

**CENTRO UNIVERSITÁRIO NOVE DE JULHO – UNINOVE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

**ENSINO MÉDIO E COMPÊTENCIA LEITORA - PROJETO “LEIA MAIS”:
ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO LEITORA NA ESCOLA
PÚBLICA DE SÃO PAULO.**

ROSANGELA APARECIADA HILÁRIO

**SÃO PAULO
2007**

ROSANGELA APARECIADA HILÁRIO

**ENSINO MÉDIO E COMPÊTENCIA LEITORA - PROJETO “LEIA MAIS”:
ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO LEITORA NA ESCOLA
PÚBLICA DE SÃO PAULO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Nove de Julho - UNINOVE, como requisito parcial para a obtenção do título de MESTRE em Educação, sob a orientação da:

SÃO PAULO

2007

FICHA CATALOGRÁFICA

Hilário, Rosangela Aparecida

Ensino médio e competência leitora - projeto “leia mais”: análise das políticas de formação leitora na escola pública de São Paulo.. / Rosangel Aparecida

Hilário. 2007

139 f.

Dissertação (Mestrado) – Centro Educacional Nove de Julho, 2007

Orientador: Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino

1. Ensino médio; 2. Competência leitora; 3. Cultura leitora; 4. Leitura de mundo; 5. Avaliação institucional.

CDU. 37

**ENSINO MÉDIO E COMPÊTENCIA LEITORA - PROJETO “LEIA MAIS”:
ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO LEITORA NA ESCOLA
PÚBLICA DE SÃO PAULO.**

POR

ROSANGELA APARECIADA HILÁRIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Nove de Julho - UNINOVE, como requisito parcial para a obtenção do título de MESTRE em Educação:

Presidente: Prof. José Rubens Lima Jardimino, Dr. – Orientador, Uninove

Membro: Prof^a. Diana Elvira Soto Arango, Dra. – UPTC/Colômbia

Membro: Prof^a. Leila Rentroia Iannone, Dra. – SEE/SP

Membro: Prof^a. Terezinha Azeredo Rios, Dra. – Uninove

São Paulo, 31 de Agosto de 2007



Homenagem

Não concluiria este trabalho sem apoio e respaldo de algumas pessoas queridas, sem as quais eu não seria uma leitora de mundo um pouco mais proficiente agora.

Dedico-lhes a melhor parte de quem sou hoje:

Igor, menino-homem valente que tem me ensinado a ler o mundo com as lentes do coração,

Meus avós, Djanira e Natalino, que mesmo não se acreditando proficientes como leitores; ensinaram-me a ler e amar os livros,

Meninos e meninas que acreditam que a escola pública pode lhes ensinar a “ler o mundo”; e seus professores que a despeito de todos os entraves, não têm se furtado a servir-lhes de guia nesta leitura.

Dedicatória

Muitas pessoas contribuíram para que este trabalho fosse realizado dentro do rigor e com a dedicação necessária, seja por compartilhar seus conhecimentos, emprestar livros, doar carinho e empenhar solidariedade em momentos de desânimo; seja porque não negaram um abraço, uma palavra ou o conforto de nada dizer em cada um dos dias em que acreditei que a “leitura do mundo” estava pesada demais para mim. Não seria possível nomear todas as pessoas ou eu teria de organizar um livro de agradecimentos. Então, por meio deste grupo, dedico o conhecimento empreendido a todas que contribuíram na caminhada. Elas sabem como foram (e são) importantes...

- *Para minha mãe, Nina, que além de acolher, animar e acarinhar em todos os momentos, me substituiu nos cuidados com o Igor nas muitas horas em que estive ausente,*
- *As comunidades das Escolas onde me “internei” para realizar a pesquisa,*
- *Ao meu orientador, Prof. Dr. José Rubens Jardimino, mestre querido na leitura das entrelinhas do conhecimento científico.*
- *Aos Professores do PPGE da UNINOVE com sua infinita paciência em atender as minhas necessidades e crises de ansiedade,*
- *Aos amigos que sentiram falta de minha presença nas festas, rodas de violão, viagens, saraus e tudo mais que não fizemos juntos ao longo dos últimos meses,*
- *Aos amigos Daniella Barroso, Margarete Santos e Jonas Alves que generosamente enriqueceram o processo de finalização do trabalho com suas contribuições,*

- *Para alguém que já foi e para alguém chegando, afinal chegar e partir são “somente etapas da mesma viagem”.*

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Página 06- Saudade – JUNIOR, Almeida. www.bravonline.com.br - Acesso em junho de 2007.

Página 13- O menino maluquinho, Campanha da Secretaria da Cultura de São Paulo para Estímulo de Leitura de 2000.

Página 23- Imagem do blog: “Meninas que dizem ni”. Fonte não discriminada. Acesso em junho de 2007.

Página 48- Foto de Sebastião Salgado, In “Exodus”. www.bbc.co.uk

Página 54 -Entorno da Escola Azul – www.google.maps.com.br - Acesso em abril de 2007

Página 55 - Entorno da EE Branca – www.google.maps.com.br - Acesso em abril de 2007

Página 56 - Entorno da EE. Marrom – www.google.maps.com.br - Acesso em abril de 2007

Página 57- Entorno da EE. Vermelha- www.google.maps.com.br - Acesso em abril de 2007

Página 73 - A coroação de Luis XIV – In CHARTIER, Roger. UNESP, 1999 – pg 43.

Página 98 – Menina lendo – www.bsf.org.br, Acesso em julho de 2007.

TABELAS

Tabela 01 - Matriz de Competências do ENEM /2002 - p.36

Tabela 02 – Quadro Síntese das Categorias de Análise – p.89

Tabela 03 - Descritores do SARESP/2003 - p.101

Tabela 04 – Resultados do ENEM 2003 – Brasil/ São Paulo – p.103

Tabela 05 –Correção da Redação das EE Branca e Marrom SARESP/ Matriz do ENEM -2002 – p.104

Tabela 06-Resultados das Correções do SARESP-Matriz das Competências do Enem / 2003 /Alunos Participantes do Projeto “Leia Mais” – p.104

Tabela 07 – Resultados da Correção das Redações dos Alunos da EE. Azul /2003 (participantes do Projeto de Leitura). – p.105

Tabela 08 –Resultados da Correção de Redação dos Alunos da EE.Branca/2003 (participantes do Projeto de Leitura). – p.107

Tabela 09 – Resultados da Correção de Redação dos Alunos da EE. Marrom/2003 (participantes do projeto de Leitura). – p. 111

Tabela 10- Resultados da Correção da Redação dos Alunos da EE. Vermelha/2003 (participantes do projeto de Leitura) – p.115

Tabela 11 - Resultados da Correção das Redações SARESP/2004 dos Alunos Participantes do Projeto de Leitura. – p.124

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

GRUPHIS - Grupo de Pesquisa da História e Teoria da Profissão Docente da Uninove

HEM - Habilitação Específica para o Magistério

CEESP – Conselho Estadual de Educação de São Paulo

FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação

SEESP – Secretaria de Estado da Educação de São Paulo

CEFAMS -Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

EM – Ensino Médio

ENEM - Exame Nacional de Ensino Médio

PCNEMS-Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PCN+ de Códigos, Linguagens e suas Tecnologias - Parâmetros Curriculares Nacionais
+ de Códigos, Linguagens e suas Tecnologias.

SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

PROMED - Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio

BID -Banco Interamericano de Desenvolvimento

CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

MEC – Ministério da Educação e Cultura

FUNDEF-Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do
Magistério

SAEB-Sistema de Avaliação da Educação Básica

INEP - Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

SEMTEC - Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico

RESUMO

De acordo com as avaliações institucionais, a despeito dos investimentos realizados para estímulo e desenvolvimento de leitura, suas práticas encontram-se em queda, tanto em quantidade como em qualidade. O presente estudo teve o objetivo de analisar como a “crise de leitura” dos alunos do ensino médio na rede pública estadual afeta a formação de uma cultura leitora. A pesquisa teve como questão central o papel da competência leitora no desenvolvimento da cultura leitora, e privilegiou como categorias de análise a criticidade, a autonomia e a leitura de mundo como condição para desenvolvimento da leitura. Como base teórica, utilizamos o conceito de cultura em Gramsci. Ao longo da pesquisa ganhou força a constatação de que em São Paulo os projetos de leitura não atingem todos os alunos, já que as escolas estudadas optaram por desenvolver os projetos com os sujeitos que já tinham alguma proficiência em leitura. Logo, concluiu-se que os projetos apresentados foram para atendimento de demanda externa, e não preocupação com desenvolvimento de competência leitora como condição para o desenvolvimento de cultura leitora.

Palavras-chave: Ensino médio; Competência leitora; Cultura leitora; Leitura de mundo; Avaliação institucional.

ABSTRACT

According to the institutional evaluations related to the investments done to stimulus and development, reading practices are in decrease, not only in quantity, but also in quality. This paper aims to analyse how the “reading crisis” of middle education students in state public net schools affects the education of a reading culture. This research had as central issue the role of reading competence in the development of the reading culture, and it privileged as analysis categories the criticism, the autonomy, and the world reading as condition to the development of the reading. As theoretical basis we used the concept of culture from Gramsci. In the course of this research we realized that in São Paulo the reading projects do not achieve all the students, since that the target schools chose to develop the projects with the subjects who already had some kind of reading proficiency. Thus we conclude that the projects presented were answers to external demand, rather than worry with the development of the reading competence as condition to the development of reading culture.

Key-words: Reading culture; Reading competence; Middle education, world reading Institutional evaluations.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
POR QUE PESQUISAR LEITURA NO ENSINO MÉDIO.....	20
CAPÍTULO I	
POLÍTICAS PÚBLICAS DE LEITURA NO ESTADO DE SÃO PAULO.....	25
1-1 EM BUSCA DA COMPETÊNCIA LEITORA.....	29
1-2 REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL E COMPETÊNCIA LEITORA NO ENSINO MÉDIO.....	32
1-3 O FORTALECIMENTO DA EQUIPE DO PROMED (PROGRAMA DE MELHORIA E EXPANSÃO DO ENSINO MÉDIO) – COMO PROTAGONISTA DE AÇÕES PARA FORMAÇÃO LEITORA NO ESTADO DE SÃO PAULO.....	34
1-4 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS+	42
2 – O PROJETO “LEIA MAIS” UMA EXPERIÊNCIA DE POLÍTICAS DE LEITURA NO ENSINO MÉDIO PAULISTA.....	44
2-1 O CONTEXTO DE LEITURA DO CONCURSO DE LEITURA DO PROJETO “LEIA MAIS” EM 2003.....	48
CAPÍTULO II –	
ITINERÁRIO DA INVESTIGAÇÃO E CORPUS TEÓRICO.....	53
1- CONSTITUIÇÃO DO ITINERÁRIO PARA INVESTIGAÇÃO.....	55
1-2 CARACTERIZAÇÃO DOS ESPAÇOS DA PESQUISA	58
1-3 PERFIL DOS SUJEITOS COLABORADORES DA PESQUISA.....	65
2- OS PROJETOS DE LEITURA PREMIADOS: OBJETO DE INVESTIGAÇÃO..	67

2.1 O DIA EM QUE A ESCRAVA ISAURA BRINDOU COM POLICARPO QUARESMA NO BANQUETE DO CRISTO NEGRO PREPARADO POR LEÔNCIO.....	67
2-2 O JULGAMENTO DE CAPITU.....	69
2-3 CONHECER O MUNDO POR MEIO DA LITERATURA.....	71
2-4 FLORBELA ESPANCA, BARBARA CARTLAND, MAYSIA E OS MCS DO FUNK CARIOCA: UM DIÁLOGO POSSÍVEL OPORTUNIZADO PELA POESIA.....	73
CAPITULO III –	
A CULTURA LEITORA: BASE TEÓRICA E CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	77
3-1 FORMAÇÃO DE CULTURA LEITORA OU LETRAMENTO LITERÁRIO.....	79
3-2 COMPETÊNCIA LEITORA X CULTURA LEITORA.....	81
3-3 O PROJETO LEIA MAIS: DA COMPETÊNCIA LEITORA A UMA CULTURA LEITORA NO ENSINO MÉDIO.....	84
3-4 O PERFIL DO LEITOR PROFICIENTE NOS PROJETOS PREMIADOS.....	88
3-5 AUTONOMIA E CRITICIDADE NA FORMAÇÃO DA CULTURA LEITORA NA ESCOLA.....	90
CAPITULO IV	
O PROJETO “LEIA MAIS”: ANÁLISE DE DADOS.....	96
1- AS ORIENTAÇÕES QUE EMBASARAM A REALIZAÇÃO DO SARESP: 2003/2004.....	99
2- RESULTADOS DA ANÁLISE DAS REDAÇÕES DO SARESP/MATRIZ DO ENEM DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	101
3- ANÁLISE GLOBAL DO INSTRUMENTO UTILIZADOS NA ANÁLISE.....	117

CONSIDERAÇÕES PARA NÃO FINALIZAR O DEBATE, MAS	
APROFUNDAR A REFLEXÃO.....	122
BIBLIOGRAFIA.....	129
ANEXOS.....	136



Na verdade, todas as minhas recordações estão ligadas a ouvir e contar histórias. Não só as histórias dos personagens que me encantaram, o Saci-Pererê, o Neguinho do Pastoreio, Hércules, Os Argonautas, Mickey Mouse, Tarzan, Os Macabeus, Os Piratas, “Tom Sawyer”, “Zacco e Vanzete”, mas também as minhas próprias histórias, as histórias dos meus personagens, essas criaturas reais ou imaginárias com que convivi desde a infância”.

