado muito importantes para as novas pesquisas realizadas sobre o ensino da leitura e da escrita no Brasil, em especial, no contorno da pesquisa sobre alfabetização.

Conforme Magda Soares, em prefácio do livro *Os sentidos da alfabetização* (São Paulo/1876-1994), com o qual esta pesquisa dialoga, ao recuperar o “ontem”, Maria do Rosário lança “luz” e “orientação” ao presente, por meio da aquisição de conhecimento sobre o passado. Isso porque, em essência, o resultado de sua pesquisa aponta que a história do ensino da leitura e da escrita no Brasil é, “na verdade, a história dos sentidos que ao longo do tempo foram sendo atribuídos à alfabetização” (SOARES, 2000, p. 14).

---

<sup>16</sup> Vale lembrar que, conforme estudos de Mortatti (2000), essa preocupação com o ensino de leitura e da escrita no cenário educacional paulista data da segunda metade do século XIX, pelo menos.

E mesmo que Mortatti (2000) discuta a história do ensino da leitura e da escrita no Brasil do ponto de vista da alfabetização, é possível perceber que esse fenômeno acontece na esfera de outros níveis de ensino, e possibilita a compreensão de vários outros fenômenos ocorridos no contorno dessa história ao longo do tempo, a começar pela formulação de que o ensino/aprendizagem dessas duas práticas culturais e sociais tem sido guiado, essencialmente, pelas formas e necessidades de “usos e funções” que a elas foram sendo atribuídas historicamente que, em geral, estão ligados aos “interesses”, “objetivos” e “necessidades” da nação.

Ensinar a ler e a escrever no Brasil Colonial, por exemplo, tinha um sentido bastante diverso do que se tem hoje. Nesse período, segundo Maria do Rosário Longo Mortatti, o ensino da leitura estava voltado basicamente para os interesses da Igreja Católica e era centrado na aprendizagem da escrita do alfabeto e da catequese. E, mesmo durante todo o século XIX, “o ensino das primeiras letras continuava significando o ensino de rudimentos da leitura e escrita, muito próximo do ensino das letras do alfabeto” (2004, p. 54).

Pensando no ensino da leitura de modo geral, Lajolo e Zilberman (1998) afirmam que a educação pela leitura, no Brasil Imperial, era modelada pela escolha do livro didático, feita com base nas disciplinas escolares, e estava fundamentada na “perfeita e exata moral” e no ensino de línguas estrangeiras, visando tanto à educação do gosto literário quanto à capacitação oral do aluno. Os textos escolhidos para serem ensinados pertenciam à literatura francesa clássica do século XVII e aos autores quinhentistas portugueses. Ainda conforme os estudos dessas duas pesquisadoras, na escola do século XIX, os livros destinados para a leitura objetivavam a alfabetização, a aprendizagem da gramática e da retórica, e a aprendizagem da tabuada e das operações matemáticas.

Os estudos de Maria do Rosário sobre o ensino da leitura e da escrita no Brasil também ajudam a compreender que a preocupação do Estado em intervir na formação do cidadão por meio da educação, com base num projeto educacional de interesse nacional, não é algo novo. E embora esse fenômeno tenha sido intensificado, segundo Mortatti (2004, p. 55), principalmente a partir da proclamação da República, em 1889, idealizado, naquele período, “do ponto de vista de um projeto político liberal, como agente de ‘esclarecimento de massas’ e como fundamentos da nova ordem política, econômica e social desejada”, ele tem raízes profundas no período colonial. As “escolas de ler, escrever e contar”, criadas pelos padres jesuítas por volta de 1549, por exemplo, estavam a serviço tanto da expansão do “processo de colonização”, rendendo riquezas para Portugal, quanto da Igreja Católica, servindo como canal de conversão “de almas” pagãs, sobretudo dos índios.

Ainda conforme os estudos de Mortatti (2004), mesmo com a expulsão dos padres jesuítas do Brasil, em 1759, por conta das reformas realizadas por marquês de Pombal, com base nas ideias iluministas, os interesses com relação à formação do indivíduo apenas se deslocam: o indivíduo deixa de ser formado para a Igreja (católica) para ser formado conforme os interesses do Estado (português). Atualmente, a LDB/96 entende que a educação do indivíduo é dever não apenas do Estado, pertencendo também à família a responsabilidade de criar condições para a formação do indivíduo, com o auxílio da sociedade em geral, embora, na atual Constituição brasileira, ao Estado cabe a maior cota de responsabilidades com relação à educação do cidadão.

Assim, a aprendizagem da leitura e da escrita deve ser, indiscutivelmente, privilegiada como eixo básico dos conteúdos dos diferentes componentes curriculares e, embora, na atual configuração educacional, escrever e ler sejam entendidos como atos complementares, isso nem sempre foi assim. Os estudos de Mortatti (2004) mostram que apesar de, já em meados do século XIX, alguns educadores terem chamado a atenção para o fato de que aprendizagem da leitura e da escrita poderia ocorrer simultaneamente, durante todo esse século, o ensino da leitura ocupou o primeiro plano em grau de prioridades. Isso porque aprender a ler era considerado mais importante do que saber escrever, e a escrita era concebida apenas como assinatura do nome ou como atividade de caligrafia, uma questão de “higiene”. Sem contar o fato de que era muito mais caro o material para o ensino da escrita do que para o ensino da leitura. Em *Educação e letramento* é possível ler que:

Por leitura entendia-se, de maneira geral, uma atividade de pensamento cuja finalidade era comunicar-se com o “pensamento de outrem” expresso pela escrita; por saber ler, entendia-se também ler em várias formas de letra (manuscrita e de fôrma, maiúsculas e minúsculas). A palavra “escrita” se referia à caligrafia, entendida, juntamente com a ortografia, como “especialidades acessórias”, meios para alcançar a finalidade da leitura, e uma questão, ainda, de “higiene”. Para a aprendizagem inicial da escrita, o aluno usava ardósias e, posteriormente, cadernos de caligrafia, sendo também importante o tipo de carteira e a posição em que o aluno sentava para escrever. O uso da caligrafia vertical era o mais indicado nessa época, por ser considerado mais moderno, próximo da letra da máquina de escrever. Fazia-se, ainda, certa distinção entre o ensino *inicial* da leitura e o ensino da leitura nos anos escolares subsequentes ao primeiro. A continuidade de publicação de séries de livros de leitura é um importante indicador dessa distinção: na cartilha (ou primeiro livro, em algumas dessas séries de livros de leitura) aprendia-se a leitura “decifração”, e, nos livros seguintes, (até o quarto ou quinto), o aluno deveria caminhar da “leitura corrente” para a “leitura expressiva” e a “leitura silenciosa”. (MORTATTI, 2004, p. 56-7)

Do século XIX até a atualidade, o conceito atribuído à leitura e à escrita sofreu bastante modificação. Hoje, essas práticas são reconhecidas como legítimas vias de acesso à

participação do indivíduo nas sociedades letradas e, apesar das particularidades de cada uma, a aprendizagem de ambas pode (e deve) ocorrer simultaneamente. Para Ezequiel Teodoro da Silva, o “ato de ler envolve uma direção da consciência para a expressão referencial escrita, capaz de gerar pensamento e doação de significado” (1984, p. 64).

Para os PCNs de 1ª a 4ª série, o trabalho com a leitura tem o objetivo de levar à formação de leitores competentes e, conseqüentemente, à de escritores, como podemos ler na citação abaixo:

O trabalho com a leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro lado, contribui para a constituição de modelos: como escrever. (BRASIL, 1997, p. 53)

Assim, na atual configuração educacional, aprender a ler e a escrever são entendidas como aprendizagens complementares. O psicolinguista americano Frank Smith é enfático ao escrever que a “única maneira possível de se aprender todas as convenções de ortografia, pontuação, letras maiúsculas e minúsculas, parágrafos e até mesmo gramática e estilo, é através da leitura” (1991, p. 212). Além disso, aprender a ler e a escrever passou a representar maiores e melhores oportunidades de trabalho, de exercício da cidadania e de desenvolvimento intelectual, pessoal, econômico, social, cultural.

Para Richard Bamberger (1988), toda essa valorização da leitura e da escrita na sociedade atual, deu-se, entre outros fatores, graças ao desenvolvimento social, econômico e tecnológico ocorrido nas sociedades modernas industrializadas e globalizadas que, segundo ele, aconteceu, sobretudo, em função dos avanços tecnológicos. Todo esse desenvolvimento, segundo esse pesquisador austríaco, também pode ser considerado um fator impulsionador das mudanças ocorridas nos modos de pensar a leitura. Tanto desenvolvimento exigiu cada vez mais a “colaboração intelectual”<sup>17</sup> da maioria das pessoas para o mercado de trabalho, o que ajudou a intensificar o debate acerca da necessidade de democratizar a leitura. Seria preciso romper com um cenário que privilegiava o ato de ler apenas a uma parcela da sociedade. Por esse motivo, o ensino da leitura passou a ser considerado como possibilidade de transposição das “barreiras educacionais”, particularmente, por representar “oportunidades

---

<sup>17</sup> Expressão utilizada em BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito de leitura*. 4. ed. São Paulo: Editora Ática/Unesco, 1988.

mais justas de educação [...] através da promoção do desenvolvimento da linguagem e do exercício intelectual” (1988, p. 11).

Regina Zilberman, ao discutir a história da leitura no Brasil no ensaio “A leitura no Brasil: sua história e suas instituições”,<sup>18</sup> afirma que essa história lida com pelo menos três elementos: uma instituição: a escola - responsável pelas ações pedagógicas de ensino da leitura, na qual atuam sujeitos assalariados, habilitados para exercer a função, independentemente de estar bem qualificado ou não; uma técnica: a escrita, código reconhecido e aceito para utilização nas relações familiares, sociais e econômicas; e por último, uma tecnologia, pela qual é fixada a escrita num meio físico permanente. “A atividade da escola, somada à difusão da escrita enquanto forma socialmente aceita de circulação de bens e à expansão dos meios de impressão, faculta a existência de uma sociedade leitora” ([s.d], p. 2)

De acordo com a perspectiva de Regina Zilberman, a emergência e sucesso das sociedades capitalistas conseguiram criar condições para a reunião dos fatores mencionados acima. A esse respeito a autora escreve:

Para corresponder a essas condições, só a sociedade capitalista. Sabemos que escolas existiram na Grécia e em Roma, que a escrita remonta aos sumérios do terceiro milênio antes de Cristo e que as técnicas de impressão começaram com os chineses, ainda durante a Idade Média ocidental. Mas a reunião desses fatores ocorreu por causa da emergência e sucesso da sociedade capitalista, quando o capital cultural tornou-se igualmente importante para a acumulação do capital financeiro. (ZILBERMAN,[s. d], p. 2)

Nesse sentido, todas as mudanças ocorridas nos modos de ler e de escrever desde a invenção dessas duas “tecnologias”<sup>19</sup> vieram, de certa forma, satisfazer às necessidades capitalistas das sociedades em desenvolvimento. Assim, das primeiras manifestações escritas, que, conforme Regina Zilberman, deram-se inicialmente nas sociedades sumérias e, das primitivas técnicas de impressão, iniciadas com os chineses, ainda durante a Idade Média, até chegar ao século XXI, muito mudou nos modos de ler e de escrever.

As primitivas formas de transportar as letras, como os rolos de pergaminho, transformaram-se aos poucos em objetos mais práticos como o formato de livro, os disquetes, os CDs, os DVDs, os *pen drives*. Atualmente, um indivíduo pode, a qualquer momento, ler

<sup>18</sup> Esse ensaio está disponível em < <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/regina.html>>. Acesso em: 23 mar. 2009.

<sup>19</sup> As discussões acerca do desenvolvimento dos suportes de leitura e formas de fixação da escrita se baseiam nas discussões de Regina Zilberman em “A leitura no Brasil: sua história e suas instituições” [s. d.]. Disponível em < <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/regina.html>>. Acesso em: 23 mar. 2009.

um livro pela tela do computador ou até mesmo pelo celular. Com a escrita também aconteceu o mesmo, pois a técnica, que primitivamente era realizada em tabuletas de argila, transformou-se substancialmente, passando pelo papiro, pelo pergaminho, pelo papel, pelas máquinas de datilografia, chegando ao século XXI no auge de sua praticidade: o computador.<sup>20</sup>

Na visão de Zilberman [s.d.], todas as alterações ocorridas nas formas de fixar e/ou transportar a escrita caminhou em direção à facilitação e à socialização, sobretudo pelas condições oferecidas pela sociedade capitalista, que trouxe consequências sociais e individuais, pois, se de um lado aquele que sabe ler e escrever tem seu “lugar ao sol” nas sociedades modernas, de outro lado, aqueles que não sabem, podem ficar alheios às práticas sociais e culturais que necessitam da leitura e da escrita. A esse respeito a estudiosa escreve:

Leitura então consolidou-se como prática, nas suas várias acepções. Produto da escola e critério para ingresso e participação do indivíduo na sociedade, veio a ser valorizada como ideia, por distinguir o homem alfabetizado e culto do analfabeto e ignorante. A leitura passou a distinguir, mas afastou o homem comum da cultura oral; nesse sentido, cooperou para acentuar a clivagem social, sem, contudo, revelar a natureza de sua ação, pois colocava o ato de ler como um ideal a perseguir. O ainda não leitor apresenta-se na situação primitiva de falta, que lhe cumpre superar, se deseja ascender ao mundo civilizado da propriedade, por consequência, do dinheiro e da fortuna. (ZILBERMAN, [s. d.], p. 2)

Regina Zilberman, no fragmento acima, toca numa questão bastante complexa e que de certa forma, impulsionou (e continua a impulsionar) ainda mais a discussão sobre a necessidade de revisão do papel social da escola, principalmente em relação às classes menos favorecidas, já que a instituição escolar seria, do ponto de vista de diferentes intelectuais, “elitista”, e “reprodutora” da ideologia dominante e das desigualdades sociais. Essa discussão, segundo Mortatti (2004), foi acentuada, sobretudo, a partir do final da década de 1970 e coincidiu com as transformações sociais, culturais e políticas decorrentes do processo de “abertura política” que se deu após a queda do regime militar em nosso país.

A esse respeito, MORTATTI (2004, p. 69) afirma que: “buscando responder às novas urgências sociais e políticas decorrentes das pressões pela ‘abertura política’ e pela reorganização democrática das instituições e relações sociais, a partir de então a sociedade civil procurou se reorganizar rapidamente”.

---

<sup>20</sup> Todas essas transformações nos modos de ler e escrever colocam em discussão o próprio ato de ler e de escrever. No caso da escrita, por exemplo, modernamente, as pessoas estão escrevendo diretamente no computador, deixando para segundo plano o lápis, a borracha, a caneta, o papel, levando à formulação de uma questão: o que significa então ensinar a escrever, no mundo moderno?



Toda essa discussão ocorrida na sociedade brasileira após o regime militar levou à elaboração da atual Constituição brasileira, em 1988, à homologação da nova LDB, em 1996, e à criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998, em busca da concretização de um modelo de escola justo e democrático. A esse respeito Maria do Rosário escreve que:

A luta pela democratização das oportunidades sociais, no entanto, não podia prescindir da escola, desde que esta fosse entendida não como espaço de reprodução, mas de resistência à alienação imposta. Essa função da escola deveria ser efetivada, então, mediante um processo de ensino que visasse a fornecer às classes sociais dominadas instrumentos políticos e culturais que contribuíssem para sua emancipação e para a superação da ordem social injusta. Esse processo estava, assim, diretamente relacionado com a relevância social dos conteúdos de ensino e com a formação da cidadania. (MORTATTI, 2004, p. 71)

Nesse sentido, toda a sociedade civil passou a esperar muito mais da escola brasileira. Esta passou a ocupar lugar de destaque no processo de concretização dos ideais educacionais da sociedade redemocratizada, o que lhe impõe grandes desafios a ser enfrentados, pois ao “receber a incumbência” de inserir o indivíduo no mundo das letras, precisa lidar com vários problemas de origem não pedagógica, como os problemas de ordem social, econômica, política e cultural que interferem diretamente no processo ensino/aprendizagem. Contudo, mesmo reconhecendo a influência desses fatores, também cabe à comunidade escolar buscar caminhos para transpor essas barreiras educacionais.

É nesse sentido que Regina Zilberman aponta, pelo menos, duas facetas dessa problemática:

- como alfabetizar de modo acelerado, cortando o caminho que tem atrasado a consolidação da escola brasileira;
- como fazer o analfabeto aceitar o processo de alfabetização, porque, sendo ele via de regra pobre e despreparado culturalmente, se depara com uma situação inusitada que, à primeira vista, parece contradizer sua experiência e que, por isso, ele a rejeita. (ZILBERMAN, [s. d.], p. 8)

Na perspectiva de Regina Zilberman, os métodos de alfabetização parecem dividir um espaço na vida do sujeito a ser alfabetizado, com vários outros problemas de origem, talvez, mais urgentes, colocando à escola outras indagações:

[...] como lidar com as camadas populares? Alfabetizá-las é adequá-las à sociedade burguesa, proporcionando a essa última mão-de-obra qualificada? Ou é prepará-la para se defender no mundo moderno, industrializado, globalizado e complexo, de difícil enquadramento? Ou é conscientizá-la, para que entenda sua situação de exploração e miséria, levando-a a virar a mesa? Os métodos de alfabetização

implicam uma prática que vai para além deles, embora dificilmente deixem de ser condutores dos sujeitos com que lidam e formam. (ZILBERMAN, [s. d.], p. 8)

Assim, se de um lado o governo brasileiro, bem como a maior parte da população, parece estar convencido da importância da aprendizagem da leitura e da escrita, de outro, parece que nem todo indivíduo está. À escola então cabe a “missão” de convencer a criança, o jovem e o adulto acerca da importância e da necessidade da aprendizagem das letras, levando-os a valorizar as práticas culturais e sociais fundamentadas na escrita. Contudo, por querer ser uma instituição democrática, ela precisa valorizar e legitimar todas as práticas culturais e sociais que fazem uso da leitura e da escrita, devendo, portanto, facilitar a aprendizagem do falar, do ouvir, do escrever e do ler.

O fato, entretanto, de vivermos numa sociedade marcada pela oralidade e pela imagem,<sup>21</sup> torna ainda mais desafiador ensinar a ler e a escrever; de outro lado, conforme assinala Ezequiel Teodoro da Silva, “a experiência dos produtos culturais que fazem parte desse mundo só é possível pela existência de leitores. Daí ser a escola uma instituição formal que objetiva facilitar a aprendizagem não só do falar e ouvir, mas principalmente do escrever e ler” (1984, p. 64).

Introduzir toda a população no universo das letras tem sido um grande desafio para a instituição escolar. Isso porque, conforme preconiza Candido (1985), historicamente nossas manifestações culturais e literárias têm raízes profundas na tradição oral e visual (imagem), marcadas tradicionalmente pela “facilidade” e pela “comunicabilidade imediata”. Uma “literatura que tem mais características de produção falada para ser ouvida: daí a voga da retórica, da melodia verbal, da imagem colorida”. E mesmo quando se pensou que fosse possível mudar essa tendência, com o “enriquecimento da leitura e da escrita para ser lida”, com as obras de Machado de Assis, por exemplo, outras invenções no campo tecnológico e político retomaram a tendência anterior. Para Candido (1985, p. 102) o rádio, por exemplo, “reinstalou a literatura oral, e a melhoria eventual dos programas pode alargar perspectivas neste sentido”, e de outro lado, a ascensão das massas trabalhadoras propiciou maior aptidão à oratória, sem contar o “sentimento de missão social nos romancistas, poetas e ensaístas, que não raro escrevem como quem fala para convencer ou comover” (1985, p. 102).

E quando se refere à leitura de livros, soma-se a esses fatores culturais e históricos, o tardio desenvolvimento do mercado livreiro no Brasil, que se consolidou apenas a partir da

---

<sup>21</sup> Discussão realizada pela pesquisadora Tânia Pellegrini seguindo a linhagem da criação literária e suas relações com a sociedade em *A imagem e a letra: aspectos da ficção brasileira contemporânea* (Editora: Mercado das Letras/FAPESP).

segunda metade do século XX, enquanto que em países de primeiro mundo, como a Inglaterra, por exemplo, já no século XVIII, com a ascensão do romance, se observavam os primeiros passos para o seu desenvolvimento, mesmo que em proporções bem limitadas.<sup>22</sup> Soma-se também o alto custo do livro, fator que impede que a maior parte da população tenha acesso a ele por meio da compra, sem contar que é muito mais fácil assistir à televisão, ou nada fazer, do que ler um livro.

De outro lado, se considerarmos as proposições de L. S. Vygotsky (1896-1934) quando escreve a respeito da importância da imitação e dos modelos para o desenvolvimento da criança, torna-se patente a função do adulto em seu processo de formação leitora, pois como apontam seus estudos, o desenvolvimento do indivíduo se dá como resultado de um processo sócio-histórico, no qual o papel da linguagem e da aprendizagem é fundamental. Para ele, a aquisição de conhecimentos se dá pela interação com o outro.

O psicólogo soviético apontou a existência de, pelo menos, dois níveis de desenvolvimento: um “real”, que diz respeito àquilo que a criança é capaz de fazer sozinha, e um “potencial”, que se refere à capacidade de aprender com outra pessoa. A aprendizagem interage com o desenvolvimento dando abertura nas “zonas de desenvolvimento proximal”, que seria a distância entre estes dois níveis: real e potencial. A “zona de desenvolvimento proximal” se refere a um domínio psicológico em constante transformação, ou seja, o caminho “que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real” (OLIVEIRA, 1997, p. 60).

E nesse processo de desenvolvimento da criança, a imitação e o aprendizado exercem um papel importante, porque “trazem à tona as qualidades que são especificamente humanas da mente e levam as crianças a novos níveis de desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1991, p. 89). Para o psicólogo soviético “o que uma criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã”, e “o único tipo positivo de aprendizado é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia; deve voltar-se não para as funções já amadurecidas, mas principalmente para as funções em amadurecimento” (1991, p. 89).

Por isso, mesmo que consideremos todos os fatores históricos, culturais, sociais e econômicos que interferem efetivamente no processo de consolidação de inserção de toda a população nas práticas sociais e culturais de leitura e escrita, é fundamental que todos os

---

<sup>22</sup> O surgimento do mercado livreiro na Inglaterra e sua relação com o desenvolvimento do romance é discutido em WAT, Ian. *A ascensão do romance*. Tradução de Hildergard Feist. São Paulo: Cia. Das Letras, 1996.

educadores tenham consciência do papel que exercem para a consolidação desse processo. Nessa perspectiva, a função da escola é desencadear o processo ensino-aprendizagem por meio da intervenção pedagógica intencional e sistematizada. O professor passa a exercer a função de mediador desse processo, provocando avanços nos alunos por meio da interferência na “zona de desenvolvimento proximal”, não de maneira mecânica e superficial, mas de modo significativo.

E se da aprendizagem da leitura e da escrita depende a participação do sujeito na sociedade letrada, é, então, fundamental criar condições para que toda a população consiga, de fato, se apropriar dessas duas práticas culturais e sociais, por meio da educação. Esse assunto, contudo, ainda continua na pauta das discussões educacionais, pois os sistemas avaliativos externos, embora apontem consideráveis avanços nesse aspecto, também acusam as suas diversas fragilidades.

É nesse sentido que os governos federais, estaduais e municipais vêm lançando campanhas sistemáticas para “convencer” toda a população civil da necessidade de inserção de todos os brasileiros no universo das práticas de leitura e escrita para o pleno exercício de sua cidadania, o que está diretamente relacionado à efetivação dos ideais do país que se quer democrático, com vistas a atingir o patamar dos países desenvolvidos, com base na melhoria da condição de vida social e econômica de seus cidadãos.

Nessa perspectiva, a discussão sobre o ensino da leitura (e da escrita) no Estado de São Paulo está ligada à consolidação de um projeto educacional nacional. A célebre frase de Monteiro Lobato (1882-1948) “Um país se faz com homens e livros” tem guiado, implícita ou explicitamente, professores, pesquisadores, intelectuais, escritores e sociedades em geral em busca da construção de um país de leitores, mesmo que motivados por interesses e necessidades diferentes.

O ideário de nação democrática, fundamentada, principalmente, na garantia do acesso à leitura e à escrita tem motivado diferentes sujeitos a engajar-se nessa militância Brasil afora. Isso se evidencia, principalmente, pela multiplicação de projetos e programas que se destinam ao fomento do livro e da leitura. Dados do Programa Nacional do livro e leitura (PNLL) e dos Ministérios da Cultura e da Educação mostram que triplicou o número de iniciativas que facilitam o acesso da população ao livro, aumentando consideravelmente o número de projetos cadastrados no programa, saltando de 162 em 2006 para quase 600 em 2008.<sup>23</sup> Esses projetos, ora oriundos de políticas públicas em todas as esferas governamentais (municipal,

---

<sup>23</sup> Informações disponíveis em: <[www.vivaleitura.com.br/pnll2/.../boletim\\_139.htm](http://www.vivaleitura.com.br/pnll2/.../boletim_139.htm)>. Acesso em: 26 jan. 2009.

estadual e federal), ora de iniciativas privadas, de ONGs e mesmo de cidadãos comuns, ratificam a importância que a aprendizagem da leitura e da escrita tem assumido em todo o país.

Esse debate sobre a necessidade de garantir a todos o acesso a essas duas práticas sociais e culturais desencadeou inúmeras iniciativas governamentais para o fomento do livro e da leitura. Mesmo com toda a fragilidade dessas políticas, do Brasil colonial até o Brasil republicano redemocratizado, muitos avanços aconteceram. Em texto de apresentação do livro *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores* (2009), seus organizadores Fabiano dos Santos, José Castilho Marques Neto e Tania M. K. Rösing apontam o ano de 2003 como o momento certo para a constituição formal de políticas públicas de leitura, com a promulgação da Lei nº 10.753, conhecida como a Lei do Livro, sancionada em 30 de outubro do mesmo ano, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

No cenário nacional, entre o conjunto de ações voltadas para o fomento do livro e da leitura está a instituição do Plano Nacional do Livro e Leitura no Brasil (PNLL), criado a partir da Portaria Interministerial nº 1442, de 10 de agosto de 2006, cuja publicação deu-se no Diário Oficial da União em 11 de agosto do mesmo ano, seção 1, página 18/19. O PNLL compreende um conjunto de iniciativas envolvendo toda a sociedade brasileira e está organizado em torno de quatro eixos básicos: democratização do acesso, fomento à leitura e à formação de mediadores, valorização da leitura e comunicação e desenvolvimento da economia do livro.

Algumas iniciativas governamentais contribuíram diretamente para a elaboração deste Plano, dentre as quais destacam-se:

[...] o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o PNBE (Programa Nacional da Biblioteca Escolar), o fórum da Câmara Setorial do Livro, Literatura e Leitura, o Projeto Fome de Livro (iniciativa do MEC/ Biblioteca Nacional), o PNLEM (Programa Nacional do Livro no Ensino Médio), o Programa de Formação do Aluno e do Professor Leitor e o Vivaleitura – Ano Ibero-americano da Leitura (2005), imenso programa desenvolvido pelo MinC, MEC organismos internacionais e entidades da sociedade. Merece especial ênfase, também, a contribuição oferecida pelo Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), que, com a experiência acumulada ao longo de mais de uma década na realização de projetos de fomento à leitura por todo o país, com a promoção de oficinas, cursos, palestras e eventos artístico-culturais das mais diferentes naturezas, pôde fortalecer subsídios importantes para o debate em questão. (BRASIL, [2006 ou 2007], p. 13)

O Governo é atualmente, sem dúvida, o maior comprador de livros, enviando “livros didáticos, literários, paraliterários e técnicos para as escolas brasileiras por intermédio de diferentes programas do MEC, implementados pelo Fundo Nacional para o Desenvolvimento

da Educação – FNDE” (SANTOS, NETO, RÖSING, 2009, p. 10). Dados do MEC apontam que, em 2009, o programa PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola) beneficiou mais de 23,6<sup>24</sup> milhões de estudantes tanto das séries finais do ensino fundamental quanto do ensino médio das redes públicas do país. Além disso, o governo brasileiro havia estabelecido para esse mesmo ano a meta de zerar as cidades sem bibliotecas no país. Como isso não foi possível, essa meta foi estendida para 2010.

A criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em abril de 2007, também se soma às iniciativas que vêm sendo tomadas pelo governo brasileiro com vistas à formação de um país de leitores. O plano está fundamentado num conjunto de ações voltadas para a qualificação de profissionais da educação das redes municipais e estaduais, preocupando-se com a formação inicial e continuada desses profissionais com o objetivo de melhorar a educação básica, garantindo que todas as crianças sejam alfabetizadas até os oito anos de idade. Os concursos literários, a premiação de experiências bem sucedidas de professores, as parcerias com editoras e livrarias com vistas ao barateamento do livro também se incluem no rol de iniciativas que têm como objetivo primeiro a construção de um país de leitores.

A consolidação do mercado brasileiro de livros também é um fator importantíssimo dentro desse processo. O governo vem desde 2004 implementando ações para o barateamento do livro no Brasil com o objetivo de possibilitar que mais pessoas possam ter condições de comprá-lo. Para 2010, o Governo pretende tornar real o recolhimento de 1% do faturamento do setor produtivo de livro para o “Fundo Pró-Leitura”, previsto pelo decreto de desoneração fiscal de dezembro de 2004, mais uma iniciativa de fomento do livro e da leitura no Brasil. O professor e pesquisador João Luís Ceccantini aponta em “Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura” alguns aspectos importantes da configuração atual desse mercado, ratificando ainda mais a importância que a leitura tem assumido em todo o país:

[...] a quantidade assombrosa de títulos lançados no mercado editorial brasileiro a cada ano; os muitos novos escritores que despontam na esfera da cultura nacional; a rapidez com que títulos de sucesso internacional são aqui traduzidos e postos em circulação, com bastante êxito; a multiplicação de pontos de vendas de livros, que podem ser comprados não apenas em livrarias, mas em supermercados, farmácias, lojas de conveniência, etc., a criação de centenas de novas editoras como produto das facilidades propiciadas pelas novas tecnologias; os multimilionários negócios envolvendo a aquisição de grandes e tradicionais editoras brasileiras por poderosas

---

<sup>24</sup> Ver: <http://www.portal.mec.gov.br>.

multinacionais do livro; os gigantes projetos de compra e distribuição de livros por sucessivos planos governamentais; a realização de incontáveis eventos ligados ao livro e à leitura (bienais, feiras, salões, jornadas, etc.) [...] (CECCANTINI, 2009, p. 207-8)

De outro lado, segundo dados do portal do PNLL, o mercado editorial brasileiro ainda está voltado para 17% da população apenas, o que representa um obstáculo a ser transposto pelo Ministério da Educação (MEC), haja vista as constantes iniciativas governamentais implementadas para mudar os rumos dessa história, especialmente pela distribuição de livros nas escolas. De fato, as instituições escolares possuem, atualmente, um acervo bastante considerável e rico em variedade de títulos. Apontar a ausência de livros como entrave que dificulta o processo de formação leitora via escola, atualmente, não se justifica mais, principalmente na rede paulista de ensino, em que as escolas estão abarrotadas de livros. O grande problema, entretanto, é que grande parte desses livros nem chegam a ser usados por professores e alunos, permanecendo “fechados em caixas, abandonados em cantos, em prateleiras empoeiradas, jamais manuseados” (SANTOS; NETO; RÖSING; 2009, p. 10).

Essa realidade aponta para uma situação bastante contraditória, porque apesar de todos os programas e projetos de leitura desenvolvidos em contexto escolar, por intermédio de cursos de formação continuada realizados em parcerias com universidades, dentre tantas outras iniciativas, os resultados das variadas avaliações (internas e externas) insistem em mostrar as fragilidades de um sistema escolar que, além de não conseguir consolidar o processo de formação leitora, de maneira que o indivíduo que por ela passe consiga pela vida afora a manter hábitos de leitura, ainda apresenta sérias dificuldades para desenvolver nele competências básicas para usar a leitura e a escrita de forma a atender às necessidades impostas pelo mundo moderno.

É nesse sentido que o governo brasileiro, por intermédio do Plano Nacional do Livro e Leitura no Brasil, tem chamado a atenção para a importância dos mediadores de leitura no processo de formação de novos leitores. Essa discussão já não está mais restrita unicamente ao universo escolar; todos, segundo o PNLL, devem engajar-se nessa luta. O papel da família, dos bibliotecários, dos agentes culturais e da sociedade em geral, na qualidade de sujeitos leitores, tem ocupado espaço de evidência nas discussões empreendidas pelo PNLL. Esse Plano retomou um debate que há tempo faz parte do repertório de discussões sobre a formação de leitores, partindo do princípio de que somente sujeitos entusiasmados e apaixonados pela leitura são capazes de entusiasmar outros sujeitos, assumindo o grande

desafio de formar leitores emancipados, críticos, sensíveis, contribuindo efetivamente para a ocorrência de mudanças na realidade do país, formando de fato um país de leitores.

## 1.2 São Paulo: construindo um Estado de leitores

No âmbito do cenário educacional paulista, com base na leitura de diversos documentos produzidos pela SEE, dentre eles o documento *Política Educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo* [2003?],<sup>25</sup> muito se tem feito para contribuir com o ideário nacional de construção de um país de leitores. A implementação dos projetos “Ensinar e Aprender: construindo uma proposta” (2000-2001), “Tecendo Leituras” (2004-2005), “Ler e Viver: compreensão leitora” (2005-2006) e “Hora da leitura” (2005-2007), visivelmente, está relacionada ao desejo de concretização desse ideário.

A análise da configuração textual desses quatro projetos evidencia que a implantação e desenvolvimento de cada um deles estão ligados à urgência da SEE/SP em buscar soluções para os problemas diagnosticados pelos sistemas avaliativos externos, principalmente, pelo SAEB e SARESP. É visível a preocupação em querer combater o fracasso escolar, evidenciado, sobretudo, pelos altos índices de evasão e de reprovação no Estado, ao mesmo tempo em que visa sanar as dificuldades de compreensão leitora dos estudantes paulistas. A questão da democratização do acesso ao livro também é patente na implementação desses projetos.

Uma das saídas encontradas pela Secretaria de Educação paulista para tentar resolver ou, pelo menos, amenizar seus problemas educacionais, foi o investimento sistemático na formação continuada dos profissionais da educação. Essa formação deu-se com o objetivo de tentar “convencer” os profissionais da rede acerca da necessidade de mudar suas práticas didático-pedagógicas, em função de um novo modelo de escola - a escola de Cara Nova - que se pretendia implantar, sobretudo, por causa da nova conjuntura social, política, econômica e cultural do país, a partir de meados da década de 1980.

---

<sup>25</sup> Embora esse texto esteja sem data, presumo pela sua leitura que o mesmo foi produzido, provavelmente, em 2003. Como esse texto será retomado muitas vezes neste capítulo, referir-me-ei a ele ora com seu título completo, ora pela abreviatura *PolíticaSEE* e outros elementos coesivos que se fizerem necessários. Esse documento está disponível no endereço eletrônico: <[www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ors/PoliticaSEE.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ors/PoliticaSEE.pdf)>. Acesso em: 28 jan. 2010.



Mesmo que esses projetos tenham sido implementados entre os anos de 2000 e 2007, com predominância no período governamental de Geraldo Alckmin, para compreender, mesmo que de uma determinada perspectiva, os “objetivos”, “interesses” e “necessidades” que levaram à implantação de cada um deles, é fundamental recuperar a trajetória da política educacional do Estado de São Paulo das últimas décadas que, conforme Mortatti (2000), tem sido desenvolvida em consonância com as urgências políticas, sociais, econômicas, culturais, não apenas desse Estado, mas da nação.

Os estudos de Mortatti (2000, 2004) mostram que esse Estado vem, desde meados do século XIX, pelo menos, destacando-se pela busca de “modernas” soluções para resolver seus problemas educacionais, sendo pioneiro na implementação de diversas ações voltadas para o atendimento das disposições constitucionais, em diversos momentos históricos da educação brasileira.<sup>26</sup> Em geral, essas ações são executadas com vistas a criar condições para a erradicação do analfabetismo no Estado, bem como para a garantia da gratuidade, acesso e permanência de crianças, jovens e adultos “numa escola de qualidade”.

Esse fenômeno tem-se tornado cada vez mais evidente, não apenas pelas ações implementadas pela rede paulista no cenário educacional nas últimas décadas, mas pelo próprio discurso oficial. O documento *Política Educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo* [2003?], produzido pela SEE, é ilustrativo desse pensamento. Segundo esse documento, a SEE vem desde a segunda metade da década de 1980 desenvolvendo diversas ações para a construção de uma “escola democrática”, “inclusiva”, “acolhedora”, que sabe respeitar os limites e as potencialidades de seus alunos, por meio do investimento contínuo na formação de seus profissionais, tal como podemos ler no trecho a seguir:

A escola que se quer construída é a escola do acolhimento, que recebe e mantém sob seus cuidados todas as crianças e jovens, que favorece o acesso à cultura, à arte, à ciência, ao mundo do trabalho, que educa para o convívio social e solidário, para o comportamento ético, para o desenvolvimento do sentido da justiça, o aprimoramento pessoal e a valorização da vida. [...]

A SEE está se comprometendo em garantir as condições materiais para a realização dessa perspectiva, focando as grandes metas que essa administração estabeleceu: a

---

<sup>26</sup> Segundo Mortatti (2000, 2004), a província/Estado de São Paulo vem há, pelo menos, dois séculos se destacando na busca por “novas” e “modernas” soluções para os problemas educacionais enfrentados pelo governo na organização do sistema público de ensino no Brasil, implementando uma série de inovações no sistema escolar, principalmente no âmbito do ensino primário. Essas inovações foram concebidas, segundo Mortatti (2000, 2004), como modelares para os outros estados brasileiros, principalmente porque, desde meados do século XIX, concentraram-se, nesse Estado, diferentes intelectuais, administradores públicos e legisladores empenhados na consecução de um “projeto de modernização social”, com base na cultura e na educação

**erradicação do analfabetismo no Estado de São Paulo; a melhoria da competência leitora de nossos alunos, tornando-os aptos a participar do mundo letrado e a interagir de modo autônomo com a realidade. O êxito desse conjunto de metas estará expresso nos indicadores de desempenho dos alunos.**

[...]

Todo esse movimento requer o preparo intelectual, emocional e afetivo de seus atores – educadores, alunos e comunidade. Por isso, a Secretaria da Educação está priorizando, entre suas ações, a formação dos profissionais que atuam nas escolas. Para tanto, concebeu um programa capaz de ressignificar a qualificação do profissional que está na escola, de mantê-lo atualizado sobre novas metodologias de ensino voltadas para práticas inovadoras, de torná-los aptos a utilizar novas tecnologias, competentes para organizar situações de aprendizagem e enfrentar contradições que emergem da multiplicidade de destinos presentes nas salas de aula, capaz, enfim, de promover uma revisão de valores, saberes e representações e incorporar novas habilidades e posturas que conformam o educador. (SÃO PAULO, [2003?], p. 37-39, grifo nosso)

É nesse espírito que o governo paulista passou a investir sistematicamente em seu sistema educacional, influenciado, sobretudo, pelas frequentes discussões ocorridas em vários segmentos da sociedade, acerca da necessidade de redirecionar a função da escola brasileira após o período ditatorial. A partir desse período, a importância da aprendizagem da leitura, ao lado do da escrita, foi, especialmente intensificada, levando à consolidação dessas duas práticas culturais e sociais, no início deste século XXI, como habilidades básicas, necessárias para o desenvolvimento do indivíduo em várias direções.

Aprender a ler e a escrever solidificou-se como sinônimo inquestionável de exercício pleno da cidadania e de progresso de uma nação, o que reforçou ainda mais a necessidade de inserir todos os cidadãos no universo dessas duas práticas culturais e sociais, por intermédio da educação. Conforme a perspectiva de Carlos Henrique Araújo e Nildo Luzio, no documento *Avaliação da Educação Básica: em busca da qualidade e equidade no Brasil (INEP/2005)*, a preocupação com o nível educacional da população de um país se justifica, sobretudo, porque este passou a ser concebido como um dos aspectos que interferem diretamente, do ponto de vista da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), no desenvolvimento de uma nação.

Nessa perspectiva, erradicar o analfabetismo tornou-se crucial para os países em crescimento, já que ele está ligado ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), servindo de parâmetro comparativo entre os países e como medidor do grau de desenvolvimento econômico e da qualidade de vida oferecida à população.

Esse índice é calculado, segundo Araújo e Luzio (2005), com base em três aspectos de alcance social e econômico: *educação, longevidade e renda*.<sup>27</sup> No caso da educação, dois

---

<sup>27</sup> O “IDH vai de 0 (nenhum desenvolvimento humano) a 1 (desenvolvimento humano total). Quanto mais próximo de 1, mais desenvolvido é o país” (ARAÚJO; LUZIO, 2005, p. 33.)

indicadores a constituem: a taxa de alfabetização de adultos (pessoas com mais de 15 anos de idade) e a taxa de matrícula bruta no ensino básico e superior. Nas últimas décadas, o Brasil vem insistentemente procurando atingir, no campo social e econômico, o patamar dos países desenvolvidos. Do governo de Fernando Henrique Cardoso a Luiz Inácio Lula da Silva, o país vem investindo sistemática e intensivamente para melhorar as condições de seu sistema educacional, principalmente porque investir em educação passou a significar também investimento no desenvolvimento da nação.

Esses investimentos parecem estar surtindo efeito, pelo menos é o que mostra os mais variados dados estatísticos veiculados na mídia frequentemente que, em geral, são coletados e divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Esses dados apontam, além da considerável queda dos índices de evasão e repetência em diversas regiões brasileiras, a evolução na luta pela erradicação do analfabetismo e pela universalização da educação básica no país.

Esses avanços têm acontecido, segundo Araújo e Luzio (2005), graças a programas implementados pelo governo federal, como o Brasil Alfabetizado que, em 2005, já havia atendido 5,5 milhões de pessoas desde a sua implantação em 2003 e, também, graças ao desenvolvimento de diferentes ações dentro do programa social “Fome Zero”, dentre elas, Programa Bolsa Família (PBF) que, segundo o portal do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS),<sup>28</sup> impõe algumas “condicionalidades” às famílias beneficiárias, dentre elas, a condição de manter seus filhos na escola.

Ainda conforme o documento *Avaliação da Educação Básica: em busca da qualidade e equidade no Brasil (INEP/2005)*, o Programa Brasil Alfabetizado faz parte das ações governamentais para cumprir o acordo firmado em Senegal, no ano de 2000, no Fórum Mundial de Educação. Trata-se da “Declaração de Dakar”, que estabelece metas para serem atingidas a curto e a longo prazo. As metas a serem atingidas a curto prazo deveriam ter sido cumpridas até 2005, e as de longo prazo têm até 2015 para serem alcançadas.<sup>29</sup>

---

<sup>28</sup> O Programa Bolsa Família (PBF) é um programa de transferência direta de renda com condicionalidades, que beneficia famílias em situação de pobreza (com renda mensal por pessoa de R\$ 70 a R\$ 140) e extrema pobreza (com renda mensal por pessoa de até R\$ 70), de acordo com a Lei 10.836, de 09 de janeiro de 2004, e o Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004. O Programa “tem o objetivo de assegurar o direito humano à alimentação adequada, promovendo a segurança alimentar e nutricional e contribuindo para a erradicação da extrema pobreza e para a conquista da cidadania pela parcela da população mais vulnerável à fome”. Essas informações foram extraídas do endereço eletrônico: <[http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/o\\_programa\\_bolsa\\_familia/o-que-e/](http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/o_programa_bolsa_familia/o-que-e/)> Acesso em: 24 fev. 2010.

<sup>29</sup> Cabe notar que, segundo o documento *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução* (1998), o Brasil já havia participado, em 1990, da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, promovida pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial, na qual os países participantes se comprometeram a desenvolver uma série de ações para tornar a “educação universal fundamental” e ampliar as

A “Declaração de Dakar” foi assinada por 127 países, que se comprometeram a tomar seis medidas para melhorar o ensino em suas escolas, especialmente em função do Índice do Desenvolvimento do “Educação para Todos”, com base na metas abaixo:

[...] garantir o acesso aos cuidados e à educação para a primeira infância; garantir a educação primária (ensino fundamental) universal; criar oportunidades aprimoradas de aprendizado para jovens e adultos; gerar um aumento de 50% em taxas de alfabetização de adultos; promover a igualdade de gênero; e melhorar todos os aspectos da qualidade da educação. (ARAÚJO; LUZIO, 2005, p. 33)

Ainda, conforme esse documento, o Índice de Desenvolvimento do “Educação para Todos” é baseado em indicadores para as quatro metas seguintes: educação primária universal, alfabetização de adultos, qualidade (considerando como indicador a taxa de permanência dos alunos até a 5ª série) e paridade de gênero.

É nesse espírito que o governo brasileiro convocou (e continua a convocar) toda a sociedade brasileira, logo após o período ditatorial, para participar do processo de mudança do sistema educacional no país, por meio da participação de debates sobre esse assunto, bem como pela cobrança de políticas educacionais mais consistentes.

Desses debates resultaram várias conquistas para a população brasileira, dentre elas, a Constituição de 1988, mais conhecida como “Constituição Cidadã”, que segundo o portal Educar para Crescer, foi produto do debate nacional sobre a educação, conduzido, já a partir de 1986, “ainda às escuras”, pelas lembranças do regime militar. Nesse período, segundo esse Portal, “se planejava no Brasil uma nova Constituição que garantisse de fato a redemocratização do país. Educação era pauta para as linhas que determinariam os direitos e os deveres dos brasileiros a partir do ano de 1988” (SCUARCIALUPI, 2008, não paginado).

A criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei Darcy Ribeiro,<sup>30</sup> documento que rege e orienta a educação brasileira, ditando as diretrizes e bases da organização do sistema educacional, também é produto de uma ampla discussão ocorrida no contorno de toda a comunidade

---

oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos. Além disso, o Brasil, ao lado de mais oito países em desenvolvimento, de maior contingente populacional do mundo, também assinaram a “Declaração de Nova Delhi”, reconhecendo “a educação como instrumento proeminente da promoção dos valores humano universais, da qualidade dos recursos humanos e do respeito pela diversidade cultural” (BRASIL, 1998, p. 19).

<sup>30</sup> Segundo o portal educacional “Educar para Crescer”, a primeira LDB foi criada em 1961, seguida por uma versão em 1971, que esteve em vigor até a promulgação da atual em 1996. Informações disponíveis em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/lei-diretrizes-bases-349321.shtml>>. Acesso em: 23 fev. 2010.

educacional.<sup>31</sup> A criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, criados em 1998, com o objetivo de propor a toda a comunidade escolar a ampliação e o aprofundamento do debate educacional em todo o país, por meio da construção de referências nacionais para a transformação positiva no sistema educacional brasileiro, também é fruto do debate sobre educação, ocorrido em âmbito tanto nacional como internacional.

No contexto das discussões brasileiras, sempre em consonância com o debate educacional mundial, a “Educação” passa a ser entendida, conforme a LDB/1996, como um processo que se dá em várias direções, alcançando todos “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (SÃO PAULO, 1998, p. 1), e é dever da família e do Estado criar condições para que isso ocorra.

No que tange ao ensino formal, a LDB/1996 entende que a educação deve estar “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” e “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (SÃO PAULO, 1998, p. 1).

Com o objetivo de atender aos princípios e finalidades da educação brasileira propostos pela Constituição de 1988, é que a discussão social sobre o papel da escola foi intensificada ainda mais, conforme já foi mencionado acima, culminando com a criação da nova LDB/1996 e dos PCNs, em 1998. Segundo o documento *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução* (1998), em vista das transformações sociais, políticas, econômicas e tecnológicas ocorridas no final do milênio, foi inevitável o questionamento da posição “reservada” para o jovem na instituição escolar, bem como nos grupos comunitários e na nação.

A esse respeito, é possível ler nos PCNs:

Diante dessa conjuntura, há uma expectativa na sociedade brasileira para que a educação se posicione na linha de frente da luta contra as exclusões, contribuindo para a promoção e integração de todos os brasileiros, voltando-se à construção da cidadania, não como meta a ser atingida num futuro distante, mas como prática efetiva.

A sociedade brasileira demanda uma educação de qualidade, que garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na

---

<sup>31</sup> Segundo Vera Lúcia Wey, em “Progressão continuada da aprendizagem: o que falta dizer sobre sua implantação” (2002), a nova LDB/1996 foi fruto de uma ampla discussão, envolvendo a comunidade educacional de 1988 a 1996.

sociedade em que vivem e na qual esperam ver atendidas suas necessidades individuais, sociais, políticas e econômicas. (BRASIL, 1998a, p. 21)

É nesse contexto que, do ponto de vista dos princípios e finalidades da educação nacional, aprender a ler, a escrever e a fazer cálculos matemáticos tornou-se sinônimo de possibilidade de exercício da cidadania, de inserção no mercado de trabalho e de desenvolvimento humano. Nas últimas décadas, esse pensamento parece ter-se tornado hegemônico no âmbito da sociedade em geral, e a leitura e a escrita passaram a ser reconhecidas como práticas culturais e sociais que podem<sup>32</sup> levar o indivíduo que delas souber fazer uso a transformar-se na esfera intelectual, social, linguística, cultural, econômica, política.

Esse pensamento tem sido disseminado em contexto escolar de maneira frequente e tem levado diferentes intelectuais, educadores e pesquisadores a defender ainda mais a aprendizagem da leitura e da escrita, a partir de diferentes pontos de vista, como práticas sociais e culturais fundamentais para o exercício da cidadania, por intermédio do acesso aos conhecimentos acumulados historicamente, essenciais para a formação humana.

Nesse contexto de discussões educacionais, o Estado de São Paulo tem-se colocado como pioneiro na busca por melhores caminhos para garantir a todos os cidadãos paulistas o acesso e a permanência numa escola de qualidade. Isso se evidencia pela leitura de diversos documentos produzidos pela SEE que, não raro, colocam esse Estado como pioneiro na busca por soluções para o enfrentamento de seus problemas educacionais. Um exemplo desse fenômeno é o já citado documento *Política SEE* que se refere à administração do então governador Geraldo Alckmin como um *Governo Educador, Solidário e Empreendedor* que, diante das expectativas da sociedade brasileira em relação ao novo papel a ser desempenhado pela escola na nova conjuntura vivenciada no início do novo milênio, criou uma série de “ações inovadoras” para atender às novas expectativas sociais, exigência sinalizada na “Constituição Cidadã” e explicitada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Ainda segundo esse documento, com base nas disposições da nova LDB/96, o vínculo entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais seria condição para o alcance das

---

<sup>32</sup> O uso do verbo “poder”, no contexto dessa afirmação, justifica-se pelo fato de que, apesar de todos os benefícios que a aprendizagem da leitura e da escrita possa trazer ao indivíduo, ela não garante, por si só, melhores condições de “empregabilidade” ou de melhores salários. A esse respeito ver: BALASSIANO, Moisés; SEABRA, Alexandre Alves de.; LEMOS, Ana Heloisa Escolaridade, salários e empregabilidade: tem razão a teoria do capital humano? *Revista de Administração Contemporânea*. Curitiba. Rev. adm. contemp. vol.9 no.4. Oct./Dec. 2005.

Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-65552005000400003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-65552005000400003&script=sci_arttext)>. Acesso em: 17 fev. 2010.

finalidades da educação nacional. Do ponto de vista desse documento, a elaboração das diretrizes curriculares nacionais foi um marco a partir do qual os estados puderam se orientar para avançar na direção da melhoria da qualidade da educação, e São Paulo estaria buscando atender a tais anseios por meio da implementação de diferentes ações para a “transformação do sistema educacional em um conjunto de instituições democráticas capazes de gerar a inclusão social e de promover a aprendizagem bem sucedida da população escolarizada” (SÃO PAULO, [2003?], p. 1). Além disso, o Estado de São Paulo teria sido um dos pioneiros, nesse movimento, com a elaboração, em 1986, das *Propostas Curriculares* para reorientar o currículo escolar paulista, tal como exemplifica o fragmento abaixo:

O Estado de São Paulo é um dos pioneiros, nesse movimento. Há mais de uma década, vem se empenhando em apoiar as escolas estaduais para que revejam suas práticas pedagógicas e, com isso, redimensionem a formação dos nossos alunos. Uma das grandes marcas desse empenho pode ser traduzida pela elaboração das *Propostas Curriculares* que reorientam o currículo escolar, fundamentalmente propondo: valorizar a ação do aluno, deslocando o papel do professor para se tornar o agente de mobilização da capacidade intelectual de quem aprende; incorporar as questões do cotidiano, inserindo conteúdos atuais e contextualizados; recolocar o sentido do erro, transformando-o em fonte de informação para verificar o percurso que o aluno fez (e não o que não fez) e ampliar as práticas de avaliação para que permitam verificar o aluno agindo e interagindo com os objetos e com seus colegas. Esses princípios não perderam atualidade, pois estão reafirmados e referendados nas diretrizes curriculares nacionais e nas orientações específicas para os professores – os *Parâmetros Curriculares Nacionais*. (SÃO PAULO, [2003?], p. 1-2)

Vê-se, com base na citação acima, que a educação paulista, a partir da promulgação da Constituição de 1988, bem como da elaboração da nova LDB, em 1996, e da criação dos PCNs, em 1998, passa a ser norteadada, essencialmente, por esses documentos. Esse fenômeno pode ser evidenciado nas mais variadas ações de ordem administrativa e pedagógica que vêm sendo desenvolvidas por esse Estado nas últimas décadas. Em geral, essas ações têm o objetivo de apoiar as escolas estaduais no processo de revisão de suas práticas pedagógicas por meio do redimensionamento da formação dos professores da rede, com vistas a atender às expectativas da sociedade em relação ao cumprimento do papel social da escola.

O texto de Apresentação da quinta edição do documento *Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa* (Ensino Fundamental) é representativo desse pensamento, conforme podemos observar na citação a seguir:

Tornar realidade o mandamento constitucional que estabelece a obrigatoriedade de fixação de parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Fundamental, significa um profundo repensar sobre a pertinência, relevância e abrangência dos conteúdos até hoje ensinados, à luz daqueles que acreditam na educação como instrumento de

formação de cidadãos conscientes, aptos ao exercício de uma cidadania ampla e competente.

Nessa perspectiva, a Secretaria de Estado da Educação vem, ao longo dos últimos anos subsidiando os educadores com a implementação de documentos promotores de um processo de reflexão e discussão dos saberes até então trabalhados, dos procedimentos metodológicos disponíveis nas salas de aula. A implantação de um novo modelo pedagógico através do Projeto “A Escola de Cara Nova” compatível com a nova organização das escolas estaduais, ao estabelecer um novo padrão de relações humanas, fez emergir uma dinâmica interna nos espaços de reflexão e discussão dos conteúdos curriculares, evidenciando a importância que os documentos e os materiais didático-pedagógicos disponíveis nos ambientes escolares representam no processo de construção da autonomia pedagógica. (SÃO PAULO, 1997, p. 5)

Essa perspectiva também pode ser observada em *Política Educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo*:

Mais recentemente, em atendimento aos preceitos constitucionais, a Secretaria vem adequando suas ações para que as escolas garantam aos nossos alunos uma formação correspondente às exigências deste início de século, isto é, a de que, além de crítico e participante, o cidadão tenha o domínio do saber fazer, seja um realizador. São essas preocupações que marcam o ensino por competências entendidas como as capacidades do indivíduo de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos – saberes, habilidades e informações – para solucionar problemas. Esse conjunto de referenciais, expressão de vertentes significativas do pensamento pedagógico atual, embasa as diretrizes curriculares nacionais e estaduais. (SÃO PAULO, [2003?], p. 2)

Assim, do ponto de vista da SEE/SP, o governo paulista teria promovido nos últimos anos várias ações políticas educacionais com vistas a melhorar, significativamente, a qualidade dos serviços prestados à população, promovendo a “educação inclusiva”, expressada por políticas públicas que estariam “garantindo” a todos os segmentos da população “amplo acesso à escola”.

Ainda conforme o documento *PolíticaSEE*, uma das ações adotadas para garantir a educação inclusiva no Estado foi a implantação do sistema de Progressão Continuada, adotado pela rede paulista de ensino, a partir de 1998, com base no sistema de ciclos – já previsto pela nova LDB de 1996 (art. 23 e 32), visando à permanência e à aprendizagem contínua, progressiva e bem-sucedida de todos os alunos. Ao lado da implantação do regime de progressão continuada, o governo paulista implementou, segundo Vera Lúcia Wey<sup>33</sup>, no artigo “Progressão continuada da aprendizagem: o que falta dizer sobre sua implantação” (2002), uma série de medidas de ordem administrativa e pedagógica com o objetivo de dar uma resposta à sociedade, diante de todas as cobranças que vinham sendo feitas, desde a década de 1980, direcionadas às autoridades governamentais acerca do cumprimento de sua

---

<sup>33</sup> Vera Lúcia Wey foi coordenadora da Coordenadoria de estudos e Normas Pedagógicas (CENP) de 29 de setembro de 1997 a 2 de julho de 2002, sendo substituída por Sônia Maria da Silva.



responsabilidade social, ratificada pela Constituição de 1988, na qual se coloca ainda mais em evidência, a necessidade de a educação se voltar para a formação do sujeito e para o exercício de sua cidadania.

A reorganização educacional proposta pela rede paulista de ensino, a partir de 1995, incorporou em seu cerne, segundo Vera Lúcia Wey, o desejo de possibilitar que a escola pública cumprisse a sua função social perante, em especial, as classes menos favorecidas, vítimas do fracasso escolar, provocado por um sistema educacional, que em sua perspectiva era “elitista no qual o acesso era restrito à camadas mais privilegiadas da população visando especialmente à sua formação e aprimoramento acadêmico” (2002, p. 48).

Essa configuração, na perspectiva Vera Lúcia Wey, acentuou ainda mais o legado do analfabetismo no Brasil e o alarmante número de analfabetos funcionais, isto é, pessoas que mesmo tendo passado pela escola não conseguem entender um simples texto, escrever um bilhete ou fazer operações matemáticas básicas. Dentre as medidas adotadas pela SEE/SP nos anos de 1995, 1996 e 1997, segundo WEY (2002), para reorganizar a rede estadual paulista de ensino, merecem destaque no contexto de produção deste texto as relacionadas abaixo:

- a) o aumento do tempo de permanência dos alunos na escola, com a ampliação da carga horária escolar de 4 para 5 horas diárias;
- b) criação do cargo de Professor Coordenador Pedagógico – PCP – para melhor orientar e conduzir os trabalhos pedagógicos na escola;
- c) a adoção dos resultados qualitativos e quantitativos referentes ao desempenho escolar dos alunos, diagnosticados por avaliações internas e externas, como o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), para direcionamento de tomadas de decisão da SEE com relação a seus projetos pedagógicos;
- d) implementação de Projetos de Reforço e Recuperação;
- e) implantação de programas de capacitação em serviço – Programa de Educação Continuada (PEC) em parceria com universidades de renome como USP, PUC, UNICAMP, UNESP, UFSCAR, UNITAU;
- f) criação do horário de trabalho pedagógico coletivo – HTPC – incorporado à jornada de trabalho do professor, a partir de 1997, como espaço permanente de reflexão do projeto pedagógico escolar;

- g) potencialização de 89<sup>34</sup> Oficinas Pedagógicas das Diretorias Regionais de Ensino para dar suporte à capacitação do professor;
- h) envio de livros para as escolas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que a partir de 1995, com a sua descentralização, permitiu que os próprios professores pudessem escolher os livros didáticos, além de livros ficcionais e não ficcionais.

A série de ações mencionadas acima faz parte do conjunto de medidas administrativas e pedagógicas tomadas pela SEE/SP para a implantação de um novo modelo de escola – “a Escola de Cara Nova” -, com vistas a tornar realidade a concretização de uma escola democrática, acolhedora, voltada para a formação de cidadãos críticos, participantes, “com domínio do saber fazer” e realizadores, por meio da disseminação de novas concepções teóricas e didáticas sobre ensino/aprendizagem, leitura, escrita, avaliação, papel da educação e da escola, dentre outros conceitos. Uma escola que deveria acolher e garantir a permanência de todas as crianças e jovens, além de estar aberta para mudanças com o objetivo de “responder às necessidades educacionais de todos os alunos quaisquer que sejam suas condições sociais, físicas, de saúde e suas possibilidades relacionais” (SÃO PAULO, [2003?], p. 4).

Um dos principais meios escolhidos pela SEE/SP para a disseminação desses novos conceitos foi o investimento na formação continuada dos profissionais da educação: professores, diretores, supervisores, assistentes técnicos pedagógicos, coordenadores pedagógicos, dirigentes regionais, funcionários das áreas administrativas, técnicos dos órgãos centrais e seus coordenadores, e também dos colaboradores que davam suporte sistemático às ações da SEE. Todos, aos “olhos” da SEE, deveriam passar pelo processo de formação continuada, já que estavam direta ou indiretamente ligados à educação. Todos “atores” com necessidades constantes de aquisição de novos conhecimentos que deveriam alicerçar as “transformações” de suas práticas e teorias.

Essas capacitações passaram a ser orientadas, já no final do século XX, por dois fenômenos externos à escola: os resultados dos indicadores educacionais, como os apresentados pelo Censo Escolar, e os das avaliações externas, como os divulgados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, em especial, os referentes ao Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), e também pelos

---

<sup>34</sup> Atualmente esse número foi aumentado para 91.

resultados de pesquisas acadêmicas - teóricas e práticas - realizadas em diferentes campos do conhecimento.

A respeito dos indicadores externos, é possível ler em *Política SEE*:

Tanto o SARESP quanto o SAEB e o ENEM são hoje referências para o Sistema Estadual de Educação de São Paulo pautar o seu Programa de Formação Continuada, na medida em que oferecem dados que apontam para os pontos críticos do desempenho da aprendizagem da grande maioria das crianças e jovens que frequentam a escola pública.

Os três grandes sistemas de avaliação aqui referidos, além de buscar medir o grau de inclusão e de exclusão dos alunos ao longo do processo de escolarização básica, estão hoje particularmente atentos aos dados e às informações que apontam para o desempenho dos alunos em relação ao desenvolvimento das competências e habilidades cognitivas, necessárias à inserção e à participação deles na vida social, cultural e econômica.

A referência a esses sistemas não exclui outros procedimentos de acompanhamento e avaliação que ampliem as possibilidades dos gestores intervirem de modo mais qualificado na remoção dos obstáculos que dificultam o desenvolvimento dos processos de ensinar e aprender no âmbito da escola pública. (SÃO PAULO, [2003?], p. 35)

Um Programa de Formação Continuada, na perspectiva dessa Secretaria, deveria possibilitar aos profissionais da educação que atuassem na rede pública estadual o aperfeiçoamento permanente que resultasse no aprimoramento das práticas escolares. Deveria garantir não apenas a contínua melhoria da qualidade da educação e, conseqüentemente, da aprendizagem, como também que essa aprendizagem promovesse a inserção social participativa e democrática.

É nesse espírito que a SEE pretendeu implementar, no início do novo milênio, um “modelo didático-pedagógico” e de “gestão educacional capaz de adaptar-se simultaneamente às transformações da sociedade e mesmo influenciar essas transformações” (SÃO PAULO, [2003?], p. 13), investindo sistematicamente num Programa de Formação Continuada, com ações centralizadas e descentralizadas. O trecho abaixo é elucidativo dessa afirmação:

Por essas razões, na medida em que se constitui em um programa de operacionalização macro-política, o Programa de Formação Continuada ganha a mais alta relevância entre as ações da SEE.

O planejamento do Programa de Formação Continuada definirá prioridades e sistemáticas de capacitação, buscando aliar o trabalho de fundamentação teórica com as vivências efetivas da rede, preferencialmente com momentos de implementação e desenvolvimento de atividades no local de trabalho. A SEE também irá coordenar a produção e distribuição de materiais didáticos e de divulgação pedagógica que sejam fundamentais para o sucesso dos processos de aprendizagem ou que contribuam para explicitar aos educadores aspectos que são vitais ao seu trabalho, como é o caso, por exemplo, de o que ensinar, para que ensinar, como ensinar e como avaliar. (SÃO PAULO, [2003?], p. 13)

É nesse espírito que o governo paulista investiu sistematicamente em diversas ações centralizadas e descentralizadas, com o objetivo de atender às necessidades particulares de cada região, ao tamanho da rede, bem como ao atendimento de uma determinação “macro-política da Administração”. Destaca-se, nesse contexto, o Programa de Formação Continuada – Teia do Saber, que deveria ser gerido por instâncias centrais da SEE, como a CEI, CENP, COGSP, FDE, FEBEM,<sup>35</sup> devendo estar em “permanente articulação com as Diretorias de Ensino e Unidades Escolares,<sup>36</sup> o Programa de Inclusão Digital do Professor, com o objetivo de desenvolver competências básicas de informática para ampliar “as possibilidades de utilização dos meios de informação e comunicação voltados para o aprimoramento da prática docente” (SÃO PAULO, [2003?], p. 21).

O Governo também criou, em 1997, os Núcleos Regionais de Tecnologia Educacional (NRTes), em parceria com o MEC, um parque com computadores e demais acessórios, em rede e conectados à internet, além de TV, aparelho de VHS e espaço físico adequado para a realização de cursos de formação continuada que visam à interação entre as novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e a educação, em suas aplicações didático-pedagógicas e de gestão educacional. Esses núcleos foram implantados inicialmente em 30 Diretorias de Ensino, estendendo-se nos anos posteriores para todas as DEs. Instalaram-se também as Salas Ambientadas de Informática (SAI), de maneira que, em 2002, todas as DEs dispusessem “dessa infra-estrutura de capacitação, destinada a dar condições aos professores e às escolas para que utilizassem as novas tecnologias no processo de aprendizagem” (SÃO PAULO, [2003?], p. 21).

A Rede PEC Interativa também é mais uma ação da SEE/SP com vistas a melhorar seu sistema educacional, que a princípio foi criada em função da necessidade de oferecer formação em nível superior para os professores efetivos de 1ª a 4ª série da rede pública estadual de ensino que ainda não a possuíam, em atendimento às disposições transitórias da LDB/96, que estabeleceu o ano de 2007 como limite para que todos docentes da educação básica tivessem curso superior.

---

<sup>35</sup> CEI – Coordenadoria de Ensino do Interior

CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

COGSP - Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo

FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação

FEBEM – Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor

<sup>36</sup> Tendo em vista o impacto na gestão didático-pedagógica, e conseqüentemente, na aprendizagem do aluno, esse Programa, na gestão de Geraldo Alckmin, ficou sob a coordenação geral da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), que deveria desenvolver um trabalho em parceria com as demais instâncias e em sintonia com a política educacional da SEE.

Para oferecer essa formação ao grande número de profissionais espalhados por todo o Estado, a SEE criou o Programa PEC- Formação Universitária, entre os anos de 2001 e 2002. Segundo a SEE, o objetivo desse Programa era oferecer uma “formação de qualidade”, com homogeneidade nas ações desenvolvidas em toda a rede, por meio de videoconferências e teleconferências. Com essas “ferramentas de gestão e ambientes colaborativos na internet”, de acordo com SEE no documento *Política SEE*, foi possível dar aos participantes a oportunidade de aproximar-se dos “melhores especialistas” das universidades de São Paulo e do país, como os que trabalhavam na USP, PUC-SP e UNESP.

Em 2003, em função da “avaliação positiva” que foi feita desse Programa por agentes externos, a SEE ampliou essa infraestrutura a todos os profissionais que compõem os quadros da SEE-SP para dar suporte ao Programa de Formação Continuada de Professores. Essa Rede, atualmente conhecida como Rede do Saber, passou a ser utilizada sistematicamente para capacitações descentralizadas interligadas à rede, por meio de videoconferências e teleconferências, alcançando toda a rede estadual paulista.

Segundo a pesquisadora Dione Pires Barroso, a teleconferência realizada pela SEE/SP, em geral, se caracteriza como:

[...] um espaço em que os telespectadores, embora não possam ser vistos pelos mediadores da programação, podem participar por meio de telefones, fax ou e-mail. Ela ocorre através de televisor convencional e exige sintonia específica via satélite (parabólica). As Teleconferências promovidas pela SEE/CENP são divulgadas por meio dos sites da educação, bem como por meio de circular para todas U.E (Unidades Escolares), a fim de que professores, coordenadores, diretores e todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem assistam ao programa. (BARROSO, 2007, p. 73)

Quanto à videoconferência, ela “simula uma situação em que os participantes se posicionam como se estivessem sentados ao redor de uma mesa, como numa reunião, numa mesma sala” (BARROSO, 2007, p. 74). Os participantes das videoconferências promovidas pela CENP são convocados previamente por meio do site da Educação e por circular enviada às escolas e são realizadas em conformidade com algumas regras expostas por essa Secretaria. Em geral, só pode participar desses encontros virtuais um número limitado de profissionais; os assuntos, bem como os profissionais, são distribuídos conforme a área de atuação; as videoconferências possuem “caráter pedagógico de capacitação em serviço e formação continuada (BARROSO, 2007, p. 75).

Em cada Núcleo Regional de Tecnologia Educacional (NRTE) há uma sala destinada para a realização de videoconferências, com aproximadamente 50 a 60 cadeiras e carteiras,

com recursos tecnológicos necessários para possibilitar a interação virtual entre os participantes do evento, como televisor, computador, microfones, “câmera doc utilizada com o auxílio do computador para tornar visível aos participantes de outros pólos, as produções escritas num pólo particular” (BARROSO, 2007, p. 75). Durante a maior parte da transmissão de uma VC, quem é visto em todas as localidades são os especialistas da CENP, ou especialistas por ela contratados para conduzir o encontro virtual. A ordem de “distribuição da palavra” entre os participantes de uma VC é definida pelos conferencistas, e, na localidade regional, é realizada pelo ATP ou por um professor que o grupo julgar competente para esse exercício.

Segundo a SEE, antes da criação da Rede do Saber, “o único modo de promover a formação continuada na rede pública estadual era por meio de cursos e encontros que exigiam a presença de todos nos locais de capacitação” (SÃO PAULO, [2003?], p. 28), o que inviabilizava a realização desses cursos de capacitação com mais frequência. Sobre esse modelo de capacitação é possível ler em *PolíticaSEE*:

Esse modelo requer grandes esforços logísticos, desperdiça parte da energia das pessoas em longos deslocamentos e tem custos financeiros frequentemente mais altos com esses deslocamentos e estadias do que com o evento em si. Tal modelo dificulta a disseminação das capacitações, pois, além do custo proibitivo, exige a ausência ao serviço, o que no caso dos professores repercute de modo indesejado na escola. Pelas mesmas razões, evita-se capacitações com programas extensos, geralmente limitadas a uns poucos dias. Essas capacitações acabam atendendo um pequeno número de pessoas simultaneamente o que acarreta longos prazos para atingir parte significativa da rede. Por fim, uma vez terminados os eventos de capacitação, os atores retornam para seus postos de trabalho e raramente recebem qualquer acompanhamento ou apoio no sentido de facilitar a implementação dos conhecimentos desenvolvidos. (SÃO PAULO, [2003?], p. 28).

Na perceptiva da SEE, a criação da Rede do Saber, que em 2003 foi considerada por essa Secretaria como a “maior rede de alta-velocidade do país” e uma das “maiores do mundo aplicadas à educação”, abriu caminhos para a superação dos problemas mencionados acima, possibilitando a realização de ações de formação continuada, “implementadas em larga escala, sem com isso obstruir ou desincentivar as ações locais que atendam a núcleos específicos de necessidades” (SÃO PAULO, [2003], p. 28).

Ainda sob a ótica dessa Secretaria, esse Programa de Formação Continuada de Professores, em especial os cursos promovidos pela Teia do Saber, destinados a todos os profissionais da rede, foram desenvolvidas a partir do “modelo ação/reflexão/ação”,

articulando teoria e prática,<sup>37</sup> em ações presenciais e a distância, com demandas formuladas a partir de indicadores, como os obtidos pelos sistemas avaliativos SARESP, SAEB e ENEM, bem como pela obtenção de informações junto aos usuários da Central de Atendimento e pesquisas de opinião, sem desconsiderar os índices de promoção e evasão da rede escolar, com vistas ao aperfeiçoamento do desempenho das equipes regionais e locais, sob a ótica da “gestão democrática e participativa”.

Nesse sentido, as ações formativas deveriam estar “centradas no aluno e na sua aprendizagem”, enfatizando o “desenvolvimento de habilidades e competências a partir de uma ação docente que considera a realidade do aluno e seu cotidiano, problematizando e contextualizando as atividades, valendo-se de projetos temáticos multi e ou interdisciplinares” (SÃO PAULO, [2003?], p. 29).

Assim, é imbuído dos ideais da “Escola de Cara Nova”, uma escola “acolhedora”, “democrática” e “inclusiva”, que o Estado de São Paulo implementou várias ações, com vistas a redirecionar a prática pedagógica das escolas paulistas, em função das necessidades sociais do novo milênio. Entre os anos de 2000 e 2007 destacam-se entre essas ações os projetos “Ensinar e Aprender: construindo um a proposta”, “Tecendo Leituras”, “Ler e Viver: compreensão leitora” e “Hora da Leitura”, implantados, sobretudo, com base nos resultados das avaliações externas, como SAEB e SARESP, no que tange ao desempenho dos alunos sobre competência leitora.

É nesse contexto também que o governo paulista implementou diversos outros programas e projetos, disseminando na rede novos pressupostos teóricos e práticos, produzidos por especialistas de diferentes áreas do conhecimento. Nesse sentido, para a concretização do ideário educacional do Estado o conhecimento produzido pela sociedade acadêmica foi fundamental, pois vieram da academia, mais especificamente dos cursos de pós-graduação das universidades paulistas e dos centros de pesquisas, os fundamentos teóricos e práticos que deveriam nortear a educação paulista, desde o momento em que esses cursos se consolidaram no Brasil.

---

<sup>37</sup> Esse modelo foi proposto pelos PCN, a partir das proposições de diferentes especialistas em educação e áreas afins.

### 1.3 O ensino da leitura: as contribuições da academia

As transformações políticas, sociais, culturais e econômicas dos anos 80,<sup>38</sup> do século XX, também influenciaram o rumo dos estudos acadêmicos sobre leitura, levando a sociedade acadêmica a posicionar-se criticamente, principalmente, em relação às dificuldades enfrentadas pela comunidade escolar em garantir que todos os seus alunos tivessem acesso e permanência, com sucesso, no universo das práticas culturais e sociais de leitura e escrita, conforme o ideário da Nação, após o regime militar. Esse ideário levou diferentes sujeitos, espalhados Brasil afora, a discutir a leitura de vários pontos de vista, em especial, pela perspectiva didático-pedagógica, não apenas no âmbito da alfabetização, mas também no do ensino de leitura em todos os níveis de sua escolarização.

A preocupação com a leitura, enquanto objeto de estudo nos cursos de pós-graduação,<sup>39</sup> no Brasil, segundo Norma Sandra de Almeida Ferreira (1999, 2001), existe há mais de 40 anos e tem sido tema de importantes investigações. Os estudos<sup>40</sup> dessa pesquisadora ajudam a visualizar a diversidade teórico-metodológica com que a leitura tem sido estudada em diferentes áreas do conhecimento. Essa pesquisa foi iniciada em 1996, e está inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação (Doutorado), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), e se volta para resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado dos programas de pós-graduação em Educação, Psicologia, Letras/Linguística, Biblioteconomia e Comunicações que elegeram o ato de ler como objeto de estudo, num período compreendido entre 1980 e 1995.<sup>41</sup>

Segundo Ferreira (1999, 2001), a primeira pesquisa realizada sobre o assunto foi denominada *Significado de alguns fatores psicológicos no rendimento em leitura*, de Maria

<sup>38</sup> Segundo Ferreira (1999, 2001), nos anos 80 do século XX, as discussões acadêmicas sobre leitura são favorecidas e estimuladas pela abertura política e por vários movimentos políticos, como as Campanhas das Diretas Já, a realização das eleições diretas para governadores e prefeitos, bem como pelos anseios de mudanças, inclusive educacionais. A preocupação com a “massa crítica” e a preocupação dos pesquisadores em contribuir para a melhoria da qualidade educacional impulsionaram as pesquisas sobre leitura, que receberam influências diretas dos estudos realizados no campo filosófico, fisiológico, sociológico e psicológico.

<sup>39</sup> Segundo Ferreira (1999, 2001), é a partir de 1961 que se inicia no Brasil, timidamente, a implantação do programa de Pós-Graduação com a LDB – Lei 4.024/61. Em sua perspectiva, nessa época, é possível observar profundas mudanças políticas e sociais que influenciaram nos rumos da educação nacional, ao mesmo tempo em que se observa uma situação bastante paradoxal, pois se, de um lado, o investimento nos programas de Pós-Graduação representava a ideia de nação moderna sustentada pelos avanços da ciência e da tecnologia, de outro, se instaurava um período de ditadura, a partir do Golpe de 1964.

<sup>40</sup> Os estudos de Ferreira (1999, 2001) tiveram continuidade pelo Catálogo Analítico “A pesquisa sobre leitura no Brasil” (1980 – 2000), no qual constam atualmente mais de 400 pesquisas catalogadas, disponível em: <[http://www.fe.unicamp.br/alle/catalogo\\_on\\_line/abrir.swf](http://www.fe.unicamp.br/alle/catalogo_on_line/abrir.swf)>. Acesso em: 10 jul. 2009.

<sup>41</sup> Ferreira, apesar de todas as dificuldades, conseguiu localizar antes desse período (1965 a 1980) 22 pesquisas sobre o tema.



José Aguirre, em 1965,<sup>42</sup> dentro da área de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), mais especificamente do curso de livre docência. Essa pesquisa, na perspectiva de Ferreira (1999, 2001), trouxe para a pós-graduação a preocupação pelo tema, discutindo o rendimento da leitura por alguns alunos da escola primária, demonstrando com isso interesse pela busca de novos caminhos para o trabalho com a leitura, em contexto escolar.