Moacir Scliar

INTRODUÇÃO

A reflexão teórica que ora compartilho, não é resultado apenas da pesquisa empírica desenvolvida ao longo dos dois últimos anos junto ao Grupo de História e Teoria da Profissão Docente da Uninove (GRUPHIS); é fruto também das inquietações que acompanharam minha trajetória e constituição profissional no magistério, principalmente no concernente aos movimentos para formação da cultura leitora na escola de educação básica, além de reflexo direto das minhas relações com a leitura desde menina. Porém, mais que um trabalho de pesquisa com indicadores, gráfico e metodologia científica para debater, corroborar e/ou refutar a “crise de leitura” que atravessa a escola pública de maneira geral e sua terminalidade em particular, este trabalho assume como objetivo a discussão das políticas de estímulo e formação de cultura leitora no ensino médio e as implicações acarretadas por sua ausência, num tempo que se ainda não chegou, não está muito distante.

A leitura sempre foi uma parte importante de minhas rotinas, desde quando lembro ter podido entender o significado do ritual da “hora de ler”, por volta dos quatro ou cinco anos de idade, na casa de meus avós onde tive o privilégio de ser educada. Minha avó nos banhava (a mim, meu irmão mais velho e minhas primas), trançava os cabelos, organizava os lugares na pequena sala da casa onde morávamos e solenemente, começava a ler. Ela não era uma pesquisadora da leitura: só uma avó afetuosa que fazia as escolhas muito pelo seu gosto pessoal e outro tanto pelo que julgava importante que ouvíssemos e conhecêssemos: poesia, histórias de nossa família (as nossas preferidas) que ia lendo de um caderno brochura e que foram reunidas, selecionadas e escritas por ela mesma; também fábulas, contos de fadas, historinhas da revista *Recreio*.

Nunca parei para questionar a qualidade daquela leitura, mas sempre acreditei que aqueles momentos foram importantes para todos nós, do ponto de vista de estabelecer a relação da leitura com um momento afetivamente prazeroso e na formação de (porque não?) cultura leitora. Não para criar hábito, mas para “plantar” gosto pelo texto escrito.

Ao rememorar meu contato inicial com a leitura, não por acaso, começo a delinear uma primeira hipótese sobre formação do leitor: as primeiras leituras sejam elas formais, simbólicas, artísticas, iconográficas, eruditas ou populares são feitas quase sempre no

seio da família. Mesmo agora, em tempos cibernéticos, histórias interativas via celular, avós que trabalham para contribuir no orçamento doméstico, os sujeitos da pesquisa quando instados a retomar sua primeira experiência com a leitura, lembram-se de lendas urbanas contadas por avós, cordéis dedilhados por tios e até sambas de enredo “contados” por padrastrós, que invertendo a lógica dos contos de fadas que contam e lêem, substituíram afetuosamente pais ausentes, inclusive na hora do contato inicial com livros.

A valorização da leitura na família, como variável importante na formação de leitores proficientes, é reforçada pelas lembranças dos primeiros “debates” sobre a importância da cultura leitora para constituição de seres humanos mais plenos em sua humanidade: com seis ou sete anos, meu interlocutor era um avô leitor de mundo habilidoso, que estudou por apenas três anos no sistema formal de educação do início do século XX, grande contador de “causos” e conhecedor de muitas histórias, as quais provocaram medo, curiosidade e orgulho em meus dias de meninice.

Durante um período que foi do final dos anos de 1960 até 1976, por determinação dos adultos da casa, em função de adversidade temporária em que a família esteve envolvida, não podíamos brincar com outras crianças do bairro, frequentar lugares públicos e abertos, nem receber amigos em nossa casa, portanto a literatura era também possibilidade de ampliar nosso universo de amigos. Nem que fosse só o universo de amigos nos livros.

Anos mais tarde, quando precisei optar entre o colegial dividido por setores da produção (secundário, terciário, primário e habilitação específica para o magistério), fui fazer Habilitação Específica para o Magistério/HEM¹ na Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus Dom Pedro I, em São Miguel Paulista, Escola que ainda mantinha a tradição na formação de professores para o ensino primário, respaldada num currículo experimental aprovado pelo CEESP – Conselho Estadual de Educação de São Paulo².

A Escola D.Pedro I articulou as disciplinas do currículo de formação de professores, para as séries iniciais, em torno de grande investimento na formação cultural e nos

¹ Será utilizada durante o decorrer do trabalho a sigla HEM.

² Doravante a autora se referirá ao Conselho Estadual de Educação como CEESP.

fundamentos da educação, mantendo uma distância prudente em relação ao tecnicismo corrente.

Foi esta escola, no início da década de 80, o primeiro espaço institucional onde participei dos debates relacionados às conseqüências da ênfase dada às técnicas de alfabetização e leitura na escola daqueles dias. A mecanização da leitura, que daria origem a uma geração de sujeitos alfabetizados, porém não letrados, era uma hipótese possível.

Naqueles anos em que a ditadura começava a ser um incômodo que nem seus artífices queriam mais carregar, vivenciei no HEM os primeiros sinais de abertura política: a volta para a biblioteca de livros e autores que haviam sido banidos dos cursos de formação de professores em nível médio, sobretudo Paulo Freire, com sua proposta de alfabetização como opção de liberdade e autonomia para o proletariado oprimido, chocando-se com a teoria contida nas aulas de “Técnicas de Alfabetização” e “Técnicas de Redação”.

O “mantra” que orientou a formação de minha identidade profissional a partir de então foi: a apropriação mecânica da leitura através da decodificação necessária, mas inútil sem o sentido que só a leitura compreensiva pode possibilitar, não pode ser validada pela escola. Ausente de significados que oportunizem aos alunos no mínimo reconhecer-se como sujeitos de sua própria história, a leitura perde seu significado, deixa de ser fonte de desenvolvimento. Era preciso devolver ao livro seu status de fonte primária de (re) conhecimento, evitando ter de mais tarde, negar-lhes o direito de adentrar às bibliotecas sob alegação de falta de preparo para entendimento das múltiplas possibilidades de leitura presentes naqueles espaços.

Em 1985, com a vitória da oposição ao governo militar nas urnas e o processo de redemocratização dos espaços escolares em curso, já na universidade, participei de um grupo constituído por professores de várias escolas estaduais de São Paulo para discutir a crise da leitura na escola pública de São Paulo na Fundação para o Desenvolvimento da Educação/FDE³.

³ A partir desta página nos referiremos a Fundação para o Desenvolvimento de Educação como FDE.

O órgão “engatinhava” na busca de sua consolidação como espaço de pesquisa de novas teorias e projetos educacionais para o Estado que pudessem embasar possibilidades de formação de qualidade aos professores e alunos das escolas públicas paulistas. As intervenções eram delineadas com diplomacia e cuidado de uma sociedade em recuperação (ainda) da censura e outros traumas da ditadura. Porém, minha ansiedade de “salvadora do mundo” letrado, identificou estas precauções como ausência de vontade política e descaso com as propostas que foram apresentadas por meio do relato de minhas experiências na periferia, onde iniciei carreira.

O proposto (por mim) como alternativa à leitura fragmentária da escola, durante o encontro, era entender a leitura de mundo, da sabedoria do senso comum que todo ser humano carrega inerente a sua condição humana, para progressivamente ir sofisticando a leitura para além dos clássicos da literatura. A leitura na escola poderia encontrar uma nova abrangência partindo da literatura com novos significados e possibilidades curriculares, oportunizando a apropriação do texto por todas as crianças como alternativa à cultura de massa. Ficava repetindo tal e qual uma oração para exorcizar indicadores desfavoráveis: a escola não podia ajudar a domesticar os filhos da classe trabalhadora, e sim, ser um instrumento de libertação, por meio do entendimento da literatura como marca da constituição da identidade cultural brasileira.

Certamente aqueles momentos eram desprovidos de base teórica que os legitimasse, mas tudo era compensado por meio do arroubo de juventude não identificador de barreiras para materialização dos ideais do início da carreira docente.

A reunião na FDE terminou com minhas pretensões de salvadora do letramento “leitor” na escola pública: ao final da semana de trabalhos, ficou claro que política pública de leitura não tinha, naquele momento, o mesmo significado e nem o mesmo tempo cronológico para mim e para o agente público. A grande preocupação na FDE era com números negativos que precisavam ser derrubados, metas de alfabetização em curto prazo e políticas de leitura que tinham como grande protagonista o livro didático, dada à emergência de superação dos índices que envergonhavam a autoproclamada “... SEE da mais desenvolvida metrópole do Brasil”.

Acredito ser importante, porém, a ressalva que aqueles espaços de discussão da década de 80, foram determinantes e de fundamental importância, por terem iniciado o debate

público dos problemas que a ausência de movimentos sistemáticos de leitura, na escola, poderiam acarretar na sociedade. Fiz um hiato de quase dez anos na carreira, quando me dediquei a projetos pessoais, sem nunca abandonar de todo, as pesquisas em andamento nos espaços acadêmicos, o interesse e as experiências com o ensino de leitura na escola.

Retornei à rede pública de educação em 1995 com um convite para trabalhar na implementação de políticas de estímulo à leitura na SEESP. Permaneci dez anos à frente de algumas equipes pedagógicas, sobretudo da região oeste e extremo sul da capital, onde pude constatar a necessidade, mais do que sempre, de processos de “leiturização” na escola levando em consideração a leitura e as experiências com o texto de cada comunidade, para ir progressivamente sendo refinada pela escola e tornar-se eficaz como instrumento de autonomia dos filhos das classes trabalhadoras, que nesta época, começavam a chegar em massa no ensino médio em função das políticas de acesso e conclusão do fundamental.

Assim, a investigação surgiu da necessidade de compreensão de como a ausência de ações sistemáticas e articuladas para o desenvolvimento da cultura leitora na escola, pode afetar os estudantes do ensino médio da rede pública de São Paulo na consolidação desta competência (leitora), e, por conseguinte, o processo de transformação e organização social por meio da leitura compreensiva, crítica e proficiente não só do texto e da palavra, mas da própria realidade que os circundaram e produziram.

Por que pesquisar leitura no ensino médio?

Ler é compartilhar idéias que são produzidas a partir de uma determinada percepção de mundo, de sociedade e de homem. A interpretação dada ao texto em articulação direta com a leitura de mundo pode produzir um novo conhecimento, favorecendo a transformação da realidade ou permitindo um entendimento mais apurado das estruturas sociais.

Nesta perspectiva, a cultura leitora na escola é entendida como uma necessidade vital, mesmo de sobrevivência da própria instituição escolar e da sociedade: não é possível viver e conviver na sociedade do conhecimento, com todas as mudanças trazidas pela tecnologia da informação e da comunicação, sem ter desenvolvido a leitura

interpretativa em estreita articulação com os contextos onde se desenvolvem os estudantes.

A habilidade de ler com proficiência na terminalidade da educação básica pode constituir-se no grande diferencial para a constituição do paradigma de cidadão preconizado nas reformas educacionais do final do século XX no Brasil:

Num mundo como o atual, de tão rápidas transformações e de tão difíceis contradições, estar formado para a vida significa mais do que reproduzir dados, denominar classificações ou identificar símbolos.(...) Significa: Saber se informar, comunicar-se, argumentar, compreender e agir; Enfrentar problemas de diferentes naturezas; Participar socialmente, de forma prática e solidária; Ser capaz de elaborar críticas ou propostas; e especialmente adquirir uma atitude de permanente aprendizado. (SEMTEC: 2002:09)

Por outro lado, o ensino médio ainda é uma etapa da escolarização pouco explorada nas pesquisas educacionais brasileiras. Numa sociedade dividida em classes antagônicas, classe dominante (que se apropria do conhecimento na primeira hora e determina qual e como o mesmo será apropriado pelo resto da sociedade para elaboração das políticas educacionais) e o restante da sociedade (em tese, beneficiária das políticas públicas), a escola secundária acompanha a estrutura social: há uma escola secundária para os “filhos do povo” e a escola para os “filhos bem nascidos”, com políticas para a leitura acompanhando esta concepção.

A história da educação brasileira registra a existência de um persistente dualismo na oferta de escolarização à população e que tem sido caracterizado por inúmeros educadores como um fenômeno no qual coexistem “escolas para os pobres e escolas para os ricos”, ou ainda “escolas para os pobres e escolas para os nossos filhos”.(SILVA: 2004:175)

Frente a estas constatações, nossa proposta foi investigar e conhecer a realidade da escola secundária pública de São Paulo na busca da construção de sua identidade e missão frente aos desafios impostos nos novos tempos que se anunciam: projeto de expansão com qualidade, necessidade de adaptar-se aos novos sujeitos ingressantes, a efemeridade das informações na Sociedade do Conhecimento e inserção dos novos protagonistas numa sociedade efetivamente responsável e cidadã.

A proposição para investigação se deu a partir da análise das ações para materializar leitura na Escola Secundária, seu alcance e como reverberaram as referidas no desenvolvimento da cultura leitora.

Por fim, com a leitura adquirindo ‘status’ de possibilitar a inserção de alunos na Sociedade do Conhecimento, mediante a interpretação do texto literário em articulação com os textos e contextos de suas comunidades, a pesquisa teve como centro de interesse investigar como a Escola de Ensino Médio Paulista se apropria das políticas públicas para fomento a leitura e se Avaliações Institucionais têm impacto na formulação destas políticas, e traçar o quanto as metas de política pública viabilizaram desenvolvimento de competência leitora para ‘ler o mundo’.

Nosso ponto de partida foi a inquietação produzida pelos resultados obtidos na mensuração da competência leitora por meio das avaliações institucionais, propostas pelos gestores das políticas de leitura na capital de São Paulo: os investimentos em acervos, capacitação e formação do professor leitor, tecnologia e logística para ampliação da leitura na escola não se traduziram em números de rendimento entre os estudantes, demonstrando estarem surtindo efeito, causando ou provocando movimentos de fortalecimento da leitura na finalização da educação básica e nem indícios de estruturação sistemática de ações que configurem formação de cultura leitora. Como professora da rede pública, passamos a questionar a relação custo-benefício dos projetos de leitura, sua implantação e resultados para disseminação da cultura leitora entre os estudantes.

Na medida em que se multiplicavam os projetos e programas para fomento da leitura na escola pública, a inquietação ampliava-se também: o rendimento dos alunos, apontado pelos indicadores institucionais e o interesse pela leitura proposta na escola, sofriam uma queda inversamente proporcional ao aumento do número de ações.

Quando se tornavam públicos os resultados das avaliações institucionais, surgiam muitas perguntas entre as equipes pedagógicas nas escolas, nos mais diversos pontos de São Paulo: sobre a validade dos programas de formação continuada proposta aos professores para fortalecimento de seu perfil leitor; sobre pertinência dos acervos oferecidos para a comunidade escolar; sobre a quantidade de livros dos acervos e metodologia empregada para apropriação de livros, enredos e personagens.

Na pretensão inicial de ‘aprendiz de feiticeiro’, a proposta era estudar “Deus e sua criação”, como bem categorizou meu orientador, Professor Dr. José Rubens Jardimino, em um de nossos embates para definição do recorte necessário para desenvolvimento do

trabalho. Após penosa negociação, definimos a metodologia a ser adotada para realização da pesquisa, que pouco difere da reflexão que apresento agora sob a forma de capítulos: no primeiro capítulo, traço uma retrospectiva das pesquisas em educação no Brasil e situo o ensino médio no contexto, a seguir, faço um breve relato das políticas públicas para fomento da leitura no período compreendido entre os anos de 1994 e 2004, quando as Reformas Educacionais atingiram seu ápice no Estado de São Paulo, e como se (e se) deu a articulação entre as reformas e as políticas para leitura na SEESP.

O segundo capítulo apresenta o objeto da pesquisa e traça a metodologia empreendida para o desenvolvimento da mesma, os espaços onde se materializaram a coleta de dados, os sujeitos e projetos de leitura das escolas pesquisadas, buscando iniciar o debate reflexivo sobre projetos de leitura no ensino médio.

O estabelecimento do limite compreendido entre competência leitora e cultura leitora é objeto do terceiro capítulo, onde apresento as inquietações que nortearam as buscas e ‘novos amigos’ aos quais me socorri para construção das categorias de análise: Gramsci, Iannone, Jardimino, Nosella, Rios e Rojo entre outros.

No quarto capítulo, compartilho os resultados empreendidos na análise dos dados em articulação com a interpretação do pensamento dos novos amigos e convido a uma reflexão sobre estes resultados, para a continuação de um debate (que no meu entendimento) aqui não se encerra.



CAPÍTULO I

POLÍTICAS PÚBLICAS DE LEITURA NO ESTADO DE SÃO PAULO /1994-2004

Pegar um livro e abri-lo guarda a possibilidade do fato estético. O que são as palavras dormindo num livro? O que são esses símbolos mortos? Nada, absolutamente. O que é um livro se não o abrimos? Simplesmente um cubo de papel e couro, com folhas; mas se o lemos acontece algo especial, coisa que muda a cada vez.
Jorge Luis Borges

Acadêmicos e pesquisadores têm compartilhado dentro da comunidade científica, reflexões relevantes em diferentes áreas do conhecimento, para eventuais possibilidades de orientação de práticas para fomento a leitura nos diversos campos em que ainda está fragmentado o conhecimento científico a esse respeito: sociolinguística, psicolinguística, análise do discurso entre outras. No entanto, a pesquisa educacional ainda mantém relativa distância das rotinas presentes nas práticas educativas e a produção deste conhecimento fica circunscrita à área da pesquisa acadêmica, onde na maioria das vezes o professor, um potencial interessado nas possibilidades apontadas por estes estudos, não busca auxílio para fortalecimento de sua prática profissional.

Assim a discussão sobre leitura e fomento (na escola) de movimentos de leitura, fica normalmente polarizada em frentes que têm um objetivo comum, mas não dialogam para fortalecerem políticas para estimular leituras: a teoria desenvolvida nos centros de pesquisas que se ocupam da temática da falta de leitura na escola; e na prática dos professores das escolas, principalmente públicas.⁴ Justificando a afirmação, se pontua como público e corrente o fato dos professores das instituições públicas virem demonstrando há muito tempo, desalento com o resultados obtidos por seus alunos nas avaliações institucionais de competência leitora.⁵

A fruição da leitura exige decodificação dos signos linguísticos, conhecimento das marcas que envolvem a construção e desenvolvimento de cada gênero textual e

⁴ Segundo dados do SARESP/ Sistema do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo 2004, a grande maioria dos estudantes do ensino médio estão na rede pública.

⁵ Pesquisas da ABL sinalizam que embora trabalhe com conhecimento o professor lê pouco, no geral.

sensibilidade para alfabetizar-se na linguagem requerida pelo texto. Não há possibilidade de formação de cultura leitora sem haver antes desenvolvido diversas habilidades e sido “apresentado” a bons modelos; só é possível conhecer bons modelos explorando todas as possibilidades que o texto oferece. A exploração requer tempo e conhecimento da teoria, além da prática profissional sistemática e constante.

A falta de ações de sistematização leitora nas escolas é tema recorrente na sociedade, principalmente nos momentos de divulgação dos resultados das avaliações institucionais, quando se tornam públicos dados dos rendimentos escolares proporcionados por meio das políticas públicas de acesso à educação.

No calor do debate empreendido na sociedade, duas correntes interessadas nos avanços dos movimentos de leitura apontam caminhos e possibilidades, sem dialogar entre si para somar esforços na busca de soluções: os pesquisadores da leitura nas Universidades e os professores das Escolas Públicas.

Assim, a despeito das ações oriundas das políticas de estímulo, os índices permanecem praticamente inalterados ou em queda, como é o caso do Estado de São Paulo⁶. Nem prática e nem teoria fortalecem política de estímulo à leitura de forma independente, autônoma. Prática e teoria se completam e se norteiam mesmo no exercício da vida: sempre se pode buscar maneiras mais eficientes de realizar as tarefas, das complexas às mais prosaicas, por meio de uma explicação, um relato ou registro de outro, que já realizou a mesma tarefa antes com resultados promissores. Tratando-se de um espaço tão contraditório e complexo como a escola, acredita-se ser prudente, aproximar as duas correntes, inclusive sugerindo a fusão por meio da pesquisa da própria prática docente: a pesquisa desenvolvida nos centros de excelência e a prática dos professores.

Pôde-se acompanhar, na posição privilegiada de professora-pesquisadora, a dicotomia se materializar durante o desenvolvimento deste trabalho: a argumentação dos professores é de que “... este pessoal da universidade não conhece a realidade de alunos hostis à leitura, que só entendem revistas de fofocas, jornal de crime, música idolatrando bandido e outras porcarias do gênero, e daí vêm os professores da universidade com soluções mágicas e projeto” pra gente “ensinar a ler, queria ver (sic) eles aqui: no chão

⁶ Os dados do SARESP 2005 não foram divulgados pela SEE até o momento, mas o relatório do ENEM/2005 colocava São Paulo como o oitavo pior resultado do Brasil.

da fábrica”. No entendimento da professora de uma das escolas pesquisadas, os professores da educação básica são pouco valorizados e representariam o lado menos intelectual, mais pragmático da sistematização do conhecimento.

Os acadêmicos e “professores de universidade”, na interpretação do mesmo pensamento, representariam o lado mais intelectualizado e afastado das necessidades práticas, sem compromisso com a “produção” de sujeitos pensantes e “preparados para enfrentar” a vida, como se a ação educativa realizada no ensino básico não interferisse na vida escolar do aluno na universidade.

Por outro lado, não se percebe na prática profissional, sensibilidade acadêmica no encaminhamento do compartilhamento de reflexões oriundas das investigações em escolas: a ‘leitura’ da escola como espaço de produção e encontro dos vários conhecimentos que nascem na sabedoria da cultura popular e se fortalecem a partir de práticas sistemáticas da escola, são em grande parte das vezes, objetos das pesquisas, mas finalidades e resultados destas raramente chegam aos sujeitos e comunidades escolares.

Conforme Jardimino (2005), a dicotomia entre pesquisa na escola e ação transformadora dos resultados na pesquisa, com vistas a contribuir para melhoria do espaço escolar, só será superada a partir de amplo debate entre todos os envolvidos na produção (pesquisadores e sujeitos) para entendimento das limitações no caminho percorrido entre a pesquisa, os resultados empreendidos e posterior transformação em políticas públicas para educação.

Entendemos que, nesse conflitante e dialético percurso da pesquisa educacional rumo ao cotidiano da escola (...) existe um silêncio que continua ocultando uma velha polêmica no campo da pesquisa: os resultados das pesquisas não alteram a caminhada da escola, o que nos leva a pensar que, ou as pesquisas vêm contribuindo, sobremaneira, para a transformação da história escolar e estamos prestes a ver os frutos de uma transformação do espaço escolar, ou as pesquisas que foram e estão sendo realizadas no interior dessa instituição continuam alimentando as estantes das bibliotecas de nossas universidades, pouco contribuindo para a tão sonhada transformação da instituição escolar, seja no âmbito da ação pedagógica dos atores\professores, via formação continuada, seja no âmbito das políticas públicas visando a novas construções político-ideológicas para o campo da educação. (Jardilino: 2005:244)

Uma prospecção das pesquisas sobre leitura no ensino médio, particularmente no tangente a política pública para estímulo, comprova que embora existam, no Brasil não

houve tempo para amadurecimento de uma vasta produção e de múltiplos grupos de pesquisas focados na contribuição das leituras propostas na escola para formação da identidade cultural e fator de emancipação dos sujeitos, tendo em vista que:

Pesquisa só se aprende fazendo. As características do ato de pesquisar constroem-se socialmente, num verdadeiro processo de socialização, até de formação artesanal. Essa construção demanda interlocução dos menos experientes com os mais experientes. E esse é um dos nós da questão em algumas áreas aonde a tradição da investigação vem sendo pobre, e essa pobreza reproduz-se pela rarefação de interlocutores maduros no trato direto e continuado com a pesquisa. (Gatti: 2002:65)

O desenvolvimento de pesquisas educacionais com objetivo de entendimento dos movimentos de leitura e como a sociedade será afetada por sua ausência, só começou a ser sistematizado e intensificado nos últimos vinte anos com a abertura política que possibilitou a reorganização dos grupos de pesquisas e estruturação de cursos de mestrado e doutorado para investigação de formação de professores, currículo e estudos relacionados à linguagem e leitura.⁷

Em comum, as pesquisas das instituições apontadas na nota abaixo, desenvolvem o estudo da língua como constituinte do sujeito, sofrendo modificações a partir das interações sociais em determinado contexto histórico. As investigações centram-se em temáticas relacionadas ao ensino fundamental: alfabetização, problemas de aprendizagem na decodificação da língua portuguesa, constituição das representações da divisão social presente na ideologia dos livros didáticos, a literatura como forma de sedimentação da ideologia burguesa, o papel da leitura na formação da identidade profissional do magistério, representações da escola e de prática docente em obras literárias.

O ensino médio e seus estudantes na pesquisa educacional, e no cotidiano das escolas brasileiras, ainda são ‘patinhos feios’, pois diante de tantos e emergenciais problemas relacionados ao fortalecimento da escola pública de ensino fundamental, da formação do professor, das altíssimas taxas de analfabetismo, com o acesso ao fundamental universalizado e o debate em torno da qualidade cada vez mais emergente, o ensino

⁷ Identificam-se pesquisas sobre leitura no Instituto da Linguagem/IEL-UNICAMP, Laboratório de Estudos da Linguagem/LAEL –PUCSP, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras FFCL/USP e Faculdade de Educação da USP/FEUSP.

médio sem identidade constituída, também para pesquisadores, aguarda um momento mais oportuno para sua protagonização.⁸

A despeito do cenário complexo e árido, o estudo das políticas públicas de estímulo à leitura no ensino médio, por meio dos projetos desenvolvidos na escola, pode se revelar uma fonte importante de dados sobre formação e consolidação das práticas educativas neste nível de ensino.