De meados da década de 1960 até a atualidade, as pesquisas sobre leitura se multiplicaram. De acordo com os estudos de Ferreira (1999, 2001), no âmbito dos cursos de pós-graduação por ela pesquisados, há, atualmente, mais de 400<sup>43</sup> pesquisas sobre leitura, agrupadas em, pelo menos, nove focos específicos:

- Desempenho/Compreensão de Leitura;
- Análise do Ensino de Leitura e Proposta Didática;
- Leitor: Profissão, Hábitos, Representações e Histórias;
- Professor e Bibliotecário como leitor;
- Texto de Leitura em Circulação na Escola;
- Memória da Leitura, do leitor e do Livro;
- Concepção de Leitura;
- Estado do Conhecimento Sobre Leitura;
- Sem Foco. (FERREIRA, [s.d.]

Os focos mapeados, descritos e sistematizados por Ferreira [1999, 2001], evidenciam a consolidação do estatuto epistemológico da leitura, como objeto complexo e diverso, embora o resultado de sua pesquisa também mostre que todos, de alguma maneira, estão ligados ao universo da leitura escolarizada.

Atualmente, se nos dermos a observar sistematicamente a vasta e pertinente bibliografia disponível sobre leitura, veremos que tanto no cenário nacional quanto no internacional, diferentes sujeitos, filiados a concepções teóricas diversas discutiram a leitura, principalmente, a partir da década de 1970, trazendo com isso, contribuições importantes para a consolidação de seu estatuto epistemológico.<sup>44</sup> A pesquisadora Nelly Novaes Coelho (1990) aponta a leitura como um dos fenômenos mais importantes descobertos dentro do cenário educacional e da Pedagogia Moderna.

<sup>42</sup> Cumpre ressaltar que, segundo Mortatti (2000), Testes ABC (1933), de Manoel Bergström Lourenço Filho é frequentemente referenciado como sendo a primeira pesquisa acadêmica sistematizada, realizada no Brasil, com repercussão internacional, sobre alfabetização que, já nesse período serviu de base para a organização escolar.

<sup>43</sup> Ver: Catálogo Analítico “A pesquisa sobre leitura no Brasil” (1980 – 2000). Disponível em: <[http://www.fe.unicamp.br/alle/catalogo\\_on\\_line/abrir.swf](http://www.fe.unicamp.br/alle/catalogo_on_line/abrir.swf)>. Acesso em: 10 jul. 2009.

<sup>44</sup> Muitos trabalhos acadêmicos brasileiros sobre leitura receberam contribuições importantes de estudos realizados por pesquisadores de diversos países como Richard Bamberger, Jean Foucambert, Frank Smith, Josette Jolibert, Isabel Solé, Roger Chartier, Vincent Jouve, entre tantos outros.

De acordo com os estudos de Norma Sandra:

[...] o tema da leitura, enquanto objeto específico de reflexão surge antes da década de 70, no momento de institucionalização e implantação da Pós-Graduação em nosso país, e cresce timidamente do ponto de vista quantitativo (22 trabalhos) durante 14 anos. O interesse dos pesquisadores em discutir leitura, nesse período, dá a ela um campo de investigação teórica e metodológica, independente de seus vínculos mais imediatos com a alfabetização e a aprendizagem da escrita e com as pesquisas relativas ao ensino da literatura. A leitura ganha status, ampliando o seu campo de atuação e incorporando os estudos da Psicolinguística, Sociolinguística, Teoria da literatura e Pedagogia, entre as áreas mais consolidadas. (FERREIRA, 1999, p. 44)

Para o estudioso da leitura Richard Bamberger, os estudos realizados sobre leitura na década de 70 deram a ela o estatuto de novo ramo da ciência, projetando “nova luz” à forma de concebê-la; “não só em relação às necessidades da sociedade mas também às do indivíduo” (BAMBERGER, 1988, p. 9). Segundo esse pesquisador, a realização dessas pesquisas, em geral, foi motivada pela necessidade de erradicação do analfabetismo, um problema enfrentado por diversos países, em momentos históricos particulares e específicos a cada nação. É a partir dessa década que a leitura passa a ser estudada mais acentuadamente, considerando seus aspectos linguísticos, fisiológicos, psicológicos e sociais, como um complexo ato humano que envolve essas esferas. Para isso, o desenvolvimento da linguística foi fundamental. O desenvolvimento das teorias sobre leitura acompanha, pois, o avanço da própria linguística, que a princípio tem como objeto de estudo “as unidades menores, para, aos poucos, a extensão do foco ir aumentando, até chegar ao texto” (KATO, 1990, p. 60).

O desenvolvimento da linguística, no que se refere aos estudos sobre leitura, segundo Frank Smith, levou à compreensão de que já não se pode mais estudar leitura sem considerar “os fatores perceptivos, cognitivos, linguísticos e sociais, não somente da leitura, mas do pensamento e aprendizado em geral” (SMITH, 1991, p. 13). Essa compreensão, de certa forma, contribuiu para a intensificação do debate educacional no Brasil, sobretudo, no contorno do ensino de leitura (e da escrita), já que, para muitos intelectuais, educadores e estudiosos da leitura, a escola estaria desconsiderando a condição social e linguística dos alunos, pertencentes às classes sociais menos favorecidas, que passaram a ter acesso ao sistema escolar a partir da democratização do ensino.

E mesmo que a Constituição imposta por d. Pedro I (1824) já tivesse previsto a gratuidade do ensino primário e outras posteriores a tivessem ratificado, e que a Constituição de 1967, entre outras disposições, estendesse essa gratuidade para o ensino de oito anos (antigo 1º grau), conforme regulamentação pela LDB - Lei 5692, de 1971, e que a Constituição de

1988 tenha ratificado essa obrigatoriedade e gratuidade, não se conseguiu garantir que todos tivessem acesso e permanecessem nos bancos escolares. Os altos índices de evasão e repetência transformaram-se em um “fantasma” para a Nação emergente, pois denunciavam a ineficiência do sistema educacional brasileiro.

Segundo Mortatti (2004), a LDB de 1971, ao mesmo tempo em que pretendeu democratizar o acesso à escola, também possibilitou que aos poucos fosse delineando o predomínio da perspectiva tecnicista para o ensino da leitura nas escolas brasileiras.<sup>45</sup> Na perspectiva dessa estudiosa, a chegada à escola de crianças pertencentes às classes sociais menos privilegiadas, por causa da democratização do ensino, também intensificou a sensação de “fracasso escolar”, já que a escola não estava organizada de maneira a acolher as diferenças, já que continuou a agir conforme a ideologia da classe dominante, fundada na desigualdade social, o que acarretava a exclusão e marginalização dos diferentes, ou seja, “dos que não se ajustavam às normas, inclusive linguísticas, impostas pela ideologia dominante reproduzida e salvaguardada por essa instituição” (MORTATTI, 2004, p. 71).

A escola passa então a ser responsabilizada, nas últimas décadas do século XX, pelos altos índices de evasão e repetência escolar, já que não oferecia condições de permanência digna, com ensino de qualidade àqueles que conseguiam nela entrar. É nesse contexto que o ensino de leitura e escrita é repensado a partir do ponto de vista didático-pedagógico, discutido não apenas em sua acepção técnica, mas principalmente como uma questão “política, dada sua fundamentação em teorias sobre relações entre linguagem e classe social que expressavam compromissos com a luta contra as desigualdades sociais” (MORTATTI, 2004, p. 72). De acordo com Mortatti (2004, p. 69), esses problemas passaram a ser discutidos e analisados sob vários pontos de vistas, se orientando, “predominantemente, por uma teoria sociológica dialético-marxista, divulgada e/ou formulada por intelectuais acadêmicos brasileiros de diferentes áreas de conhecimento, em especial Sociologia, Filosofia, História e Educação”.

---

<sup>45</sup> Segundo Silva (1993), a perspectiva tecnicista para o ensino da leitura foi um produto do acordo MEC-Usaid (1966) e serviu de operacionalização do ideário da ditadura militar para a área escolar. Em termos bem gerais, do ponto de vista desse estudioso, o tecnicismo leva os professores à “crença cega” e “ingênuo” nos métodos e técnicas de ensino como fatores de transformação da realidade educacional. As técnicas ou os métodos de ensino, agindo independentemente da vontade do professor, seriam capazes de fazer os alunos aprenderem os conteúdos e, dessa forma, adquirirem a devida preparação para a sua futura inserção no mercado de trabalho. Silva (1993), ainda salienta que, aliados à sedimentação da mentalidade tecnicista, aparecem os “modismos metodológicos”, como os livros didáticos e os manuais pré-programados, dos quais o professor seria totalmente dependente.

Algumas perguntas nortearam essa discussão: o que é ler? Ensinar a ler para que e por quê? Alfabetizar ou formar leitores? O que necessariamente significaria ensinar a ler? Que tipo de leitura ensinar? As possíveis respostas para essas e outras perguntas foram buscadas por diferentes sujeitos, de várias regiões do país, em diferentes campos do conhecimento: Educação, Ciência da Linguagem ou da Literatura, como também da Sociologia, da Antropologia, da Fisiologia, da Psicologia e de todas as suas ramificações, como a Psicolinguística, a Neurolinguística, entre outras.

É nesse sentido que se multiplicam país afora, em geral com o apoio governamental em suas várias instâncias, a realização de congressos, seminários, palestras, cursos específicos sobre leitura, movimentos a favor da democratização do livro, em especial o de literatura infanto-juvenil. A criação da Associação de Leitura do Brasil (ALB), em dezembro de 1981, e realização do primeiro Congresso de Leitura do Brasil (COLE), em 1978,<sup>46</sup> dentre outros, marcam e testemunham a conquista do caráter epistemológico da leitura, apontando para as suas várias facetas, como objeto investigativo de muitos grupos de pesquisas e de estudos sobre leitura,<sup>47</sup> multiplicados país afora, reunindo e propondo reflexões sobre o tema, há pelo menos três décadas.

Segundo Ferreira (1999, 2001), a partir da primeira pesquisa realizada nos cursos de pós-graduação, conforme já mencionado, em 1965,<sup>48</sup> o número de pesquisas realizadas sobre o tema foi aumentando gradativamente, chegando a um aumento quantitativo bastante significativo na década de 1980. Na ótica dessa pesquisadora, isso se justifica por ser esse período emblemático das discussões acerca do que se chamou “fracasso escolar” ou “crise do ensino da leitura”. Essa problemática tornou-se desafiadora à sociedade acadêmica, já que a partir de então, diante de um novo cenário político e social, foi acentuada ainda mais a

---

<sup>46</sup> De acordo com o portal da ALB: a Associação de Leitura do Brasil e o Congresso de Leitura do Brasil formaram-se no interior da luta pela redemocratização do país e foram importantes instrumentos de garantia do direito à palavra e veículo de expressão de diversos segmentos sociais. A questão da promoção e do estímulo à leitura passava, naquele período, fundamentalmente pela divulgação do próprio texto escrito num momento em que havia poucos espaços de publicação e de informação. Ver: < <http://www.alb.com.br/portal/entidade/index.html>>. Acesso em: 05 mar. 2010.

<sup>47</sup> Destaco, dentre eles, o grupo de pesquisa Leitura e Literatura na Escola da UNESP de Assis, do qual fazem parte importantes pesquisadores sobre o tema, como Alice Áurea Penteado Martha, João Luís Cardoso Tápicas Ceccantini, Benedito Antunes, Vera Teixeira de Aguiar, Neuza Ceciliato de Carvalho, entre outros, já que esta pesquisa é fruto do trabalho desse grupo junto aos professores da educação básica. O grupo vem, desde 1991, discutindo a recepção de narrativas juvenis com base na sociologia da literatura e na estética da recepção, produzindo diversos trabalhos, como artigos, dissertações, teses e livros com ênfase, especial, ao trabalho com alunos das séries finais do Ensino Fundamental, objetivando a leitura de narrativas de qualidade literária.

<sup>48</sup> Vale lembrar que, antes desse período, Ferreira (1999, 2001) consegue mapear 22 trabalhos sobre leitura, num período compreendido entre 1965 e 1979.

responsabilidade da universidade em encontrar respostas científicas para o enfrentamento dos novos desafios educacionais.

Os estudos de Ferreira (1999, 2001) apontam nessa época, em particular, um considerável aumento no número de pesquisas voltadas para a leitura em várias universidades do país, principalmente na USP e na PUC – SP, pioneiras nesse tipo de investigação entre nós, em busca de novos caminhos teórico-metodológicos para a abordagem da leitura em contexto escolar. Das 189 pesquisas mapeadas por Norma Sandra em sua pesquisa de doutorado, no período que vai de 1980 a 1995, 122 estão relacionadas à escola de ensino fundamental, ensino médio ou ensino superior, em oposição às 35 que focalizam outros interesses no estudo sobre leitura.

Essa constatação exemplifica a importância atribuída ao ensino da leitura nesse período. Segundo Ferreira (1999, 2001), é nas décadas de 1980 e 1990 que a leitura passa a ser discutida mais intensamente como processo de compreensão, deixando de ser subordinada às “coerções estruturais do texto” ou às “habilidades de atitudes a serem desenvolvidas no leitor”. Ler passa a se relacionar com a construção de sentidos do texto pelo leitor numa relação de interação, passando a ser tratada como prática discursiva, nas relações intertextuais e contextuais, nas relações dialógicas e interdiscursivas.

É nesse espírito que, segundo Ferreira (1999, 2001), o foco das reflexões acerca do ensino da leitura passa a não se relacionar mais apenas aos problemas enfrentados pela escola na esfera da alfabetização, mas sim com a sua incapacidade de formar leitores. A discussão sobre o ensino de leitura sob o ponto de vista didático-pedagógico chama a atenção para a necessidade de mudar a prática escolar desse ensino que até então, na perspectiva de diversos especialistas<sup>49</sup> no assunto, estaria centrado apenas na mecanicidade das técnicas. Para esses especialistas, o ensino da leitura deveria estar centrado na produção de sentidos e na compreensão do mundo, tal como propunha Paulo Freire (1921-1997).

É nesse sentido que as proposições do grande educador Paulo Freire<sup>50</sup> assumem importância singular no contexto das discussões sobre o ensino da leitura e sobre a própria concepção de leitura e do ato de ler.<sup>51</sup> Esse educador introduziu uma nova concepção de

---

<sup>49</sup> Dentre esses especialistas, destacam-se: Magda Soares, Ezequiel Theodoro da Silva, Maria do Rosário Longo Mortatti, Regina Zilberman, Marisa Lajolo, dentre tantos outros.

<sup>50</sup> As informações sobre a biografia de Paulo Freire foram extraídas do endereço eletrônico: <[http://www.paulofreire.org/twiki/pub/Crpf/CrpfAcervo000031/Vida\\_Biografias\\_Pequena\\_Biografia\\_vl.pdf](http://www.paulofreire.org/twiki/pub/Crpf/CrpfAcervo000031/Vida_Biografias_Pequena_Biografia_vl.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2009.

<sup>51</sup> Esse educador saiu em defesa das classes trabalhadoras, pobres e oprimidas, de qualquer nacionalidade. Para ele, a educação do indivíduo deveria voltar-se para a formação de sua consciência, como sujeito social e

leitura, não mais como mera aquisição do código escrito, mas como ato político e social de “leitura do mundo”, já que o indivíduo que aprende a ler é capaz de participar mais ativa e conscientemente de sua realidade social, cultural e política, nela exercendo importantes transformações.

O pensamento freiriano marca uma fase de mudança substancial na forma de pensar e conceber o ensino da leitura pelo discurso oficial. Muitas instâncias governamentais aderiram ao Movimento de Alfabetização (MOVA) liderado por ele, oficializando o seu pensamento, sendo o governo pernambucano o primeiro a fazer isso. No Estado de São Paulo, as ideias de Freire também se fizeram presentes, quando foi Secretário Municipal de Educação em São Paulo, de 1880 a 1991.

Na perspectiva freiriana, não basta ensinar ao indivíduo a “decodificação da palavra escrita ou da linguagem escrita”. É preciso compreender o mundo em que se vive, bem como ter consciência do lugar ocupado nesse mundo. Segundo esse educador, é preciso ler o mundo, num movimento contínuo, “em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos” (FREIRE, 1991, p. 20). O autor defende que “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (1991, p. 20).<sup>52</sup>

O conceito mais amplo sobre o papel social e político da leitura (e da escrita) disseminou entre intelectuais, educadores e estudiosos da leitura, e se solidificou como objetivo principal da instrução pública brasileira, não apenas com relação à alfabetização, mas como proposição a ser adotada para o ensino da leitura em todos os níveis escolares. O ideário político e social da Nação após regime militar foi o de construir um amplo programa de formação de leitores, numa ação conjunta entre as diferentes esferas do governo, escolas de 1º e 2º graus e sociedade em geral. A discussão se dá em torno da “nova escola” que se quer ter, para uma “nova sociedade”.

Segundo Ferreira (1999, 2001), se nos anos 80 a preocupação foi trazer a vida fora da escola para dentro dela, nos anos 90, a preocupação foi levar a escola para as ruas, dando ênfase ao seu papel social com relação à formação de leitores.<sup>53</sup> É nesse espírito que se

---

histórico. Ver FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 26. ed. São Paulo; Cortez: Autores Associados, 1991. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v.4)

<sup>52</sup> Esse pensamento freiriano continua vivo e tem influenciado muitos estudos realizados no âmbito do ensino da leitura.

<sup>53</sup> Vale lembrar que, segundo Coelho (1990), a LDB, nº 5.962/71, já havia colocado a leitura como habilidade básica a ser ensinada nos currículos de 1º e 2º graus; além de estimular a prática da pesquisa em todas as áreas de estudo, “tornando superado o professor repetidor de programas, que se limitava à adoção do livro didático”

multiplicaram país afora, sobretudo, a partir da década 1980, segundo Ferreira (1999, 2001), várias propostas teóricas e metodológicas para o ensino de leitura. E mesmo havendo variação na essência das filiações teóricas dessas propostas, o conjunto de pesquisas das décadas de 80 e 90, com relação ao ensino de língua portuguesa, em geral, analisaram, avaliaram, criticaram, denunciaram, bem como ofereceram novas possibilidades de abordagem da leitura em contexto escolar. Nesse cenário de discussões, muitos pesquisadores brasileiros se destacaram por contribuir significativamente, de diferentes pontos de vista, para a busca de melhores caminhos teórico-metodológicos para ajudar o país a superar as fragilidades do sistema educacional, no tocante ao ensino da leitura (e da escrita).

O desejo de construção de uma nova nação democrática, pós-ditadura militar, cuja essência seria a formação do cidadão crítico e ético, capaz de transformar a sua realidade e a do outro, exercendo plenamente a sua cidadania, motivou as discussões sobre o papel da leitura e da escrita para a efetivação desse processo, já que o acesso da população a essas práticas seria a base para o desenvolvimento e crescimento da nação em vários níveis.

Para atingir esses objetivos, os estudiosos do ensino da leitura passaram a chamar a atenção para a necessidade de a escola assumir a sua função social, abandonando as velhas práticas para procurar novos caminhos que levassem à aprendizagem social da escrita e da leitura, escolarizando a leitura para “formar o leitor social, seletivo, o homem cidadão” (ARENA, 1990, p. 202). Para tanto, precisaria incorporar ao seu ideário uma nova forma de conceber o ensino de língua materna, deixando para trás a concepção secular que veria na aprendizagem da escrita apenas a apropriação de domínios básicos de codificação e, na leitura, apenas a aprendizagem de agilidade e fluência na decodificação de signos rudimentares. Uma escola que, segundo diferentes estudiosos, não formava leitores, que usava o texto apenas como “pretexto”<sup>54</sup> para desenvolver no aluno mecanismos técnicos, centrados

---

(COELHO, 1990, p.311). Segundo Vieira (1989), a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo publicou em 1977 a Proposição Curricular de Língua Portuguesa para o 2º Grau para atender às modificações trazidas pela Lei 5.692/71 e oferecer subsídios para o planejamento dos professores. Para implementá-la, em 1978 foi elaborada uma série subsídios à Proposição Curricular de Língua Portuguesa, composta de oito volumes, cada um correspondendo a um aspecto do ensino da Língua. O objetivo da Proposição era oferecer ao professor a oportunidade de refletir sobre o ensino de Língua e Literatura, para que a partir de então o docente pudesse escolher conscientemente conteúdos, métodos e atividades mais adequados à sua clientela.

<sup>54</sup> Referência ao artigo “O texto não é pretexto”, publicado por Marisa Lajolo, em 1982, e visitado pela autora em 2008 em “O texto não é pretexto. Será que não é mesmo?” presente no livro *Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas* (Editora: Global). A expressão usada por Lajolo (1982, 2008) foi disseminada entre pesquisadores da leitura da época. Vale lembrar que essa expressão já havia sido utilizada por Magda Soares no final da década de 1970 em: SOARES, Magda Becker. *Ensinando Comunicação em língua portuguesa no 1º Grau: sugestões metodológicas, 5ª à 8ª séries* [et. al.] Rio de Janeiro: DEF/FENAME/UFMG, 1979.

na aprendizagem de aspectos físicos dos signos e de regras gramaticais, com a leitura de fragmentos de textos, mas que cobrava dos alunos atitudes de leitor, e como este não correspondia aos seus anseios, o punia.

Segundo Ferreira (1999, 2001), a discussão acadêmica, nesse período, deu-se também em torno da má formação do professor, tanto do docente que atuava nas escolas de 1º e 2º graus como do professor universitário, além da má formação do bibliotecário: todos despreparados para o enfrentamento dos novos desafios educacionais, impostos pela necessidade de reorganização política, social e educacional de um país pós-ditadura. A crítica sobre o tipo de material usado em contexto escolar para o ensino da leitura deu origem a várias propostas teórico-metodológicas apresentadas a professores e bibliotecários que participavam de cursos de formação continuada oferecidos pelas instâncias governamentais, ministrados por especialistas da área. A disseminação do prazer e do gosto pela leitura nas escolas passou a ser entendida como consequência do trabalho do professor-leitor. Somente um leitor poderia ser mediador de leitura.

Houve nesse período também, de acordo com os estudos de Ferreira (1999, 2001), um movimento em relação ao suporte de leitura: livros de estudo ou de ficção, filmes, audiovisuais, livros localizados na estante ou nas caixas-estantes. O papel do bibliotecário no processo de formação leitora também foi colocado em evidência, questionando se este deveria continuar ocupando a função de guardião dos livros e orientador de pesquisas ou se deveria ser o parceiro do professor e contador de histórias. Vale lembrar que é desse período a implementação de a “Hora do Conto”.

É nesse contexto de discussões que a ideia de “leitura recreativa”, vinculada à ideia de prazer, com base em conhecimentos e preferências dos alunos foi colocada como método “lúdico-pedagógico”, que procura incentivar e aproximar os alunos do universo da leitura. Segundo ferreira (1999, 2001), nesse período, o Estado investiu bastante em distribuição de livros de literatura para as escolas públicas, implementou a Salas de Leitura em prefeituras municipais e em secretarias estaduais. Também investiu em propagandas na mídia sobre a importância do gosto pela leitura. O governo também apoiou a realização de eventos voltados para a discussão do ensino da leitura e da escrita, incentivou a criação de cursos de “reciclagem”<sup>55</sup> ou aperfeiçoamento de professores, bem como a produção de material específico para estes, com vistas ao enfrentamento dos velhos problemas escolares que agora se evidenciavam muito mais.

---

<sup>55</sup> Termo que foi alvo de crítica de alguns pesquisadores, por tratar o professor como um produto, objeto.



Em função disso, segundo Ferreira (1999, 2001), muitas secretarias estaduais e municipais incorporaram várias dessas propostas didático-pedagógicas sobre o ensino de leitura com vistas ao estabelecimento de novos currículos e implementação de cursos de formação e aperfeiçoamento de professores. No caso do Estado São Paulo, conforme já mencionado neste texto, foram elaboradas as *Propostas Curriculares*, como produto de um esforço coletivo e em continuidade a uma política educacional que já vinha sendo adotada pelo governo paulista com o objetivo de aperfeiçoar o quadro de profissionais da educação, com vistas à construção da tão almejada sociedade justa e democrática.

No texto de abertura do documento *Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa* (1º Grau), denominado “Aos professores”, escrito pelo então Secretário da Educação do Estado de São Paulo, Chopin Tavares de Lima, é possível ler:

As propostas curriculares que estão sendo entregues, neste momento, as equipes da rede estadual de ensino são produto de um longo processo de construção que se foi forjando, em sucessivas versões, através da colaboração decisiva de inúmeros educadores.[...]

Agora, inicia-se uma nova etapa de trabalho: a da divulgação das propostas curriculares e capacitação dos educadores, dentro de uma política educacional da secretaria da educação, com vistas à requalificação da escola pública de primeiro Grau, articulando-se aos programas já em execução, quais sejam: implantação de Jornada Única no Ciclo Básico e instalação das oficinas Pedagógicas e dos centros específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério.

Tais medidas apontam para a construção de uma escola pública de melhor qualidade. Longo caminho que, acredito, estão empenhados em percorrer todos os educadores comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e democrática. (SÃO PAULO, 1988, p. 5)

As palavras do então Secretário da Educação do Estado de São Paulo, Chopin Tavares Lima, são muito significativas porque sinalizam o rumo da política educacional que veio se constituindo nesse Estado, nas últimas décadas, cujo objetivo principal foi construir uma escola democrática, justa e solidária, com base na renovação de sua prática pedagógica. Para tanto, foi fundamental investir nos cursos de aperfeiçoamento dos profissionais da educação, já que, na perspectiva governamental, esses profissionais, em especial os docentes, não estavam “preparados” para o enfrentamento destes novos desafios educacionais, pois continuavam com uma prática “pedagógica tradicional”, centrada no professor e nos conteúdos técnicos, memorizáveis e sem contextualização, incompatíveis com os anseios da nova sociedade desse momento.

É nesse sentido que a produção acadêmica exerceu (e continua a exercer) uma função fundamental, pois é na academia que se produz o conhecimento científico, e, sendo o professor, conforme reflexões de João Wanderley Geraldi, em *Portos de Passagem* (Editora:

Martins Fontes), um profissional sempre desatualizado, “pois não convivendo com a pesquisa e com os pesquisadores e tampouco sendo responsável pela produção do que vai ensinar, o professor (e sua escola) está sempre um passo aquém da atualidade” (1991, p. 88). Por isso, a necessidade de esse profissional estar sempre em contato com os conhecimentos produzidos no contexto das especificidades da disciplina que leciona e das áreas de pedagogia e psicologia, com vistas a encontrar e/ou se apropriar dos melhores recursos didático-pedagógicos para iluminar suas ações, já que, segundo Geraldi (1991), dessa “atualização” e “acompanhamento” dependerá o seu reconhecimento ou não, de sua competência profissional.<sup>56</sup> Com vistas à atualização, aperfeiçoamento ou reciclagem, é que o governo paulista veio investindo sistematicamente e intensivamente em seus profissionais, por intermédio de diferentes programas e projetos, implementados ao longo das últimas décadas.

Paralelamente, a esse movimento, foi-se configurando um outro fenômeno que a pesquisadora Maria do Rosário chamou de “subsunção do discurso acadêmico ao discurso oficial” ou “função catalisadora do discurso oficial”, ou seja, o governo aos poucos foi-se apropriando do discurso ou do conhecimento científico produzido nas universidades paulistas e nos grandes centros de pesquisas, e disseminando-os entre os profissionais da educação,<sup>57</sup> de certa forma como “verdades”. A esse respeito, essa pesquisadora, escreve:

Trata-se da função catalisadora do discurso oficial, representado pelos órgãos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em relação: tanto ao discurso “pelo alto” – produzido, nas universidades públicas e em certos centros de pesquisa, por sujeitos que se apresentam como acadêmicos e especialistas -; quanto ao discurso “pelo baixo” – (re)produzido no âmbito das escolas, Delegacias de Ensino e Divisões, por sujeitos que se apresentam como profissionais do magistério e mediante a intermediação dos documentos oficiais e das cartilhas. (MORTATTI, 2000, p. 253)

E ainda:

Mesmo não sendo a maioria dos professores universitários e pesquisadores que ocupam cargos<sup>58</sup> na administração do ensino paulista, essa coincidência reflete um novo tipo de relação entre universidade e escola básica – entre produção e aplicação do saber -, concretizado na prática de assessoria oficial prestada, por esses

<sup>56</sup> Ver: GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1991, p. 73-113.

<sup>57</sup> Embora os estudos de Mortatti (2000) recaiam sobre a alfabetização propriamente dita, esse fenômeno da “função catalisadora do discurso oficial” pode ser observado no âmbito dos outros níveis de escolarização também.

<sup>58</sup> A prática de pesquisadores e professores universitários de ocupar cargos e/ou funções em secretarias de educação espalhadas país afora têm se tornado uma prática comum. Grandes expoentes dos estudos brasileiros sobre leitura trazem em seu currículo algum tipo de ligação com a área educacional: Paulo Freire, Magda Soares, Ezequiel Theodoro da Silva, João Wanderlei Geraldi, dentre tantos outros, recentemente Marisa Lajolo, foi nomeada Secretária da Educação de Atibaia, em 2009.

profissionais, a órgãos da Secretaria de Educação deste e de outros estados. Essas assessorias integram o movimento de reorganização do ensino com base nas mais modernas teorias, de acordo com as quais se reconhece a importância estratégica da alfabetização na consecução dos ideais democráticos almejados e a necessidade de uma política de formação de professores em serviço que permita convencimento democrático e não imposição do novo. (MORTATTI, 2000, p. 254)

Para tentar convencer o docente e outros profissionais da educação da necessidade de renovar sua prática didático-pedagógica, a Secretaria de Educação de São Paulo divulgou na rede diferentes teorias educacionais, por intermédio de cursos de formação continuada em serviço, oferecidos pelo Estado. Em geral, esses cursos são coordenados por profissionais da CENP e das Diretorias de Ensino, e contam com assessoria pedagógica de diversos profissionais das universidades paulistas.<sup>59</sup> Os pressupostos teóricos e práticos neles presentes também foram disseminados na rede através de diferentes livros e materiais didático-pedagógicos distribuídos pelo governo às escolas e às Diretorias de Ensino, como revistas, manuais pedagógicos, programas e projetos, vídeos, dentre outros.

A partir da década de 1980, o governo paulista investiu tanto na compra de coleções publicadas por editoras quanto na produção de material próprio e/ou patrocinado por ele, trazendo reflexões sobre o ensino de língua materna numa perspectiva social, em geral dando ênfase na abordagem de estudos desenvolvidos por pesquisadores expoentes no assunto sobre linguagem, leitura e escrita, texto, análise linguística, oralidade, dentre outros.

A série *Ideias*, publicada na década de 1990, por exemplo, trouxe diversos textos de pesquisadores importantes, nos quais estavam circunscritos a problemática da leitura no Brasil. Nesse material, foi possível ler textos escritos por Regina Zilberman, Marisa Lajolo, Maria do Rosário Longo Mortatti, Sírio Possenti, Ezequiel Theodoro da Silva, Luiz Carlos Cagliari, Maria Thereza Fraga Rocco, João Wanderley Geraldi, Luiz Percival Leme Brito, ao lado de muitos outros estudiosos. Muitos desses pesquisadores buscaram apoio, para a realização de seus estudos, em experiências de pesquisadores internacionais, preocupados com a questão da leitura na escola, bem como com a transformação da prática pedagógica em seu ensino.<sup>60</sup>

<sup>59</sup> A *Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa* (1º Grau), por exemplo, foi elaborada com a contribuição de trabalhos universitários e teve a assessoria e a revisão do professor Carlos Franchi, na época, ligado ao Instituto de estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

<sup>60</sup> Apenas para citar dois trabalhos: os livros *Formando crianças leitoras*, organizado pela estudiosa francesa Josette Jolibert, publicado pela primeira vez, no Brasil, em 1984 e *Como incentivar o hábito de leitura*, do pesquisador austríaco Richard Bamberger, publicado na década de 70, são bons exemplos de traduções que chegaram ao Brasil trazendo resultados de experiências vivenciadas por pesquisadores junto a alunos e professores de outros países. Muitas investigações desenvolvidas no exterior serviram de modelo e incentivo para a realização de muitas pesquisas brasileiras que, posteriormente, também foram publicadas em livros.

As reflexões sobre o ensino de leitura feitas pelos pesquisadores mencionados acima, dentre tantos outros, demonstram certa sintonia com relação ao conceito de leitura defendido, além de, na maioria das vezes, partirem de estudos realizados em contexto escolar. Em geral, o ponto de vista defendido está fundamentado na perspectiva interacionista da linguagem e em sua abordagem discursiva. O ensino de português passa a ser pensado à luz da linguagem, perspectiva que no Brasil, foi disseminada, segundo Mortatti (2000), especialmente pelos estudos do pesquisador e professor gaúcho João Wanderely Geraldi, autor de livros importantes, como *O texto na sala de aula: leitura & produção* (1984), *Portos de Passagem* (1991), *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação* (1996).

Segundo Maria José Rodrigues Faria Coracini, no livro *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira* (Editora: Pontes), a sala de aula como objeto de pesquisa começou a ser estudada no exterior em meados da década 1980 e no Brasil na década de 1990.<sup>61</sup> Nesse período, as pesquisas em Linguística Aplicada adentraram nesse universo, antes pertencente apenas a professores e alunos e, muito a contragosto, em determinados momentos a visitas de supervisores.

A pesquisa realizada em contexto escolar, na perspectiva dessa pesquisadora, “se voltou efetivamente para os sujeitos da sala de aula: professores, alunos, a relação entre uns e outros, bem como a relação entre eles e o material didático” (CORACINI, 2002, p. 9), em geral motivadas pelo desejo de compreender melhor a realidade da sala de aula, com o objetivo de descrevê-la cientificamente, fazendo uma espécie de mapeamento da classe a fim de buscar soluções para os problemas relacionados ao ensino-aprendizagem para, posteriormente, poder problematizar e desnudar a realidade da sala de aula, buscando melhores caminhos para a transformação do ensino.<sup>62</sup>

Ainda segundo o ponto de vista de Coracini (2002), as pesquisas realizadas em sala de aula, na década de 1990, deram origem a críticas acirradas contra um tipo de postura vigente em que tendiam a considerar o texto como único elemento portador de sentidos,

---

<sup>61</sup> Coracini (2002) refere-se ao estudo da sala de aula propriamente dito, considerando as relações professor-aluno, bem como outros fenômenos do universo escolar. Isso não quer dizer, entretanto, que nas décadas anteriores os pesquisadores já não tivessem adentrado nesse universo. A pesquisa pioneira de Maria Teresa Fraga Rocco, voltada para o ensino de literatura, é um bom exemplo disso.

<sup>62</sup> Segundo Coracini (2002), muitas das pesquisas empreendidas sobre leitura, no Brasil e no exterior, buscam suporte teórico em Bakhtin, Foucault, Pêcheux, Derrida e várias são as concepções adotadas sobre leitura, tendo em vista o seu referencial teórico. As correntes estruturalistas, por exemplo, tendem a enxergar no texto a fonte única de extração de sentidos, permanecendo na “dependência direta da forma”. Para se recuperar o sentido de um texto seria necessário analisar as intenções do autor por intermédio das marcas deixadas por ele no momento da escrita e mesmo que se considerem as estratégias utilizadas pelo leitor no momento da leitura (experiências e conhecimentos prévios), ainda assim, a autoridade maior ainda seria o texto, sobrepondo-se ao leitor, que deve, com competência, apreender o(s) sentido(s) nele inscritos(s).

desconsiderando a leitura do aluno, ou então, o texto era usado apenas como pretexto para ensinar conhecimentos gramaticais, vocabulário e outros aspectos de linguagem que o professor ou o livro didático consideravam importantes na formação do alunado.

É nesse sentido que o governo de São Paulo foi aos poucos “catalisando” e, de certa forma, “oficializando” algumas discussões e pontos de vista defendidos por diferentes sujeitos acerca do ensino de leitura, na rede estadual paulista. Segundo Mortatti (2000), o desenvolvimento do “Projeto IPÊ”, desenvolvido nas séries iniciais do antigo 1º grau, foi um dos meios de disseminação na rede estadual paulista, do pensamento construtivista da pesquisadora argentina Emilia Ferreiro e de seus colaboradores, a respeito da psicogênese da língua escrita, propondo uma “revolução conceitual” na forma de pensar a alfabetização, com estudo baseado, predominantemente, na psicologia genética de Jean Piaget e na psicolinguística de Noam Chomsky. Em *Os sentidos da alfabetização* (São Paulo: 1876/1994), Maria do Rosário escreve:

Apropriada pelo discurso oficial da Secretaria de Educação de São Paulo, essa teoria passa a ser divulgada no âmbito das estratégias de capacitação docente – seja nos cursos de formação básica regular seja nos de formação em serviço -, desenvolvidas pela CENP, a partir de 1984, especialmente por intermédio dos fascículos e programas televisivos do Projeto IPÊ e, posteriormente, pela Fundação para o desenvolvimento da educação (FDE), por intermédio de cursos, seminários, palestras, publicações e demais ações desenvolvidas pelo projeto *Alfabetização: Teoria e Prática*. (MORTATTI, 2000, p. 267-8)

Pela leitura de documentos oficiais, como a própria *Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa* (1º Grau) (1988), bem como de outros documentos e de livros teóricos disponíveis na biblioteca da Diretoria de Ensino de Ourinhos, produzidos nas décadas de 80 e 90 do século XX, é possível observar que, no contorno de 5ª a 8ª série, houve na rede a divulgação dos estudos de diferentes estudiosos da língua/linguagem e da literatura, dentre eles: João Wanderley Geraldi, Ezequiel Theodoro da Silva, Carlos Franchi, Rodolfo Ilari, Haquira Osakabe, Mary Kato, Magda Soares, Marisa Lajolo, Regina Zilberman. Em geral, o ensino de leitura é defendido a partir da concepção de linguagem como forma de “interação humana, com base, em especial, nas reflexões realizadas por Geraldi (1991), acerca do “interacionismo linguístico”.

Geraldi (1991) propõe uma reflexão acerca do ensino no qual se privilegia o texto oral e escrito nos conteúdos de ensino como elemento que se constitui a partir de uma função social, portanto, ponto de *partida* e de *chegada* do ensino da linguagem. Para esse pesquisador, no que diz respeito ao ensino de leitura, o professor deve ser um mediador no

diálogo entre aluno e texto e, sendo o professor também um leitor, a sua leitura é uma das leituras possíveis de um texto, mas não a única. Ler para esse pesquisador “é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Encontro com o autor, ausente, que se dá pela sua palavra escrita. Como o leitor, neste processo, não é passivo, mas é o agente que busca significações” (1984, p. 80).

Conforme já se enfatizou, segundo Mortatti (2000), Geraldi é o grande divulgador da perspectiva interacionista da linguagem, que a princípio foi disseminada de 5ª a 8ª série, e aos poucos se expandiu para outros níveis de ensino. À escola caberia a formação de sujeitos constituídos pela linguagem para serem capazes de produzir textos orais e escritos, defendendo seu discurso em meio a “múltiplos discursos”.

Assim como as proposições de João Wanderlei Geraldi, foram disseminadas muitas outras pesquisas acadêmicas em cenário educacional nacional, principalmente as que apresentavam propostas didático-pedagógicas para o ensino da leitura e da escrita, e, não raro, elas foram sendo apropriadas por diferentes secretarias de educação para orientar o ensino da leitura em contexto escolar. A própria finalização dos PCNs se deu a partir da aglutinação e/ou justaposição dessas diferentes propostas teórico-metodológicas. Finalizado em 1998, esse documento configura-se como síntese das discussões<sup>63</sup> acadêmicas, e da sociedade em geral, realizadas até então sobre o ensino de língua materna, com o objetivo de ampliar e aprofundar o debate educacional no país, com base na construção de referências nacionais comuns ao processo de ensino de língua materna.

#### **1.4 O ensino da leitura orientado pelos resultados das avaliações externas e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais**

A análise dos aspectos formais e contedúísticos dos quatro projetos estudados aponta uma clara relação entre as proposta didático-pedagógica para o ensino da leitura no Estado de São Paulo e as orientações dos PCNs. Esse documento adota os fundamentos teóricos da perspectiva interacionista da linguagem para o ensino da leitura e coloca essa prática em

---

<sup>63</sup>Em prefácio do documento *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução* (1998), Paulo Renato Souza - atual Secretário da Educação do Estado de São Paulo, que na época da criação dos PCN ocupava o cargo de Ministro da Educação e do Desporto afirma que a criação desse documento nasceu no contexto de discussões realizadas por professores de diferentes graus de ensino, por especialistas da educação e de outras áreas, além das ocorridas na esfera das instituições governamentais e não governamentais.

*status* de igualdade com as práticas de ouvir, falar e escrever nas “situações didáticas”, tendo como objetivo “levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos” (BRASIL, 1998b, p. 19).

Concebe a leitura como um

[...] processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (1998b, p. 69-70)

Ainda segundo esse documento:

Um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos. (1998b, p. 70)

A leitura da citação acima aponta também para certa tendência dos PCNs em privilegiar as teorias linguísticas<sup>64</sup> que pensam o ensino da leitura como o desenvolvimento de estratégias de leitura. De acordo com essas teorias, a escola deve desenvolver no aluno uma série de estratégias que possam levá-lo a tornar-se um leitor proficiente, passando por um processo que envolve desde a decodificação dos signos linguísticos até a compreensão do texto, relacionando-o com outros contextos diferentes.<sup>65</sup>

Esse documento também atribui ao ensino fundamental (de 5ª a 8ª série) um “papel decisivo na formação de leitores”, já que é nesse nível de ensino que, na perspectiva dos PCNEF de Língua Portuguesa, “muitos alunos ou desistem de ler por não conseguirem responder às demandas de leitura colocadas pela escola, ou passam a utilizar procedimentos

<sup>64</sup> A respeito dessas teorias, ver: KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 3. ed. São Paulo: Editora Ática. 1990. (Série Fundamentos). Mary Kato propõe em seu livro que seus leitores, especialmente professores e graduandos de Letras, tenham conhecimento de como se processa a leitura e como se aprende a ler e a escrever, para que, assim, possam buscar caminhos para ensinar ambas as práticas. A pesquisadora examina desde as propostas de modelo de leitura que a enxerga apenas como ato de decodificação sonora até aquelas que se preocupam com a identificação das “intenções do autor” e de “reconstrução do planejamento de seu discurso”.

<sup>65</sup> Na rede estadual paulista, as estratégias de leitura foram amplamente divulgadas em programas e projetos de leitura, como veremos nos capítulos seguintes, no âmbito das séries finais do ensino fundamental, sobretudo, pelos estudos realizados pela pesquisadora argentina Isabel Solé.

construídos nos ciclos anteriores para lidar com os desafios postos pela leitura, com autonomia cada vez maior” (1998b, p. 70). Por esse motivo, a escolarização da leitura nas séries finais do ensino fundamental, segundo os PCNs de Língua Portuguesa, deve intermediar a passagem “do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais; do leitor de adaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais” (1998b, p. 70).

Esse documento defende que um projeto educativo deve estar comprometido com a democratização social e cultural dos saberes socialmente e ser historicamente construídos. À escola cabe a função e a responsabilidade de contribuir para garantia de que todos os alunos possam ter “acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania” (1998b, p. 19), devendo os alunos após oito anos de estudo ser capazes de “interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações” (1998b, p. 19).

Nessa perspectiva, a tarefa de formar leitores e usuários competentes da escrita não é tarefa apenas da disciplina de Língua Portuguesa, mas de caráter interdisciplinar, sendo tarefa de todos os professores a participação no processo de formação dos estudantes. Esse pensamento se disseminou de tal forma que, atualmente, é inegável que toda a sociedade brasileira legitima a importância da leitura como prática sociocultural que possibilita ao indivíduo o acesso a todo conhecimento e experiências registradas ao longo da história das grandes civilizações, bem como o seu desenvolvimento em várias acepções.

Os sistemas avaliativos que, visivelmente, têm orientado os rumos do projeto educacional paulista também têm recebido influências das discussões educacionais ocorridas na década de 1990, que impulsionaram o debate sobre a necessidade de encontrar mecanismos para avaliar a educação básica no Brasil.

Segundo o documento *Gestão do Currículo na Escola* (Caderno do Gestor), elaborado em 2008 pela SEE/SP, isso aconteceu graças a, pelo menos, duas razões: a primeira, pela influência da LDB/96, que preconizou a avaliação como estratégia para a melhoria dos sistemas educacionais, e a segunda, em função dos bons resultados educacionais de vários países que melhoram seus sistemas de ensino, dando atenção à educação básica, “por meio do desenvolvimento de sistemas de avaliação adequados aos objetivos de mais e melhor educação para todos” (SÃO PAULO, 2008, p. 26).

É nesse espírito que, com vistas a atingir o patamar educacional, social e econômico dos países desenvolvidos, dentre outras ações, o Brasil passou a investir sistematicamente na



criação de sistemas avaliativos, já que, independentemente das características próprias de cada tipo de avaliação, em geral, elas oferecem dados e informações para que os gestores educacionais, em âmbito federal, estadual e municipal, possam formular, reformular e monitorar políticas públicas voltadas para a melhoria do sistema educacional do País.

Todo esse investimento, apesar de todas as ressalvas que têm sido feitas por especialistas da área, tem trazido resultados positivos. Basta observar os dados divulgados anualmente pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) sobre a evolução do IDH do Brasil. Conforme esses dados,<sup>66</sup> o país situava-se até 2006 no ranking dos países de desenvolvimento médio, com o IDH 0,792, passando a partir de 2007, a localizar-se entre os países de desenvolvimento elevado, atingindo o patamar mínimo para essa colocação: 0,800. Em 2009, o Brasil ficou na 75ª posição no ranking mundial, entre os 182 países avaliados, e atingiu a pontuação de 0,813, permanecendo, portanto, entre os países de índice de desenvolvimento elevado.

Desde a década de 1990, o governo brasileiro, em todas as suas instâncias, tem criado vários tipos de sistemas avaliativos com o objetivo de melhor visualizar e mapear a realidade educacional, para o estabelecimento de prioridades de investimentos. Conforme informações veiculadas pelo Portal Aprendiz, em novembro de 2005, a avaliação havia virado uma “regra” não só em São Paulo,<sup>67</sup> como em todo o País. Isso porque, nesse período, os estudantes paulistas poderiam participar de, pelo menos, seis tipos de avaliações de responsabilidade federal ou estadual, e os do Brasil, de quatro, cujos nomes, por vezes, até se confundem: SAEB<sup>68</sup> que havia virado ANEB,<sup>69</sup> ENADE que antes era Provão, além das avaliações

---

<sup>66</sup> Essas informações foram extraídas do endereço eletrônico: <<http://www.brasile scola.com/brasil/crescimento-idh-brasileiro.htm>>. Acesso em: 19 fev. 2010

<sup>67</sup> Trata-se da notícia “Avaliação da educação vira regra”, disponível em: <<http://aprendiz.uol.com.br/content/weweshiswe.mmp>> Notícias da Educação, 20 de novembro de 2005. Acesso em: 19 jan. 2010.

<sup>68</sup> De acordo com INEP, O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), conforme estabelece a Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005, compõe-se de dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). A primeira é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação, e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Geralmente, a ANEB é divulgada com o nome de SAEB, porque quando foi criada, em 1988, ela era assim denominada e por manter as mesmas características de quando foi criada. A segunda – ANRESC – é mais extensa e detalhada que a ANEB e tem foco em cada unidade escolar. Popularmente, sobretudo por causa de seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações. Essas informações foram obtidas junto ao endereço eletrônico: <<http://www.inep.gov.br/basica/saeb/default.asp>>. Acesso em: 11 mar. 2010.

<sup>69</sup> De acordo com o MEC (on-line), desde o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em abril de 2007, os resultados obtidos pela Prova Brasil e o pelo SAEB constituem a base para a definição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Essas informações estão disponíveis no endereço eletrônico: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=12000](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=12000)>. Acesso em: 10 mar. 2010.

ENEM, SAESP e ENCEJA (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos).<sup>70</sup>

Segundo esse Portal, em 2005, já era consenso, entre educadores do Brasil e do mundo, que “não se faz educação sem avaliação”, justamente pelo fato de elas orientarem e dirigirem as políticas públicas e os investimentos na área da educação. É nesse sentido que o Brasil vem implementando diversas ações para melhorar o sistema educacional do País, com base nos resultados obtidos por esses sistemas avaliativos, e o Estado de São Paulo tem caminhado na mesma direção. O SAEB, por exemplo, foi o primeiro a mostrar os dados alarmantes com relação às deficiências de leitura e escrita das crianças brasileiras, e o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos),<sup>71</sup> o primeiro a mostrar o péssimo desempenho dos alunos brasileiros em leitura e matemática, em relação aos estudantes de outros países.

Em relação ao SAEB, de acordo com o Portal do INEP,<sup>72</sup> foi criado em 1988 e aplicado pela primeira vez em 1990, pelo governo brasileiro, via Ministério da Educação, e é desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, por meio de sua Diretoria de Avaliação da Educação Básica – DAEB.

A criação desse sistema de avaliação deu-se pela necessidade de criar um mecanismo que pudesse coletar dados sobre alunos, professores, diretores de escolas públicas e privadas em todo o Brasil. O Governo pretendeu possibilitar que, a partir das informações coletadas pelo SAEB, o MEC e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação pudessem mapear as fragilidades e carências do sistema educacional brasileiro, com vistas à implementação de ações voltadas para a “correção de distorções” e “debilidades identificadas”, direcionando seus recursos técnicos e financeiros para áreas prioritárias, com vistas ao desenvolvimento do Sistema Educacional Brasileiro e à redução das desigualdades existentes nele, contribuindo, com isso, para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro.

Essa avaliação já passou por algumas reformulações desde a sua primeira aplicação, em 1990. Ela é aplicada a cada dois anos e avalia o desempenho dos alunos brasileiros da 4ª e

---

<sup>70</sup> O ENCEJA foi criado em 2005 para avaliar os concluintes do curso supletivo.

<sup>71</sup> De acordo com o INEP, o PISA é um programa internacional de avaliação comparada, cuja principal finalidade é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Esse programa é desenvolvido e coordenado internacionalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), havendo em cada país participante uma coordenação nacional. No Brasil, o PISA é coordenado pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”. Essas informações foram extraídas do endereço eletrônico: <<http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/>>. Acesso em: 11 mar. 2010.

<sup>72</sup> As informações sobre o SAEB foram extraídas do endereço eletrônico: <[http://www.inep.gov.br/basica/saeb/perguntas\\_frequentes.htm](http://www.inep.gov.br/basica/saeb/perguntas_frequentes.htm)>. Acesso em: 10 mar. 2010.

da 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa (Foco: Leitura) e Matemática (Foco: resolução de problemas). O SAEB é compreendido por dois instrumentos avaliativos: questões objetivas de escolha múltipla, pelas quais é medido o desempenho dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa (Foco: Leitura) e Matemática (Foco: Resolução de problemas) e questionários, pelos quais são coletadas informações sobre o contexto social, econômico e cultural dos alunos, bem como sobre a trajetória de sua escolarização. Professores e diretores também participam dessa avaliação, respondendo a questionários que coletam informações acerca da formação profissional deles, suas práticas pedagógicas, nível socioeconômico e cultural, estilos de liderança e formas de gestão. Além disso, o SAEB também coleta informações sobre o clima acadêmico da escola, clima disciplinar, recursos pedagógicos disponíveis, infraestrutura e recursos humanos.

As questões da avaliação SAEB são elaboradas a partir do que propõem as Matrizes de Referência,<sup>73</sup> documento no qual estão descritos os conteúdos associados às competências cognitivas e habilidades que devem ser desenvolvidas pelo aluno no processo de ensino-aprendizagem, de acordo com a série e cada disciplina avaliada, em seus variados níveis de complexidade. De acordo com o INEP (*on-line*), esses conteúdos foram subdivididos em partes menores, denominadas “descritores”. Os descritores especificam a implicação de cada habilidade e são tomados como base para a elaboração das questões aplicadas em cada disciplina pelo SAEB.<sup>74</sup>

Em São Paulo, além de considerar os resultados obtidos pelo SAEB,<sup>75</sup> o governo paulista criou um sistema avaliativo próprio, o SARESP.<sup>76</sup> Essa avaliação externa foi criada

---

<sup>73</sup> De acordo com o Portal do INEP, as Matrizes Referenciais são um documento onde estão descritas as orientações para a elaboração dos itens dos testes do SAEB, que foi elaborado a partir de várias contribuições: consulta às propostas curriculares dos Estados brasileiros e a professores das capitais brasileiras regentes das redes municipal, estadual e privada na 4ª e 8ª série do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, além do exame dos livros didáticos mais utilizados nas mesmas redes e séries, para validar a listagem inicial, feita a partir das propostas curriculares. As análises de professores e especialistas das áreas avaliadas também foram consideradas para a sua elaboração.

<sup>74</sup> Vale lembrar que, segundo o INEP, os resultados obtidos pelo SAEB não são divulgados de acordo com o desempenho individual dos alunos. Apenas são divulgadas as médias dos desempenhos dos estudantes em cada “estrato” que, se referem à série, à localização da escola e à dependência administrativa (estadual, municipal e particular). Os resultados são divulgados de acordo com o nível de desempenho dos alunos nas disciplinas avaliadas, segundo regiões e unidades da Federação, e não a partir de escolas avaliadas particularmente.

<sup>75</sup> O governo paulista, conforme o documento Políticas SEE [2003], tem considerado os resultados obtidos pelo ENEM também, como esse nível de ensino não faz parte deste estudo, essa informação não foi considerada no corpo do texto.

<sup>76</sup> O SARESP também passou por algumas reformulações desde a sua primeira aplicação. Após muitas discussões ocorridas em vários segmentos sociais paulistas, sobre as frequentes discrepâncias entre os resultados do SAEB e do SARESP, a partir de 2007, segundo a SEE/SP (2008), o governo paulista passou a adotar uma metodologia que permite tanto a comparação dos resultados obtidos no SARESP em 2005 quanto com os obtidos pelo Sistema Nacional de Avaliação (SAEB e Prova Brasil).

em 1996, com o objetivo de “verificar o rendimento escolar dos estudantes e de identificar fatores nele intervenientes, fornecendo informações relevantes ao sistema de ensino, às equipes técnico-pedagógicas das Diretorias de Ensino (DEs) e às escolas” (SÃO PAULO, 2008, p. 27-8).

Os resultados obtidos pelo SARESP devem, segundo a Secretaria de Educação de São Paulo (2008), subsidiar os programas de formação continuada do magistério, o planejamento escolar e o estabelecimento de metas para o projeto de cada escola, por meio do fornecimento “de informações específicas sobre o desempenho de seus alunos, apontando ganhos e dificuldades, bem como os aspectos curriculares que exigem maior atenção (SÃO PAULO, 2008, p. 28).

De modo geral, essas avaliações não dão ênfase, necessariamente, aos conteúdos de determinadas disciplinas. Avaliam as competências cognitivas dos alunos em relação a esses conteúdos, como a capacidade leitora dos alunos, o uso do raciocínio lógico, a capacidade de resolver problemas, de interpretar gráficos, e usam textos para medir as competências e habilidades das crianças em leitura e escrita, bem como em relação a sua capacidade de aplicar seus conhecimentos no mundo real.

Desde as primeiras publicações dos resultados do SAEB, o Estado de São Paulo, ao lado de todas as outras unidades federativas, vêm sendo desafiado a sanar seus problemas educacionais. Em geral, esses problemas giram em torno do tripé: acesso, permanência e qualidade de ensino. Quanto à questão do acesso, segundo informações inscritas no documento *Política SEE*, no ano de 2000 a rede estadual paulista, ao comparar o número de pessoas existentes em São Paulo com idade entre 7 e 14 anos, com base no Censo Demográfico realizado em 2000, e o número total de matrículas dessa faixa etária, foi possível constatar que a SEE/SP havia conseguido garantir que 100%<sup>77</sup> das crianças e jovens com essa faixa etária estivessem matriculados na escola. Contudo, se de um lado essa Secretaria conseguiu garantir que maior parte da população tivesse acesso ao sistema escolar, de outro, não foi possível manter todos os alunos na escola, e muito menos garantir a qualidade de ensino, por vários fatores relacionados entre si.

---

<sup>77</sup> A notícia “Alckmin reduz evasão, mas eleva reprovação nas escolas paulistas”, veiculada no Portal Aprendiz, em 2005, mostra que os índices relacionados às taxas de matrículas, reprovação, abandono, bem como sobre o nível de desempenho dos alunos nos sistemas avaliativos como SAEB e SARESP apresentaram variações e análises diferentes, conforme a posição ocupada socialmente pelo sujeito que se propôs avaliá-los. Enquanto o governo via com entusiasmo a redução da taxa de reprovação e de evasão no Estado, no começo do novo milênio, a Associação dos Professores do Estado de São Paulo (APEOESP) olhava para o fenômeno como uma queda da qualidade do ensino, já que para muitos professores, no Estado não estaria acontecendo a progressão continuada e, sim, a “promoção automática”. Essa notícia encontra-se no endereço eletrônico: <<http://aprendiz.uol.com.br/content/jebreweshe.mmp>>. Acesso em: 21 nov. 2009.

Ainda conforme esse documento, “uma das ameaças à permanência do aluno no sistema educacional, até a conclusão da educação básica, é a defasagem idade-série, que conduz o jovem precocemente ao mundo do trabalho ou, pior, à falta de perspectiva e às marcas do insucesso, cicatrizes produzidas pela baixa auto-estima” (SÃO PAULO, [2003?]). De acordo com esse mesmo documento, em 1998, a porcentagem de matrículas nas quatro séries do Ensino Fundamental, de 5ª a 8ª era, respectivamente, de 36,9%, 40,7%, 41,5% e 42,4%. Essa porcentagem caiu em 2002 para 16,8%, 21,6%, 20,2% e 27,9%, respectivamente.

Na perspectiva dessa Secretaria, a diminuição da defasagem idade-série entre os anos de 1998 e 2000 e, a conseqüente garantia da permanência do aluno na escola e a correção do fluxo escolar deram-se graças à implementação de algumas ações, em especial a organização do sistema escolar em ciclos e o sistema de progressão continuada tal como propõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB -, além da instituição de outros programas como os voltados para a aceleração da aprendizagem, reclassificação de alunos, avaliação continuada e recuperação intensiva e paralela.

Quanto às taxas de reprovação e de abandono, segundo o documento acima mencionado, em 1995, o índice de reprovação no Estado era de 11,7% e o de abandono era de 9,1% e, em 2005, esse índice passou para 5,1% e 3,1%, (1,2% no Ciclo I e 4,2% no Ciclo II), respectivamente. Em relação à aprendizagem, no ensino fundamental, o SARESP mostrou à SEE/SP que muito ainda deveria ser feito para que o Estado atingisse o nível educacional desejado. A tabela<sup>78</sup> abaixo ilustra essa situação:

Tabela 1 - SARESP – Média de acerto no Ensino Fundamental, 1998–2002

| Séries de Aplicação | Média de Acertos<br>1988 | Média de Acertos<br>2001<br>1ª fase | Média de Acertos<br>2001<br>2ª fase |
|---------------------|--------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| 4ª série            | 48,5%                    | 54,5%                               | 55,7%                               |
| 8ª série diurno     | 47,4%                    | 54,0%                               | 54,3%                               |
| 8ª série noturno    | 40,2%                    | 43,3%                               | 56,3%                               |

(SÃO PAULO, [2003?], p. 42)

A respeito dos avanços e limitações da rede estadual paulista em relação à garantia do acesso, permanência e qualidade de ensino, é possível ler no documento *Política SEE* que:

Se o atendimento é um dever quase cumprido, já que avanços consideráveis ocorreram no aumento da permanência das crianças e jovens na escola, observando as médias de acerto do SARESP, vemos que muito investimento ainda deve ser feito na melhoria da qualidade da aprendizagem, no sentido de garantir a todos os

<sup>78</sup> Essa tabela foi extraída do documento *PolíticaSEE* [2003?].

alunos o desenvolvimento de competências e habilidades básicas. (SÃO PAULO, [2003?], p. 42)

É nesse espírito que a rede estadual paulista implementou várias ações voltadas para a melhoria do sistema educacional paulista, entre elas os quatro projetos aqui analisados, e embora o governo destacasse que o mau desempenho dos alunos, nas mais diversas avaliações, se devesse a múltiplos fatores, que não deveriam ser responsabilizados solitariamente pelo fracasso ou sucesso do sistema educacional de um país, a questão da formação do professor passou a ser evidenciada como um dos requisitos centrais para a melhoria da qualidade do ensino das escolas paulistas.

É nesse sentido que muitos representantes de entidades governamentais ou não e estudiosos em geral passaram a lançar mão da expressão popular “ninguém pode dar aquilo que não tem” para fazer uma analogia com a falta de hábito de leitura de professores e alunos, ou seja, um professor que pouco lê ou não gosta de ler dificilmente poderá formar o gosto ou disseminar o prazer da leitura entre seus alunos. Por isso, para muitos estudiosos e intelectuais, a falta de hábito de leitura dos professores seria um dos fatores influenciadores do baixo desempenho dos alunos.

Outra questão evidenciada por essas avaliações nesse período relacionava-se à falta de uma didática que favorecesse a criação de um ambiente de leitura em contexto escolar. Conforme Araújo e Luzio (2005), em *Avaliação da Educação Básica: em busca da qualidade e equidade no Brasil*, produzido com base na análise na evolução dos resultados do SAEB, a escola deveria passar a ter momentos diários de leitura em sala de aula, de textos diversos, desde a mais tenra idade. Lendo mais, professores e alunos teriam mais chances de se tornarem leitores competentes, com base na aquisição da plena compreensão de escritos diversos. Para isso, seria crucial a mudança de eixo<sup>79</sup> do ensino da língua portuguesa nas escolas brasileiras, deixando para trás a predominância do ensino da decoreba de regras gramaticais, para dar lugar à adoção de processos pedagógicos *sistemáticos, ordenados e metódicos*, respeitando as especificidades de cada nível de ensino, sem perder de vista o desenvolvimento da plena competência leitora de todos os alunos.

De modo geral, a competência leitora do aluno, no Estado de São Paulo, a partir da consolidação desses sistemas avaliativos, passou a ser medida conforme o seu desempenho nas avaliações externas. Tanto o SAEB quanto o SARESP têm similaridade quanto às

---

<sup>79</sup> Mesmo apesar de todas as discussões ocorridas na década de 90 sobre a necessidade de transformação na didática do ensino de língua materna, durante a primeira década do novo milênio, essa discussão ainda é recorrente.

habilidades avaliadas nos testes apresentados aos alunos, que são elaborados a partir de diferentes tipos de textos. Dentre as habilidades avaliadas por esses dois sistemas avaliativos, em geral, passou-se a esperar dos estudantes que eles sejam capazes de:<sup>80</sup>

- Localizar informação explícita de um texto;
- Inferir o sentido de uma palavra ou expressão;
- Inferir uma informação implícita no texto;
- Identificar o tema de um texto;
- Interpretar, integrando texto e recursos gráfico-visuais;
- Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa;
- Identificar a finalidade de um texto de acordo com o seu gênero;
- Estabelecer relação entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a sua continuidade;
- Estabelecer a relação causa/consequência entre as partes e elementos de um texto.

Assim, garantir que todos os alunos pudessem desenvolver habilidades e competências, principalmente, no que diz respeito à competência de ler e compreender diferentes tipos de textos<sup>81</sup> de circulação social passou a ser considerado como uma condição básica para o exercício pleno da cidadania do sujeito.

É nessa perspectiva que, segundo a SEE, foram implementados nesse Estado vários programas com vistas à melhoria do sistema público de educação, organizados como um tripé de ações voltadas para:

- a melhoria das estruturas físicas, materiais, financeiras e tecnológicas das escolas;
- a formação continuada e em serviço dos profissionais da educação;
- o acompanhamento e avaliação permanentes do processo de aprendizagem dos alunos, de modo a subsidiar a gestão macro e micro do sistema de ensino. (SÃO PAULO, [2003?], p. 34)

Para essa Secretaria, a consideração dos resultados divulgados pelo SARESP, o SAEB e o ENEM fazem parte dos esforços do Estado para conduzir uma política pública que vise construir saberes que gerem competências e práticas capazes de:

---

<sup>80</sup> Essas habilidades foram extraídas do documento (slides) “Programa Tecendo Leituras: Justificativas e Características” (2004/2005), elaborado por Maria José Nóbrega.

<sup>81</sup>A ênfase no ensino de textos, certamente, recebe influência dos estudos desenvolvidos pela sociedade acadêmica, da área de linguagem/linguística e literatura, em especial, os desenvolvidos por João Wanderlei Geraldi e seus seguidores.

[...] interrogar e levantar questões sobre a realidade; levantar possibilidades de ações; implementar as ações identificadas como pertinentes e necessárias; avaliar as ações implementadas e utilizar os dados dessa avaliação para reiniciar processos de transformação da realidade”. ([2003?], p. 34-5)

A respeito desses três sistemas avaliativos é possível ler no documento *PolíticaSEE* :

Tanto o SARESP quanto o SAEB e o ENEM são hoje referências para o Sistema Estadual de Educação de São Paulo pautar o seu Programa de Formação Continuada, na medida em que oferecem dados que apontam para os pontos críticos do desempenho da aprendizagem da grande maioria das crianças e jovens que frequentam a escola pública.

Os três grandes sistemas de avaliação aqui referidos, além de buscar medir o grau de inclusão e de exclusão dos alunos ao longo do processo de escolarização básica, estão hoje particularmente atentos aos dados e às informações que apontam para o desempenho dos alunos em relação ao desenvolvimento das competências e habilidades cognitivas, necessárias à inserção e à participação deles na vida social, cultural e econômica.

A referência a esses sistemas não exclui outros procedimentos de acompanhamento e avaliação que ampliem as possibilidades dos gestores intervirem de modo mais qualificado na remoção dos obstáculos que dificultam o desenvolvimento dos processos de ensinar e aprender no âmbito da escola pública.

O acompanhamento e revisão permanentes por parte dos gestores de todas as instâncias, na implementação das ações, é condição básica para que se possa verificar o acerto do programa em seus propósitos de requalificar a escola pública.

Além disso, a maior presença dos pais e dos alunos nos fóruns de discussão sobre a escola, ou nas reuniões do Conselho de Escola e da APM, constituem formas empíricas de colher dados e informações que enriquecem a compreensão dos indicadores obtidos por meio dos sistemas de avaliação mais formais e sistemáticos.

Vale ainda ressaltar que a sintonia fina dos programas de formação com as questões levantadas pelos sistemas avaliativos não pode ser perdida de vista quando se pretende efetivar uma política pública focada no desenvolvimento de processos de trabalho que resultem na consolidação de resultados, por meio dos quais podem as escolas ingressar num círculo virtuoso de melhorias. ([2003?], p. 35-6)

Dessa forma, a discussão sobre a necessidade de mudar o eixo do ensino de língua materna continuou a ser uma tônica constante no debate educacional paulista, pois esse deveria estar centrado na construção e no desenvolvimento da competência linguística dos estudantes, com base no desenvolvimento das habilidades e competências cognitivas que deveriam ser desenvolvidas no contorno do ensino de leitura, produção escrita e fala. Esse eixo também deveria orientar a qualificação dos professores e a produção de material didático a ser utilizado em contexto escolar.

Segundo Sônia Maria Silva, coordenadora da CENP na época da implementação dos projetos “Tecendo Leituras”, “Ler e Viver” e “Hora da Leitura”, em entrevista a rádios<sup>82</sup> do

<sup>82</sup> Segundo o site da Secretaria da Educação paulista, <www.educacao.sp.gov.br>, essa entrevista foi concedida em 27 de outubro de 2005 e exibida durante a programação das rádios Clube FM, Jovem Pan AM, Jovem Auriverde AM e Bragança AM e, provavelmente, ouvida pelos radiouvintes das cidades de Botucatu, São Carlos, Itu, Bauru e Bragança Paulista.



interior de São Paulo, na administração do então governador Geraldo Alckmin, foram ofertados aos professores e gestores das escolas da rede pública estadual diversos programas de capacitação, atingindo um nível nunca visto na história desses profissionais, em São Paulo. Em sua perspectiva, só não se atualizaria o docente que não quisesse. A formação continuada estaria ao alcance de todos, principalmente por conta da política de descentralização de recursos implantada pela SEE, dando autonomia às 89 Diretorias de Ensino<sup>83</sup> para a contratação de cursos nas universidades locais, de 40 até 80 horas, abertos a todos os profissionais interessados em aperfeiçoamento, não apenas no cenário acadêmico, mas passando também pela arte, cultura e até experiência de aprendizado em outros países.

Ainda de acordo com Sônia Maria Silva, o ensino da leitura e da escrita ocupou lugar de destaque nos cursos oferecidos pela Secretaria. Em 2005,<sup>84</sup> por exemplo, estiveram em andamento oito projetos de leitura e escrita<sup>85</sup> na rede estadual paulista de ensino, na esfera da educação básica: “Letra e Vida”, “Tecendo Leituras”, “Nem Um a Menos”, “Trilha das Letras”, “Hora da Leitura”, “Ler e Viver”, “Estação da Luz da Nossa Língua” e, Ensino Médio em Rede”.

Além da implantação desses variados projetos de leitura, como vias de formação continuada, o governo investiu em cursos de especialização *Latu Sensu*, o primeiro dos quais foi desenvolvido no campo de Gestão Educacional. Realizado pela Secretaria de Educação/CENP, em parceria com a UNICAMP, o curso deu ênfase à formação do líder comunitário, com vistas à difusão do empreendedorismo social. A SEE também estaria investindo, segundo Sonia Maria, em cursos de extensão universitária e mestrado para os educadores, no exterior. O Programa Bolsa Mestrado<sup>86</sup> também foi destacado pela coordenadora da CENP como importante vertente da capacitação para professores da rede pública estadual.

Assim, é nesse contexto, que o governo paulista investiu sistematicamente na implementação de diversos programas e projetos de leitura, iniciando-se, aparentemente, a

---

<sup>83</sup> Vale lembrar que atualmente esse número cresceu para 91 Diretorias de Ensino.

<sup>84</sup> A intensificação de ações do Estado de São Paulo voltadas para o ensino da leitura, em 2005, parecem estar em consonância com o calendário de comemorações do Ano Ibero-americano da Leitura, que no Brasil recebeu o nome de VivaLeitura. Segundo o Portal do Ministério da Cultura, nesse ano, o governo brasileiro em todas as suas instâncias planejou chegar a 100 mil ações, entre projetos, programas e atividades em geral, para comemorar esse ano no Brasil. Essas informações estão disponíveis em: <[http://www2.cultura.gov.br/noticias/noticias\\_do\\_minc/index.php?p=9405&more=1&c=1&tb=1&pb=1](http://www2.cultura.gov.br/noticias/noticias_do_minc/index.php?p=9405&more=1&c=1&tb=1&pb=1)>. Acesso em: 12 mar. 2010.

<sup>85</sup> Essas informações foram obtidas no endereço eletrônico: <[www.educacao.sp.gov.br/noticias](http://www.educacao.sp.gov.br/noticias)>. Acesso em: 30 nov. 2009.

<sup>86</sup> Vale destacar que esta dissertação de mestrado também se insere no Programa Bolsa Mestrado, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

partir da década de 1980, um número bastante expressivo, sobretudo na gestão de Geraldo Alckmin. Essa implementação deu-se com o objetivo claro de melhorar o nível educacional do Estado tanto ao que se refere ao acesso e permanência das crianças e jovens paulistas na escola quanto ao que se refere à busca da melhoria da qualidade de ensino, deficiências frequentemente apontadas pelos sistemas avaliativos SARESP, SAEB e ENEM.

### **1.5 A Pedagogia de Projetos no cenário educacional paulista**

A implantação do “Projeto IPÊ”, na década de 1980, um curso de atualização e de aperfeiçoamento de professores e especialistas em educação por multimeios, parece apresentar uma série de características que levam a pensar a implementação da Pedagogia de Projetos nesse Estado, não apenas como um modelo de abordagem didática em contexto escolar, mas como um fenômeno que se consolidou a partir de uma série de fatores inter-relacionados.

Esse Projeto foi implementado na esfera de desenvolvimento do Programa Ciclo Básico (CB), implantado em dezembro de 1983, durante a gestão de Franco Montoro – governador eleito após dois períodos de ditadura militar. O CB foi o caminho encontrado para eliminar os altos índices de reprovação entre os alunos matriculados nas 1ª e 2ª séries do antigo 1º Grau, que na época atingia 41,16% das crianças paulistas. Isso, segundo dados da publicação produzida pela SEE/SP destinada a discutir a implantação do Ciclo Básico na rede, denominada *Alfabetização: teoria e prática* [1993?].

Ainda conforme essa publicação especial, um dos objetivos da criação do CB foi possibilitar que as crianças tivessem um processo ininterrupto de aprendizagem durante dois anos, com vistas à consolidação do processo de universalização do ensino público, principalmente para as classes mais pobres. Além disso, o CB - programa de cunho administrativo e pedagógico - pretendeu promover em contexto escolar uma ampla discussão sobre novas formas de conceber a alfabetização, objetivando o início de uma reorganização do ensino de 1º Grau de forma gradativa, com base, sobretudo, em estudos recentes e inovadores sobre o ensino da leitura e da escrita.

É nesse sentido que a implantação do “Projeto IPÊ” se constituiu de fundamental importância, pois foi através dele que a proposta curricular do CB foi disseminada. Esse projeto foi concebido como um curso de alfabetização que objetivava, além de discutir os

novos estudos oriundos de várias partes do mundo sobre a questão do fracasso escolar nas séries iniciais da escolarização, também pretendeu compreender o processo de aprendizagem de leitura e escrita por parte da criança. É nesse cenário que se destaca, em especial, segundo Mortatti (2000), o estudo da pesquisadora argentina Emilia Ferreiro sobre a psicogênese da língua escrita, aos poucos, oficializado como concepção teórica norteadora das discussões sobre alfabetização no Estado de São Paulo.

Essa pesquisadora (ao lado de seus colaboradores), segundo Mortatti (2000), propôs uma “revolução conceitual” na forma de pensar a alfabetização, mudou o foco da discussão sobre o ensino da leitura (e da escrita) do *como* se ensina a ler e escrever, para o *como* se aprende. Seus estudos teóricos baseiam-se, predominantemente, na psicologia genética de Jean Piaget e na psicolinguística de Noam Chomsky.

Objeto de muitas críticas, sucessos e fracassos, o Ciclo Básico não foi suficiente para acabar com as altas taxas de reprovação e de evasão escolar, haja vista a tão discutida e acentuada sensação de fracasso que ainda predominava em meados de 1990, revelando-se como grave problema educacional a ser resolvido, levando a SEE/SP a implementar, em 1996, o projeto “Reorganização da Trajetória Escolar no Ensino Fundamental (ciclo I)”, voltado para a correção do fluxo escolar desse nível de ensino. Esse Projeto, implantado a partir de resoluções específicas, estendeu-se para as séries finais do ensino fundamental, no final de 1999, para ser implantado em 2000, inaugurando a série de implantação de projetos de leitura e escrita, no ensino fundamental, de 5ª a 8ª série, na rede estadual paulista, com o título “Ensinar e Aprender: corrigindo o fluxo do ciclo II”, mais especificamente, com o desenvolvimento do projeto “Ensinar e Aprender: construindo uma proposta”, aqui em estudo.

A partir da implantação do “Projeto IPÊ”, na década de 1980, muitos outros programas e projetos foram implantados para serem desenvolvidos na educação básica paulista para sanar problemas relacionados ao ensino da leitura e da escrita e apresentam, pelo menos, quatro características em comum:

- geralmente, eles são criados para tentar sanar um problema diagnosticado por sistemas avaliativos externos à escola;
- são elaborados e/ou recebem assessoria de professores das universidades paulistas, centros de pesquisas e/ou pesquisadores da área de Educação ou de Letras;
- funcionam como cursos de atualização e aperfeiçoamento do quadro de profissionais da educação, modernamente chamado de curso de formação continuada; e

- Funcionam como divulgadores de teorias sobre diversas áreas do conhecimento, em especial sobre leitura e seu ensino.

O Estado de São Paulo tem lançado, nas últimas décadas, tantos projetos e programas que muitas vezes eles se confundem, tanto do ponto de vista da denominação quanto do ponto de vista conceitual. O projeto “Tecendo Leituras” (2004/2005), por exemplo, é ora chamado de programa ora de projeto, e o “Ensinar e Aprender: construindo uma proposta” (2000/2001) pode ser confundido com o projeto “Ensinar e Aprender: corrigindo o fluxo do ciclo II”, assim como acontece com o projeto “Classes de Aceleração”, também conhecido como classe de correção de fluxo escolar.

Segundo a pedagoga Fabiana Barboza, em artigo veiculado na revista eletrônica *Construirnotícias*,<sup>87</sup> as definições trazidas pelos dicionários também podem confundir esses termos, uma vez que a diferença fundamental entre eles reside na hierarquia. Os programas e projetos são elaborados, de acordo com essa pedagoga, seguindo as premissas dos planos educacionais, isto é, das diretrizes mais amplas, nas quais podemos encontrar os princípios e finalidades de uma determinada ação.

Já os programas “estão numa segunda instância, eles são definidos para traçar o perfil do sujeito que se envolverá com o trabalho, comportamento, postura administrativa, diagnosticar a situação, elaborar as ações e medidas que deverão ser tomadas” (BARBOZA, [s.d.]). Os programas afunilam os planos e se referem às áreas restritas de atuação, permitindo a identificação do que será o objeto da ação. No entanto, são nos projetos que podemos visualizar como “serão executadas as atividades relativas aos programas e planos”. Os projetos tratam, especificamente, “de quem, como, quando, onde os sujeitos envolvidos vão atuar. Eles definem e orientam aqueles que vão botar a mão na massa, arregaçar as mangas, dar o suor” (BARBOZA, [s.d.]).

Conforme essa pedagoga, os planos referem-se à LDB, aos Parâmetros Curriculares Nacionais e aos Planos Nacionais/Estaduais/Municipais de Educação. Orientam as ações educativas, por estabelecerem as bases do trabalho. Já os programas seriam as diferentes áreas de atuação da educação, como, por exemplo, a básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), a especial, de jovens e adultos, profissional, universitária, tecnológica, cultural e tantas outras, enquanto os projetos tratam do modo como serão executados os programas, por meio de ações concretas. Nessa perspectiva, ainda com base em

---

<sup>87</sup> Essas informações estão disponíveis no endereço eletrônico: <<http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=401>>. Acesso em: 13 mar. 2010.