Entende-se a contribuição da escola na proposição de alternativas à cultura enciclopédica como importante fonte de investigação sobre os sujeitos que as propõem (professores) e que são beneficiados pelas propostas (alunos): numa sociedade altamente tecnológica, sem adquirir a habilidade da leitura compreensiva; o estudante terá inúmeras dificuldades para entender a escola como espaço de produção de conhecimento e para entendimento dos processos que regulam as relações sociais.

Por meio do estudo exploratório para preparar a pesquisa, se constatou haver nos últimos vinte anos, um acirramento dos debates da sociedade em torno de um projeto político pedagógico que favoreça a emersão da discussão da competência leitora para o desenvolvimento pleno do sujeito (em um determinado contexto histórico).

1 - Em busca da competência leitora

A partir dos processos de redemocratização no Brasil no ano de 1985⁹, os sistemas escolares, sobretudo na região sudeste, iniciaram mobilização em torno de um projeto de gestão democrática e compartilhada de espaços, discutindo e redefinindo sua função como promotora de cultura, buscando permitir aos sujeitos em interação na escola e com referência em sua “leitura de mundo”, se investirem em agentes da mudança nas estruturas sociais, por meio da literatura e da leitura compreensiva.

Porém, os primeiros estudos destacando a importância dos sujeitos transformarem-se em agentes de seu processo de escolarização, remetem aos anos de 1960 com a

⁸ Um exemplo das pesquisas desenvolvidas na área de leitura no ensino médio é a tese de doutoramento de ALMEIDA, A. L. C. da UNICAMP -2005, que traçou um paralelo entre as leituras realizadas por professores do ensino médio de cinco escolas do interior paulista e a constituição de sua identidade docente.

⁹ A primeira eleição de um presidente civil (Tancredo Neves que não tomou posse) ainda que seja através do Colégio Eleitoral -vai renovar nos educadores brasileiros o desejo de formatar a escola democrática que formasse o leitor e o desenvolvesse para a consciência crítica de eleitor.

popularização do conceito de alfabetização como ação cultural e política. Ações do professor Paulo Freire modificaram metodologias e concepções educativas e entraram na agenda dos formuladores de políticas públicas, naquele momento, comprometidos com a necessidade de alfabetização e leitura para as classes populares como parte de seu processo de emancipação e autonomia.

Nos anos seguintes no período conhecido como “tecnicista”, os “vestibulinhos” de acesso para as vagas nas escolas mais disputadas da rede estadual paulista na década de 1970, tinham como exigência básica (em norma não escrita, mas corrente entre as escolas) a leitura e interpretação de pelo menos oito livros denominados de “clássicos de leitura e conhecimento obrigatório ao estudante que pleiteia o acesso ao segundo grau”: “Iracema” de José de Alencar, No país da Gramática de Monteiro Lobato, Dom Casmurro de Machado de Assis, Capitães de Areia de Jorge Amado, A Moreninha de Joaquim Manuel de Macedo, O cortiço de Aluísio Azevedo, O poder ultrajovem de Carlos Drummond de Andrade, Inocência de Visconde de Taunay e A Normalista de Adolfo Caminha.¹⁰

Desde então, em movimentos cíclicos e intermitentes os profissionais que utilizam a leitura como instrumento básico em seu trabalho, (professores, escritores e etc) retomam a discussão sobre a falta de interesse pela leitura da sociedade em geral e da juventude em particular, tomando como exemplo para seus temores a queda da quantidade de livros lidos na terminalidade da educação básica, ano após ano desde a década de 1970.¹¹

Não se lê criticamente, como se fazê-lo fosse a mesma coisa que comprar mercadoria por atacado. Ler vinte livros, trinta livros. A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito. Ao ler não me acho no puro encaixo da inteligência do texto como se fosse ela fosse produção apenas de seu autor ou de sua autora. Esta forma viciada de ler não tem nada que ver, por isso mesmo, com o pensar certo e com o ensinar certo.(Freire: 1996:.27).

Embora as pesquisas em curso naquele momento indicassem que a leitura compulsória em quantidade não garantia desenvolvimento de proficiência e compreensão leitora, e nem o alunado parecia entender a articulação entre a literatura, a leitura e os demais conhecimentos da escola como constituinte de sua identidade cultural, os agentes formuladores de políticas públicas permaneceram ligando estímulo à leitura a

¹⁰ Fonte: Arquivo da EE.Dom Pedro I/ Comunicado 20/79

¹¹ Foi prática comum nos anos de 1980 constar do planejamento anual do professor de língua portuguesa a leitura de quatro livros da literatura brasileira. (Fonte: arquivo;SEESP/CENP)

quantidade de livros lidos pelos estudantes.

No documento datado de 1988 da Série Idéias da FDE ¹², técnicos exemplificavam o esforço para desenvolver projetos de leitura junto aos futuros professores da rede estadual de primeiro grau, tornando público o número de livros que seriam disponibilizados para as escolas e CEFAMS (Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) no ano seguinte –: “... No período de 1983 a 1988, foram distribuídos 5.300.000 livros de literatura e paradidáticos e, no início de 1989, serão enviados mais de 1.500.000 exemplares às 5.700 escolas e CEFAMS”.¹³

O entendimento do agente público era o de ser a quantidade um fator que leva a qualidade da leitura: disponibilizar um acervo numeroso e promover encontros para debater e “... apontar caminhos que levem a aprendizagem”¹⁴, poderia (em tese) por si só, promover o surgimento dos movimentos de leitura na escola. A formação do professor leitor, o fortalecimento e consolidação de seu perfil de leitor, a articulação de sua prática com o conhecimento científico, não foram objeto das políticas nesta fase de abertura na gestão de política educacional.

Desde então, outros argumentos somaram-se àquele inicial da quantidade, para provocar leitura na escola: ler para criar hábito, ler para ter prazer, ler para ter ‘status’ entre os pares.

A terminologia “cultura leitora” também sofreu a interferência das Reformas Educacionais dos anos de 1990 no Brasil e no mundo: estudiosos dos problemas relacionados à leitura, professores e agentes públicos discutiram naquele momento nos mesmos espaços já citados, a importância da competência leitora para inserção do jovem na cadeia produtiva, no processo de rápidas transformações em função dos avanços tecnológicos para informação e comunicação.

Atualmente na escola de ensino médio o debate sobre a falta de leitura assume proporções preocupantes que vão da falta de entendimento de textos simples à ausência de instrumental cognitivo para ir da decodificação não muito simples da palavra em língua portuguesa para seu sentido contextualizado em gêneros textuais diversos, como

¹² Só utilizaremos a sigla FDE

¹³ Série Idéias – volume 5/Apresentação.

¹⁴ Idem

apontado em avaliações de sistemas viabilizados pelos agentes públicos com o propósito declarado de detectar vulnerabilidades e propor alternativas para superação das mesmas.¹⁵

Os resultados das avaliações institucionais, e o produto do debate entre especialistas da leitura e poder público produzirá, a partir da segunda metade da década de 1990, com a Reforma da Educação Básica, propostas que tem como principal objetivo, fomentar ações de estímulo à leitura na escola, buscando uma adequação e padronização da educação brasileira ao contexto da América Latina.

A meta é adequar para atender as regras e imposições para criação de organizações e associações de cooperação financeira entre estes países, como o Mercosul.

Nesse sentido, a pedagogia das competências vai “emprestar” seus símbolos e termos para identificar a perseguida e amplamente debatida, proficiência leitora nas políticas de estímulo à leitura, que foram postas em prática com grande ênfase, a partir da segunda metade da década de 90, em São Paulo. Estas atingiram seu apogeu em 2001/2002, quando o Exame Nacional de Ensino Médio/ENEM passa a ser universalizado entre os estudantes da rede pública, apontando fragilidades no entendimento da leitura interpretativa entre os estudantes paulistas.

1.1 Reforma do Ensino no Brasil e Competência Leitora no Ensino Médio

As avaliações institucionais que consolidaram no Brasil, ao final da década de 1990, o modelo de currículo preconizado nas reformas educacionais, vão trazer para escola secundária paulista um perfil de projeto de leitura ancorado na pedagogia das competências. O perfil delineado por meio dos documentos que deram sustentação à reforma, como por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/PCNEMS, buscam a aproximação do leitor em potencial as necessidades presentes no sistema de produção dos países em desenvolvimento.

A leitura, neste contexto, precisa ter uma finalidade imediata e estar em afinada sintonia com o delineamento de um futuro profissional para o estudante, assumindo as conseqüências do acelerado processo de informatização dos meios de informação e

¹⁵ Fonte: MEC/INEP – ENEM: 2002

comunicação sem contrapartida de investimento em políticas educacionais fortalecedoras da estrutura escolar.

Os documentos que norteiam a reforma (principalmente o PCNEM) apontam a necessidade do contato com tecnologia e leitura de diferentes códigos de comunicação e a leitura assume papel importante no desenvolvimento deste processo.

O acesso dos estudantes aos meios informatizados de comunicação e informação será prioridade na escola, os laboratórios de informática passarão a ocupar um espaço privilegiado, criando situações contraditórias de escolas sem salas de leitura, biblioteca ou laboratórios de ciências, mas com computadores, internet, dvds, câmeras de vídeo e outros produtos da moderna tecnologia. Porém, sem a compreensão leitora primária, não há possibilidade de entender informática, internet e todo aparato tecnológico que entra no cotidiano do estudante nos últimos anos do século XX.

Na área de educação pública as possibilidades abertas pela Internet são inúmeras principalmente na gestão de projetos administrativos ou pedagógicos. Um bom exemplo é o Programa Leia Mais da SEESP – Secretaria do Estado da Educação de São Paulo que, de forma transparente e ágil possibilitou a escolha de obras de literatura para as escolas estaduais de ensino médio do Estado de São Paulo. Esta escolha foi feita com grande interatividade e com a participação do público alvo do programa. Acessando o site www.ensinomedio.sp.gov.br, alunos e professores puderam navegar pelos livros das diversas categorias contempladas no programa, sendo possível conhecer algumas informações das obras inscritas: biografia do autor, resenha, premiações, acabamento, número de páginas, visualização da capa e outros. (Alquéres & Borgognoni: 2001: 02)

Os movimentos de leitura na escola vão privilegiar ou buscar a utilização da tecnologia e a literatura será pretexto para o uso da tecnologia da informação e não um fim em si mesmo.

O texto acima, transcrito de um artigo apresentado como peça de divulgação do (então) Programa Leia Mais, indica que a leitura naquele momento era um pretexto para alunos e professores começarem a se apropriar da informática e internet. O artigo não mencionava os critérios utilizados para informatização na escola pública: algumas escolas que possuíam exclusivamente ensino médio eram selecionadas por critérios locais estabelecidos pelas Diretorias de Ensino e contempladas com laboratórios de informática com 10 computadores para uso pedagógico, com conexão em horários determinados, com justificativa de utilização em projeto desenvolvido pela unidade escolar. O critério de escolha das escolas atinha-se ao desenvolvimento e produção

pedagógica inovadora, e bom desempenho no SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar, o indicativo da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo/SEESP para mensurar o impacto das políticas educacionais na aprendizagem dos alunos da rede estadual.¹⁶

A análise da produção de projeto de estímulo à leitura na escola paulista no final da década de 90, e primeiros anos do século XXI, e das propostas implementadas pela política educacional, apontam estarem as concepções do uso e utilidade da leitura na escola condicionadas ao desenvolvimento de competências que favoreçam a empregabilidade no final da educação básica, possibilidade que não foi objeto da presente investigação.

1.3 O fortalecimento da equipe do PROMED - Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio como protagonista das ações para formação de cultura leitora em SP.

Um texto institucional produzido em agosto de 2001 pela SEESP, sugere a possibilidade de utilização dos resultados do ENEM para formação de um ‘banco de talentos’, com vistas à colocação na cadeia produtiva ao final do EM estimulando uma participação recorde de alunos no exame.

1- Objetivos do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: Oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder a sua auto-avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto em relação à continuidade de estudos; Estruturar uma avaliação de educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mercado de trabalho. (...) 2- Vantagens da participação no ENEM/2001: Os estudantes que pretendem entrar no mercado de trabalho também serão beneficiados com os resultados obtidos nesta prova, uma vez que muitas empresas utilizarão as notas como critério de seleção dos candidatos para suas vagas.(PROMED/ SEESP: 2001).

Ao assumir como uma das funções da escola a formação de um banco de dados com vistas à inserção dos alunos com melhores resultados no ENEM no mercado de trabalho, a SEESP parece ter chancelado a presumida identidade que tencionava impingir ao final da educação básica: selecionar e definir os sujeitos que alcançarão a cidadania plena e “os outros”.

Entende-se por acesso à cidadania plena neste contexto o conceito de Gramsci (1981) sobre uma nova classe de intelectuais, capaz de conceber educação não só como fator de

¹⁶ Fonte: SEESP/CENP -Relatório de Informatização das Escolas de Ensino Médio/ 2001

divisão na pirâmide social sobre “quem pensa”, “quem executa” e “quem nada faz”. Na ótica gramsciana, ação educativa deve desencadear reflexão para oportunizar entre os filhos de trabalhadores novas interpretações para a realidade social e o conhecimento científico.

Assim, avaliações de sistemas teriam como função básica: reorganizações na política em nível central e regional com vistas a diminuir diferenças e desigualdades sociais por meio do conhecimento, possibilitando a todos os alunos inserção social.

No entanto, parece não ter sido o ocorrido na SEESP com a divulgação dos resultados do ENEM/2001, onde os alunos paulistas tiveram desempenho abaixo das expectativas: o debate para propostas de políticas de leitura e identidade do EM passou a ser dicotômica entre as equipes pedagógicas do PROMED/MEC e CENP (SEESP).

Financiados pelo BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), os técnicos do PROMED chegaram na SEESP, em princípio, para desenvolver acordos de colaboração entre o governo estadual por meio da SEESP e do governo federal/MEC, com vistas à expansão da rede física de ensino médio. A meta era o atendimento da demanda de estudantes que começava a ingressar no ensino médio por conta da universalização do ensino fundamental, impulsionado pelo Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério/ FUNDEF. No estado de São Paulo, com uma grande rede física, os recursos disponibilizados para o PROMED foram alocados para desenvolvimento de projetos pedagógicos para expansão do acesso com qualidade.

Os profissionais que trabalharam no PROMED foram contratados como consultores por meio de um banco de dados disponibilizado pela FDE. Muitos traziam em seus currículos participação no processo de elaboração dos PCNEM, o que os habilitou ao desenvolvimento do Programa junto a SEESP. Os salários e carga horária semanal eram diferenciados e os consultores não compartilhavam as rotinas presentes na rede pública, a não ser por meio de suas pesquisas.¹⁷

Os técnicos do PROMED argumentavam ser a leitura na escola dissociada de praticidade social, e, portanto, elemento não motivador e nem provocador, entre os estudantes, de interesse para apropriação e desenvolvimento de gosto na leitura. A causa

¹⁷ Fonte: Arquivo PROMED/SEESP

do fraco desempenho dos alunos no ENEM seria, hipoteticamente, a falta de articulação entre o mundo real e aquele delineado na literatura estudada na escola. Os técnicos do PROMED defendiam a elaboração de projetos de leitura nas escolas oportunizando aos alunos no ensino médio, gêneros e linguagens pouco utilizadas pela escola e muito presente na vida da juventude: a música, a publicidade, o cinema, os jogos eletrônicos, a informática, entre outras.

O PROMED funcionou subordinado ao MEC e em regime de parceria com a SEESP, mas, com autonomia para propor e implantar ações que favorecessem a expansão qualitativa do ensino médio. A SEESP poderia vetar e indicar membros para sua composição, mas era o MEC que determinava orçamento, aprovava e vetava projetos e a quem a equipe prestava contas de gastos e resultados.

O PROMED, então, se constituiu na SEESP naquele momento, como um grupo estreitamente afinado com as políticas educacionais preconizadas pelo MEC e, por conseguinte, com as reformas educacionais em curso. Logo, as propostas estavam em sintonia com o perfil de leitor que emerge da análise dos PCNEMS: crítico, com clareza na elaboração e transmutação da leitura de diferentes códigos e linguagens para articular a criação de pontes entre a leitura dos livros e a leitura do mundo.

Subordinadas diretamente ao Gabinete da SEESP, na outra ponta estão as equipes técnicas pedagógicas da CENP defendendo o ensino de literatura e leitura da maneira “tradicional” nas instituições públicas: autores, textos, escolas literárias, linearidade. A justificativa por aquela opção metodológica ancorou-se na perspectiva de ser a escola possivelmente o único espaço em que grande parte dos estudantes (principalmente aqueles oriundos das camadas populares) da educação básica entra em contato de maneira sistemática com a produção literária, com autores e mesmo com livros. Os técnicos da CENP argumentavam: não fossem os movimentos de leitura, os resultados seriam ainda mais vulneráveis no ENEM, no SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e no SARESP.

Nesta concepção de educação, a escola deveria retomar sua função primeira: ensinar a ler, escrever e contar, investir em políticas que devolvam à leitura e literatura, sua função de desvelar os processos históricos a partir da visão de autores e escolas

literárias, sendo essa a grande contribuição para emancipação sócio-intelectual dos filhos de trabalhadores.

As equipes da CENP eram (e são até hoje) formadas na quase totalidade, por profissionais que vieram do ‘chão da fábrica’: professores, diretores e supervisores de ensino da carreira do magistério com trabalhos significativos prestados à rede e com conhecimento das peculiaridades, dificuldades e ritmo das escolas estaduais. São profissionais que têm uma grande experiência profissional, e na época de elaboração do projeto “Leia Mais”¹⁸, em grande parte, nenhuma titulação acadêmica. Cumpriam uma jornada de 40 horas semanais e eram (são) designados para a função.¹⁹

Os técnicos CENP, principalmente os que compunham a equipe do ensino médio, concebiam o ensino de literatura e leitura como uma ação que não poderia ter outra função na escola senão a relacionada a: fomentar, estimular e progressivamente ampliar a fruição de ler entre os alunos da escola secundária paulista. O uso dado ao texto literário seria consequência do reconhecimento de seu entendimento no processo de fruição.

Embora não se contrapondo aos preceitos contidos nos PCNEMS, a equipe do ensino médio “da casa” argumentava ser a escola, em muitos casos, o único lugar no qual o aluno da rede estadual entra em contato com os livros, e sinalizava com os relatórios dos questionários aplicados nas séries de ligação²⁰ do SARESP de 1998 ao ano 2000, em que mais da metade dos alunos (56%) vai apontar a escola como o primeiro espaço em que puderam ao menos ver mais de um livro, não didáticos reunidos num mesmo local.²¹ O grupo argumentava que editoriais jornalísticos, crônicas e outros gêneros textuais apontados pelos PCNEMS como essenciais para viver, conviver e sobreviver à “terceira revolução industrial da humanidade” , já fazia parte da rotina dos alunos paulistas.

No entanto o PROMED conseguiu impor, por meio da autonomia financeira que mantinha em relação à SEESP, a concepção do leitor que a escola paulista deveria

¹⁸ Sobre a metodologia do Projeto será dedicado um capítulo inteiro onde a autora aprofunda o tema.

¹⁹ Fonte: DRHU – Departamento de Recursos Humanos da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.

²⁰ Salas e séries escolhidas aleatoriamente para compor um estudo mais aprofundado do perfil comparativo do alunado do Estado de São Paulo, como um indicativo da escola.

²¹ Relatório de Resultados Gerais de Desempenho - FDE/SEESP/2000.

formar ao final do ensino médio, tendo todas as ações de leitura para essa etapa da escolarização a partir de 2000, a rubrica da equipe PROMED. A definição foi determinante na elaboração de projetos de leitura nos anos que se seguiriam pós-reformas educacionais.

A equipe do PROMED reuniu em torno da elaboração de uma nova configuração e identidade para o ensino médio, especialistas de todas as áreas de conhecimento e, com a liberdade proporcionada pelo financiamento internacional via MEC, planejou e executou projetos e ações de leitura que seguiram as orientações do PCN de Códigos, Linguagens e suas Tecnologias para dar concretude à formatação do ensino médio “modelo” paulista.

Contudo, o que se verificaria um ano depois é que os resultados obtidos pelos alunos paulistas no ENEM/2002 não confirmaram os resultados divulgados como “estimulantes” pela SEESP/PROMED. Na avaliação cuja meta era mensurar o impacto das políticas de desenvolvimento de competência leitora ao final da escola secundária, definida pelos técnicos do INEP (Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) numa matriz de cinco competências²²; o Estado de São Paulo manteve médias que oscilaram entre 48,01 (pior resultado divulgado - competência/ III) a 54,14 (melhor resultado divulgado -competência I) nas cinco avaliadas.

O relatório preparado pelo INEP/MEC (responsável pelo ENEM) aos Dirigentes Educacionais do Brasil pontuava a necessidade de investimento em políticas de desenvolvimento de movimentos de leitura em todas as etapas da escolarização, ênfase em sua terminalidade e atenção na proposta de formação leitora nos espaços de formação de professores, tanto inicial como continuada.²³

Os resultados obtidos no Estado de São Paulo passaram a ser qualificados como “preocupantes” pela equipe do PROMED, cuja proposta no decorrer do ano anterior para as escolas de ensino médio, o projeto “Leia Mais”, tencionava unir numa mesma rubrica a necessidade do conhecimento “... do melhor que a humanidade produziu na

²² A matriz das cinco competências do ENEM na prova de redação foi formulada com o intuito de mensurar o domínio da leitura compreensiva na terminalidade da educação básica e divide-se em compreensão do tema, utilização do padrão culto da língua, seleção de informações, argumentação e proposta de intervenção.

²³ Fonte: www.mec.gov.br/inep

literatura”²⁴, e as necessidades do conhecimento dos novos códigos de comunicação presentes no mundo contemporâneo. Os técnicos do PROMED creditaram os resultados à ausência de movimentos sistemáticos de leitura nas escolas e intensificaram propostas para dinamizar uso dos acervos bibliográficos nas escolas de ensino médio.

Com resultados insatisfatórios (a serem apresentados no próximo capítulo) para seu projeto em destaque, a equipe do PROMED resolveu “institucionalizar” ações para todas as escolas de ensino médio. A proposta de institucionalização passava por premiação para escolas com projetos diferenciados e eficientes para desenvolvimento da competência leitora e estímulo para formação da cultura leitora entre os estudantes do EM.

A tabela 01, apresentada abaixo, tem a finalidade de empreender uma análise comparativa entre as médias brasileiras e de São Paulo, as quais motivaram os redirecionamentos apresentados para as políticas de leitura no Estado. Ressalta-se que a metodologia pela qual optou-se na análise tem como premissa estabelecer uma comparação dos resultados da Escola para com ela mesma.

Tabela 01 – ENEM/2002 – Média por competências na redação.

Competências	Resultados do Brasil: (média obtida por competência)	Resultados do Estado de São Paulo (média obtida por competência)
I-Domínio da língua portuguesa, domínio das linguagens específicas das áreas matemática, artística e científica.	61,03	54,14
II - Aplicação de conceitos para a compreensão de fenômenos naturais, processos histórico-geográficos, produção tecnológica e manifestações artísticas.	52,99	50,20
III -Utilização de dados e informações para tomada de decisões diante de situações-problema.	51,64	48,01
IV -Construção de argumentação consistente	54,14	51.82

²⁴ Texto de divulgação do “Projeto Leia Mais” – Arquivo da Assessoria de Imprensa da SEESP

V - Capacidade de elaboração de propostas de intervenção na realidade, respeitando valores e considerando a diversidade sócio-cultural.	51,78	49,38
---	-------	-------

Fonte: MEC/INEP/ENEM e PROMED/SEESP -.

Tendo por referência o documento do INEP/MEC, o PROMED solicitou ao MEC via SEESP, autorização para análise em separado das provas de redação constituídas pelas bancas paulistas. Concedida autorização, todo o material foi objeto de uma análise pormenorizada através da Fundação Carlos Chagas, contratada para este fim; e após apresentação dos resultados, houve o encaminhamento de propostas para adequação das práticas de leitura na terminalidade da educação básica que viessem ao encontro da superação das vulnerabilidades apontadas.²⁵

Na seqüência, as escolas foram divididas de acordo com seu desempenho no SARESP de 2001, tendo sido avaliada pela primeira vez, exclusivamente a competência leitora nas séries terminais de cada ciclo da educação básica, levando-se em conta a não universalização do SARESP na época. O critério utilizado para divisão foi cores, as quais variavam de vermelhas, laranjas, amarelas e azuis ²⁶.

A prova teve como referência o ENEM, questões interdisciplinares e como premissa básica a leitura compreensiva-interpretativa. O SARESP ratificou o ENEM: numa ação considerada polêmica na época, a SEESP utilizou os resultados obtidos na avaliação institucional para reprovar alunos que não atingiram 50% de aproveitamento na avaliação de competência leitora, invertendo a lógica da avaliação e punindo alunos, além de colocar toda a comunidade escolar num projeto compulsório de “recuperação de métodos e estratégias de leitura” de acordo com o desempenho da escola.

A equipe do PROMED propôs a monitoração das medidas sugeridas aos gestores e mensuração dos resultados por meio de concursos de leitura que avaliassem o impacto para desenvolvimento de competência leitora com utilização do acervo do “Leia Mais”.

Foram sugeridas também mudanças na elaboração do SARESP: foi proposta a criação de projetos de leitura nos dois ciclos da educação básica, garantia na grade horária do

²⁵ Fonte: Equipe de Língua Portuguesa da CENP/SEESP.(coleta de dados realizada em 2006)

²⁶ Escolas laranjas e vermelhas tiveram os piores resultados e amarelas e azuis; os melhores.

ensino fundamental de momentos de leitura compartilhada na escola e foco na avaliação de produção de leitura e escrita em todas as séries.