Barboza [s.d.], os Projetos Político-Pedagógicos das escolas deveriam ser chamados de Programas Político-Pedagógicos, por tratarem de algo restrito, e a forma de execução desses Programas seria definida nos Projetos.

Aparentemente, a confusão conceitual que muitas vezes tem acontecido no Estado de São Paulo (e em outros estados) na denominação e caracterização de determinadas ações como programa ou projeto, como a que ocorreu com o “Ensinar e Aprender” e o “Tecendo Leituras”, justifica-se pela urgência social e educacional com que essas ações são implementadas. Em geral, elas são elaboradas a partir do reconhecimento de um determinado problema.

Quanto à discussão sobre a Pedagogia de Projetos, segundo Lúcia Helena Alvarez Leite, no artigo “Pedagogia de projetos – Intervenção no presente” [s.d.],<sup>88</sup> essa discussão não é nova: ela surge no início do século XX com John Dewey e outros representantes da chamada “Pedagogia Ativa”. De acordo com Leite [s.d.], as discussões dessa época também se pautavam na ideia de que os tempos haviam mudado e que haveria necessidade de organizar a escola de maneira a atender as novas exigências sociais daquele momento. Embora num outro contexto, a discussão sobre a função social da escola e do significado que as experiências escolares devem ter na vida social daqueles que por elas passam ainda continua atual, e Lúcia Helena a coloca como um tema bastante polêmico entre os educadores, pois as “recentes mudanças na conjuntura mundial, com a globalização da economia e a informatização dos meios de comunicação, têm trazido uma série de reflexões sobre o papel da escola dentro do novo modelo de sociedade, desenhado nesse final de século” (LEITE, [s.d.]).

É nesse contexto de discussões polêmicas sobre a melhor forma de adequar os conteúdos escolares à realidade do aluno que, segundo essa pesquisadora, a Pedagogia de Projetos se insere, não como uma “técnica mais atrativa” para os alunos, mas como uma “postura pedagógica”, uma forma de organizar os trabalhos escolares.

Atualmente, é possível usar a palavra projeto em vários sentidos: projeto de vida, projeto profissional, projeto educacional, projeto empreendedor, projeto habitacional, entre tantos outros. No cenário educacional, em geral, esse termo tem sido utilizado para designar um conjunto de atividades, elaboradas em função de um determinado problema cuja resolução é o critério para definir o seu sucesso. Nesse sentido, um projeto é sempre idealizado e realizado a partir de uma “necessidade específica”: um problema, e é sempre finito: tem data

---

<sup>88</sup> Esse artigo pode ser encontrado no endereço eletrônico:  
<<http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=393>>. Acesso em: 14 mar. 2010.

para começar e para terminar. Resolvido o problema, o projeto acaba. Por isso os projetos são sempre irregulares, pois “fogem da rotina”.

No site da SEE/SP é possível encontrar um link específico sobre o assunto. A Secretaria disponibilizou aos profissionais da educação os textos que deram suporte teórico ao Programa Cardápio de Projetos, realizado pela TVE Brasil (2002), entre eles destaca-se o texto *Trabalhando com Projetos*: texto básico para a discussão de todos os programas da série. Com base nos estudos da pesquisadora argentina Delia Lerner, o Programa Cardápio de Projetos defende que para um projeto ser bem sucedido é fundamental que haja a definição clara do problema a ser resolvido, bem como dos objetivos a ser atingidos.

É também de fundamental importância o grau de envolvimento de toda a equipe envolvida na implementação de um projeto. Quanto maior o engajamento, maior a possibilidade de ele dar certo. Soma-se aí a questão do “planejamento”, do “cronograma de providências e resultados”, como forma de controlar as ações executadas, sem esquecer de lançar mão da “previsão de problemas” que possam surgir no decorrer de sua implantação. Quando o projeto necessita de recursos financeiros é necessário haver o “planejamento dos custos” e, finalmente, para o sucesso de um projeto, a existência de um “coordenador” é fundamental, para organizar, orientar e coordenar as ações a serem executadas.

No espaço escolar, segundo esse mesmo texto, os projetos podem ser desenvolvidos a partir de diferentes objetivos e aspectos do trabalho, não necessariamente ligados ao ensino. Eles podem ser desenvolvidos na esfera da administração escolar em geral, “em ações de apoio ao trabalho pedagógico [...]. Já os projetos didáticos têm por meta principal o ensino de alguns conteúdos predeterminados e neles a participação dos alunos é, evidentemente, indispensável” (TVE BRASIL, 2002, não paginado). Quanto aos projetos didáticos, o texto esclarece que:

A professora Delia Lerner, em seu texto “É possível ler na escola?” nos mostra que o planejamento do ensino pode ser organizado a partir de quatro diferentes modalidades de ensino:<sup>89</sup> as atividades sequenciadas, as atividades permanentes, os projetos didáticos e as situações independentes.

As atividades sequenciadas são situações didáticas articuladas, que sempre possuem uma sequência de atividades, cujo principal critério de organização é o nível de dificuldade, e que estão sempre voltadas ao ensino de um conteúdo pré-selecionado. Têm um tempo de duração variável, que depende do conteúdo que se está ensinando. As atividades permanentes são situações didáticas propostas com regularidades, cujo objetivo principal é a construção de atitudes e o desenvolvimento de hábitos. Promover o gosto pela leitura e a escrita, aprender a ler o jornal diário são aprendizagens que podem ser desenvolvidas a partir de atividades permanentes. A

---

<sup>89</sup> Esse tipo de organização didática pode ser visualizado nas *Orientações Didáticas* do projeto “Tecendo Leituras”.

principal característica dessas atividades é que elas se repetem sistematicamente em horários preestabelecidos com os alunos, podendo ser diárias, semanais ou quinzenais. São exemplos dessas modalidades de ensino a roda de leitura de jornais, a leitura compartilhada, a hora da notícia, etc.

As situações independentes são situações ocasionais em que algum conteúdo importante está em jogo e deve ser trabalhado em sala de aula. Mesmo que esse conteúdo não tenha uma relação direta com o que está sendo tratado nas sequências didáticas ou nos projetos. Têm tempo de duração variável, podendo ser um assunto que está interessando à comunidade escolar em um determinado momento, ou mesmo uma discussão sobre um livro trazido à classe por um aluno.

Já os projetos didáticos são situações que partem de um desafio, de uma situação-problema e que sempre têm como um de seus objetivos um produto final. Na maioria dos casos, os projetos envolvem mais de uma área de conhecimento sendo, portanto, interdisciplinares. (TVE BRASIL, 2002, não paginado)

Pensando mais especificamente no trabalho com projetos em sala de aula, o texto, acima mencionado, preconiza que os projetos podem dar conta de alguns objetivos educacionais com maior profundidade, principalmente quando tratam do “desenvolvimento da autonomia intelectual, o aprender a aprender, o desenvolvimento da organização individual e coletiva, bem como a capacidade de tomar decisões e fazer escolhas com o propósito de realizar pequenos ou grandes projetos pessoais” (TVE BRASIL, 2002, não paginado).

Esse pensamento também é defendido por Olga Arantes Pereira, no artigo “Pedagogia de Projeto”. Segundo essa pesquisadora, “trabalhar com projetos facilita a atividade, a ação, a participação do aluno no seu processo de produzir fatos sociais, de trocar informações com o outro e desenvolver competências” (2004, p. 82). De acordo com essa pesquisadora, no século XX, o trabalho com projetos teve reconhecimento em diferentes momentos, desde que Kilpatrick, em 1919, levou à sala de aula algumas das contribuições de Dewey. A esse respeito ela escreve:

O chamado então Método de Projetos chegou ao Brasil, juntamente com o movimento conhecido como Escola Nova. Opondo-se aos princípios da escola tradicional, foi um movimento desencadeado por grandes educadores europeus, tais como Maria Montessori, Ovídio Decroly, Edouard Claparède e outros. E tiveram, na América do Norte, dois grandes expoentes: John Dewey e seu discípulo, William Kilpatrick. Foram esses dois norte-americanos, os criadores do Método de Projetos, com suas ideias disseminadas no Brasil principalmente por Anísio Teixeira e Lourenço Filho.

Já nessa época, a discussão estava embasada numa concepção de que “educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura e a escola deve representar a vida presente - tão real e vital para o aluno como a que ele vive em casa, no bairro ou no pátio” (Dewey, 1897). De Dewey veio principalmente a ideia de que “o pensamento tem sua origem numa situação problemática”. (PEREIRA, 2004, p. 83)

A partir da metade da década de 1960, ainda com base na pesquisadora mencionada acima, surge, novamente, um “fluxo de interesse pelos projetos”, só que desta vez

denominado “Trabalho por Temas”. É nesse contexto que Bruner (1960, 1965) defendeu que o ensino deveria centrar-se na facilitação do desenvolvimento de “conceitos-chave”, a partir das “estruturas das disciplinas”. Tanto os Projetos quanto o Trabalho por Temas se constituíram como uma alternativa para abordar essa proposta na sala de aula.

No contorno das discussões educacionais dos anos 80, na perspectiva de Pereira (2004), a defesa da organização didática em forma de projetos foi influenciada, principalmente, pelo impacto da então chamada “revolução cognitiva” na forma de conceber o “Processo de Aprendizagem”, bem como pelas mudanças nas concepções sobre o “Conhecimento e o Saber” derivados das “Novas Tecnologias de armazenamento”. Além disso, o tratamento e a “distribuição da informação” estabeleceu, entre outras, uma série de mudanças na educação escolar, levando à retomada dos Projetos como objeto de interesse.

Para essa pesquisadora, os projetos também não se constituem como métodos, “não se trata apenas de uma técnica atraente para transmitir aos alunos o conteúdo das matérias, significa de fato uma mudança de postura, uma forma de repensar a prática pedagógica e as teorias que lhe dão sustentação” (2004, p. 83-4). Nessa perspectiva, trabalhar com projetos significa adotar “uma concepção da educação e da escola que leva em conta entre outras coisas, à abertura para os conhecimentos e problemas que circulam fora da sala de aula e que vão além do currículo básico” (2004, p. 84).

No Brasil, muitos defensores do trabalho com projetos em contexto escolar, fundamentaram-se nos estudos da francesa Josette Jolibert<sup>90</sup> e de seus colaboradores, divulgados, particularmente, no livro *Formando crianças leitoras* (1994), no qual, entre outros conceitos, os estudiosos abordam a pedagogia dos projetos, defendendo-os por serem capazes de gerar condições de desenvolvimento de atividades cooperativas, voltadas para situações reais e de possibilitar a participação ativa das crianças no processo de aprendizagem.

Para Jolibert (1994, p. 23) e seus colaboradores, com a aplicação de projetos, o aluno tem mais condições de atribuir sentido ao que está sendo feito na escola, além de também lhe ajudar na aquisição de autonomia para avaliar seus próprios avanços. Em cada etapa de seu desenvolvimento, a criança tem condições de recorrer ao escrito, enquanto leitoras e produtoras: “escritos coletivos e individuais durante a elaboração do projeto (meta, cronograma, tarefas, responsabilidades)”.

---

<sup>90</sup> Ao lado de Josette Jolibert, os estudos de Cesar Coll e de Fernando Hernández sobre projetos também podem ser encontrados com frequência nas referências bibliográficas de diferentes textos produzidos sobre a Pedagogia de Projetos no Brasil.



Jolibert (1994) e seus colaboradores, a partir de determinados objetivos, de situações e de atividades, definiram três tipos de projetos: “Projetos referentes à vida cotidiana”: organização do espaço, do tempo, das atividades, das responsabilidades, das regras de vida escolar, voltado para a resolução de um problema de ordem prática, como a melhoria da qualidade da merenda, por exemplo; “Projetos-empresendimentos”: voltados para o desenvolvimento de atividades complexas em torno de uma meta definida, “com certa amplitude”, por exemplo, a organização de um pátio ou canto de criação de animais, organização de uma exposição ou uma excursão, instalação e administração da biblioteca da escola, por exemplo; “Projetos de Aprendizado”: são os elaborados no âmbito do ensino-aprendizagem, com vistas a partilhar com os alunos as perspectivas sobre conteúdos de formação, em geral, reservados ao professores. Esses Projetos, segundo Jolibert (1994), buscam o aprimoramento de determinadas habilidades dos alunos, como por exemplo, a habilidade de contar histórias.

Na visão de Pereira (2004, p. 86), trabalhar com projetos não significa apenas estudar um determinado tema: “o ponto central é a resolução de problemas. Os problemas, ou a temática, podem surgir do professor, do grupo de alunos ou do próprio contexto social. O importante é garantir que essa temática se transforme em uma questão para a turma, e isso depende basicamente do professor”. Embora cada projeto tenha as suas particularidades, na perspectiva dessa pesquisadora, em geral, todos apresentam algumas preocupações básicas, como: a identificação de um problema; o levantamento de hipóteses e soluções; o mapeamento do aporte científico necessário; a seleção de parceiros; a definição de um produto; a documentação e registro; o método de acompanhamento e avaliação e; a publicação e divulgação.<sup>91</sup>

Em relação à caracterização do trabalho com projetos, Olga Arantes Pereira escreve:

- Como características fundamentais do Trabalho com Projetos podemos afirmar que:
- um projeto constitui uma atividade intencional – o envolvimento dos alunos é uma característica primordial - chave do trabalho;
  - num projeto, a responsabilidade, o compromisso e a autonomia dos alunos são essenciais - os alunos são co-responsáveis pelo trabalho e pelas escolhas ao longo do desenvolvimento do projeto;
  - a autenticidade é uma característica fundamental de um projeto - não se trata de mera reprodução de conteúdos prontos. Os alunos devem construir respostas pessoais e originais; não há, pois como organizar fórmulas ou modelos para trabalhar com projetos, nem fazer um planejamento fechado e definitivo.
  - projeto envolve complexidade e resolução de problemas – o objetivo é fonte geradora de problemas que exigem uma atividade para a sua resolução;

<sup>91</sup> Ver Pereira, Olga Arantes. *Pedagogia de Projetos .Janus*, Lorena, ano 1, 2º semestre de 2004. Disponível em: <<http://www.falta.br/seer/index.php/janus/article/viewfile/4/3/>>. Acesso em: 15 mar. 2010.

- um projeto percorre várias fases: planejamento, execução, avaliação e divulgação dos trabalhos.
- Vale observar que o que caracteriza o trabalho com projetos não é a origem do tema, mas o tratamento dado a esse tema, no sentido de torná-lo uma questão do grupo como um todo e não apenas de alguns alunos ou do professor. (2004, p. 85-6)

Os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa apresentam os Projetos e os Módulos Didáticos como “organizações didáticas especiais”. Em consonância com a concepção defendida por diferentes estudiosos da pedagogia de projetos, os PCNs afirmam que sua característica básica é ter um objetivo “compartilhado por todos os envolvidos, que se expressa num produto final em função do qual todos trabalham, e que terá destinação, divulgação e circulação social dentro e fora da escola” (BRASIL, 1998b, p. 87). Além disso, eles permitem a maior flexibilização na utilização do tempo, o que propicia o envolvimento dos alunos no planejamento das atividades, possibilitando que eles aprendam a “controlar o tempo, dividir e redimensionar as tarefas, avaliar os resultados em função do plano inicial” (1998b, p. 87).

Nesse sentido, de acordo com os PCNs de Língua Portuguesa, os projetos favorecem que os alunos aprendam a ter compromisso com sua própria aprendizagem, já que “contribuem muito mais para o engajamento do aluno nas tarefas como um todo, do que quando essas são definidas apenas pelo professor” (1998b, p. 87). Além disso, no desenvolvimento de um projeto é possível criar condições para que as atividades de escuta, de leitura e produção de textos orais e escritos e de análise linguística se inter-relacionem “de forma contextualizada, pois quase sempre envolvem tarefas que articulam essas diferentes práticas, nas quais faz sentido, por exemplo, ler para escrever, escrever para ler, decorar para representar ou recitar, escrever para não esquecer, ler em voz alta, falar para analisar depois etc. (1998b, p. 87).

Assim, os PCNs defendem que os projetos são de grande importância pedagógica, porque:

- criam a necessidade de ler e analisar grande variedade de textos e suportes do tipo que se vai produzir: como se organizam, que características possuem ou quais têm mais qualidade. Trata-se de uma atividade de reflexão sobre aspectos próprios do gênero que será produzido e de suas relações com o suporte;
- permitem que o aluno aprenda a produzir textos escritos mais adequados às condições de produção, pelo exercício que o aluno-escriptor realiza para ajustar o texto à imagem que faz do leitor fisicamente ausente;
- colocam de maneira mais acentuada a necessidade de refacção e de cuidado com o trabalho, pois, quando há leitores de fato para a escrita dos alunos, a legibilidade passa a ser objetivo deles também, e não só do professor;
- permitem interseção entre conteúdos de diferentes áreas e/ou entre estes e o tratamento dos temas transversais nessas áreas. (1998b, p. 87-8)

Em relação aos Módulos Didáticos, segundo os PCNs de Língua Portuguesa, esses “são sequências de atividades e exercícios, organizados de maneira gradual para permitir que os alunos possam, progressivamente, apropriar-se das características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados, ao produzir seus próprios textos” (1998b, p. 88). A aplicação dos módulos didáticos, segundo os PCNs, exige que seu planejamento seja feito a partir do diagnóstico das “capacidades iniciais dos alunos”, o que permite aos docentes identificar quais instrumentos de ensino poderão promover a “aprendizagem” e a “superação dos problemas apresentados”, além de poder possibilitar:

- elaborar atividades sobre aspectos discursivos e linguísticos do gênero priorizado, em função das necessidades apresentadas pelos alunos;
- programar as atividades em módulos que explorem cada um dos aspectos do conteúdo a serem trabalhados, procurando reduzir parte de sua complexidade a cada fase, considerando as possibilidades de aprendizagem dos alunos;
- deixar claro para os alunos as finalidades das atividades propostas;
- distribuir as atividades de ensino num tempo que possibilite a aprendizagem;
- planejar atividades em duplas ou em pequenos grupos, para permitir que a troca entre os alunos facilite a apropriação dos conteúdos;
- interagir com os alunos para ajudá-los a superar dificuldades;
- elaborar com os alunos instrumentos de registro e síntese dos conteúdos aprendidos, que se constituirão em referências para produções futuras;
- avaliar as transformações produzidas. (1998b, p. 87)

A organização do trabalho pedagógico no Estado de São Paulo em forma de projetos parece estar em consonância tanto com as discussões acadêmicas sobre o assunto quanto com as orientações dos PCNs. Em geral, foram sendo criados na rede diferentes tipos de projetos para serem desenvolvidos no contorno da educação básica paulista, com a pretensão de resolver algum problema diagnosticado por avaliações e indicadores externos à escola.

Embora esses projetos tenham como fim último a aprendizagem dos alunos, eles funcionam como um curso de aperfeiçoamento de professores, já que, em geral, neles são divulgados diferentes concepções teóricas e práticas que antes de serem desenvolvidas em sala de aula, devem ser discutidas e refletidas com o corpo docente que vai desenvolver o projeto.

Na década de 1990, por exemplo, quando os indicadores do MEC apontavam que os alunos brasileiros estariam levando em média de 11 a 12 anos para concluir o ensino fundamental, o governo paulista, amparado pela Lei 9.394, implantou as classes de aceleração de aprendizagem, nas quais foram desenvolvidos projetos específicos de leitura e escrita, tanto no âmbito de 1ª a 4ª série, em 1996, quanto no de 5ª a 8ª série, em 2000, com o objetivo de corrigir o fluxo escolar, como base numa proposta didático-pedagógica diferenciada.

Ao lado da implantação dessas classes, conforme já se mencionou, o governo paulista também adotou o Sistema de Progressão Continuada, a partir de 1998, propondo uma série de mudanças pedagógicas e administrativas na rede. Esse sistema dividiu o ensino fundamental em dois ciclos: Ciclo I, de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série, e Ciclo II, de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série. Na perspectiva governamental, a adoção desse sistema ajudaria a reduzir a número de evasão e repetência nas escolas paulistas, partindo do princípio de que a série sucessiva de reprovação estimularia o aluno a abandonar a escola.

De modo geral, essas duas iniciativas corroboraram para a regularização do fluxo escolar na rede estadual paulista (mesmo que parcialmente) e também ajudaram a diminuir o índice de reprovação<sup>92</sup> e, mais tarde, quando o governo já havia conseguido reduzir a taxa de evasão e repetência no Estado, bem como universalizar o ensino fundamental na rede, foi possível pensar na questão da qualidade da leitura a ser ensinada, com ênfase na seleção do texto literário para a formação de leitores, como podemos notar pela análise da configuração textual dos projetos “Tecendo Leituras”, “Ler e Viver: compreensão leitora” e “Hora da Leitura”.

Assim, esses quatro projetos, cada qual com suas características próprias, funcionam não apenas como proposta didática para o ensino da leitura, mas também como um curso de formação continuada, disseminando diferentes teorias sobre leitura e seu ensino na rede paulista de ensino e, embora as suas implantações estejam situadas num mesmo contexto de discussões, dada a proximidade temporal em que eles foram implantados, é possível observar que os interesses e necessidades ligados à implantação de cada um, relaciona-se a dois momentos específicos da educação paulista.

O primeiro, ligado à urgência de criar condições para a permanência dos alunos nas escolas paulistas, frente aos altos índices de evasão e repetência que assombravam o Estado na década de 1990, e o segundo, voltado para a questão da qualidade de ensino, mais especificamente do tipo de texto ou “gênero discursivo” a ser selecionado, como suporte para a formação de leitores na rede paulista de ensino. O projeto “Ensinar e Aprender: construindo uma proposta” se insere no âmbito do primeiro momento, e os outros três, “Tecendo Leituras”, “Ler e Viver: compreensão leitora” e “Hora da leitura”, no âmbito do segundo momento, conforme poderemos constatar na caracterização geral de cada projeto, apresentada nas próximas páginas.

---

<sup>92</sup> O regime de progressão continuada continua a ser adotado na rede, e as classes de aceleração de aprendizagem podem ser implantadas a qualquer momento, conforme a demanda de cada diretoria de ensino.

## 2 O PROJETO “ENSINAR E APRENDER: CONSTRUINDO UMA PROPOSTA”

### 2.1 O contexto de implementação

A implementação do projeto “Ensinar e Aprender: construindo uma proposta” está ligada ao Programa de Adequação Idade-Série (PAI – S), do governo federal, que no Estado de São Paulo ficou bastante conhecido como “Projeto Classes de Aceleração”, e se insere no contexto das discussões educacionais da década de 1990, sobretudo, ao que se refere ao fracasso escolar, denunciado, em particular, pelos altos índices de reprovação e de evasão.

É importante ressaltar que a sua nomenclatura, bem como a sua própria caracterização geral, pode trazer algumas confusões, pois as classes de aceleração, também previstas pela LDB/1996, por meio do artigo 24, foram implantadas na rede paulista tanto no ensino fundamental de 1ª a 4ª quanto no de 5ª a 8ª série, com nomes diferentes. No ciclo I, essas classes de aceleração de aprendizagem foram desenvolvidas por intermédio do projeto “Reorganização da Trajetória Escolar no Ensino Fundamental (ciclo I)”, desenvolvido pela SEE/SP pela primeira vez em 1996, e no ciclo II, através do projeto “Ensinar e Aprender: corrigindo o fluxo do ciclo II”, implementado pela primeira vez na rede paulista de ensino, em 2000, por meio do projeto “Ensinar e Aprender: construindo uma proposta”, aqui em estudo. Embora esse Projeto tenha sido desenvolvido na rede estadual paulista de ensino pela primeira vez nesse ano, ele já havia sido implantado em 1997 e 1998 no Estado do Paraná.

Segundo Neubauer (2000), os resultados “altamente positivos” produzidos pela sua proposta “teórica e metodológica” levou a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo a fazer uma parceria com aquele Estado, pois tendo sido este “pioneiro”<sup>93</sup> na implantação dessas classes em 1996, os dois estados, em 1998, fizeram a troca do material que subsidiou a proposta teórica e metodológica de cada um desses projetos.<sup>94</sup>

<sup>93</sup> Esse pioneirismo e os resultados altamente positivos do desenvolvimento desse Projeto na SEE/SP, segundo Neubauer (2000), levaram-no, em dezembro de 1997, a conquistar o prêmio Unicef Criança e Paz – Betinho, dado a instituições e projetos que se colocam em defesa da criança. Segundo Neubauer (2000), a defesa da criança seria, verdadeiramente, a prioridade de então governador Mário Covas que estaria colocando em prática várias ações para criar condições favoráveis para que os alunos não acumulassem defasagem de aprendizagem e recuperassem o que havia perdido.

<sup>94</sup> Apesar de Rose Neubauer (2000) afirmar que seriam feitas as adequações necessárias para a sua implementação na rede paulista, estas ficaram a cargo dos próprios professores participantes do Projeto. Mesmo que pudesse ser facilmente trabalhado por outros estados, o material de apoio destinado ao Ensinar e Aprender apresenta algumas especificidades próprias do estado paranaense. A esse respeito, a então coordenadora da CENP Vera Lúcia Wey, no texto “Caro Professor”, inserido nas primeiras páginas do material destinado aos

Nos dois estados o material didático produzido no contexto de implementação do “Projeto Classes de Aceleração” foi elaborado pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC),<sup>95</sup> apresentando uma proposta de renovação pedagógica para todos os componentes curriculares, cujo eixo articulador das disciplinas foi o ensino da leitura e da escrita. À luz de novas concepções educacionais de ensino, de aprendizagem e de avaliação, esse Projeto propõe uma mudança de foco do trabalho escolar, segundo o qual deveria passar a estar centrado no fazer pedagógico, no desenvolvimento de habilidades e competências no aluno, em oposição ao sistema escolar que privilegia a memorização fragmentada, descontextualizada e sem significado.

O Projeto parte do princípio de que a valorização da auto-estima é ponto chave para a capacidade de aprender e que um aluno motivado aprende com muito mais facilidade. O papel do professor é o de estimulador, o que só pode ser possível por meio da adoção de novos métodos de ensino.

Essa proposta está em sintonia com o ideário da “Escola de Cara Nova”, defendida pelo governo paulista a partir da década de 1990, uma escola na qual todos têm a oportunidade de aprender de forma igualitária e com qualidade de ensino. Esse modelo de escola foi almejado, sobretudo, para dar uma resposta à sociedade em geral, que não cansava de apontar o fracasso escolar, evidenciado, pelos altos índices de evasão e de repetência, que não eram um problema a ser enfrentado apenas pelo Estado de São Paulo. No Brasil desse período, segundo dados do MEC, o aluno estaria levando, em média, de 11 a 12 anos para concluir o ensino fundamental. Por essa razão, mais de 63% dos estudantes brasileiros matriculados nesse nível de ensino estaria fora da faixa etária prevista para a série.

No Estado de São Paulo, segundo Rose Neubauer, Secretária da Educação na época de implantação das classes de aceleração de aprendizagem nesse Estado,<sup>96</sup> em 1995, 1 milhão e 500 mil crianças, o equivalente a 25% dos alunos da rede pública estadual, apresentavam

---

docentes, afirma que mesmo que este tivesse sido reproduzido na íntegra, poderiam ser feitas as adequações consideradas pertinentes, adequando-o à realidade do Estado de São Paulo e à de suas escolas.

<sup>95</sup> O Cenpec - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – criado em 1987, é uma das primeiras organizações criadas pela sociedade civil com o objetivo de contribuir para o “desenvolvimento humano e comunitário sustentável por meio da concepção e implementação de metodologias e programas no âmbito das políticas públicas de educação, cultura e assistência social”. Essas informações estão disponíveis no endereço eletrônico: <[http://www.cenpec.org.br/modules/mastop\\_publish/index.php?tac=5](http://www.cenpec.org.br/modules/mastop_publish/index.php?tac=5)>. Acesso em: 19 mar. 2010.

<sup>96</sup> Rose Neubauer foi Secretária da Educação do Estado de São Paulo de 1995 a abril, de 2002. Rose Neubauer é professora-doutora formada pela PUC de São Paulo, professora da Faculdade de Educação da USP, e trabalhou como pesquisadora da Fundação Carlos Chagas e foi Secretária da Educação do Estado de São Paulo durante sete anos e três meses, um recorde na educação paulista. Essas informações foram extraídas do endereço eletrônico: <[http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/2002\\_04\\_05.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/2002_04_05.asp)>. Acesso em: 17 mar. De 2010.

defasagem de idade em relação à série em que deveriam estar matriculados. Para a então Secretária, a multirrepetência reforçava a incapacidade das crianças por não conseguirem aprender e progredir nos moldes como a escola ensinava. Esse problema, em sua perspectiva, estaria muito mais no sistema educacional de ensino do que nas próprias crianças, já que, de forma velada, o sistema as excluía de maneira desumana e irracional, constituindo um quadro lamentável de altos índices de repetência e evasão.

Ainda de acordo com as reflexões de Neubauer (2000), no início dos anos 90, aproximadamente 30% dos alunos que cursavam da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental estavam defasados em dois ou mais anos, situação que causava muitos problemas: os alunos multirrepetentes eram obrigados a frequentar classes de crianças mais novas, nas quais, muitas vezes, eram tratados por colegas e professores como incompetentes, sem contar que deveriam retomar indiscriminadamente todos os conteúdos da série a ser refeita, sem que fossem respeitados os avanços já obtidos e sempre sujeitos à mesma metodologia de ensino. Para Neubauer (2000), se essa metodologia já havia se mostrado inadequada, com a sua reutilização, certamente levaria os alunos a ser reprovados novamente.

A rede paulista, buscando enfrentar o problema da multirrepetência com base em ações concretas, iniciou, em 1995, a implementação de uma série de medidas visando à melhoria da qualidade de ensino, conforme já mencionado no capítulo anterior,<sup>97</sup> em especial a diminuição dos altos índices de reprovação e de abandono registrados na época. Essas medidas levaram a SEE/SP a incorporar, em sua proposta didático-pedagógica, algumas linhas temáticas bastante debatidas nesse momento, em especial as que se referiam aos apontamentos acerca da necessidade de a escola rever sua função social. O caminho escolhido por essa SEE para dar uma resposta satisfatória às constantes cobranças da sociedade em geral em função do tão discutido fracasso escolar foi colocar em prática uma proposta também inscrita na LDB de 1996 – Lei 9.394 – quando trata da possibilidade de acelerar os estudos para alunos com atraso escolar, foi a implantação das classes de aceleração de aprendizagem, com vistas à regularização do fluxo escolar no Estado. A implantação dessas classes, entretanto, exigiu mudanças não apenas pedagógicas, mas administrativas também.

Além da implantação dessas classes, vale lembrar que, em 1997, o governo paulista também implantou o regime de Progressão Continuada, visando à redução dos altos índices de reprovação e evasão no Estado. Tanto as classes de aceleração de aprendizagem quanto o

---

<sup>97</sup> Ver o subtópico “1.2 São Paulo: construindo um Estado de leitores”.

regime de progressão continuada estão sustentados por novas concepções educacionais de ensino, aprendizagem, avaliação, bem como do próprio currículo.

De acordo com a discussão da então coordenadora da CENP - Vera Lúcia Wey (2002), no artigo “Progressão continuada da aprendizagem: o que falta dizer sobre sua implantação”, foi a partir das capacitações voltadas para o Projeto das Classes de Aceleração que novas concepções passaram a ser objeto de estudo, reflexão e proposta de atividades para subsidiar mudanças na prática docente em sala de aula, em todo o Estado. Esses fundamentos, de modo geral, estavam em sintonia com os fundamentos teóricos do novo modelo de escola pretendido pelo Estado - a Escola de Cara Nova – que objetivou o desenvolvimento de múltiplas ações, de ordem administrativa e pedagógica, visando à melhoria da qualidade de ensino e à garantia da aprendizagem bem sucedida dos alunos de habilidades e conceitos básicos para a vida em sociedade.

Assim, é nesse contexto que o projeto “Ensinar e Aprender: construindo uma proposta” foi implementado pela primeira vez no Estado de São Paulo no ano de 2000, no ensino fundamental, de 5ª a 8ª série, inserido na esfera do “Projeto Classes de Aceleração”, ligado ao “Programa de Adequação Idade-Série”, do governo federal, disseminando novas concepções teóricas, sobretudo através do seu material de apoio didático, composto de quatro volumes, denominado *Ensinar e Aprender*. De modo geral, sua implantação se apresenta como forma de pagamento da dívida social acumulada durante décadas, pela rede paulista de ensino, com relação aos alunos multirrepetentes.

Além disso, segundo Wey (2002), o Projeto tentou dar uma resposta concreta às pesquisas realizadas nas diferentes áreas das ciências humanas, as quais chamavam a atenção para a necessidade de repensar o processo de aprendizagem e de avaliação do sistema escolar, diante da nova conjuntura social do Brasil após o fim do regime militar, em especial aos estudos oriundos da Psicologia Educacional, da Sociologia da Educação, da Didática e Teoria do Currículo, Avaliação Educacional, bem como aos resultados de avaliações educacionais externas, como o SARESP e SAEB.

## **2.2 A caracterização geral**

O CENPEC, além de ter produzido o material didático que subsidiou a proposta didático-pedagógica do “Projeto Classes de Aceleração”, também desenvolveu e atuou no



programa de formação dos professores dessas classes, tanto no âmbito de 1ª a 4ª série, no Estado de São Paulo, quanto no de 5ª a 8ª, no Estado do Paraná.<sup>98</sup> Para o ciclo I (1ª à 4ª série), foi criado o material intitulado *Ensinar pra Valer! e Aprender pra Valer!*, e para o ciclo II (5ª à 8ª série), foi produzido o *Ensinar e Aprender*. Esse segundo foi dividido em quatro livros: *Ensinar e Aprender: impulso inicial*, *Ensinar e Aprender: volume 1*, *Ensinar e Aprender: volume 2*, e *Ensinar e Aprender: volume 3*.<sup>99</sup>

Em síntese, no Estado de São Paulo, no ciclo II, as classes de aceleração ou de correção de fluxo foram implementadas no contexto de desenvolvimento do “Projeto Ensinar e Aprender: corrigindo o fluxo do ciclo II que, por sua vez, foi desenvolvido pelo projeto elaborado pelo CENPEC, em 1997, a princípio para o Estado do Paraná, denominado “Ensinar e Aprender: construindo uma proposta”, cujo material de apoio didático-pedagógico foi dividido em quatro volumes, acima mencionados.

De modo geral, o “Ensinar e Aprender: construindo uma proposta” pretendeu assumir conscientemente a função social da escola, em especial perante grande parte da sociedade, que teria nela o único meio de acesso ao conhecimento acumulado historicamente, ou seja, as classes menos favorecidas, representadas nesse Projeto em especial pelos alunos que apresentavam defasagem escolar com relação à idade/série, em, pelo menos, dois anos. Portanto, esse Projeto foi criado para um público específico: os alunos que apresentavam defasagem idade/série.

Esse Projeto, conforme já se mencionou, foi desenvolvido no Estado de São Paulo pela primeira vez no de 2000. Contudo, ele pode ser desenvolvido novamente a qualquer momento, de acordo com a demanda das Diretorias de Ensino. Ele se constitui de um ciclo de dois anos, nos quais os professores dele participantes devem desenvolver uma proposta de trabalho diferenciada, “visando a atender às necessidades específicas dos alunos – ressaltando a importância do registro como instrumento de acompanhamento do desempenho do aluno no processo de avaliação” (WEY, 2002, p. 51). Nessa proposta de trabalho, os estudantes devem ter acesso a conhecimentos e habilidades considerados indispensáveis para reintegrá-los no ensino regular, em séries mais compatíveis com a idade deles.

Em geral, os alunos matriculados nas classes de aceleração de aprendizagem compõem um grupo bastante heterogêneo, principalmente por serem provenientes de diferentes séries,

---

<sup>98</sup> Além de São Paulo e Paraná, outros Estados aplicaram um desses dois tipos de projetos, dentre eles: Acre, Pará, Rondônia, Mato Grosso do Sul, Bahia, Ceará e Rio Grande do Norte. Cabe notar que Paraná e São Paulo foram os únicos Estados a desenvolver os dois tipos de projetos.

<sup>99</sup> Em 2007, o CENPEC produziu o quinto livro da série *Ensinar e Aprender: volume 4*, a partir de estudos com professores da rede, destinado a professores e alunos.

apresentando níveis diversos de conhecimento, o que possibilita, segundo o CENPEC (1998), o rompimento com o tradicional sistema de seriação, justificando, dessa forma, a sua constituição de um ciclo de dois anos,<sup>100</sup> no qual se apresenta uma concepção de currículo em que se prevê a articulação entre ensino, aprendizagem e avaliação, como propõe o regime de progressão continuada.

Nos primeiros anos de sua implantação, deveriam ser matriculados nessas classes, alunos de 5ª e 6ª séries que haviam ultrapassado a idade regular prevista para a série em que estavam matriculados em pelo menos dois anos, a partir dos 13 anos para os alunos de 5ª série e, dos 14, para os alunos de 6ª. A ideia desse Projeto é oferecer a esses alunos condições para que eles possam adquirir as competências e habilidades necessárias para retornarem à série compatível com o seu grupo etário. Todavia, essa aceleração deve assegurar-lhes a aprendizagem significativa com vistas ao seu retorno, “com sucesso”, ao percurso escolar estabelecido no Sistema de Ensino, conforme sua idade.

Em relação ao perfil de professores, a SEE e o CENPEC destacam em vários documentos produzidos que os docentes atuantes nessas classes devem ter um perfil específico e que, os diretores das escolas têm autonomia para escolhê-los. Em geral, eles devem preencher os seguintes critérios:

- a) sensibilidade para adoção da proposta do trabalho de correção de fluxo;
- b) interesse em novas perspectivas de atuação em sala de aula;
- c) flexibilidade para mudanças na orientação de sua prática;
- d) adoção de práticas pedagógicas diferenciadas e significativas;
- e) interesse e disponibilidade em socializar e potencializar a capacitação no das escolas ( HTPC );
- f) disponibilidade para participar das ações de capacitação.<sup>101</sup>

Quanto à sua proposta didático-pedagógica, o CENPEC destaca que esse Projeto apresenta uma proposta fundamentada no pensamento de que todo aluno pode aprender e todo professor é capaz de ensinar. Só é preciso a aceitação, por parte da escola, do desafio de

---

<sup>100</sup> Tal como defendem alguns educadores, dentre eles o educador espanhol Fernando Hernández, que defende a reorganização do currículo por projetos, em vez das tradicionais disciplinas. Ver: <[http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/materias\\_296380.shtml](http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/materias_296380.shtml)>. Acesso em: 17 mar. 2010.

<sup>101</sup> É importante destacar que, muitas vezes, os professores efetivos não querem trabalhar nessas classes, pois, em geral, elas apresentam um grande desafio aos profissionais, pois além das grandes deficiências de aprendizagem apresentadas pelos alunos matriculados nessas classes, eles também apresentam problemas comportamentais, de relacionamento, bem como de indisciplina.

reorganizar as condições de trabalho de professores e alunos. Nesse sentido, é imprescindível que sejam garantidas determinadas condições:

[...] como a redução do número de alunos por sala, a oferta de materiais pedagógicos e paradidáticos, a compatibilidade das jornadas dos professores com o indispensável horário de trabalho coletivo, os incentivos diversos aos docentes, as ações de apoio e recuperação, o envolvimento e participação da comunidade escolar. O fortalecimento das instâncias docentes é fundamental para o processo de tomadas de decisão sobre o destino dos alunos. Além disso, são necessárias medidas que possam levar as classes do Projeto a se integrarem ao conjunto da escola, irradiando às demais classes os princípios da proposta pedagógica e os procedimentos que resultam em aprendizagem efetiva e sucesso dos alunos. (CENPEC, 1998, p. 47)

É nesse sentido, que a avaliação ganha, nesse processo, segundo o CENPEC (1998), lugar de destaque, já que essa é o instrumento regulador do desenvolvimento do ensino, por meio do acompanhamento contínuo da aprendizagem. A avaliação deve direcionar o tipo de intervenção a ser proposta pelo professor, tendo como base, especialmente, as avaliações diagnósticas, as análises das produções dos alunos e os “pontos de chegada”, isto é, as metas a serem atingidas pelos estudantes em cada área de ensino.

Os cinco componentes curriculares – Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática e Ciências – para os quais o CENPEC elaborou o material de apoio têm como metas comuns de desenvolvimento do trabalho: a permanência do aluno na escola, a sua aprendizagem e, acima de tudo, a formação do cidadão. Para isso, torna-se fundamental a colaboração de todos os envolvidos, pois a aprendizagem é compromisso de todos, inclusive de pais e alunos que devem se comprometer em frequentar e se envolver nas aulas. Nesse processo, o ensino da leitura e da escrita é concebido como eixo articulador de todas as disciplinas.

Outra característica importante desse Projeto é o seu programa de capacitação de professores que, segundo Wey (2002), na época em que ele foi implantado, além de capacitar os docentes que lecionavam nas classes de aceleração de aprendizagem, também “disponibilizou subsídios materiais fundamentados numa *nova concepção educacional e de avaliação* que – na prática – constituíam o germe da progressão continuada da aprendizagem” (WEY, 2002, p. 51).

Rose Neubauer também chama atenção para esse programa:

Os encontros com os professores enfocam as características mais importantes da nova proposta: o uso de metodologia de ensino requerida para essas classes, que prevê atividades diversificadas capazes de integrar os alunos com níveis diferentes

de conhecimento; e a sensibilização dos professores para trabalharem a auto-estima e a auto-imagem dos alunos, condição *sine qua non* para o sucesso de um programa de aprendizagem acelerada. (NEUBAUER, 2000, p. 130)

Nesse sentido, a proposta da Secretaria da Educação paulista, com a implantação das classes de aceleração de aprendizagem, a partir de 1996,<sup>102</sup> também foi oferecer aos professores um programa especial de capacitação,<sup>103</sup> atingindo também professores coordenadores, diretores, supervisores de ensino e assistentes técnico-pedagógicos das Diretorias de Ensino envolvidas, com vistas a criar condições para que esses profissionais pudessem acompanhar o desenvolvimento do Projeto na escola.

Segundo o CENPEC (*on-line*),<sup>104</sup> o Projeto colocou em evidência a questão da contextualização do ensino e o trabalho com o universo cultural dos alunos. Esses pressupostos, segundo esse centro de pesquisa, mesmo estando presentes na literatura educacional, ainda não tinham sido organizados de forma prática na condução de capacitações dos educadores. É nesse sentido que o Projeto se preocupa em criar “espaços de autoria” para os docentes, visando ao fortalecimento de sua “competência e autonomia”, valorizando sua prática, levando-os a refletir sobre ela e possibilitando-lhes a melhor compreensão teórica das concepções envolvidas no trabalho.<sup>105</sup>

### 2.3 A dinâmica de funcionamento

<sup>102</sup> Vale lembrar que, conforme Wey (2002), a implantação desse Projeto veio acompanhada de uma série de medidas de ordem administrativa e pedagógica, de organização da escola e disponibilidade de recursos em sala de aula, de condições materiais e estímulo aos docentes.

<sup>103</sup> Segundo Wey (2002), o total de carga horária das capacitações destinadas aos supervisores, ATPs, diretores, professores coordenadores e professores dos diversos componentes curriculares, no âmbito do “Ensinar e Aprender: construindo uma proposta”, foi, no início de sua implantação, de 160 horas.

<sup>104</sup> Ver: < <http://www.cenpec.org.br/memoria/index.php?mod=projetos.view.0&id=106>>.

<sup>105</sup> Vale lembrar que, a partir dos encontros realizados com os professores, no âmbito da primeira aplicação do Projeto no Paraná, em 1997, nasceram duas publicações: *Ensinar e Aprender: Relatos de Prática* (1998), que reuniu experiências desenvolvidas por professores e alunos das turmas de Correção de Fluxo, e *Ensinar e aprender: reflexão e criação* (1998), elaboração conjunta entre professores aplicadores do Projeto e a equipe do CENPEC. No Estado de São Paulo também foram produzidos diferentes documentos, a partir de sua implantação, tanto no ciclo I quanto no II. É importante ressaltar que a implementação dessas classes tem despertado o interesse em diferentes pesquisadores, em especial nos da área da educação.

Em 2000, o Projeto começa a ser desenvolvido no ciclo II<sup>106</sup> como um projeto piloto, contando com a participação de 37 Diretorias de Ensino, 371 escolas, 913 classes, 32.113 alunos e 5.194 professores. Em 2001, ele foi estendido para todas as Diretorias de Ensino existentes na época, compreendendo um total de 89, envolvendo 890 escolas, 2.670 classes, 110.000 alunos e 15.000 professores, expandindo-se também para a educação de jovens e adultos em 27 Diretorias de Ensino, em 189 escolas, com 422 classes, 15.920 alunos e 3.000 professores.<sup>107</sup>

Conforme já se mencionou, o principal objetivo desse Projeto é contribuir para a regularização do fluxo escolar, com vistas a diminuir os altos índices de reprovação e de abandono, racionalizando a aplicação dos recursos públicos da educação, que segundo Neubauer (2000) teria um custo altíssimo: o equivalente a um bilhão de reais por ano, sem contar os prejuízos humanos inestimáveis que reforçavam ainda mais a desigualdade social.

No período em que foi implantado pela primeira vez em São Paulo, o ciclo de “dois anos de aprendizagem” deveria ser constituído com a mesma carga horária e funcionamento das classes regulares, com exceção de sua proposta didático-pedagógica que, na perspectiva da SEE/SP, é diferenciada. Ao final de um ano de inserção nessas classes, os alunos deveriam ser encaminhados para a 8ª série em continuidade. Caso os alunos, ao final dos dois anos, ainda permanecessem com dificuldades que os impedissem de “continuar a sua trajetória escolar”, as escolas deveriam instalar as classes de recuperação do ciclo I e/ou II.

Em 200/2001, estiveram envolvidos no desenvolvimento desse Projeto vários profissionais da educação das Diretorias de Ensino (supervisores e assistentes técnicos pedagógicos)<sup>108</sup> e das unidades escolares (professores das diversas áreas do currículo, diretores e professores coordenadores), bem como da equipe de Língua Portuguesa da CENP e de pesquisadores e especialistas do CENPEC.

---

<sup>106</sup> Essas informações foram extraídas do documento *Ensinar e Aprender: corrigindo o fluxo do ciclo II: o projeto em 2001* (slides), no qual são apresentados resultados da aplicação desse Projeto, com base na avaliação da equipe envolvida em seu processo de implementação em 2000. O material foi cedido por Sebastiana Teodoro Barbosa, na época, supervisora desse Projeto na Diretoria de Ensino de Ourinhos.

<sup>107</sup> Vale a pena lembrar que esses números podem encontrar variações. De acordo com Wey (2002), o Projeto em 2000, no âmbito do Ciclo II, atingiu 368 escolas, 988 classes e 39.580 alunos e, em 2001, teria atingido 904 escolas, 1.698 classes e 57.222 alunos.

<sup>108</sup> Atualmente, essa função foi substituída por Professor Coordenador da Oficina Pedagógica.

De modo geral, as capacitações foram realizadas em São Paulo sob a coordenação da equipe do CENPEC, destinada aos profissionais das Diretorias de Ensino, que tinham a responsabilidade de disseminar ou de repassar a proposta didático-pedagógica do “Ensinar e Aprender: construindo uma proposta” para os diretores, coordenadores pedagógicos e professores, de cada Diretoria de Ensino, e esses, por sua vez, deveriam colocar em prática o conteúdo desses encontros na sala de aula.

Nas DEs, os encontros aconteciam de forma regular, a partir do conteúdo das capacitações ocorridas em São Paulo. Os assistentes técnicos pedagógicos trabalhavam com os professores todas as orientações didáticas recebidas da equipe do CENPEC e da CENP, no âmbito dos procedimentos didáticos a serem adotados em cada projeto de leitura e de escrita. Ao professor cabia o desenvolvimento direto da proposta didático-pedagógica do “Ensinar e aprender: construindo uma proposta”, e ao professor coordenador, a função de acompanhar o seu desenvolvimento, apoiando o docente em suas dificuldades. Segundo o CENPEC (1998), as capacitações oferecidas aos professores estavam em consonância com as discussões educacionais da década de 1990.

Para o desenvolvimento desse Projeto, o CENPEC elaborou um material de apoio pedagógico específico, composto de cinco fascículos, destinados para cada disciplina básica do currículo: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências.<sup>109</sup> O kit do professor foi composto de quatro volumes, com a mesma denominação: *Ensinar e Aprender: impulso inicial*, *Ensinar e Aprender: volume 1*, *Ensinar e Aprender: volume 2* e *Ensinar e Aprender: volume 3*. O kit do aluno foi composto de cartazes, fichas de grupo, fichas individuais e jogos, de acordo com as especificidades de cada disciplina. Posteriormente, essas fichas foram agrupadas, formando também quatro volumes destinados aos alunos, contendo as atividades a ser desenvolvidas no contorno das cinco disciplinas básicas.

Vale lembrar que, de acordo com o CENPEC (*on-line*),<sup>110</sup> no Paraná, os materiais de Educação Física, Inglês e Arte deveriam ser elaborados por alguns professores das universidades estaduais de Ponta Grossa e de Londrina, e da Federal do Paraná, respectivamente, sendo a capacitação, nesses últimos componentes curriculares, feita pelos próprios autores. Em São Paulo, o próprio CENPEC elaborou esse material e também capacitou os professores dessas disciplinas.

---

<sup>109</sup> Como podemos notar, esse Projeto não foi criado especificamente para a disciplina de Língua Portuguesa. Ele envolvia todas as disciplinas do currículo de 5ª a 8ª série.

<sup>110</sup> Ver: <<http://www.cenpec.org.br/memoria/index.php?mod=projetos.view.0&id=106>>. Acesso em: 19 nov. 2008.

Segundo o CENPEC (*on-line*), com base em novos princípios de avaliação e de aprendizagem, o material *Ensinar e Aprender* procurou organizar os conteúdos presentes no currículo oficial em torno de grandes eixos: unidades temáticas, temas ou projetos. Esses eixos metodológicos, organizados conforme as especificidades de cada disciplina procuraram, segundo o CENPEC (*on-line*), privilegiar em todas as disciplinas, o trabalho com as habilidades de leitura e escrita, visando a uma perspectiva de trabalho coletivo, em determinados momentos, individual, em dupla ou em grupos, em outros momentos, e até interdisciplinar.

Ainda segundo esse centro de pesquisa, ao contrário do modelo vigente, a “proposta metodológica” do “Ensinar e Aprender” considerou as diferenças dos alunos, procurando valorizar e ouvir a sua voz, investigando e valorizando seus conhecimentos prévios com o intuito de promover avanços para níveis mais elevados, respeitando suas limitações, acreditando que todas as situações de ensino seriam situações de aprendizagem.

No que tange à disciplina de Língua Portuguesa, a proposta de trabalho foi organizada em projetos de leitura e escrita, de longa e curta duração. Vale lembrar que a leitura e a escrita foram concebidas como eixos articuladores de todos os componentes curriculares.

#### **2.4 O material de apoio didático: alguns aspectos formais e conteudísticos**

Como já se afirmou, para o desenvolvimento do “Ensinar e Aprender: construindo uma proposta” foi elaborado para os professores que nele atuaram um material de apoio didático, composto de quatro volumes, sendo eles: *Ensinar e Aprender: impulso inicial*, *Ensinar e Aprender: volume 1*, *Ensinar e Aprender: volume 2*, e *Ensinar e Aprender: volume 3*. Esse material, produzido pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC – foi criado em 1997 a pedido da Secretaria de Educação do Estado do Paraná para ser utilizado em seu projeto de correção de fluxo, de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série.<sup>111</sup>

Esse material foi reproduzido integralmente pela SEE/SP do original elaborado para o Paraná, que o cedeu para impressão e distribuição na rede paulista, para ser utilizado nas

---

<sup>111</sup> Vale lembrar que no ano anterior, em 1996, a SEE/SP também havia encomendado ao CENPEC a elaboração do mesmo tipo de material, só que voltado para as classes de aceleração de aprendizagem de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série. Os dois estados, em 1998, trocaram os materiais didáticos para ser utilizado em suas redes de ensino.

classes de aceleração de aprendizagem, implantadas no Estado de São Paulo, no ciclo II. A partir de 2000, foi implantado na rede como projeto piloto e, em 2001, foi estendido para toda a rede pública de ensino. O governo paulista acrescentou a ele apenas algumas informações referentes a dados governamentais da época, que tinha, em 2000, Mário Covas como governador e, em 2001, Geraldo Alckmin,<sup>112</sup> Rose Neubauer, como Secretária da Educação, e Vera Lúcia Wey, como coordenadora da CENP.

Além dessas informações formais, a SEE/SP inseriu nas primeiras páginas de cada livro dois textos escritos diretamente para os professores da rede. O primeiro, produzido por Rose Neubauer, intitulado “Aos professores”, e o segundo, elaborado por Vera Lúcia Wey, denominado “Caro Professor”. O material continuou a ser reproduzido pela rede na época em que Gabriel Chalita ocupava a Secretaria da Educação (de 2002 a 2006), sofrendo apenas alterações em relação aos dados governamentais. Esses dados foram atualizados e os textos de Neubauer e de Wey foram substituídos por “Caro(a) Educador(a)”, escrito por Gabriel Chalita, e “Caros Professores”, elaborado por Sonia Maria Silva, na época coordenadora da CENP, ficando conservados os demais aspectos.

O material também trouxe informações acerca da equipe do CENPEC, estando em sua direção geral Maria Alice Setubal, socióloga, mestre em ciências políticas pela USP e doutora em psicologia da educação pela PUC-SP, criadora e diretora-presidente desse centro de estudos e pesquisas. Setubal contou com uma grande equipe para a elaboração do Projeto, de um perfil bastante específico: pesquisadores e especialistas na área educacional ou dos componentes curriculares para os quais o *Ensinar e Aprender* foi elaborado. No contexto deste trabalho, convém destacar que Maria do Carmo Brant de Carvalho esteve em sua coordenação geral, ao lado de Maria Silvia Bonini Tararam e Maria das Mercês Ferreira Sampaio. Esta última também foi sua assessora pedagógica, e América dos Anjos Marinho e Maria Alice M. O. Armelin foram as responsáveis pela elaboração do material didático-pedagógico da disciplina de Língua Portuguesa.

O material didático foi elaborado para as cinco disciplinas do currículo para as quais o *Ensinar e Aprender* foi produzido. Em geral, os quatro volumes dos cinco fascículos destinados às disciplinas de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências têm a mesma organização formal, aparecendo em todos eles as mesmas informações formais referentes às equipes do governo da época e do CENPEC, assim como os textos de Rose

---

<sup>112</sup> Geraldo Alckmin passa a governar o Estado de São Paulo, de fato, a partir de março de 2001, quando morre o então governador Mario Covas. Alckmin já exercia o cargo interinamente, desde o afastamento de Covas, em 22 de janeiro, desse mesmo ano.



Neubauer e de Vera Lúcia Wey. O texto de Apresentação também é o mesmo em todos eles. Os demais tópicos apenas diferem em relação aos objetivos e conteúdos específicos de cada componente curricular; a estrutura do material é a mesma.

Pensando especificamente na organização dos aspectos formais do material destinado à Língua Portuguesa, na primeira página aparece o nome do material e do projeto, seguido do lembrete de que ele foi cedido pela Secretaria da Educação paranaense. No verso desta, aparecem informações referentes ao CENPEC e o nome da equipe participante em sua elaboração. Nas próximas folhas vêm os textos da Secretária da Educação e da Coordenadora da CENP, sumário, apresentação, introdução, descrição e orientação para o desenvolvimento das atividades no contorno de cada projeto a ser desenvolvido, referências bibliográficas e, anexas, as fichas individuais, de grupos e as folhas para jogos.

Os quatro volumes apresentam números de páginas bem próximos, sendo o *Ensinar e Aprender: impulso inicial*, composto de 58 páginas; o *Ensinar e Aprender: volume 1*, de 56; o *Ensinar e Aprender: volume 2*, de 57 e, o *Ensinar e Aprender: volume 3*, composto de 57 páginas. O Impulso Inicial é predominantemente teórico, e 32 de suas páginas apresentam conceitos teóricos de várias ordens, ao contrário, dos outros três volumes, nos quais predominam as orientações didáticas a ser seguidas pelos professores do Projeto, apresentando menos de 10 páginas com reflexões teóricas. Cabe observar ainda que, enquanto no primeiro livro foram anexas apenas 9 fichas, sendo 6 individuais e 3 de grupos, no *Ensinar e Aprender: volume 1*, há 15 individuais e 7 para grupos, enquanto os outros dois possuem o mesmo número: 17 individuais, 8 de grupos e 3 para jogos.

#### 2.4.1 O texto da Secretária da Educação

O texto escrito por Rose Neubauer denomina-se “Aos professores”, no qual a então Secretária da Educação chama a atenção dos professores participantes no Projeto para importância de a escola pública rever seu papel social diante de grande parte da sociedade que tem nela a única via de acesso ao conhecimento. Por isso, a escola pública deve garantir a aprendizagem de habilidades e conceitos básicos para a vida em sociedade, com vistas a exercer sua cidadania, por meio do oferecimento de uma “educação escolar formal, completa e eficaz”.

Rose Neubauer fala diretamente aos professores, justificando-lhes as razões que estariam levando a escola pública a se transformar, sobretudo, em função dos altos índices de evasão e repetência divulgados pelo MEC nesse momento, denunciadores do fracasso escolar, uma das principais razões de a instituição escolar estar revisando seu papel social.

Apesar de reconhecer que a evasão e a repetência escolar tinham origem em múltiplos fatores, a Secretária chama a atenção dos docentes para a necessidade de mudança da prática pedagógica para reverter tal situação, o que poderia ser alcançado pelo projeto *Ensinar e Aprender: construindo uma proposta*, já que este propõe a realização de um trabalho com o aluno numa perspectiva cognitiva, afetiva e social, com vistas a garantir-lhe o exercício de sua plena cidadania, uma vez que esse Projeto dá-lhe a oportunidade de “restaurar”, “com qualidade”, sua aprendizagem.

Neubauer escreve ainda sobre as razões que levaram a SEE/SP a adotar o mesmo material didático utilizado pelo Paraná, que se justificava, sobretudo, pelos resultados altamente positivos lá produzidos e pelos “pressupostos conceituais e metodológicos” subjacentes ao material, adequados a um trabalho que objetivava a criação de alternativas de atuação e intervenção para propiciar ao aluno condições de retornar à trajetória escolar adequada para a idade e a série dos estudantes. Por esse motivo, ela acreditava que o projeto “Ensinar e Aprender: construindo uma proposta” constituía uma significativa contribuição para renovar a prática pedagógica das escolas paulistas, beneficiando alunos e professores e, certamente, levando à melhoria dos resultados escolares e ao sucesso da tarefa educativa.

A Secretária também fala com entusiasmo do projeto “Classes de Aceleração”, desenvolvido pela SEE/SP, de 1ª a 4ª série, que, por seu “pioneirismo”, ganhou do UNICEF, o Prêmio Criança e Paz – Betinho 1997, por sair em defesa dos direitos da criança.

#### 2.4.2 O texto da Coordenadora da CENP

Vera Lúcia Wey, então coordenadora da CENP, usa estratégia textual bem parecida com a de Neubauer em “Caro Professor”. Ela também justifica aos docentes as razões pelas quais a SEE adotou um material pedagógico fundamentado nos mesmos pressupostos conceituais e metodológicos das classes de aceleração de outro Estado. Na perspectiva de Vera Lúcia, essa adoção também se justifica pelos resultados altamente positivos obtidos pela

rede pública estadual paranaense no desenvolvimento desse Projeto com alunos das classes de correção de fluxo escolar.

A coordenadora da CENP também assinala que, embora o SARESP viesse mostrando resultados positivos das diferentes propostas didáticas adotadas pela rede, no desempenho global das escolas, este também evidenciava a existência de um significativo índice de fracasso escolar. Nesse sentido, a proposta de trabalho do *Ensinar e Aprender* possibilitaria que o docente pudesse ver o aluno “com um novo olhar”, passando a vê-lo “em suas múltiplas possibilidades de aprendizagem”, o que tornaria possível a integração das diversas áreas do conhecimento em torno de atividades significativas e contextualizadas, o que, conseqüentemente, levaria à melhoria do desempenho e rendimento escolares.

A Coordenadora ainda assinala que embora o material tivesse sido reproduzido na íntegra, poderiam ser feitas as alterações consideradas necessárias, conforme a realidade dos alunos e das escolas paulistas.

#### 2.4.3 O texto de Apresentação dos quatro volumes

Em cada um dos quatro volumes há um texto de apresentação, sendo o mesmo nos cinco fascículos destinados às cinco disciplinas básicas do currículo: Matemática, Português, Ciências, Geografia e História, para as quais o material de apoio foi elaborado. Em geral, os textos abordam questões que justificam os objetivos, necessidades e urgência de implantação do projeto “Ensinar e Aprender: construindo uma proposta” e também apresentam sua proposta didático-pedagógica, materializada nos quatro volumes do *Ensinar e Aprender*, além de aspectos relativos à organização geral dos quatro volumes, orientações didáticas gerais a ser desenvolvidas pelo docente na esfera dos cinco componentes curriculares, bem como atitudes a ser incorporadas pelo docente para o sucesso do Projeto. É na apresentação que também está inscrito o quadro-síntese das propostas de trabalho de cada componente curricular a ser desenvolvido durante todo o Projeto.

Elaborado pela equipe do CENPEC, os quatro textos de apresentação possuem uma linguagem bem próxima de seu interlocutor - o professor -, usa pronomes de tratamento e vocativos, como “você” e “caro professor”, conforme podemos ler a seguir:

Sua experiência com essas classes, caro professor, pode também, apontar caminhos para as demais séries da escola, possibilitando evitar a produção continuada do fracasso e acertar o passo com um trabalho pedagógico de melhor qualidade. No trajeto, você e os alunos vêm se fortalecendo e podem contribuir de forma decisiva para que a escola se torne mais acolhedora, competente e democrática. (SÃO PAULO, [2000?], v. 3, p. 11)

Esse tipo de linguagem permite uma maior aproximação com o professor e, conseqüentemente, uma maior possibilidade de ele se identificar com a proposta didática ali defendida, já que o material o tempo todo defende que o sucesso do Projeto depende muito de seu envolvimento. O texto de “Apresentação” do *Ensinar e Aprender*: impulso inicial é o mais longo, com 19 páginas; nos três volumes seguintes, há cinco páginas cada um. A “Apresentação” do primeiro volume traz as informações mais relevantes acerca dos objetivos gerais e específicos do Projeto; os demais vão apenas retomando e/ou confirmando o conteúdo teórico do primeiro livro. Assim, o primeiro volume apresenta o “Ensinar e Aprender: construindo uma proposta”, propõe ao professor reflexões sobre a realidade do fracasso escolar, denunciado pelos altos índices de evasão e repetência da segunda metade da década de 1990, com base em dados estatísticos e de estudos científicos, chamando a sua atenção para a necessidade de se enfrentar o problema com base na renovação da proposta didática.

Embora justifique que à escola não caberia a responsabilidade total por todos os problemas ocorridos nesse período, especialmente os relacionados ao mercado de trabalho, lembra aos docentes que, ao reprovar e excluir grande parte de sua clientela, a escola estaria contribuindo para que muitas pessoas ficassem sem acesso aos conhecimentos mínimos, “tanto para a compreensão e inserção na sociedade contemporânea quanto para a disputa das escassas vagas de emprego” (SÃO PAULO, [2000?], p. 9).

O texto de “Apresentação” do *Ensinar e Aprender*: impulso inicial está dividido em oito tópicos, nos quais aparecem reflexões referentes aos novos conceitos educacionais a ser incorporados pelo sistema escolar, além das orientações sobre a organização do material de apoio e atuação docente, sendo eles: “O Projeto Correção de Fluxo: proposta pedagógica”; “A seleção de conteúdos de ensino”; “Autoconceito, motivação e aprendizagem”; “Avaliação”; “O material de apoio e a atuação docente”; “Trabalho com classe heterogênea”; “Diagnóstico inicial” e “O Projeto, o sistema de ensino, a escola e a comunidade”.

É interessante observar que, por ter sido produzido com base na realidade escolar paranaense, vez ou outra, aparecem vocábulos confirmando o seu público-alvo: os docentes daquele Estado, como podemos observar nos trechos que seguem: “A Secretaria de Estado da

Educação do Paraná iniciou a partir de 1995 uma série de ações, dentre as quais o Projeto Correção de Fluxo” (SÃO PAULO, [2000?], p. 11); “A seleção de conteúdos adotada, partindo de uma clara concepção de cada uma das disciplinas, tem como referência central o Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná” (SÃO PAULO, [2000?], p. 14).

Os números apresentados a respeito dos altos índices de evasão e repetência da época também foram extraídos do documento *Projeto Correção de Fluxo Escolar*: dados de identificação, produzido no Paraná:

No Estado do Paraná, a situação não é diferente. Tomando-se dados dos alunos matriculados em 1993 da 1ª à 8ª séries na rede estadual de ensino, observamos que, dos 822.618 matriculados na rede urbana, 422.136 estavam fora da faixa etária prevista para a série que cursavam, o que equivale a 51,3% de distorção. Na zona rural, eram 31.421 matriculados, dos quais 18.691 fora da faixa etária, o que corresponde a 59/5%. [...] Considerando o quadro geral do estado, os alunos nessa situação eram 43/8% dos matriculados. (SÃO PAULO, [2000?], p. 11)

Embora tal aspecto não comprometa diretamente o bom desempenho do Projeto, é inegável que isso pode causar alguns transtornos aos professores paulistas. Além de ser um pouco estranho que um projeto no qual é proposto um trabalho, cujo ponto de partida seja a realidade do aluno, em determinados momentos, essa realidade seja a de outro estado. No material de língua portuguesa isso é bastante visível no *Ensinar e Aprender*: volume 1, cujos projetos de trabalhos propostos para serem desenvolvidos com os alunos trazem, especificamente, textos voltados para a realidade paranaense. No projeto de trabalho “Correspondência”, por exemplo, 90% dos textos estudados apresentam tal característica. Nos modelos de ofício, de carta familiar, telegrama, contas a pagar, carta comercial, currículo e requerimento, os destinatários, remetentes e algumas informações específicas são da realidade paranaense. Isso também acontece no projeto de trabalho “Jornal”, cujo suporte principal para o seu desenvolvimento é o jornal paranaense *Folha de Londrina* (1997).

O fato, entretanto, de um aluno do Estado de São Paulo estudar uma conta de água ou de luz do Estado do Paraná não é um fator complicador para que este deixe de aprender a organização textual e aspectos morfosintáticos desse tipo de texto ou de qualquer outro. Vale lembrar que os professores poderiam fazer as adequações necessárias para a realidade paulista e de suas escolas. Também é interessante considerar, que não há tantas diferenças nas orientações curriculares e pedagógicas de um estado para outro e, apesar de a proposta pedagógica ter sido criada a partir do currículo oficial do Paraná, os procedimentos teórico-metodológicos que a sustentam estão pautados em orientações dadas, em especial, por documentos produzidos pelo Estado de São Paulo.

Os quatro textos de “Apresentação” escritos em cada um dos quatro volumes do *Ensinar e Aprender* estabelecem uma relação de continuidade, conforme o desenvolvimento previsto para o projeto “Ensinar a Aprender: construindo uma proposta”. Em cada volume é feita uma retomada da proposta de trabalho apresentada no volume anterior. O texto dialoga com o professor prevendo algumas situações de aprendizagem, bem como as possíveis dificuldades que o docente poderia enfrentar no decorrer do desenvolvimento do Projeto, além, de também orientar os registros acerca de avanços e dificuldades dos alunos. É nesse texto que também se apresentam orientações gerais sobre os objetivos de cada volume, e de cada componente curricular, sempre enfatizando a importância do professor para o sucesso da proposta pedagógica apresentada no material didático, como podemos observar nos fragmentos abaixo:

Este primeiro volume de *Ensinar e aprender* pretende subsidiar o trabalho em sala de aula das classes do Projeto de Correção de Fluxo fundamentando-se nas ideias apresentadas e discutidas no texto *Impulso inicial*.

O Projeto, voltado à solução de problemas dos alunos com defasagem idade-série das escolas da rede estadual do Paraná, pretende mudar a qualidade do trabalho escolar, confiando, como pressuposto, nas possibilidades de aprendizagem dos alunos e na competência dos educadores para a realização de um melhor atendimento à clientela. (SÃO PAULO, [2000?], v.1, p. 9)

...

Este volume de *Ensinar e aprender* chega às suas mãos em pleno desenvolvimento do Projeto Correção de Fluxo, quando você e seus alunos já realizaram progressos e talvez tenham novas perguntas e expectativas a serem atendidas. (SÃO PAULO, [2000?], v.2, p. 9)

...

Com este volume de *Ensinar e aprender*, encerramos o material pensado como apoio a seu trabalho com as classes de Correção de Fluxo. (SÃO PAULO, [2000?], v.3, p. 9)

#### 2.4.4 A Introdução

É na “Introdução” de cada livro que estão indicados os objetivos e os alvos a ser atingidos pelos docentes no contorno de cada disciplina. Estes estão relacionados às habilidades necessárias para o desenvolvimento dos conteúdos específicos. O texto de “Introdução” do *Ensinar e Aprender: impulso inicial* é o mais longo, e nele estão expostas, mesmo que de forma sintetizada, as reflexões acerca das novas concepções a serem adotadas, em contexto escolar, no contexto do ensino de cada componente curricular a que se destina o material.

A “Introdução” do *Ensinar e Aprender*: impulso inicial de Língua Portuguesa é composta de 12 páginas, divididas em 12 subtítulos nos quais se apresentam aos docentes os novos conceitos a ser incorporados por eles no tocante ao ensino de língua materna e orientações didáticas para o desenvolvimento das atividades propostas em relação às quatro práticas privilegiadas no ensino de português, fundamentadas, sobretudo, nos estudos desenvolvidos no campo da Ciência da Linguagem, ficando assim subdivididos: “Linguagem oral”; “Leitura, Escrita, Análise linguística”; “Projetos de leitura e escrita: uma proposta para o ensino de Português”; “Organização da rotina e da sala de aula”; “Orientação para a reescrita de textos”; “Aspectos morfosintáticos”; “Ortografia”; “Avaliação diagnóstica” e “Apresentando os projetos”.

Os textos de “Introdução” dos Volumes 1 e 2 se constituem apenas de uma página, e o Volume 3, de três páginas. Em geral, esses textos apresentam uma explanação geral de cada projeto de leitura a ser desenvolvido em sala de aula e dos alvos a ser atingidos com cada um deles. Cada volume procura enfatizar que a proposta do ensino de língua materna no Projeto “Ensinar e Aprender: construindo uma proposta” não pode perder de vista a sua função social. No Volume 3, ainda são acrescentadas orientações acerca da avaliação final dos alunos.

#### 2.4.5 A apresentação da proposta didática

A proposta didática do “Ensinar e Aprender: construindo uma proposta” está organizada em 13 projetos de leitura e escrita, apresentados logo após a “Introdução” de cada volume. Cada livro do *Ensinar e Aprender* traz uma descrição detalhada dos projetos de leitura e escrita, acompanhada dos objetivos a serem atingidos com a execução de cada um deles. Com uma linguagem bem próxima do professor, o texto traz orientações acerca de procedimentos e atitudes a ser adotados pelo docente diante do desenvolvimento dos alunos em cada atividade trabalhada, inclusive com relação ao que observar, registrar e avaliar, como podemos observar pela citação a seguir: “Nesse momento, você estará observando avanços e dificuldades dos alunos com relação à leitura. Registre suas observações” (SÃO PAULO, [2000?], p. 42).

Como podemos observar, o texto se dirige ao professor como se estivesse prescrevendo o que deve ser feito diante de cada atividade, adquirindo um caráter

instrucional, ainda mais evidenciado pelo uso do modo imperativo: “converse”, “leia”, “aconselhe”, “marque”.

A escolha da estruturação do trabalho em projetos de leitura e escrita é justificada, no material didático, pelo fato de estes serem concebidos como um conjunto de atividades desenvolvidas em torno de um eixo temático ou de uma tarefa prática, pautado em objetivos “previamente delineados, ações planejadas, executadas com divisão de tarefas e avaliadas quanto ao processo e produto final – que deve necessariamente ser divulgado” (SÃO PAULO, [2000?], p. 32), tal como é defendido por diferentes estudiosos da Pedagogia de projetos, também explicitado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.

É nesse sentido que os 13 projetos de leitura propostos ao longo do desenvolvimento do “Ensinar e Aprender: construindo uma proposta” são criados com objetivo de aproximar os alunos das classes de aceleração de aprendizagem de diferentes “tipos de textos”, possibilitando que eles aprendam a reconhecer e compreender as suas especificidades. Além disso, a ideia era possibilitar a interdisciplinaridade.

O material orienta o docente a fazer a sua leitura na íntegra antes do desenvolvimento de cada projeto de leitura e escrita, para a realização das adequações cabíveis e também para a preparação do material necessário. O material ainda enfatiza que as atividades devem ser desenvolvidas de forma planejada, prevendo sempre que possível o trabalho integrado entre as várias disciplinas, com vistas à formação da competência leitora do aluno, como podemos observar no quadro-síntese de cada volume de Língua Portuguesa, transcrito abaixo:

Tabela 2: Quadro-síntese do *Ensinar e Aprender*: impulso inicial

| Proposta de Trabalho   | Noções e conceitos  | Habilidades  |
|--|---|--|
| <p><b>Projetos de leitura e escrita:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Clube de leitura</li> <li>• Histórias que a família conta</li> <li>• Medicamentos</li> <li>• Ervas medicinais</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• diferentes tipos de textos: organização em função de sua intencionalidade</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• leitura, produção, análise e discussão de textos narrativos, instrucionais e persuasivos</li> </ul> |



Tabela 3: Quadro-síntese do *Ensinar e Aprender*: volume 1

| Proposta de Trabalho  | Noções e conceitos  | Habilidades   |
|---|---|---|
| <b>Projetos de leitura e escrita:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Correspondência</li> <li>• Jornal</li> <li>• Jornal Mural</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• diferentes tipos de texto: organização em função de sua intencionalidade</li> <li>• Análise linguística: aspectos de organização textual; aspectos morfosintáticos e ortográficos</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• leitura, produção (oral e escrita) de textos informativos, argumentativos e narrativos</li> <li>• análise linguística</li> </ul> |

Tabela 4: Quadro-síntese do *Ensinar e Aprender*: volume 2

| Proposta de Trabalho  | Noções e conceitos   | Habilidades   |
|---|--|---|
| <b>Projetos de leitura e escrita:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Poesia</li> <li>• Oficina de sonhos</li> <li>• Jogo de aventura</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• diferentes tipos de texto: organização em função de sua intencionalidade</li> <li>• recursos de estilo</li> <li>• elementos da narrativa: enredo, personagens, tempo, espaço, narrador</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• leitura, produção, análise e discussão de textos poéticos e narrativos</li> <li>• uso da gramática e do dicionário</li> <li>• criação de personagens</li> <li>• desenvolvimento de narrativas</li> </ul> |

Tabela 5: Quadro-síntese do *Ensinar e Aprender*: volume 3

| Proposta de Trabalho  | Noções e conceitos  | Habilidades  |
|---|---|--|
| <b>Projetos de leitura e escrita:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Teatro</li> <li>• História em quadrinhos</li> <li>• O mundo do trabalho</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• diferentes tipos de texto: organização em função de sua intencionalidade</li> <li>• recursos de estilo</li> <li>• elementos da narrativa: enredo, personagens, tempo, espaço, narrador</li> <li>• recursos específicos do texto dramático: rubrica, indicação de cenário, marcação do tempo</li> <li>• recursos visuais e textuais das histórias em quadrinhos</li> <li>• recursos específicos do texto legal</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• leitura, produção, análise e discussão de textos narrativos (teatro e história em quadrinhos), informativos instrucionais</li> <li>• coleta de informações, anotação e resumo (entrevista, pesquisa bibliográfica)</li> <li>• revisão e reescrita de texto</li> </ul> |

De modo geral, os 13 projetos de leitura e escrita são estruturados em duas vertentes de trabalho: uma que se destina a levar o aluno a perceber a importância da leitura como fonte inesgotável de prazer e de aquisição de novos conhecimentos, de forma sistematizada; outra,

que vai ao encontro da necessidade de criar momentos de pura fruição, em que o aluno tem liberdade para escolher suas próprias leituras, sem cobranças. Para a leitura “livre” e “sem cobranças”, o material de apoio didático apresenta o “Clube da leitura”, que deveria funcionar ao longo dos dois anos de execução do “Ensinar e Aprender: construindo uma proposta”, e para o trabalho dirigido com a leitura no qual os alunos deveriam compreender e perceber que a leitura seria “fonte inesgotável de conhecimento” criaram-se 12 projetos de leitura e escrita, voltados para os diferentes “tipos de textos”, organizados para serem executados num determinado período, com objetivos e metas específicas a serem atingidas por alunos e professores.

De acordo com as orientações do *Ensinar e Aprender*, os 13 projetos de trabalho não têm uma estrutura rígida, podendo sofrer adaptações, substituições e até mesmo supressões, desde que cada um deles continue a formar um todo coerente. Além disso, o documento ainda orienta o docente a criar condições para que todos os alunos participem das atividades propostas, para que venham a “gostar de expressar-se, ler e escrever, buscando o sentido do texto de maneira crítica e criativa, compreendendo os aspectos discursivos e deles se apropriando gradativamente” (SÃO PAULO, [2000?], p. 33).