Acredita-se importante pontuar ter sido o ENEM/2002 um marco: pela primeira vez em função da gratuidade, houve um grande número de alunos da escola pública de São Paulo inscritos (552.703 alunos inscritos em números absolutos).²⁷ Com um número de alunos superior ao de algumas importantes capitais do Brasil, os resultados obtidos pelo Estado puxaram as médias do ano para baixo, evidenciando um quadro bastante vulnerável. “Os resultados do ENEM 2002 evidenciam que dentre os múltiplos desafios apresentados para a escola brasileira, o acesso ao aprendizado da leitura apresenta-se como o mais valorizado e exigido pela sociedade”. (MEC/INEP: 2002: 192)

Presidente do INEP, a professora Maria Helena Guimarães de Castro, assim se pronunciou sobre os resultados da competência leitora evidenciados no ENEM/2002:

Desde sua primeira edição, o exame vem destacando a leitura compreensiva como uma competência básica que permeia todas as demais, tanto na redação quanto na parte objetiva. A leitura mais elaborada pressupõe a mobilização de vários mecanismos psicolinguísticos. O principal deles é o conhecimento linguístico – o domínio da língua escrita - padrão, sem o qual todos os demais ficam prejudicados, ainda que, isolado, ele não garanta a leitura compreensiva. O conhecimento textual complementa o conhecimento linguístico. (Castro & Tiezzi: 2005:139)

Para a presidente do INEP, o conhecimento do padrão culto da língua portuguesa, bem como as várias possibilidades presentes na leitura literária seriam condição básica para apropriar-se e ampliar os conhecimentos linguísticos e melhorar a “leitura de mundo”.

Então, a leitura dos diferentes gêneros textuais na escola, inclusive os clássicos da literatura, precisaria fazer parte do currículo e ser apropriado pelos estudantes, não só para inseri-los na cadeia produtiva, mas também para entendimento das mudanças evidenciadas com o desenvolvimento da tecnologia de informação, que, entretanto, não substitui (pelo menos por enquanto) a leitura individual e interpretativa na formação cultural do sujeito histórico.

Com vistas ao melhor entendimento no traçado do perfil das políticas de leitura no Estado de São Paulo, durante os anos evidenciados na pesquisa, é necessário mencionar o último documento produzido pelo INEP/MEC: os Parâmetros Curriculares Nacionais +.

²⁷ Segundo cálculos da CENP/SEESP no primeiro de gratuidade (2001) cerca de 40% dos alunos eram de instituições públicas e no ano seguinte quase 70% (68,3%).

1.4 Os Parâmetros Curriculares Nacionais +

O documento elaborado por técnicos da Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico/SEMTEC/MEC tem o objetivo de complementar os PCNEMS e de orientar práticas metodológicas relacionadas às disciplinas que compõem a área denominada de Códigos e Linguagens: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Artes e Informática e das outras duas grandes áreas que constituem o norteador curricular para o EM. Esse documento sugere diretrizes para elaboração de um currículo regional que atenda as demandas específicas de cada estado. Cada uma das três áreas em que se divide o EM no Estado tinham um documento semelhante: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias + e Ciências Humanas+.

No Estado de São Paulo, cada professor das disciplinas que compunham a área de Códigos, Linguagens e suas Tecnologias em Escolas e Diretorias de Ensino, recebeu no início de 2002, um exemplar do PCN+ de cada área curricular, com sugestões de possibilidades de transposição didática da teoria contida no PCN para práticas educativas que contribuíssem no desenvolvimento de competência leitora. O documento foi objeto de capacitação para estudo e apropriação pelos docentes paulistas que atuavam no decorrer do ano, já que a reorganização da rede estadual de ensino concretizada pela SEESP até aquele momento, tinha como uma de suas metas a expansão qualitativa do ensino médio, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Códigos, Linguagens e suas Tecnologias+ com sugestões de aplicabilidade e materialização das novas práticas propostas foram uma tentativa de aproximação para divulgação e apropriação pelos professores das políticas em curso naquele momento. Os projetos indicadores de rumos das políticas públicas de formação leitora até o final de 2004, e particularmente o “Leia Mais”, tiveram como inspiração o perfil de aluno delineado pelo documento.

Logo na apresentação, o PCN+ de Códigos já anunciava a interpretação contextualizada e cidadã de práticas de literatura, leitura e escrita e demais conteúdos das disciplinas reunidas sob a denominação da grande área de “Códigos, Linguagens e suas Tecnologias”:

A reformulação do ensino médio no Brasil, estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, regulamentada em 1998 pelas Diretrizes do Conselho Nacional de Educação e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, procurou atender a uma reconhecida necessidade de atualização da educação brasileira. Atualização necessária tanto para impulsionar uma democratização social e cultural mais efetiva, pela ampliação da parcela da juventude que completa a educação básica, como para responder a desafios impostos por processos globais, que tem excluído da vida econômica os trabalhadores não qualificados por conta da formação exigida de todos participes do sistema de produção e serviços.

Na interpretação dos técnicos que elaboraram o documento, estando o ensino médio caminhando para a universalização (praticamente atendido o ensino fundamental), não se justificaria um ensino “meramente” propedêutico sem utilização na vida produtiva para qual todos (em tese) terão que obrigatoriamente encaminhar-se: era preciso dar utilidade prática para a leitura na escola. As especificidades do ensino e da leitura não deveriam estar concentradas apenas em cursos de nível superior, todos os gêneros textuais da contemporaneidade, dos textos publicitários ao e-mail, precisavam estar presentes nas práticas educativas do ensino médio, já que menos de um quarto dos estudantes ingressantes no ensino médio demonstravam interesse em avançar seus estudos.²⁸

Assim, naquela concepção de escola e educação, o professor diretamente envolvido com práticas pedagógicas no ensino médio deveria concentrar seu trabalho em aproximar a literatura, a leitura e interpretação de textos com a mobilização dos conhecimentos necessários para qualificar o estudante para o “mundo do trabalho na sociedade do conhecimento”.

O perfil de leitor proficiente sugerido pelo ENEM, o qual se esperava estivesse ao menos delineado ao final da educação básica, foi definido com base nas indicações do PCN+. Como indicador do nível de proficiência em leitura alcançado pelos estudantes ao final do EM o ENEM colocou em pauta destacada na agenda dos formuladores de políticas, a urgente necessidade de ações sistemáticas para induzir e consolidar ações para letramento literário e desenvolvimento das capacidades leitoras, estabelecendo-se como um importante indutor de políticas de leitura para a equipe do PROMED.

Por fim, os resultados do ENEM/2002 consolidaram as propostas da equipe PROMED em São Paulo: a partir de 2003 houve mensuração bienal das ações e projetos

²⁸ Dados contidos no PCN+ - documento de 2002 da Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico/SEMTEC - que buscava explicitar através de exemplos os conceitos presentes no PCN.

relacionados ao desenvolvimento de competência leitora e escritora. As avaliações aconteceram por meio de concursos entre as escolas estaduais de ensino médio de todo o Estado, com premiação (no primeiro momento) para equipes pedagógicas que apresentassem projetos de leitura com comprovada eficácia e permeabilidade entre os estudantes, contribuíssem para promoção da interdisciplinaridade e estimulassem o desenvolvimento da cultura leitora na escola.

Nos propusemos a investigar, neste trabalho, a utilização do acervo do “Leia Mais” no primeiro concurso de leitura promovido pela SEESP em 2003, que objetivava estimular a leitura no EM e do qual se tratará no próximo item.

2. O Projeto “Leia Mais”: uma experiência de políticas de estímulo à leitura no ensino médio paulista

O “Projeto Leia Mais” agregou em sua nomenclatura um desejo manifesto de seus formuladores, em tom imperativo, aos alunos do ensino médio: que lessem mais para melhorar as médias paulistas nas avaliações institucionais. Foi o primeiro projeto de leitura implementado pela Secretaria Estadual de Educação/SP especificamente para o Ensino Médio.

Apresentado às escolas em junho de 2001 contava com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD), por meio do PROMED/MEC, e anunciava como meta principal estimular a leitura na terminalidade da educação básica e incentivar o protagonismo juvenil. Os dados disponibilizados pela SEESP orçavam o projeto em R\$20 milhões só para a primeira etapa de implantação (aquisição e distribuição do acervo).

O projeto de leitura “modelo” do PROMED em São Paulo foi citado em todos os documentos produzidos pela SEESP a partir de 2001, para propaganda institucional, divulgação dos resultados do ENEM e SARESP ou exemplificação das necessidades de mais verbas para formação continuada dos professores:

Os investimentos do governo do Estado em Educação nos últimos seis anos têm produzido resultados estimulantes, sobretudo no atendimento ao Ensino Médio. Foram desencadeadas diversas ações dentro do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio, com o repasse de 30 milhões de reais para que a própria escola compre material pedagógico; o projeto Leia Mais, com investimento de 20 milhões de reais

para a aquisição de 3 milhões de livros paradidáticos para incrementar o acervo das bibliotecas das escolas da rede.(SEESP/PROMED: 2001)

O acervo básico de cada escola era constituído de 300 livros selecionados por uma equipe de especialistas composta por escritores, membros da Academia Brasileira de Letras e pesquisadores da Academia, cujas pesquisas têm leitura como objeto. Ao acervo básico somar-se-ia a quantidade de livros correspondente ao número total de alunos que a escola possuísse.

Para exemplificar: uma unidade escolar com 1200 alunos já teria disponibilizado 300 livros do acervo básico e somaria mais 900 livros escolhidos pela comunidade escolar, totalizando 1.200 exemplares. Cada escola poderia solicitar até cinco exemplares de um mesmo título. Os livros do acervo básico eram obrigatórios para todas as escolas e não poderiam ter seus títulos alterados. Hipoteticamente se a unidade escolar tivesse 250 alunos receberia 300 livros do acervo básico, se tivesse 305 alunos receberia o acervo básico e mais 05 títulos de sua escolha ou 01 título e 05 exemplares.(anexo 1)

Na análise do conteúdo apresentado nos documentos que nortearam e direcionaram a elaboração, as metas e o desenvolvimento do projeto, o conceito de cultura traçado foi o de bem público, devendo ser apropriado por todos. Concebido o protocolo de intenções nesta linha, toda a formatação de intenções e metas do projeto esteve a cargo do PROMED/MEC e da Secretaria Estadual de Educação. O trecho abaixo²⁹ aponta expectativas e delinea o pensamento do agente público na proposição do projeto para as escolas:

Três milhões de livros, dois milhões de alunos, 2.982 escolas, 75 mil professores. Esses números não traduzem apenas quantidades que podem facilmente traduzir-se em gráficos, integrar estatísticas. Eles revelam um esforço considerável do Governo do Estado de São Paulo para garantir ao aluno o acesso a livros que não só abrem novas possibilidades de aprendizado, mas guardam também o que de melhor se produziu na cultura mundial. Um patrimônio como esse não podia ficar fora da escola pública. Pelo que representam em si e pelo que podem representar para o aluno e para a comunidade escolar.

Na fase que precedeu o lançamento do projeto para as escolas, intelectuais das artes, das letras e personalidades da política foram convidadas a manifestar-se publicamente sobre a importância da leitura na vida das pessoas e a relevância do poder público

²⁹ Trecho retirado da carta de apresentação do Projeto Leia Mais preparada pela Assessoria de Imprensa da SEESP e enviada junto aos primeiros livros que chegaram nas Escolas em 2001.

implementar ações para desenvolvimento da cultura leitora. Os depoimentos foram compilados e transformados em um livro que passou a integrar o acervo do projeto. Seleccionamos parte do depoimento da (então) Secretária da Educação, Professora Rose Neubauer, indicativo de quais caminhos esperava-se fossem trilhar os livros, bem como as representações de como se corporificam na escola as políticas de estímulo à leitura:

Com absoluta convicção de que ler faz muita diferença, temos certeza de que esse acervo permitirá às escolas a implementação de novos projetos de leitura e o desenvolvimento de atividades tendo o livro como eixo. Esperamos, sobretudo, que esses livros sejam usados e circulem entre alunos e comunidade. Queremos que estejam nas mãos das pessoas, não nas prateleiras. De nossa parte, continuaremos estimulando, orientando e apoiando todas as iniciativas com esse objetivo. (SEESP: 2001)

Em entrevista concedida aos órgãos de imprensa na época, a então Secretária da Educação atestava a falta de efetividade nos movimentos leitura na escola pública em função dos livros não circularem, ficarem guardados em prateleiras, não podendo estudantes e professores fazer uso do mesmo.³⁰

As penalidades para o gestor público que não “... zelar pelo bem público” e as dificuldades em viabilizar projetos de leitura em escolas onde muitas vezes não há lugar adequado para organizar os livros, parecem ser constituinte de barreiras que impedem a escola de promover e difundir a leitura entre os estudantes e não foi sequer mencionado na entrevista.

Os livros do acervo foram divididos em 1944 títulos publicados por 140 editoras nacionais das 155 que se inscreveram. Os critérios para editoras fazerem parte do programa priorizavam a logística para entrega dos livros em grandes quantidades nas diversas localidades do Estado em tempo recorde e praticamente ao mesmo tempo, preço por unidade e a qualidade de impressão do material apresentado para análise.

Embora os documentos não discriminem o número de especialistas que participaram da concepção do projeto e escolha dos títulos, numa contagem aproximada dos depoimentos, é possível inferir o número próximo ao de editoras consideradas habilitadas a comporem o projeto: entre 120 e 140 especialistas. (Anexo 3)

³⁰ O depoimento da Secretária não elencava as penalidades aos gestores que não zelassem por material permanente: pagamento e possibilidade de punição através de Sindicância. Livros são classificados como material permanente.