Com relação aos objetivos e especificidades de cada projeto de leitura e escrita proposto pelo *Ensinar e Aprender*, nos dois primeiros anos de sua implantação, tem-se:

### **Projeto “Clube de Leitura”**

O objetivo do “Clube da leitura” é levar os alunos a perceberem que os livros podem ser fontes inesgotáveis de fruição e conhecimento. O projeto deveria funcionar ao longo dos dois anos de desenvolvimento do *Ensinar e Aprender*, com a criação de um ou mais Clubes de Leitura, utilizando os livros da biblioteca ou os que estivessem disponíveis na sala de aula. Ao professor caberia a função de mediar a organização e desenvolvimento do Clube, incentivando os alunos a tecerem comentários sobre os livros lidos, bem como incentivá-los a buscar a qualidade da “leitura” que deveria ser realizada fora do horário de aula. Quinzenalmente, deveria haver um espaço em classe para comentar os textos, e, se os estudantes quisessem, poderiam também produzir resenhas ou propagandas sobre os livros lidos, que deveriam ser colocadas no mural da escola. Além do professor como mediador, cada grupo deveria ter o seu relator: aluno que anotaria numa ficha os títulos lidos e a participação de cada integrante no grupo.

### **Projeto “Histórias que a família conta”**

O projeto “Histórias que a família conta” destina-se a recuperar as tradições orais da família, representadas pelas narrativas de ficção, passadas de pais para filhos, bem como as memórias de fatos reais vividos pelos antepassados. Lançando mão de textos ficcionais produzidos por diferentes autores, como: *Uma noite no paraíso*, de Sylvia Manzano, *O lobisomem*, de Samir Curi Meserani, *O homem da terra* e *Novela na Tamandaré*, ambos de Ilka Brunhilde Laurito, e *O diabo e o granjeiro*, de Tatiana Belinki, esse projeto propôs um trabalho específico com cada um desses textos, com vistas a levar os alunos a conhecer e a compreender as particularidades de cada texto. Ao final do projeto, a classe deveria produzir um livro com histórias extraídas do universo familiar dos alunos.

### **Projeto “Conhecendo Medicamentos”**

O projeto “Conhecendo Medicamentos” pretendeu trabalhar o texto prescritivo numa situação significativa. A ideia era alertar os alunos contra o uso indiscriminado de medicamentos, com base no conhecimento e na análise de bulas de remédios, embalagens, com ênfase em alguns aspectos, como indicações, contra-indicações, posologia, composição, advertências etc. Não se tratava de levar os alunos a dominar a terminologia técnico-científica, mas de familiarizá-los com esse tipo de organização de discurso, esperando que os alunos pudessem vir a reconhecer os perigos da automedicação e que divulgassem tais conhecimentos na família.

### **Projeto “Ervas Medicinais e Receitas Caseiras”**

O projeto “Ervas Medicinais e Receitas Caseiras” está diretamente ligado ao anterior e seu objetivo é levar o aluno a perceber que o uso indiscriminado de medicamentos caseiros pode oferecer tantos perigos quanto o de medicamentos alopáticos. A ideia era levar os alunos a compreender que ervas medicinais e receitas caseiras deviam ser usados de forma cuidadosa, já que também podem provocar reações adversas e que não curam qualquer tipo de doença. A ideia também é levar os alunos a perceberem o traço cultural desse tipo de conhecimento que é passado de pais para filhos, mantendo a tradição oral. No final do projeto, os alunos também deveriam organizar um livro com receitas de medicina caseira.

### **Projeto “Clube da Correspondência”**

O projeto “Clube da Correspondência” apresenta como objetivo principal a utilização do texto epistolar em situação “real de uso”, bem como o conhecimento da organização textual de vários tipos de correspondência, como bilhete, carta familiar, convites, telegramas, contas de água e luz, extratos bancários, impressos, carta comercial, currículo, carta de solicitação de emprego, ofício, requerimento, dentre outros. Propõe ainda que os alunos se correspondam com alunos de outras escolas ou de outras cidades, para conhecerem, através de suas produções, realidades diferentes das deles. O “Clube da Correspondência” também poderia ser desenvolvido ao longo dos dois anos.

### **Projeto “Jornal: leitura e debate”**

O projeto de trabalho “Jornal: leitura e debate” objetiva desenvolver nos alunos não só as habilidades de ler o texto jornalístico, como também pretende estimular neles o pensamento crítico e o debate sobre temas da atualidade. Esse projeto também deveria ser desenvolvido ao longo do ano letivo, por intermédio da leitura e comentário periódico de notícias veiculadas por diversos jornais, levando os alunos a perceber e reconhecer os principais recursos de organização desse tipo de configuração textual.

### **Projeto “Jornal Mural”**

O projeto “Jornal Mural” foi criado a partir dos demais projetos, já que a elaboração de um jornal mural pode propiciar aos alunos a produção dos mais variados tipos de textos, a partir de uma função social bem definida, com vistas a atingir toda comunidade escolar. O jornal mural deveria ser produzido em decorrência da produção textual dos alunos, após passar por trabalho específico de reescrita e de reflexão sobre a linguagem, pois alunos deveriam levar em conta que estariam escrevendo para um público variado, com graus diferentes de conhecimento, interesse e compreensão.

### **Projeto “Poesia”**

O projeto “Poesia” destina-se a aproximar os alunos da linguagem poética, levando-os a sentir prazer em ler e ouvir poemas, com base na apreciação e na compreensão dos recursos

de construção poética, como ritmo, som, imagem, disposição gráfica. Os alunos deveriam ler, ouvir e escrever seus próprios poemas, com base no contato com poemas de construção textual diversificada, como acrósticos, paráfrases, cinéticos, concretos, classificados poéticos, dentre outros, e de poetas diferentes como Cecília Meireles, Paulo Leminski, Carlos Drummond de Andrade, Vinícius de Moraes, Ulisses Tavares e muitos outros. Os docentes deveriam estimular os estudantes a publicar suas produções tanto no “Jornal Mural” quanto nas cartas escritas no “Clube da Correspondência”.

### **Projeto “Oficina de Sonhos”**

O projeto “Oficina de Sonhos” destina-se a levar os alunos a serem capazes de apreciar e de criar narrativas envolventes, aprofundando sua compreensão sobre o universo narrativo com base na aprendizagem dos recursos de construção deste tipo de texto e também no estudo dos diversos tipos de narrativa, como as de mistério, de terror, policiais de suspense (enigma), policiais de ação, de ficção científica, de amor e do cotidiano. O projeto foi organizado basicamente pelo estudo de cinco contos, sendo eles: *Biruta*, de Lygia Fagundes Telles; *A aranha*, de Orígenes Lessa; *Felicidade clandestina*, de Clarice Lispector; *O herói*, de Domingo Pellegrini e *Gaetaninho*; de Antonio de Alcântara Machado.

### **Projeto “Jogo de Aventura”**

O projeto “Jogo de Aventura” foi criado com base nos RPG – Role Playing Games – para ser desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa e de História. Na primeira disciplina, os alunos estariam vivenciando experiências de aventura com o intuito de num segundo momento produzir textos narrativos de aventura com preocupação com cenário, personagens e ações capazes de prender a atenção do leitor. No âmbito da segunda disciplina, os alunos poderiam ter a oportunidade de vivenciar situações características de uma determinada época de modo significativo. Embora seja uma atividade de lazer, seu objetivo é estritamente pedagógico. A intenção é contribuir para a aprendizagem de conteúdos das disciplinas de Português e de História.

### **Projeto “Teatro”**

O projeto “Teatro” tem o objetivo de levar professor e alunos a produzir e a encenar peças teatrais. A ideia é trabalhar com textos dramáticos levando os alunos a perceberem suas particularidades, sobretudo com relação à questão do diálogo e também com relação às diferenças e semelhanças com o texto narrativo. Ao final do projeto, os alunos deveriam ter produzido uma coletânea de textos teatrais, além de terem encenado algumas peças.

### **Projeto “História em Quadrinhos”**

O projeto “História em Quadrinhos” tem o objetivo de dar continuidade ao trabalho com a linguagem narrativa, explorando os recursos plásticos e textuais das histórias em quadrinhos. Aqui, como no projeto “Teatro”, o professor poderia pedir o auxílio do professor de Educação Artística.

### **Projeto “O Mundo do Trabalho”**

O projeto “O Mundo do Trabalho” destina-se a levar o aluno a familiarizar-se um pouco mais com o texto informativo, com base no conhecimento de diferentes configurações textuais relacionadas ao mundo do trabalho, além de possibilitar a eles o conhecimento sobre alguns direitos que a legislação lhes assegura enquanto trabalhadores. O projeto também objetiva inseri-los no universo da pesquisa, oferecendo-lhes orientações acerca da pesquisa bibliográfica, anotações e organização de informações em forma de resumo e relatório. Como produto final, os estudantes deveriam organizar um guia de informações sobre ocupações ou profissões de interesse do grupo, principalmente, sobre as que têm campo de mercado regional. Aqui também é proposto um trabalho numa perspectiva interdisciplinar com as disciplinas de História e Geografia, já que a esta pertence o conteúdo referente à industrialização e à globalização, enquanto aquela estaria desenvolvendo a unidade temática “Cidadania no Brasil atual- caminhos e descaminhos”.

Os 13 projetos de trabalho acima apresentados deveriam desenvolver-se ao longo da implementação do “Ensinar e Aprender: construindo uma proposta”. O “Clube da Leitura”, “Jornal”, “Jornal Mural” e “Clube da Correspondência” deveriam funcionar durante os dois anos de desenvolvimento das classes de aceleração, e os demais projetos de trabalho deveriam

acontecer num período específico. Vale ressaltar que no âmbito de cada um deles foram privilegiadas as habilidades de ler, escrever, ouvir e falar, conforme as especificidades de cada texto estudado. Aspectos relacionados à produção textual, como morfossintaxe, ortografia, uso do dicionário e outros aspectos imbricados no uso e reflexão sobre a linguagem também foram explorados, com o intuito de levar os alunos a perceber as diferentes formas de organizar do discurso.

#### 2.4.6 As Referências Bibliográficas

Os quatro volumes do *Ensinar e Aprender* apresentam um total de 138 livros no campo “Referências Bibliográficas”, sendo que nos dois primeiros volumes há predomínio de obras teóricas e, nos dois últimos, o de textos que foram utilizados como material didático, desde as obras ficcionais até revistas e encartes. Desse número, 52 encontram-se no *Ensinar e Aprender: impulso inicial*, 15 no Volume 1, 39 no Volume 2 e 32 no Volume 3. Vale lembrar que no Volume 2 ainda são apresentados 9 títulos como indicação de leitura, todos teóricos.

Dentre os títulos, encontram-se textos pertencentes ao universo da Ciência da Educação, da Linguagem, da Psicologia, da Filosofia, bem como documentos oficiais produzidos tanto pela Secretaria do Estado do Paraná quanto pela de São Paulo, além de referências das obras que serviram de suporte para o desenvolvimento das atividades propostas, como revistas, encartes, obras ficcionais e textos produzidos pelo próprio CENPEC. É interessante observar que nessa lista de referência bibliográfica aparecem sete documentos produzidos pela SEE/SP no que tange à prática pedagógica do ensino de língua portuguesa.

Das 138 obras citadas, algumas se repetem em mais de um livro, como é o caso do documento *Currículo básico para a escola pública do Paraná* (1992), que só não aparece nas referências do Volume 3. O *Ensinar e Aprender: impulso inicial*, e o *Ensinar e Aprender: volume 1* possuem predominância de referência de obras teóricas. Algumas delas se repetem em ambos, como é o caso do material de apoio destinado às Classes de Aceleração do Ciclo I, de *Ensinar pra valer!* (1996), produzido pelo CENPEC, e *Raízes e Asas*, também elaborado por esse centro de pesquisa. Além destes, os livros *Formando crianças leitoras* (1994) e *Formando crianças produtoras de textos* (1994), ambos de Josette Jolbert, *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura* (1989), de Ângela Kleiman, *Escola, leitura e produção de*

*textos* (1995), de Ana Maria Kaufman e Maria Elena Rodrigues, e a tese de doutorado de Maria das Mercês Sampaio, *Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar* (1997), também são textos comuns nas duas listas de referências bibliográficas.

Em relação às indicações de leitura que aparecem no Volume 2, dos 9 títulos, somente 3 não estão inscritos nas referências bibliográficas: *Invasão na catedral: literatura e ensino em debate* (1983), *O texto sedutor na literatura infantil* (1986) e *Leitura: perspectivas interdisciplinares* de Regina Zilberman e Ezequiel Theodoro da Silva. Outro aspecto a ser observado é que, apesar da lista grande de livros presentes no campo “Referências Bibliográficas”, foram feitas poucas citações diretas no corpo do texto.

No *Ensinar a Aprender: impulso inicial*, das 52 obras listadas no campo “Referências Bibliográficas”, apenas cinco são realmente referenciadas no material, sendo três documentos oficiais, um do Estado de São Paulo e dois do Paraná. Aparece também uma citação dos estudos coordenados por Sérgio da Costa Ribeiro, quando trata da pesquisa educacional sobre os danos causados pela repetência para o aluno, registradas em “A educação e a inserção do Brasil na modernidade”, publicada em *Cadernos de pesquisa* (1993). Há também referência ao livro de Ângela Kleimam: *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura* (1989), no qual o Projeto busca apoio para definir o significado de leitura. Os documentos produzidos pela SEE/PR, *Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná* (1996) e *Projeto Correção do Fluxo Escolar: dados de identificação* (1998) são citados algumas vezes ao longo da explanação teórica do *Ensinar a Aprender: impulso inicial*, aparecendo nos outros volumes também. Além destes, o documento produzido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, *Programa de 1º Grau: Português* (1985), cujos autores foram orientados pelos professores João Wanderley Geraldi, Lilian Lopes Martin da Silva e Raquel Salek Fiad, também são citados, servindo de orientação para a reescrita de textos ao longo do desenvolvimento do Projeto.

No *Ensinar e Aprender: volume 1* não aparecem referências diretas ou indiretas no corpo do texto. No Volume 2 são feitas três referências diretas que evidenciam que o Projeto busca sustentação explícita no documento *Currículo básico para a escola pública do Paraná* (1992) e em *O Texto na sala de aula: leitura e produção* (1985), de Geraldi (org.), quando argumenta a respeito da necessidade de privilegiar, na escola, a leitura, análise e produção de textos literários. Há também referência ao livro didático destinado à 5ª série, de Reny M. G. Guindaste [et al], do qual foram extraídos alguns poemas trabalhados no projeto “Poesias”. No Volume 3 também são feitas três citações diretas, sendo uma de Anatol Rosenfeld (1985),



quando trata das especificidades do texto dramático em *O teatro épico*, enquanto as outras duas são retiradas do texto *A linguagem do futuro*, de José Alberto Lovetro, referente à linguagem das histórias em quadrinhos.

## 2.5 A proposta de ensino de leitura apresentada pelo *Ensinar e Aprender*

O *Ensinar e Aprender* é um material didático que foi produzido, especificamente, para as classes de correção de fluxo,<sup>113</sup> já que os alunos dessas classes apresentavam defasagem idade/série. A ideia era oferecer a eles condições de retomar a sua trajetória escolar “normal”, a partir do desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para esse retorno, com base na criação de um material didático que partisse de núcleos ou eixos centrais de cada disciplina. É nessa perspectiva que o *Ensinar e Aprender* foi elaborado.

Com base na análise de alguns aspectos da configuração textual desse material, em especial de sua proposta didático-pedagógica, elaborada pela equipe de pesquisadores e especialistas do CENPEC, é possível perceber uma preocupação muito grande em colaborar para a reversão do “fracasso escolar”, bastante evidenciado na década de 1990, sobretudo, em função dos altos índices de evasão e de repetência escolar, para o que o conhecimento científico seria fundamental. Alguns materiais produzidos no contexto de implantação do projeto “Ensinar a Aprender: construindo uma proposta”, como o *Raízes e asas* (1994), também publicado pelo CENPEC, apontam para essa característica, ao defender ser fundamental no planejamento de um projeto educacional que se entenda e leve em consideração a discussão teórica sobre as relações estabelecidas entre desenvolvimento e aprendizagem.

No artigo “Aceleração de estudos: uma intervenção pedagógica”, escrito pela assessora pedagógica do Projeto, Maria das Mercês Ferreira Sampaio, defende-se que os estudos psicológicos sobre a questão do desenvolvimento e da aprendizagem podem iluminar caminhos a serem propostos para acompanhar a aprendizagem dos alunos com atraso escolar.

Para Vygotsky (1991b), se a aprendizagem das crianças começa muito antes de frequentarem a escola, o fato é que o aprendizado escolar produz algo

---

<sup>113</sup> O fato de esse material ter sido produzido especificamente para essas classes em nada impedia o professor de usá-lo no ensino regular também.

fundamentalmente novo em seu desenvolvimento, pois “engendra a área de desenvolvimento potencial”. O autor esclarece: “aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (Vygotsky, 1991b, p. 101). Sua perspectiva de análise prioriza, portanto, o contexto cultural e a aprendizagem, e não se prende no estabelecimento rígido de etapas de desenvolvimento de acordo com a idade das crianças. Sobre essa relação, estudos de Bogoyavlensky e Menchinskaya (1991) esclarecem diferenças entre mudanças devidas à idade nos processos fisiológicos e nos processos psíquicos, em especial nos cognoscitivos. Assim, reconhecem os processos orgânicos que se manifestam em períodos específicos de idade, sem muitas variações entre os indivíduos, mas destacam que as mudanças no desenvolvimento psíquico e nas características de personalidade variam no tempo, produzindo-se em períodos diferentes conforme a maneira de vida, de atividade e as condições de educação das crianças. [...] não é correto “ligar diretamente diferenças individuais na aquisição de noções apenas à idade dos alunos (como frequentemente se faz em pedagogia)” – pois nem só fatores biológicos, nem só fatores sociais, mas a influência combinada de múltiplos fatores é que explica a aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas, podendo-se por isso encontrar níveis de aquisição similares em alunos de idades diferentes. Entende-se que, ao longo da vida de cada indivíduo, as conquistas psicológicas acontecem de modo singular, pois a interação com o mundo externo ocorre para cada um em determinado momento de sua trajetória particular. À luz desse referencial, conclui-se que a trajetória escolar desses alunos com atraso pode ser revertida, que situações estimulantes e desafiadoras podem provocar avanços significativos em sua aprendizagem e no crescimento de suas capacidades de pensar e entender o mundo, que suas idades representam possibilidades e não impedimentos para a retomada de seu progresso escolar. (SAMPAIO, 2000, p. 69-70)

É possível perceber também subjacente a esse material didático uma preocupação em elaborar uma proposta de trabalho que desse uma resposta à sociedade, em função das muitas críticas recebidas pela escola, principalmente da sociedade acadêmica, por não conseguir oferecer um ensino de qualidade a “todos os seus alunos”, com base nas novas necessidades educacionais de meados da década de 1990. A esse respeito é possível ler no *Ensinar e Aprender* que:

Incidir sobre essa questão central exige rever a seleção de conteúdos e o ritmo do ensino, tendo em vista possibilitar o sucesso de alunos que ainda não foram atingidos pela proposta formativa da escola. São esses alunos que estão mostrando a necessidade de aproximar currículo e vida, ensino e aprendizagem: conteúdos relevantes devem ser organizados e oferecidos na velocidade e no ritmo indicados pela aprendizagem dos alunos para que possam ser apropriados de fato. (SÃO PAULO, [2000?], v.1, p. 10)

Esses conceitos teóricos mencionados na citação acima podem ser facilmente observados na proposta didático-pedagógica do *Ensinar e Aprender*, em especial quando propõe que o trabalho seja organizado em função de objetivos específicos, respeitando as características dos alunos, com previsão de momentos de trabalho individual e coletivo, em pequenos e grandes grupos, com vistas a contemplar a mediação tanto do professor quanto da

interação entre os colegas, de modo que pudessem aprender uns com os outros “e se enriquecessem, tanto no aspecto formativo quanto no informativo” (TARARAM; MARINHO; ARMELIN, 2000, p. 81).

É nesse sentido que a proposta didática do *Ensinar e Aprender* foi elaborada “visando a inclusão de todos os alunos”, o que só poderia ser possível se toda a comunidade escolar acreditasse que todos os alunos seriam “capazes de aprender”, e o professor seria o mediador desse processo. Para isso, o material, com base em estudos realizados no campo da Psicologia, da Linguística, da Teoria da Literatura, da Linguagem, da Sociologia, dentre outros, propõe que o ensino de língua portuguesa não mais seja direcionado a partir de preocupações tradicionais em dar conta do rol de conteúdos da gramática normativa, como antes se fazia nesse ciclo de aprendizagem, para dar lugar a uma proposta de ensino de língua contextualizada e significativa, tal como propunham os estudos acadêmicos, com vistas a tornar o aluno um usuário eficiente da língua, para a vida em sociedade.

De acordo com o artigo “Organização Curricular para um Projeto de Aceleração de Estudos” (2000),<sup>114</sup> produzido por vários integrantes da equipe do CENPEC, o *Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná* (1992) foi o documento norteador da proposta didática do projeto “Ensinar e Aprender: construindo uma proposta”, por representar um avanço no ensino de língua, priorizando a aprendizagem de conteúdos significativos. O currículo paranaense teria norteado a elaboração da proposta de Português e permeado “as atividades e reflexões desenvolvidas nos quatro volumes de Ensinar e aprender (Cenpec, 1998a) e nos três volumes de Ensinar e aprender: reflexão e criação (Cenpec, 1998b)” (TARARAM; MARINHO; ARMELIN, 2000, p. 78).

Esse documento - *Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná* -, com base nos estudos de diferentes pesquisadores que se propuseram refletir o ensino de língua, a partir de diferentes pontos de vista, como Paulo Freire (1982, 1985), João Wanderley Geraldi (1984), Carlos Franchi (1987), Mary Kato (1986), Sírio Possenti (1988), de Coudry (1988), dentre outros presentes no campo “Referências Bibliográficas” desse documento, orienta que o ensino de língua materna seja pensado a partir da linguagem – articuladora não apenas das relações que o homem estabelece com o mundo, como também da visão que o homem constrói sobre o mundo.

Nessa concepção de linguagem, de acordo com as orientações do *Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná* (1990), a língua é resultante de um trabalho

---

<sup>114</sup> Assim como esse, outros artigos produzidos por diferentes intelectuais e pesquisadores foram publicados no periódico Em Aberto, disponível no endereço eletrônico [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br).

coletivo e histórico, com base em sua “natureza pública”, “social” e “cultural”. Por isso o ensino de Língua Portuguesa deve estar pautado no processo de interação verbal, por meio do ensino da leitura e da escrita, cujo trabalho com o texto deve constituir o cerne dessa proposta de ensino, tal como propunha o professor pesquisador João Wanderlei Geraldi, que coloca o texto, com base nos estudos de Mikhail Bakhtin, como ponto de *partida* e de *chegada* do ensino de língua.

Assim, assumindo o caráter dialógico e interacionista da linguagem como princípio norteador do ensino de língua materna, o texto como unidade de ensino e o professor como mediador desse processo, o *Ensinar e Aprender* se apresenta como uma proposta renovada para o ensino de língua portuguesa, elaborada em meados de 1990, centrada no domínio de leitura, expressão oral e escrita e na análise linguística, com vistas à formação de usuários competentes da língua, o que só poderia ser alcançado a partir de um trabalho organizado, considerando a cultura e o repertório dos alunos, sem perder de vista a importância do conhecimento de outras realidades, procurando criar situações em que o falar, o ler e o escrever não consistissem apenas em exercícios mecânicos e sem sentido.

Para atingir esses objetivos, a equipe do CENPEC, aparentemente encontrou nos “projetos de trabalho” a forma mais apropriada para organizar e colocar em prática sua proposta didático-pedagógica para o ensino de Língua Portuguesa. Por isso, a criação de vários projetos de leitura e escrita cujo texto é a unidade principal de ensino, acreditando que o contato com diferentes formas de organização discursiva pudesse contribuir para que os jovens se apropriassem das conquistas das “gerações precedentes” e também se preparassem para “novos desafios”. É nesse sentido que o texto torna-se fundamental, já que por meio dele o autor passaria a sua visão de mundo, influenciando na construção de conceitos das novas gerações. A citação abaixo exemplifica bem essa ideia:

É por meio da organização do texto que o autor expressa sua visão de mundo, sua intenção, revelando a dimensão histórica em que se insere. Por isso mesmo, nenhum texto é neutro. Daí a necessidade de o aluno entrar em contato com todos os tipos, colocando em confronto suas linguagens, suas configurações e também as ideias veiculadas por eles. A percepção de que o conteúdo ideológico dos diferentes textos se expressa pelo conjunto de recursos utilizados pelo autor dá ao aluno condições de apreender o poder da linguagem, enquanto instrumento de atuação e influência sobre o outro e de intervenção na realidade. Para que os alunos percebam e se familiarizem com as diferentes possibilidades de organização do texto, vendo-se, ainda desafiados a apropriar-se delas, buscamos diversificar os projetos, privilegiando, em cada um, um tipo de discurso. (TARARAM; MARINHO; ARMELIN, 2000, p. 79-80)

Nesse processo, o ensino da leitura e da escrita foi considerado como um eixo articulador da proposta didático-pedagógica do *Ensinar e Aprender*, não apenas no âmbito do ensino de língua materna, mas em todas as disciplinas. Assumindo, portanto, um caráter interdisciplinar, o Projeto entende que todas as disciplinas deveriam ser responsabilizadas pelo ensino dessas habilidades, conforme as especificidades de cada uma. No caso de Língua Portuguesa, na perspectiva desse material didático, o seu ensino deveria estar pautado em situações reais de uso de fala, escrita e leitura com finalidades específicas, colocando os alunos em contato com diferentes tipos de textos de circulação social, não apenas para confrontar as diferentes formas de organização da linguagem, como também para compreender o conteúdo neles veiculados.

Entendendo a leitura como pertencente a um processo que “implica desde a diferenciação entre a escrita e outras formas de registro, como desenho por exemplo, até a leitura convencional” (SÃO PAULO, [2000?], p. 30), o *Ensinar e Aprender* defende que todas “as tentativas que o sujeito faz para atribuir sentido a um texto são leituras” (SÃO PAULO, [2000?], p. 30). Nesse sentido, o Projeto trabalha com um conceito de leitura bem amplo, ultrapassando os limites de domínio do código alfabético, da fluência ou de habilidades de localização de informações no texto, concebendo-a como processo de construção de sentidos, conseguido por meio de “diferentes experiências de leitura, com reflexão e discussão, para poder relacionar este texto a outros e à própria vida” (SÃO PAULO, [2000?], p. 30-31), o que só seria ser possível se o leitor mergulhasse no texto, descobrindo os porquês dos recursos utilizados pelo autor: o suporte, a forma, a organização, o léxico etc.

Lançando mão das palavras de Angela Kleiman, registradas no livro *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura* (1989), o Projeto defende que ler não é meramente uma decodificação, mas atribuição de sentido para um determinado texto: “o leitor experiente não decodifica; ele percebe as palavras globalmente e adivinha muitas outras, guiado por seu conhecimento prévio e por sua hipótese de leitura” (SÃO PAULO, [2000?], p. 31).

Assim, adotando a perspectiva interacionista da linguagem, o Projeto entende que o “ensino de Língua Portuguesa envolve práticas de expressão oral, leitura, produção de textos orais e escritos e momentos específicos de reflexão sobre a língua (análise linguística)” (SÃO PAULO, [2000?], p. 29). Essas práticas deveriam ser ensinadas na escola, de forma interligada, devendo estar contempladas nas atividades diárias, partindo sempre da realidade do aluno e com o intuito de ampliar seus horizontes, sem perder de vista seu caráter social. Nessa perspectiva, de acordo com o *Ensinar e Aprender*, o ensino de Língua Portuguesa na

escola fundamental deve estar voltado para o cumprimento de alguns objetivos, esperando que o aluno:

- seja usuário da língua, sabendo expressar-se adequadamente em diferentes situações, fazendo-se entender; seja capaz de ouvir o outro com respeito e solidariedade;
- torne-se um leitor capaz de reconhecer diferentes tipos de textos e seus portadores; leia por prazer, leia para informar-se; seja capaz de seguir instruções escritas, perceba a intencionalidade dos textos de convencimento etc.
- torne-se usuário da escrita, sendo capaz de decidir que tipo de texto e quais recursos linguísticos usar para melhor atingir suas finalidades; saiba escrever por prazer e para registrar, instruir, convencer etc.
- seja capaz de refletir sobre a língua, trabalhando os aspectos de organização que comprometem a clareza, coerência e coesão de seus textos, bem como os aspectos gramaticais que constituem dificuldades no uso da modalidade escrita da língua culta. (SÃO PAULO, [2000?], p. 29)

Recorrendo aos estudos de Angela Kleiman (1989), o Projeto defende que a autonomia do leitor só será conseguida a partir de um trabalho com diferentes materiais e tipos de leitura ao longo do período escolar. Trabalho que deve priorizar a busca pela formação de leitores competentes, isto é, leitores experientes não apenas capazes de decodificar, mas que consigam perceber globalmente o significado de algumas palavras e até mesmo adivinhar outras. Sujeitos capazes de lançar mão de seu conhecimento prévio e de hipóteses de leitura, evidenciando sempre várias estratégias de leitura, como a formulação de hipóteses, a antecipação, a confirmação e a inferência, ao longo desse processo.

Nessa perspectiva, os projetos de leitura e escrita deveriam contemplar diferentes tipos de textos (narrativos, informativos, de convencimento, poéticos, instrucionais etc.), além de diferentes suportes textuais (livros, revistas, jornais, embalagens, bulas etc.), visando à aproximação do ensino da língua materna de suas formas de uso social como base para a formação de leitores competentes, como podemos notar pelo quadro-síntese da proposta de trabalho, extraída dos quatro volumes destinados à Língua portuguesa, apresentada na subseção 2.4.5.

Cabe lembrar que, no âmbito de todas as disciplinas, a leitura e a escrita foram colocadas como eixos básicos de ensino. No quadro-síntese da proposta de trabalho do *Impulso* Inicial, é possível ler que em Matemática, por exemplo, se pretendia desenvolver nos alunos as habilidades de ler, interpretar e de produzir textos matemáticos ou de gráficos. Em História: leitura de documentos (fotografia, certidão, objetos etc.), pesquisa, registro, produção de texto, entre outras atividades de base escrita e leitora. O mesmo ocorreu com os outros componentes curriculares.

O *Ensinar e Aprender* também chama a atenção para as especificidades do texto literário. Na Introdução do *Volume 2*, por exemplo, é defendida a importância de inserir o aluno no universo de textos literários, pois “a literatura, muito mais do que um objeto portador de mensagens e ensinamentos, é um jeito particular de enxergar o mundo” (PARANÁ, 1992, p. 55 apud SÃO PAULO, [2000], v. 2, p. 15), daí a necessidade de privilegiar, em contexto escolar, a leitura, a análise e a produção de textos literários. O trabalho com textos literários deu-se a partir dos projetos “Poesia” e “Oficina de sonhos”, este, centrado no estudo de narrativas curtas. Vale lembrar que foi sugerido aos professores o trabalho com narrativas longas também.

Pensando na seleção geral dos textos a serem trabalhados no âmbito da realização do Projeto, vê-se que, embora haja preocupação em reconhecer a importância da leitura literária, há uma preocupação maior em oferecer ao aluno a possibilidade de ter acesso a todos os tipos de configurações textuais de circulação social, já que uma das funções da escola é preparar o aluno para viver ou “sobreviver” numa sociedade letrada.

Isso é facilmente percebido pela necessidade de aproximar o ensino da leitura da realidade do aluno. O trabalho deveria, entretanto, não parar aí, já que o objetivo era ampliar seus horizontes de conhecimento. Tal preocupação é notada quando se opta por iniciar os projetos com as narrativas orais, provavelmente mais próximas da realidade do aluno, já que estas estão “presentes em todas as culturas de que se tem conhecimento como forma privilegiada de expressão do ser humano, por meio da qual é possível relatar experiências, sonhos, desejos. (TARARAM; MARINHO; ARMELIN, 2000, p. 80).

Partindo das histórias de tradição oral e memórias familiares (“Histórias que a Família Conta”), o Projeto passa pelas que enfocam os fatos do cotidiano, como as crônicas (“Jornal: Leitura e Debate” e “Jornal Mural”) e as centradas no aspecto lúdico (“Jogo de Aventura”), até chegar às narrativas em que a preocupação estética é mais relevante (“Oficina de Sonhos” e “Poesia”) e àquelas associadas a outras linguagens, como a plástica e a cênica (“História em Quadrinhos” e “Teatro”) e os textos relacionados ao mundo do trabalho.

Dessa forma, com base nos aspectos formais e conteudísticos do material didático elaborado para a aplicação do projeto “Ensinar e Aprender: construindo uma proposta” para o ensino de língua materna, percebemos que subjacente à sua proposta didática estão muitas das discussões educacionais dos anos 90 do século XX que, conforme já assinalou Ferreira (1999, 2001), chamavam atenção para a necessidade de “levar a escola para as ruas”, dando ênfase ao seu papel social com relação à formação de leitores. Por isso, a ideia foi organizar os

conteúdos curriculares numa perspectiva social, aproximando os conteúdos escolares da vida dos alunos.

É nessa perspectiva que o *Ensinar e Aprender* se apresenta como uma proposta curricular inovadora, centrada num trabalho didático-pedagógico organizado em projetos de leitura e escrita, entendidas como práticas culturais e sociais fundamentais para o exercício da cidadania, as quais deveriam ser ensinadas por meio do ensino de diferentes tipos de textos. Como o Projeto se destinava a alunos “marcados” pelo “fracasso escolar”, em função das multirrepetências pelas quais já haviam passado, e de vários fatores, ensinar a ler e a escrever, em sua perspectiva, significa dar aos excluídos do sistema escolar e, conseqüentemente, da sociedade a oportunidade não apenas de retomar a sua “trajetória escolar”, mas de incluir-se no universo da cultura letrada, com vistas ao exercício “pleno” de sua cidadania.



### 3 O PROJETO “TECENDO LEITURAS”

#### 3.1 O contexto de implementação

O projeto “Tecendo Leituras” foi implantado na rede paulista de ensino em setembro de 2004. Embora os principais elementos que constituem a sua configuração textual possam levar a caracterizá-lo como “projeto”, ele foi amplamente divulgado na rede como Programa Tecendo Leituras, que por sua vez, foi implementado no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático<sup>115</sup> (PNLD), do governo federal, que nesse Estado vinha acontecendo de forma descentralizada desde 1995.<sup>116</sup> Segundo a SEE,<sup>117</sup> o fato de nesse período a responsabilidade pela compra do livro didático ser do próprio Estado, por intermédio do convênio assinado pelo MEC/FNDE e o Governo de São Paulo/SEE, possibilitou a compra de livros de ficção e de não-ficção (paradidáticos), além dos didáticos.

De acordo com a SEE, a partir da descentralização do PNLD, os docentes, além da oportunidade de escolher livros didáticos, passaram também a poder escolher pequenos acervos denominados módulos, compostos de obras ficcionais e não-ficcionais que poderiam ampliar e aprofundar o trabalho com os livros didáticos em sala de aula. A princípio, os módulos continham apenas obras de ficção como alternativa para o trabalho com a área de Língua Portuguesa, posteriormente, e gradativamente, foi se expandindo com a oferta de títulos de obras de não-ficção, passando a contemplar os outros componentes curriculares também.

---

<sup>115</sup> Às vezes parece que a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo não tinha muito claro nesse período o que seria projeto ou programa e na ânsia pela resolução de problemas educacionais diagnosticados na rede, muitas vezes, foram lançados diferentes projetos/programas no âmbito de outros já existentes. As características gerais e específicas do “Tecendo Leituras” levaram-me a caracterizá-lo como projeto, principalmente porque foi criado a partir de uma situação problema, com ações planejadas, objetivos específicos, metas a atingir e com um produto final a ser produzido.

<sup>116</sup> Cabe ressaltar que a compra de livros didáticos voltou a ser centralizada no Estado de São Paulo a partir do PNLD/2007, que voltou a ser realizada pelo governo federal por intermédio do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC). Mesmo que a compra de livros didáticos tenha voltado a ser feita pelo governo federal, os de ficção e não-ficção continuaram a ser de responsabilidade do governo paulista, por meio do Programa de Livros, que no âmbito do ensino fundamental se realiza pelo Programa Estadual Lendo e Aprendendo. De acordo com a SEE, o Programa de Livro faz parte das ações do governo paulista para a aquisição de livros para todos os níveis de ensino, didáticos e não-didáticos, inclusive livros para os professores, como os pertencentes ao Programa Biblioteca do Professor.

<sup>117</sup> Essas informações foram extraídas do endereço eletrônico: < <http://pnld.edunet.sp.gov.br/2006/>>. Acesso em: 23 nov. 2009.

Enquanto os livros didáticos deveriam dar suporte à prática docente diária, os de ficção e não-ficção poderiam ser utilizados como possibilidade de aprofundamento de temas e como suporte para desenvolvimento de projetos interdisciplinares, desenvolvidos em sintonia com as diretrizes da SEE, com os PCNs e com o projeto pedagógico da escola. A quantidade de livros a ser comprada anualmente foi estabelecida com base no valor estipulado no Convênio MEC/FNDE/SEE-SP, em conformidade com as Resoluções CD/FNDE nº 03, de 21/02/01 e nº 40, publicada no Diário Oficial da União em 24/08/04.

Em geral, a opção Módulos consiste num conjunto de livros de literatura, informativos e de referência que podem ser adquiridos pelas escolas no período de escolha do PNLD, numa quantidade correspondente a 20% do total de livros didáticos disponíveis para cada escola. Cabe notar que em 2004, todas as escolas tinham o direito de escolher pelo menos um módulo, mesmo que tivessem disponíveis para a sua aquisição menos de 200 livros didáticos cujos 20% não atingissem 40 livros. O próprio site indicava para as escolas, conforme o número de alunos matriculados em cada uma delas, quantos livros didáticos e de módulos podiam ser escolhidos. Na perspectiva dessa Secretaria, em São Paulo, o PNLD pretendia incentivar professores e alunos a usar livros não apenas didáticos, mas os de interesse geral também.

A tabela abaixo apresenta a quantidade de livros adquiridos pela rede estadual paulista a partir da descentralização do PNLD no Estado, em 1995.<sup>118</sup>

Tabela 6: Quantidade de livros adquiridos pelo PNLD/1995-2006

| PNLD/Ano | Livro       | %  | Livro de Ficção e Não-Ficção | %  | Total       |
|----------|-------------|----|------------------------------|----|-------------|
| 1995/96  | 11.783.297  | 93 | 857.052                      | 7  | 12.640.349  |
| 1996/97  | 8.814.564   | 73 | 3.246.245                    | 27 | 12.060.809  |
| 1997/98  | 11.030.885  | 94 | 749.527                      | 6  | 11.780.412  |
| 1998/99  | 9.691.781   | 83 | 1.919.557                    | 17 | 11.611.338  |
| 99/2000  | 6.940.097   | 92 | 607.827                      | 8  | 7.547.924   |
| 2000/01  | 14.156.414  | 75 | 4.705.518                    | 25 | 18.861.932  |
| 2001/02  | 17.097.269  | 90 | 1.893.858                    | 10 | 18.991.127  |
| 2002/03  | 5.201.673   | 67 | 2.508.216                    | 33 | 7.709.889   |
| 2003/04  | 13.709.933  | 80 | 3.246.647                    | 20 | 16.956.580  |
| 2004/05  | 13.649.095  | 83 | 2.833.924                    | 17 | 16.483.019  |
| 2005/06  | 5.160.359   | 77 | 1.545.617                    | 23 | 6.705.976   |
| TOTAL    | 117.253.367 | 83 | 24.113.988                   | 17 | 141.349.355 |

Conforme podemos observar, desde meados da década de 1990 o governo paulista vem distribuindo livros ficcionais para as escolas de forma sistemática, atingindo em

<sup>118</sup> Ver: < <http://pnld.edunet.sp.gov.br/2006/>>.

determinados anos maior ou menor quantidade. Como a tabela apresenta dados de compra de livros ficcionais e não-ficcionais na mesma coluna, não é possível visualizar precisamente a porcentagem de livros enviados às escolas no âmbito dessas duas categorias, ao longo desses anos. Apesar da quantidade superior de livros didáticos, não podemos negar, com base nos dados apontados, que atualmente há nas escolas paulistas um acervo significativo de livros pelo menos em termos quantitativos. Há de se considerar também que esses livros permanecem nas escolas e não têm “prazo de validade”. Diferentemente do que acontece com os livros didáticos, considerados “bens consumíveis”, ou seja, que têm tempo de vida útil limitada, sobretudo, em função de seu desgaste diário, decorrente do manuseio dos alunos.

Paralelamente à distribuição de livros didáticos, ficcionais e não-ficcionais, o governo paulista foi investindo em recursos tecnológicos no âmbito da escolha do PNLD, que a partir de 2001, nesse Estado, passou a ser todo informatizado, sendo disponibilizado um link específico dentro do site da SEE/SP,<sup>119</sup> no qual é possível encontrar informações referentes ao Programa, como:

Orientações Didáticas, com propostas de trabalho sobre as obras do PNLD, textos para os que vão escolher livros, relação dos livros didáticos para o ciclo I e II, relação das obras de ficção e de não-ficção contidas nos módulos literários e multidisciplinares, palestras apresentadas nas videoconferências. (SÃO PAULO, 2006, não paginado)

A partir de 2002, a escolha dos livros distribuídos no âmbito do PNLD, conforme dados constantes no site dessa Secretaria, passou a ser feita pelos próprios docentes via internet. Algumas orientações técnicas oferecidas aos professores da rede também passaram a contar com os benefícios de recursos tecnológicos disponibilizados pelos NRTes, no âmbito da Rede do Saber. Essa rede “interativa de aprendizagem”, em 2003, passou a ser usada sistematicamente pelo governo paulista para oferecer cursos de capacitação à distância, tanto para os profissionais das Diretorias de Ensino, responsáveis pelo suporte pedagógico, quanto para os professores das escolas. Essas capacitações ocorreram via tele e videoconferências, fóruns, chats, e-mails e outros recursos disponíveis pelo próprio site.

A criação do “Tecendo Leituras” também recebeu bastante influência dos resultados divulgados pelo SARESP 2003. Segundo Sonia Maria Silva (2004), coordenadora da CENP nesse período, em comunicação oral na videoconferência de lançamento do Programa, ocorrida em 17 de setembro de 2004, os resultados de várias pesquisas apontavam falhas na

---

<sup>119</sup> Trata-se do endereço eletrônico: <<http://www.educacao.sp.gov.br>> link PNLD.

formação leitora não apenas dos alunos, mas na dos professores e profissionais da educação em geral. Para ela: “ninguém pode dar aquilo que não tem”. Por isso, os professores só iriam conseguir fazer com que as crianças lessem, se eles mesmos fossem leitores. Somente o professor leitor teria condições de passar a seus alunos verdadeiramente o prazer de ler. A coordenadora também enfatiza em sua comunicação que a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo não aceitava mais que as crianças chegassem às escolas sem saber ler e escrever e sem estarem “seduzidas” para a leitura.

É nesse espírito que a Secretaria de Educação de São Paulo cria, nesse período, vários projetos e programas para sanar as deficiências de leitura apresentadas pelos alunos no âmbito da educação básica, como é o caso do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - Letra e Vida - um curso anual, voltado especificamente para a formação de professores que ensinavam “a ler e a escrever na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, tanto crianças como jovens e adultos” (SÃO PAULO, 2003, p. 20). Além do “Ensino Médio em Rede”, voltado para o aprimoramento curricular do Ensino Médio nas áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas, com foco na leitura e escrita. Segundo Silva (2004), a Secretaria desenvolve nesse período o projeto piloto “Nem Um a Menos”, também dedicado à leitura e a escrita, pensando mais especificamente nos alunos de 5ª série, com sérios problemas de alfabetização.

Mesmo com a criação de diferentes projetos e programas, os resultados do SARESP continuavam a enfatizar que a competência de leitura e escrita dos alunos paulistas ainda estava muito aquém do desejado, sobretudo dos estudantes de 5ª a 8ª série, em especial, a dos alunos de 5ª série. Melhorar esse quadro passa ser então, na perspectiva de Sonia Maria Silva, um grande desafio para a Secretaria. Foi pensando nisso que o “Tecendo Leituras” foi idealizado. O objetivo foi criar um programa único para contemplar ao mesmo tempo as habilidades avaliadas pelo SARESP, a escolha dos livros didáticos e as dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita de professores e alunos da rede.

A prática de criar programas e projetos específicos para tentar sanar problemas apontados pelo SARESP, segundo essa coordenadora, já vinha acontecendo na rede desde a primeira aplicação dessa avaliação, em 1996, e estava trazendo bons resultados. A partir do diagnóstico de que os estudantes apresentavam deficiências na leitura do jornal, por exemplo, a Secretaria implantou vários projetos nos quais os professores tiveram a oportunidade de vivenciar estratégias de desenvolvimento de trabalho com o texto jornalístico em sala de aula, melhorando significativamente em avaliações posteriores o desempenho de leitura dos alunos nesse tipo de texto.

Segundo a SEE, com base no diagnóstico feito pelo SARESP e outras avaliações que apontavam as dificuldades dos estudantes em ler textos pertencentes ao “gênero literário”, como poemas e narrativas literárias clássicas, a Secretaria criou determinadas ações para atacar o problema. Segundo Silva (2004), em função de tantos programas e projetos de leituras voltados para diversos gêneros textuais, o texto clássico havia sido, de certa forma, esquecido pela rede. Por isso, essa Secretaria, em 2004, criou o Módulo Clássico, dando a oportunidade para que toda a rede pudesse escolher livros clássicos da literatura universal e brasileira para serem lidos em sala de aula por professores e alunos.

Contudo, não bastava disponibilizar os livros para as escolas, seria necessário oferecer capacitações aos docentes para trabalharem com esses livros na sala de aula. A ideia era criar um programa que contemplasse vários eixos de trabalhos desenvolvidos no âmbito da política educacional paulista, como o PNLD, os resultados do SARESP e, acima de tudo, levasse, professores e alunos a serem seduzidos, efetivamente, para a leitura.

Assim, é nesse contexto que, em 2004, surge o projeto denominado pela SEE/SP “Programa Tecendo Leitura”, de “forma inovadora” pretendendo direcionar e sistematizar o trabalho em contexto escolar com o acervo literário distribuído na rede paulista de ensino pelo PNLD. Segundo Alfredina Nery (2009), consultora pedagógica desse Projeto, ao lado de Maria José Nóbrega, o Estado de São Paulo foi pioneiro no envio de livros não didáticos para as escolas, realizado pela antiga Fundação para o Livro Escolar (FLE), atual Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE).<sup>120</sup> Contudo esses livros eram distribuídos nas escolas e o governo não tinha “controle” de como eles estavam sendo usados por professores e alunos.

Com esse Projeto objetivava-se investir numa política de leitura visando à sistematização e direcionamento do trabalho com os livros enviados às escolas. Essa proposta foi elaborada por Alfredina Nery e por Maria José Nóbrega, ambas doutoras em Letras, que contaram com a participação da equipe da CENP, dos professores da rede e de diferentes especialistas em várias áreas do conhecimento, participantes das videoconferências realizadas no âmbito do desenvolvimento do “Tecendo Leituras”.

De acordo com a fala de Maria José Nóbrega, na videoconferência de lançamento do Projeto, em 17 de setembro de 2004, a SEE já vinha promovendo capacitações para os profissionais da rede no âmbito do PNLD, contudo essas capacitações aconteciam de forma pontual, somente no período de escolha do livro didático. Segundo Nóbrega (2005), a criação

---

<sup>120</sup> Essas informações foram fornecidas por Alfredina Nery via e-mail.

do “Tecendo Leituras” surge para preencher essa lacuna, por meio da sistematização e direcionamento dos trabalhos didáticos com os livros literários recebidos pelas escolas.

Dessa forma, a implementação do “Tecendo Leituras”, além de representar o esforço do Estado em disseminar e fomentar o gosto pela leitura entre professores e alunos, também está ligada ao conjunto de ações voltadas para a formação continuada de professores, já que na perspectiva dessa Secretaria, o docente desempenharia um papel fundamental para que os alunos do ensino fundamental (de 5ª a 8ª série) desenvolvessem sua competência leitora. Além disso, esse Projeto também mobiliza o mercado editorial, pois para as editoras verem seus livros circulando em contexto escolar, deveriam seguir rigorosamente a uma série de exigências impostas pelo governo paulista, descritas claramente em comunicado específico, devendo obedecer a um calendário de inscrição, avaliação e seleção de obras de ficção e não ficção.

A avaliação das obras deveria ser realizada por uma banca composta por técnicos da SEE/CENP e especialistas de diversas áreas do conhecimento, obedecendo aos seguintes quesitos:

[...] projeto gráfico (letra, impressão, diagramação, ilustração, capa); qualidade do texto, possibilitando o trabalho diversificado em sala de aula; variedade de temas e linguagens que possibilitem desenvolver o trabalho nas diferentes áreas do conhecimento; compatibilização da obra com os pressupostos e princípios das Propostas Curriculares da SEE/CENP, dos eixos organizadores dos PCNs, dos Temas Transversais, da Progressão Continuada da Aprendizagem, do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores Letra e Vida e do Projeto Hora da Leitura; a inexistência de erros conceituais, bem como a sua indução; atendimento às preferências e necessidades dos alunos nos Ciclos I (1ª a 4ª séries) e II (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental. (SÃO PAULO, 2006, não paginado)

Como podemos notar, escritores e editoras deveriam, de certa forma, adequar seus livros às exigências da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, se pretendessem realmente que seus livros fossem comprados. Nesse sentido, aparentemente a impressão que se tem é a de que o texto literário estaria especificamente a serviço do pedagógico, já que as obras deveriam estar em sintonia tanto com os pressupostos e princípios educacionais das Propostas Curriculares da SEE/CENP quanto com as do governo federal, representado pelos PCNs e pela Progressão Continuada.

Outro ponto a ser destacado no contexto de implementação do “Tecendo Leituras” é que os profissionais da educação de toda a rede, a partir de então, passaram a receber concomitantemente as orientações oferecidas pela Secretaria da Educação, por intermédio de videoconferências, realizadas com os recursos tecnológicos da Rede do Saber. Com isso, o

Estado diminuiu consideravelmente o deslocamento dos profissionais das Diretorias de Ensino para São Paulo. No âmbito desse projeto aconteceram poucos encontros presenciais, diferentemente do que aconteceu no “Ensinar e Aprender: construindo uma proposta”, no qual os profissionais das DEs iam para São Paulo frequentemente para receber a capacitação, para, posteriormente, disseminá-las entre os professores, diretores e coordenadores.

### 3.2 A caracterização geral

O “Tecendo Leituras” foi desenvolvido no período em que Geraldo Alckmin governava o Estado de São Paulo, Gabriel Chalita estava como Secretário da Educação, a professora Sônia Maria Silva coordenava a CENP e Aidê Magalhães Benfatti, o PNLD. De acordo com a fala da professora Sônia Maria Silva, na videoconferência de lançamento do “Tecendo Leituras”, direcionada a dirigentes, supervisores do PNLD, assistentes técnicos pedagógicos e professores de Língua Portuguesa, esse Programa tem o objetivo claro de trazer a leitura como assunto principal, não apenas para os alunos, mas, principalmente, para os professores.

Nesse sentido, o Programa é dirigido, particularmente, ao professor de língua portuguesa. Na perspectiva dessa Secretaria, com base nas pesquisas frequentemente divulgadas naquele momento, o fato de o professor não ler ou pouco ler, seria um fator influenciador para os alunos não estarem seduzidos para a leitura. Para Sonia Maria (2004), todos os professores da rede tinham a responsabilidade de trabalhar a competência leitora dos estudantes, contudo, seria responsabilidade do professor de língua materna o trabalho em profundidade com a diversidade de textos existentes na sociedade, bem como a função de inserir o aluno no universo de toda a produção clássica que a humanidade produziu, dentro e fora de nosso país, ao longo do tempo.

Com vistas a sanar os problemas diagnosticados pela rede no âmbito da leitura de textos clássicos, o “Tecendo Leituras” foi criado, e norteado, por pelo menos quatro objetivos básicos, conforme é possível ler no documento *Tecendo Leituras - Retomando a trajetória*:

- contribuir para a melhoria dos resultados do **SARESP**, no que se refere à Avaliação de Leitura;
- relacionar a escolha de livros não ficcionais do **PNLD** a um Programa de Leitura, desenvolvido de forma sistemática;

- contribuir para o trabalho cotidiano do (a) professor (a) de Língua Portuguesa com leitura, levando em conta diferentes **gêneros textuais**, na perspectiva discursiva da linguagem;
- discutir e oferecer aos (às) professores (as) **orientações didáticas** de obras selecionadas dos Módulos Clássicos (PNLD), tendo em vista as modalidades organizativas de conteúdos: **sequência didática, atividade permanente, projeto**. (SÃO PAULO, 2005, não paginado, grifo do autor)

A citação acima enfatiza a ideia de que a Secretaria, com esse Projeto, pretendia criar um programa único que contemple várias questões, com o foco no professor leitor. O objetivo é primeiro seduzir o docente, para, posteriormente, seduzir o aluno. Talvez por isso, o Programa tenha buscado, num primeiro momento, proporcionar aos professores a vivência de momentos prazerosos, com a leitura das obras clássicas da literatura brasileira e universal, e num segundo momento, a discussão sobre estratégias de trabalho com a leitura clássica em sala de aula.

O “Tecendo Leituras” apresenta como procedimento metodológico principal a *leitura compartilhada*, já que, na perspectiva desse Programa, essa metodologia permite que o professor possa ler junto com seus alunos, discutindo, construindo e compartilhando o sentido do texto, estratégia que, segundo a SEE, levaria ao desenvolvimento da competência leitora tanto dos alunos quanto dos professores. Essa metodologia está organizada em três modalidades didáticas: projetos, sequências didáticas e atividade permanente.<sup>121</sup>

Em relação ao seu público escolar, o “Tecendo Leituras” foi criado para ser desenvolvido especificamente com alunos das séries finais do ensino fundamental, conforme a divisão feita nas obras selecionadas do Módulo Clássicos, destinadas para alunos de 5ª e 6ª séries e de 7ª e 8ª séries. Nessa perspectiva, só poderiam participar das capacitações os docentes que lecionassem em classes do ensino fundamental, já que o Projeto está voltado para esse nível de ensino. Nesse sentido, à primeira vista, só tiveram acesso às propostas didáticas do “Tecendo Leituras”, os alunos cujos professores participaram dos encontros. Em geral, um ou dois, de cada escola.<sup>122</sup>

Em 2004, foram selecionados 16 livros para compor o Módulo Clássicos do PNLD em São Paulo, sendo oito livros destinados aos alunos de 5ª e 6ª séries e oito, de 7ª e 8ª séries, conforme tabela abaixo:

<sup>121</sup> A concepção apresentada por esse Projeto acerca das modalidades organizativas de conteúdo será discutida na subseção 3.5 - ‘A Proposta de Ensino de Leitura do Projeto “Tecendo leituras”’.

<sup>122</sup> Nessa época, eu era professora do ensino fundamental. Como não participei das capacitações do “Tecendo Leituras”, não desenvolvi nenhuma dessas propostas didáticas em sala de aula. Cabe notar, entretanto, que o fato de um professor não ter participado das capacitações não o impedia de desenvolver as orientações didáticas propostas, já que elas foram disponibilizadas no site da Secretaria.



Tabela 7 – Módulo Clássicos – 5ª e 6ª séries

| Nº | Título                         | Autor              | Editora           |
|----|--------------------------------|--------------------|-------------------|
| 1  | Alexandre e outros heróis      | Graciliano Ramos   | Record            |
| 2  | O Cão de Baskerville           | Arthur Conan Doyle | Schwarcz          |
| 3  | Fábulas de La Fontaine         | Marc Chagall       | Estação Liberdade |
| 4  | Histórias ou contos de outrora | Charles Perrault   | Landy             |
| 5  | Nariz de vidro                 | Mário Quintana     | Moderna           |
| 6  | O doente imaginário            | Molière            | Global            |
| 7  | O violino cigano               | Regina Machado     | Schwarcz          |
| 8  | Tchau                          | Lygia Bojunga      | Casa L.B. Ltda    |

Tabela 8 – Módulo Clássicos – 7ª e 8ª séries

| Nº | Título  | Autor                           | Editora        |
|----|---|---------------------------------|----------------|
| 1  | As 100 Melhores histórias da mitologia                  | A.S.Franchini/Carmen Seganfredo | Newtec         |
| 2  | 13 dos melhores contos de amor da Literatura Brasileira | Rosa Amanda Strausz             | Ediouro        |
| 3  | A ilha do tesouro                                       | Robert Louis Stevenson          | Nacional       |
| 4  | Contos  | Oscar Wilde                     | Nova Fronteira |
| 5  | Gente em conflito                                       | Antonio de A. Machado e outros  | Ática          |
| 6  | Novas Seletas – João Cabral de Melo Neto                | João Cabral de Melo Neto        | Nova Fronteira |
| 7  | O noviço  | Martins Pena                    | Ediouro        |
| 8  | O quinze  | Rachel de Queiroz               | José Olympio   |

Desses livros, foram selecionados dez textos para o trabalho com a leitura em sala de aula, dando origem ao material de apoio didático do “Tecendo Leituras”: *Orientações Didáticas*. Nesse período, essas orientações foram disponibilizadas no endereço eletrônico <<http://pnld.edunet.sp.gov.br/2005/>> ou <<http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm>> link PNLD, atualmente disponíveis em: <<http://pnld.edunet.sp.gov.br/2006/>>. Nesse endereço foi disponibilizado um conjunto de informações gerais relacionadas ao funcionamento do PNLD, incluindo as *Orientações Didáticas*, compostas de textos, oficinas, roteiros e programações de cada ação a ser desenvolvida.

O Programa foi lançado em setembro de 2004, funcionou durante todo o ano de 2005, e teve uma espécie de continuidade em 2006 cujo objetivo era contribuir didaticamente com o Projeto “Hora da leitura”.<sup>123</sup> Segundo Nery (2005), em comunicação oral na última videoconferência realizada no âmbito desse Programa, em 19 e 20 de outubro de 2005, a sua continuidade também estava atrelada à escolha do Módulo Clássico, o que não estava acontecendo de forma sistemática em toda a rede. Ainda conforme Nery (2005), mesmo podendo escolher 20% dos livros didáticos enviados no PNLD de livros clássicos, as escolas

<sup>123</sup> Cabe notar que, segundo Nery (2009), esses dois projetos apresentavam objetivos e finalidades diferentes, o que pode ter impedido a continuidade do “Tecendo Leituras” em 2006. Além disso, o “Hora da Leitura” já havia sido inserido como componente curricular do ensino fundamental.

estavam escolhendo apenas 10%. Como o Programa estava vinculado ao acervo, se as escolas não o escolhessem não teria como continuá-lo.<sup>124</sup>

### 3.3 A dinâmica de funcionamento

O “Tecendo Leituras” foi criado sob a responsabilidade da equipe de Língua Portuguesa da CENP, contando com o envolvimento direto de duas profissionais desse setor - Noemi Devai e Sonia Gouveia Jorge - e com o trabalho das consultoras pedagógicas Alfredina Nery e Maria José Nóbrega,<sup>125</sup> ambas responsáveis pela elaboração das *Orientações Didáticas*.

Nas Diretorias de Ensino, o Programa envolveu diretamente os assistentes técnicos pedagógicos (ATPs) de Língua Portuguesa, responsáveis pela convocação dos professores e professores coordenadores, das unidades escolares, para as videoconferências. Os ATPs também deveriam preparar os materiais (disponibilizados previamente pela CENP) a serem usados nas oficinas realizadas nos encontros virtuais. Os professores coordenadores tinham a responsabilidade de acompanhar e ajudar o professor no desenvolvimento do projeto em sala de aula, e os docentes deveriam fazer as leituras previamente solicitadas, além de participar das videoconferências e das oficinas propostas em cada encontro, bem como desenvolver, em sala de aula, as orientações didáticas disponibilizadas no site da Secretaria.

Em geral, nas videoconferências realizadas no âmbito do “Tecendo Leituras” foram discutidas estratégias a serem utilizadas pelo leitor no processo de leitura, conforme as características do gênero textual dos títulos selecionados para o trabalho em sala de aula.

Dos 16 livros que foram inseridos no Módulo Clássicos, dez títulos foram escolhidos para a realização de um trabalho bastante diversificado, que podia estar voltado tanto para a leitura do livro inteiro quanto para a de alguns textos apenas, conforme podemos observar pela seleção dos textos, da qual fazem parte: “Uns braços” (Machado de Assis); “Tílburi de Praça” (Raul Pompeia); “O Noviço” (Martins Pena); *Nariz de Vidro* (Mário Quintana); *Novas Seletas* (João Cabral de Melo Neto); *O Violino cigano e outros contos de mulheres sábias*

---

<sup>124</sup> É importante salientar que na segunda videoconferência do Programa em 2005, realizada nos dias 13 e 14 de abril, Noemi Devai, da equipe da CENP, afirmou que a SEE/SP, nesse ano, enviou compulsoriamente a todas as escolas os livros do Módulo Clássicos, mesmo que estas não tivessem feito a escolha.

<sup>125</sup> Segundo Maria José Nóbrega, em comunicação oral na videoconferência de lançamento do Programa (17/09/2004), ela já vinha prestando trabalhos para a CENP, no âmbito da seleção e escolha dos livros ficcionais e não-ficcionais que fariam parte do PNLD.

(Regina Machado); “A raposa e as uvas” (La Fontaine e Chagall); *Tchau* (Lygia Bojunga Nunes); *As 100 melhores histórias da mitologia* (A. S. Franchini e Carmen Segnanfredo); *O cão dos Barkervilles* (Artur Conan Doyle) e *Histórias ou Contos de Outrora* (Charles Perrault).

Alguns especialistas também foram convidados para participar do desenvolvimento do Projeto, principalmente porque poderiam contribuir para o aprofundamento do conhecimento teórico acerca do gênero ao qual pertencia o texto clássico selecionado. No total, foram convidados oito especialistas, sendo eles: Alexandre Matte (professor de teatro), Fábio Brazil (poeta e professor de literatura), Gabriel Miziara (ator), Luísa Nóbrega (atriz), Maria Antonieta Vilela (Arte-educadora), Miriam Mermelstein (especialista em poesia), Stela Barbieri (Arte-educadora) e Tecka Matoso (contadora de história).

De modo geral, as assessoras pedagógicas Alfredina Nery e Maria José Nóbrega preparavam previamente o conteúdo a ser desenvolvido em cada videoconferência, com o apoio da equipe da CENP. De outro lado, os ATPs das Diretorias Regionais de Ensino convocavam os professores e coordenadores para os encontros, orientavam as tarefas a serem realizadas antes e depois das videoconferências.<sup>126</sup>

Os encontros foram divididos em duas partes: uma teórica e outra prática. A parte teórica se destinava a discutir as origens e características formais gerais do “gênero textual” a ser trabalhado, o contexto histórico e social de produção da obra e vida do autor do texto selecionado. Essa parte podia ser conduzida tanto pelas assessoras do Projeto quanto por especialistas convidados especialmente para essa finalidade.

A segunda parte foi sempre conduzida por Alfredina Nery e por Maria José Nóbrega. Essa parte prática foi constituída de oficinas de leituras voltadas para o professor leitor, produção de material e orientações didáticas a serem realizadas pelo docente em sala de aula, junto a seus alunos. Em geral, em cada videoconferência era retomado o conteúdo do encontro anterior, com a apresentação da orientação didática elaborada pelas assessoras pedagógicas, com base nas oficinas realizadas pelos professores. Lembrando que essas orientações eram disponibilizadas no site da Secretaria para os professores consultarem.

Cabe notar que no âmbito da realização das oficinas percebe-se o objetivo de proporcionar ao professor momentos de vivências de leituras, sem preocupação imediata com o ensino. A ideia era trabalhar o professor enquanto sujeito leitor, para posteriormente lhe

---

<sup>126</sup> Lembrando que considerando o tamanho da rede, as videoconferências foram divididas em dois dias, à primeira vista, para melhor encaminhar a interação entre as DEs com a equipe coordenadora do programa em São Paulo, especialmente no momento da realização das oficinas.

oferecer as orientações didáticas que seriam realizadas com os alunos. Por isso, em geral, essas orientações foram disponibilizadas após a realização das videoconferências. Os docentes também tiveram acesso a diferentes textos teóricos impressos e a vários endereços de sites, que poderiam ampliar e/ou aprofundar seus conhecimentos teóricos e práticos acerca dos gêneros textuais trabalhados no âmbito do Projeto.

Ao longo do desenvolvimento do “Tecendo Leituras” foram realizadas dez videoconferências, organizadas de acordo com as especificidades dos dez títulos selecionados, conforme já mencionado, compreendendo um período de um ano (de setembro de 2004 a outubro de 2005). Nesse período, aconteceram quatro encontros presenciais, tendo o primeiro sido realizado em setembro de 2004, com vistas a apresentar o Projeto aos profissionais das Diretorias de Ensino; o segundo, em fevereiro de 2005, tendo sido direcionado aos profissionais das DEs, para tratar do andamento e organização do trabalho para esse ano; em setembro, foi realizado um encontro presencial, especialmente com os professores cujos trabalhos haviam sido selecionados para serem filmados para divulgação em toda a rede, visando à socialização dos registros dos trabalhos realizados<sup>127</sup> e, finalmente, em dezembro de 2005, foi realizado um encontro presencial com os profissionais das DEs para a avaliação do programa e para discutir a sua continuidade em 2006.

Assim, o “Tecendo Leituras” foi organizado de forma a oferecer uma orientação didática em rede, lançando mão dos recursos tecnológicos da Rede do Saber, contemplando dois momentos específicos: encontros presenciais, realizados em São Paulo e videoconferências, ocorridas nos Núcleos Regionais de Tecnologia Educacional de cada Diretoria de Ensino.<sup>128</sup> Há uma preocupação visível em desenvolver um trabalho cooperativo entre os profissionais das unidades escolares (professores e coordenadores) e os das Diretorias de Ensino (assistentes técnicos pedagógicos e supervisores de ensino).

Voltado especificamente para os alunos do ensino fundamental, o Projeto privilegia a leitura de textos clássicos da literatura universal e brasileira, sobretudo em função da carência evidenciada pelo SARESP 2003, nessa esfera textual. Com esse Projeto, a SEE/SP pretendeu desenvolver um trabalho integrado entre as dificuldades de leitura e escrita apontadas pelas avaliações externas, a escolha do PNLD, a produção de material didático para a leitura em sala de aula, com vistas a seduzir professores e alunos para a leitura.

---

<sup>127</sup> Durante o desenvolvimento do Projeto, os professores interessados puderam enviar relatos de experiências bem sucedidas, para a equipe da CENP. Os melhores trabalhos foram posteriormente filmados e publicados para toda rede paulista de ensino.

<sup>128</sup> Com exceção do encontro presencial realizado em setembro de 2005 com os professores cujos trabalhos foram selecionados para publicação na rede, os encontros presenciais foram destinados à equipe das Diretorias de Ensino.

### 3.4 O material de apoio didático: alguns aspectos formais e conteudísticos

O material didático produzido no âmbito da implementação do “Tecendo Leituras” - *Orientações Didáticas* - foi disponibilizado no site da Secretaria da Educação,<sup>129</sup> e nele o professor pôde ter acesso à programação geral de cada ação desenvolvida, oficinas, textos literários, roteiros dos encontros, endereços de sites, slides, orientações diversas, e às propostas de trabalho a serem aplicadas, junto aos alunos.

Nesse sentido, esse material didático só pode ser compreendido se considerado o conteúdo das videoconferências, pois ele tem caráter fragmentado, servindo de apoio e/ou de ilustração daquilo que foi discutido nos encontros virtuais. É preciso registrar também que esse material foi produzido a partir do encaminhamento metodológico dado por cada videoconferencista em sua comunicação verbal. Dessa forma, se um especialista usou slides para apoiar a sua explicação sobre determinado gênero literário, esse material provavelmente passaria a fazer parte do conjunto de documentos a compor as *Orientações Didáticas*.

Abaixo, segue a lista de documentos disponibilizados nas *Orientações Didáticas*, conforme a programação de cada videoconferência realizada no âmbito da implementação do “Tecendo Leituras”:

#### **1ª Videoconferência Tecendo Leituras (17/09/04) - Textos**

- Apresentação Maria José Nóbrega
- Oficina “O rei e o Sapateiro” – Maria José Nóbrega
- Apresentação Alfredina Nery
- Oficina “Poesias” – Alfredina Nery
- Oficina “Machado de Assis e outros” – Alfredina Nery
- Texto de Machado de Assis – “Uns braços”

#### **2ª Videoconferência Tecendo Leituras (26/10/04) - Textos**

- Texto de Raul Pompeia – Tílburi de Praça

---

<sup>129</sup> Atualmente elas podem ser encontradas nos endereços eletrônicos:  
 < <http://pnld.edunet.sp.gov.br/2006/subpages/orienta.htm> >.  
 < [http://www.lendoeaprendendo.sp.gov.br/2005/experiencia/videoconferencia\\_05.asp](http://www.lendoeaprendendo.sp.gov.br/2005/experiencia/videoconferencia_05.asp) >.

- Biblioteca Virtuais
- Sites relativos ao texto “O Noviço”, de Martins Pena
- Elaboração de Orientações Didáticas
- Texto de Manoel Bandeira – Tragédia Brasileira
- Texto de Raul Pompeia – Tílburi de Praça – Power Point
- Apresentação da Palestra: “Tecendo Leituras” – 3 – Estruturas das “Orientações Didáticas”, Profª Maria José Nóbrega

### **3ª Videoconferência Tecendo Leituras (15/12/04) - Textos**

- Orientações Didáticas versão final – Tílburi de Praça
- Texto de Martins Pena – “O Noviço”

### **4ª Videoconferência Tecendo Leituras – 02 e 03/03/2005**

- Orientação Didática – Atividade Permanente – “O violino cigano”, de Regina Machado
- Orientação Didática – Sequencia Didática – “O violino cigano”, de Regina Machado
- Orientação Didática – Projeto – “O violino cigano”, de Regina Machado

### **5ª Videoconferência Tecendo Leituras – 13 e 14/04/2005**

- Arquivo Power Point – “Modalidades Organizativas para atividades de Leitura e Escrita” – Maria José Nóbrega
- Arquivo Power Point – “Linguagem Poética e suas Características” – Miriam Mermelstein
- Orientação Didática – Atividade Permanente – “Nariz de Vidro”, de Mário Quintana, “Novas Seletas”, de João Cabral de melo Neto e poemas de Mário Quintana e João Cabral de Melo Neto

### **6ª Videoconferência Tecendo Leituras – 11 e 12/05/2005**

- Programação – 3ª Videoconferência Tecendo Leituras 2005

- Fábula – 1 “A raposa e as uvas” – Fábulas de La Fontaine, ilustrações de Chagall- Editora, estação Liberdade, 2004
- Fábula – 2 “A raposa e as uvas” – La Fontaine, vol. I, ilustrado por G. Doré, traduzida por Bocage, Landy, 2004
- Fábula – 3 “A raposa e as uvas” – Fábulas de Esopo, Companhia das letrinhas, 1994
- Fábula – 4 “A raposa e as uvas” – Fábulas, Monteiro lobato, Brasiliense
- Fábula – 5 “A raposa e as uvas” – Fábula Fabulosas – Millôr Fernandes, Editora Nórdica
- Ilustração – A raposa e as uvas– Fábulas de La Fontaine – Marc Chagall, pág. 61
- Ilustração - A raposa e as uvas – La Fontaine Fábulas, vol. I, ilustrado por Doré, pág. 30
- Ilustração - A raposa e as uvas – La Fontaine Fábulas, vol. I, ilustrado por Doré, pág. 31
- Arquivo Power Point – Orientações Técnicas I – Comparação: “A raposa e as uvas”, profª Alfredina Nery
- Arquivo Power Point – Orientações Técnicas II – Fábulas: “A raposa e as uvas”, profª Maria José Nóbrega

#### **7ª Videoconferência Tecendo Leituras – 22 e 23/06/2005**

- Orientação Didática – Sequência Didática – “Tchau” – Lygia Bojunga Nunes
- Arquivo Power Point – “O amor acaba” – Paulo Mendes Campos – Análise de Maria José Nóbrega
- Arquivo Power Point – “Tchau” – Conto de Lygia Bojunga – Análise de Alfredina Nery
- Programação: 4ª Videoconferência Tecendo Leituras 2005

#### **8ª Videoconferência Tecendo Leituras – 10 e 11/08/2005**

- Programação – 5ª Videoconferência Tecendo Leituras 2005
- Orientações Didáticas – “As 100 Melhores Histórias da Mitologia” – A. S. Franchini/Carmen Seganfredo – Editora LPM

- Texto – Mitologia Grega – Um convite à curiosidade – Prof. Fábio Brazil
- Slides – somente os números 37 e 42
- Oficina de Leitura – turma 10/08/2005 manhã
- Oficina de Leitura – turma 10/08/2005 tarde
- Oficina de Leitura – turma 11/08/2005 manhã
- Oficina de Leitura – turma 11/08/2005 tarde

### **9ª Videoconferência Tecendo Leituras – 28 /09/2005**

- Folha – Tarefa para Oficina de Leitura – 28/09/2005 - manhã
- Folha – Tarefa para Oficina de Leitura – 28/09/2005 – tarde
- Orientação Didática – Sequência Didática – “O Cão dos Baskerville”, de Sir Arthur Conan Doyle

### **10ª Videoconferência Tecendo Leituras – 19 e 20/10/2005**

- Programação – 7ª Videoconferência Tecendo Leituras 2005
- Orientações Didáticas - 7ª Videoconferência Tecendo Leituras 2005
- Texto – A menina e o lobo
- Avaliação – Projeto Tecendo leituras

Embora a programação geral do “Tecendo Leituras” confirme o caráter fragmentado das *Orientações Didáticas*, também demonstra a tentativa de organizar um trabalho de forma sistematizada com a leitura de textos clássicos em sala de aula. Segundo Alfredina Nery, esse Projeto trouxe, pela primeira vez, uma discussão prática, carregada de teoria, “no sentido de analisar obras do acervo das escolas paulistas, junto com os professores, na direção de que era preciso também repertoriar o educador, ajudar na sua formação como leitor, para que assim pudesse qualificar seu trabalho de formar leitores” (NERY, 2009, não paginado).

De modo geral, podemos encontrar nas *Orientações Didáticas* oito slides de caráter teórico, gerados em arquivo *power point*. Quatro deles foram produzidos no contorno de orientações técnicas feitas por Maria José Nóbrega, tendo sido denominados: “Tecendo Leituras: Estruturas das Orientações Didáticas”, “Modalidades Organizativas para atividades de Leitura e Escrita”, “Fábulas: A raposa e as uvas” e “O amor acaba” – Paulo Mendes Campos; três dão suporte à comunicação oral de Alfredina Nery, tendo sido intitulados “Tecendo Leituras: Primeiros Fios”, “Comparação: A raposa e as uvas” e “Tchau – Conto de



Lygia Bojunga”; e um foi produzido para dar apoio à palestra proferida por Miriam Mermelstein, tendo sido intitulada “Linguagem Poética e suas Características”.

Podemos encontrar nove documentos produzidos para dar suporte e/ou orientar as oficinas de leitura realizadas em cada videoconferência, para as quais foram usados diferentes textos, como “O rei e o Sapateiro”, de Figueiredo Pimentel, poesias de Carlos Drummond de Andrade, Sérgio Caparelli, Fernando Pessoa, dentre outros escritores importantes, e roteiros de determinadas atividades destinadas ao professor leitor. Além disso, também é possível encontrar doze textos literários, sendo quatro deles pertencentes aos títulos selecionados do Módulo Clássicos, como é o caso de “Uns braços”, de Machado de Assis, “O Noviço”, de Martins Pena, Tragédia Brasileira, de Manoel Bandeira e, “Tílburi de Praça”, de Raul Pompeia que aparece duas vezes, uma delas em arquivo *power point*; os demais textos são todos versões diferentes de “A raposa e as uvas”, dentre elas as que foram escritas por La Fontaine, Esopo, Monteiro Lobato, Millôr Fernandes e, ainda o conto popular francês do século XVIII “A menina e o lobo”. É possível encontrar também o texto teórico “Mitologia Grega – Um convite à curiosidade”, escrito pelo professor de teatro Fábio Brazil.

Encontram-se ainda nas *Orientações Didáticas* três ilustrações diferentes de “A raposa e as uvas”, escritas por La Fontaine, presente no livro *Fábulas de La Fontaine*, ilustrações de Marc Chagall, e as outras duas constantes no livro *La Fontaine Fábulas*, vol. I, ilustradas por Gustave Doré. Há também quatro roteiros referentes à programação das terceira, quarta, quinta e sétima videoconferências, realizadas em 2005, respectivamente em 11 e 12 de maio, 22 e 23 de junho, 10 e 11 de agosto e 19 e 20 de outubro, desse mesmo ano, e uma ficha de avaliação, na qual os professores participantes do Projeto puderam avaliar o trabalho realizado durante um ano de desenvolvimento do “Tecendo Leituras”, que pôde ser feita individualmente ou em grupo.

Individualmente, os professores deveriam escrever de forma sintética os aspectos que dificultaram o desenvolvimento das orientações didáticas junto aos alunos, o grau de contribuição do programa para a sua prática didático-pedagógica, além de ainda poder tecer comentários, críticas e sugestões. Em grupo, os professores puderam atribuir conceito excelente, bom, regular e insatisfatório quanto à organização geral do Projeto, à composição de títulos/atores dos Módulos Clássicos (5<sup>a</sup>/6<sup>a</sup>; 7<sup>a</sup>/8<sup>a</sup>), aos gêneros e conteúdos priorizados, às orientações didáticas elaboradas para os títulos e disponibilizadas no site, à bibliografia sugerida, à metodologia adotada, à atuação dos docentes nas videoconferências, e em relação ao site do Projeto.

No total, podem ser encontradas doze orientações didáticas que foram elaboradas a partir dos dez títulos selecionados do Módulo Clássicos, tendo sido uma organizada na modalidade projeto, três em leitura permanente e oito em sequências didáticas. No âmbito do livro *O violino cigano e outros contos de mulheres sábias*, de Regina Machado (Editora Cia da Letras), selecionado para o trabalho com a leitura nas 5ª e 6ª séries, o documento apresenta atividades organizadas nessas três modalidades.

Das oito sequências didáticas, quatro foram elaboradas para serem desenvolvidas junto aos alunos de 7ª e 8ª, sendo os textos selecionados: “Tílburi de Praça”, de Raul Pompeia e “Uns braços”, de Machado de Assis, ambos inseridos no livro *13 dos melhores contos de amor da literatura brasileira*, organização de Rosa Maria Strausz (Editora Ediouro); a peça teatral “O Noviço”, de Martins Pena (Editora Ediouro), inserida no livro de mesmo nome, e o livro *As 100 melhores histórias de mitologia*, de A.S. Franchini e Carmen Seganfredo (Editora LPM). As outras quatro, foram elaboradas para o trabalho com a leitura junto aos alunos de 5ª e 6ª séries, a partir dos livros: *Histórias ou contos de outrora*, de Charles Perrault (Tradução de Renata Cordeiro), *Tchau*, de Lygia Bojunga Nunes (Editora Casa Lygia Bojunga), *O cão dos Baskervilles*, de Sir Arthur Conan Doyle (Companhia das Letrinhas), e *O violino cigano e outros contos de mulheres sábias*, de Regina Machado (Editora Cia da Letras).

É importante registrar que embora no ambiente virtual do “Tecendo Leituras” não esteja disponibilizada a sequência didática do livro *Fábulas de La Fontaine*, de Marc Chagall (Editora Estação liberdade), tradução de Mário Laranjeira, nos dias 11 e 12 de maio de 2005, conforme podemos observar na programação do Projeto, foi realizado um encontro voltado especificamente para a fábula “A raposa e as uvas”, constante nesse livro. Essa orientação técnica foi conduzida por Maria José Nóbrega e Alfredina Nery e destinou-se a caracterizar esse gênero, bem como a realizar uma análise comparativa entre diferentes versões e várias ilustrações feitas dessa fábula. Nesse encontro aconteceram oficinas de leitura com os professores e apresentação de uma sequência didática para esse texto, contudo, esse documento não foi disponibilizado no site nos mesmos moldes das demais sequências didáticas.

Para a modalidade organizativa leitura permanente foram selecionados os livros de poemas *Nariz de Vidro* (Editora Moderna), de Mário Quintana, destinado às 5ª e 6ª séries, e *Novas Seletas: João Cabral de Melo Neto* (Editora Nova fronteira), escolhido para as 7ª e 8ª séries. Há também uma proposta de trabalho de leitura permanente com o livro *O violino cigano e outros contos de mulheres sábias*, de Regina Machado (Editora Cia da Letras),

destinado aos alunos de 5ª e 6ª séries. Para esse livro, conforme já se mencionou acima, foram elaboradas propostas de trabalho na esfera das três modalidades didáticas, servindo como único modelo de proposta de trabalho organizada em forma de projeto.

Nas *Orientações Didáticas* também é possível encontrar mais de 20 endereços de sites, disponibilizados aos docentes para que eles pudessem ampliar a leitura dos alunos e a deles, no âmbito do gênero literário trabalhado, bem como ter acesso a bibliotecas virtuais, com vistas a encontrar textos integrais da literatura para fazer leitura *on-line*, *download* ou impressão. Também é possível encontrar sugestões de leitura de livros e artigos. Entre os textos recomendados estão: *Como e porque ler os clássicos universais desde cedo* (Editora Objetiva), de Ana Maria Machado, *Trabalhando com os gêneros do discurso: narrar: narrativa de enigma* (Ed. FTD), de Jaqueline Peixoto Barbosa, e o artigo “A leitura na sala de aula: as muitas faces de um leitor”, de João Wanderley Geraldi, publicado na Série *Ideias* (FDE). Há ainda sugestão de várias outras leituras em formato de livro ou não, principalmente de textos que poderiam permitir a intertextualidade com os gêneros textuais selecionados. Em geral, esses textos foram sugeridos na seção Outras Leituras, da modalidade organizativa sequência didática.

A linguagem das orientações didáticas oferecidas aos professores é clara e objetiva, com uso de verbos no imperativo (“comece”, “combine”, “prepare”), de modo a orientar e/ou instruir o encaminhamento metodológico das atividades propostas para o ensino da leitura. Há predomínio da linguagem descritiva e explicativa, conforme podemos constatar a seguir:

Combine com os alunos quando acontecerá a atividade permanente de leitura de contos tradicionais. Um bom encaminhamento é realizá-la duas ou três vezes por semana, em dias previamente estabelecidos e com duração aproximada de quinze a vinte minutos.

- 1- A atividade permanente pode ser desenvolvida de várias maneiras (sendo possível, inclusive, fazer uso de todas elas, ao longo do trabalho):
  - o professor lê para os alunos, sendo que apenas ele tem o livro em mãos;
  - o professor lê para os alunos que, organizados em grupos, acompanham a leitura com os livros em mãos;
  - um estudante, selecionado previamente, prepara-se para ler para a classe;
  - estudantes, selecionados previamente, preparam-se para ler para os colegas organizados em grupos. (SÃO PAULO, 2005, não paginado)

### 3.5 A proposta de ensino de leitura apresentada pelo “Tecendo Leituras”

Conforme já se enfatizou, o “Tecendo leituras” foi criado numa tentativa de conjugar o trabalho que já vinha acontecendo na SEE/SP, no âmbito do PNLD, desde 1995, com a distribuição de livros ficcionais e não ficcionais para as escolas paulistas. O objetivo era realizar um trabalho “para além” da simples escolha de livros e contribuir para a melhoria dos resultados do SARESP, no que se refere à avaliação de leitura. A ideia era relacionar a escolha de livros do PNLD a um Programa de Leitura, desenvolvido de forma sistemática, e contribuir para o trabalho cotidiano dos professores de Língua Portuguesa.

Além disso, o Projeto pretendeu pensar no professor enquanto sujeito leitor. Por isso, almejou proporcionar a ele a oportunidade de vivenciar diferentes experiências com a leitura, por intermédio de sua participação em oficinas de leitura. Seria preciso “repertoriar” o docente, para depois pensar no ensino propriamente dito, já que somente um leitor experiente é capaz de mediar o processo de formação de leitores inexperientes.

Diferentemente do projeto “Ensinar e Aprender: construindo uma proposta”, que apresenta um conjunto de material impresso no qual é possível identificar os objetivos gerais e justificativas de sua implantação de forma sistemática, a falta desse tipo de documento no âmbito da implantação do “Tecendo leituras” deixou uma série de lacunas. Ao que se refere às suas bases teóricas, por exemplo, essas lacunas só puderam ser preenchidas, conforme já se mencionou, por intermédio do contato via e-mail com Alfredina Nery. Segundo essa assessora pedagógica, o Projeto está fundamentado em diferentes bibliografias, a destacar:

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CHARTIER, R. (Org.). *Práticas da Leitura*. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- DIONISIO, Angela Paiva et al.(Orgs.). *Gêneros textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- GERALDI, JOÃO Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- KLEIMAN, Ângela. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2004.
- LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. Tradução: Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998. (NERY, 2009, não paginado)

O contato com Alfredina Nery, com os documentos presentes nas *Orientações Didáticas* e com o conteúdo das videoconferências levou-me a observar que a proposta de ensino do “Tecendo Leituras”, de modo geral, aparenta conceber o docente como um mediador da aprendizagem da leitura, tal como defendem diferentes especialistas da educação.<sup>130</sup> Dessa forma, a partir da perspectiva “discursiva da linguagem”, o “Tecendo Leituras”, de acordo com a comunicação verbal de Maria José Nóbrega, em videoconferência de lançamento do Projeto em 17 de setembro de 2004,<sup>131</sup> concebe a leitura como um processo complexo que se realiza na interação de um determinado leitor, com um determinado texto, “afetado” pelo contexto de produção de leitura.

No âmbito desse Projeto, a literatura é entendida como um tipo de texto que apresenta dimensão estética e artística, que é sempre produzido num determinado contexto social e histórico, e a literatura clássica, como um conjunto de textos que compõe a literatura universal e brasileira que apresenta escrita mais elaborada, e que “não sai de moda”, ou seja, um texto que faz parte da tradição literária, que aborda temas da vida humana sempre atuais, e que podem atuar no processo de formação do indivíduo.

Essa definição de texto clássico está em conformidade com a concepção apresentada por Ana Maria Machado em *Como e porque ler os clássicos desde cedo* (2002). Para essa escritora, um texto clássico não se refere necessariamente a um texto original e canônico, de modo que as adaptações também podem ser consideradas como tal, desde que bem escritas.

Segundo Sonia Maria Silva (2004), em comunicação verbal, o trabalho com esse tipo de texto nas escolas paulistas estavam um pouco “esquecidas” em função da multiplicidade de textos que deviam ser trabalhados em sala de aula. Por isso, o “Tecendo Leituras” privilegiou naquele momento a leitura literária. Além disso, os resultados do SARESP e SAEB de 2003 apontavam as dificuldades dos alunos de 5ª a 8ª série em ler textos literários, escritos em prosa ou versos.

Pensando em dar uma resposta satisfatória para essas avaliações, o Projeto propõe um trabalho com a leitura, partindo da análise das habilidades cobradas pelo SARESP/2003 nas provas de 3ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. Segundo Nóbrega (2004), essa análise possibilitou o agrupamento de nove habilidades comuns nas avaliações aplicadas para o Ciclo I e II do ensino Fundamental, sendo elas:

---

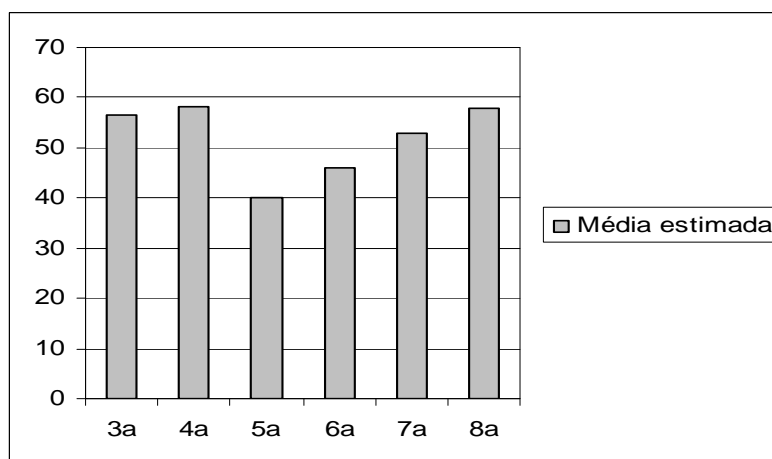
<sup>130</sup> Esse pensamento está fundamentado especialmente nos estudos do psicólogo soviético Lev Semenovitch Vygotsky. Esse pesquisador apontou para a natureza social do aprendizado e para o papel mediador do adulto no processo de aprendizagem na criança.

<sup>131</sup> Trata-se do documento que aparece na programação do dia 17 de setembro de 2004, intitulado “Apresentação Maria José Nóbrega”, no qual se apresentam os pressupostos teóricos do Projeto.

- Localizar informação explícita no texto;
- Inferir o sentido de uma palavra ou expressão;
- Inferir uma informação implícita no texto;
- Identificar o tema de um texto;
- Interpretar, integrando texto e recursos gráfico-visuais;
- Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa;
- Identificar a finalidade de um texto de acordo com o seu gênero;
- Estabelecer relação entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a sua continuidade;
- Estabelecer a relação causa/consequência entre as partes e elementos de um texto. (SÃO PAULO, 2004, não paginado, grifo da autora)

Segundo Nóbrega (2004), com exceção da última habilidade (em negrito), as demais puderam ser encontradas nas matrizes das provas de 3ª e 8ª séries. Considerando apenas as habilidades comuns nas matrizes das duas avaliações, mesmo que considerada a complexidade maior dos textos apresentados nas avaliações SARESP para os alunos do ciclo II, os resultados dessas provas mostram uma queda considerável no desempenho de leitura dos alunos de 5ª série, ampliando-se muito pouco até o final desse ciclo. O gráfico abaixo é representativo dessas constatações de Maria José Nóbrega.

SARESP 2003 - Desempenho de 3ª a 8ª séries considerando apenas as habilidades comuns a todas as matrizes



(SÃO PAULO, 2004, não paginado)

Foi com base nesse diagnóstico que o “Tecendo Leituras” apresentou uma proposta de trabalho de ensino de leitura agrupando as nove habilidades cobradas pelo SARESP de 3ª a 8ª séries, considerando as três variáveis: leitor, texto e contexto, bem como a responsabilidade do professor enquanto leitor mais experiente, responsável pela mediação do processo de aprendizagem da leitura de seus alunos. O Projeto entende que o docente é responsável por

criar condições para que eles desenvolvam autonomia para lerem sozinhos e fazer suas próprias escolhas e julgamentos.

O Projeto apresenta uma proposta de trabalho com a leitura compartilhada, na qual professores e alunos têm papéis definidos, privilegiando o ensino de estratégias de leitura. Nessa proposta, a ideia é articular “grandes domínios”, como a identificação e recuperação de informação, envolvendo questões relacionadas ao reconhecimento literal, que no Projeto está representado no “ler nas linhas”; interpretação cujas questões envolvem inferências e integração dos segmentos do texto, representado no “ler entre as linhas”; e reflexão, envolvendo questões que exigem avaliação e julgamento, representado no “ler por trás das linhas”, tal como propõe Solé (1998).

O gênero selecionado para esse trabalho foi o literário, de sequência narrativa, como contos, mitos, fábulas, novelas, peça de teatro, e os escritos em versos, no caso, o poema, porque, na perspectiva desse Projeto, ao ler literatura o leitor mobiliza suas experiências para poder desfrutar do texto e apreciar os recursos estilísticos selecionados pelo escritor na construção de seu texto. Segundo Nóbrega (2004), os resultados do SARESP 2003 mostravam que os alunos estavam até conseguindo encontrar informações explícitas nos textos literários, ou seja, o “ler nas linhas”; a grande dificuldade estava no segundo nível, o “ler entre as linhas”. Por isso, o foco do trabalho centrou-se em levar os alunos a estabelecer inferências e fazer relações, já que sendo capazes de fazer isso, certamente seria mais fácil para eles chegarem à leitura crítica, isto é, o “ler por trás das linhas”, com base, evidentemente, na mediação do professor leitor. Na perspectiva de Maria José Nóbrega, os resultados do PISA mostravam que mesmo os países mais desenvolvidos não conseguiam desenvolver plenamente em seus alunos esse terceiro domínio.

Esse modelo de leitura que privilegia esses três grandes domínios de habilidades pode ser visualizado especialmente na modalidade organizativa de conteúdo sequência didática, entendida nesse Projeto como um modelo didático que permite aos alunos ler “textos relacionados a um mesmo tema, ou textos de um mesmo autor, ou textos que pertençam a um mesmo gênero” (SÃO PAULO, 2004, não paginado).

Com base nos slides que deram suporte à palestra de Maria José Nóbrega, denominada “Tecendo Leituras -3- Estrutura das Orientações Didáticas”, é possível ter uma visão geral de como deveria estar organizado esse modelo de ensino. Considerando sempre a tríplice relação leitor, texto e contexto, o documento orienta o professor passo a passo em como ajudar o aluno a ler, a partir de questões desenvolvidas antes, durante e depois da leitura, conforme podemos observar pelas orientações abaixo:

#### Antes da leitura

Observando um livro, numa rápida leitura “inspeccional”, podemos antecipar algumas das informações que iremos encontrar no texto.

#### Antes da leitura: passo a passo

- Observar indicadores como título, capas, ilustração, sumário, autor, gênero etc.
- Apresentar informações que o autor do texto pressupõe que os leitores virtuais tenham, mas que supomos que nossos alunos ignorem.
- Estimular os alunos a explicitar os conteúdos que esperam encontrar no texto a partir dos índices levantados.

#### Durante a leitura

Os objetivos que o leitor tem com a leitura mobilizam diferentes estratégias de abordagem do texto.

Algumas “dicas” de um leitor mais experiente podem ser valiosas para ajudar um leitor iniciante a construir os sentidos do texto.

#### Durante a leitura: passo a passo

- Estimular a compreensão global do texto em contextos de leitura autônoma ou compartilhada, a partir da observação de indicadores como o léxico, a situação enunciativa, as conexões entre os enunciados, as relações intertextuais etc.
- Identificar a organização composicional do gênero a que pertence o texto.

#### Depois da leitura

Pode-se ou não se emocionar com um texto; pode-se ou não gostar de um texto; pode-se ou não concordar com o quadro de valores sustentados ou sugeridos pelo texto ou por suas leituras.

Para uma melhor compreensão da obra, assim como para a problematização dos temas sugeridos pelo texto, nada melhor do que trocar impressões com outros leitores.

#### Depois da leitura: passo a passo

- Estimular paráfrases do texto lido.
- Apreciar os recursos expressivos selecionados pelo autor.
- Identificar os valores e as crenças veiculados no texto e refletir a respeito deles.
- Identificar a posição do autor e refletir a respeito dela.
- Promover o debate democrático em torno de questões polêmicas.
- Estabelecer relações com outros textos, filmes etc.

Ampliar as referências dos leitores estimulando a pesquisa de informações complementares, a produção de outros textos ou, ainda, outras produções criativas que contemplem as múltiplas linguagens artísticas. (SÃO PAULO, 2004, não paginado)

Esse modelo de ensino de leitura pode ser observado nas oito sequências didáticas produzidas no âmbito das orientações didáticas do “Tecendo Leituras” que, em geral, seguiram o mesmo encaminhamento metodológico. Antes da leitura, o professor deveria explorar os aspectos relacionados ao portador, como capa do livro, título, ilustração; ao



gênero: exploração dos conhecimentos prévios dos alunos a respeito do gênero em estudo; ao autor: exploração dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o escritor e apresentação breve de sua biografia, caso os alunos não o conhecesse; aos indicadores do livro ou texto trabalhado, por meio de questões que aguçassem a curiosidade dos estudantes para saber do que se tratava o texto a ser lido; e ao plano do conteúdo, por meio de conversas a respeito da temática abordada, com vistas a levar o aluno a antecipar e fazer previsões sobre o conteúdo do texto a ser lido.

Durante a leitura, os alunos deveriam ser estimulados a ler o texto autonomamente, geralmente orientado a prestar atenção em determinados aspectos do texto, previamente apontados pelo docente. Depois da leitura, o professor deveria aprofundar o estudo do gênero/texto proposto com o objetivo de levar o aluno a compreender os recursos estilísticos e expressivos usados pelo autor, para construir sentidos para o texto lido. Nesse nível, o docente deveria retomar questões propostas antes da leitura, estimulando os estudantes a falar sobre o texto lido, reler textos para confirmar ou refutar determinadas hipóteses, explorando todos os recursos considerados necessários para a construção de sentidos para o texto, como o estudo do enredo, das personagens, do tempo e espaço, do narrador, da linguagem e estilo, das relações intertextuais/interdiscursivas.

Ao final do trabalho, no âmbito da modalidade organizativa sequência didática, os alunos deveriam desenvolver algum tipo de produção que não precisava ser necessariamente escrita. Essa produção podia dar-se tanto no âmbito da linguagem oral e da linguagem escrita quanto em outras formas de linguagem também, como por exemplo, a encenação de uma peça teatral, no caso da sequência didática proposta para a leitura de “O Noviço”, de Martins Pena. Assim, os alunos poderiam após a sequência didática de um determinado texto, produzir debates, exposições, encenações, reescritas, dentre muitas outras propostas de atividades. Ainda no âmbito dessa modalidade organizativa de conteúdo, o docente deveria propor aos alunos outras leituras, com o objetivo de aproximar tematicamente e/ou comparar diferentes linguagens que tratam do mesmo assunto, ou pertencentes ao mesmo gênero, ou autor.

Quanto às outras duas modalidades de organização didática, foi criada uma única proposta de trabalho organizada em projeto, que se deu no âmbito do livro *O violino cigano e outros contos de mulheres sábias* (Cia das letras), de Regina Machado. O “Tecendo Leituras” apresentou a modalidade projeto nos moldes propostos por Delia Lerner, concebendo-o como um tipo de organização didática cujo objetivo do trabalho é “compartilhado por todos os envolvidos para se chegar a um produto final, em função do qual todos trabalham” (SÃO PAULO, 2004, não paginado), que permite o uso do tempo didático de forma flexível, divisão

da tarefa coletiva, de forma organizada e planejada, a partir da divisão de responsabilidades em subtarefas.

O projeto proposto para o livro de Regina Machado pretendeu:

- Ampliar o repertório textual dos alunos no que se refere aos contos populares.
- Conhecer as características temáticas, composicionais e estilísticas dos “contos populares”.
- Desenvolver a habilidade de acompanhar com atenção e interesse contos lidos em voz alta por leitores ou contados por contadores de histórias.
- Desenvolver a habilidade de ler em voz alta contos previamente preparados.
- Desenvolver a habilidade de contar histórias de maneira expressiva.
- Pesquisar os contos populares que integram o patrimônio local.
- Transcrever contos populares previamente gravados.
- Converter textos da modalidade oral (contos gravados) em textos da modalidade escrita. (SÃO PAULO, 2005, não paginado)

O produto final sugerido na esfera desse projeto de trabalho foi a elaboração de uma coletânea de contos populares da região, selecionados pelos alunos.

Em relação à leitura permanente, no âmbito do “Tecendo Leituras” ela é concebida como um tipo de modalidade didática que permite aos alunos vivenciar atividades regulares (diária, semanal ou quinzenalmente) com a reserva de pelo menos quinze minutos da aula para a apreciação de forma prazerosa e intuitiva de determinados gêneros textuais. Conforme já se mencionou, para a essa modalidade foram usados os livros de contos populares, recontados por Regina Machado e os livros de poemas de Mário Quintana, e de João Cabral de Melo Neto.

A ideia era levar os alunos a se familiarizarem com o gênero contos populares e poemas, levando-os a ampliar seu repertório, desenvolvendo neles as habilidades de acompanhar com atenção a leitura desses gêneros, lidos em voz alta ou recitados por outros leitores. Nessa modalidade, os alunos podiam registrar as suas impressões textuais numa ficha elaborada especialmente para o registro da Atividade Permanente de Leitura (modelo em anexo nesta dissertação). O professor também deveria orientar essa atividade, lendo para a turma fazendo as devidas pausas, respeitando a sintaxe e sentido, oferecendo com isso, modelo de leitura em voz alta, além de organizar o dia de leitura de cada aluno. O docente também deveria estimular os estudantes a refletirem sobre os textos e os gêneros lidos.

Assim, esse Projeto pretendeu democratizar o acesso aos livros enviados pela SEE às escolas, apelando para a conscientização do professor acerca de seu papel político nesse processo de democratização. Não bastava que as escolas estivessem equipadas com diferentes gêneros de livros, seria crucial que os alunos tivessem acesso a eles, de forma autônoma, com

capacidade para selecionar suas próprias leituras e, acima de tudo, construindo sentidos para o texto, o que poderia ser alcançado pelo encaminhamento metodológico Leitura Compartilhada, já que nessa proposta de trabalho a tarefa de ensinar e aprender a ler dá-se pela divisão de responsabilidades, entre professores e alunos, compartilhando objetivos, tarefas e significados, conforme assinala Solé (1998). A ideia era propor atividades nas quais os alunos pudessem perguntar, prever, recapitular, opinar, inferir, relacionar, com vistas a levá-lo a “ler entre as linhas”, com o objetivo claro de desenvolver neles a leitura crítica, fundamental para a construção de sentidos, uma exigência dos mais variados sistemas de avaliação externa, como SARESP, SAEB e PISA, para os quais esse Projeto também pretendeu dar uma resposta satisfatória.

## 4 O PROJETO “HORA DA LEITURA”

### 4.1 O contexto de implementação

A criação do projeto “Hora da Leitura” também encontra justificativa no contexto de implementação das várias ações realizadas por parte da Secretaria de Educação, voltadas para o fomento do livro e da leitura no Estado de São Paulo. Com a implantação desse Projeto a SEE também procura dar uma resposta concreta aos resultados negativos diagnosticados pelas avaliações externas, realizadas tanto no cenário nacional quanto no estadual. De acordo com o documento que traça as diretrizes desse Projeto, disponível no endereço eletrônico <[www.cenp.edunet.sp.gov.br](http://www.cenp.edunet.sp.gov.br)> link Hora da Leitura, também denominado *Hora da Leitura*, essas avaliações sinalizam a necessidade de criar e/ou ampliar “espaços na escola” para o desenvolvimento da prática da leitura compreensiva e da escrita dos alunos paulistas.

É nesse sentido, que a SEE/SP executou várias iniciativas com vistas a sanar as deficiências de compreensão leitora dos alunos, chegando a desenvolver em 2005, conforme já se enfatizou, oito projetos/programas criados para essa finalidade, dentre eles o próprio “Hora da leitura”. Esses projetos, além de funcionarem como cursos de formação continuada, oferecendo formação técnica para os docentes, também disseminaram na rede propostas de trabalho para serem desenvolvidas em contexto escolar.

Em geral, o objetivo dessa Secretaria com a criação de um novo projeto voltado para o ensino da leitura, é a proposição de um trabalho de “sedução para a leitura de diferentes textos que compõem o repertório literário, as obras de autores mais consagrados e as dos autores contemporâneos” (SÃO PAULO, [2005], p. 1-2), de modo que os alunos pudessem perceber “a riqueza dos diversos estilos e linguagens”.

Foi pensando nisso que, no início do ano letivo de 2005, essa Secretaria lançou na rede paulista o projeto “Hora da Leitura”, no ensino fundamental, ciclo II,<sup>132</sup> um Programa de Enriquecimento Curricular, normatizado pela Res. SE 16, de 01º/03/2005, para ser desenvolvido uma vez por semana em todas as classes de 5ª a 8ª séries, em uma aula complementar semanal, durante 50 minutos, além das já previstas nas respectivas matrizes curriculares.

---

<sup>132</sup> Esse Projeto também foi desenvolvido no âmbito do ensino fundamental, ciclo I e nas escolas de Tempo Integral.

No documento *Hora da Leitura* justifica-se que a focalização do Projeto nas séries finais do ensino fundamental dá-se, sobretudo, porque esse nível de ensino, tal como propõem os PCNs de Língua Portuguesa, tem um papel decisivo na ampliação da competência leitora dos jovens, já que é:

[...] neste momento que muitos alunos ou desistem de ler, por não conseguirem responder as demandas de leitura colocadas pela escola, ou passam a utilizar os procedimentos construídos no Ciclo anterior para lidar com os desafios postos pela leitura, com autonomia cada vez maior. (SÃO PAULO, [2005], p. 2)

Nesse sentido, a intenção dessa Secretaria, com esse Projeto, era a formação de leitores, por meio da realização de um “trabalho comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos de seu cotidiano para o leitor de textos mais complexos, tal como circulam socialmente na literatura” (SÃO PAULO, [2005], p. 2), com o intuito de proporcionar essa intermediação “de maneira gostosa” e “lúdica”, despertando e cultivando a “prática e o desejo de ler” nos alunos.

De acordo com as palavras de Sonia Maria Silva, na videoconferência de lançamento desse Projeto, realizada em março de 2005, a ideia da SEE/SP era desenvolver um trabalho articulado com o “Tecendo Leituras”, que já estava orientando o trabalho dos professores de Língua Portuguesa, no âmbito da leitura de textos clássicos, por meio de um programa de Formação Continuada. Dessa forma, a partir das diretrizes da Secretaria, as escolas deveriam desenvolver o projeto “Hora da leitura” dinamizando o acervo já existente em cada uma delas, utilizando os livros pertencentes ao módulo clássico, ao de ficção e de não ficção. Ainda segundo Silva (2005), SEE também continuaria a distribuir diferentes títulos, por intermédio dos módulos de ficção, para as escolas do ciclo II do Ensino Fundamental, especialmente para o desenvolvimento desse Projeto.

## **4.2 A caracterização geral**

O projeto “Hora da leitura” objetivou a criação de um espaço na escola dedicado à leitura de diversos gêneros textuais, iniciando “o processo a partir de textos de entretenimento mais apreciados pelo aluno, para textos mais complexos, estabelecendo as conexões necessárias para ascender a outras formas culturais” (SÃO PAULO, [2005], p. 2). O Projeto

foi criado para ser desenvolvido tanto no ensino fundamental, ciclo I e II, quanto nas escolas de tempo integral.<sup>133</sup>

Pensando especificamente nas escolas de 5ª a 8ª séries, o “Hora da Leitura” deveria ser desenvolvido uma vez por semana, em cada série/turma, numa aula de 50 minutos, com o objetivo de ampliar a competência leitora dos estudantes. A ideia era trabalhar com “diversos gêneros como, os da Literatura Popular de tradição oral, os contos, as crônicas, os poemas, os textos dramáticos, as letras de músicas, as charges e tiras e outros adequados aos alunos do Ciclo II do Ensino Fundamental” (SÃO PAULO, [2005], p. 1). Nesse sentido, o Projeto apresenta, pelo menos, quatro objetivos explícitos:

- Contribuir para a formação dos alunos do Ciclo II do EF, integrando à carga horária semanal dos alunos do Ciclo II do EF.
- Propiciar um intenso e sistematizado contato dos alunos com diferentes gêneros textuais, especialmente no que se refere ao ler para apreciar/fruir e para conhecer.
- Possibilitar aos alunos do Ciclo II do Ensino Fundamental momentos para saborear e compartilhar as ideias de autores clássicos e contemporâneos da literatura universal.
- O projeto pretende orientar os educadores no desenvolvimento de diferentes procedimentos didáticos que seduzam os alunos para a leitura de textos. (SÃO PAULO, [2005], p. 2)

Como o foco do “Hora da Leitura” é fazer os alunos gostarem de ler, por meio da sedução, o papel do professor leitor recebe atenção especial, assim como nos outros projetos. Os docentes contratados para lecionar nessas turmas não precisavam ser necessariamente formados em Letras, a intenção era levar para essas turmas professores que realmente gostassem de ler “qualquer gênero”, e que tivessem “o prazer de compartilhar com os alunos a magia, a fantasia, as ideias, as verdades que os autores querem revelar para seus leitores” (SÃO PAULO, [2005], p. 2). Para a SEE/SP seria fundamental que o professor tivesse “a sensibilidade para a literatura clássica, contemporânea e a popular” (SÃO PAULO, [2005], p. 2). Nesse sentido, o professor do projeto “Hora da Leitura” poderia ter formação acadêmica em Língua Portuguesa, Geografia, História, Ciências, Arte, Filosofia ou até mesmo Matemática, desde que tivesse “boa formação acadêmica” e que realmente gostasse de ler.

---

<sup>133</sup> De acordo com o site da SEE/SP, as escolas de tempo integral passaram a ser desenvolvidas, nesse Estado, a partir do ano de 2006. Atualmente 399 escolas funcionam em regime de Tempo Integral, nas quais os alunos permanecem por 9 horas diárias, divididas em dois turnos, um com disciplinas do currículo básico e outro com oficinas curriculares de Orientação para Estudo e Pesquisa, Hora da Leitura, Informática Educacional, Experiência Matemáticas, Espanhol, Atividades Esportivas e Motoras, Atividades Artísticas, Saúde e Qualidade de Vida, Filosofia e Empreendedorismo Social.

Ver: < [http://cenp.edunet.sp.gov.br/escola\\_integral/2007/Default.asp](http://cenp.edunet.sp.gov.br/escola_integral/2007/Default.asp)>>.

Segundo a pesquisadora Dione Pires Barroso<sup>134</sup> (2007), em 2005 o “Hora da Leitura” foi considerado um “projeto de pasta”, o que dava maior autonomia para os diretores escolherem os docentes que tivessem o perfil mais adequado para desenvolvê-lo em sala de aula. Em 2006, segundo essa mesma pesquisadora, o Projeto perdeu essa característica e os professores passaram a ser admitidos na “forma natural” de admissão na rede pública estadual de ensino.

Conforme o documento orientador do Projeto, disponível no site dessa Secretaria, esse educador além de gostar de ler, também deveria ter disponibilidade para:

- articular o seu trabalho com os professores das demais áreas do currículo, numa visão interdisciplinar e de acordo com o projeto pedagógico da escola;
- participar do programa de formação continuada, voltado para as discussões teórico-metodológicas. (SÃO PAULO, [2005], p. 3)

A esse respeito, segundo Sonia Maria Silva, a intenção da SEE era a de que os professores de Língua Portuguesa e os da “Hora da leitura” interagissem, trocando experiências e discutindo o Projeto. Vale lembrar que o “Hora da Leitura” apresenta caráter interdisciplinar, haja vista a sua abertura a profissionais de outras áreas específicas para lecionar nessas classes, e foi desenvolvido de 2005 a 2007. Cabe ressaltar que em 2008 iniciou a gestação da nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo, que criou uma base curricular comum para toda a rede de ensino estadual, e em 2009, o “Hora da Leitura” foi substituído pelo componente curricular Leitura e Produção de Texto (LPT).

Quanto à metodologia adotada, o Projeto apresenta similaridade com a apresentada pelo “Tecendo Leituras”, que enfatiza o trabalho metodológico com o procedimento “Leitura Compartilhada”, através do qual o professor deveria ler para e com os seus alunos, sendo ele próprio um “leitor em formação permanente”. Além disso, o professor poderia lançar mão da atividade permanente e das sequências didáticas como modalidades didáticas a serem privilegiadas. O Projeto também dá ênfase às estratégias de leitura: seleção, antecipação, inferência e verificação (“antes da leitura”, “durante a leitura”, “depois da leitura”), bem como à seleção de gêneros textuais para leitura. O professor também poderia lançar mão de outros procedimentos didáticos, como a leitura em voz alta, a leitura programada, a leitura expressiva, tal como propõem os PCNs de Língua Portuguesa.

---

<sup>134</sup> Essa pesquisadora realizou um estudo detalhado sobre o “Hora da Leitura”. Ver BARROSO, Dione Pires. *Programa Hora da Leitura: um olhar para a proposta de práticas de leitura da Secretaria Estadual de São Paulo*. 2007. (Mestrado em Linguística). Taubaté. SP. Universidade de Taubaté. 2007. Disponível em: <<http://www.unitau.br/cursos/pos-graduacao/mestrado/linguistica-aplicada/dissertacoes-2/dissertacoes-2007/Dissertacao%202005-2007%20Dione%20Pires%20Barroso.pdf>>>. Acesso em: 23 mar. 2010.

O documento *Hora da Leitura* orienta os professores a intercalar as atividades com os diferentes gêneros textuais, propondo, por exemplo, que durante quinze dias ou um mês fosse desenvolvida com os alunos de 5ª série uma sequência didática com músicas, para os de 6ª, uma sequência com notícias ou tiras, na 7ª série uma com a propaganda, e para os alunos de 8ª série, uma sequência com contos. Terminada a sequência, o trabalho poderia ser invertido nas diferentes séries.

Apesar de o Projeto propor o trabalho com diferentes gêneros textuais, os literários foram visivelmente privilegiados. Isso pode ser observado principalmente pelo conteúdo das videoconferências realizadas no âmbito do “Hora da Leitura” que, em geral, forneceram orientações aos professores sobre o trabalho com gêneros literários: lírico, dramático e narrativo.

Cabe ressaltar que durante o desenvolvimento do “Hora da Leitura” a Secretaria enviou às escolas dois kits, compostos de 18 títulos diferentes, incluindo livros teóricos e de ficção. Abaixo segue a relação<sup>135</sup> desses livros.

#### **KIT 1:**

7 coleções “Clássicos da Língua Portuguesa” com 10 títulos cada, para escolas de ciclo II:

A Escrava Isaura – Bernardo Guimarães

A Relíquia – Eça de Queirós

Amor de Perdição – Camilo Castelo Branco

Brás, Bexiga e Barra Funda – Antônio de Alcântara Machado

Clara dos Anjos – Lima Barreto

Memorial de Aires – Machado de Assis

Noite na Taverna – Álvares de Azevedo

Os Escravos – Castro Alves

Quincas Borba – Machado de Assis

Triste fim de Policarpo Quaresma – Lima Barreto

---

<sup>135</sup> Essa relação foi extraída do site da Secretaria: <<http://www.cenp.edunet.sp.gov.br>>. Acesso em: 30 mar. 2010.



**KIT 2:**

1 kit por escola de ciclo II, com 13 livros, dos seguintes títulos:

3 exemplares – Contos Mágicos Persas – Fernando Alves (org.)

1 exemplar – Contos – Oscar Wilde

2 exemplares – Aventura em Bagdá – Agatha Christie

2 exemplares – Todas as Cores Dentro do Branco – Roseana Murray

2 exemplares – Amigo se Escreve com H – Maria Fernanda Heredia

1 exemplar – Escolha de Mestre – Lawrence Block (org.)

1 exemplar – Estratégias de Leitura – Isabel Solé

1 exemplar – Como e porque ler os Clássicos desde cedo – Ana Maria Machado

No documento *Hora da Leitura* encontra-se o quadro dos gêneros a serem trabalhados, agrupados conforme os PCNs de Língua Portuguesa (terceiro e quarto ciclos), como podemos ler abaixo:

Tabela 9: Agrupamentos de gêneros a serem trabalhados no projeto “Hora da Leitura”

| Agrupamentos (*)   | Gêneros         | Carga horária          |
|--|-----------------|------------------------|
| <p><b>Literários (oral e escrito)</b><br/> <u>Produtos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• livro de crônicas selecionadas pelos alunos, a partir de temáticas escolhidas, como: amor, família, problemas sociais etc.;</li> <li>• coletânea de poemas selecionados pelos alunos, a partir de temáticas escolhidas, como: amor, família, problemas sociais etc.;</li> <li>• apresentação se saraus literários;</li> <li>• apresentação de peças teatrais;</li> <li>• apresentação de festival de paródias.</li> </ul> | Conto           | Uma hora/ aula semanal |
|  | Crônica         |                        |
|  | Poema           |                        |
|  | Novela          |                        |
|  | Texto dramático |                        |
|  | Músicas         |                        |
|  | Cordel          |                        |
| <p><b>Publicidade</b><br/> <u>Produto:</u> painel com propagandas, a partir de alguns critérios de seleção, como: público-alvo, análise crítica, tipo de linguagem</p>   |                 | Propaganda (leitura)   |

|   |               |
|---|---------------|
| <b>De imprensa</b><br><u>Produto:</u> organização de um jornal falado<br>Apresentação de um painel com charges. | Notícia       |
|   | Reportagem    |
|   | Charge e tira |

Ao que se refere à avaliação dos alunos, os docentes foram orientados pela CENP a avaliar o envolvimento e a participação de cada estudante nas atividades individuais e coletivas, bem como a sua participação nas atividades propostas como produto de cada trabalho desenvolvido. Em geral, o produto final de cada atividade de leitura culminou em alguma proposta de produção escrita.

### 4.3 A dinâmica de funcionamento

Segundo Barroso (2007), o “Hora da Leitura” foi comunicado oficialmente aos diretores da rede estadual paulista no dia 14 de fevereiro de 2005, por meio de uma carta circular, que o denomina Projeto Leitura, devendo ser incluído na jornada escolar sob a denominação Enriquecimento Curricular. Ainda segundo Barroso (2007), essa circular orienta que esse Projeto deveria estar integrado à proposta pedagógica da escola, compondo a carga horária dentro do período regular das aulas do ensino fundamental, ciclo II.

A esse respeito, Sônia Maria Silva afirmou na primeira videoconferência do Projeto, realizada em 3 de maio de 2005, que apesar de ele estar subordinado às diretrizes da Secretaria de Educação, as 89 Diretorias de Ensino, existentes na época, deveriam dinamizar o acervo das unidades escolares para a sua implementação, utilizando livros pertencentes aos Módulos de ficção, não ficção e clássicos.

Nessa perspectiva, as DEs e as unidades escolares ficaram à vontade para dinamizar o Projeto, desde que o foco visasse à ampliação da competência leitora dos alunos do ciclo II, por intermédio do desenvolvimento de atividades que contemplassem o contato e a exploração dos diferentes gêneros textuais.

A implementação do “Hora da Leitura” envolveu diretamente a equipe de Língua Portuguesa da CENP, mais especificamente Patrícia Velasco Gabaldo, Regina Aparecida Resek Santiado e Rozeli Frasca Bueno Alves. A assessora pedagógica do “Tecendo Leituras” Alfredina Nery também elaborou algumas sequências didáticas para esse Projeto. Nas DEs,

estiveram envolvidos os supervisores de ensino e assistentes técnicos pedagógicos responsáveis pelo Projeto, e os professores que ministravam essas aulas de leitura, de cada escola. Aos profissionais da DE, coube orientar os professores e coordenadores para que organizassem o espaço pedagógico para o acontecimento das aulas de leitura. Essas aulas poderiam ocorrer na sala de aula, na sala de leitura ou em qualquer outro local que estivesse disponível na escola. A ideia era criar um espaço aconchegante para o desenvolvimento dessas aulas.

Com base nisso, a Secretaria disponibilizou em seu site um Comunicado, no qual foi possível ler a respeito das especificidades desse Projeto, bem como sobre as responsabilidades das Diretorias de Ensino, dos supervisores e assistentes técnicos responsáveis pelo “Hora da leitura”, conforme podemos ler a seguir:

As Diretorias de Ensino, por meio do Supervisor de Ensino e do ATP responsáveis pelo Projeto, deverão:

- orientar as escolas para que reorganizem seus espaços pedagógicos, otimizando os acervos já existentes e os kits oferecidos pela SEE vinculados ao Programa **Tecendo Leituras** e aos módulos do projeto **Hora da Leitura**;
- buscar informações sobre os professores que irão desenvolver o projeto nas escolas quanto a:
  - dados pessoais;
  - situação funcional ( titular de cargo efetivo ou OFA);
  - formação acadêmica (área / disciplina em que atua);
  - experiências em projetos de leitura e escrita das escolas em que atua / atuou.
- sugerir às escolas a criação de um espaço em HTPC para articular o trabalho do professor do **Hora da Leitura** com os dos demais professores das diferentes áreas do currículo;
- promover orientação técnica para :
  - conhecer os professores e suas experiências como leitores;
  - realçar o gosto pelo prazer estético dos textos literários;
  - discutir com bases teóricas a leitura como compreensão, interação entre autor e leitor, réplica ao discurso do outro e sobretudo como atribuição de sentidos e prática social;
  - vivenciar atividades em que sejam destacados alguns procedimentos didáticos : leitura em voz alta, leitura expressiva, leitura compartilhada;
  - trocar experiências relativas a práticas para que o aluno progrida nos campos de compreensão da leitura e cumpra o seu papel de leitor, determinando se esta será linear, exploratória, assimilativa, sensorial ou criativa;
  - discutir critérios para a seleção de textos que serão trabalhados analisando a:
    - a) complexidade temática ( levantamento de informações prévias para que o ambiente sociocultural da obra esteja claro para o aluno);
    - b) complexidade linguística (observação de construções linguísticas diferentes da linguagem coloquial);
    - c) complexidade textual ( observação do nível de organização do próprio texto, que pistas o discurso oferece ao leitor para que ele possa desvelar o significado a partir de sua experiência pessoal e seu conhecimento linguístico);
  - propor situações ( roda de leitura, leitura expressiva, intertextualidade, etc.) para desenvolver no aluno a capacidade de estabelecer relações, antecipações, representações e reconstruções de significado;

- resgatar a habilidade de:
- identificar e recuperar informações no texto (ler nas linhas);
  - interpretar : inferir e integrar segmentos do texto (ler entre as linhas);
  - refletir : avaliar e julgar (ler por trás das linhas). (SÃO PAULO, [2005], não paginado)

Quanto ao professor, este deveria ter disponibilidade para participar dos encontros virtuais, trabalhar em coletividade com o professor de Língua Portuguesa, realizar as tarefas propostas nas videoconferências, desenvolver as aulas com criatividade, conforme as diretrizes do Projeto, disponibilizadas no site da Secretaria no link “Hora da leitura”. Vale lembrar que só participavam das videoconferências um professor de cada escola, este deveria socializar o conteúdo das videoconferências com os outros professores durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

Para o desenvolvimento do Projeto a SEE/CENP lançou mão dos recursos da mídia interativa Rede do Saber, situada nos NRTes de cada Diretoria de Ensino, nos quais foram realizados as suas tele e videoconferências,<sup>136</sup> sobretudo, durante os anos de 2005 e 2006.

Barroso (2007) afirma que em 30 de março de 2005 aconteceu uma teleconferência com o objetivo de apresentar o Projeto aos docentes e aos profissionais das Diretorias de Ensino, além de propor reflexões sobre leitura à luz de teorias atualizadas sobre o assunto. De acordo com Regina Resek, em comunicação oral na última videoconferência de 2005, ocorrida nos dias 18 e 19 de outubro, foram realizadas nesse ano cinco videoconferências para subsidiar o trabalho do professor da Hora da Leitura, nos meses de maio, junho, agosto, setembro e outubro. Em 2006, conforme informações disponíveis no ambiente virtual do Projeto, aconteceram duas videoconferências no mês de junho, uma nos dias 1 e 2 e, outra, nos dias 19 e 20.<sup>137</sup> Vale lembrar que as videoconferências foram realizadas em dois dias, tendo sido divididas em grupos constituídos de 20 a 25 diretorias para cada encontro virtual.

Em geral, essas videoconferências privilegiaram a discussão sobre os gêneros literários (narrativa, lírica/poesia, texto dramático), segundo Resek (2005), apenas de forma transitória, já que o assunto não se esgotava em poucas horas de discussão. A intenção era oferecer reflexões teóricas e práticas para apoiar o trabalho das Diretorias de Ensino e das

<sup>136</sup> Não consegui ter acesso ao número preciso de videoconferências realizadas durante o desenvolvimento do “Hora da Leitura”, pois o registro das datas de acontecimento dessas videoconferências não está muito claro no site, faltam informações. Encontrei, na Diretoria de Ensino de Ourinhos, seis fitas VHS nas quais estavam gravadas as videoconferências desse Projeto, realizadas em 2005 e 2006. Conforme uma listagem (*on-line*) encontrada no acervo de vídeos da DE de Santos, pude diagnosticar nove videoconferências, porém, essas VCs podem estar voltadas para as Escolas de tempo Integral e/ou do Ciclo I.

<sup>137</sup> Vale lembrar que tive acesso às gravações dessas duas videoconferências na Diretoria de Ensino de Ourinhos. Nessa DE também localizei gravações de outras três VCs: uma realizada em 3 de maio de 2005, outra em 15 de setembro de 2005 e a última, realizada em 19 de outubro de 2005.

unidades escolares, que deveriam desenvolver o trabalho a partir das diretrizes norteadoras do Projeto, disponíveis no site da Secretaria,<sup>138</sup> sem perder de vista a diversidade de gêneros textuais.

A SEE/CENP também convidou especialistas para participar dos encontros virtuais e presenciais desse Projeto, estando entre eles: Marisa Lajolo e Cilza Bignotto, ambas professoras e pesquisadoras da UNICAMP; Ana Luiza Lacombe, atriz e contadora de histórias; Gilberto Figueiredo Martins, especialista em Teoria Literária e professor da UNESP de Assis; Eleonora Alcântara, especialista em conto fantástico, e o escritor Jorge Miguel Marinho.

Essas videoconferências, segundo Silva (2005), foram realizadas em parceria com a Secretaria de Cultura, que também vinha desenvolvendo várias ações no âmbito do fomento do livro e da leitura, por meio do projeto “São Paulo: Um Estado de Leitores” cujo objetivo principal seria levar a leitura para hospitais, postos de saúde, periferia, dentre outros lugares.

Em geral, as videoconferências foram iniciadas por alguém da equipe da CENP, responsável por fazer a abertura do encontro e por apresentar o roteiro da VC e o videoconferencista do dia que, em geral, era um especialista de algum gênero literário que, de acordo com critérios próprios de organização, apresentava aos participantes pressupostos teóricos e práticos do gênero desenvolvido em cada encontro virtual, bem como algumas propostas de atividades, com vistas a interagir com os participantes.

O ambiente virtual do Projeto foi alimentado pelos materiais produzidos pela equipe da CENP ou pelos especialistas convidados para participar das videoconferências e dos encontros presenciais. Os professores e interessados puderam encontrar nesse ambiente informações gerais a seu respeito, como: descrição, justificativa, objetivos, perfil dos docentes, metodologia, avaliação, desenvolvimento, conteúdo, organização e propostas de trabalho, além dos materiais utilizados durante as videoconferências, como slides, registros das discussões, textos.

Nesse ambiente também foram disponibilizados documentos expedidos pela CENP, sugestões bibliográficas, sugestões de outros sites, como biblioteca virtual, sites de publicação de obras em quadrinhos, sites de revistas, de poesias, contos e outros materiais utilizados nas palestras realizadas pelos especialistas. Além disso, também foi colocada à disposição de seus participantes uma linha de comunicação, por meio da qual foi possível entrar em contato com a equipe da CENP, dar sugestões e esclarecer eventuais dúvidas.

---

<sup>138</sup>Ver: [www.cenp.edunet.sp.gov.br](http://www.cenp.edunet.sp.gov.br).

Além das videoconferências, de acordo com as informações disponibilizadas no site do Projeto, foram realizados dois encontros presenciais em São Paulo que, segundo Barroso (2007), aconteceram a partir da criação das Escolas de Tempo Integral (ETI), em 2006, e em função da solicitação dos ATPs à equipe da CENP para que fossem realizados encontros presenciais para o melhor direcionamento do trabalho. No total, foram realizados dois encontros presenciais, tendo ocorrido um nos dias 27 e 28 de abril de 2006, e o outro, em 9 e 10 de agosto. Segundo Barroso (2007), foi no encontro ocorrido no mês de agosto que aconteceu a separação entre o assistente técnico pedagógico do ciclo I e do ciclo II, o que continua em vigor até hoje. Ainda em conformidade com a perspectiva de Barroso (2007), nesses encontros foram privilegiadas as reflexões sobre o texto literário, por intermédio de palestras e oficinas ministradas pela equipe da CENP e por especialistas convidados para essa finalidade.

Quanto à metodologia, o “Hora da Leitura” também propôs aos professores que desenvolvessem um trabalho diferenciado, centrado na “leitura compartilhada”. A partir dos livros disponíveis nas escolas, os docentes deveriam ler *com* e *para* os alunos, levando-os a interpretar oralmente, a dramatizar textos, a preparar saraus literários, a discutir filmes, a cantar e a interpretar músicas do repertório popular nacional, e outras atividades que permitissem explorar os jogos de linguagem.

Ao que se refere à sua avaliação, segundo Barroso (2007), esta se deu pela elaboração de portfólio e pela divulgação dos trabalhos realizados pelos professores durante as videoconferências. O desempenho dos alunos no SAEB e no SARESP também deveria ser concebido como um indicador avaliador da eficácia não apenas do “Hora da Leitura”, mas de todas as ações realizadas nas unidades escolares, sob a orientação da SEE/CENP.

Assim, como podemos notar pelos aspectos apontados sobre a caracterização geral do “Hora da Leitura” e pela sua dinâmica de funcionamento, esse Projeto é mais uma iniciativa da SEE/SP para criar condições para que professores e alunos pudessem vivenciar experiências de leitura em sala de aula, de “forma lúdica” e “prazerosa”. Cabe ressaltar que embora as videoconferências tenham privilegiado as discussões sobre os gêneros literários, os professores tinham liberdade para trabalhar com diversos gêneros textuais, já que essa foi a proposta inscrita em seu documento norteador, e disponibilizada no site da Secretaria.

#### 4.4 O material de apoio didático: alguns aspectos formais e conteudísticos

Em geral, o material didático-pedagógico e os documentos que orientaram a implantação do “Hora da Leitura” foram disponibilizados no site da Secretaria, através de um link próprio.<sup>139</sup> Conforme já mencionou na subseção anterior, nesse ambiente virtual, os participantes desse Projeto puderam ter acesso a informações de ordem geral, distribuídas em várias seções, nas quais é possível encontrar endereços de sites, livros recomendados, slides que deram apoio à comunicação oral dos videoconferencistas, textos usados nos encontros virtuais e presenciais, entre outras.

No âmbito dos livros recomendados é possível encontrar um total de 38 títulos entre literatura brasileira e universal e livros teóricos. Desses livros, quatro foram recomendados por ocasião da realização da videoconferência conduzida por Marisa Lajolo e Cilza Bignoto cujo assunto principal foi a comemoração de 200 anos do nascimento de Hans Christian Andersen, realizada em 3 de maio de 2005; 11 livros foram indicados a partir da VC realizada em 8 e 9 de junho conduzida por Ana Luisa Lacombe, sobre a arte de contar histórias; 14 livros são pertencentes à coleção “Clássicos da Língua Portuguesa”, enviados para as escolas de ciclo II; 13 livros têm títulos variados, que também foram enviados para as escolas de ciclo II, nesse período;<sup>140</sup> e por fim, cinco livros recomendados a partir da videoconferência realizada em 4 e 5 de agosto, também conduzida por Ana Luísa Lacombe, sobre o texto dramático. Há ainda a recomendação de 107 sites que tratam de assuntos de ordem geral, subdivididos em bibliotecas do Brasil e do mundo (54), associações (10), científicos (11), bibliotecas virtuais (32).

Também é possível encontrar nesse ambiente um total de 36 endereços de sites recomendados a partir da realização de três videoconferências, sendo 22 relativos à VC conduzida por Marisa Lajolo e Cilza Bignoto, na qual, conforme já foi mencionado acima, os 200 anos do nascimento de Hans Christian Andersen foi o tema central, sobretudo, por causa do concurso de reescrita de textos desse autor, realizado em 2005; outros 14 sites foram recomendados no âmbito das videoconferências conduzidas por Ana Luísa Lacombe, sendo sete sobre contos de fadas, fábulas, lendas e outros gêneros narrativos, e sete sobre teatro.

---

<sup>139</sup> Ver: <<http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm>> link Hora da Leitura.

<sup>140</sup> Vale ressaltar que entre esses livros estão *Como e porque ler os clássicos desde cedo*, de Ana Maria Machado e *Estratégias de Leitura*, de Isabel Solé.

Na seção “Texto” é possível encontrar 30 documentos diversos, produzidos na esfera de alguns encontros presenciais e virtuais, realizados em 2005 e em 2006. Entre esses documentos encontram-se um roteiro de procedimentos a serem adotados pelos professores antes de participarem de uma videoconferência a ser ministrada por Cilza Bignoto, em 19 e 20 de junho de 2006, sobre poema e três roteiros de oficinas pedagógicas realizadas em 9 e 10 de agosto em São Paulo, desse mesmo ano, cujo público alvo foram os profissionais das Diretorias de Ensino. Essas oficinas foram elaboradas pela equipe de Língua Portuguesa da CENP, mais especificamente, por Rozeli F. B. Alves, Patrícia Velasco e Regina Aparecida Resek Santiago. Em geral, elas objetivaram levar os participantes desses encontros a vivenciar experiências de leitura com o texto literário, provocando neles reflexões acerca de seu papel de mediadores do ensino da leitura, além de propor algumas possibilidades de encaminhamento metodológico do texto literário em sala de aula.

Ainda é possível encontrar nessa seção quatro documentos *power point* (slides) que apoiaram a comunicação oral de alguns palestrantes e videoconferencistas; seis textos literários, sendo quatro contos e duas fábulas;<sup>141</sup> dois textos produzidos pelo professor Gilberto Martins, intitulados “O texto em cena – Utilização pedagógica dos textos teatrais” e “Ritos de leitura – Decifrando enigmas para reduzir o mistério”; um depoimento feito pelo escritor Jorge Miguel Marinho sobre a sua relação com a literatura, denominado “O prazer e o lúdico na literatura” que, conforme informações do próprio site, foi apresentado aos educadores participantes do projeto “Hora da Leitura”, em 27 de abril de 2006. Além desses documentos, também podem ser encontradas nessa seção, sete orientações didáticas e sete documentos de características diversas.

Das sete orientações didáticas disponibilizadas no site, uma foi organizada em projeto, duas em atividade permanente e quatro em sequência didática. Para a atividade permanente foram selecionados os livros *Para querer bem: Antologia poética de Manuel Bandeira*, (Editora Moderna), organizada por Bartolomeu Campos Queirós e uma atividade permanente para a leitura de contos fantásticos inscritos nos livros *Clássicos do sobrenatural*, de Edward Bulwer-Lyton... et. al., seleção e tradução de Enid Abreu Dobransky (Editora Iluminuras), *Histórias de mistério*, de Lygia Fagundes Telles (Editora: Rocco) e *Contos de Murilo Rubião* (Editora: DCL). De modo geral, o objetivo dessa atividade foi levar os alunos a se familiarizarem com o gênero textual poemas e contos fantásticos, por intermédio da leitura regular desses textos, semanalmente.

---

<sup>141</sup> Essas duas fábulas estão presentes no mesmo documento.



O livro *Feira de Versos – Poesia de cordel* (Editora Ática) serviu para a elaboração de um projeto de trabalho. Essa coletânea reúne três dos cordelistas mais populares do Brasil: João Mesquíades F. da Silva, Leandro Gomes de Barros e Patativa do Assaré. Essa atividade pretendeu criar uma oportunidade para que a escola tivesse um encontro “com a experiência cultural que emana desta literatura e toda sua riqueza expressiva, quanto à articulação de várias linguagens - verbal oral, verbal escrita, musical, gráfica etc. - e quanto aos diversificados temas que aborda” (SÃO PAULO, 2005, não paginado). Ao final de todas as atividades propostas para o desenvolvimento desse projeto, os professores deveriam organizar uma feira de cordel na escola.

As quatro sequências didáticas foram elaboradas para serem desenvolvidas no âmbito da leitura dos contos “Teleco, o coelhinho”, selecionado do livro *Contos de Murilo Rubião*, “A caçada”, de Lygia Fagundes Telles, inscrita no livro *Histórias de Mistério* (Editora Rocco), *Clássicos do Sobrenatural*, de Edward Bulwer-Lynton... [et. al.] e uma para o livro *Fábulas Completas* (Editora Moderna), de Esopo, tradução de Neide Smolka. Vale ressaltar que todos esses livros fizeram parte do acervo enviado para as escolas no âmbito do PNL 2006 especialmente para o “Hora da Leitura”, e que, com exceção da sequência didática elaborada para o livro *Fábulas Completas*, as outras três foram todas elaboradas por Alfredina Nery. Cumpre ressaltar ainda que as quatro sequências didáticas elaboradas para o “Hora da Leitura” seguiram o mesmo formato das que foram preparadas para o “Tecendo leituras”, e que estas deveriam privilegiar as estratégias de leitura (seleção, antecipação, inferência e verificação) durante todo o processo de construção de sentidos para o texto, concretizadas nas atividades propostas “antes”, “durante” e “depois” da leitura.

Conforme já se mencionou no capítulo anterior, em geral, nesse procedimento didático o docente deve antes da leitura fazer o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema/assunto/gênero, preparando-o para a leitura que será feita; durante a leitura, o professor deve optar pela melhor maneira de conduzi-la, em conformidade com as especificidades de cada gênero textual; após a leitura o professor deve explorar os recursos de construção do texto (linguagem, enredo, estilo, narrador, personagens, tempo, espaço). Deve ainda explorar os recursos intertextuais, estabelecendo uma “conversa entre outros textos”, além de também propor aos alunos novas leituras sobre o mesmo tema/autor/gênero, bem como levá-los a produzir textos em diferentes linguagens, com vistas a dialogar com o texto trabalhado em sala de aula.

#### 4.4.1 O documento *Hora da Leitura*

O documento *Hora da Leitura* foi disponibilizado no ambiente virtual do Projeto. Ele é constituído de 12 páginas, divididas em dez subtópicos: descrição, justificativa, objetivos, perfil dos docentes, metodologia, avaliação, desenvolvimento, conteúdo, organização e proposta de trabalho. Pela sua leitura é possível obter informações claras e objetivas acerca de como o Projeto deveria funcionar, do conteúdo a ser trabalhado nas aulas semanais, elaborado a partir do agrupamento de gêneros textuais proposto pelos PCNs de Língua Portuguesa para ciclo II, das justificativas acerca da necessidade de sua implantação, do perfil dos docentes que deveriam ministrar essas aulas, da proposta de organização didática, da orientação de que e como avaliar os alunos, sugestões de organização do trabalho pedagógico, orientações para a socialização das atividades desenvolvidas e dos exemplos de como o professor poderia organizar didaticamente o trabalho com gêneros textuais

Com base nesse documento, é possível observar que o “Hora da Leitura” propôs um trabalho pautado em três agrupamentos de gêneros: literários (orais e escritos), publicitários e de imprensa. O documento apresentou ainda uma proposta didática para cada um desses três gêneros.

Em geral, esses exemplos seguiram o mesmo formato textual: breve introdução sobre a proposta de trabalho apresentada, objetivos com relação às competências e habilidades a serem desenvolvidas nos alunos com as atividades propostas, recursos didáticos, caderno de registro, organização da sala de aula, etapas do trabalho, avaliação dos alunos, sugestões de outras leituras para a ampliação dos conhecimentos dos alunos sobre o gênero estudado, e a bibliografia que sustenta a proposta de trabalho. No âmbito das três propostas didáticas encontram-se um total de nove títulos.

Os três exemplos de atividades foram denominados “Roda de Leitura com Contos”, “Olha o Jornal: Quem Vai Querer?” e “O Texto Publicitário”. Abaixo segue uma síntese de cada proposta de trabalho.

##### **“Roda de Leitura com Contos”**

Essa proposta de atividade pretendeu otimizar o acervo do módulo ficção do PNLD 2005, e foi elaborada a partir da modalidade organizativa atividade permanente. Lançando mão do procedimento didático leitura compartilhada, o objetivo dessa proposta de trabalho foi

criar condições para que o aluno pudesse ter contato regular com diferentes contos, com a ajuda do professor, que deveria ler, discutir e construir sentidos juntamente com os estudantes.

O docente deveria selecionar os títulos do módulo ficção para desenvolver um trabalho voltado para a leitura em pequenos grupos, trio ou em dupla, com ênfase no desenvolvimento do gosto pela leitura e no exercício das quatro práticas básicas a serem desenvolvidas nesse nível de ensino: ler/escrever, falar/ouvir, com vistas a levar o aluno a compreender “que ler é uma negociação de sentidos, a partir da articulação das experiências e conhecimentos dos leitores, as especificidades de cada texto/autor e as características dos gêneros e seus usos sociais” (SÃO PAULO, 2005, p. 5).

Ao final dessa atividade, cada dupla/trio/pequeno grupo deveria produzir uma história, fazendo uma “Salada de Contos”, utilizando as anotações feitas pelos alunos em cada etapa do trabalho. A ideia era misturar todas as histórias lidas, de forma a criar uma nova e, posteriormente, a classe deveria organizar uma “Roda de Leitores” com as produções dos alunos.

Os livros *Para ler os clássicos*, de Ítalo Calvino; *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*, de Ana Maria Machado; *Estética da criação verbal*, de Mikhail Bakhtin; e *Estratégias de leitura*, de Isabel Solé foram apresentados como fundamento teórico dessa proposta de trabalho.

### **“Olha o Jornal: Quem Vai Querer?”**

A sugestão de atividade proposta para o trabalho com o gênero de imprensa pretendeu contribuir para a formação do aluno no âmbito do exercício de sua cidadania, por intermédio da leitura crítica de jornais impressos e televisivos. A ideia era colocar os alunos em contato com esse gênero de texto, objetivando desenvolver neles algumas habilidades e competências, como a percepção crítica do conceito de “fato”; a compreensão da importância de manter-se informado e do papel que a informação representa nas escolhas pessoais; a conscientização do papel que o jornal representa no mundo atual e na formação de opinião do público; o reconhecimento do tipo de conteúdo veiculado num jornal e de sua organização textual.

O trabalho propunha ainda levar os alunos a se aprofundarem no estudo do gênero notícia, levando-os a reconhecerem as características desse texto em relação a outros, como os aspectos relacionados à sua composição e ao seu contexto de produção, conteúdos pertinentes a uma notícia, sua estrutura, e as marcas linguísticas que a definem enquanto um gênero.

Além de ainda proporcionar a leitura e a análise comparativa entre o jornal televisivo e o impresso.

Ao final de todas as etapas do trabalho os alunos poderiam, organizados em pequenos grupos, elaborar jornais falados, com base nas notícias lidas durante o processo de desenvolvimento das atividades. Nessa proposta foram apresentadas duas bibliografias de referência: *Como usar a televisão em sala de aula*, de Marcos Napolitano e *Para ler e fazer o jornal na sala de aula*, de Maria Alice Faria e Juvenal Zanchetta Jr..

### **“O Texto Publicitário”**

A última sugestão de atividade objetivou levar os alunos a serem capazes de compreender não apenas as finalidades e características linguísticas e textuais do texto publicitário, como também levá-lo a tornar-se um consumidor “mais atento e crítico”, por meio do conhecimento dos elementos de persuasão que a publicidade usa para conquistar o seu público. Para atingir esse fim, o professor deveria possibilitar a seus alunos o contato com propagandas de diferentes marcas, logotipos, público, slogans, de maneira que eles também pudessem criar as suas próprias propagandas, a partir das características do gênero.

Ao final do trabalho o professor deveria organizar junto com os alunos a divulgação das propagandas elaboradas e pesquisar os endereços das marcas/produtos, com o objetivo de enviar as propagandas feitas pelos alunos aos respectivos fabricantes. A ideia era criar condições para que os alunos pudessem vivenciar uma situação de produção de texto com interlocutores reais. A bibliografia de referência dessa proposta de atividade foi composta de três livros. Sendo eles, o livro *Publicidade: a linguagem da sedução*, de Nelly de Carvalho; *A linguagem da propaganda*, de Antônio Sandman; e *A linguagem da propaganda*, de Torben Vestergaard e Kim Schroder.

A linguagem dessas três propostas de atividades, assim como a das orientações didáticas, é de caráter explicativo ao que se refere à apresentação e descrição da proposta de trabalho e instrucional ao que se refere ao encaminhamento prático das atividades em sala de aula (solicite, escolha, organize). É interessante ainda chamar atenção para uma certa convicção apresentada pelo documento ao que se refere à aprendizagem dos alunos com a realização dessas propostas de atividades, especialmente no caso dessa última, conforme podemos observar pela fragmento a seguir: “Ao longo do desenvolvimento desta proposta de trabalho, o aluno acaba por estabelecer uma relação entre o mundo e a sala de aula,

compreendendo que o texto de propaganda tem importância na escola porque é importante fora dela” (SÃO PAULO, 2005, p. 11).

#### 4.4.2 Os textos teóricos dos especialistas

É evidente que a proposta didático-pedagógica do “Hora da Leitura” está fundamentada numa teoria, contudo, esses pressupostos teóricos não foram apresentados aos professores de forma clara e objetiva, eles estão implícitos no conjunto de documentos disponibilizado em seu ambiente virtual e nas orientações técnicas oferecidas aos docentes, por das videoconferências.

Há de se considerar, entretanto, que nem todos os professores que atuaram no projeto “Hora da Leitura” participaram dessas VCs, já que, além de a sala disponibilizada para esses encontros terem número de lugares reduzidos para participantes (de 50 a 60 lugares), a ausência de muitos professores, também poderia criar problemas para a organização diária da escola. Por isso, em geral, apenas um professor de cada escola participou dessas videoconferências. Na maioria das vezes, foi sempre o mesmo e, conforme já se mencionou, esse professor deveria socializar o conteúdo das VCs com os demais docentes das unidades escolares. Todavia, nem sempre essa socialização aconteceu de forma satisfatória, e embora exista a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), criado a partir de meados da década de 1990, para proporcionar esses momentos de estudo e de interação, isso nem sempre ocorreu, em função de múltiplos fatores ligados à rotina escolar. Muitas vezes, esse momento é usado para discutir problemas pragmáticos da escola, como a indisciplina dos alunos e assuntos burocráticos.

Nessa perspectiva, a teoria chegou ao professor de forma bastante fragmentada. Por isso, faz-se necessário chamar a atenção para os três textos teóricos que foram disponibilizados na seção “Texto”, do ambiente virtual do “Hora da Leitura”. Cumpre salientar que, embora eles não sejam de autoria da própria SEE/SP, pela sua leitura é possível ter um contato com um pensamento mais sistematizado sobre alguns conceitos teóricos importantes, como leitura, escrita, literatura, linguagem, ente outros, em sequência textual linear e com linguagem científica.

Tratam-se dos textos produzidos pelo professor Gilberto Figueiredo Martins “O texto em cena – utilização pedagógica dos textos teatrais”, disponibilizado aos educadores da rede a

partir do encontro presencial realizado com os profissionais das Diretorias de Ensino e educadores da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (COGSP), em 9 e 10 de agosto de 2006, e “Ritos de leitura – Decifrando enigmas para reduzir o mistério”, que foi colocado à disposição dos educadores no âmbito das videoconferências realizadas em 18 e 19 de outubro de 2005. O terceiro texto foi escrito por Jorge Miguel Marinho - “O prazer e o lúdico na literatura” -, no qual esse escritor dá um depoimento sobre a sua história de leitura e a sua relação com a literatura aos educadores da rede paulista de ensino, durante o encontro presencial acontecido em 27 de abril de 2006, em São Paulo.

No contexto de produção desta dissertação convém chamar atenção para os dois últimos textos, já que oferecem elementos importantes para a identificação e formalização de alguns conceitos teóricos sobre leitura, que foram divulgados aos educadores participantes do “Hora da leitura”. Cumpre ressaltar, entretanto, que o primeiro texto de Martins (2006)<sup>142</sup> sai em defesa do texto dramático. Seu autor preconiza o seu “desprestígio” nos cursos de Magistério/Pedagogia e Letras, no mercado editorial, nos manuais didáticos de história de teatro, bem como no âmbito da educação básica brasileira, sobretudo, por ser um gênero de “configuração ambivalente”. Martins (2006) afirma ainda que o gênero dramático é um texto escrito que deseja “ultrapassar” os limites da letra, ou seja, um texto na forma de linguagem escrita produzida para ser falada, para representar/imitar a fala. Por isso, requer de seu leitor/interlocutor dedicação especial quanto à leitura de “dados linguísticos e extralinguísticos”, e justamente dessas especificidades do texto dramático de que trata Gilberto Martins em seu texto, bem como dos aspectos a ser considerados pelo docente ao utilizá-lo pedagogicamente.

O segundo texto de Gilberto Martins, conforme já ressaltado, foi disponibilizado aos educadores da rede no âmbito da última videoconferência realizada em 2005. O objetivo dessa VC, segundo Resek (2005), em comunicação oral, foi recuperar o trabalho feito até então, com vistas a replanejar o desenvolvimento do Projeto em 2006, a partir de uma discussão mais teórica sobre o texto literário e o não literário, propondo aos professores reflexões sobre o conceito de linguagem e suas dimensões, texto, letramento e processos de leitura.

O texto “Ritos de leitura – Decifrando enigmas para reduzir o mistério” foi publicado no documento *O currículo na escola média: desafios e perspectivas* (SEE/2004) e foi

---

<sup>142</sup> Esse texto se insere no âmbito do roteiro dos textos disponibilizados aos educadores, a partir do encontro presencial realizado em São Paulo, em 9 e 10 de agosto de 2006, contudo no texto propriamente dito não há menção à data de sua produção.

disponibilizado no site da Secretaria, em 2005, no âmbito do “Hora da Leitura”. O artigo é compreendido de nove páginas, apresenta uma epígrafe extraída do livro *Céu, Inferno*, de Alfredo Bosi, e foi dedicado à Alice Vieira, professora da Universidade de São Paulo (USP). Em 2004, quando esse texto foi escrito, de acordo com as informações apresentadas em notas de rodapé, Gilberto Martins atuava como Colaborador dos programas de Graduação e Pós-Graduação do Departamento de Teoria Literária e Literaturas da Universidade de Brasília (UnB).

Nesse texto, ele discute e apresenta alguns “resultados” que poderiam ser obtidos pelo “processo de leitura” de uma reportagem denominada “Aridez do sertão conserva sítios arqueológicos e paleontológicos”, publicada em 26 de novembro de 2002, no jornal paulista *O Estado de São Paulo* cuja temática, segundo Martins (2005), poderia despertar o interesse de professores dos diversos componentes curriculares, como Língua Portuguesa, Geografia, História, Matemática, Ciências. Mesmo que Gilberto Martins discuta aspectos relacionados ao processo de leitura de um texto jornalístico, ele discute estratégias de leitura que podem estar imbricadas no processo de leitura de qualquer gênero textual.

Em sintonia com os estudiosos que defendem a leitura como um processo de construção de sentidos, Gilberto Martins preconiza que é possível sim ensinar e a gostar de ler e, que a primeira tarefa da escola é a de formar o “leitor proficiente, desenvolvendo estratégias e habilidades de leitura e produção de textos de gêneros variados, divulgados em suportes (ou portadores) diversificados, usados em situações também múltiplas, com diferentes registros e funções” (2005, p. 2). Para esse pesquisador todo professor é, independentemente de qual seja a disciplina lecionada por ele, “um leitor” e, sobretudo, “um professor de leitura”.

Em consonância com as discussões acadêmicas que defendem que um texto nunca deve ser “pretexto para ensinar algo alheio a ele”, Gilberto Martins preconiza que ele deve ser sempre concebido como um “portador de enigmas”, “enredando trilhas e pistas, alternando momentos de entrega e recusa. Sedução e desafio, que pedem resposta, cumplicidade, leitura, decifração” (2005, p. 1). Nessa perspectiva, o leitor se apresenta como alguém que é “intimado a participar de um jogo, no qual assume “um papel ativo” no processo de construção de sentido textual, “reconstituindo os liames do tecido textual, valorizando o mínimo indício, formulando hipóteses, reavaliando e revalidando expectativas, construindo sínteses parciais, reiteradamente pondo à prova estratégias de aproximação e recuo” (2005, p. 1).

Na perspectiva de Gilberto Martins, essas estratégias devem sim “ser objeto de ensino”, já que elas são aprendidas “como experiência que se adquire, acumula e amplia”, e o professor é o mediador entre o sujeito (o aluno) e o objeto do conhecimento (o texto), por meio da reflexão e do diálogo. Gilberto Martins defende, portanto, a leitura crítica e compartilhada, tal como propõe o documento que formaliza a implantação e implementação do projeto “Hora da Leitura”, dando ênfase ao papel mediador do professor para a efetivação do processo de leitura de seus alunos, como leitor experiente.

Segundo Martins (2005) ao selecionar um texto (uma notícia ou reportagem, um poema ou verbete científico, uma comanda didática ou um manual técnico-descritivo) para desenvolver uma situação ou sequência didática, o professor deve estar consciente de que essa atividade pressupõe sempre um “esforço adicional”, “um trabalho de análise e interpretação textual” independentemente de quais forem seus objetivos específicos. Por isso, é fundamental que todo ato de leitura seja norteado por um objetivo prévio, já que é ele que determinará o modo, a postura, o grau de atenção, o estabelecimento de expectativas por parte do leitor. O mesmo ocorre com os gêneros textuais, pois cada texto mobiliza diferentes estratégias, conforme as suas especificidades, embora alguns passos sejam sempre comuns em todos os leitores.

Esse pesquisador também chama atenção para as variadas possibilidades interpretativas que um texto permite, e quanto a isso, defende que é papel do professor “convidar o aluno a decifrar” os sentidos do texto, com o lançamento de “perguntas instigantes, que forcem o olhar *destreinado* a perceber o que se oculta e disfarça” (2005, p. 6). O importante, na ótica de Gilberto Martins, é que o professor ao mediar o processo de leitura tenha “segurança” e se reconheça um “leitor competente”, capaz “de analisar e interpretar o texto e, sobretudo, de ensinar a ler” (2005, p. 6). O docente deve ainda criar condições para que o sentido do texto seja construído coletivamente, “de modo participativo”, “aos poucos, mesmo por quem - professor ou aluno - não seja um ‘especialista’ em textos escritos, mas, antes do mais, um usuário consciente e reflexivo da linguagem verbal” (2005, p. 6). A esse respeito Gilberto Martins escreve:

E é assim, e somente assim, que compreendemos ser o verdadeiro usuário competente da língua, aquele que pode e sabe fazer escolhas, que reconhece a língua não apenas como um conjunto imutável e constrangedor de regras arbitrárias, mas como rol quase infinito de recursos expressivos à sua disposição, adequados às mais variadas situações comunicativas. Apenas com a prática constante e sistemática dessas atividades que envolvem a leitura - encarada não como limitada decodificação, mas como processo interpretativo, de atribuição de sentido - se constrói uma noção adequada de texto e de escrita, se reconhecem os elementos



constitutivos de cada gênero textual, se observam regularidades e variantes da língua, se recuperam os elementos garantidores de coesão e coerência, se oferecem modelos para a escrita e a produção de outros textos. (2005, p. 7)

Como podemos observar, esse texto dialoga com as ideias que permeiam a implantação e implementação do “Hora da Leitura”, na medida em que também entende a leitura como um processo de construção de sentidos que se dá pela interação entre o texto e o leitor, no qual a intervenção do professor é de fundamental importância para levar o leitor em formação a atingir a sua proficiência leitora (e escritora), por meio da “leitura compartilhada”. Cumpre ressaltar, que Gilberto Martins ainda chama a atenção para as particularidades do texto literário, em meio à diversidade textual que deve ser mobilizada para situações e sequências didáticas, sobretudo, graças à sua riqueza particular na “relação entre matéria e forma”.

Segundo Martins (2005, p. 7), a arte “não é mera reprodução do real, mas o recria e o apresenta de modo ímpar, como elemento de fruição e objeto de reflexão, ensinando a pensar, desenvolvendo os sentidos, desautomatizando a percepção cotidiana imposta pelos ritmos da vida em sociedade”. Em sua perspectiva, no texto literário a subjetividade, a dimensão psicológica do autor e do leitor soma-se “à dimensão histórica, social, que lhe permite representar de modo especial uma época, e à dimensão metafísica, das grandes questões existenciais e transcendentais, que extrapolam o universo individual, garantindo-lhe sua densidade e permanência” (2005, p. 7).