O Projeto possuía um site de hospedagem (atualmente fora do ar) cujo conteúdo atinha-se à concepção teórica do projeto, os depoimentos de especialistas de como a leitura poderia fazer diferença na vida do potencial leitor, livros e leituras marcantes na vida de personalidades da cultura brasileira em várias frentes (escritores, artistas, políticos, professores, modelos e jogadores de futebol). Era possível, ainda, aos gestores e coordenadores habilitados e autorizados por meio de senha de acesso, encomendarem dos computadores da escola os livros selecionados, ler as resenhas e visualizar a obra escolhida.

O site pretendia repetir na escola paulista o sucesso obtido pelas livrarias virtuais utilizando-se das facilidades apregoadas na apresentação das mesmas junto ao público alvo para quem estas livrarias virtuais foram concebidas: leitores familiarizados com a linguagem tecnológica em função de utilização em seu cotidiano profissional e/ou contexto de vida pessoal. Não era o caso (naquele momento pelo menos) do professor da rede pública: a maior parte das escolas não possuía ainda um computador para uso pedagógico e o coordenador pedagógico (responsável pelo lançamento das escolhas de livros da escola no site) precisava dividir a utilização com o administrativo da escola³¹.

Na página de apresentação havia ícones que direcionavam a pesquisa: cesta de “compras” divididas nas várias áreas do conhecimento onde era possível adquirir livros, sugestões de livros que ainda não constavam do acervo, tira-dúvidas, fale conosco. O endereço eletrônico do site era www.ensinomedio.sp.gov.br.

Os livros chegavam à escola na quantidade solicitada, a Secretaria manifestou interesse na sistematização do uso; a diversidade do acervo contemplava todas as áreas do conhecimento, os livros foram (em tese) escolhidos pelo colegiado escolar.

Neste contexto, como as escolas fizeram uso do acervo e os alunos se apropriaram da leitura proposta? Quais foram as orientações metodológicas para uso do acervo disponibilizado pela SEESP para as escolas?

³¹ É importante lembrar que a concepção do projeto previa a instalação paulatina de laboratórios de informática onde ele ainda não fosse uma realidade no cotidiano da escola. Os laboratórios foram instalados, mas salvo raras exceções, seguem fechados e não utilizados, por receio de má utilização e avaria.

2.1 O contexto do concurso de leitura do Projeto Leia Mais em 2003

A proposta do concurso de leitura apresentada por meio do Diário Oficial do Estado de São Paulo em outubro de 2003 para as escolas, fazia pressupor que as escolas tinham clareza de como proceder na utilização do acervo por meio de projetos inovadores, desenvolvidos na concepção interdisciplinar e favorecendo a utilização de tecnologia de informação como estratégia.

Serão considerados projetos e experiências de leitura aqueles que, por meio da utilização do acervo da biblioteca, de materiais pedagógicos e outros recursos existentes nas escolas apresentem: 1- seqüências de atividades que envolvam a pesquisa, preferencialmente interdisciplinar; 2- subproduto ou produto final na forma de um texto escrito, acompanhado ou não de outras linguagens, realizado pelos alunos: jornal, revista, poemas, história em quadrinhos etc. (DOE: 30/10/2003).

Os documentos norteadores do concurso definiam como principal meta implantar em nível regional, de acordo com as especificidades dos sujeitos que compunham as diversas comunidades escolares, projetos de desenvolvimento de competência leitora para superação das vulnerabilidades detectadas pelo ENEM/2002, propostas de formação continuada para fortalecimento das práticas de leitura dos professores e criação de práticas e rotinas para a leitura entre alunos do ensino médio que reverberasse nas habilidades esperadas e apropriadas ao final desta etapa da escolaridade, e traduzidas na matriz das cinco competências: domínio do padrão culto da língua e suas respectivas linguagens científicas; aplicação dos conceitos para a compreensão de fenômenos naturais, processos históricos –geográficos, produção tecnológica e manifestações artísticas; utilização de dados e informações para tomada de decisões diante de situações – problemas; construção de argumentação consistente; capacidade para elaboração de propostas de intervenção na realidade, respeitando valores e considerando a diversidade sociocultural do país.³² .

O estudo dos dados coletados indica não ter se concretizado no universo dos sujeitos desta pesquisa tal meta: as escolas não só não sabiam como proceder à utilização do acervo do projeto de acordo com as orientações, como não elaboraram projetos sistemáticos para formação leitora no ensino médio de acordo com as fragilidades apontadas pelo SARESP/2001 e 2002 – Competência Leitora e nem aquelas apontadas no ENEM. Na periferia da zona sul, onde está localizada a escola que posteriormente recebeu o prêmio maior no concurso³³, com muitos problemas ainda de alfabetização e

³² Fonte: MEC/INEP/ENEM

³³ O prêmio maior do concurso em 2003 foi uma viagem para o grupo gestor e seis professores para Portugal.

letramento nos anos finais do ensino fundamental, os professores e coordenadores pedagógicos ocupavam-se em ações pontuais na terminalidade da educação básica, de acordo com as possibilidades de suas agendas pedagógicas, tendo sido definido apenas no último momento o projeto que representaria a Escola e posteriormente a Diretoria.

Ao procedermos a busca de orientações metodológicas para elaboração e desenvolvimento dos projetos que utilizariam o acervo, encontramos apenas orientações de como efetuar escolhas, em quais prazos e com quais penalidades para as comunidades escolares que não procedessem ao rigoroso cumprimento do cronograma estabelecido pela SEESP, material de divulgação do projeto e um artigo identificando a informática como “a ferramenta pedagógica mais moderna conquistada pela escola pública de São Paulo”³⁴, mas nenhuma sugestão ou orientação de estratégia pedagógica e metodológica para utilização dos livros pelas comunidades escolares.

Para viabilizar regionalmente o concurso de leitura solicitado pela SEESP, diante do quadro traçado, cada Diretoria de Ensino optou por reunir trabalhos para inscrição de acordo com as possibilidades de serem viabilizados: na zona sul a escolha deu-se entre 10 selecionadas da região, onde nenhuma instituição escolar da Diretoria de Ensino teve um trabalho preparado especificamente para o “Leia Mais”, na zona oeste a Escola “selecionada” possuía um trabalho de pesquisa e leitura em desenvolvimento em função de problemas internos relacionados à questão de convivência e disciplina, na zona norte houve criação de um projeto para atender a demanda da Diretoria de Ensino e na zona leste não havia projeto e foi apresentado o resultado da iniciativa de uma das professoras de português muito atuante na região, e não havendo outros projetos a serem apresentados, a ação pontual foi premiada em dezembro de 2003.

Em questionário respondido por 40 professores coordenadores pedagógicos de escolas estaduais de ensino médio de bairros do extremo sul da capital (Americanópolis, Pedreira, Cidade Ademar, Jardim Apura) que haviam sido incluídas no projeto (segundo dados disponibilizados pela SEESP) já na primeira hora, constatamos que:

- 26 dos 40 coordenadores presentes nunca tinham ouvido falar do Projeto Leia Mais e nem proposto aos seus professores nenhuma ação para estímulo e sistematização de leitura. Desconheciam a existência de orientação metodológica para implantação do

³⁴- Artigo assinado pela Assessoria de Imprensa da SEESP em 08/2002 para divulgação do ENEM.

projeto. Os professores coordenadores em questão não sabiam quais livros faziam parte do acervo e se a escola em que trabalhavam naquele momento, tivera projeto de leitura acompanhado pela SEESP;

- 10 coordenadores afirmaram conhecer o acervo e a proposta metodológica de trabalho, mas, não apontavam uso sistemático para o mesmo e alegavam que suas rotinas burocráticas na escola não permitiam viabilização de ação sistemática para estímulo da leitura envolvendo a totalidade de alunos na escola e a quantidade de livros recebidos;
- 4 coordenadores alegaram falta de tempo em suas rotinas de trabalho, para viabilizar a utilização do acervo com a regularidade requerida, tendo em vista a complexidade da leitura preparatória exigida para sua utilização. Em questão sobre o conhecimento dos autores que compunham o acervo, os coordenadores responderam vir de áreas do conhecimento onde a leitura desta bibliografia não era imprescindível para o exercício da função docente (matemática, química, física e educação física).

Ao confrontar os dados de rendimento escolar e dos resultados de competência leitora do SARESP/ENEM nos anos de 2001/2002 da região sul da capital com o geral da SEESP, a análise a priori indicava a autonomia pedagógica do grupo de professores (formação), o tempo de permanência do professor na escola e seu comprometimento com a formação da comunidade escolar e, por fim, a condição socioeconômica do grupo de alunos como variáveis importantes na consolidação de resultados. Em outras palavras: escolas localizadas em bairros com mais equipamentos para formação e/ou fortalecimento de capital cultural, com sistematização da cultura letrada exigida como atributo de diferenciação; professores com mais de 18 anos de escolarização em sua formação e na mesma escola há pelo menos cinco anos tiveram resultados proporcionalmente melhores. Não por acaso, as escolas com melhor desempenho no SARESP/2001 na capital, por exemplo, localizavam-se em bairros onde a classe média empobrecida, migrou para a escola pública no ensino médio: Butantã, Morumbi, Moema, Brooklin, Planalto Paulista, City Lapa entre outras. As escolas com resultados mais vulneráveis encontravam-se em bairros de periferia das zonas leste e sul: Guaianazes, Sapopemba, Cidade Líder, Americanópolis, Jardim Ângela, Cidade Dutra, Jardim Lídia entre outras.³⁵

O relato dos professores pontuava serem os alunos das escolas envolvidas na investigação muito mais interessados na estética de produção de currículos para

³⁵ Fonte: Resultados Comparativos da Avaliação SARESP/2001-Diretorias de Ensino/SEESP

inserção no mercado de trabalho, do que naquela presente nas obras de José de Alencar, Castro Alves ou Machado de Assis. A única contradição compreendida pelos alunos, segundo os professores de sociologia com quem se teve oportunidade de interagir durante as entrevistas, era aquela sobre a qual estava alicerçada sua motivação para cumprir todas as etapas e finalizar a educação básica: a esperança de um emprego melhor do que aquele que tinham seus pais, não havendo garantias que esse emprego estaria disponível ao final do ensino médio. As intrincadas relações presentes nas contradições entre capital e trabalho, quem produz, compra e vende a força de trabalho, opressores e oprimidos não eram prioridade para aqueles estudantes.

Ao refletir-se sobre os primeiros dados coletados, elaborou-se a questão inicial de desenvolvimento do presente trabalho: nas escolas de ensino médio a apropriação das ações demandadas pela SEESP para o estímulo à leitura contribuiu para melhoria da competência leitora preconizada nas avaliações institucionais?



Numa série de famílias, particularmente das camadas intelectuais, os jovens encontram na via familiar uma preparação, um prolongamento e uma integração da vida escolar, absorvendo no “ar” como se diz, uma grande quantidade de noções e de aptidões que facilitam a carreira escolar propriamente dita: eles já conhecem, e desenvolvem ainda mais o conhecimento da língua literária.

Antonio Gramsci

CAPÍTULO II

ITINERÁRIO DE INVESTIGAÇÃO E CORPUS TEÓRICO

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens.

Hannah Arendt

Sendo intenção ao iniciar-se este estudo investigativo o mapeamento do alcance de políticas de estímulo à leitura na terminalidade da Educação Básica na capital de São Paulo, traçou-se o desenho para materializar a pesquisa: por meio de pesquisa qualitativa, análise documental e entrevistas com os sujeitos beneficiados por ações com utilização do acervo do “Projeto Leia Mais”.

A região delimitada³⁶ para a pesquisa tem um grande número de escolas que receberam o acervo e eram potenciais candidatas no primeiro concurso de leitura do “Projeto Leia Mais”, portanto o primeiro movimento foi proceder ao levantamento dos projetos de leitura escolhidos como os melhores e premiados pela CENP/PROMED/SEESP, por intermédio do Concurso de Leitura de 2003.

Concluída a análise do material³⁷ das vinte e quatro escolas premiadas nas treze Diretorias de Ensino da Capital, selecionou-se doze escolas com registro de trabalho diferenciado e bom envolvimento da comunidade escolar. Na leitura detalhada dos trabalhos, excluiu-se seis por não estarem em consonância com o objetivo primeiro da pesquisa; investigar políticas públicas de leitura para o ensino médio: os alunos que participaram das atividades não eram exclusivamente do ensino médio e nem os livros utilizados eram somente os do acervo do “Projeto Leia Mais”. As escolas possuíam parcerias externas que lhes possibilitaram ter contadores de história ou bibliotecário em todos os períodos de funcionamento e um estudante de artes cênicas para ajudar na transposição da linguagem literária para a cênica.

³⁶ Capital de São Paulo

³⁷ Fonte: www.educacao.sp.gov.br/cenp

As unidades escolares que se encaixavam no perfil para os objetivos traçados para a pesquisa foram aquelas cujos projetos foram desenvolvidos (segundo a SEESP) apenas por meio do “Leia Mais” com conseqüente envolvimento de suas comunidades. Como o número de escolas ainda era alto para o desenvolvimento de pesquisa qualitativa, adotou-se como critério básico as escolas representarem as quatro regiões administrativas da cidade de São Paulo: norte, sul, leste e oeste.