As especificidades do texto literário são discutidas no texto teórico produzido por Jorge Miguel Marinho. Como esse texto tem caráter depoimental, ele parece pretender convencer os educadores quanto à importância de se colocar o indivíduo em contato com o universo literário, e de tomá-lo como objeto de ensino em contexto escolar. O texto é composto de oito páginas, e apresenta uma epígrafe de Clarice Lispector, maior escritora na visão desse autor, e que o leva a refletir sobre o próprio sentido da arte e da literatura.

A intenção desse escritor é partilhar com os educadores da rede paulista de ensino sua história de leitura, seu processo de criação criativa e seu amor pelos livros, bem como sua relação com o texto literário. Segundo Marinho (2006, p. 1), Clarice Lispector sugere que a característica mais peculiar da literatura é o seu “sentido da revelação”. Nessa perspectiva, quando um indivíduo entra em contato com a literatura é convidado a se entregar ao seu universo mágico, como “uma atitude despreocupada, sem preconceitos, despojada e em estado virgem, porque, sendo a revelação a marca da literatura, ela faz com que o leitor esteja sempre se reconhecendo nela e se descobrindo também”.

Dessa forma, para “viver a literatura, é preciso assumir o desconhecido como sensibilidade de viver, é preciso se entregar, viver uma experiência de risco e não pré-concebida” (2006, p. 1). E mais: a “literatura é uma expressão solidária e receptiva e é capaz de acolher qualquer tipo de leitor. Portanto ler distraidamente, como simples entretenimento, talvez seja uma experiência de leitura das mais interessantes” (2006, p. 1). Para Jorge Miguel Marinho é numa situação dessa “natureza” que está presente o “componente lúdico da literatura”.

O depoimento de Jorge Miguel Marinho implode alguns conceitos disseminados pelo senso comum como, por exemplo, a ideia de que para ser escritor é preciso ler desde muito cedo. Segundo ele, sua relação com o livro começou aos 15 anos, quando já estava no ginásio, tanto ao que se refere à leitura quanto à “realidade física” dos livros. Seu único contato com a ficção foi através das novelas do rádio. Isso porque, sendo sua família de origem pobre, não havia livros em casa e nem na escola, já que nesta não tinha biblioteca. O escritor relata que a escola na qual estudou “era um galpão com apenas duas salas de madeira. O único livro que havia tocado era uma cartilha, no primeiro ano do grupo, a *Caminho Suave*. Nos anos seguintes, as professoras colocavam os ‘pontos’ na lousa e fim” (2006, p. 2).

O livro que o abriu para o mundo das narrativas foi *Os padres também amam*, de Adelaide Carraro, um leitura, que segundo Marinho (2006), é apelativa, de um erotismo bastante banal, que mistura sexo com religião. Leu outros livros com essas características, que vieram satisfazer as suas curiosidades momentâneas de menino. Foi aos 18 anos que Jorge Miguel Marinho, por intermédio de uma amiga denominada Rosa, que emprestando-lhe outros tipos de livros, o inseriu no mundo da literatura. O escritor relata ainda que a leitura de *O pequeno príncipe* lhe provocou uma inquietação, que hoje o faz entender que isso tem a ver com uma das “singularidades do texto literário. Trata-se da capacidade que a literatura tem de concentrar o que está disperso, comunicando ao leitor não apenas uma “experiência carregada de humanidades”, mas se apresentando como sendo a “própria experiência de vida”.

O escritor descobriu outros escritores, dentre eles Clarice Lispector, que se transformou numa paixão que permanece, uma identificação que se dá tanto no âmbito da temática quanto na do estilo. E foi no meio disso tudo que começou a escrever seus primeiros textos, que resolveu cursar a faculdade de Letras, e que se solidificou como escritor. Marinho (2006) afirma que contou aos educadores sua “história de leitura para acentuar que, independentemente do estilo ou da temática, o exercício contínuo da leitura vai depurando o

gosto” (2006, p. 4) que, em seu caso específico, iniciou-se na leitura de textos quase pornográficos e chegou à metafísica.

Nesse sentido o texto deixa transparecer que permeia em seu cerne a intenção de convencer e/ou seduzir os educadores da rede de ensino de São Paulo de que é possível a iniciação no universo da literatura a qualquer momento, tempo e idade. Portanto, professores e alunos podiam passar a ser leitores efetivos de textos literários, assim como ele que só passou a entender a natureza literária praticamente na vida adulta, transformando-se num leitor obsessivo, e chegando a tornar-se um escritor, sem que antes ele tivesse tido contato com os livros.

Marinho (2006) destaca ainda seis pontos singulares da literatura, dando ênfase à sua dimensão lúdica. O primeiro ponto destacado por esse escritor refere-se ao fato de que a literatura como toda a arte só se interessa pela condição humana; segundo, a literatura é sempre “utópica”, pois por mais pessimista que possa parecer, aposta sempre num mundo melhor; terceiro, a literatura, sobretudo, a poesia, é “matéria sugestiva”, portanto, é sempre passível de múltiplas interpretações; quarto, a “literatura é metonímica”, isto é, “trabalha com pequenas porções da realidade, quase sempre parcelas da vida e o escritor intensifica essas particularidades para, com o seu trabalho criativo, sugerir o todo ou o universal: um operário pode ser uma simbologia da luta e da força do trabalho” (2006, p. 4); quinto, a “literatura é essencialmente lúdica porque joga com as palavras, conquista novos significados e parece estar sempre inaugurando uma realidade como uma espécie de sobreposição de sentidos” (2006, p. 5); e sexto, a literatura é sempre reveladora – por mais que uma pessoa tenha vivido determinadas experiências, quando um leitor entra em contato com um determinado tema abordado no texto literário, parece entrar em contato com essa realidade “com olhos de primeira vez”.

Esses seis traços singulares da literatura, segundo Marinho (2006), indicam uma possível metodologia de trabalho com textos literários, “matéria inestimável na formação de leitores”. A esse respeito o escritor escreve:

Quando o texto literário é material de intermediação entre professores e alunos, a experiência de aprendizagem tem de ser necessariamente uma experiência de risco, porque os papéis não podem estar completamente determinados como normalmente acontece nas outras atividades pedagógicas. Se houver uma metodologia de leitura, eu acredito que essa metodologia tem de ser necessariamente definida pelo próprio objeto de leitura, que nesse caso é o texto literário. E isso só pode acontecer num ambiente flexível a uma prática de leitura onde se permutam a leitura dos professores e a leitura dos alunos.

Aprende-se a ler e a gostar de ler lendo. Essa é a base de todo o trabalho com leitura. O exercício constante da leitura depura o gosto. Contudo, é possível, aos poucos, ir fazendo os alunos refletir sobre essa leitura e aprofundar suas reflexões sobre ela, unindo prazer e conhecimento: lendo junto com eles, comentando o que foi lido, sem nunca impor uns aos outros a própria visão /interpretação do que está sendo lido. (2006, p. 5)

A leitura do professor, nesse processo, seria apenas mais uma possibilidade, e seu papel seria o de mediar a aproximação do leitor em formação com o texto literário, tendo sensibilidade para se abrir às diversas leituras dos alunos, e com eles “organizar uma leitura coletiva”, com vistas a depurar sua própria história de leitor, tornando-se um “leitor melhor e mais sensível junto com os alunos”.

O autor também fala aos educadores do sentido da criação literária, a partir de fragmentos de textos escritos por diferentes escritores da literatura brasileira e universal, nos quais Jorge Miguel Marinho afirma ter encontrado alguns sentidos recorrentes que se tornaram para ele esclarecedores do ato de escrever e da própria natureza que estimula a criação literária. Para esse escritor há entre esses sentidos

[...] uma certa sensação de descoberta ou revelação que os escritores vivenciam, uma espécie de luta com as palavras e intenso estado de busca que parece suprir momentaneamente um outro sentido que motiva a literatura: o sentimento de falta, de carência, de penúria diante da realidade concreta. Deste modo o sentido de descoberta e de falta está presente na literatura. Como toda literatura é utópica e profundamente humanizadora, o sentido da solidariedade e da felicidade é também motivação da literatura. (2006, p. 6)

Assim, esses dois últimos textos, ambos produzidos por especialistas formados em Letras, se apresentam como textos teóricos que, de certa forma, orientam os professores e procuram discutir com eles fundamentos teóricos pertinentes no âmbito do ensino da leitura. Esses fundamentos, também permeados na proposta didático-pedagógica do “Hora da Leitura”, estão em consonância com o debate acadêmico contemporâneo sobre leitura, que a concebe, sobretudo, como um processo de construção de sentidos, que se dá na interação entre um leitor e um texto, afetado pelo contexto de produção social, histórica, sociológica tanto da leitura quanto da escrita, que na escola deve ser mediada pelo papel atuante do professor.

#### 4.5 A proposta de ensino de leitura apresentada pelo “Hora da Leitura”

Assim como os outros dois projetos, o “Hora da Leitura” também foi criado para dar uma resposta satisfatória as mais variadas avaliações externas realizadas tanto em âmbito estadual quanto no nacional cujos resultados apontavam, além das deficiências em competência leitora dos estudantes, a falta de hábito de leitura de professores e alunos, mostrando com isso a necessidade de criação/ampliação de espaços na escola para o desenvolvimento da “prática da leitura compreensiva e da escrita” dos alunos paulistas.

De acordo com o documento *Hora da Leitura*, enquanto programas como o “Letra e Vida”, o “Tecendo Leituras”, o “Ensino Médio em Rede” e outros que estavam sendo implantados na rede tinham o objetivo de contribuir para a ampliação da competência técnica do professor, de modo que ele se sentisse melhor preparado para o desenvolvimento do trabalho com a leitura dos estudantes, com o “Hora da Leitura” a ideia era desenvolver um trabalho “de sedução” para a leitura de diferentes gêneros textuais, em especial, a do texto literário. A intenção dessa Secretaria, com esse Projeto, era contemplar desde as obras de autores mais consagrados até as dos autores contemporâneos, de modo que os alunos viessem a perceber a riqueza dos diversos estilos e linguagens. Por isso, nesse espaço de leitura, os professores deveriam iniciar o trabalho, conforme já se mencionou, “a partir de textos de entretenimento mais apreciados pelo aluno, para textos mais complexos, estabelecendo as conexões necessárias para ascender a outras formas culturais” (SÃO PAULO, 2005, p. 2), orientação que está em sintonia com as proposições dos PCNs (1998).

Diferentemente do “Tecendo Leituras”, que optou explicitamente pelo trabalho com textos clássicos da literatura brasileira e universal, o “Hora da Leitura” orientou os docentes a explorar em sala de aula a diversidade de gêneros, “como, os da Literatura Popular de tradição oral, os contos, as crônicas, os poemas, os textos dramáticos, as letras de músicas, as charges e tiras e outros adequados aos alunos do Ciclo II do Ensino Fundamental” (2005, p. 1), com vistas a levar o aluno a se aproximar e a compreender variadas configurações textuais de circulação social.

E assim como no “Tecendo Leituras” o procedimento didático privilegiado foi o da leitura compartilhada, na qual o professor lê *com* e *para* os alunos, assumindo o papel de mediador do processo de aprendizagem da leitura, já que na qualidade de leitor experiente poderia ajudar seus alunos – leitores inexperientes – a construir sentidos para o texto, além de levá-lo a tornar-se um leitor autônomo. Além disso, esse Projeto também dá ênfase ao ensino

de estratégias de leitura: seleção, antecipação, inferência e verificação, materializadas na modalidade organizativa sequência didática que contempla o “antes”, o “durante” e o “depois da leitura”, bem como à modalidade organizativa de conteúdo atividade permanente.

No ambiente virtual do Projeto encontra-se um arquivo *power point* (slide) que serviu de apoio para uma palestra ocorrida no encontro presencial realizado em São Paulo, em 27 e 28 de abril de 2006, denominado “Organização das Atividades – Apresentação dos Conteúdos – Gestão do tempo”, que foi elaborado a partir do livro *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário* (Editora Artmed, 2002), da educadora argentina Délia Lerner, com o objetivo de explicitar aos participantes do “Hora da Leitura” do que se tratava essas modalidades didáticas.

De acordo com esse documento, e com base em Lerner (2002), as modalidades organizativas de atividades são fundamentais para que os alunos progridam na aprendizagem a partir de sucessivas reorganizações de conhecimentos, além de permitir a “gestão do tempo didático/conteúdos”, com o rompimento da correspondência linear entre “parcelas de conhecimento” e “de tempo”, levando a uma mudança qualitativa da didática do professor. Esse documento apresenta, de forma sintética, as principais características das modalidades organizativas de conteúdo, classificando-as em: Atividades Permanentes ou Atividades Habituais, Sequência de Atividades e Projetos de Trabalho.

Essas modalidades organizativas deveriam estar a serviço da aproximação dos alunos, de forma intensa e sistematizada, “com diferentes gêneros textuais, especialmente no que se refere ao ler para apreciar/fruir e para conhecer” (SÃO PAULO, 2005, p. 2).

Embora o documento formalizador do Projeto apresente três exemplos de como trabalhar com textos literários, publicitários e de imprensa, as outras orientações didáticas disponibilizadas em seu ambiente virtual e o conteúdo das videoconferências privilegiam o trabalho com o texto literário. De certa forma isso é compreensível, pois, se a intenção inicial desse Projeto é criar condições para que os alunos pudessem “saborear” o texto, compartilhando das ideias de autores clássicos e contemporâneos da literatura universal, esse trabalho só poderia ser feito, evidentemente, com o texto literário.

Essa contradição, entretanto, pode ser sintomática da própria urgência em que a SEE/CENP apresentava em querer melhorar os baixos resultados apresentados pelos alunos no SARESP e em outras avaliações, já que esses sistemas avaliativos contemplam a leitura de todos os gêneros textuais. De outro lado, diferentes especialistas da leitura, apesar de reconhecerem a importância de se colocar o aluno em contato com diferentes configurações textuais, reconhecem também que a literatura é um tipo de leitura, que conforme preconizou

Candido (1995), vem satisfazer uma necessidade psicológica inerente a todo ser humano, uma necessidade de ficção e de fantasia.

Nesse contexto, parece que a proposta de ensino de leitura no projeto “Hora da Leitura” pretende dar conta de várias vertentes do debate sobre o seu ensino no Brasil. Ao mesmo tempo em que se pretendia criar um espaço para a aprendizagem da leitura de forma prazerosa, também se almejava desenvolver a competência leitora dos alunos (e de professores), contudo, isso deveria ser realizado de modo prazeroso, de forma que o aluno realmente viesse a gostar de ler.

De outro lado, esse espaço de “fruição” e de “apreciação” deveria acontecer mediado pelo professor, a partir da adoção de diferentes procedimentos didáticos que pudessem levar os alunos a tornarem-se seduzidos pela leitura. Além disso, o professor leitor deveria fazer a seleção de gêneros textuais a serem trabalhados em sala de aula, o que acabou, posteriormente, sendo feita pela própria equipe de Língua Portuguesa da CENP e pela assessora pedagógica do “Tecendo Leituras” Alfredina Nery, haja vista a elaboração das sete orientações didáticas, que foram elaboradas a partir do acervo PNLD 2006 especialmente para o projeto “Hora da Leitura” .

Há também que se considerar o roteiro das três oficinas realizadas no encontro presencial em São Paulo, acontecido em 9 e 10 de agosto de 2006, as quais privilegiaram a discussão sobre o ensino do texto literário. O depoimento do escritor Jorge Miguel Marinho, a respeito de sua relação com a literatura também parece ser representativo da preocupação da SEE/SP em aproximar professores e alunos da rede do texto literário, assim como o conteúdo da última videoconferência do Projeto, realizada no primeiro ano de sua implementação. Essa VC, ministrada por Gilberto Figueiredo Martins, ocorrida em 18 e 19 de outubro de 2005, também enfocou as especificidades do texto literário.

Cumpramos ressaltar também que com a implantação do “Hora da Leitura”, a SEE/SP parece estar preocupada em orientar os educadores, à luz de pressupostos teóricos sobre leitura, literatura, texto, linguagem, letramento, para o desenvolvimento de diferentes procedimentos didáticos, no âmbito do acervo já existente na escola, ou enviado pela SEE para esse fim especificamente. A intenção, aparentemente, parece não ser passar um roteiro rígido de atividades para serem desenvolvidas, mas sim oferecer “modelos” para que o professor, a partir do procedimento didático escolhido, pudesse criar condições para que os seus alunos desenvolvessem a competência de leitura de “maneira gostosa”, “lúdica”, e de modo que os estudantes cultivassem a “prática e o desejo de ler”.

Isso se evidencia, principalmente, porque as aulas de leitura estavam previstas para serem desenvolvidas apenas uma vez por semana, com a duração de 50 minutos. Considerando essa situação, em comparação com a quantidade de sugestões de atividades disponibilizadas no ambiente virtual do Projeto, parece ser impossível que todas elas fossem realizadas em sala de aula, mesmo num período de três anos, tempo em que o “Hora da Leitura” foi implementado nas escolas de ciclo II. Para ilustrar essa observação, é possível apontar que apenas na esfera de uma única VC foram apresentadas aos professores 20 sugestões de atividades para serem desenvolvidas na esfera do trabalho com a poesia em sala de aula, conforme exemplifica a lista de atividades abaixo:

Atividades sugeridas pelos participantes das videoconferências de 15 e 16 de setembro.

- Dobraduras.
  - Varal de poesias.
  - Leitura expressiva com sonorização.
  - Criação de textos poéticos a partir de fotos tiradas pelos alunos de situações do cotidiano.
  - Incentivar a caracterização de um personagem destacado no poema lido.
  - Caixa de poesias.
  - Moldura poética.
  - Incentivar a produção de Hai Kai.
  - Trabalhar notícias de jornal/revista e textos poéticos que tratem do mesmo tema.
  - Tela/pintura baseado no tema do texto poético lido.
  - Transformar poema em texto narrativo.
  - Paródia.
  - Ilustração da poesia durante a leitura.
  - Acróstico com uma palavra destacada da poesia.
  - Exploração de outros espaços da escola para apresentar a leitura expressiva das poesias.
  - Explorar a criação poética utilizando *a pedra* como objeto de decoração, com outro sentido e não como obstáculo, como no poema de Drummond.
  - Uma caixa com cartões coloridos e elaboração de poesias para cada uma das cores sorteadas.
  - Um sarau com poesias de autores de diferentes origens com fundo musical característico de cada uma delas.
  - O poema *Retrato* de Cecília Meirelles e a tela *Retrato* de Van Gogh.
  - Leitura expressiva ou declamação de poema com coreografia e sonorização.
- (SÃO PAULO, 2005, não paginado)

Há ainda de se enfatizar que as três propostas de trabalho apresentadas pelo documento *Hora da Leitura* aparecem como “Hora da Leitura – Exemplificando”, e vale ainda lembrar que a então coordenadora da CENP Sonia Maria Silva, em comunicação oral, durante a videoconferência de lançamento do Projeto, em março de 2005, deixa claro que a intenção da SEE era apenas apoiar o trabalho das Diretorias de Ensino, que deveriam se organizar a partir do material disponível em cada escola, em sintonia com as Diretrizes do



Programa, disponibilizadas pela Secretaria da Educação. Esse pensamento foi ratificado por Regina Aparecida Resek Santiago na última videoconferência realizada no ano de 2005. Nessa perspectiva, parece estar evidente que a Secretaria, com esse Projeto, pretendeu primeiro seduzir os docentes para a leitura, ansiosa por convencê-los de que somente professores seduzidos para a leitura, que gostem realmente de ler, têm mais chance de obter sucesso no trabalho com o ensino da leitura em contexto escolar, e esse trabalho deveria estar voltado para a “sedução” de leitores aprendizes.

Esse pensamento foi e continua a ser defendido por diferentes especialistas e militantes da democratização e fomento do livro e da leitura no Brasil, como é o caso da escritora Ana Maria Machado que defende em vários de seus textos, que o professor precisa ser exemplo de leitura para seus alunos. Para ela, é pelo exemplo e pela curiosidade que o mestre poderá despertar seus alunos para o prazer da leitura, e ressalta: “imaginar que quem não lê pode fazer ler é tão absurdo quanto pensar que alguém que não sabe nadar pode se converter em instrutor de natação” (MACHADO, 2001, p. 122).

## **5 O PROJETO “LER E VIVER: COMPREENSÃO LEITORA”**

### **5.1 O contexto de implementação**

A implantação do projeto “Ler e Viver” é mais uma iniciativa da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo no âmbito das ações implementadas, com vistas a disseminar entre professores e alunos da rede o prazer pela leitura. A criação desse Projeto, assim como a do “Hora da Leitura” e a do “Tecendo Leituras” está fundamentada na premissa “de que só consegue ensinar a ler, aquele que gosta de ler”. Esse pensamento esteve sempre presente no discurso de Sônia Maria Silva, então coordenadora da CENP, quando falou aos profissionais da educação em diversas videoconferências realizadas no contorno desses projetos.

Segundo Barroso (2007), essa premissa se justifica, sobretudo, pelos resultados de uma pesquisa feita pela Confederação Nacional do Trabalho da Educação, em 2002, os quais mostraram que 60% dos professores no país não tinham o hábito de ler, o que certamente refletia nas deficiências de leitura dos alunos apontadas pelas mais diversas avaliações externas realizadas nesse período.

Foi para tentar mudar essa situação que a SEE/CENP investiu em mais um projeto de leitura, além dos outros sete que já estavam em andamento na rede em 2005, no âmbito da educação básica. Desta vez, em parceria com a OEI - Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura, e com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE). Segundo Moraes (2007), a OIE, órgão de cooperação internacional, contribuiu com apoio tecnológico destinado à divulgação dos conhecimentos científicos propostos nesse Projeto, graças às quotas obrigatórias e às contribuições voluntárias dos Governos dos Estados-Membros que objetivam contribuir com instituições, fundações e outros organismos interessados na melhoria da qualidade da educação e no desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da cultura. A FDE, em parceria com a CENP, gerenciou a execução do Projeto, e a Editora Moderna foi a responsável pela elaboração e publicação de seu material didático, e também pelo acompanhamento dos tutores, profissionais responsáveis por várias atividades no âmbito da implementação do “Ler e Viver”.

Esse novo projeto funcionou como um curso de formação continuada em serviço, com estreitas ligações com o desenvolvimento da política de Educação a Distância (EaD) no Estado, que segundo Neto e Viana (2006), foi iniciada no Brasil em 1999, com vistas a melhorar a qualidade do ensino ministrado nas escolas brasileiras, a partir do investimento na educação continuada dos docentes. A EaD foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação por intermédio da aprovação de um Parecer sobre a realização de inovações nos Institutos Superiores de Educação, ampliando a carga horária desses institutos, e permitindo a formação a distância de professores e especialistas, usufruindo de novas tecnologias da comunicação e informação.

Apesar de muitos profissionais e especialistas da educação olharem para a EaD com desconfiança, na perspectiva de Viana e Neto (2006), por estar fundamentada no uso de novas tecnologias da informação, ela pode trazer inúmeras vantagens quando aplicadas à formação e capacitação docente, dentre elas é possível citar:

- a possibilidade de formação ou aperfeiçoamento do educador sem retirá-lo do sistema de ensino;
- facilidade na preparação dos recursos humanos que vão acionar a educação a distância, ampliando assim a utilização em larga escala dessa modalidade;
- “a informatização da educação ou sua combinação com outros instrumentos são um meio de ampliação das funções do professor. Como tantos outros recursos educacionais (livros, vídeos, projeções) constituem-se em auxiliares da aprendizagem, para motivar, ilustrar, reforçar sua aula ou torná-la mais dinâmica” (NISKIER, 2000, p. 59);
- possibilidade de formação de maior número de professores, com recursos cujo investimento pode ser diluído pelo número de alunos atendidos;
- devido a essa diluição dos custos, podem-se oferecer cursos privados com grande qualidade e mensalidades acessíveis aos professores. (VIANA; NETO, 2006, p. 4)

No Estado de São Paulo, conforme o documento *Política SEE*, o investimento nos cursos de formação continuada a distância trouxe muitas vantagens, pois a Secretaria deixou de deslocar os profissionais para a capital, além de poder atingir todos os educadores da rede. Conforme Silva (2005), só não participou de um curso de formação continuada o profissional que não quis, pois os cursos foram oferecidos no âmbito de todos os segmentos da Secretaria da Educação.

O “Ler e Viver” também ofereceu certificado aos professores para que pudessem obter evolução funcional pela via não-acadêmica, isto é, uma forma de os profissionais da educação obterem aumento salarial (5% dentro de um determinado período) por meio da participação de cursos, congressos, seminários, todos devidamente reconhecidos pela SEE. Cabe notar que nesse período o governo, em parceria com o banco do Estado, também abriu uma linha de

crédito especial para que os profissionais da educação pudessem adquirir seus próprios computadores, com o objetivo de criar condições para que todos pudessem participar dos cursos de educação a distância oferecidos pela rede, bem como possibilitar a inclusão tecnológica de todos os educadores paulistas.

Assim, é nesse contexto que o projeto “Ler e Viver”, lançando mão das novas tecnologias de informação e comunicação especialmente os oferecidos pela Rede do Saber, objetivou ser um curso de formação continuada em serviço, com enfoque principal no aperfeiçoamento dos professores da SEE/SP em rede, com vistas a criar condições para a transformação de suas práticas pedagógicas, destinadas ao ensino da leitura, entendida como processo de construção de sentidos para o texto lido e para a vida de quem lê.

## 5.2 A caracterização geral

O Projeto foi lançado na rede em maio de 2005, em Serra Negra (SP), local onde foi escolhido para realizar o primeiro e único encontro presencial<sup>143</sup> que serviu para a realização da conferência de abertura do curso. Na perspectiva da SEE<sup>144</sup> esse Projeto pretendeu implementar a formação continuada de professores enfocando a compreensão leitora, já que o desenvolvimento da capacidade leitora dos professores seria um “dos requisitos primordiais para a melhoria do ensino e do desempenho dos alunos nas situações reais de uso significativo e prazeroso dessa prática” (SÃO PAULO, 2005, não paginado).

Destinado a quatro mil professores de língua portuguesa do ensino fundamental, ciclo II, o Projeto envolveu aproximadamente 45 docentes de cada uma das 89 Diretorias de Ensino, existentes nesse período, que foram divididas em quatro grupos: A, B, C e D. O Projeto também envolveu 89 assistentes técnicos pedagógicos de Língua Portuguesa (um de cada uma das 89 DEs) que não podia estar participando do projeto Ensino Médio em Rede, e que deveria ter formação em Língua Portuguesa. Dele participou também um supervisor que deveria ter formação em Língua Portuguesa, tendo sido indicado pela DE. Além disso, o Projeto envolveu três tutores, geralmente especialistas em Letras, e ligados às universidades

---

<sup>143</sup> Embora estivesse previsto um outro encontro para o encerramento do curso em dezembro desse ano, por motivos desconhecidos ele não foi realizado.

<sup>144</sup> A caracterização geral desse Projeto foi feita a partir do documento *Ler e Viver: síntese do Projeto e Orientações*, e de outros textos disponíveis no endereço eletrônico: <[http: www. Rededosaber.sp.gov.br/lereviver](http://www.Rededosaber.sp.gov.br/lereviver)> . Acesso em: 2 abr. 2010.

paulistas, que foram contratados especialmente para acompanhamento do desenvolvimento do curso.

O “Ler e Viver” enfocou o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas docentes, oferecendo-lhes, por meio do curso, subsídios teóricos e práticos para o enriquecimento das aulas de leitura, que segundo o então Secretário da Educação Gabriel Chalita, no texto de apresentação do curso, teria a finalidade de levar os educandos a forma-se como pessoas e como leitores autônomos, capazes de lançar mão de variadas estratégias de leitura, conforme as especificidades dos mais diversos gêneros textuais existentes na sociedade. Todo o conteúdo do curso foi inscrito no material entregue aos professores, denominado *Ler e Viver: compreensão leitora* (volume 1, 2 e 3).

Nesse sentido, o curso apresentou pelo menos dois objetivos explícitos:

- Oferecer aos professores os subsídios teóricos e práticos fundamentais para a ampliação de suas possibilidades de leitura com compreensão, atribuindo cada vez mais sentido aos textos lidos.
- Proporcionar ao professor de Língua Portuguesa do Ciclo II – Ensino Fundamental, uma reflexão sobre procedimentos didáticos diversificados e buscar intervenções eficazes para a sua atuação profissional, no sentido de desenvolver a competência leitora e despertar nos alunos o prazer e o encantamento pela leitura. (SÃO PAULO, 2005, não paginado)

O Projeto foi desenvolvido por meio de oito videoconferências e um encontro presencial, embora estivessem previstos dois:<sup>145</sup> um de abertura e outro de encerramento. Como foi oferecida certificação aos profissionais envolvidos, segundo as informações constantes no documento *Ler e Viver: Síntese do Projeto e Orientações*, disponível no ambiente virtual do curso, a avaliação dos cursistas deveria ocorrer por meio de quatro instrumentos, respeitando-se critérios previamente estabelecidos, com “pesos ponderados”, sendo elas: oito atividades que deveriam acontecer nos dias das videoconferências; frequência/participação nas atividades realizadas nos encontros presenciais e videoconferências; autoavaliação, na qual o cursista deveria refletir sobre seu aprendizado,

---

<sup>145</sup> A princípio a realização da última videoconferência e do segundo encontro presencial (dois dias de encontro) e avaliação, segundo o cronograma da SEE/SP, estavam previstos para setembro de 2005. No entanto, essas datas não foram cumpridas devido à paralisação do curso, ocorrida no início do segundo semestre, adiando a última VC para dezembro de 2005, e o último encontro e a entrega do trabalho final/avaliação para fevereiro de 2006. Segundo Moraes (2007), a interrupção das ações do programa trouxe prejuízos à frequência dos professores no curso, bem como ao entusiasmo demonstrado pelo cursistas até então, e à própria organização geral do curso. No retorno do curso muitos tutores que acompanhavam os trabalhos de muitas DEs foram substituídos, o que certamente pode ter acarretado muitos problemas para os cursistas.

registrando por escrito seu processo de aquisição de conhecimento, durante o curso e ao final dele; e elaboração e entrega de um projeto de trabalho ao final do curso.

O certificado de conclusão deveria ser fornecido pela CENP desde que o participante cumprisse pelo menos 80% da carga horária total prevista, e obtivesse grau de desempenho satisfatório na avaliação da aprendizagem, conforme a proposta de cada atividade. Portanto, nesse curso, os professores alunos tinham tarefas específicas a cumprir, deveriam realizar atividades escritas que deveriam ser entregues ao seu tutor, que as corrigia e as devolvia com anotações acerca do processo de desenvolvimento das atividades. A interação entre tutores e os professores alunos acontecia pela mediação do assistente técnico pedagógico de cada DE.

### **5.3 A dinâmica de funcionamento**

O “Ler e Viver” foi lançado em 5 de maio de 2005 e finalizado em dezembro do mesmo ano, sendo que atividade final foi adiada para ser entregue em fevereiro de 2006, por causa da interrupção ocorrida no curso no início do segundo semestre de 2005. O curso foi organizado de forma a envolver diferentes profissionais da educação da SEE/SP e especialistas em Letras das universidades paulistas, ligando os professores da educação básica aos professores universitários e pesquisadores, por meio de tarefas previamente definidas. Para atender aos 4.000 professores alunos, o Projeto foi desenvolvido por meio dos recursos tecnológicos oferecidos pela Rede do Saber, que proporcionou a interação em rede, via videoconferências e web.

As Diretorias de Ensino, divididas em quatro grupos (A, B, C e D), tiveram suas videoconferências sempre no mesmo dia da semana: o grupo A, constituído de 24 DEs, com 1.080 cursistas, teve suas videoconferências realizadas sempre nas segundas-feiras; o grupo B, composto de 20 DEs, e com 900 cursistas, sempre nas terças-feiras; o grupo C, com 25 DEs, e com 1.125 cursistas, sempre nas quartas, e o grupo D, constituído de 20 DEs, e com 900 cursistas, sempre nas quintas-feiras. As VCs aconteceram sempre com intervalos de 15 dias entre uma e outra. Segundo as informações constantes no documento *Ler e Viver: síntese do Projeto e Orientações*, a formação dos grupos respeitou a disponibilidade das DEs e não permitiu a coincidência de horários com encontros virtuais de outros projetos que envolviam os mesmos participantes.

O curso foi estruturado de forma a colocar em seu centro o professor aluno, disponibilizando diferentes recursos para que ele pudesse refletir sobre sua prática pedagógica de ensino de leitura, bem como ampliar e/ou aprofundar seus conhecimentos sobre o assunto. Dentre esses recursos destacam-se: a elaboração de um material impresso, contendo reflexões teóricas sobre leitura e seu ensino, privilegiando a formação do leitor literário, além de atividades a serem realizadas individualmente, em dupla, em grupo e no coletivo; oito videoconferências realizadas sempre a partir do conteúdo estudado em cada unidade de ensino; ambiente virtual - Prometeus – que o professor podia acessar a qualquer momento; palestras, oficinas, fórum virtual; e a criação de uma linha de atendimento aos cursistas por telefone (0800) – *call center* -, com o intuito de atender àqueles que não tivessem facilidade para usar computadores, quando precisassem realizar atividades fora das DEs e necessitassem falar com os tutores do curso.

Cada profissional envolvido no curso teve uma função definida. Os palestrantes que participaram do encontro presencial deveriam proferir suas palestras a partir do tema “O processo de criação literária”. O palestrante deveria “sensibilizar os alunos”, e os videoconferencistas tinham a função de “articular o referencial teórico do curso com a prática vivenciada pelos alunos professores, através da exposição e interação com as salas de aula” (SÃO PAULO, 2005, não paginado).

Os professores deveriam ler o material teórico, realizar as tarefas propostas no Caderno de Atividades, entregá-las ao seu tutor por intermédio do assistente técnico pedagógico de sua Diretoria de Ensino, participar nos fóruns, no *call Center*, e nas videoconferências, conforme o dia de sua convocação, além de elaborar um projeto de leitura para ser desenvolvido em contexto escolar ao final do curso.

Quanto aos três tutores, que em geral, eram professores das universidades paulistas ou alunos dos programas de pós-graduação, suas tarefas também eram bem definidas: o Tutor 1 deveria acompanhar a aprendizagem do professor aluno; realizar a correção das atividades propostas em cada módulo e unidade; fazer um plantão de dúvidas-áudio comunicação, acompanhar o ambiente virtual, os registros dos ATPs, a avaliação e o trabalho coletivo final; além de elaborar uma síntese dos problemas e avanços, a partir dos registros semanais e interação com o ATP. Já o tutor 2, deveria acompanhar as atividades presenciais realizadas pelos alunos a cada 15 dias; acompanhar o trabalho do Tutor 1 ; planejar o desenvolvimento das videoconferências; elaborar uma síntese geral (a partir das sínteses do tutor 1); orientar as correções, fazer reuniões com tutores 1 e cuidar da coordenação geral ; e elaborar relatório final, e o Tutor 3 tinha a função de coordenar as atividades presenciais; gerenciar e

acompanhar o evento; recepcionar os alunos; dar apoio às palestras e às oficinas; e controlar as listas de presença.

Quanto aos Assistentes Técnicos Pedagógicos, a eles cabiam: desenvolver atividades com os cursistas nos encontros presenciais (realizados a cada 15 dias), relacionadas ao conteúdo do curso, com o objetivo de vivenciar ações e produções articulando a teoria com a prática; supervisionar as atividades durante a VC e as atividades coletivas; recolher as atividades elaboradas pelos alunos e encaminhá-las aos tutores 1; controlar a frequência, e trabalhar em parceria e interação com o Tutor 1.

O Projeto também contou com uma equipe que cuidou da coordenação geral do curso, que deveria organizar reuniões de trabalho com o órgão Superior/Rede do Saber; enviar relatórios a FDE/CENP, supervisionar a Secretaria Setorial de Atendimento; elaborar mecanismos de registros e de avaliação; capacitar os profissionais envolvidos e realizar a avaliação do Projeto.

A cada 15 dias, os professores eram convocados por oito horas diárias para participar do curso, conforme o dia da semana de cada grupo. No total, aconteceram oito videoconferências, realizadas sempre no período da manhã, e à tarde os cursistas participavam das atividades programadas nas salas de informática, monitorados por um ATP. Os professores também deveriam acessar o ambiente virtual do curso – Prometeus - para participar do fórum de discussão. Esse fórum, em geral, foi alimentado por reflexões realizadas pelos professores cursistas, ATPs e tutores, decorrentes do conteúdo de cada videoconferência.

O encontro presencial, realizado no Hotel Vale do Sol, em Serra Negra (SP), reuniu representantes da OIE, da FDE, da CENP, bem como professores, assistentes técnicos pedagógicos e supervisores de ensino das 89 DEs, existentes na época. No mês de maio, cada grupo (A, B, C e D) ficou uma semana no hotel mencionado acima, com as despesas pagas pelo governo paulista, em dias diferentes, conforme o cronograma expedido pela SEE. Participaram desse encontro, por volta de 1000 cursistas, no qual os professores alunos assistiram a palestras com escritores brasileiros renomados, como Moacyr Scliar, Pedro Bandeira, Bartolomeu Campos Queirós, Márcia Kupstas, dentre outros, e também participaram de oficinas.

Cada cursista recebeu um kit de material com bolsa, caneta, borracha, lápis, caderno, três livros modulares, contendo os objetivos gerais e específicos do curso, conteúdo teórico e indicações bibliográficas, além de um caderno, no qual foram reunidas todas as atividades desenvolvidas durante o curso, dando suporte aos encontros presenciais, às videoconferências,



oficinas e projeto final. Além de um suplemento denominado *Ler e Viver*: compreensão leitora: encontro com a literatura, organizado pelo professor e escritor Jorge Miguel Marinho.

O tema gerador de cada videoconferência podia ser acompanhado pelos professores alunos no Plano Geral do Curso constante em seu caderno de atividades. Além de ser um guia de utilização do curso, esse caderno trouxe orientações acerca de qual módulo e unidade o cursista deveria ler antes de cada VC, e também apresentou o tema gerador de cada aula e o projeto de trabalho que deveria ser realizado no período da tarde dos dias convocados para as videoconferências. Em geral, essas atividades diárias foram divididas em três momentos: Sala de Estudos (atividades em grupo), Sala de Informática (atividade em dupla) e Fórum.

Em substituição ao encontro presencial que finalizaria o curso em Serra Negra, cada cursista recebeu uma fita VHS contendo uma vídeo-aula cujo objetivo foi recuperar os conceitos teóricos vistos ao longo do desenvolvimento do “Ler e Viver”, oferecendo subsídios para que os docentes pudessem reverter esses conceitos teóricos em melhoria de sua prática pedagógica. Essa vídeo-aula foi dividida em três blocos, sendo o primeiro ministrado pela Professora Doutora da PUC de São Paulo, Nancy dos Santos Casagrande, que discute a aula de Língua Portuguesa, pensada a partir da reflexão sobre as competências a serem privilegiadas nessa disciplina (leitura, escrita, fala e escuta), com base nas proposições dos PCNs de Língua Portuguesa. Essa professora discute as transformações que devem ocorrer na prática didático-pedagógica para que os alunos de fato venham a ter domínio da língua como condição principal para o exercício de sua cidadania, e propõe reflexões acerca dessas transformações, fundamentada na concepção interacionista da linguagem e em sua abordagem discursiva.

O segundo bloco é conduzido por Neusa Maria Oliveira Barbosa Bastos, também Professora Doutora da PUC de São Paulo, que analisa e discute algumas questões extraídas do SARESP/2003, e, por último, no terceiro bloco, a Professora Doutora Dieli Vesaro Palma apresenta uma possibilidade de trabalho com um fragmento do livro *Dom Quixote de La Mancha*, de Miguel de Cervantes, propondo uma leitura intertextual desse livro, com textos de outros gêneros, mas com a mesma temática.

A partir dessa vídeo-aula e de todo o conteúdo do curso, o professor deveria elaborar e/ou finalizar o seu projeto de leitura, condição principal para que ele recebesse o seu certificado de participação no projeto “Ler e Viver”.

#### 5.4 O material de apoio didático: alguns aspectos formais e conteudísticos

O material de apoio preparado para os professores cursistas do “Ler e Viver” é uma tradução do original *Comprensión Lectora*, elaborado pela pesquisadora argentina Giselda Gandolfi,<sup>146</sup> que no âmbito desse Projeto recebeu o nome de *Compreensão Leitora*, tendo sido dividido em três volumes: *Compreensão Leitora: a compreensão leitora como conteúdo de ensino*, *Compreensão Leitora: o desenvolvimento da compreensão leitora* e *Compreensão Leitora: a compreensão das narrativas literárias*. Os três volumes foram constituídos de 48, 30 e 48 páginas, respectivamente.

Conforme já se mencionou, esse material foi publicado pela editora Moderna, mais especificamente pela Moderna Formação,<sup>147</sup> e foi traduzido e adaptado por Rosana Correa Pereira El-Kadri, professora licenciada em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e por Maria Salette Toledo de Uzeda Moreira, Mestre em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). Ambas também foram responsáveis pela tradução e adaptação do Caderno de Atividades, que é composto de 114 páginas, também denominado Guia de utilização do curso. O suplemento *Compreensão Leitora: encontro com a literatura*, composto de 22 páginas, também faz parte do material de apoio didático do “Ler e Viver”.

Os três primeiros livros são de caráter teórico, trazem todo o conteúdo a ser trabalhado no âmbito do curso em oito unidades, distribuídas em duas unidades no primeiro livro, e três nos outros dois livros. Os três livros apresentam em suas primeiras páginas informações da equipe governamental da época, da equipe da FDE, o nome da autora do material original, nomes das tradutoras e adaptadoras, nomes da equipe pertencente à Moderna Formação, os Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP), endereço da editora Moderna e da Secretaria de Educação de São Paulo, e o nome da equipe técnica da CENP.

Nesse período, Geraldo Alckmin governava o Estado, Gabriel Chalita estava como Secretário da Educação, e Sonia Maria Silva coordenava a CENP. Da equipe técnica da CENP faziam parte: Arlete Carvalheiro Paula Lima, Evaldo Xavier da Cunha, Regina Aparecida Resek Santiago, Patrícia Velasco Gabaldo e Rozeli Frasca Bueno Alves.

---

<sup>146</sup> O material traz o nome dessa autora grafado de duas maneiras Giselda Gandolfi e Griselda Gandolfi, optei pela forma em que estava grafada na ficha de catalogação do material.

<sup>147</sup> Segundo informações constantes no site dessa editora, a Moderna Formação tem como objetivo oferecer subsídios para complementar a formação, atualizar, bem como aprimorar as práticas pedagógicas de diferentes educadores, oferecendo-lhes cursos que vão ao encontro de suas necessidades e das escolas. Essas informações estão disponíveis em: < <http://www.modernaformacao.com.br>>. Acesso em: 27 de abr. 2010.

Em geral, os livros teóricos têm a mesma estrutura formal: nas primeiras páginas apresentam as informações sobre a equipe de cada órgão envolvido em seu processo de implantação, um texto denominado “Prezado educador (a)!” , escrito pelo então Secretário da Educação Gabriel Chalita, sumário, introdução, o conteúdo de cada unidade teórica, glossário, o qual apresentou um resumo de tudo o que foi discutido em cada unidade, e bibliografia.

#### 5.4.1 O texto do Secretário da Educação

O texto escrito por Gabriel Chalita fala diretamente aos professores participantes do projeto “Ler e Viver”, e apresenta o material de suporte didático-pedagógico como uma publicação especial que traz um conjunto de textos, cujo objetivo seria “convidar” os docentes da rede para um “renovado esforço de qualificação de suas funções”, o que poderia dar a eles plenas possibilidades de prazer, já que o curso estaria fundamentado no estudo da prosa e da poesia.

A expectativa do então Secretário era a de que esse material simbolizasse um importante subsídio na tarefa “dignificante de formar pessoas”, de modo a criar condições para que essas pessoas, no caso os alunos, pudessem caminhar de forma autônoma, já que desenvolver a capacidade leitora dos aprendizes seria o mesmo que garantir a eles sua “independência”, sua “autoconfiança” e sua “cidadania”. O Secretário ainda salienta que iniciativas dessa natureza estavam em consonância com as quatro grandes prioridades para a educação, estabelecidas pela UNESCO para o século XXI: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a conviver e aprender a agir.

Gabriel Chalita se inclui na tarefa de desenvolver a competência leitora dos alunos, pelo uso do pronome pessoal no plural “nós”, ficando dessa forma, mais próximo dos professores, conforme podemos observar abaixo:

Nesse contexto, é tarefa de todos nós, educadores, buscar mecanismos capazes de instigar nossos educandos para o incremento de sua capacidade leitora. Acreditamos que, assim, estaremos contribuindo para o seu sucesso de formação integral, na medida em que oferecemos condições para que saibam distinguir entre um “texto” e um “aglomerado incoerente de enunciados”. (GANDOLFI, 2005, p. 3)

O Secretário ainda afirma que tão importante quanto reconhecer um texto é descobrir suas intenções, “entendendo o que está em jogo em suas linhas e entrelinhas, distinguindo os seus gêneros e discernindo os fatores de textualidade, como contextualização, coesão, coerência e intertextualidade” (GANDOLFI, 2005, p. 3). Além disso, ao apropriar-se desse conhecimento, o educando também se tornaria apto para perceber as diferenças entre o sentido literal e metafórico das palavras, o que poderia levar os educandos a conquistar de forma gradativa um entendimento mais abrangente do mundo. Gabriel Chalita também lembra os docentes que o ser humano se distingue de todos os outros seres existentes na natureza por causa de sua capacidade de “auto-expressão”, e que ao contribuir para que os educandos seguissem “mais seguros nessa direção”, os docentes estariam aproximando-os de sua “humanidade e de todo o potencial que isso simboliza”.

O Secretário finaliza seu texto afirmando que “a leitura é uma porta gigantesca que dá acesso a um universo desprovido de fronteiras, um espaço no qual podemos transitar sem a necessidade de passaportes” (GANDOLFI, 2005, p. 3). Por isso, o livro, a literatura e todo o conhecimento que deles advém tornam-se indispensáveis, um recurso que a Secretaria e toda a rede de ensino paulista, juntos, poderiam propiciar a muito mais pessoas, cada vez mais.

#### 5.4.2 A Introdução

O texto de introdução de cada módulo teórico foi escrito em uma única página e, apresenta de forma bastante sucinta o conteúdo de cada unidade, bem como os objetivos propostos.

A Introdução do primeiro módulo apresenta o curso, o seu marco teórico que, segundo esse documento, se constitui a partir das contribuições de várias áreas de conhecimento, como a pragmática, a teoria da enunciação, a análise do discurso, a linguística, os enfoques semióticos contemporâneos para os textos literários e da didática.

De modo geral, o texto de Introdução do primeiro módulo apresenta como objetivos principais: o aprofundamento do marco teórico e metodológico proposto pelo curso; a compreensão do “enfoque processual, interativo e comunicativo da leitura”; a reconsideração crítica das práticas dos professores a partir da atualização teórica e da reflexão didática, com vistas a formular novas propostas de trabalho; a ressignificação dos saberes sobre a

compreensão leitora; a reflexão sobre a própria prática docente, e avaliação da problemática proposta pelo curso “em função da sua transposição didática”.

Como objetivos principais do segundo módulo foram apresentados: a reflexão sobre a compreensão leitora como ato comunicativo; a atualização dos conhecimentos dos docentes; a disponibilização de ferramentas para tornar propícia a reflexão da prática docente; e a ressignificação dos temas tratados sobre competência leitora, em razão da transposição didática.

E finalmente, na Introdução do terceiro livro foram colocados como objetivos principais: o aprofundamento dos conhecimentos dos docentes a respeito do discurso narrativo; a reflexão sobre a prática docente; a avaliação da “problemática planejada”, com vistas à transposição didática; e a criação de condições para que os professores cursistas adquirissem ferramentas que lhes permitissem “autogerenciar” estratégias didáticas para a formação de leitores literários competentes.

#### 5.4.3 As unidades de ensino do curso

O conteúdo do primeiro módulo *Compreensão Leitora*: a compreensão como conteúdo de ensino está dividido em três unidades, também desdobradas em subtópicos. A unidade 1, intitulada “Ler e compreender” está dividida em seis subtópicos: Ler como saber; Compreensão leitora e intervenção docente; Quando o enunciado é um obstáculo; Saber ler; Objetivos e tipos de leitura; A liberdade do leitor: uso e interpretação de textos. A unidade 2 denomina-se “Saber sobre ler”, e está dividida em cinco subtópicos: A leitura como processo recorrente; Competência leitora e dificuldades de compreensão; Níveis de representação textual e compreensão; Representação situacional e compreensão; Implicações didáticas: enunciados de interpretação de textos e orientação de leitura. E, finalmente, a unidade 3, intitulada “Estratégias de leitura e saberes do leitor”, está subdividida nos seguintes tópicos: A leitura como atividade estratégica, Que estratégias ensinar?; Conhecimentos prévios envolvidos nas estratégias de compreensão; e Ensino estratégico da compreensão leitora, e atividades de leitura.

Nessas unidades, é possível ler considerações sobre a leitura como conteúdo de ensino, apresentando o ato de ler como um processo complexo de construção de sentidos, do qual depende o reconhecimento da leitura como uma “atividade estratégica”, que envolve um

“processo” decorrente de “hipotetização”, “confrontação”, “verificação”. Nessa unidade é destacado também o papel relevante dos conhecimentos prévios do leitor “sobre o mundo e sobre textos”, para a efetivação do processo de aquisição e desenvolvimento de estratégias de compreensão leitora, já que eles possibilitam as “inferências inerentes à prática leitora”.

O segundo livro constitui-se de duas unidades de ensino. A primeira unidade, intitulada “A compreensão leitora como ato de comunicação”, está dividida em cinco subtópicos: A dimensão comunicativa da leitura; O texto e o leitor: como propiciar a interação?; Classes de textos, tipos de leitura; Compreensão e conhecimento do gênero, Quando o saber ensina a fazer: a reflexão sobre os textos na compreensão da leitura. A unidade 2 denomina-se “O trabalho com o vocabulário, a ideia principal e o resumo como estratégias de compreensão”, e está subdividida em: O trabalho com o vocabulário; A ideia principal e o resumo; Implicações didáticas; e Compreensão e avaliação: algumas observações.

Esse módulo, de modo geral, convida o docente a refletir sobre a compreensão leitora como um “ato de comunicação” cujo ensino está ligado essencialmente ao trabalho em sala de aula, com os conhecimentos prévios em diferentes níveis (conhecimentos de mundo, textual e linguístico), com vistas a favorecer a interação entre leitor e texto, considerando as características de cada gênero discursivo. Trata ainda de aspectos relacionados à importância do vocabulário para o processo de compreensão textual, que na escola deve estar centrado em duas metas fundamentais: “a incorporação de um repertório lexical que possa ser imediatamente reconhecido, em relação à informação prévia disponível, e o ensino de estratégias para que o aluno possa identificar de maneira autônoma o significado de palavras desconhecidas” (GANDOLFI, 2005b, p. 5).

As unidades do módulo 2 ainda chamam atenção para as estreitas relações entre o resumo e a identificação das ideias principais de um texto, já que tais tarefas requerem a sintetização, oferecendo ainda reflexões sobre outras habilidades envolvidas no processo de compreensão, como a categorização, a identificação de palavras-chave, a esquematização, entre outras operações.

Quanto ao terceiro módulo, nele é possível ler reflexões específicas sobre a compreensão de narrativas literárias. O módulo está dividido em três unidades de ensino, sendo a primeira denominada “Modelos teóricos, implicações didáticas. Para uma caracterização dos textos narrativos”, tendo sido dividida em cinco subtópicos: Antes de começar; Entre histórias e relatos. O que é narrar?; As ações e seu encadeamento; Os personagens; e A estrutura narrativa como ferramenta para a compreensão de narrações. A

unidade 2, intitulada “A narração como discurso”, está subdividida em: Introdução; Quem escreve? Quem conta? Quem vê?; Como se conta?; Para que se conta?; Ler literatura: em busca da formação do leitor sensível; e Os contos. A última unidade desse módulo denominou-se “A escola e os contos: para ler e reler”, e foi dividida em apenas dois subtópicos: Voltar aos clássicos, voltar a ler; e Para que ler contos na escola.

É nesse módulo que as estratégias de leitura são enfatizadas como recurso principal para a compreensão de textos literários, mais especificamente, da narrativa clássica. Nesse módulo, são revistos de forma breve alguns modelos teóricos que tratam da estrutura narrativa e aspectos relacionados à “enunciação no relato literário” (aspectos ligados ao autor, contexto, recursos estilísticos), com vistas a “convencer” os docentes da aplicabilidade didática das propostas apresentadas pelo curso, para o desenvolvimento de estratégias de compreensão de narrações em sala de aula. Esse módulo também apresentou um exemplo de como poderia ocorrer o processo de leitura do texto clássico da literatura infantil “O gigante egoísta”, de Oscar Wilde, objetivando a formação de leitores “sensíveis”, capazes de “conjeturar e indagar “sobre os textos literários.

#### 5.4.4 A Bibliografia

Como já se mencionou, o material que deu suporte didático ao projeto “Ler e Viver” foi produzido pela pesquisadora argentina Giselda Gandolfi cujo título original é *Comprensión lectora*. Por isso, os livros constantes no campo Bibliografia são em sua grande maioria publicações de autores internacionais. Aparentemente, muitos deles não foram publicados até então por nenhuma editora brasileira, já que é possível encontrar entre eles algumas traduções.

No conjunto dos três livros é possível encontrar um total de 81 títulos referenciados, com predominância de livros publicados na Espanha e na Argentina. Entre esses títulos encontram-se 11 livros publicados no Brasil, sendo eles: *Estética da criação verbal*, M. Bakhtin (Editora Martins), *Lector in fábula. A cooperação interpretativa nos textos narrativos* e *Os limites da interpretação*, ambos de Umberto Eco (Editora Perspectiva), *Semântica*, de J. Lyons (Editora Presença), *O grão da voz*, de R. Barthes, (Editora Martins Fontes), *Psicanálise dos contos de fadas*, de B. Bettelheim (Editora Paz e Terra), *Por que ler os clássicos?*, de Ítalo Calvino (Editora: Companhia das Letras), o artigo de Maria José

Nóbrega, intitulado “De leitores e asas”, constante em Contigo + leitores + Cidadãos + Arte (Editora Moderna), os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, que aparecem na Bibliografia dos módulos 1 e 3, e o livro *Estratégias de Leitura*, de Isabel Solé, (Editora Artmed), que aparece na Bibliografia dos três livros.

No corpo do texto aparecem 15 citações diretas no módulo 1, 11 no módulo 2, e 14 no módulo 3. Entre os textos citados aparecem com mais frequência citações extraídas do livro *Estratégias de Leitura*, de Isabel Solé (citado cinco vezes), *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*, de E. Sánchez Miguel (citado três vezes), *Cómo mejorar La comprensión lectora*, de J. D. Cooper (citado três vezes), *Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales*, de J. A. García Madruga (citado duas vezes), Os PCNs (citado duas vezes), e *Introducción al análisis estructural de los relatos*, de Roland Barthes, também citado duas vezes. Os demais textos foram citados uma única vez cada um.

Cumprir lembrar que no início de cada unidade foi inscrita uma epígrafe, somando um total de oito. Essas epígrafes foram extraídas dos livros *Portos de Passagem* (1995), de João Wanderley Geraldi, *Uma história da leitura* (1997), de A. Manguel, *A palavra mágica* (1998), de Carlos Drummond de Andrade, *Por que ler os clássicos?*, de Ítalo Calvino, e *Como um romance* (1993), de Daniel Pennac. Desse último livro foram retiradas duas epígrafes e, há ainda uma que foi extraída do artigo “¿Es posible leer em La escuela?” (1996), de Delia Lerner, e outra, extraída de um portal argentino ([cuatrogatos.org/7portico.html](http://cuatrogatos.org/7portico.html)) cujo fragmento é uma estrofe de um poema escrito por E. Dickinson.

O texto apresenta uma linguagem de cunho explicativo e descritivo, procurando manter-se próximo de seu leitor, no caso, o professor cursista, pelo uso da primeira pessoa do plural na conjugação verbal. Isso pode ser observado em diferentes momentos do texto: “Neste módulo veremos que a compreensão leitora é um ato de comunicação” (GANDOLFI, 2005b, p. 5), “Nas próximas unidades, trataremos da compreensão da narração literária” (GANDOLFI, 2005b, p. 5).

O texto também procura orientar o cursista quanto às tarefas a ser realizadas por ele, no âmbito de cada unidade teórica, descritas no Caderno de Atividade ou Guia de utilização do curso, por intermédio de marcações do tipo: “Caderno de Atividades – Atividade 2”, ou então através de lembretes grafados entre colchetes e com sinais de exclamação para chamar a atenção dos professores acerca de alguns procedimentos, como este apresentado a seguir: “Antes de continuar, sugerimos que você releia **Classes de textos, tipos de leitura** (unidade 1 do módulo 2)” (GANDOLFI, 2005c, p. 13, grifo da autora).



#### 5.4.5 O Guia de utilização do curso

O Guia de Utilização do Curso, também denominado Caderno de Atividades, constitui-se de 114 páginas, e também é uma tradução do original *Comprensión lectora*. Em suas primeiras páginas, na capa e contracapa, assim como nos três módulos teóricos, é possível ler informações acerca da equipe governamental da época, da equipe da Moderna Formação e uma pequena nota sobre suas autoras e tradutoras. Esse documento tanto serviu para trazer informações sobre a utilização do curso como para orientar os cursistas acerca das atividades propostas em cada unidade de ensino.

Cumprе ressaltar que esse documento pretende ser ao mesmo tempo guia e caderno de atividades do curso. Por isso, apresenta subseções referentes a essas duas funções. No tocante ao seu uso como guia de utilização do curso, foram reservadas sete páginas, nas os professores cursistas puderam obter informações gerais sobre a caracterização do “Ler e Viver”, abordando aspectos relacionados à apresentação do Projeto, aos seus objetivos gerais, à organização do conteúdo, à organização do curso, à avaliação e ao seu plano geral.

Como caderno de atividades, o documento foi organizado de forma a apresentar aos cursistas a programação e dinâmica de funcionamento do curso, assim organizada: apresentação; atividades do primeiro momento, referente ao encontro presencial realizado em maio; atividades a ser realizadas no âmbito das oito unidades de ensino; atividades previstas para o 10º momento, referente ao segundo encontro presencial que estava previsto para o final do curso; respostas às questões de verificação de conteúdo; e folhas destacáveis para elaboração das atividades para o tutor.

Todas as atividades constantes nesse caderno deram suporte às videoconferências e ao projeto de leitura que deveria ser elaborado pelos professores alunos ao final do curso. Nesse sentido, ele tem caráter prático, embora esteja ligado diretamente aos módulos teóricos. Esse documento está dividido em três partes: 1. sondagem, na qual os cursistas deveriam registrar suas expectativas sobre o curso e seus conhecimentos prévios acerca do conteúdo a ser desenvolvido; 2. Atividades de cada momento, uma seção organizada em: plano de trabalho da semana (atividades na Rede do Saber e atividades individuais), texto síntese referente à teoria da unidade informativa, proposta de atividade envolvendo aplicação da teoria lida, questões de verificação do conteúdo, com respostas no final do volume, atividades de avaliação a serem entregues ao tutor, propostas de leitura de textos para preparação da videoconferência, orientação do projeto final, com propostas de atividades específicas a serem

realizadas pelos cursistas nas salas de estudo, e sala de informática (em grupo e em dupla); e 3. Avaliação final, cujo enfoque principal deu-se no conteúdo aprendido pelo professor sobre compreensão leitora.

No âmbito das propostas de atividades relacionadas a cada unidade de ensino são usados diversos textos, teóricos e literários, de diferentes autores, sendo eles: “Ativar o conhecimento: o que eu sei sobre este texto?” e “Não estou entendendo, o que eu faço? Os erros e as lacunas da compreensão”, ambos de Isabel Solé (1998), “Além do bastidor”, de Marina Colasanti (1979), “Instruções para subir uma escada”, de Julio Cortázar, “Receita de arrumar as gavetas”, de Roseana Murray, “Revisando o conceito de resumos”, de Anna Rachel, “Apólogo brasileiro sem véu de alegoria”, de António de Alcântara Machado, três capítulos (33, 34 e 35) do livro *Como um romance*, de Daniel Pennac, um capítulo do livro *Luna Clara e Apolo Onze*, de Adriana Falcão, “O texto não é pretexto”, de Marisa Lajolo, “Conto de escola”, de Machado de Assis, e fragmentos do livro *Por que ler os Clássicos*, de Ítalo Calvino.

Cumprir notar que a linguagem desse documento também está bem próxima do professor, e se dirige a ele como um aluno de fato, procurando orientá-lo quanto ao que fazer diante de cada proposta de atividade, bem como em relação ao que se espera dele ao longo do curso, com o uso de frases do tipo: “Retomem suas respostas à Atividade 1 e discutam sobre os pontos convergentes e os divergentes”, “Façam as modificações e os acréscimos e planejem as atividades da próxima semana”, “Lembrem-se de que o projeto final e as atividades dos alunos devem ser entregues no último encontro”, “Naveguem por sites de literatura infanto-juvenil. Façam uma lista de obras, autores e outras informações que possam ser úteis para o trabalho com leitura de obras literárias em sala de aula”.

Há ainda de se destacar que as questões propostas ao professor deram-se em duas linhas: uma, no sentido de levá-lo a refletir sobre os conhecimentos obtidos no âmbito de cada unidade de ensino, e outra, no sentido de levá-lo a pensar e criar atividades de leitura para seus alunos, com base nos conteúdos estudados em cada módulo. Além disso, as questões formuladas no âmbito do curso também pretenderam levar o docente a refletir sobre a sua própria prática pedagógica, referente ao ensino de leitura.

#### 5.4.6 O encarte: *Encontro com a literatura*

O encarte *Encontro com a literatura* foi elaborado pelo escritor e professor de Literatura Brasileira Jorge Miguel Marinho, e foi publicado pela Moderna Formação. O documento é composto de 23 páginas. Na capa apresentam-se os nomes da equipe dessa editora, e uma pequena nota sobre seu autor. A estrutura formal desse documento é constituída de: sumário, apresentação, denominada “Breve Palavra”, e três seções, sendo elas intituladas: “Sentidos da criação literária”, subdividida em: O sentido da descoberta, O sentido da solidariedade, o sentido da felicidade, O sentido da falta; “Um encontro com a literatura”, subdividida em: A arte como promessa de felicidade, literatura: a arte da palavra, Poesia: a palavra que inventa, Narrativa: a palavra que conta; e “Quando os textos são literários...”, subdivididos em: “Uma crônica é uma crônica e fim!, e Só pra você abrir um livro.

É interessante destacar que a primeira seção desse encarte - “Sentidos da criação literária”-, na qual o escritor lança mão de diferentes depoimentos escritos por diversos escritores sobre o sentido que cada um deles vê na criação literária são os mesmos, acrescentados de outros, que estão inscritos no texto “O prazer e o lúdico na literatura”, disponibilizado no ambiente virtual do projeto “Hora da Leitura”, na seção “Textos”

De acordo com o texto de Apresentação – “Breve Palavra” -, esse encarte tem como objetivo apresentar diferentes textos literários, com o “compromisso de acentuar, de forma lúdica, alguns aspectos expressivos da Literatura, no sentido de revelar que o convívio entre leitores e materiais literários é um modo privilegiado para motivar, aprofundar e enriquecer a história de leitura de cada um dos participantes [...]” (MARINHO, 2005, p. 5). O encarte apresenta reflexões sobre o conceito de leitura e de literatura, confrontando o texto literário com outros gêneros, e chama a atenção para as singularidades da literatura, “matéria criativa”, centrada na “complexidade da condição humana”, sempre voltada para as indagações.

Além de trechos de depoimentos de diferentes escritores sobre o sentido da criação literária feitos por escritores como Clarice Lispector, Osman Lins, Octávio Paz, Manoel de Barros, Mário de Andrade, Jorge Luís Borges, Ricardo Piglia, Antonio Candido, Fernando Pessoa, Gabriel García Márquez, Davi Arrigucci, e dele próprio, Jorge Miguel Marinho se utiliza de vários textos literários para proporcionar aos participantes do curso um encontro com a literatura.

Entre os textos selecionados por Marinho (2005) estão: “A fábula do Oleiro”, de um autor anônimo, “Os ombros suportam o mundo” e “O constante diálogo”, ambos de Carlos Drummond de Andrade, “Liberdade”, de Fernando Pessoa, “Recado ao senhor 903” e “Meu ideal seria escrever”, ambos de Rubens Braga, entre outros textos.

Cumprido lembrar que o texto tem um caráter de ensaio, no qual seu autor reflete sobre vários aspectos da escrita literária. Em alguns momentos o texto dialoga diretamente com seu interlocutor, chamando atenção para determinadas especificidades do texto literário de forma pedagógica, por exemplo: “Nestas duplas de textos, observe como um mesmo tema pode ganhar uma dimensão mais humanamente universal quando tratado pela literatura e comparado a outros gêneros discursivos, como verbete de dicionário, uma receita, um horóscopo e outros” (MARINHO, 2005, p. 16). Além disso, o texto também apresenta ao final de cada seção uma sugestão de atividade de reflexão para o professor cursista, como podemos observar pelo trecho a seguir: “Lendo esse texto, seria interessante pensar bem à vontade o que é um bom livro para você, especialmente um livro de literatura, que acorda emoções e pensamentos que acontecem sempre, como se fossem uma experiência vivida pela primeira vez” (2005, p. 23).

### **5.5 A proposta de ensino apresentada pelo projeto “Ler e Viver”**

O “Ler e Viver” apresenta a leitura como um ato que vai além da simples decodificação de um texto. Afinado com a concepção de leitura defendida por diferentes estudiosos contemporâneos, o Projeto defende a leitura como uma atividade que pressupõe um processo complexo de construção de sentidos, por meio da interação entre o leitor e o texto, nas qual ambos se modificam. Além disso, a leitura é entendida ainda como uma “prática cultural relacionada a um determinado contexto (de experiências individuais e sociais, de propósitos, de saberes prévios sobre o mundo e a linguagem), a partir do qual o significado pode ser definido como produto variável, relativo, que se constrói socialmente” (GANDOLFI, 2005a, p. 7).

Nesse sentido, “ler é compreender”, num processo em que o leitor necessita lançar mão de uma série de saberes e operações para se chegar à (re) construção de um texto, conforme os seus objetivos de leitura. Assim, ler, na perspectiva desse Projeto, “é uma atividade complexa, que inclui habilidades, como atualizar conhecimentos prévios, fazer

antecipações, confrontar o novo com o já adquirido, generalizar hipóteses e verificá-las, em um permanente movimento de avanço e retrocesso do leitor sobre o texto” (GANDOLFI, 2005a, p. 8). Por isso, a função da escola é contribuir para o desenvolvimento de “estratégias” que permitam levar o aluno a compreender o que se lê.

Na perspectiva do “Ler e Viver” tanto a leitura quanto à escrita estão na base de todas as aprendizagens, ensinar a ler é uma das funções de todas as áreas do conhecimento. No caso específico de Língua Portuguesa, com base em Hébrard (1993), o Projeto defende que o ensino da leitura esteja centrado no “fazer”, ensinando “a língua para ensinar a ler”, ou seja, “os conteúdos escolhidos e trabalhados em sala de aula devem levar à compreensão do que se lê e não ser tratados como objetos autônomos” (GANDOLFI, 2005a, p. 8), já que o ensino de forma descontextualizada do sistema escrito e isolado dos saberes que possibilitem seu uso, não é suficiente para formar leitores e escritores competentes.

Nesse contexto, o docente deve orientar e refletir com seus alunos acerca dos saberes escolhidos para seu ensino, com vistas a possibilitar o desenvolvimento de habilidades de compreensão de diferentes gêneros e estruturas textuais, bem como para a organização progressiva de conhecimentos necessários para a sua compreensão, como as referentes às características de cada texto e às questões gramaticais relevantes no âmbito da leitura de cada um deles, sempre pautado pelos objetivos de leitura de cada indivíduo.

Portanto, ler não se desenvolve de forma espontânea, pois ao constituir-se como um saber que envolve outros “saberes e ações”, deve ser entendido como um “conteúdo de ensino”, e o professor tem o papel de interferir “ativamente” no processo de leitura de seus alunos, por meio de algumas ações, como as apresentadas a seguir:

- Selecionando materiais de leitura significativos e adequados a cada ciclo.
- Trabalhando com textos completos.
- Graduando os conceitos segundo o tipo de estratégias de leitura que pretende desenvolver e o nível de escolaridade de aluno.
- Reconhecendo que os textos variam em suas formas e funções, e que os diferentes gêneros requerem, portanto, estratégias específicas para sua compreensão.
- Implementando modos de intervenção eficazes a partir de necessidades apontadas por indicadores externos, para o gradual desenvolvimento da reflexão sobre a linguagem, tornando explícitos os objetivos que podem orientar a leitura e as diferentes formas de abordar um texto. (GANDOLFI, 2005a, p. 9)

Com base nos estudos de Trevor Cairney (1992), o Projeto propõe que a intervenção do professor no processo de leitura dos estudantes inclua várias atitudes, dentre elas as relacionadas abaixo:

- Proporcionar informação pertinente sobre uma atividade orientada, para que o aluno alcance um fim determinado. Seu objetivo não consiste em “preencher os supostos espaços vazios”, mas não pode deixar que todo o aprendizado aconteça espontaneamente.
- Estimular a exposição de ideias e escutar atentamente os alunos no momento em que compartilham descobertas.
- Demonstrar que os alunos também são leitores e permitir que falem sobre suas intuições, problemas e sentimentos experimentados durante a leitura.
- Valorizar os esforços feitos pelos alunos, mesmo quando eles não alcançam seus objetivos; mas também avaliá-los criticamente quando sua atuação não corresponde a suas possibilidades.
- Propor sistematicamente novos desafios, para que o aluno supere seu atual nível de competência.
- Contextualizar as propostas de leituras em situações concretas de comunicação, com objetivos claros, que permitam a escolha da estratégia a ser utilizada.
- Mostrar as diversas estratégias que os leitores competentes acionam para compreender o texto lido. (GANDOLFI, 2005a, p. 9-10)

O professor é concebido, portanto, assim como nos outros projetos, como o mediador do processo de leitura de seus alunos. É ele que deve selecionar e graduar os conhecimentos sobre a linguagem que possam contribuir para a concretização da compreensão textual, conforme as estratégias de leitura que se pretenda desenvolver, sem desconsiderar as características dos alunos leitores, dos textos, do contexto e dos objetivos específicos, orientadores dessa atividade.

Nesse sentido o “bom leitor não nasce feito”, e é função da escola criar condições para o desenvolvimento dessa competência em seus alunos, por meio do acesso ao “saber socialmente significativo”. Por isso, todos os procedimentos/operações de pensamento realizadas pelo leitor aprendiz são importantes para o processamento da informação de um texto escrito, desde a mais simples operação até a mais complexa, como:

- A decodificação, que envolve operações de reconhecimento da forma ortográfica das palavras e de seus significados.
- A representação textual, que envolve operações para a compreensão de informação explícita e implícita no nível local e global, em relação aos diferentes níveis de produção escrita.
- A representação situacional, que envolve – como veremos – a construção de um modelo do mundo descrito no texto. (GANDOLFI, 2005a, p. 27)

O “bom leitor” é aquele, na perspectiva desse Projeto, que coloca em jogo no processo de leitura conhecimentos e operações sobre a linguagem e sobre o mundo, bem como sobre os sistemas de avaliação e interpretação do “universo referencial”, adaptando seu modo de ler, selecionando e usando conhecimentos prévios de acordo com o que está lendo (gênero textual): conto, notícia, poemas, propaganda; para que está lendo (o objetivo da leitura): para

estudar, para procurar uma informação, por puro prazer; e em que situação (o contexto da leitura): na escola ou fora dela, por obrigação, por vontade própria.

Em consonância com essa concepção de leitura e de leitor “competente”, a escola deve então ensinar ao leitor aprendiz estratégias de leitura, isto é, as “hipóteses do caminho a seguir”, que segundo Isabel Solé, são:

[...] procedimentos de ordem elevada que envolvem o cognitivo e o metacognitivo, no ensino elas não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas. O que caracteriza a mentalidade estratégica é sua capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções. Por isso, ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre os alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leitura múltiplas e variadas. Por esse motivo, ao abordar estes conteúdos e ao garantir sua aprendizagem significativa, contribuímos com o desenvolvimento global de meninos e meninas, além de fomentar suas competências como leitores. (SOLE, 1998, p. 70)

O docente, visando ao objetivo de formar leitores competentes, por meio de estratégias de compreensão leitora, deve ensinar os estudantes a desenvolver diferentes “operações de pensamento”, como a observação, a classificação, a comparação, a capacidade de resumir, a interpretação, a hipotetização e a valoração/criticidade. Por esse motivo, o professor ao elaborar uma atividade de leitura cujo objetivo seja a construção de sentidos, deve se preocupar em informar ao aluno *o que* lhe é solicitado e *para que*, de modo claro e sem ambiguidades, organizando as propostas de modo a considerar diferentes pontos, como o favorecimento do nível de compreensão, a ativação de conhecimentos prévios, respeitar a ordem de sequenciação das operações solicitadas, levar em conta os saberes prévios dos alunos, medir os possíveis desdobramentos da atividade propostas.

O módulo 1 - *Compreensão Leitora*: a compreensão como conteúdo de ensino - apresenta uma série de indagações que o professor deve fazer ao elaborar propostas de atividade para o desenvolvimento da compreensão leitora de seus alunos, como as que se apresentam abaixo:

- Para que formulo esta proposta? O que eu espero que meus alunos aprendam com esta atividade? O texto selecionado é adequado para desenvolver estas habilidades?
- O que meus alunos devem saber sobre o tema do texto lido que lhes possa facilitar a compreensão? Quais ações posso realizar para ativar esse saber ou fornecer esse saber a eles?
- Que dificuldades eles podem encontrar no texto escolhido no nível de vocabulário, sintaxe, estrutura, progressão da informação? Há ideias implícitas? Quais conhecimentos e operações são requeridos para sua explicitação? Meus alunos têm condições de realizar a leitura?

- As atividades são claras a respeito do que se espera? Operam verdadeiramente como um direcionamento da ação? Estão redigidas com um vocabulário claro e adequado?
- Estão explícitas todas as operações requeridas? Formula-se algum tipo de sequenciação de operações?
- Esta proposta permite a formulação de perguntas por parte dos alunos que favoreçam a indagação inteligente? Considerei atividades direcionadas ao auto-ajuste da compreensão? (GANDOLFI, 2005a, p. 42)

No âmbito do curso “Ler e Viver”, o docente aluno é orientado a privilegiar no processo de ensino da leitura três aspectos principais: o trabalho com o vocabulário, a identificação da ideia principal de um texto e a confecção de resumo. O Projeto orienta o docente a trabalhar com o campo semântico de seus alunos (palavras ou construções), levando-os ao desenvolvimento de habilidades para que eles, de forma autônoma, possam identificar e reconhecer o significado das palavras, de acordo com o contexto, já que esse conhecimento, na perspectiva desse Projeto, é um fator indispensável para a sua compreensão. Além disso, o professor deve desenvolver em seus alunos a capacidade de descobrir e de representar as relações adequadas entre as palavras, de identificar as ideias mais importantes de um texto e o modo como se relacionam, em função da estrutura textual dominante, de identificar um tema, de reconstruir, de partir do texto e do contexto comunicativo, da intenção do autor.

O Projeto trabalha com a noção de gêneros discursivos, entendendo-os como:

[...] enunciados próprios de cada uma das diferentes práticas da atividade humana (o jornalismo, a ciência, a literatura, o Direito, a vida cotidiana, a administração pública, a educação) [...] que possuem um conjunto de características comuns, relacionadas a seus temas, a sua organização textual, ao seu estilo. (GANDOLFI, 2005b, p. 29)

E entre os diversos gêneros discursivos, o Projeto privilegia o ensino de narrativas literárias, e mesmo reconhecendo “recortar” o significado da literatura como objeto de ensino e de estudo, é possível ler no módulo 3 – *Compreensão Leitora*: a compreensão das narrativas literárias, que o campo literário “se define em uma tensão entre a preocupação pela mensagem em si mesma, o conhecimento e o manejo de códigos que tornam possível o que se considera *estético* e a abertura deles em busca de uma renovação dos conteúdos (GANDOLFI, 2005c, p. 29). E ainda: “A literatura é uma construção, uma ‘matéria’ (e não apenas no sentido de uma disciplina escolar) sobre a qual se pode e se deve trabalhar, especular, predizer, sobretudo conversar (GANDOLFI, 2005c, p. 29).



Nesse sentido, a competência literária, do ponto de vista desse Projeto, é uma capacidade especificamente humana, a qual permite não apenas a compreensão dos efeitos de uma “mensagem poética” como também a capacidade de produzi-la, e essa capacidade vai além do ensino de literatura como uma série de conhecimento sobre autores consagrados e de obras canônicas.

O “Ler e Viver” prioriza o trabalho com a narrativa literária original e completa, com vistas a encontrar nele o que se chamou de “consciência literária”, buscando no texto não o que o autor “quis dizer”, mas sim procurando compreender “como ele disse”.

O Projeto discute também que a ficção está em todos os lugares, inclusive na literatura, e diferentemente “de outras manifestações narrativas (televisão, cinema, histórias em quadrinhos, etc.), ligadas diretamente ao mercado, as narrações literárias mais interessantes resgatam as dimensões predominantemente estéticas e artísticas da linguagem” (GANDOLFI, 2005c, p. 34). Por esse motivo, o professor deveria evitar o uso em sala de aula dos fragmentos e das adaptações.

E mesmo que as narrações clássicas, em muitos casos, estejam impregnadas das “finalidades didático-moralizantes” que, geralmente as caracterizam, elas conservam sua dimensão estética, o trabalho com a linguagem, antes da mensagem “como um fim em si mesmo”. Além disso, as narrativas tradicionais mostram que a literatura “não é um mero jogo com a forma”, e além da correlação desta com o seu conteúdo, também “há uma forte relação com o contexto, com as reflexões éticas e com algumas considerações filosóficas sobre o mundo” (GANDOLFI, 2005c, p. 35), o que não significa que “o papel da literatura” na escola seja “ensinar ética”.

Do ponto de vista desse Projeto, em virtude de todas as especificidades dos textos literários, ao selecioná-los, o professor deve ser mais cauteloso e organizado, inclusive, ser mais consciente de quais são os objetivos “didáticos” de leitura que orientará cada etapa do “processo de acesso à informação textual”. Nessa perspectiva:

Uma boa proposta didática para a leitura de contos na escola deveria fomentar, além de uma relação prazerosa e até afetiva entre leitor e o texto, uma profunda reflexão sobre o que implica ler. Mas para isso, é fundamental que os professores compreendam que as crianças têm, como todo leitor, **seus próprios objetivos ao ler**, e é a eles que responderão com maior espontaneidade. (GANDOLFI, 2005c, p. 36, grifo da autora)

Para o trabalho com a narrativa literária em sala de aula, o Projeto orienta o professor a desenvolver nos alunos estratégias de compreensão textual, privilegiando a “narração como

discurso”, na medida em que é proferido por alguém, para algo, focalizando aspectos “enunciativos”, como *quem* e *como* se conta um texto, e “pragmáticos”, envolvendo questões relacionadas ao *para* que se conta, e que função desempenha esse relato, dando ênfase ao estudo da estrutura narrativa, da renarração, com base no estudo da sequência narrativa (situação inicial, nó da história, ações e reações, desenlace, situação final), e na trama narrativa.

Assim, ensinar a ler no projeto “Ler e Viver” significa ensinar ao aluno um conjunto de estratégias que lhe permita autorregular e gerenciar seu próprio processo de leitura, um conjunto de procedimentos operacionais de ordem cognitiva e metacognitiva que, da perspectiva desse Projeto, não podem ser entendidos apenas como “técnicas precisas”, “receitas infalíveis” ou “habilidades específicas”. O objetivo é levar o aluno a colocar em prática um conjunto de conhecimentos linguísticos, discursivos, culturais, ideológicos de modo que ele consiga ter o controle de “quais conhecimentos e operações devem ser postos em funcionamento, de acordo com seus objetivos e a situação de leitura” (GANDOLFI, 2005a, p. 43). E mais: ensinar a ler significa levar o aluno a construir um sistema de representações, que a princípio precisa passar pela decodificação de signos linguísticos, passando pela “representação textual”, que envolve a compreensão de informações implícitas e explícitas e a “representação situacional”, no qual o indivíduo é capaz de reconhecer o “mundo descrito no texto”, para, a partir de então, construir suas próprias representações sobre “si mesmo”, sobre “o outro”, e sobre “o mundo”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para tentar compreender o que significa a implantação dos projetos “Ensinar e Aprender: construindo uma proposta”, “Tecendo Leituras”, “Hora da Leitura” e “Ler e Viver: compreensão leitora” no cenário educacional paulista, entre os anos de 2000 e 2007, é fundamental retomar as questões que nortearam meu estudo, bem como meus objetivos principais, já que isso permite avaliar até que ponto eles foram atingidos e, se não foram, possibilita avaliar por que isso ocorreu.

Segundo Mikhail Bakhtin, há “dois elementos que determinam o texto como enunciado: a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção. As inter-relações dinâmicas desses elementos, a luta entre eles, que determina a índole do texto. A divergência entre eles muita coisa pode sugerir” (2003, p. 308). É nesse espírito, que a conclusão desta dissertação foi redigida. Por isso, não pretendo deixá-la apenas com um tom formal e científico de quem desenvolveu um projeto de pesquisa, mas de alguém que tinha um objetivo inicial, e que em confronto com seu objeto de pesquisa deu-se a conhecê-lo, com vistas a construir sentidos para ele.

A constatação do significado de determinado documento escrito é, segundo Ezequiel Theodoro da Silva, a própria compreensão, que se dá essencialmente pela leitura crítica do investigador, que leva sempre à produção ou construção de outro texto: “o texto do próprio leitor”, no caso da pesquisa, o texto produzido pelo pesquisador ao final de seu trabalho investigativo. “Assim, este tipo de leitura é muito mais do que simples processo de apropriação de significado; a leitura crítica deve ser caracterizada como um PROJETO, pois concretiza-se numa proposta pensada pelo ser-no-mundo, dirigido ao outro (SILVA, 1984, p. 81).

Dessa forma, é importante considerar que o objetivo principal de minha investigação científica foi a descrição e análise desses quatro projetos, com base na Análise da Configuração Textual, nos moldes propostos por Mortatti (1999, 2000), com vistas a compreender os “interesses”, “necessidades” e “objetivos” de implantação de cada um deles, na rede pública estadual paulista, de 5ª a 8ª série.

Há de se considerar também que todo o processo investigativo foi norteador por algumas perguntas, já apresentadas na Introdução desta dissertação, sendo elas: Por que esses projetos foram criados? Quem os criou? Em quais circunstâncias? Movidos por quais interesses, objetivos e necessidades? Para quem? Quais concepções teóricas e práticas de

leitura esses projetos divulgam? Quais ideais políticos e sociais estão neles projetados? Quais são as suas características gerais? Como funcionam?

Está claro que os objetivos de minha pesquisa se localizaram muito mais do ponto de vista de idealização desses projetos do que de sua praticidade ou de sua aplicabilidade. É evidente também que se as perguntas norteadoras de minha pesquisa fossem outras, certamente eu teria encontrado outras respostas, e esses projetos poderiam ter sido analisados com ênfase em outros aspectos, como é o caso de vários outros estudos que já foram realizados sobre eles. A pesquisa feita por Dione Pires Barroso, por exemplo, pretendeu estudar o “Hora da Leitura”, com o objetivo de discutir seus pressupostos teóricos, analisando as práticas de leitura propostas, e discutindo a viabilidade de suas orientações técnicas, considerando o tempo dado aos docentes para discuti-las, bem como à aplicabilidade das atividades propostas. Já Sônia Maria Nolasco estudou esse mesmo projeto sobre outro ponto de vista, realizando uma pesquisa de campo com seis professores da rede, que participaram de seu desenvolvimento, com ênfase na análise dos sentidos atribuídos pelos docentes aos textos prescritos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e o documento *Hora da Leitura*, bem como ao próprio projeto “Hora da Leitura”.

É evidente também que da idealização de um projeto até sua real aplicação há um caminho muito longo e, como professora que atuou no desenvolvimento desses projetos, posso afirmar que nem tudo o que foi programado/planejado aconteceu na prática. Apenas para ilustrar essa afirmação, é possível pensar, por exemplo, na forma como foi multiplicado, na escola, o conteúdo das videoconferências realizadas durante a implementação do “Hora da Leitura”, nas quais participavam apenas, em geral, um professor de cada escola.

Embora muitos desses docentes tivessem boa vontade, e mesmo com a existência do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) para propiciar momentos de estudo e de interação pedagógica, essa disseminação, nem sempre foi possível, pois, conforme já foi mencionado, são tantos os assuntos de ordem geral que afetam o cotidiano da escola (questões burocráticas, indisciplina dos alunos, desmotivação dos professores etc.) que, muitas vezes, lamentavelmente, a questão pedagógica fica para o segundo plano.

Ao lado desse problema, poderia enumerar aqui vários outros, todavia, como isso fugiria dos objetivos iniciais de minha pesquisa, restrinjo-me a discutir apenas os aspectos relacionados às questões que nortearam este estudo. Nesse sentido, do ponto de vista da idealização desses quatro projetos, penso que a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo vem tentando cumprir sua responsabilidade social e educacional diante da população

paulista, ao buscar alternativas didático-pedagógicas que vêm ao encontro das necessidades educacionais do Estado, conforme o momento de implantação de cada um deles.

Para tanto, o papel da universidade tem sido fundamental, pois vieram de diferentes estudiosos da leitura e de seu ensino, professores de universidades, mais especificamente dos cursos de pós-graduação e de membros de centros de pesquisas, as propostas didáticas de cada projeto, confirmando com isso, a preocupação desses sujeitos com a educação básica, e com a formação docente, já que conforme foi enfatizado em vários momentos deste texto, esses projetos foram antes de tudo um curso de formação continuada, nos quais foram divulgados diferentes pressupostos teóricos sobre leitura, escrita, avaliação, aprendizagem.

Diante disso, nota-se pela análise da configuração textual desses projetos que eles tendem a acompanhar as “novas” teorias disseminadas sobre leitura na sociedade acadêmica. Isso não significa que eles busquem apenas “modismos científicos”, ao contrário, o que parece ficar patente é a busca científica por melhores caminhos para a consolidação da democratização do ensino da leitura e da escrita, aprendizagens que passaram a ser condição primeira para o exercício pleno da cidadania, de todo cidadão brasileiro, no contexto do país redemocratizado.

No contexto de implantação do “Ensinar e Aprender”, idealizado em 1997, disseminou-se uma proposta de trabalho que privilegiou a leitura e a escrita como eixos básicos do ensino de todas as disciplinas, de acordo com as especificidades de cada uma delas, assumindo com isso que a função de ensinar a ler e a escrever é competência de todos os professores, tal como se veiculou nas décadas de 80 e 90, no âmbito da sociedade acadêmica. No caso de Língua Portuguesa, à luz da perspectiva interacionista da linguagem, a unidade de ensino privilegiada foi o “texto”, conforme propunha, nesse período, Geraldi (1991).

Nesse Projeto ainda não se fala em “gêneros textuais” e sim em “tipos de textos” e “configurações textuais”, conforme mostra o fragmento a seguir: “Cada projeto aqui sugerido privilegia um determinado tipo de texto (narrativo, informativo, persuasivo, poético etc.), para que o aluno se familiarize com diferentes configurações textuais, compreendendo suas especificidades” (SÃO PAULO, [2000?], p. 32). Ao passo que na esfera de implementação dos outros três projetos, idealizados mais recentemente, em 2004/2005, à luz ainda da perspectiva interacionista da linguagem, e em sua abordagem discursiva, a unidade de ensino passa a ser os “gêneros textuais”, entendidos, de modo geral, como enunciados próprios a cada uma das diferentes “esferas sociais” ou “práticas da atividade humana”, como a jornalística, a literária, a vida cotidiana, a educativa, entre outras, “[...] enunciados de cada

prática social que possuem um conjunto de características comuns, relacionadas a seus temas, a sua organização, ao seu estilo” (GANDOLFI, 2005b, p. 29).

Seja como for, parece que qualquer uma dessas propostas de unidade de ensino – “textos” ou “gêneros textuais” – estão fundamentadas nos estudos de Mikhail Bakhtin (1895-1975). Para esse estudioso o texto exprime a própria singularidade humana, já que ele só existe na linguagem. “O homem em sua especificidade humana sempre exprime a si mesmo (fala), isto é, cria texto (ainda que potencial). Onde o homem é estudado fora do texto e independente deste, já não se trata de ciências humanas [...]” (2003, p. 312).

À primeira vista, parece que essa apropriação de forma diversa da obra bakhtiniana, tem se dado porque, segundo José Luiz Fiorin, “cada um lê o Bakhtin que serve para seus propósitos” (2006, p. 60), favorecendo que sua obra venha a sofrer “toda sorte de vicissitudes”. Todavia isso pode ser compreendido, especialmente no contexto educacional brasileiro, no qual diferentes sujeitos têm buscado no conhecimento científico caminhos para solucionar problemas sempre urgentes, acarretando a multiplicação de propostas didático-pedagógicas no cerne de diferentes campos do saber. Todavia, “as mudanças contínuas na pesquisa científica não respondem simplesmente a um *modismo*, mas ao desejo de desvelamento de questões obscuras no processo de compreensão do fenômeno que se quer explicar pela ciência” (GERALDI, 1991, p. 84).

O fato é que, no Brasil, o conceito de “gêneros discursivos”, foi apropriado pelo “discurso pedagógico”, na perspectiva de José Luiz Fiorin, sobretudo, depois “que os Parâmetros Curriculares Nacionais estabeleceram que o ensino de Português fosse feito com base nos gêneros como conjunto de propriedades formais a que o texto deve obedecer” (2006, p. 60), o que para esse pesquisador não é nada diferente da perspectiva gramatical do ensino de Português, pois o “gênero é, assim, um produto, e seu ensino torna-se então, normativo. Sob a aparência de uma revolução no ensino de Português está-se dentro da mesma perspectiva normativa com que se ensinava gramática”(2006, p. 60).

Cumpramos ressaltar que, embora os PCNs de Língua Portuguesa privilegiem como conteúdo de ensino os gêneros textuais, cujo domínio por parte dos alunos os levaria a uma efetiva “participação social”, o texto ainda continua a ser a unidade básica de ensino. A esse respeito pode-se ler nesse documento:

Antes de apresentar os conteúdos a serem desenvolvidos nas Práticas de escuta de textos orais e de Leitura de textos escritos e Produção de textos orais e escritos, são sugeridos alguns gêneros como referência básica a partir da qual o trabalho com os

textos – unidade básica de ensino – precisará se organizar, projetando a seleção de conteúdos para a Prática de análise linguística. (BRASIL,1998b, p. 53)

De qualquer modo, a análise da configuração textual desses projetos demonstra explicitamente o desejo do Estado de São Paulo em estar em sintonia com as proposições explicitadas na Constituição brasileira quanto aos preceitos educacionais, também explicitados na LDB/1996 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais. A possibilidade de acelerar os estudos para os alunos que apresentam atraso escolar está prevista no artigo 24 da LDB. O próprio investimento na realização de programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando, inclusive, “os recursos da educação a distância”, também está previsto por esse documento, no artigo 87, em suas “Disposições Transitórias”.

Dessa forma, em geral, os pressupostos teóricos sobre linguagem, texto, avaliação, aprendizagem, leitura, literatura, escrita, o papel mediador do professor no processo ensino-aprendizagem subjacentes aos quatro projetos estudados, mesmo que apresentem algumas variações, tendem a estar tanto em sintonia com as discussões acadêmicas sobre esses assuntos no período em que eles foram implantados quanto em consonância com as orientações dos PCNs. Essa orientação também está presente na LDB/96, mais especificamente, no artigo 10, quando trata das incumbências do Estado que, dentre outras, institui que a elaboração e execução de suas políticas e planos educacionais estejam em consonância com as diretrizes e planos nacionais da educação.

Nesse sentido, do ponto de vista de sua idealização, esses projetos merecem todo o mérito, já que eles parecem fazer parte do conjunto de ações implementadas pela SEE/SP para encontrar caminhos efetivos para sanar, ou pelo menos, amenizar as deficiências apresentadas pelos alunos em relação à competência leitora. Essas respostas vêm do conhecimento científico que, em geral, apontam caminhos para a elaboração de uma proposta didático-pedagógica que vá ao encontro das necessidades dos estudantes, no tocante ao ensino da leitura, no momento em que eles foram implantados.

De modo geral, esses projetos dão continuidade a uma política governamental paulista iniciada na década de 1980, a qual optou pela disseminação de conceitos teóricos e metodológicos por intermédio do desenvolvimento de projetos especiais de leitura e escrita. Essa política começou no contorno das séries iniciais do antigo 1º grau, com a implantação do “Projeto Ipê”, com vistas a disseminar os pressupostos teóricos e metodológicos de alfabetização que sustentavam a filosofia educacional do Ciclo Básico.

Posteriormente, essa prática se estendeu para outros níveis de ensino, chegando ao ano de 2005 a atingir um número expressivo de projetos/programas em desenvolvimento. Nesse ano, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo implementou pelo menos oito projetos de leitura e de escrita no âmbito da educação básica: “Letra e Vida”, “Tecendo Leituras”, “Nem Um a Menos”, “Trilha das Letras”, “Hora da Leitura”, “Ler e Viver”, “Estação da Luz da Nossa Língua” e “Ensino Médio em Rede”, o que reforça a ideia de que esses projetos também são vias de formação continuada de professores, já que na esfera de cada um deles sempre é disseminado algum pressuposto teórico sobre leitura e seu ensino.

No “Ensinar e Aprender”, o governo paulista demonstrou preocupação com a regularização do fluxo escolar com base numa proposta didático-pedagógica inovadora. No caso de Língua Portuguesa, o trabalho foi organizado em projetos de leitura e de escrita que privilegiaram o ensino de diferentes configurações textuais, e no contorno de todas as disciplinas, buscou-se no currículo, conteúdos básicos e essenciais para a vida em sociedade – urgência daquele momento –, colocando com isso a aprendizagem da leitura e da escrita como habilidades principais a ser desenvolvidas nos alunos.

Já no “Tecendo Leituras”, a preocupação é outra. A ideia é estimular a leitura de obras literárias pelos alunos de 5ª a 8ª séries, por meio de um trabalho sistematizado e organizado com o acervo literário recebido pela escola, por intermédio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), mais especificamente, do Módulo Clássico, uma proposta voltada particularmente para a disciplina de Língua Portuguesa. Vê-se aqui uma maior preocupação com a qualidade da leitura a ser trabalhada junto aos alunos, e com a democratização do acervo encontrado nas escolas, todavia com pouca utilização. E mesmo que se reconheça ser de competência de todos os docentes o ensino da leitura e da escrita, a introdução dos estudantes no universo das obras consideradas clássicos da literatura universal e brasileira é entendida como função específica do professor de língua materna.

Nesse Projeto, os estudos sobre as estratégias de leitura, feitos por Isabel Solé (1998), e as modalidades organizativas propostas para a organização de conteúdos escolares, apresentadas por Delia Lerner (2002), foram fundamentais. Vieram dessas duas pesquisadoras argentinas os fundamentos que deram suporte teórico aos procedimentos didáticos do “Tecendo Leituras”, propondo um trabalho organizado a partir da leitura compartilhada, no qual alunos e professores compartilham objetivos de leitura, com base em três modalidades organizativas de conteúdo: atividade permanente, sequência didática, com ênfase em três grandes domínios (ler nas linhas, ler entre as linhas e ler por trás das linhas), e projetos de trabalhos.



Essas modalidades organizativas de conteúdo também foram privilegiadas como procedimento didático do “Hora da Leitura” e, embora o documento de mesmo nome desse projeto orientasse o trabalho com a diversidade de gêneros textuais de circulação social, em geral, do ponto de vista do conteúdo das videoconferências realizadas durante o desenvolvimento desse projeto, privilegiou-se o gênero literário.

Essa discrepância entre a orientação formal e a orientação técnica aparentemente pode ser justificada pela forte influência dos estudos de Antonio Candido sobre a comunicação literária. Segundo esse crítico, a literatura tem a capacidade de confirmar o “homem na sua humanidade”, porque fala de representações específicas do ser humano, desenvolvendo “em nós uma quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (1995, p. 249). Talvez por isso, diferentes estudiosos têm defendido que levar o texto literário para a sala de aula seja imprescindível, porque negar ao aluno o acesso a ele poderia, emprestando algumas palavras de Candido (1995), mutilar sua humanidade.

Outro ponto de vista de Antonio Candido bastante perceptível nesse projeto é a sua defesa da literatura como um “bem incompressível”, isto é, como um direito que não pode ser negado a ninguém. Isso porque, ela vem satisfazer uma necessidade psicológica que existe em todo homem, sem distinção: uma “necessidade universal de ficção e de fantasia”. Embora essa carência não seja nutrida apenas pelo texto literário, podendo ser nutrida também por outras formas de expressão oral, visual ou escrita, como as telenovelas, os filmes, a história em quadrinhos, ou até mesmo “sob a forma de palpite na loteria, devaneio, construção ideal ou anedota” (1972, p. 804), a comunicação literária é a modalidade mais rica.

Esse pensamento de Antonio Candido sobre a capacidade de humanização da literatura, bem como o da necessidade de “fabulação” de homem de todos os tempos é visível na comunicação oral de alguns videoconferencistas que participaram do “Hora da Leitura”, especialmente na do professor Gilberto Figueiredo Martins e na da própria Regina Resek, integrante da equipe técnica da CENP, na época, e coordenadora desse Projeto.

Essa preocupação em colocar o aluno em contato com arte literária também esteve presente no “Ler e Viver”. Esse Projeto que pretendeu ser um curso voltado para o aperfeiçoamento do docente em serviço, também partiu do princípio de que a função da escola é possibilitar a formação do cidadão por meio da construção de conhecimentos, de atitudes e de valores, garantindo a eles o acesso a todos os tipos de textos, todavia privilegiando os que dão oportunidade de o estudante experimentar a fruição do prazer estético, que de seu ponto de vista, só a arte literária pode possibilitar.

Nesse sentido, os quatro projetos reconheceram a singularidade do texto literário e apresentaram uma proposta para aproximá-lo do aluno. Mesmo no “Ensinar e Aprender”, que aparentemente coloca o texto literário em pé de igualdade com os outros textos (bulas de remédio, cartas, receitas caseiras etc.), percebe-se que com a criação do projeto “Clube da Leitura”, que deveria funcionar durante os dois anos de desenvolvimento do “Ensinar e Aprender”, há uma intenção clara de levar os estudantes a se aproximarem da leitura literária, especialmente da leitura de livros. Todavia, isso deveria ocorrer de forma sugestiva, prazerosa e “sem cobranças”.

Diferentemente do que propôs o “Tecendo Leituras”, o “Hora da Leitura” e o “Ler e Viver” que, embora também pretendessem disseminar o gosto e prazer pela leitura literária, em sua esfera didática isso deveria se dar de forma pensada, sistematizada, com base no procedimento didático da leitura compartilhada, com o objetivo claro de desenvolver nos alunos as estratégias de leitura necessárias para a sua transformação num leitor proficiente.

O ensino de estratégias de leitura também é ponto chave da proposta didático-pedagógica do “Ler e Viver”, pois do ponto de vista desse Projeto um leitor proficiente é aquele que consegue colocar em jogo durante seu processo de leitura, diferentes operações cognitivas e metacognitivas, como a capacidade de ativar e verificar seus conhecimentos prévios (conhecimento de mundo, textual e linguístico), “fazer antecipações, confrontar o novo com o adquirido, levantar hipóteses e verificá-las, em um permanente movimento de avanço e retorno do leitor ao texto” (GANDOLFI, 2005a, p. 44).

É interessante observar que no “Ensinar e Aprender” parte-se do princípio de que todos os professores devem ensinar a ler e a escrever, daí essas duas práticas serem concebidas como eixos básicos no ensino de todas as disciplinas. Há de se considerar também que esse Projeto foi destinado apenas ao grupo de alunos que apresentavam defasagem idade/série, no caso, os considerados excluídos do sistema educacional em função de múltiplas repetências.<sup>148</sup> Já no “Tecendo Leituras”, está implícita a premissa de que todos os professores têm responsabilidade na formação leitora dos alunos, contudo, entendeu-se que somente o professor de língua materna seria o responsável por estudar a diversidade de textos existentes na sociedade, de forma mais aprofundada, bem como aproximá-lo de toda a produção cultural, e dos textos clássicos, produzidos por toda a humanidade. Esse trabalho foi desenvolvido em contexto escolar, de modo geral, apenas pelos professores que participaram

---

<sup>148</sup> Cumpre ressaltar que embora a proposta didático-pedagógica do “Ensinar e Aprender” tenha sido criada para esse grupo de aluno específico, o seu material de apoio foi usado em salas de ensino regular também, por muitos professores, inclusive por mim.

do referido projeto, portanto, nem todos os alunos tiveram acesso a essa proposta didático-pedagógica.

Diferentemente do “Hora da Leitura” que funcionou como um Programa de Enriquecimento Curricular, incluído na grade de todos os alunos do ensino fundamental, de 5ª a 8ª série, de modo que todos os estudantes da rede puderam participar dessas aulas, que propunham a aproximação deles com a diversidade de gêneros textuais, com ênfase no texto literário. Quanto ao “Ler e Viver”, concebido pela própria SEE como um curso de formação continuada e à distância, privilegiou-se o ensino das narrativas clássicas da literatura infantil. Como só participaram desse curso por volta de 45 docentes das 89 Diretorias de Ensino existentes na época, apenas os alunos desses professores tiveram acesso a essa proposta didático-pedagógica.

A análise da configuração textual desses quatro projetos também revelou que muitos pressupostos teóricos foram neles disseminados, contudo, eles nem sempre foram referenciados de forma clara, o que impede de fazer determinadas afirmações quanto às suas bases teóricas, uma vez que eles tendem a justapor diferentes teorias sobre leitura e seu ensino, bem como de outros pressupostos teóricos envolvidos no processo ensino/aprendizagem.

De outro lado, mesmo com algumas variações de nomenclaturas, é possível afirmar que, de certa forma, no período em que esses projetos foram desenvolvidos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, o “texto” foi oficializado como unidade de ensino principal de Língua Portuguesa, conforme propunha João Wanderley Geraldi. No “Ensinar a Aprender” os docentes foram orientados a trabalhar com a “diversidade textual” também chamada de “tipologia textual” ou ainda de “configurações textuais”, que nos outros três projetos denominou-se “gêneros textuais”.

O ensino de estratégias de leitura, propostas por Isabel Solé, também foram oficializadas nas séries finais do ensino fundamental, como mecanismo principal para a formação de leitores competentes no Estado, num trabalho que deveria estar pautado no procedimento didático “leitura compartilhada”, orientada pelas modalidades organizativas de conteúdo, nos moldes propostos por Delia Lerner: projetos de trabalho, atividades permanentes e sequências de atividades/didáticas. Além disso, é possível perceber nas configurações desses projetos, uma preocupação em sempre vincular as atividades de leitura a uma atividade de escrita, acentuando dessa forma as proposições dos PCNs de 1ª a 4ª série, quando afirmam que a leitura é sempre um modelo para a escrita.

Essa oficialização aponta outro aspecto importante a ser considerado neste texto: parece que, de maneira geral, esses projetos tendem, de forma demasiada, a buscar soluções para problemas pragmáticos sempre urgentes, impedindo-os de pensar na formação de leitores enquanto processo de formação humana, de modo mais concreto. Isso se evidencia principalmente pela preocupação excessiva em tomar os resultados das avaliações externas, como um dos principais critérios para avaliar se uma ação governamental surtiu efeito ou não. É evidente que isso também é importante e faz parte da realidade educacional das sociedades modernas capitalistas em que a tudo se quer medir, contudo, um programa educacional que visa à formação leitora de seus cidadãos não pode se limitar apenas a avaliar as competências usadas por eles no momento de fazer um teste de múltipla escolha.

Conforme é possível observar no conjunto de documentos produzidos na esfera desses projetos, ler é um processo complexo que envolve desde a mais simples operação de decodificação de signos linguísticos até o ato complexo de construir sentidos, no qual o indivíduo consegue reconhecer o mundo representado no texto lido, bem como construir suas próprias representações “sobre o mundo”, “sobre si próprio” e “sobre o outro”. Essas representações fogem das questões propostas pelas avaliações externas, pois tem a ver com o “ser-no-mundo”, de que trata Paulo Freire, tem a ver com a própria vida.

Parece então que, nesse sentido, esses projetos correspondem aos anseios da LDB/1996 em relação ao exercício da cidadania dos estudantes e à sua qualificação para o trabalho, ligados às necessidades sempre urgentes, atuais e pragmáticas da sociedade, contudo, no que diz respeito ao pleno desenvolvimento do educando, eles não conseguem atingir seus objetivos, uma vez que a educação é um processo contínuo e de longa duração. Essas avaliações não conseguem avaliar, por exemplo, até que ponto um indivíduo é realmente ético, se é solidário, se respeita o próximo, enfim, são aspectos da formação humana que o SARESP, o SAEB, o ENEM, nem mesmo o PISA conseguem avaliar.

Seria necessária uma ampla pesquisa de campo para poder avaliar até que ponto os alunos paulistas conseguiram interagir com os textos lidos de maneira que leitor e texto tenham saído modificados após o processo de leitura, tal como propunham esses quatro projetos, bem como para saber se a leitura desses textos, de fato, proporcionou a experiência do “prazer estético”, ou se eles realmente conseguiram levar os estudantes a se abrirem para a leitura de outros textos. E ainda: saber se eles continuaram a ler dentro e fora da escola. São inúmeras as perguntas que neste momento não podem ser respondidas nesta dissertação.

De outro lado, se considerarmos que esses projetos foram criados para dar uma resposta concreta a toda sociedade, com base nos sistemas avaliativos externos, é possível

então lançar mão de seus resultados atuais, tendo em vista que muitos dos estudantes deles participantes continuam matriculados na rede pública de ensino, principalmente os que participaram dos três últimos projetos, implementados entre 2004 e 2005.

Em se tratando de resultados pragmáticos, parece que o investimento em projetos específicos de leitura surtiu algum efeito. Isso se evidencia principalmente se considerarmos as mudanças ocorridas na metodologia do SARESP que, a partir de 2007, passou a utilizar a mesma escala de desempenho do SAEB/Prova Brasil, permitindo com isso a comparação dos resultados desses dois sistemas avaliativos.

Dados referentes aos resultados da prova de Língua Portuguesa do SARESP/2007 apresentados no site da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo<sup>149</sup> mostram que nesse ano, os alunos da rede paulista, nas três séries avaliadas (4ª e 8ª do Ensino Fundamental e 3ª do Ensino Médio) apresentaram desempenho superior ao do SAEB/2005, tanto ao que se refere à média nacional quanto no que diz respeito às médias atingidas pelos alunos da rede pública estadual de São Paulo.

Esses dados ainda apontam que em comparação com os resultados desses dois sistemas avaliativos, a média de proficiência em leitura do SARESP/2007 (242,6%) foi superior à do SAEB/2005 em 16 pontos em relação à média nacional (226), e em 14 pontos em comparação com a média estadual (228). O mesmo não aconteceu com os resultados do SARESP/2008, os quais apontaram uma queda no índice de desempenho geral dos alunos de 8ª série,<sup>150</sup> caindo de 242,6 em 2007 para 231,7 em 2008, e mesmo que em 2009<sup>151</sup> esse índice tenha subido para 236, numa escala que vai até 500, ainda ficaram abaixo dos 242,6 pontos atingidos em 2007.

Cumprir lembrar que nos últimos anos o SARESP tem cobrado mais habilidades, incluindo literatura e gramática, mas de qualquer forma esses dados mostram que em 2007 os alunos apresentaram desempenho superior aos resultados atuais. É evidente que os resultados demoram a aparecer, pois educação é um processo. De outro lado, esses dados podem ter sido consequências de um processo de investimento em projetos específicos para resolver problemas localizados, uma política educacional voltada para os cursos de formação continuada de professores, uma espécie de “intensivão” para combater as deficiências de leitura apresentadas pelos alunos no SARESP, que de certa forma surtiram algum efeito.

---

<sup>149</sup>Ver: < [http://saresp.edunet.sp.gov.br/2007/Arquivos/Boletim\\_Conteudo/Sum%C3%A1rio%20executivo.pdf](http://saresp.edunet.sp.gov.br/2007/Arquivos/Boletim_Conteudo/Sum%C3%A1rio%20executivo.pdf)>  
<sup>150</sup> Ver: < <http://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0,,MUL1079842-5604,00-PIORA+DESEMPENHO+EM+PORTUGUES+DE+ALUNOS+DA+REDE+ESTADUAL+MOSTRA+SARESP.html>>

<sup>151</sup> [http://saresp.edunet.sp.gov.br/2007/Arquivos/Boletim\\_Conteudo/Sum%C3%A1rio%20executivo.pdf](http://saresp.edunet.sp.gov.br/2007/Arquivos/Boletim_Conteudo/Sum%C3%A1rio%20executivo.pdf)

De outro lado, ainda continuando a lançar mão de dados estatísticos, já que esses projetos foram criados essencialmente a partir deles, é pertinente considerar que mesmo que o governo tenha conseguido garantir a oferta de vagas para todos os alunos com idade escolar, os problemas relacionados à evasão e à repetência ainda continuaram, mesmo que numa escala bem menor do que a apresentada na década de 1990.

Conforme já se enfatizou, segundo informações veiculadas no portal Aprendiz, do navegador UOL, em 2006, os indicadores de desempenho escolar no governo Alckmin mostravam uma situação paradoxal: a evasão escolar no Estado havia desabado, passando no ensino fundamental, de 4,7% para 1,8% dos alunos entre 2000 e 2005. Simultaneamente, a reprovação havia subido no ensino fundamental, de 4,3% para 6,5%, principalmente no ensino médio (de 7,2% para 15,6%), situação que permitiu uma maior preocupação com a qualidade da leitura, como a que esteve presente nos projetos de leitura implementados a partir de 2004.

Em relação às pesquisas que tratam dos dados quantitativos sobre leitura, a segunda edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil,<sup>152</sup> divulgada em 2008, mostra que o brasileiro está lendo mais, subindo de 1,8 – dados da última pesquisa em 2000 – para 4,7 de livros lidos por habitante ao ano. O estudo realizado com 172 milhões de pessoas (92% da população), embora não tenha objetivos qualitativos, revela dados interessantes que podem e devem ser objeto de discussão para os especialistas no assunto.

Retomo neste texto quatro aspectos, dentre os tantos destacados pela pesquisa, já que eles oferecem elementos significativos para a discussão deste trabalho. A princípio convém chamar a atenção para o fato de que dos 4,7 livros lidos por habitante, 3,4 são indicados pela escola (incluindo livros didáticos), restando apenas 1,3 para os livros lidos fora da escola, ou seja, espontaneamente, por gosto e prazer de ler.

A pesquisa revela que dos 55% da população brasileira considerada leitora,<sup>153</sup> 54% são estudantes e 70% têm formação escolar, dado que reforça a importância da escola para a formação de leitores. Outro dado importante é que a leitura aparece em quinto lugar (35%) no ranking das atividades que os entrevistados gostam de fazer nas horas livres, perdendo espaço para a televisão (77%), a música (53%), o descanso (50%) e o rádio (39%), confirmando a predominância da oralidade e da imagem em nossas manifestações culturais.

---

<sup>152</sup> A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil foi encomendada pelo Instituto Pró-livro e executada pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE) e coordenada pelo Observatório do Livro e da Leitura (OLL).

<sup>153</sup> O fato de o entrevistado ter lido um livro, há pelo menos três meses da data da entrevista, foi o método utilizado para definir o leitor e o não-leitor nessa pesquisa.

Outro ponto a ser destacado, diz respeito ao fato de que, embora as pessoas que afirmem gostar de ler livros façam isso motivadas pelo gosto ou pelo prazer que a leitura proporciona, para a maioria delas, esse ato é concebido apenas como uma forma de adquirir conhecimento para a vida escolar, para a vida profissional ou mesmo para a vida de modo geral. Parece que essa busca de conhecimento demonstra ter um peso de obrigatoriedade. Vale lembrar que, embora as crianças e adolescentes sejam as que mais leem por exigência da escola, elas são também as que mais afirmam ler por prazer ou por gosto.

É interessante observar que há mais de três décadas Maria Thereza Fraga Rocco já havia feito essa constatação, em 1975, ao desenvolver o primeiro trabalho emblemático sobre a questão do ensino da literatura cujos resultados estão apresentados no livro *Literatura/Ensino: uma problemática* (1981). Na época, a pesquisadora entrevistou professores e alunos do então 1º e 2º grau e, na falta de uma bibliografia sobre o assunto, entrevistou vários especialistas em literatura: criadores, críticos e professores de literatura.

Naquele período, essa pesquisadora observou um forte gosto pela leitura e também pela produção de texto nos pré-adolescentes e adolescentes entrevistados. Apesar da obrigatoriedade da escola, “gostavam do trabalho, desde que não fosse pura obrigatoriedade escolar e desde que pudessem, mesmo na escola, participar, de algum modo, da escolha de textos” (ROCCO, 1981, p. 271).

Esse diagnóstico também já havia sido revelado pelos estudos de Richard Bamberger<sup>154</sup> em contexto internacional. Realizada em vários países, a pesquisa solicitada pela UNESCO e executada pelo Instituto Internacional de Literatura Infantil e Pesquisa sobre leitura demonstrou que em quase todos os países, com exceção da União Soviética, “o número de crianças que leem é duas vezes maior que o de adultos” (1988, p. 19). Esse estudioso já afirmava, com base nos estudos de F. D. Cleary, que o período entre os 8 e 13 anos era a idade de ouro da leitura como atividade de lazer.

Seria nesse momento que as crianças revelariam o maior interesse pela leitura e por visitas a bibliotecas, decaindo nas idades posteriores. A pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (edição 2008) ainda mostra que as mães são apontadas como as maiores incentivadoras do ato da leitura, e a escola aparece em segundo lugar – um dado bastante significativo – reforçando ainda mais a importância da escola na formação leitora dos brasileiros, com especial atenção para a pessoa do professor.

---

<sup>154</sup> Trata-se dos resultados apresentados pela pesquisa encomendada pela UNESCO, cujos resultados estão descritos no livro *Como incentivar o hábito de leitura*, publicado pela primeira vez no Brasil em 1977.

Assim, os pontos por ora destacados podem levar a pensar que de alguma maneira esses quatro projetos de leitura, implementados pelo governo paulista entre 2000 e 2007, certamente contribuíram para que se conseguisse facilitar o acesso e a permanência de mais crianças na escola, bem como facilitaram o acesso ao livro. Todavia, não podemos afirmar que eles estejam conseguindo de fato garantir que as pessoas aprendam a ter gosto pela leitura, encontrando prazer e satisfazendo suas necessidades de “ficção e fantasia” nos livros, pela vida afora, preferindo satisfazê-las, na maioria das vezes, nos meios de comunicação de massa, o que leva a pensar na formação leitora como um processo realmente complexo, ao qual se ligam diferentes fatores.

Nesse processo, o papel da família, dos bibliotecários, dos agentes culturais, e da sociedade em geral, enquanto sujeitos leitores é de fundamental importância, já que todos são responsáveis pela formação de leitores. Contudo quando se pensa em nossa realidade social, econômica, cultural e histórica, constatamos que, de fato, a função da escola ainda continua a ser imprescindível, justificando a implantação e desenvolvimento de projetos como os que aqui foram analisados.

No entanto, penso que a discussão sobre a formação de leitores deve ir além da criação de projetos específicos apenas para sanar um problema imediato, apontado por uma avaliação externa à realidade da escola. Formar leitores deve fazer parte da filosofia educacional de todos os estados brasileiros, bem como de todos os professores. É evidente que a escolha de uma orientação metodológica se faz relevante e, conforme destacam as pesquisadoras Vera Teixeira de Aguiar e Maria da Glória Bordini, a opção por um método se faz importante na medida em que serve de orientação e suporte para não deixar o ensino “caótico e ineficiente”, embora a sua utilização não garanta o sucesso da prática pedagógica. A esse respeito essas pesquisadoras escrevem:

A aplicação passiva de qualquer método, sem se levar em conta as condições circunstanciais da sala de aula, ou a excessiva preocupação com técnicas desvinculadas dos conteúdos que lhes devem servir de suporte burocratizam o ensino, determinando sua perda de significação ante o alunado. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 155)

Desse modo, não basta ao professor levar para a sala de aula uma sacola de livros ou seguir um método de ensino como se segue uma receita qualquer, educação não tem fórmula. Embora a opção por um método seja importante para a sistematização do ensino, ele não garante por si só o sucesso da prática pedagógica. Isso porque, antes de tudo o



professor/sujeito deve ter consciência da “finalidade educacional que o move” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 155), tendo bem nítido por que e para que formar leitores.

Nesse sentido, conforme Zilberman [s.d.], não se trata apenas de uma questão de método, mas sim “de sujeitos”, e talvez até de convencimento. Como convencer que os alunos/sujeitos reconheçam e valorizem o valor simbólico e pragmático da leitura numa sociedade marcada pela oralidade e pela imagem? Como convencer os professores/sujeitos do papel fundamental que desempenham no processo de formação do gosto de seus alunos, e de que só podem contagiar os seus alunos para a leitura, se eles já estiverem contagiados por ela?

Nessa perspectiva, esses projetos demonstram suas fragilidades, assim como se deu com o herói grego Aquiles, na mitologia. Aparentemente, parecem apresentar poucas fraquezas, pois se, de um lado, os sujeitos que os elaboraram estão convencidos da proposta didático-pedagógica que apresentam, fundamentados numa teoria defensável e pertinente, de outro, o sujeito que o desenvolve, raramente teve acesso a essa teoria de forma profunda, por múltiplos motivos, seja porque sua carga horária excessiva não permite a dedicação mais aprofundada aos estudos, seja por falta de motivação, bem como por motivos variados.

Nesse contexto, essa teoria chegou ao professor de forma pulverizada, o que pode ter impedido o docente de desenvolver essas propostas de trabalho com a leitura, como co-autores, já que, de certa forma, ele foi apenas um reproduzidor de um projeto educacional de outrem e, são frágeis também, porque, embora eles estejam preocupados em resolver um problema relevante, ficam apenas no aspecto imediatista e pragmático da questão. A formação leitora não pode ser tratada apenas como um problema a ser resolvido num determinado momento, de forma pontual, é um processo contínuo que envolve e depende muito mais de professores e alunos, do que dos governantes, embora eles exerçam um papel fundamental, evidentemente.

Nessa perspectiva, não se justifica apenas criar projetos de leitura e de escrita para serem desenvolvidos num determinado período, já que essa modalidade didática tem caráter imediato, temporário e requer sempre um produto final. Embora a implantação de projetos seja significativa, a formação do leitor deve ser condição básica do trabalho de todo o professor, especialmente da filosofia educacional do professor de língua materna. Por isso, o professor deve ser antes de tudo um sujeito que faz suas próprias escolhas, que reflete sobre o seu papel no processo de formação de seus alunos e sobre a sua própria formação leitora, e mesmo que o desenvolvimento de estratégias de leitura sejam importantes e necessárias, principalmente para a sobrevivência do indivíduo numa sociedade letrada, o trabalho não pode jamais terminar aí, pois a formação do gosto pela leitura:

Diz respeito à vida, à formação de uma visão de mundo. Não basta falar sobre a pluralidade de significações e possibilidades de interpretação. É preciso fazer da contradição e da busca de superação uma prática/vivência cotidiana de sala de aula e de vida. É a construção de uma história coletiva que conta no jogo das interpretações. É um conhecer para gostar. É um conhecer para agir. (MORTATTI, 1992, p. 106)

Desse modo, formar leitores numa sociedade contemporânea como a nossa, marcada pela imagem e pela oralidade, bem como pelo imediatismo e pelo pragmatismo, que afetam o agir das pessoas, condicionando hábitos e posturas, torna-se um grande desafio, que só pode ser aceito por sujeitos/professores totalmente convencidos de sua capacidade de transformar a realidade, e que tenha consciência de que são também eles leitores em constante formação, e que, por isso, têm condições de interferir criticamente na formação de outros leitores, por mais difícil que isso possa lhe parecer.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Carlos Henrique; LUZIO, Nildo. *Avaliação da Educação Básica: em busca da qualidade e equidade no Brasil*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005. 71p. Disponível em: <[http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B586C4B19-8E02-4D73-B8F2-B61C43F45069%7D\\_miolo\\_Avalia%C3%A7%C3%A3o%20e%20Qualidade%20Educa%C3%A7%C3%A3oB%C3%A1sica.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B586C4B19-8E02-4D73-B8F2-B61C43F45069%7D_miolo_Avalia%C3%A7%C3%A3o%20e%20Qualidade%20Educa%C3%A7%C3%A3oB%C3%A1sica.pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2010.

ARENA, Dagoberto Buim. Alfabetizado ou leitor: os caminhos da escola. In: Seminário Estadual Sobre Literatura Infanto-Juvenil, Livro Didático e Participação da Comunidade na Formação de Leitores, 1.; 1989, São Paulo. *Anais do Primeiro Seminário Estadual Sobre Literatura Infanto-Juvenil, Livro Didático e Participação da Comunidade na Formação de Leitores: anais*. São Paulo: Centro de Estudos e Pesquisas de Artes e Letras “Teresa Martin”, 1990. p. 196-202. Apoio Governo Estado de São Paulo: Secretaria de Estado da Cultura.

BAKHTIN, Mikhail. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 307-335. (Coleção biblioteca universal)

BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito de leitura*. 4. ed. São Paulo: Editora Ática/UNESCO, 1988. (Série Educação em ação)

BARBOZA, Fabiana. Os pontos nos is... *CONSTRUIRnotícias*. [s.l.], [s.d.]. Seção Espaço Pedagógico. Disponível em: < <http://www.construirnoticias.com.br/asp/assinatura.asp>>. Acesso em: 13 mar. 2010.

BARROSO, Dione Pires. *Programa Hora da Leitura: um olhar para a proposta de práticas de leitura da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo*. 2007. 171 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Departamento de Ciências Sociais e Letras, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2007. Disponível em: <<http://www.unitau.br/cursos/pos-graduacao/mestrado/linguistica-aplicada/dissertacoes-2/dissertacoes-2007/Dissertacao%202005-2007%20Dione%20Pires%20Barroso.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. Plano Nacional do Livro e da Leitura. Brasília: MEC, [2006 ou 2007]. 33p. Disponível em: <[http://www.vivaleitura.com.br/pnll2/images/pnll\\_download.pdf](http://www.vivaleitura.com.br/pnll2/images/pnll_download.pdf)>. Acesso em: 13 mar. 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e da Cultura. Portal Plano Nacional do Livro e da Leitura. [s.l.], [s.d.]. Disponível em: <<http://www.pnll.gov.br/>>. Acesso em: 20 mar. 2009.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa: primeira à quarta série*. Brasília: MEC/SEF, 1997. 144 p.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998a. 174 p.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998b. 106 p.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

CANDIDO, Antonio. O escritor e o público. In: \_\_\_\_\_. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. 7. ed. São Paulo: ed. Nacional, 1985.p. 82-102.

\_\_\_\_\_. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. *Vários escritos*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995.p.235- 263.

CECCANTINI, João Luís. Leitores e comportamento perene de leitura. In: SANTOS, Fabiano dos.; NETO, José Castilho Marques; Rösing Tânia M. K. (org.). *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. 1. ed. São Paulo:Global, 2009, p.207-231.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. *CENPEC: dez anos promovendo a escola pública*. São Paulo: CENPEC, 1998.

\_\_\_\_\_. Aceleração de Aprendizagem – 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries: Correção de Fluxo 028. Centro de Referência e Memória. Disponível em: <<http://www.cenpec.org.br/memoria/index.php?mod=projetos.view.0&id=106>>. Acesso em: 19 nov. 2008.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura Infante-Juvenil e Livro Didático: Caracterizações. In: Seminário Estadual Sobre Literatura Infante-Juvenil, Livro Didático e Participação da Comunidade na Formação de Leitores, 1.;1989, São Paulo. *Anais do Primeiro Seminário Estadual Sobre Literatura Infante-Juvenil, Livro Didático e Participação da Comunidade na Formação de Leitores: anais*. São Paulo: Centro de Estudos e Pesquisas de Artes e Letras “Teresa Martin”, 1990. p. 309-314. Apoio Governo Estado de São Paulo: Secretaria de Estado da Cultura.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira. et. al. 2. ed., São Paulo: Pontes, 2002.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. *A Pesquisa sobre leitura no Brasil: 1980 a 1995*. Campinas, SP: Komedi; Arte Escrita, 2001. (Coleção ALLE. Leitura e escrita)

\_\_\_\_\_. Catálogo: A pesquisa sobre leitura no Brasil, 1980 – 2000. [s.l.], [s.d.]. Disponível em: <[http://www//fe.unicamp.br/alle/catalogo\\_on-line/abrir.swf](http://www//fe.unicamp.br/alle/catalogo_on-line/abrir.swf)>. Acesso em: 10 jul. 2009.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa em leitura: um estudo dos resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil, 1980 a 1995*. 1999. 354 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999. Disponível em: <<http://www//libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000188497>>. Acesso em: 27 abr. 2009.

FIORIN, José Luiz. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. Introdução ao pensamento de Bakhtin. São Paulo: Ática, 2006. p. 60-76.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 26. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v.4)

GANDOLFI, Giselda. Projeto Ler e Viver. *Compreensão leitora: a compreensão como conteúdo de ensino*. Tradução e adaptação de Rosana Correa Pereira El-Kadri e Maria Salete Toledo de Uzeda Moreira. São Paulo: Moderna, 2005a.

\_\_\_\_\_. Projeto Ler e Viver. *Compreensão leitora: o desenvolvimento da compreensão leitora*. Tradução e adaptação de Rosana Correa Pereira El-Kadri e Maria Salete Toledo de Uzeda Moreira. São Paulo: Moderna, 2005b.

\_\_\_\_\_. Projeto Ler e Viver. *Compreensão leitora: a compreensão das narrativas literárias*. Tradução e adaptação de Rosana Correa Pereira El-Kadri e Maria Salete Toledo de Uzeda Moreira. São Paulo: Moderna, 2005c.

\_\_\_\_\_. Projeto Ler e Viver. *Compreensão leitora: guia de utilização do curso: caderno de atividades*. Tradução e adaptação de Rosana Correa Pereira El-Kadri e Maria Salete Toledo de Uzeda Moreira. São Paulo: Moderna, 2005d.

GERALDI, João Wanderlei (org.). *O texto na sala de aula: leitura & Produção*. 2. ed. Cascavel, Assoeste, 1984.

\_\_\_\_\_. *Portos de Passagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. (Texto e Linguagem)

JOLIBERT, Josette. (Coord.) *Formando crianças leitoras*. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 3. ed. São Paulo: Editora Ática. 1990. (Série Fundamentos)

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1998.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez Leite. Pedagogia de projetos – Intervenção no presente. *CONSTRUIRnotícias*. [s.l.], [s.d.]. Seção Espaço Pedagógico. Disponível em: <<http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?i>>. Acesso em: 14 mar. 2010.

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACHADO, Ana Maria. *Texturas: sobre leitura e escritos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MARINHO, Jorge Miguel. Projeto Ler e Viver. *Compreensão Leitora: encontro com a literatura*. São Paulo: Moderna, 2005.

\_\_\_\_\_. O prazer e o lúdico na literatura. In: SÃO PAULO. Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Hora da Leitura: textos*. São Paulo: SEE/CENP, 2006. 8 p. Disponível em: <<http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm>>. Acesso em: 07 abr. 2010.

MARTINS, Gilberto Figueiredo. O texto em cena – Utilização pedagógica dos textos teatrais. In: SÃO PAULO. Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Hora da Leitura*. São Paulo: SEE/CENP, 2006. 5p. Disponível em: <[http://cenp.edunet.sp.gov.br/Hora\\_da\\_Leitura\\_novo/arquivos/O%20TEXTO%20EM%20CENA%20-%20Gilberto%20Martins.pdf](http://cenp.edunet.sp.gov.br/Hora_da_Leitura_novo/arquivos/O%20TEXTO%20EM%20CENA%20-%20Gilberto%20Martins.pdf)>. Acesso em: 07 abr. 2010.

\_\_\_\_\_. Ritos de leitura: decifrando enigmas para reduzir o mistério. In: SÃO PAULO. Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Hora da Leitura: textos*. São Paulo: SEE/CENP, 2005. 9 p. Disponível em: <<http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm>>. Acesso em: 07 abr. 2010.

MORAES, Claudia de Nardi. *Formação docente em serviço: o curso Ler e Viver para professores de Língua Portuguesa*. 2007, 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Administração e Comunicação) – Universidade de São Marcos, São Paulo, 2007. Disponível em:

<[http://www.saomarcostatuape.com.br/portal2/mestrado/docs/dissertacoes/2007/dissertacao\\_2.pdf](http://www.saomarcostatuape.com.br/portal2/mestrado/docs/dissertacoes/2007/dissertacao_2.pdf)>. Acesso em: 02 abr. 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e letramento*. São Paulo: UNESP, 2004. (Coleção Paradidáticos; Série Educação)

\_\_\_\_\_. Leitura e formação do gosto (por uma pedagogia do desafio do desejo). *Ideias*, São Paulo: FDE/SEE, 13, p.101-106. 1992.

\_\_\_\_\_. Linguagem, texto e pesquisa histórica em educação. *História da Educação* (UFPel), Pelotas, v.3, n. 6, 1999, p.69-77.

\_\_\_\_\_. *Os sentidos da alfabetização: (São Paulo/1876-1994)*. São Paulo: Editora UNESP, 2000. (Encycopaideia)

NERY, Alfredina. In: SÃO PAULO. *7ª Videoconferência Tecendo Leituras – 19 e 20/10/05*. Realização da Secretaria de Estado da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Produção Rede do Saber Região de Ourinhos. São Paulo, 2005. 1 videocassete (1h 37m), PAL-M/SP, son., preto e branco.

\_\_\_\_\_. *Sobre projeto Tecendo Leituras* [mensagem pessoal]. Mensagem enviada por <valdirene\_bab@ig.com.br> em 10 nov. 2009.

\_\_\_\_\_. *Sobre Programa Tecendo Leituras*. [mensagem pessoal]. Mensagem enviada por <valdirene\_bab@ig.com.br> em 25 de janeiro de 2010.

NEUBAUER, Rose. Classes de Aceleração: mais de 100 mil alunos da rede estadual paulista recuperam o atraso escolar. *Em aberto*, Brasília. v. 17, n.71, p.129-133, jan. 2000. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/download/cibec/2000/em\\_aberto/emaberto71.pdf](http://www.inep.gov.br/download/cibec/2000/em_aberto/emaberto71.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2009.

NÓBREGA, Maria José. In: SÃO PAULO. *1ª Videoconferência Tecendo Leituras – 17/09/04*. Realização da Secretaria de Estado da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Produção Rede do Saber Região de Ourinhos. São Paulo, 2004. 1 videocassete (1h 56m 57s), PAL-M/SP, son., preto e branco.

NOLASCO, Sônia Maria. *Projeto Hora da Leitura: Os sentidos/significados sobre leitura de professores do ensino fundamental II*. 2006, 116 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <[http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/sonia\\_projeto\\_hora\\_da\\_leitura.pdf](http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/sonia_projeto_hora_da_leitura.pdf)>. Acesso em: 27 mar. 2010.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997. (Pensamento e ação no magistério)

ORLANDI, Eni Puccinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 1996. (Linguagem / crítica)

PARANÁ. Secretaria da Educação. *Currículo básico para a escola pública do Estado Paraná*. Curitiba: SEE, 1990.

PELLEGRINI, Tânia. *A imagem e a letra: aspectos da ficção contemporânea*. Campinas, SP: Mercado de Letras: FAPESP, 1999.

PEREIRA, Olga Arantes. *Pedagogia de Projeto*. Janus, Lorena. Ano 1, nº1, p. 79-92, 2º semestre de 2004. Disponível em: <<http://www.fatea.br/seer/index.php/janus/article/viewFile/4/3>>. Acesso em: 17 mar. 2010.

PEREIRA, Rony Farto; CECCANTINI, João Luís Cardoso Tápias. *De mãos dadas: leitura e produção de textos no Ensino Fundamental*. Assis: UNESP, 2003, 5p. digitadas. (Projeto de pesquisa desenvolvido na Diretoria de Ensino da Região de Ourinhos)

PORTAL APRENDIZ. Alckmin reduz evasão, mas eleva reprovação nas escolas paulistas. Notícias de Educação. [s.l], 2006. Disponível em: <<http://aprendiz.uol.com.br/content/jebruweshe.mmp>>. Acesso em: 21 nov. 2009.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. *Literatura/Ensino: uma problemática na escola*. São Paulo: Ática, 1981. (Ensaio, 77)

SAMPAIO, Maria das M. Ferreira. *Aceleração de Estudos: uma intervenção pedagógica*. *Em aberto*. Brasília. V. 17, n.71, p.57-73. 2000. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/download/cibec/2000/em\\_aberto/emaberto71.pdf](http://www.inep.gov.br/download/cibec/2000/em_aberto/emaberto71.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2009.

SANTIAGO, Regina Aparecida Resek. In: SÃO PAULO. *Hora da Leitura: Videoconferência Gilberto Martins – 19/10/05*. Realização da Secretaria de Estado da Educação, Coordenadoria



de Estudos e Normas Pedagógicas. Produção Rede do Saber Região de Ourinhos. São Paulo, 2005. 1 videocassete (2h 54m 56s), PAL-M/SP, son., preto e branco.

SANTOS, Fabiano dos.; NETO, José Castilho Marques; Rösing Tânia M. K.(org.). Apresentação. In: \_\_\_\_\_. *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. 1. ed. São Paulo:Global, 2009, p.13-22.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Alfabetização: teoria e prática*. Projeto Inovações no Ensino Básico – IEB. São Paulo: FDE/SEE/SP, [1994?]. 58 p. Edição especial. (30.000 exemplares)

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. *Caderno do gestor: gestão do currículo na escola: volume 2*. São Paulo: SEE, 2008. 93p.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Comunicado – Hora da Leitura. São Paulo, [2005], não paginado. Disponível em: <<http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm>>. Acesso em: 10 mar. 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Descrição da Escala de Leitura: Língua Portuguesa: SARESP 2007. São Paulo, [s.d]. p.31. Disponível em: <[http://saresp.edunet.sp.gov.br/2007/Arquivos/Boletim\\_Conteudo/Descricao%20da%20escala%20de%20%20proficiencia%20LP2.pdf](http://saresp.edunet.sp.gov.br/2007/Arquivos/Boletim_Conteudo/Descricao%20da%20escala%20de%20%20proficiencia%20LP2.pdf)>. Acesso em: 23 abr. 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. IDESP e SARESP mostram melhora generalizada nas escolas estaduais. São Paulo, 2010. 11p. Disponível em: <[http://www.educacao.sp.gov.br/noticias\\_2010/2010\\_26\\_02\\_idesp\\_saresp.pdf](http://www.educacao.sp.gov.br/noticias_2010/2010_26_02_idesp_saresp.pdf)>. Acesso em: 23 abr. 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Ensinar e Aprender: corrigindo o fluxo do ciclo II: o projeto em 2001*. Orientação Técnica: fala da professora Vera Lúcia Wey. São Paulo: SEE/SP, 2002. 20 slides em Power Point, color..

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Ensinar e Aprender: Língua Portuguesa: impulso inicial*. São Paulo: SEE/CENP/CENPEC, [2000?]. (Material elaborado pelo CENPEC e cedido pela Secretaria da Educação do Estado do Paraná à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, para impressão e distribuição).

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Ensinar e Aprender: Língua Portuguesa: volume 1*. São Paulo: SEE/CENP/CENPEC, [2000?]. (Material

elaborado pelo CENPEC e cedido pela Secretaria da Educação do Estado do Paraná à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, para impressão e distribuição).

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Ensinar e Aprender: Língua Portuguesa: volume 2*. São Paulo: SEE/CENP/CENPEC [2000?]. (Material elaborado pelo CENPEC e cedido pela Secretaria da Educação do Estado do Paraná à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, para impressão e distribuição).

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Ensinar e Aprender: construindo uma proposta: volume 3*. São Paulo: SEE/CENP/CENPEC, [2000?]. (Material elaborado pelo CENPEC e cedido pela Secretaria da Educação do Estado do Paraná à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, para impressão e distribuição).

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Hora da Leitura*. São Paulo: SEE/CENP, [2005]. 12 p. Disponível em: <[http://cenp.edunet.sp.gov.br/Hora\\_da\\_Leitura\\_novo/arquivos/Hora\\_da\\_leitura.pdf](http://cenp.edunet.sp.gov.br/Hora_da_Leitura_novo/arquivos/Hora_da_leitura.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Hora da Leitura: Feira de Versos: poesia de cordel – projeto*. São Paulo: SEE/CENP, 2006. Não paginado. Disponível em: <[http://cenp.edunet.sp.gov.br/Hora\\_da\\_Leitura\\_novo/arquivos/Projeto.doc](http://cenp.edunet.sp.gov.br/Hora_da_Leitura_novo/arquivos/Projeto.doc)>. Acesso em: 29 mar. 2010

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Lei nº 9.394. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Editora do Brasil; SE, 1998. 34 p.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Ler e Viver: síntese do projeto e orientações*. São Paulo: SEE/CENP, 2005. Não paginado. Disponível em: <[http://mu.pec.sp.gov.br/tutorial/lereviver/02\\_Sintese\\_do\\_Projeto\\_e\\_Orientacoes.pdf](http://mu.pec.sp.gov.br/tutorial/lereviver/02_Sintese_do_Projeto_e_Orientacoes.pdf)>. Acesso em: 02 abr. 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Letra e Vida: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*. São Paulo: SEE/CENP, 2003. p.27.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. *Política Educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo*. São Paulo: SE, [2003?]. 42 p. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ors/PoliticaSEE.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Tecendo Leituras*: PNLD 2005 – Módulos Clássicos – 5ª/6ª: O violino Cigano e outros de mulheres sábias – Leitura Permanente. São Paulo: SEE-SP/CENP, 2005. Não paginado. Disponível em: <[http://pnld.edunet.sp.gov.br/2006/subpages/Arquivos\\_v2/1VC-Oviolinocigano-AtividadePermanenteMC12-03-05.doc](http://pnld.edunet.sp.gov.br/2006/subpages/Arquivos_v2/1VC-Oviolinocigano-AtividadePermanenteMC12-03-05.doc)>. Acesso em: 15 jan. 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Tecendo Leituras*: PNLD 2005 – Módulos Clássicos – 5ª/6ª: O violino Cigano e outros de mulheres sábias – Projeto. São Paulo: SEE-SP/CENP, 2005. Não paginado. Disponível em: <[http://pnld.edunet.sp.gov.br/2006/subpages/Arquivos\\_v2/1VC-Oviolinocigano-ProjetoMC1%202-3-2005.doc](http://pnld.edunet.sp.gov.br/2006/subpages/Arquivos_v2/1VC-Oviolinocigano-ProjetoMC1%202-3-2005.doc)>. Acesso em: 15 jan. 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. *Programa Nacional do Livro Didático - PNLD - em São Paulo*. Disponível em: Essas informações foram extraídas do endereço eletrônico: <<http://pnld.edunet.sp.gov.br/2006/>>. Acesso em: 23 jan. 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *PNLD – Programa Tecendo Leituras*: justificativas e características – Maria José Nóbrega – 2004/2005. São Paulo: SEE/CENP, 2004. 21 slides em PowerPoint. Disponível em: <[http://pnld.edunet.sp.gov.br/2006/subpages/Arquivos\\_v2/APRESENTACAOMARIAJOSENOBREGA.ppt#276,21,Slide 21](http://pnld.edunet.sp.gov.br/2006/subpages/Arquivos_v2/APRESENTACAOMARIAJOSENOBREGA.ppt#276,21,Slide 21)> Acesso em: 21 jan. 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*: língua portuguesa. São Paulo: SEE, 2008. 72 p.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa*: 1º Grau. 3 ed. São Paulo: SE/CENP. 1988, 56p.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa*: ensino fundamental. 5. ed. São Paulo: SE/CENP. 1997, 80p.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Sugestões de atividades para o Projeto Hora da Leitura. São Paulo: SEE/CENP, 2005. Disponível em: <[http://cenp.edunet.sp.gov.br/Hora\\_da\\_Leitura\\_novo/arquivos/Sugestoes\\_atividades.pdf](http://cenp.edunet.sp.gov.br/Hora_da_Leitura_novo/arquivos/Sugestoes_atividades.pdf)>. Acesso em: 30 mar. 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Tecendo Leituras*: primeiros fios. São Paulo: SEE/CENP, 2004. 4 slides em Power Point. Disponível em:

<[http://pnld.edunet.sp.gov.br/2006/subpages/Arquivos\\_v2/APRESENTACAOALFREDINA\\_NERI.ppt#259,4,Slide 4](http://pnld.edunet.sp.gov.br/2006/subpages/Arquivos_v2/APRESENTACAOALFREDINA_NERI.ppt#259,4,Slide 4)>. Acesso em: 23 jan. 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Tecendo Leituras*: retomando a trajetória – VC de outubro de 2005. In: BATISTA, Valdirene Barboza de Araújo. Sobre Programa Tecendo Leituras. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <alfredina.nery@uol.com.br>. Acesso em: 25 de janeiro de 2010.

SCUARCIALUPI, Lu. O que é a Lei de Diretrizes e Bases, quais os principais ganhos para os cidadãos e a história até sua aprovação em 1996. *PORTAL EDUCAR PARA CRESCER*, São Paulo, ago. 2008. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/lei-diretrizes-bases-349321.shtml>>. Acesso em: 23 fev. 2010.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984. (Coleção Educação Contemporânea)

SILVA, Sônia Maria. In: São Paulo. Formação continuada está ao alcance de todo professor da rede pública estadual. *SEESP Notícias*, São Paulo, out.2005. Disponível em: <[http://www.educacao.sp.gov.br/noticias\\_2005/2005\\_10\\_27\\_d.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/noticias_2005/2005_10_27_d.asp)>. Acesso em: 30 nov. 2009.

\_\_\_\_\_. In: São Paulo. *1ª Videoconferência Tecendo Leituras – 17/09/04*. Realização da Secretaria de Estado da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Produção Rede do Saber Região de Ourinhos. São Paulo, 2004. 1 videocassete (1h 56m 57s), PAL-M/SP, son., preto e branco.

\_\_\_\_\_. In: São Paulo. *Hora da Leitura: Videoconferência Hans Christian Andersen - 03/05/05*. Realização da Secretaria de Estado da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Produção Rede do Saber Região de Ourinhos. São Paulo, 2005. 1 videocassete (1h 59m 31s), PAL-M/SP, son., preto e branco.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Tradução de Daise Batista. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SOARES, Magda. Apresentação. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização*: (São Paulo/1876-1994). São Paulo: Editora UNESP, 2000. p. 13-15. (Encycopaideia)

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TARARAM, Maria S. Bonini; MARINHO, América dos A. Costa; ARMELIN, Maria Alice M. O. et al. *Em aberto*. Brasília. v. 17, n.71, p.74-92, jan. 2000. Disponível em: [http://www.inep.gov.br/download/cibec/2000/em\\_aberto/emaberto71.pdf](http://www.inep.gov.br/download/cibec/2000/em_aberto/emaberto71.pdf). Acesso em: 20 out. 2009.

TVE BRASIL.Trabalhando com Projetos: texto básico para a discussão de todos os programas da série.*Cardápio de Projetos*, 2002. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/cp/>>. Acesso em: 15 mar. 2010.

VIEIRA, Alice. *O prazer do texto: perspectivas para o ensino de literatura*. São Paulo: EPU, 1989.

VIANA, Liene Cunha; NETO, Chade Rezek. *Projeto Ler e Viver: A EAD na Formação Continuada de Professores*. [s.l.]: ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância, 2006. 9 p. Disponível em: < <http://www.abed.org.br/seminario2006/pdf/tc002.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2010.

VYGOSTSKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e Linguagem*. Tradução de Jeferson Luiz Camargo. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WATT, Ian. *A ascensão do romance*. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Cia. Das Letras, 1990.

WEY. Vera Lúcia. Progressão continuada da aprendizagem: o que falta dizer sobre sua implantação. In: Fórum de Debates; 2002, São Paulo. *Progressão Continuada: compromisso com a aprendizagem: anais*. São Paulo: SE, 2002.p.47-63.

ZILBERMAN, Regina. A leitura no Brasil: sua história e suas instituições.[s.l.], [s.d.]. Disponível em: < <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/regina.html>>. Acesso em: 23 mar. 2009.

## ANEXO A- Projeto “Ensinar e Aprender: construindo uma proposta”: Oficina de sonhos

# Oficina de sonhos

Se escrevo é primeiro porque amo os homens. Tudo vem disso pra mim. Amo e por isso é que sinto vontade de escrever, me importo com os problemas deles e necessidades. Depois escrevo por necessidade pessoal. Tenho de escrever e escrevo. Mas mesmo isto psicologicamente ainda pode ser reduzido a um fenômeno de amor, porque ninguém escreve para si a não ser um monstro de orgulho. A gente escreve para ser amado, para atrair, para encantar.

Mário de Andrade

No projeto Histórias que a Família Conta (no *Impulso Inicial*), os alunos exercitaram-se na arte de recontar histórias. Registraram histórias contadas em suas famílias, histórias que eram produto da tradição oral. No projeto Oficina de Sonhos, propomos que os alunos criem narrativas para envolver seus interlocutores. Eles vão ler e estudar narrativas, para se apropriar dos recursos que as tornaram interessantes. E, através de uma coletânea, vão produzir e divulgar narrativas escritas, capazes de envolver ou enredar os leitores.

Apresente o projeto aos alunos ressaltando a importância de conhecer e ser capaz de apreciar e produzir textos narrativos. Proponha que participem dessa oficina. Eles serão os artesãos de sonhos que enredarão outros leitores. Digalhes que o artesão, ao mesmo tempo que aprende um ofício, produz peças que, de início, são rudimentares, mas que vão-se aprimorando e, às vezes, transformam-se em obras de arte. Mostre-lhes que você acredita que eles podem se transformar de artífices em artistas e que, para isso, vão trabalhar intensamente: produzindo e aprendendo.

## Gêneros da narrativa

aspectos a serem trabalhados:

- características das histórias de mistério, de terror, policiais de suspense (enigma), policiais de ação, de ficção científica (*space opera*, ficção *hard* e *science-fantasy*), de amor e do cotidiano

Conhecendo as características dos gêneros da narrativa, os alunos poderão melhor apreciar e produzir textos que falem de amor, mistério, ficção, fatos do cotidiano etc. Eles já conhecem essas características pelo uso, ou seja, pelas leituras e produções que fizeram até agora. Nesse momento, queremos oferecer-lhes informações que ajudem a organizar esses conhecimentos.

O verso da ficha 7 traz informações sobre texto narrativo e a ficha 8, sobre alguns dos mais conhecidos gêneros narrativos. Antes de distribuí-las, converse com os alunos sobre seu conteúdo. Como se trata de texto estritamente informativo, sua leitura pode tornar-se árida. Sugerimos que você organize a classe em grupos, solicitando a cada um que leia e depois apresente aos outros um dos gêneros narrativos, exemplificando com histórias conhecidas. O verso da ficha 7 deverá ser lido por todos. Percorra os grupos ajudando-os nas dúvidas e levando-os a relacionar o gênero em estudo com livros que já leram. O projeto Clube de Leitura, proposto no *Impulso Inicial* — que vocês certamente estão desenvolvendo — poderá apresentar agora bons frutos, pois certamente tem oferecido aos alunos o acesso a esses gêneros.

Durante a apresentação dos grupos, estimule os demais alunos a participar estabelecendo comparações com outras formas de narrar, como as histórias em quadrinhos, os filmes, as novelas de televisão, as peças teatrais.

Na aula seguinte, proponha aos alunos que, em duplas, elaborem um texto, escolhendo um dos gêneros estudados. Acompanhe a produção dos textos (para o quê podem precisar de mais de uma aula), incentivando-os e ajudando-os quando necessário. Sugira que alguns leiam suas narrativas para a classe e oriente-os para que todos guardem suas produções, que depois irão compor a coletânea.

## Elementos da narrativa: análise de *Biruta*

aspectos a serem trabalhados:

- elementos da narrativa: narrador e foco narrativo, ação/enredo, tempo, espaço, personagens e fala de personagens (discurso direto, indireto e indireto livre)

Nada mais gostoso do que pegar um bom livro para ler e não largar até concluir a leitura. Às vezes, o livro é tão interessante, prende tanto a nossa atenção, que nos esquecemos de outros afazeres e de outros prazeres. Outras vezes, vamos esticando a leitura, numa tentativa de prolongar esses momentos e, quando ela acaba, sentimos falta da convivência que tivemos com aqueles personagens, com aquele cenário. Então, vamos folheando o livro, relendo trechos, como se quiséssemos imprimir na nossa lembrança aqueles momentos que nos deram tanta satisfação. O que será que torna uma história tão interessante? Proponha-lhes essa mesma pergunta, abrindo espaço para que se coloquem livremente. Explique-lhes que escolhemos um conto com grande carga dramática que certamente os cativará.

O conto em questão é *Biruta*, de Lygia Fagundes Telles (fichas 9 a 12), cuja leitura e estudo permitirão conhecer melhor os recursos de que o autor de narrativas normalmente se utiliza para enredar seus leitores.

Recomenda-se inicialmente uma leitura silenciosa pelos alunos, para conhecer a história. Deixe que extravasem as emoções provocadas pelo conto e relatem experiências semelhantes vividas por eles ou pessoas conhecidas.

Será interessante que, após esse momento, as dificuldades quanto ao significado de palavras sejam anotadas na lousa e, através da discussão com a classe, da inferência



do sentido pelo contexto ou da pesquisa em dicionário, sejam esclarecidas.

Em seguida, proponha uma segunda leitura, agora voltada para referências do texto aos personagens, à seqüência de ações, ao espaço, ao tempo e ao foco narrativo. Sugerimos que cada aluno leia um trecho em voz alta. À medida que a leitura se desenvolve, vá chamando a atenção dos alunos para esses aspectos, seguindo com eles o roteiro de estudo da ficha 12. Embora esse estudo sobre o conto venha em ficha de uso individual, o trabalho poderá ser desenvolvido em pequenos grupos, o que favorece o confronto de diferentes pontos de vista e pode tornar essa experiência mais rica. Nesse caso (trabalho em grupos), procure colocar alunos com mais dificuldades junto com outros que já avançaram mais, para que todos possam usufruir mais dessa troca de experiência.

Essa ficha propõe várias atividades que exigirão dos alunos concentração e esforço. Esteja atento ao ritmo do grupo, dosando as atividades no tempo disponível, de forma que não se sintam sobrecarregados nem demorem mais tempo do que o necessário para desenvolvê-las.

Após o término do trabalho, cada grupo irá expor suas respostas, discutindo as várias possibilidades de interpretação levantadas (não se pode esquecer o caráter polissêmico da obra literária); os alunos devem compreender que várias interpretações são possíveis e aceitáveis, desde que respaldadas pelo texto. Caso alguns alunos façam interpretações que nada têm a ver com o texto, procure dialogar com eles para descobrir o que os levou a tais interpretações e, assim, poder ajudá-los. À medida que a discussão se desenvolve, caberá a você dar destaque para aspectos mais sutis ou ainda não mencionados pelos alunos e que tenham relevância para a análise do conto.

Por isso, fazemos a seguir algumas observações sobre o texto *Biruta*, esperando contribuir para sua discussão com os alunos. Essas observações pretendem apenas organizar subsídios teóricos que você já domina, de modo a que possa apresentá-los aos alunos sempre que necessário, durante a leitura, estudo e discussão dos contos.





### Elementos da narrativa

#### Narrador e foco narrativo (ou ponto de vista)

É através da visão do narrador que a narrativa nos é transmitida. Basicamente, este pode-se colocar em duas posições ou situações: a de contar a história como personagem, portanto em primeira pessoa, ou colocar-se fora da história, contando-a como quem nos transmite algo que acontece diante de seus olhos, isto é, em terceira pessoa.

O foco narrativo de primeira pessoa, se por um lado restringe essa visão panorâmica dos fatos, por estar preso aos olhos e à personalidade de um único personagem, por outro ganha em emoção. Já na terceira pessoa, o narrador pode jogar com o fato de ser um espectador privilegiado, que tudo vê e que, por vezes, sabe até os segredos, emoções e sentimentos mais íntimos e inconfessos de seus personagens, transitando assim da condição de simples observador à de narrador onisciente.

O conto *Biruta* é narrado na terceira pessoa; o narrador coloca-se fora da narrativa, mas descarta a pretensa objetividade de mero observador: cola-se ao personagem, aproximando-se mais dele através do discurso indireto livre. Com isso, o leitor é levado a participar mais intensamente do drama do menino, pois nada é antecipado, de modo que sentimos junto com Alonso o impacto final da perda do melhor amigo.

#### Ação, enredo

Numa narrativa a ação compreende tudo o que acontece na história: os fatos e atos envolvendo os personagens.

As ações de uma narrativa se organizam através do enredo, isto é, de uma seqüência e encadeamento que se tecem a partir de duas linhas condutoras:

- seqüência lógico-causal: as ações seguem-se como decorrência umas das outras;
- seqüência cronológica ou temporal: os fatos são narrados em ordem linear ou não.

Em *Biruta*, os fatos em sua maioria são narrados no tempo presente, isto é, no momento em que ocorrem. Mas, em alguns momentos, são narrados em retrospectiva: Alonso recorda-se de que *Biruta* roubara a carne da geladeira semanas atrás e também relembra sua vida no asilo.

#### Tempo

Numa narrativa, o tempo pode ser entendido de duas formas: "tempo-época" e "tempo-duração". O primeiro indica o momento histórico dos acontecimentos narrados. Em alguns textos, esse tempo histórico pode vir claramente mencionado ou estar implícito na caracterização dos personagens e do espaço.

O tempo "duração" é o que transcorre do começo ao fim da história narrada (horas, dias, meses, anos etc.).

Quanto à organização da ação narrativa, isto é, à seqüência em que se apresentam os fatos, esta pode ser cronológica linear ou não-linear. Na primeira, os fatos são narrados na ordem de sua ocorrência; na seqüência não-linear, há uma interrupção da sucessão linear, para serem contados fatos do passado através de uma retrospectiva ou *flash-back*. É possível também incluir-se uma prospectiva, em que se antecipa um fato futuro, conhecido pelo narrador, mas não pelos personagens.



Nos romances psicológicos, onde a ação é muito mais interna do que externa, uma outra ordem temporal se impõe: a da simultaneidade, em que prevalece a associação livre de idéias; presente, passado e futuro se misturam num mesmo plano como se tudo fosse presente.

Em *Biruta* não se menciona a época histórica em que ocorrem os fatos, mas pode-se deduzir, por pistas como a presença do automóvel, que se passa em época recente. Todavia, a referência ao pé de meia que o cãozinho rasgou ou especialmente ao açougue que fechava cedo pode nos remeter a 20 ou 30 anos atrás. Há apenas a menção ao dia de Natal, o que, associado a toda a situação exposta no enredo, torna mais cruel o desfecho da narrativa.

Quanto à duração do conto, do momento em que Alonso está lavando a louça até o momento em que tem notícia da perda do amigo, passam-se apenas algumas horas. O passado (as artes de Biruta e o tempo do asilo) é rememorado através de um *flash-back* que interrompe a linearidade da narrativa.

#### Personagens

Os personagens são peças-chave dentro da narrativa. É com eles que ocorrem os fatos, é através de seus dramas, experiências, paixões, sofrimentos e vitórias que se provoca a empatia do leitor.

Personagens são geralmente definidos através de suas ações, isto é, mostram-se enquanto agem, ou através de qualificação, quando o narrador descreve seu modo físico, psicológico e social de ser.

Em sua construção os personagens podem ser lineares, simples, formados de poucas características, que tendem a revelá-lo como protótipo do bem ou do mal. Ou, então, são complexos, mais trabalhados, imprevisíveis, cheios de conflitos e até contraditórios em suas atitudes.

Podem ter papel determinante no desenvolvimento do enredo — serão, então, protagonistas (personagens principais) ou podem ser coadjuvantes nesse processo (personagens secundários).

Em muitas histórias, há personagens, secundários ou não, que se contra-

põem ao personagem principal: são os antagonistas.

#### Fala dos personagens

Para representar o que os personagens dizem em determinadas situações, o narrador lança mão basicamente de dois processos: o discurso direto e o discurso indireto. No primeiro, através de marcas como verbos de elocução, dois pontos, travessões ou aspas, o narrador mostra diretamente as falas dos personagens; no segundo, é o narrador quem nos conta o que foi dito. Há ainda um recurso da prosa mais moderna: o discurso indireto livre, quando o narrador reproduz a fala do personagem sem nenhuma indicação. As reflexões do personagem e a fala do narrador misturam-se no mesmo discurso — apenas o contexto nos esclarece o que pertence a um ou a outro.

No caso do conto *Biruta*, a qualificação dos personagens é parcimoniosa mas consistente, e esses acabam se revelando muito mais através de suas ações. Alonso é um menino franzino (“pulsos finos”, “bracinhos finos”, “rostinho pálido”) e maltratado (“mãos arroxeadas, mãos de velho”, “andar de velho”), submisso, leal e corajoso, a ponto de pagar pelos erros do amigo (o caso da carne), compreensivo (“sabe que Biruta é como criança”), triste e amargo em suas recordações. Solitário e carente, projeta em Biruta sua necessidade de dar e receber carinho.

Biruta é “pequenino e branco”, “uma orelha em pé e outra completamente caída” e tem “olhinhos ternos”; ainda filhote, é “como criança”; bastante peralta, causa transtornos a Alonso; carinhoso, lambe as lágrimas e as mãos do amigo que apanhara em seu lugar. Representa o apoio afetivo do menino.

Leduína, a empregada, apesar de não revelar carinho pelo menino, defende-o algumas vezes e mostra-se direta e franca quando decide contar a Alonso a verdade sobre Biruta. É socialmente mais próxima de Alonso.

Zulu é impaciente, violenta e cruel. Há vezes em que é sorridente e simpática, desconcerta Alonso, que fica sem saber o que fazer; mente para enganar Alonso e afastá-lo de Biruta.

O “Doutor”, marido de Zulu, pouco é citado. Sabe-se dele apenas que é indiferente ao destino do garoto e que, ainda que não concorde com a decisão da mulher em levar Biruta embora (era Natal), nada faz para impedi-la.

#### Espaço

Os personagens movimentam-se dentro de um certo espaço e este pode muitas vezes auxiliar em sua caracterização, na medida em que permite transmitir determinadas idéias ao leitor com maior intensidade. Às vezes, porém, o espaço assume apenas um caráter decorativo, tornando-se não mais que um cenário, pano de fundo sobre o qual se desenrolam as ações. No caso do conto de Lygia Fagundes Telles, o espaço desempenha papel importante, por mostrar claramente a marginalização e a solidão de Alonso. Adotado para ser um empregado não-remunerado, ele não compartilha do





espaço-casa, vivendo na garagem onde dorme com o cão “num velho colchão metido num ângulo da parede” em lençóis rasgados.

Após o trabalho com a ficha 12, proponha aos alunos a produção de mais um texto, que poderá ser incluído na coletânea. Peça que, individualmente, produzam um texto narrativo inspirado no conto de Lygia Fagundes Telles. Chame novamente a atenção dos alunos para os recursos utilizados pela autora para emocionar e prender a atenção do leitor. Solicite que troquem as produções entre si para que um possa opinar e dar sugestões ao outro. Leia você também os textos produzidos e observe se os alunos estão realizando progressos na escrita de narrativas. Não se esqueça de registrar suas observações.

## Analizando outros contos

aspectos a serem trabalhados:

- retomada dos elementos da narrativa, através da análise de outros contos

Professor, cada conto oferece um mundo de possibilidades que merecem ser vistas e apreciadas pelos alunos. Por isso, além do *Biruta*, neste volume o aluno dispõe de quatro outros, igualmente interessantes e repletos de uma grande variedade de recursos de que os autores lançaram mão, ao tecerem suas narrativas. Dois deles, *A aranha*, de Orígenes Lessa, e *Felicidade clandestina*, de Clarice Lispector, deverão ser lidos e analisados por toda a classe, em grupos. Os outros — *O herói*, de Domingos Pellegrini, e *Gaetaninho*, de Antonio de Alcântara Machado — são propostos para trabalho independente. Sugerimos sua leitura e análise para aprofundar a compreensão do universo narrativo e aprimorar a performance na produção de histórias (textos de enredamento), objetivo maior deste projeto.

Uma vez feita a leitura silenciosa e individual, você pode utilizar outras estratégias de leitura oral, como a dialogada, expressiva ou dramatizada, de forma a dinamizar a percepção dos diferentes temas, estilos e recursos dos contos.

Para o estudo e análise dos contos você poderá adaptar o roteiro utilizado em *Biruta* (identificação da obra, estrutura, assunto, enredo, tempo, personagens, espaço e narrador). Indicamos a seguir o que, em cada conto, acreditamos que mereça destaque especial.

Aos alunos que já avançaram mais, você pode propor a leitura de outros contos não presentes neste volume. Sem seguir rigidamente um roteiro de análise, eles poderão apresentar à classe suas observações sobre os elementos da narrativa, recursos de estilo e outros aspectos presentes nos textos lidos. Durante o tempo em que se dedicarem a esse trabalho independente, aproveite para atender e auxiliar os alunos com maior dificuldade.

### Características dos contos

*A aranha*, de Origenes Lessa (fichas 13 e 14)

#### Enredo

Há duas narrativas que se entrecruzam. Na primeira, Enéias relata aos amigos o "causo" vivido por Melo; na segunda, o "causo" em si. Em ambas, a narrativa segue uma seqüência cronológica linear.

#### Tempo

Época: nas duas narrativas, a época é imprecisa.

Duração: na primeira, a duração é de alguns minutos, o tempo em que dura o relato. Na segunda, dois ou três meses.

#### Personagens

São caracterizados sobretudo pelas ações.

Na primeira narrativa, o protagonista Enéias: olhos azuis, "transbordando de generosidade", falante, exibido, bombástico, exagerado (veja-se como descreve o Melo), chato (o narrador quer escapar dele a qualquer custo); O narrador, personagem secundária, inicialmente desinteressado, deixa-se levar pelo fascínio da narrativa (o "causo" em si).

Na segunda narrativa há dois protagonistas: Melo, sensível, solitário, ótimo violonista, um "romântico, sentimental"; e a Aranha, sensível, talvez aqui um símbolo do poder da arte.

#### Espaço

Na primeira narrativa, o corredor de algum prédio; na segunda, uma fazenda no interior de São Paulo.

#### Narrador

Em primeira pessoa, na primeira narrativa. O narrador é o interlocutor inicial do relato de Enéias que, em princípio, se recusa a dar-lhe atenção e acaba saboreando o "causo" até o final. Na segunda narrativa, é em terceira pessoa. É Enéias o narrador dos fatos acontecidos com Melo.

É interessante o jogo de uma narrativa dentro da outra. Também há que se observar o poder de sedução da narrativa: a indiferença inicial do narrador pelo relato vai sendo substituída por um crescente interesse, à medida que a história de Enéias se desenrola.

Outro aspecto notável é a concepção que Enéias tem do que é escrever um conto, pois insiste em dar uma receita que é a do senso comum: "um cenário romântico e alguns floreios tornam qualquer história irresistível". O narrador prova o contrário: constrói seu conto sem seguir os preceitos dados por Enéias e consegue nos seduzir plenamente.



*Felicidade clandestina, de Clarice Lispector (ficha B)*

**Enredo**

Há uma seqüência linear de ações, porém ela é muito mais interna, já que a carga psicológica do conto é grande.

**Tempo**

Tanto a época quanto a duração da narrativa não são precisas, já que a tortura psicológica da menina gorda sobre a narradora parece adiar "eternamente" a posse do livro.

**Personagens:**

A caracterização por qualificação é forte.

- Protagonista narradora: enquadra-se no grupo de meninas "bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres", apaixonada por livros, persistente, sensível, resignada; socialmente é pobre (o livro estava "completamente acima de minhas posses").
- Antagonista: a dona do livro. Gorda, baixa, sardenta, de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados e com busto enorme; cruel e sádica; economicamente, está bem de vida (filha de dono de livreria).
- Secundária: a mãe da menina gorda. Boa, restabelece o equilíbrio da situação, fazendo justiça à narradora; espanta-se com a crueldade da filha.

**Espaço**

Recife, a casa da menina gorda (portão) e a casa da narradora.

**Narrador**

Em primeira pessoa. É interessante como a narradora-protagonista consegue mostrar, no plano psicológico, primeiro o seu sofrimento por não conseguir o objeto do desejo (livro), o que se expressa fisicamente pelas "olheiras se cavando" sob seus "olhos cansados". Depois, o prazer de ter esse objeto tão desejado "pelo tempo que quisesse", os subterfúgios que inventa para adiar o prazer de folhear e ler o livro, só comparável ao prazer de uma mulher com seu amante. E, ainda, o exercício de crueldade expresso pelas desculpas da menina gorda.

Chamam a atenção na narrativa as digressões da narradora a respeito das relações entre aquele fato marcante da infância e o que seria sua vida futuramente.





O *Herói*, de Domingos Pellegrini (ficha C)

#### Enredo

Seqüência cronológica linear, com um pequeno *flash-back* no início, quando o narrador faz uma retrospectiva do dia do menino. Nessa seqüência alternam-se fatos imaginários (fantasia infantil) e fatos reais.

#### Tempo

Época: imprecisa, provavelmente atual.

Duração: alguns dias — o cão morre e os meninos o encontram já putrefato.

#### Personagens

Caracterização por ações.

- Protagonista: menino (o herói): fantasioso, levado (fica de castigo), necessita de auto-afirmação perante o grupo.
- Antagonista: "menino mais velho da casa da esquina", líder do grupo, "grandão", mas "um covarde" na imaginação do protagonista.
- Secundário: o homem do posto de gasolina, corajoso e frio.

#### Espaço

A casa do menino, as ruas vizinhas e o posto de gasolina.

#### Narrador

Em terceira pessoa, onisciente: penetra na fantasia do garoto e utiliza o recurso do discurso indireto livre, para minimizar essa onisciência e nos fazer ver com os olhos do personagem. É interessante observar como o narrador faz da narrativa um jogo em que se alternam a fantasia infantil, em parte inspirada nos filmes de TV (herói de guerra, espião frio e corajoso, "um carrasco de verdade") e a realidade (castigo, atropelamento e sacrifício do cão, busca de restos do animal).

Também nos mostra como a criança "digere" os fatos chocantes da realidade: à mesa e durante o castigo no quarto, o garoto é assombrado pela visão do cão sangrando, agonizante. Ele sai do castigo, porém, "mais velho", maduro, resignado com a realidade. Entretanto, é novamente tomado pela necessidade de fantasiar e torna-se, então, um espião de sangue frio.



*Gaetaninho*, de Antônio de Alcântara Machado (ficha D)

#### Enredo

Seqüência cronológica linear; uso da técnica cinematográfica do corte: o conto se estrutura em blocos ou cenas curtas. O narrador passa rapidamente de uma cena para outra, como num filme.

#### Tempo

Época: início do século (década de 20 ou 30), como atestam o bonde, o carro fúnebre puxado por cavalos, os palacetes, o acendedor da companhia de gás, a roupa marinheira de Gaetaninho.

Duração: do início do conto (jogo de bola) até o enterro de Gaetaninho passam-se três dias.

#### Personagens

Caracterizados principalmente através de ações (qualificação através de adjetivos praticamente nula: há referência apenas a Gaetaninho “feito de sardento”).

- Protagonista: Gaetaninho. Bom de bola, ágil, esperto (dribla a mãe que quer castigá-lo), mas distraído (o segundo parágrafo já antecipa essa característica que redundaria em sua morte). Socialmente é pobre: seu sonho era andar de carro, mas a “ralé” só andava de carro em dia de enterro ou casamento.
- Secundário: Beppino, o rival. Bom jogador, trágica e involuntariamente vitorioso — é ele quem vai na boléia de um dos carros do cortejo fúnebre de Gaetaninho, exibindo um vistoso terno vermelho.

#### Espaço

São Paulo, bairro do Brás, rua Oriente: reduto de imigrantes italianos, no início do século.

#### Narrador

Em terceira pessoa. O estilo é rápido (em consonância com a técnica cinematográfica já citada); ao mesmo tempo que focaliza a tragédia do menino, em pinceladas ágeis, dá um panorama da vida e dos hábitos dos imigrantes italianos pobres: o jogo de bola de meia, as roupas domingueiras limpas com benzina, o jogo de bicho, o fausto dos enterros. Há também a irreverência do autor ao citar o caso do jogo do bicho: “não podia deixar de dar a vaca mesmo” e a referência eufemística à morte, “amassou um bonde”.





## A arte de enredar o leitor

aspectos a serem trabalhados:

- seleção de fatos
- expansão de idéias
- construção de personagens
- caracterização do espaço
- foco narrativo
- seqüência

Para que o leitor possa ser envolvido pela narrativa, é preciso que ele “participe” dos fatos que estão sendo narrados, “viva” o que os personagens estão vivendo, “veja” o cenário, como se este estivesse diante de si. Uma narração não deve apenas mostrar o que acontece, mas prender a atenção do leitor, ao contar os fatos.

O que torna uma história interessante é a possibilidade de nos espelhamos nela, de aprendermos com ela, de nos emocionarmos ou até de nos alegrarmos por não termos que enfrentar aquela situação. Mesmo que a situação contada não seja verdadeira, é preciso acreditar que ela “poderia” ser verdadeira, que aqueles personagens poderiam ser nossos amigos (ou nós mesmos). Ainda que esses personagens não sejam seres humanos, eles devem ser personificados como seres humanos, com seus sonhos, fraquezas, qualidades e defeitos, para que o leitor possa se identificar/confrontar com eles.

Para ajudar os alunos a aprimorar suas narrativas, propomos nas fichas E e F exercícios de escrita de textos, envolvendo os aspectos já trabalhados na leitura. A primeira enfoca a criação de personagem e a segunda trata da expansão de idéias. Com os alunos reunidos em grupos, promova a leitura coletiva dialogada da ficha E, orientando a realização das atividades aí propostas (os grupos devem criar personagens que irão se corresponder e se encontrar). A narrativa do encontro, se desejarem, pode fazer parte da coletânea.

A ficha F propõe um estudo sobre expansão das idéias para enriquecimento da narrativa. Após a leitura dos dois textos aí transcritos, faça com os grupos uma análise mostrando o que diferencia um texto do outro. Em seguida, os grupos tratarão de expandir um outro texto proposto na ficha.



Escolha um ou mais textos para fazer a reescrita coletiva, sempre pedindo o consentimento dos autores. Durante a reescrita, trabalhe os aspectos estudados: foco narrativo, caracterização do ambiente e dos personagens, seqüência temporal etc. (as orientações para reescrita de texto estão contidas no *Impulso Inicial*, na introdução do volume de Português; consulte-as sempre que sentir necessidade).

Além das sugestões que a classe der para o aprimoramento dos textos, você pode fazer outras que não tenham sido cogitadas por eles. Por exemplo: alterar o foco narrativo, para tornar o texto mais instigante; caracterizar o cenário de forma a acentuar o clima da narrativa; introduzir numa seqüência cronológica um *flash-back*, para explicitar determinada atitude de um personagem etc.

Caso você perceba alguma dificuldade específica de um aluno ou grupo de alunos, proponha exercícios individuais, para trabalhar os aspectos problemáticos.



## Organização das narrativas para divulgação

aspectos a serem trabalhados:

- revisão dos textos
- diagramação
- lançamento
- divulgação da coletânea

Para organizar a coletânea com os textos produzidos pelos alunos, siga as sugestões dadas no Projeto Poesia.

A coletânea deverá conter textos de todos os alunos e textos feitos em grupo. Eles próprios podem escolher aqueles de que mais gostam. Todos os textos deverão ser revisados e reescritos para a divulgação.

Combine com eles o formato final da coletânea: diagramação, capa etc. Providencie os recursos materiais necessários. Façam a divulgação e, finalmente, um lançamento festivo.

O importante é não deixar de publicá-la. É importante também, nesse momento, retomar os registros feitos e fazer com os alunos uma avaliação dos progressos alcançados e das dificuldades que precisam ser superadas.

**ANEXO B- Projeto “Tecendo Leituras”: atividade permanente**

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**

**COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS**

**TECENDO LEITURAS**

**PNLD 2005 – MÓDULO: CLÁSSICOS – 5ª / 6ª**



**“O VIOLINO CIGANO E OUTROS CONTOS DE MULHERES  
SÁBIAS”**

**Regina Machado  
Cia das Letras**

## ATIVIDADE PERMANENTE

Reserve, por exemplo, os quinze minutos iniciais de duas ou três aulas da semana, para desenvolver atividades regulares de leitura apenas para permitir que os estudantes convivam intensamente com um determinado gênero de texto, como no presente caso, com os contos populares. As atividades permanentes de leitura proporcionam aos leitores oportunidades de conviver com um repertório de textos do mesmo gênero, e, a partir dessa experiência de imersão em textos do mesmo gênero, promovem a descoberta das regularidades que o caracterizam, possibilitando a ativação das estratégias de leitura adequadas para compreendê-los com maior profundidade.

### Objetivos:

- Desenvolver familiaridade com o gênero “contos populares”;
- Ampliar o repertório de contos populares;
- Desenvolver a habilidade de acompanhar com atenção e interesse contos lidos em voz alta por outros leitores;
- Desenvolver a habilidade de ler, em voz alta, contos previamente preparados.

### Etapas do trabalho:

- 2- Combine com os alunos quando acontecerá a atividade permanente de leitura de contos tradicionais. Um bom encaminhamento é realizá-la duas ou três vezes por semana, em dias previamente estabelecidos e com duração aproximada de quinze a vinte minutos.
- 3- A atividade permanente pode ser desenvolvida de várias maneiras (sendo possível, inclusive, fazer uso de todas elas, ao longo do trabalho):
  - o professor lê para os alunos, sendo que apenas ele tem o livro em mãos;
  - o professor lê para os alunos que, organizados em grupos, acompanham a leitura com os livros em mãos;
  - um estudante, selecionado previamente, prepara-se para ler para a classe;
  - estudantes, selecionados previamente, preparam-se para ler para os colegas organizados em grupos.
- 3- Comece com “*O violino cigano*”, já que o conto dá título à coletânea. Ou, se preferir, inicie por “*Uma fábula sobre a fábula*”, uma bonita metáfora sobre a fábula.
- 4- Prepare uma folha de registro dos textos lidos durante a atividade permanente. Use uma folha de papel pardo afixada na sala de aula ou prepare uma ficha, como a sugerida abaixo, para que os estudantes colem em seu caderno.

| <b>Atividade permanente</b>  |      |                    |                |                      |
|--|------|--------------------|----------------|----------------------|
| <b>Título do livro:</b> “ <i>O violino cigano e outros contos de mulheres sábias</i> ” |      |                    |                |                      |
| <b>Autora:</b> Regina Machado  |      |                    |                |                      |
| <b>Editora:</b> Cia das Letras   |      |                    |                |                      |
| <b>Série/turma:</b>  |      |                    |                |                      |
| Título do conto  | Data | Apreciação         |                |                      |
|  |      | <i>Não gostei.</i> | <i>Gostei.</i> | <i>Gostei muito!</i> |
| <i>Uma fábula sobre a fábula</i> (conto árabe)   |      |                    |                |                      |
| <i>Flor no cabelo</i> (conto tibetano)   |      |                    |                |                      |

|   |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|
| <i>Oochigeaskw</i> – Uma “Cinderela” algonquin (conto das primeiras nações da América do Norte) |  |  |  |  |
| <i>Mais inteligente que o rei</i> (conto turquestano)   |  |  |  |  |
| <i>Carvões para a lareira do diabo</i> (conto irlandês)   |  |  |  |  |
| <i>As três romãs</i> (conto armênio)  |  |  |  |  |
| <i>A bela Fahima</i> (conto árabe)  |  |  |  |  |
| <i>A guardiã</i> (conto caucasiano)   |  |  |  |  |
| <i>O papagaio real</i> (conto brasileiro)   |  |  |  |  |
| <i>História de Layla</i> (conto persa)  |  |  |  |  |
| <i>A pergunta</i> (conto indiano)   |  |  |  |  |
| <i>O violino cigano</i> (conto cigano)  |  |  |  |  |
| <i>O gênio do poço</i> (conto árabe)  |  |  |  |  |
| <i>A princesa que foi educada como um homem</i> (conto indiano)                                 |  |  |  |  |
| <i>Mãe Wu</i> (conto chinês)  |  |  |  |  |
| <i>Fátima, a fiandeira</i> (conto grego)  |  |  |  |  |

- 5- De tempos em tempos, faça o levantamento dos contos mais apreciados pelos leitores e converse a respeito das semelhanças e diferenças entre eles, identificando os motivos recorrentes e as características estruturais do gênero. Aproveite os contos da coletânea cujo enredo ou personagens têm muita proximidade, tais como “*O Papagaio Real*” e “*História de Layla*” ou “*Carvões para a lareira do diabo*” e “*O gênio do poço*”.

#### **Algumas dicas**

- 1- Alguns contos têm versões também recontadas por Câmara Cascudo, como “*Carvões para a lareira do diabo*”, “*O Papagaio Real*”, “*História de Layla*”. Veja se na biblioteca de sua escola ou de seu município há uma edição de “*Contos Tradicionais do Brasil*” e inclua as versões de Cascudo na programação.
- 2- Durante o processo, organize uma pasta para os alunos colecionarem textos do mesmo gênero, desse modo você divide com os alunos a responsabilidade pela escolha do que vai ser lido.

**ANEXO C – Projeto “Tecendo Leituras”: sequência didática****TECENDO LEITURAS****PNLD 2005 – MÓDULO: CLÁSSICOS – 5ª / 6ª****“O VIOLINO CIGANO E OUTROS CONTOS DE MULHERES SÁBIAS”**

Regina Machado  
Cia das Letras

**SEQÜÊNCIA DIDÁTICA**

Diferentemente dos projetos, que convergem para um produto, as seqüências didáticas permitem que os alunos leiam textos relacionados a um mesmo tema, ou textos de um mesmo autor, ou textos que pertençam a um mesmo gênero.

## ANTES DA LEITURA

### Quanto ao portador

Analise a capa do livro: título e ilustração, atentando para as cores suaves –“femininas”. Informe aos alunos que, assim como o título remete a um dos contos, a ilustração da capa refere-se a um outro “*A princesa que foi educada como um homem*”. Comente que essa ilustração lembra a imagem do deus grego Narciso que também se via através das águas de um lago, como se fosse num espelho. Podemos dizer que há também, além dos textos escritos, um repertório de imagens com o qual dialogamos.

Leia para os alunos as orelhas do livro como forma de introduzi-los na temática da coletânea.

### Quanto à autora

Converse a respeito do trabalho de pesquisa com contos populares desenvolvido por Regina Machado e da importância dos recontos escritos para a preservação da memória coletiva dos povos.

Verifique se há no acervo da biblioteca da escola outros livros de Regina Machado: *A formiga Aurélia* e *Nasrudin* publicados pela Companhia das Letrinhas. Se houver, não deixe de mostrá-los aos estudantes.

### Quanto ao gênero

Levante o conhecimento prévio dos alunos a respeito do gênero “conto” – narrativa curta, com poucos episódios. Discuta a especificidade do “conto popular”, enfatizando seu papel nas diferentes culturas de várias épocas e lugares. Quais contos a família de cada um contava quando eram pequenos? De quais ainda se lembram para recontar aos colegas?

Depois, leia a apresentação do livro, sintetizando na lousa alguns aspectos importantes, como a relação entre oralidade e contos populares, contos populares e diferentes culturas, contos populares e a expressão universal da condição humana.

### Quanto aos indicadores do livro

Verifique se perceberam que “*O violino cigano*” é o título de um dos contos que integram o volume. Explique que esse é um expediente comum em coletâneas. Discuta ainda sobre a continuidade do título “*e outros contos de mulheres sábias*”. Quem seriam essas mulheres sábias?

## Quanto ao plano do conteúdo

Discuta ainda a escolha temática da autora – mulheres – que explora o princípio feminino da vida, a partir do funcionamento da intuição, da sensibilidade.

## DURANTE A LEITURA

Sugira a leitura autônoma dos contos, solicitando que anotem como as protagonistas demonstram sabedoria para lidar com as situações adversas da vida.

## DEPOIS DA LEITURA

### I – QUANTO AO ENREDO

Retome os contos um a um, estimulando a paráfrase oral como forma de verificar a compreensão dos contos lidos. Depois, organize um quadro comparativo dos contos, como no exemplo abaixo:

| <b>Título do conto</b>      | <b>Cultura</b> | <b>Protagonista (antagonista)</b> | <b>Ações da protagonista que a convertem em uma “mulher sábia”.</b>  |
|-----------------------------|----------------|-----------------------------------|--|
| “Uma fábula sobre a fábula” | árabe          | Fábula                            | Persistir até conseguir o que deseja: entrar no palácio. Apresentar-se com nomes e trajes diferentes e modificar a maneira com que se dirige ao guarda do palácio. |
|                             |                |                                   |  |
|                             |                |                                   |  |
|                             |                |                                   |  |

Retome os contos tradicionais conhecidos pelo grupo e peça que verifiquem se suas protagonistas têm características similares às mulheres dos contos lidos no livro da Regina Machado ou se são todas frágeis como as de “A Branca de Neve”, “Chapeuzinho Vermelho”, “A Bela Adormecida” etc.

## II -PRODUÇÕES A PARTIR DO TEXTO

### Quanto à linguagem oral



Proponha aos estudantes que escolham contos para contá-los aos demais. Para que o auditório escute de forma atenta e interessada, é preciso cuidar do tom de voz, do ritmo, das expressões fisionômicas e gestuais.

### **Quanto à linguagem escrita**

Peça aos estudantes que escolham um conto e reescrevam-no, mudando o foco narrativo, colocando um homem ou a antagonista contando a história.

### *III - OUTRAS LEITURAS*

Livros:

1. *Contos Tradicionais do Brasil* de Câmara Cascudo. Há três edições disponíveis: Ediouro, Global e Itatiaia.
2. *Histórias de Tia Nastácia* de Monteiro Lobato, editado pela Brasiliense.
3. *Quem conta um conto... e Conversas ao pé-do-fogo* de Cornélio Pires, Ottoni Editora.
4. de Ricardo Azevedo, divirta-se com:
  - Histórias e bobos, bocós, burraldos e paspalhões*, Editora Projeto.
  - No meio da noite escura tem um pé de maravilha*, Editora Ática.
  - Histórias folclóricas de medo e de quebranto*, Editora Scipione.
  - Contos de enganar a morte*, Editora Ática.
5. *Novas Histórias Antigas e Outras Novas Histórias Antigas* de Rosane Pamplona, editados pela Editora Brinque Book.

Site:

[www.jangadabrasil.com.br](http://www.jangadabrasil.com.br)

**ANEXO D – Projeto “Tecendo Leituras”:** projeto

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**

**COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS**

**TECENDO LEITURAS**

**PNLD 2005 – MÓDULO: CLÁSSICOS – 5<sup>a</sup> / 6<sup>a</sup>**



**“O VIOLINO CIGANO E OUTROS CONTOS DE MULHERES SÁBIAS”**

Regina Machado  
Cia das Letras

## PROJETO

A característica essencial de um projeto de trabalho é ter um objetivo compartilhado por todos os envolvidos para se chegar a um produto final, em função do qual todos trabalham. Além disso, os projetos permitem dispor do tempo didático de forma flexível, pois sua duração corresponde ao tempo necessário para se alcançar um objetivo: pode durar dias ou alguns meses. Os projetos se caracterizam por uma tarefa coletiva composta de subtarefas. Para sua execução é preciso planejar, prever, dividir responsabilidades, aprender conhecimentos específicos relativos ao tema em questão, desenvolver capacidades e procedimentos específicos, usar recursos tecnológicos, aprender a trabalhar em grupo agindo de acordo com as normas, valores e atitudes esperadas, controlar o tempo, dividir e redimensionar as tarefas, avaliar os resultados em função do plano inicial.

### Objetivos

- Ampliar o repertório textual dos alunos no que se refere aos contos populares.
- Conhecer as características temáticas, composicionais e estilísticas dos “contos populares”.
- Desenvolver a habilidade de acompanhar com atenção e interesse contos lidos em voz alta por leitores ou contados por contadores de histórias.
- Desenvolver a habilidade de ler em voz alta contos previamente preparados.
- Desenvolver a habilidade de contar histórias de maneira expressiva.
- Pesquisar os contos populares que integram o patrimônio local.
- Transcrever contos populares previamente gravados.
- Converter textos da modalidade oral (contos gravados) em textos da modalidade escrita.

### Produto Final

Coletânea de contos populares da região selecionados pelos estudantes.

**Duração:** dez aulas, distribuídas semanalmente.

### ***Desenvolvimento do projeto***

- 1- Converse com os alunos sobre o projeto, discutindo seus objetivos, etapas e produto final.
- 2- Organize a classe em 5 grupos de maneira que cada grupo possa manipular um exemplar do “*O violino cigano e outros contos de mulheres sábias*”, para, a partir de indicadores como título, ilustração da capa, texto das orelhas e da quarta capa etc., construir expectativas de leitura. (Veja as sugestões apresentadas na sequência didática.)

- 3- Leia com eles a “*Apresentação*” e peça que anotem no caderno algumas informações importantes que constem da mesma, como a relação entre oralidade e contos populares, contos populares e diferentes culturas, contos populares e a expressão universal da condição humana. Discuta ainda a escolha temática da autora – mulheres – que tem como foco o princípio feminino da vida, a partir do funcionamento da intuição, da sensibilidade.
- 4- Reorganize a turma em 16 grupos, fazendo caber a cada um a leitura de um conto da coletânea. Solicite que analisem o conto quanto ao enredo, personagens, narrador, espaço, tempo, linguagem e estilo.
- 5- Reserve um tempo suficiente, para que os alunos façam o trabalho de análise e planejem como irão apresentá-lo para o restante da turma. Para que as apresentações não se tornem cansativas e pouco motivadoras, programe, durante 16 dias consecutivos, o início de cada aula para um dos contos.
- 6- Após cada apresentação, ajude os estudantes a identificarem os aspectos singulares e gerais de cada conto, procurando estabelecer relações intertextuais entre eles.
- 7- Finalizadas as apresentações, proponha aos alunos que descubram entre os moradores mais antigos da comunidade os que estejam dispostos a contar para a turma os contos populares da região.
- 8- Enquanto os alunos pesquisam os “contadores” locais, assista com eles ao filme “Narradores de Javé” dirigido por Eliane Caffé e distribuído pela Lumière e Riofilme. Quando os habitantes de Javé descobrem que o pequeno vilarejo pode desaparecer sob as águas de uma enorme usina hidroelétrica, resolvem preparar um documento contando os grandes acontecimentos heróicos de sua história, numa tentativa de escapar à destruição. Como a maioria os moradores são analfabetos, precisam encontrar alguém que possa escrever as histórias.
- 9- Agende com as pessoas convidadas uma data em que possam comparecer à escola e contar as histórias da região para a turma.
- 10- Grave a “contação” de histórias em vídeo ou fita cassete para que, posteriormente, os estudantes possam usá-las para transcrever os contos selecionados para a montagem da antologia.
- 11- Finalizadas as apresentações dos “contadores de histórias” convidados, retome os grupos e deixe que selecionem o conto que desejam editar.
- 12- Peça que transcrevam o conto da maneira como foi falado e depois proponha que o adaptem para a modalidade escrita da linguagem. Para isso, certamente vão precisar cortar, acrescentar, substituir, inverter palavras ou expressões. Sugira que realizem apenas os ajustes necessários para converter o texto falado em uma peça escrita, mas conservando o sabor de sua versão oral. Se esta etapa do trabalho puder ser desenvolvida na sala de informática, a atividade de refação e revisão dos textos será muito facilitada e os estudantes se envolverão na tarefa com maior disposição.
- 13- Concluída a etapa anterior, é hora de escolher um título para a coletânea. Pode ser o título de um dos contos, como fez Regina Machado. Levante as sugestões e proceda à escolha.

- 14- Ajude-os a produzirem coletivamente a apresentação da coletânea, tendo em vista seus possíveis leitores. Decidam a seqüência dos contos, elaborando o sumário. Seria interessante, ainda, incluir uma pequena biografia de cada um dos contadores que participaram do projeto.
- 15- Na sala de informática, discuta o projeto gráfico da coletânea: qual a fonte, o tamanho, o espaço entre linhas, o alinhamento. É hora de decidir se os contos serão ilustrados como foram os de *“O violino cigano e outros contos de mulheres sábias”*.
- 16- Executar a publicação “caseira”, com espiral ou em gráfica, se possível.
- 17- Promova o lançamento da coletânea não se esquecendo de convidar os “contadores” para o evento. Se cada aluno puder ter seu exemplar, será ótimo, mas é essencial que a biblioteca escolar e a municipal possam contar com um volume em seu acervo. Afinal, trata-se da memória ficcional da comunidade.

## ANEXO E: Projeto “Hora da Leitura”: exemplificando

### *HORA DA LEITURA – EXEMPLIFICANDO*

#### **GÊNERO – LITERÁRIO - CONTO**

Leitura no cotidiano das aulas do Ciclo II do EF, com ênfase

- na modalidade de organização didática, conhecida como “Atividade Permanente”, ou seja, ação pedagógica que se repete de modo regular, por exemplo, semanalmente ou quinzenalmente, com a finalidade de permitir a convivência freqüente e intensa com determinado gênero de texto, proporcionando aos alunos oportunidades de experimentar diferentes modos de ler, para que possam desenvolver estratégias diversificadas de leitura;
- no procedimento “Leitura Compartilhada” como lugar privilegiado de ler com o aluno conversando e construindo o sentido do texto.

### **RODA DE LEITURA COM CONTOS**

#### **Sugestão de acervo**

Os módulos de ficção do PNLD-2005, como já foi dito, serão distribuídos às escolas do Ciclo II do Ensino Fundamental. Dos títulos que compõem esses módulos, o professor deverá selecionar os títulos para desenvolver este trabalho.

#### **Introdução**

Ao longo desta proposta, o aluno pode ter um rico processo de aprendizagem, especialmente, no desenvolvimento do seu gosto pela leitura e pelo exercício de utilização das quatro atividades básicas, como ler/escrever, falar/ouvir. Além de compreender que ler é uma negociação de sentidos, a partir da articulação das experiências e conhecimentos dos leitores, as especificidades de cada texto/autor e as características dos gêneros e seus usos sociais.

#### **Recursos didáticos**

Caderno de registro do aluno, coletânea de contos.

Caderno de registro

Cada aluno terá seu caderno de registro. Deste, constará a relação de obras lidas/analizadas/trabalhadas, como forma de elaborar uma memória das leituras feitas.

#### **Organização da sala de aula**

Explique para os alunos a finalidade da atividade, bem como seu desenvolvimento. Organize com eles os livros a serem lidos, distribuindo-os entre os alunos. Propicie momentos de leitura em pequenos grupos/duplas/trios, outros, de leitura individual. Outros ainda em que todos da classe estarão envolvidos, de forma coletiva e, ao mesmo tempo.

#### **Desenvolvimento da atividade – tempo: 3 aulas**

1. Organize o acervo selecionado para esse momento, de tal forma que as dupla/trio/pequenos grupos de alunos tenham um livro.
2. Comece o trabalho, solicitando que cada grupo analise seu livro, atentando para o título, o nome do autor, as cores e as ilustrações, tanto da capa, quanto do miolo do livro (quando houver), . Dê um tempo para isso.
3. Peça que alguns grupos falem sobre as análises feitas, mostrando seus livros para os demais colegas. Procure valorizar as hipóteses dos alunos, sem deixar de mostrar as inconsistências que possam ocorrer. Explícite que o leitor proficiente, em situação de escolha livre, usa esta estratégia de leitura, por exemplo, na hora de decidir sobre a

aquisição ou não de um livro: o “objeto livro” pode ser um primeiro contato que conquista ou não o leitor, especialmente, os mais jovens.

4. Faça com os alunos a lista do que está sendo lido na classe, com o título dos livros, nomes dos autores, editoras, de tal maneira que saibam com qual acervo estão trabalhando, até mesmo para futuras leituras. A listagem pode ser feita, com cada grupo escrevendo os dados de sua obra, na lousa. Pode ainda ser feita no computador (quando for o caso) e, posteriormente, ser reproduzida para todos. Esta lista deve estar no caderno de registro de cada aluno.
5. Provavelmente, os livros são coletâneas de contos cujos títulos estão no sumário. Assim, solicite que os alunos leiam-no e escolham um conto para ser lido nesse momento.
6. Para orientar os alunos, dê alguns objetivos para a leitura deles, a partir da análise de alguns elementos do gênero “conto”, objetivando ainda a elaboração de uma síntese da narrativa lida.
7. Solicite que escrevam no caderno de registro a síntese, e, sem seguida, faça uma “RODA DE LEITORES”. É o momento de muita troca, pois cada um dos alunos deverá contar para os colegas o que leu.  
*OBS.; alertar os alunos que devem anotar os nomes de alguns personagens das histórias discutidas na roda, bem como alguns episódios, porque serão utilizados na etapa seguinte..*
8. Para concluir, cada dupla/trio/pequeno grupo deve produzir uma história/conto, fazendo uma “Salada de Contos”, utilizando suas anotações da etapa anterior e misturando as histórias lidas, de forma a criar uma nova história com vários desses elementos misturados. Organizar, posteriormente, uma “RODA DE LEITORES” com as produções dos alunos.

### **Avaliação**

O professor poderá ao final da última aula dada discutir:

- 1 - o que sabíamos sobre contos;
- 2 - o que aprendemos;
- 3 - o que queremos saber mais;
- 4 - como analisamos a “roda de leitores”.

### **Outras leituras**

Sugerir aos alunos para ampliação do repertório cultural:

- 1 - Assistir na TV Cultura ao programa “Contos da meia-noite”
- 2 - Selecionar um filme adaptado de um conto conhecido, para a organização de um dia de O CINEMA NA ESCOLA com os alunos da série, ou da escola.

### **Bibliografia de referência**

- 1 - “Para ler os clássicos” - Ítalo Calvino
- 2 - “Como e por que ler os clássicos universais desde cedo” -Ana Maria Machado
- 3 - “Estética da criação verbal” – Bakhtin
- 4 - “Estratégias de leitura”- Isabel Solé

## GÊNEROS DE IMPRENSA

### OLHA O JORNAL: QUEM VAI QUERER?

#### **]Introdução**

Com esse trabalho, o aluno pode ter um rico processo de aprendizagem, especialmente, no que se refere à sua formação no exercício da cidadania, ao se enfatizar uma proposta de leitura de tv, no seu sentido mais amplo.

#### **Objetivos com relação a competências/habilidades.**

Com este trabalho, pretende-se que os alunos sejam capazes de:

- perceber e criticar o conceito de “fato”;
- compreender a importância de manter-se informado e do papel que a informação representa nas escolhas pessoais;
- ter consciência do papel que o jornal representa no mundo de hoje, na formação de opinião do público;
- ter consciência do conteúdo e da organização de um jornal;
- aprofundar o estudo do gênero notícia, levando o aluno a reconhecer as características desse texto, em relação a outros: os elementos que compõem o contexto de produção da notícia, conteúdos pertinentes a uma notícia, sua estrutura, as marcas lingüísticas e não lingüísticas que a definem, enquanto um gênero.

#### **Recursos didáticos**

Caderno de registro do aluno, jornais, fitas com telejornais gravados, tv, vídeo

Caderno de registro

Cada aluno terá seu caderno de registro. Deste, constarão duas partes: uma síntese de cada atividade realizada e a relação de obras lidas/analizadas/trabalhadas, como forma de elaborar uma memória das leituras feitas.

#### **Organização da sala de aula**

Explicar para os alunos a finalidade da atividade, bem como seu desenvolvimento: momentos de trabalho em classe e outros, em casa.

#### **Desenvolvimento da atividade**

- 1 - Selecione de jornais impressos algumas notícias, cujos assuntos possam interessar à turma. Essa seleção deve contemplar notícias dos diversos cadernos e das diversas seções, de forma que os alunos possam ter uma amostra inicial da forma como esse gênero se configura, na distribuição por assunto.

OBS.: não recorte as notícias escolhidas, mas deixe-as na folha integral, para que os alunos tenham os indicadores contextuais do texto selecionado: nome do jornal, data, página, possível caderno ou seção, etc

- 2 - Faça uma organização dos alunos em duplas/trios/pequenos grupos, de tal maneira que cada um receba um texto.

Solicite que cada grupo leia, nos grupos, sua notícia, atentando para:

A - Os seguintes elementos do gênero:

- Quem?
- Onde?
- Quando?
- Como/ Por quê?
- Relação manchete (título) e a notícia

B - A relação da notícia com o restante da página do jornal:



- Qual o destaque dado para ela/ que tamanho tem/qual sua manchete?
  - Que espaço ocupa/em que lugar está na página?
  - Há fotos ou imagens que ilustrem a notícia? De que forma o fazem?
- OBS.: Esclareça que haverá a “Hora da notícia”, por isto, cada grupo deve saber falar sobre o que leu. No primeiro momento, os alunos não devem dar suas opiniões sobre o que leram, mas sim, sintetizar as notícias lidas.
- 3 - Organize, após a leitura e preparação dos grupos, a “Hora da notícia” — momento em que cada grupo faz um breve relato do texto lido.
  - 4 - Em seguida, oportunize a discussão das notícias, solicitando que os alunos dêem suas opiniões e defendam suas idéias sobre: a) os assuntos veiculados; b) a pertinência dos assuntos escolhidos; c) a posição ocupada por sua notícia na página do jornal.
  - 5 - Depois dessa discussão, organize na lousa, as manchetes das notícias lidas e vá, junto com os alunos, classificando os textos analisados nos diversos assuntos/cadernos de um possível jornal: esporte, política, internacional, turismo, informática, saúde, ciência etc. Esclareça que essas várias notícias selecionadas de diferentes jornais poderiam constituir um jornal e seus respectivos cadernos de assuntos.
  - 6 - A seguir, converse a respeito dos telejornais que os alunos conhecem/assistem. Procure levantar com eles as diferenças entre um jornal impresso e um jornal televisivo — esse é um “gênero televisivo, geralmente diário, que apresenta os fatos considerados mais significativos do mundo, do país, da região ou cidade, organizados por meio de uma pauta, articulando as intervenções do apresentador (também chamado “âncora”), repórteres e comentaristas.” (Napolitano, 2003).
  - 7 - Leve para a classe um telejornal gravado e exiba-o para a turma, com o objetivo de perceberem a lógica da construção de um jornal, a partir da análise de sua pauta.
  - 8 - Faça a exibição do telejornal, congelando as imagens, demonstrando quando um assunto acaba e outro começa, solicitando que os alunos analisem os seguintes pontos:
    - a. a relação entre a importância da notícia e sua duração no jornal;
    - b. a relação entre texto escrito, imagem e som: as figuras, as expressões e o tom da voz dos apresentadores, repórteres, comentarista, as cenas mostradas ou destacadas, os entrevistados (quando houver).
    - c. a diferença entre opinião e informação— dada a influência que o jornalismo atingiu nos acontecimentos da sociedade e os jogos de interesses por trás das grandes empresas de Comunicação, não há como negar a necessidade de investigação jornalística, tanto no sentido de apuração dos fatos para produção de notícias, quanto no sentido de pesquisa a respeito da organização dos fatos tal como é realizada.
  - 9 - Em seguida, converse com os alunos sobre a chamada “objetividade” jornalística, a partir da explicitação dos critérios de seleção e apresentação da pauta do jornal (seja ele televisivo, radiofônico, impresso ou eletrônico).
  - 10 - Peça que os alunos assistam em casa a um telejornal, prestando atenção e anotando os aspectos discutidos em classe. Seria conveniente haver uma distribuição entre os alunos, de forma a contemplar os diferentes telejornais veiculados na cidade.
  - 11 - Na aula seguinte, discuta com os alunos o trabalho realizado em casa, como forma de comparar os telejornais assistidos e suas respectivas ideologias, levando em conta suas pautas.
  - 12 - Para concluir, os alunos organizados em pequenos grupos, elaboram jornais falados, a partir do que leram nas aulas anteriores, do que assistiram em casa, além de complementarem com fatos que julguem importantes mas que não foram contemplados ainda.

OBS.: a apresentação dos alunos pressupõe uma preparação que considere:

- a) a definição de qual é o público e qual é a “linha” do jornal;

- b) a elaboração da pauta, ou seja, a seleção do que vão veicular;
- c) a redação das notícias e eventuais usos de imagens (que podem ser cartazes com colagens de fotos, desenhos, tabelas, etc. É possível até mesmo fazer pequenas encenações com os alunos no papel de repórteres entrevistando pessoas, especialistas...)
- d) o ensaio para a apresentação.

#### **Avaliação:**

- 1 - O que sabíamos sobre notícias e jornais;
- 2 - O que aprendemos;
- 3 - O que queremos saber mais;
- 4 - Como analisamos os telejornais realizados.

#### **Bibliografia**

Napolitano, Marcos. *Como usar a televisão em sala de aula* SP: Contexto, 2003.  
 Faria, Maria Alice & Zanchetta Jr, Juvenal. *Para ler e fazer o jornal na sala de aula*. SP: Contexto, 2002.

## - O TEXTO PUBLICITÁRIO -

### **Introdução**

Até o início do século XX, a publicidade era em geral informativa, para levar os consumidores a conhecerem e comprarem os produtos oferecidos pela crescente indústria. No século XX, a publicidade é a linguagem pública dominante, pois relaciona, através de imagens, as mercadorias de consumo aos estilos de vida, valores e papéis sociais. A finalidade da propaganda é vender e para isso usa uma linguagem que procura convencer o consumidor, na direção de comprar o produto da publicidade, seja ele, um objeto, uma imagem, um serviço, uma idéia etc.

É assim que a publicidade, como uma das sustentações da sociedade de consumo, acaba, de um lado, por ensinar uma visão de mundo e por ditar os comportamentos e valores aceitáveis ou não. Por outro lado, não se pode deixar de dizer que a propaganda é também arte e neste sentido, sua linguagem possui todo um trabalho artístico que é preciso compreender.

#### **Objetivo**

Com este trabalho, pretende-se que os alunos sejam capazes de compreender não só as finalidades e características lingüísticas e textuais do texto publicitário, mas também pode tornar-se um consumidor mais atento e crítico, pois conhece quais são os elementos de persuasão que a publicidade usa para conquistar seu público.

#### **Recursos didáticos**

Caderno de registro do aluno, propagandas retiradas de revistas e jornais, cola, papel pardo, tesoura, folha sulfite, lápis de cor/cera; canetas coloridas.

Caderno de registro

Cada aluno terá seu caderno de registro. Deste, constarão uma síntese de cada atividade realizada e a relação de obras lidas/analizadas/trabalhadas, como forma de elaborar uma memória das leituras feitas.

#### **Organização da sala de aula**

Explique para os alunos a finalidade da atividade, bem como seu desenvolvimento. Avise que cada aluno deve trazer, em data marcada, propagandas retiradas de revistas e jornais.

#### **Desenvolvimento da atividade**

- 1 - Organize o acervo selecionado para esse momento, com as contribuições trazidas pelos alunos, a partir de alguns critérios, como:
  - Público a quem se destinam;
  - Produtos: de higiene, alimentação, etc;
  - Bens duráveis: carro, aparelhos eletrônicos, etc.
- 2 - Distribua a turma em grupos, a partir da seleção acima, de tal maneira, que cada um receba as propagandas relacionadas ao seu critério.
- 3 - Solicite que os alunos selecionem uma ou duas (a depender do número de alunos na classe) das que mais gostaram e que devem ir para um papel pardo, de forma que se tenha uma variedade grande de textos publicitários;
- 4 - Afixe o papel pardo na sala de aula para divulgação do trabalho feito e para consulta/análise lingüística dos alunos das propagandas selecionadas.  
Em primeiro lugar, proceda à análise das propagandas quanto à relação entre o texto escrito e a imagem, Por exemplo, o logotipo da Nestlé (=símbolo que representa o nome da empresa ou do produto) é um ninho com três pássaros de tamanhos diferentes, sendo que um deles está numa posição como que chegando ao ninho, trazendo alimento. Os pássaros podem representar o pai, a mãe e o filho, ou seja, a proteção que vem da família, uma vez que os produtos desta marca referem-se à alimentação: leite, chocolate, bolacha etc. Garanta na análise que os alunos percebam que as cores e o tipo de letra utilizados são também importantes nas propagandas para chamar a atenção do consumidor;
- 5 - Solicite que os alunos criem outros "slogans" para os produtos veiculados nas propagandas selecionadas, atentando para as características específicas da linguagem da propaganda, como por exemplo, uso de qualificativos ("Só Omo lava mais branco"), uso de verbo no imperativo ("Abuse, use C&A"), rimas ( "Danoninho, vale por um bifinho", "Tomou Doril, a dor sumiu"), linguagem argumentativa ( "Se a marca é CICA, bons produtos indica", "Quem come um, pede BIS"), etc;
- 6 - Escolha junto com os alunos uma das marcas/produtos para criarem um anúncio publicitário que contenha os três elementos desse tipo de texto: texto escrito ( que ofereça informações sobre o produto, destaque as qualidades positivas do produto e procure convencer o consumidor a adquirir o produto), ilustração (fotografia, gravura, desenho, gráfico etc) que qualifique bem o produto e "slogan"(frase sintética e atraente, de fácil memorização). Atentar também para as cores e os tipos de letras escolhidos para atrair o leitor;
- 7 - Organize junto com os alunos a divulgação das propagandas elaboradas. Pesquisar os endereços das marcas/produtos e enviar as propagandas feitas pelos alunos aos respectivos fabricantes (é sempre interessante que os alunos vivenciem situações de produção de texto com interlocutores reais).

### **Avaliação**

Ao longo do desenvolvimento desta proposta de trabalho, o aluno acaba por estabelecer uma relação entre o mundo e a sala de aula, compreendendo que o texto de propaganda tem importância na escola porque é importante fora dela. Entendendo que o aluno nunca é uma "tábula rasa", ou seja, chega à escola com alguns conhecimentos construídos na sua relação com a escrita e seus usos sociais, essa proposta trabalha a relação entre os conhecimentos prévios que o aluno traz para a aprendizagem e o que acabou aprendendo com a atividade:

- quais marcas/produtos conhece?
- para que servem os produtos?e suas propagandas?
- quais "slogans" tem de memória?
- por que neste tipo de texto o tamanho e o tipo das letras são importantes? quais cores são usadas em cada propaganda? por quê?
- como é possível convencer o outro a comprar? quais palavras representam as qualidades dos produtos? o que a ilustração tem a ver com o texto escrito?

Ao final do trabalho, o aluno terá tido a oportunidade de fazer várias reflexões sobre o mundo que vive e sobre a própria linguagem que expressa e constitui esse mundo.

**Avaliação**

1-O que sabíamos sobre propagandas;

2-O que aprendemos;

3-O que queremos saber mais;

4-Como analisamos as propagandas elaboradas pelos alunos.

**Bibliografia**

CARVALHO, Nelly de. *Publicidade: a linguagem da sedução*. São Paulo: Ática, 1996

SANDMAN, Antônio. *A linguagem da propaganda*. SP: Contexto, 2003

VESTERGAARD, Torben e SCHRODER, Kim. *A linguagem da propaganda*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

## ANEXO F: Projeto “Ler e Viver”: unidade 2 – Saber sobre ler – Atividade do 3º momento



### SABER SOBRE LER

#### ■ Atividades do 3º momento

#### Cronograma e organização das atividades do 3º momento

| Atividades na Rede do Saber  | Horas previstas | Local da atividade       |
|--|-----------------|--------------------------|
| Videoconferência 2 — Que saberes e operações são postos em jogo na compreensão de um texto?  | 2               | Sala de videoconferência |
| Discussão — Operações de pensamento solicitadas na formulação de enunciados  | 1               | Sala de estudos          |
| Práticas de leitura na internet  | 1               | Sala de informática      |
| Fórum  | 1               | Sala de informática      |
| Atividades individuais   | Horas previstas | Local da atividade       |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura da Unidade 2 — Saber sobre ler</li> <li>• Elaboração da Atividade 1 — Leitura de texto: “Ativar o conhecimento: o que eu sei sobre este texto?”</li> <li>• Elaboração da Atividade 2 — Elaboração de uma atividade de leitura <b>(ENCAMINHAR PARA O TUTOR)</b></li> <li>• Elaboração da Atividade 3 — Operações de pensamento solicitadas na formulação de enunciados</li> <li>• Preparação para a videoconferência 3 — Tema gerador: Estratégias de leitura</li> </ul> | 3<br>2          | Definido pelo cursista   |

Reprodução proibida. Art. 170 do Código Penal e Lei 9.127 de 19 de novembro de 1998.



#### Resumo da unidade

##### Unidade 2 — Saber sobre ler

Nesta segunda unidade, foram apresentados os diferentes tipos de conhecimento e as operações que um leitor competente põe em jogo ao compreender um texto. Com base em idéias propostas por Emilio Sánchez Miguel e Juan García Madruga e na análise de exemplos, deduziu-se como a compreensão envolve a construção de diversos níveis de representação textual e situacional.

Na representação textual realizam-se variadas operações baseadas no texto, como o reconhecimento de palavras escritas e idéias (hipóteses) e sua conexão local e global, para construir a base textual. Na representação situacional, que

envolve uma compreensão profunda, que transcende o texto, forma-se uma imagem mental do modelo de mundo que o texto descreve, a partir, fundamentalmente, de inferências.

O leitor competente é aquele que possui conhecimentos de diferentes categorias, é capaz de atualizá-los adequadamente e realiza operações que lhe permitem um processamento da informação do escrito para construir uma representação mental coerente do mesmo. Além disso, controla sua compreensão e pode regular seu modo de ler de acordo com o objetivo que estabelece para a leitura, com o contexto em que ela ocorre e com o gênero discursivo a que pertence.

Finalmente, refletiu-se didaticamente sobre a adequação ou inadequação dos enunciados e atividades propostos para orientar a compreensão leitora, em função da relação que estabelecem com as possibilidades de desenvolvimento de algumas operações envolvidas na leitura competente.

#### Atividade individual

### Atividade 1 — “Ativar o conhecimento: o que eu sei sobre este texto?”

1. Antes de ler o texto a seguir, registre as atividades que você costuma propor para ativar os conhecimentos prévios de seus alunos, nos trabalhos de leitura em sala de aula.
2. Leia agora o texto de Isabel Solé, para ampliar as informações sobre o tema.

#### Ativar o conhecimento prévio: o que eu sei sobre este texto?

Leia, por favor, os seguintes exemplos, extraídos de três classes da segunda série do ensino fundamental. Nas três utiliza-se o mesmo livro para a leitura, embora cada vez o texto seja diferente. No primeiro exemplo, transcreve-se um fragmento da terceira sessão em que as crianças estão lendo — uma parte do dia — o mesmo texto. Os dois seguintes mostram o que acontece quando se inicia um texto.

(As crianças estão realizando um trabalho, relacionado ao livro didático, para saber o que é planta do pé. Há bastante barulho na sala. P. [a professora] pergunta quem não acabou a tarefa, e algumas crianças levantam a mão. P. indica que poderão acabá-la mais tarde. Tenta colocar um pouco de ordem, pede que escutem, que não gritem).

P.: Escutem... escutem... por favor... começar a ler... começar... Começar a ler baixinho a 67... logo depois do que lemos ontem.

(Depois de algumas indicações para que as crianças abram o livro na página correta, cada criança começa a ler duas linhas do texto).



(C-3)

(P. indica às crianças que vão trabalhar com linguagem.)

P.: Bem... como já tínhamos terminado a história... que história tínhamos terminado, Eva?

Eva: Chapeuzinho Vermelho.

P.: A do Chapeuzinho Vermelho. Hoje vamos começar uma história nova.

Crianças: A dos porquinhos.

P.: A dos três porquinhos. Tudo bem, agora vamos escutar. Vamos escutar... é claro que todos ou quase todos — Mari Carmen, fique sentada, por favor — sabemos a história dos três porquinhos, mas escutem porque vou lhes dizer algumas coisas que vocês não ouviram ou não se lembram e depois vou fazer perguntas sobre a história. Entenderam? Tudo bem, então agora vamos escutar bem a história e depois eu vou fazer perguntas. Vamos começar. Todos quietinhos, certo?

(P. explica a história).

(A-1)

(P. está escrevendo a data no quadro-negro, acompanhando o ditado das crianças).

P.: Vamos ver, peguem o livro de leitura e o livro de atividades.

(As crianças colocam-nos em cima da mesa).

P.: A história de Garbancito, todos sabemos mais ou menos... do que se trata... Quem poderia explicar um pouco o mais importante da história, ou o mais divertido, o que acontece com esse que se chama Garbancito? Vamos ver, José, conte um pouquinho.

(José não responde. Outras crianças levantam a mão. P. pede que uma delas explique).

Criança 1: Que Garbancito nasceu muito pequeno e o que aconteceu foi que... quando ia fazer compras, ou seja, podiam esmagá-lo, porque as pessoas não podiam vê-lo, e cantava.

P.: E que mais?... Quem quer continuar?... Ninguém?... Tudo bem, continue (para a mesma criança).

Criança 1: Então, quando ia para a loja, então os da loja não o viam, e ele subiu na mesa... e quando Garbancito foi levar a comida para o seu pai foi quando se escondeu na couve, veio a vaca, comeu a couve e o Garbancito... Depois a mãe deu mais couves para a vaca, ela soltou um peido e o Garbancito saiu.

P.: É, mais ou menos, esta é a história de Garbancito. Agora, então, cada um com seu livro de leitura...

Crianças: Que página?

P.: Já vou lhes dizer a página. Vão ser quatro páginas, certo? A 34, a 35, a 36 e a 37 do livro de leitura. Olhem o que devem fazer agora. Esqueçam por enquanto o livro de atividades. Só o livro de leitura... vamos ler, mas fazendo de conta que estamos na biblioteca. Ou seja, cada um tem que ler esquecendo-se de que tem boca, só...

Criança: A cabeça!

P.: Com a cabeça, tentando entender o que conta a história, certo, o mais importante. Outra coisa que vocês têm que fazer, sem apertar o livro, aquelas palavras que vocês não sabem o que querem dizer, que não entendem o que querem dizer, vocês... vamos fazer um risquinho embaixo delas, vamos sublinhá-las e depois, quando todos tiverem acabado de ler, vamos perguntar e ver se sabemos o que elas querem dizer. Prestem bastante atenção porque depois vou fazer perguntas, tudo bem?

(As crianças começam a ler em silêncio e sublinham algumas palavras. Perguntam a P. as que não sabem ler).

(B-1)

Como devem ter percebido, sucedem coisas diferentes nas três classes. É claro que há diferenças no estilo ou forma de proceder de cada professor e também, levando em conta o que nos interessa aqui, no grau de explicitação dos objetivos de leitura formulados às crianças (o que ilustra o que estivemos vendo no item "Para que vou ler...") e nos recursos utilizados para ajudar as crianças a atualizarem o conhecimento prévio que vai lhes ser útil para entender o texto que têm à sua frente. Pode parecer paradoxal que, para exemplificar este último aspecto, ofereça fragmentos em que as crianças *já conhecem de antemão o conteúdo do texto que vão ler*. Depois veremos outros casos em que isso não ocorre, mas vale a pena levar em conta que mandar ler o que já se conhece é uma prática muito comum. De qualquer forma, acontecem coisas diferentes.

Assim, no exemplo C-3, a única referência que pode ajustar as crianças é a frase "logo depois do que lemos ontem". A professora já tinha explicado a história às crianças em uma sessão anterior e nas seguintes sessões limita-se a mostrar a página correspondente.

Os dois exemplos seguintes também são diferentes. Em ambos os casos, os professores pressupõem que as crianças conhecem as histórias que vão ler, porém sua atuação é muito diferente. Enquanto em A-1 a professora explica história com todos os detalhes — em cerca de nove minutos — e tem que fazer grandes esforços para que as crian-



ças não a interrompam, no exemplo B-1 o professor pede que uma criança explique o que sabe da história, fazendo com que as outras — se é que não a tinham — adquiram uma informação geral sobre a mesma. Além disso, enquanto em A-1 o resto da sessão é dedicada a uma seqüência perguntas/respostas sobre o explicado, na B-1 é realizada uma atividade de leitura silenciosa, seguida de outra para esclarecer as dúvidas das crianças. A sessão também se encerra com as perguntas habituais.

A questão do conhecimento prévio é muito importante neste livro. De fato, se você não possuir o conhecimento pertinente, não poderia entendê-lo, interpretá-lo, criticá-lo, utilizá-lo, recomendá-lo, rejeitá-lo etc. Mas se já conhece tudo o que estou contando, ou se aborrece mortalmente ou tem um grande espírito de sacrifício, porque a graça não reside em saber o que o texto diz, mas em saber o necessário para saber mais a partir do texto. Quando um escrito já é conhecido, o leitor não tem que fazer nenhum esforço para compreendê-lo.

Se o texto estiver bem escrito e o leitor possuir um conhecimento adequado do mesmo, terá muitas possibilidades de poder atribuir-lhe significado. Se isso não acontecer, e considerando sempre o caso de um texto razoavelmente redigido, isto pode suceder por três tipos de motivos (Baker e Brown, 1984):

- Pode ser que o leitor não possua os conhecimentos prévios exigidos para poder abordar o texto. Isto é o que acontece conosco, que não temos experiência no assunto, quando tentamos entender um documento legal complicado. Nestes casos, ou adquirimos o conhecimento necessário, ou abandonamos o texto (ou consultamos um advogado).
- Podemos possuir o conhecimento prévio, mas o texto em si não nos oferece nenhuma pista que nos permita recorrer a ele. Por exemplo, se você ler o seguinte título:

**“Características e funções do resumo”**

é possível que não saiba que coisas das que já sabe podem ser úteis para enfrentar o que vem por aí. Se alguém lhe explicar previamente que vai lhe passar um texto que tem a ver com uma teoria que pretende oferecer critérios para seqüenciar os conteúdos do ensino, poderá apontar no texto o pouco ou o muito que você souber sobre o tema, não dos resumos, mas da seqüenciação, dos conteúdos escolares etc.

- Por último, pode acontecer que o leitor possa aplicar determinados conhecimentos e construir uma interpretação sobre o texto,

mas esta pode não coincidir com a que o autor pretendia. Winograd (1985) ressalta que as dificuldades que, conforme muitos professores, alguns alunos encontram para elucidar a idéia principal de um texto, refere-se ao fato de que o que eles consideram essencial é diferente daquilo que, de um ponto de vista adulto — que também pode incluir o do autor — considera-se fundamental.

Por exemplo, no caso A-1, depois da explicação da professora, nenhuma criança considera que o mais importante da história dos três porquinhos é a idéia de que quem trabalha e faz uma casa forte obtém benefícios do seu trabalho, enquanto os que se dedicam a cantar e a dançar depois de construírem a casinha de qualquer coisa têm grandes problemas quando o lobo aparece. Ao contrário, as crianças acham muitas coisas importantes — cada uma acha uma coisa diferente: que os porquinhos não tinham comida, que o lobo era grande demais para passar pela chaminé, que a palha da primeira casinha não agüenta nada. Uma criança chega a exasperar a professora perguntando insistentemente por que os porquinhos comem o lobo e não deixam sua mãe, que ficou esquecida na primeira página da história, participar do banquete.

Por fim, ante a leitura na escola, parece necessário que o professor se pergunte com que bagagem as crianças poderão abordá-la, prevendo que esta bagagem não será homogênea. Esta bagagem condiciona enormemente a interpretação que se constrói e não se refere apenas aos conceitos e sistemas conceituais dos alunos: também está constituída pelos seus interesses, expectativas, vivências... por todos os aspectos mais relacionados ao âmbito afetivo e que intervêm na atribuição de sentido ao que se lê. Além disso, se o professor prevê que um texto ficará além das possibilidades das crianças, talvez deva pensar em substituí-lo ou em articular algum tipo de ensino que lhes proporcione o que necessitam. Com relação ao conhecimento prévio, algumas coisas podem ser feitas para ajudar as crianças a atualizá-lo. Em cada ocasião pode-se escolher o que parecer mais adequado, embora não haja inconveniente em proceder a tudo isso em um estilo mais ou menos informal.

1. Dar alguma explicação geral sobre o que será lido. Não se trata tanto de explicar o conteúdo, mas de indicar sua temática aos alunos, para que possam relacioná-lo a aspectos da sua experiência prévia. Por exemplo, caso se leia um texto relacionado aos eclipses solares, o professor pode aproveitar o fato de boa parte dos alunos terem assistido pela televisão ao eclipse ocorrido no México em julho de 1991.

Pode-se considerar que informar os alunos sobre o tipo de texto — ou superestrutura textual — que vão ler também é uma forma de lhes proporcionar conhecimentos úteis para sua tarefa; como vimos no capítulo anterior, saber que vamos ler um conto, um texto expositivo, uma notícia ou instruções permite que nos situemos diante da leitura. Por exemplo, esta informação vai orientar os alunos para que eles saibam que se trata de um conteúdo real ou de ficção; se nos informa sobre algo que aconteceu recentemente ou se, ao contrário, descreve fatos do passado; se ele vai nos expor determinados conceitos; se vai nos ajudar a saber como podemos fazer alguma coisa.

Em certo sentido, quando o professor tenta dar algumas pistas para seus alunos abordarem o texto, está fazendo algo semelhante ao que Edwards e Mercer (1988) denominam “construir contextos mentais compartilhados” para se referir àquilo que os participantes de uma tarefa ou conversa compartilham sobre ela e que pode garantir uma compreensão compartilhada, pelo menos em suas características gerais. Ao combinar esta informação com o solicitado — objetivos que se pretendem — para a leitura, o aluno leitor passa a possuir, antes de iniciá-la, um esquema ou plano de leitura que lhe diz o que tem de fazer com ela e o que ele sabe ou não sobre o que vai ler.

2. Ajudar os alunos a prestar atenção a determinados aspectos do texto que podem ativar o seu conhecimento prévio. Ainda que isso varie muito em função do texto a ser lido, o professor pode explicar a meninos e meninas que as ilustrações, quando acompanham a escrita, os títulos, os subtítulos, as enumerações (tanto do tipo 1, 2... ou “em primeiro lugar... em segundo lugar...”), os sublinhados, as mudanças de letra, as palavras-chaves e expressões como “A idéia fundamental que se pretende transmitir...”, “Um exemplo do que se quer dizer...”, “Os aspectos que serão desenvolvidos...”, as introduções e os resumos, etc., são aspectos que os ajudarão a saber do que trata o texto.

Em cada caso serão destacados os indicadores considerados mais oportunos, e pode ser muito útil discutir o que o grupo já sabe do texto. Esta estratégia mescla-se com a que vou expor a seguir e com a destinada a formular previsões sobre o texto. Isto não é nenhum problema; o que se expõe neste item, como no resto do livro, são idéias que, contextualizadas em cada caso concreto, podem ser úteis para incentivar a compreensão do texto, organizadas segundo uma lógica — formulação geral, estratégias antes, durante e depois da leitura. Não estamos perante um manual de instruções que tenham que ser seguidas de “a até z”, nem cada passo terá valor se for tomado de forma isolada.



3. Incentivar os alunos a exporem o que já sabem sobre o tema. Trata-se aqui de substituir a explicação do professor proposta no ponto 1 pela dos alunos. Esta explicação será tanto mais útil quanto mais habituais forem as atividades propostas em 1 e 2, que funcionarão como modelos para a atuação de meninos e meninas.

É comum que os alunos, sobretudo se forem pequenos, expliquem aspectos ou experiências próprias sobre o tema, cuja relação pode ser muito evidente para eles, mas difícil de estabelecer para o resto dos mortais. O seguinte exemplo foi extraído de uma classe de 3ª série do Ensino Fundamental — em que as crianças e a professora, antes de ler um texto intitulado *Os meios de transporte*, expõem seus conhecimentos sobre o tema:

(As últimas intervenções têm tentado estabelecer as diferenças entre os ônibus urbanos e os interurbanos. Eva pede insistentemente para falar).

Eva: É ... que quando vão por exemplo fazer uma excursão, como vão as crianças, não? Quando vão ver algum lugar, vão de duas em duas, porque senão podem se perder.

P. (aparentemente surpreendida): Certo, Eva, mas agora você pode nos dizer que relação tem isso com o que estamos vendo? O fato das crianças irem de duas em duas para não se perderem.

Eva: (Não responde)

P: Tudo bem, vamos continuar... Cristina.

Cristina: É que eu... que eu, bem, eu e o meu pai, fomos um pouco longe e lá tinha um campo e passeamos por lá e então o carro escorregou e fomos caindo devagarinho em um barranco!... E desses automóveis que estamos falando, o que faz mais ruído é a moto, e os que têm quatro rodas são o carro, a carreta e o patinete... Duas rodas... mmm duas rodas têm a moto e a bicicleta.

#### (B-1 – Experiências)

Neste fragmento pode-se observar que Eva e Cristina não podem resistir à tentação de explicar algumas experiências ou preocupações que lhes sugerem "Os meios de transporte". Cristina parece perceber que tem que dizer algo relacionado a esses meios e então descreve algumas das suas características. Como seqüências parecidas a estas ocorrem com freqüência quando se deixa os alunos falarem (e isto é fundamental para assumirem um papel ativo na aprendizagem) é importante o papel do professor no sentido de reconduzir as informações e centrá-las no tema em questão.

Cooper (1990) ressalta que a discussão sobre as contribuições dos alu-

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 101-7.

nos é um dos melhores meios de atualizar o conhecimento prévio, mas adverte simultaneamente sobre o perigo de, no caso de não ser conduzida de forma correta, desviar da temática ou dos aspectos principais da leitura, cansar os alunos ou não lhes proporcionar uma organização clara. Em sua opinião — que compartilho —, depois da discussão, breve e centrada, devem ser sintetizados os aspectos mais relevantes, que ajudarão as crianças a enfrentar o texto.

Depois da leitura do texto de Isabel Solé, reflita sobre as seguintes questões:

- a) Que relações existem entre compreensão e conhecimentos prévios?
- b) Por que o fato de ler livremente não garante a compreensão?
- c) Como professor, você já viveu alguma situação parecida com as descritas pela autora? Escreva como foi.

Atividade  
individual  
Entrega ao  
tutor

### Atividade 2 — Elaboração de uma atividade de leitura

1. Selecione um texto. Faça uma leitura com o objetivo de antecipar possíveis dificuldades que os alunos enfrentarão ao tentar compreendê-lo.
2. Prepare perguntas que ajudem a compreensão do texto, atendendo às diferentes operações e aos níveis de representação.
3. Nas folhas destacáveis do final deste caderno, identifique o texto escolhido e transcreva as perguntas sobre ele.
4. Encaminhe para o seu tutor. Não se esqueça de preencher corretamente o cabeçalho.

Atividade  
individual

### Atividade 3 — Operações de pensamento solicitadas na formulação de enunciados

1. Releia o item **Implicações didáticas: enunciados de leitura e orientação de compreensão**.
2. Escolha uma atividade de leitura proposta por você e trabalhada por seus alunos em sala de aula.
3. Observe quais foram as operações de pensamento solicitadas aos alunos na formulação dos enunciados. Anote suas observações e reserve-as para as atividades em grupo da sala de estudo.

Atividade  
individualPreparação para a videoconferência 3 — Tema gerador:  
Estratégias de leitura

Você vai ler o texto *Além do bastidor*, de Marina Colasanti. Antes de iniciar a leitura, observe a ilustração e responda às questões a seguir.



1. Observe o que a personagem está fazendo. Se não souber, tente descobrir o significado da palavra *bastidor*.
2. O que o título lhe sugere?
3. Observe as roupas da personagem e o cenário.
  - a) O que esses elementos lhe sugerem acerca do texto que será lido?
  - b) Que época a história retrata?
  - c) Em que ambiente a história vai se desenvolver?
  - d) Quais poderiam ser as possíveis personagens dessa história?
  - e) Na sua opinião, a que gênero pertence esse texto?



**Além do bastidor**

*Começou com linha verde. Não sabia o que bordar, mas tinha certeza do verde, verde brilhante.*

*Capim. Foi isso que apareceu depois dos primeiros pontos. Um capim alto, com as pontas dobradas como se olhasse para alguma coisa.*

*Olha para as flores, pensou ela, e escolheu uma meada vermelha.*

*Assim, aos poucos, sem risco, um jardim foi aparecendo no bastidor. Obedecia às suas mãos, obedecia ao seu próprio jeito, e surgia como se no orvalho da noite se fizesse a brotação.*

*Toda manhã a menina corria para o bastidor, olhava, sorria, e acrescentava mais um pássaro, uma abelha, um grilo escondido atrás da haste.*

*O sol brilhava no bordado da menina.*

*E era tão lindo o jardim que ela começou a gostar dele mais do que de qualquer outra coisa.*

*Foi no dia da árvore. A árvore estava pronta, parecia não faltar nada. Mas a menina sabia que tinha chegado a hora de acrescentar frutos. Bordou uma fruta roxa, brilhante, como ela mesma nunca tinha visto. E outra, e outra, até a árvore ficar rica, e sua boca se encher do desejo daquela fruta nunca provada.*

COLASANTI, M. *Uma idéia toda azul*. 10. ed. Rio de Janeiro: Nórdica, 1979, p. 16-9.

Reprodução proibida. Art. 170 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de Setembro de 1998.

4. Suas hipóteses se confirmaram?
5. Como imagina que o texto vai se desenvolver? O que vai acontecer a seguir?

*A menina não soube como aconteceu. Quando viu, já estava a cavalo no galho mais alto da árvore, catando as frutas e limpando o caldo que lhe escorria da boca.*

*Na certa tinha sido pela linha, pensou na hora de voltar para casa. Olhou, a última fruta ainda não estava pronta, tocou no ponto que acabava em fio. E lá estava ela, de volta para casa.*

*Agora que já tinha aprendido o caminho, todo dia a menina descia o bordado. Escolhia primeiro aquilo que gostaria de ver, uma borboleta, um louva-deus. Bordava com cuidado, depois descia pela linha para as costas do inseto, e voava com ele, e pousava nas flores, e ria e brincava e deitava na grama.*

*O bordado já estava quase pronto. Pouco pano se via entre os fios coloridos. Breve, estaria terminado.*

*Faltava a garça, pensou ela. E escolheu uma meada branca matizada de rosa. Teceu seus pontos com cuidado, sabendo, enquanto lançava a agulha, como seriam macias as penas e doce o bico. Depois desceu ao encontro da nova amiga.*

COLASANTI, M. *Uma idéia toda azul*. 10. ed. Rio de Janeiro: Nórdica, 1979, p. 16-9.

Foi assim, de pé ao lado da garça, acariciando-lhe o pescoço, que a irmã mais velha a viu ao debruçar-se sobre o bastidor. Era só o que não estava bordado. E o risco era tão bonito, que a irmã pegou a agulha, a cesta de linhas, e começou a bordar.

6. A história se desenvolveu como você imaginou?

7. Como você imagina o final?

Leia o final:

COLASANTI, M. *Uma idéia toda azul*. 10. ed. Rio de Janeiro: Nórdica, 1979, p. 16-9.

Bordou os cabelos, e o vento não mexeu mais neles. Bordou a saia, e as pregas se fixaram. Bordou as mãos, para sempre paradas no pescoço da garça. Quis bordar os pés mas estavam escondidos pela grama. Quis bordar o rosto mas estava escondido pela sombra. Então bordou a fita dos cabelos, arrematou o ponto, e com muito cuidado cortou a linha.

REPRODUÇÃO: AF



Marina Colasanti nasceu em Asmara, Etiópia (1937). Aos dois anos foi para a Itália e aos onze, veio para o Brasil. Estudou na Escola de Belas Artes (gravura em metal) e ingressou na Imprensa em 1962, como redatora, ilustradora, colunista. Traduziu dezenas de livros e publicou crônicas no *Jornal do Brasil* e seus contos em diversas revistas e suplementos.

8. Que estratégias de leitura você utilizou para ler o conto de Marina Colasanti?

## Sala de estudos

## PROJETO DE TRABALHO II

Atividade em grupo

### Discussão — Operações de pensamento solicitadas na formulação de enunciados

1. Reunidos em grupo, retomem as anotações feitas na Atividade 3, sobre a análise de uma atividade de leitura realizada em sua aula.
2. Discutam sobre os tipos de atividades de leitura que, geralmente, são propostos, observando os objetivos que cada um de vocês pretendeu atingir.
3. Façam um registro da discussão e reservem-no para a elaboração do projeto final.



Caderno  
de atividades

2 - SABER SOBRE LER

---

**Sala de informática** PROJETO DE TRABALHO II

---

**Atividade em dupla** **Práticas de leitura na internet**

1. Pesquisem *sites* que possam auxiliar o trabalho de sala de aula.
2. Que propostas de atividades podem ser elaboradas para que o aluno utilize esses *sites*? Com que objetivos?

---

**Atividade em dupla** **Fórum**

Se vocês ficaram com alguma dúvida sobre a *Unidade 2 — Saber sobre ler*, encaminhem-na ao tutor. Para isso, entrem no Fórum da Rede do Saber e digitem sua pergunta no local indicado.

Reprodução proibida. Art. 170 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 2008.