Selecionadas as quatro escolas neste trabalho designadas por EE. Azul, EE.Branca, EE. Marrom e EE. Vermelha, iniciou-se a construção de um instrumental de investigação que possibilitasse verificar como a comunidade escolar se apropriava do acervo, se houve diferença nos resultados das avaliações institucionais de desenvolvimento de competência leitora nos sujeitos, e como a competência se articulava com a formação de cultura leitora.

Nesta perspectiva, a metodologia que favoreceu a aproximação com os sujeitos da investigação, foi a pesquisa-ação, que tem como premissa básica a relação de parceria entre pesquisador e sujeitos pesquisados, que aprendem-trocam - ensinam e constroem uma relação dialética para produção e entendimento de um novo conhecimento, nesse caso específico, sobre cultura leitora na escola:”A pesquisa – ação pode ser entendida como uma experiência de aprendizagem em espiral, dialética e contínua, configurando uma interação por meio da qual todos os implicados nela descobrem, redescobrem, aprendem e ensinam.” (Serrano: 1990:13).

As questões para delimitação do alcance pretendido foram: Com uma grande quantidade de títulos disponibilizados pelo projeto, quais os critérios que orientaram as escolhas dos professores e como depois foram apresentadas aos seus alunos? Como os alunos receberam estas sugestões?

Por que ao fazer suas escolhas, os professores materializaram um pensamento gramsciano: o de ser a leitura literária na prática escolar, consubstanciada em prática social, implicando em escolhas guiadas por opções políticas para levarem a libertação intelectual, organicidade do pensamento; primeira fase da formação da Escola Unitária.

Para se entender as opções das equipes docentes na utilização do acervo do “Leia Mais” no Concurso de Leitura, optou-se por utilizar um questionário semi - estruturado, para

identificação da formação profissional e leitora dos sujeitos que atuando como docentes; mediarão e orientarão as leituras no desenvolvimento do projeto apresentado; além de entrevista por meio de um roteiro para um grupo de 15 alunos representativo do conjunto pesquisado de alunos de todas as escolas. (Anexo 6)

Por fim analisou-se por meio de Questionário do SARESP 2003/2004, o perfil do aluno beneficiado pelo projeto e criou-se um instrumento para categorizar o impacto da leitura nestes sujeitos, unindo as duas avaliações utilizadas para mensurar avanço de política pública de leitura em São Paulo: a redação do SARESP 2002, 2003 e 2004 e a matriz das cinco competências do ENEM.(Anexo 7)

1 Constituição do itinerário para a investigação

Para efeito de organização e melhor entendimento, desenvolveu-se um organograma metodológico para o desenvolvimento da pesquisa:

1. Escolha das escolas por região geográfica administrativa da cidade após conhecimento e leitura do projeto de leitura apresentado no Concurso de Leitura 2003/CENP/SEESP e adequação aos critérios delimitados pelo objeto da pesquisa. Levantamento do perfil da escola, projeto político pedagógico, atendimento e localização;
2. Leitura dos documentos que embasaram o projeto, análise da metodologia empregue na aplicação, acervo e bibliografia utilizada e conhecimento do produto final apresentado a CENP;
3. Levantamento e análise do perfil dos professores que elaboraram e aplicaram o projeto;
4. Levantamento do perfil dos alunos que participaram do projeto;
5. Análise de dez por cento das redações do SARESP/2003 e 2004 do total dos sujeitos em cada uma das quatro escolas que participaram do concurso de leitura em 2003, tendo como referência a matriz de competências do ENEM;
6. Confronto entre os resultados anteriores e posteriores à aplicação do projeto com as devidas interpretações a partir das categorias de análise.

Ao se traçar o perfil do desenvolvimento metodológico da pesquisa, o desconforto da

pesquisadora com a leitura do material, ameaçou a objetividade da investigação: os documentos que nortearam o projeto, os professores que construíram o trabalho e os técnicos do PROMED descreviam desenvolvimento de competência leitora de alunos do ensino médio com referência em livros (mesmo para professores) que em função de sua complexidade, requeriam no mínimo familiaridade com autores, marcas e escolas literárias que não são comuns nem mesmo em cursos de Licenciatura em Letras. (anexo 2)

Quando o estudo foi iniciado no início de 2005, eram ainda delicadas e complexas as relações entre as duas equipes orientadoras das diretrizes do trabalho com leitura em São Paulo (CENP/PROMED). Na elaboração da proposta do Concurso de Leitura acredita-se que o ponto de tensão tenha atingido o seu máximo: não havendo entendimento para o desenvolvimento de um trabalho conjunto; cada equipe fez um documento com orientações para uma parte do concurso.

Assim o acervo, as primeiras orientações para utilização da tecnologia na constituição dos projetos e a página na internet foram organizados e definidos pela equipe do PROMED. As orientações metodológicas para o concurso de leitura, a seleção do júri, os prazos e a premiação para as escolas vencedoras foram propostos pela equipe da CENP.

A cisão teve como consequência mais imediata um descompasso traduzido na seleção de projetos das quatro Diretorias de Ensino: não houve uniformidade nos critérios de seleção, em última análise uma possibilidade padronizar chances de conquista por parte de qualquer uma das escolas participantes. Para minimizar tensão nas equipes, foi definido como critério para distribuição dos prêmios o sorteio entre todas as escolas inscritas e não classificação pela representatividade do projeto apresentado, participação e envolvimento da comunidade escolar e interdisciplinaridade. Ficou a critério de cada Diretoria de Ensino a escolha dos projetos selecionados, com critérios estabelecidos

pelo Dirigente Regional local.

Assim na zona leste, as escolas inscreveram-se por adesão, na zona oeste foi ‘selecionada’ a escola por possuir projeto de leitura em andamento, na zona sul todas as escolas de Ensino Médio foram inscritas compulsoriamente e na zona norte foi a ‘seleção’ foi por possuir uma turma de alunos diferenciados no tangente à competência leitora³⁸. O que parecia um detalhe insignificante influenciou diretamente no resultado final do concurso.

A indefinição e posterior seleção dos sujeitos que atuariam na elaboração de referências para o concurso e dos sujeitos que trabalhariam na concretização do trabalho na escola era simplesmente ‘parte natural’ do processo de seleção presente na sociedade como um todo e estando a escola inserida dentro de um contexto social, nada mais ‘normal’, portanto, do que a sistemática destas escolhas: quem vai idealizar, pensar o projeto (trabalho intelectual feito por técnicos e especialistas) impõem suas concepções e prática para quem vai sistematizá-lo, corporificá-lo (trabalho pragmático de professores) e posteriormente premia não baseado em critérios de qualidade, receptividade e crescimento da escola em comparação com ela mesma, mas tendo como principal critério o acaso de um sorteio.

Para a pesquisa, porém, esta visão simplificada não se justificou e foi desautorizada pela coleta e análise dos primeiros dados. Os indicativos que emergiram, inicialmente, apontaram uma subversão da proposta inicial do PROMED ‘sugerindo’ a apresentação original em linguagem tecnológica.

Alunos e professores no atendimento à convocação do PROMED/SEES, apresentaram ‘releituras’ do texto literário na linguagem com que mais se identificavam: cênica, com a representação do entendimento com toques de contemporaneidade, mas em sintonia com seu próprio espaço.

Na leitura do contexto, buscou-se uma tradução para esta categoria de análise, transpondo critérios propostos no projeto e sua conseqüente materialidade pela leitura

³⁸ Os trinta e seis alunos eram oriundos de uma escola particular da zona norte.

interpretativa dos sujeitos envolvidos, categorias explicitadas no decorrer deste trabalho.

1.2 Caracterização dos espaços de desenvolvimento da pesquisa



Entorno da EE. Azul

A EE. Azul localiza-se no centro da Vila Maria, bairro da zona norte, nacionalmente conhecido como berço político do ex-presidente da república Jânio da Silva Quadros, e cuja principal característica é o fato de possuir um grande número de transportadoras por onde o bairro cresceu e se expandiu.

Conta com vários centros comerciais de grande porte, três universidades e um número significativo de colégios particulares. O bairro passa por uma fase de valorização dos distritos que compõem sua divisão geográfica em função da instalação e expansão progressiva do metrô; os vizinhos fronteiriços são o município de Guarulhos, e os bairros de Tatuapé e Belém na Zona Leste, Santana e Vila Guilherme na Zona Norte.

A densidade populacional encontra-se em queda de 12% ao ano: atualmente a população é estimada em 112.469 habitantes, segundo dados da prefeitura de São Paulo. A maior parte dos moradores tem mais de 40 anos (53%), de acordo com a mesma fonte.

Os moradores contam com oito centros da juventude³⁹, dezessete creches para crianças até quatro anos, vinte e quatro escolas de educação infantil (públicas e privadas), trinta escolas de ensino fundamental e quatorze escolas de ensino médio (entre públicas e privadas). Há ainda duas bibliotecas públicas e oito tele-centros⁴⁰. Não há nenhum teatro e o local citado comumente para lazer dos sujeitos são os dois ‘shoppings center’ dos arredores.

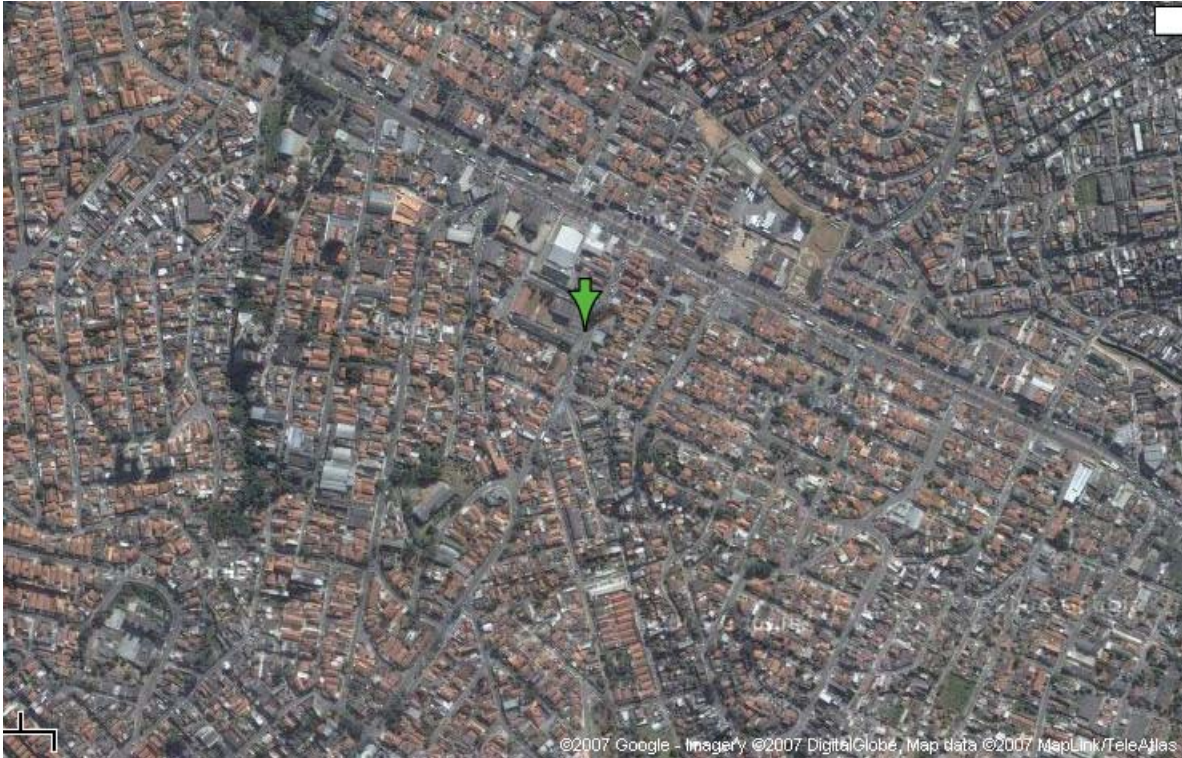
O setor de serviços responde pelo maior número de empregos com 17.036 postos de trabalho, seguido pela indústria de transformação com 11.978, comércio com 8017 e construção civil com 2038 postos de serviços cada. Segundo dados da Subprefeitura e do Serviço Social do Comércio, a renda per capita gira em torno de R\$ 500,00 ou aproximadamente R\$2.000,00 por família, em média.

Nas vizinhanças da principal avenida da Vila Maria, encontra-se a EE. Azul que já foi uma escola exclusiva de ensino médio e agora agrega em seus espaços alunos do fundamental de Ciclo II, em função do grande número de salas ociosas que tinha no período da tarde (das catorze salas de aula apenas cinco salas eram ocupadas até dois anos atrás). A escola tem uma coordenadora que se divide em atendimento aos três períodos escolares e aos dois ciclos, vice-diretora e uma diretora titular recém-chegada. Os espaços são pequenos, a escola gradeada em toda sua entrada e não há um ambiente definido para sala de leitura, utilizando-se o laboratório de informática quando há necessidade de ações diferenciadas com leitura.

O acervo do “Leia Mais” está em caixas guardadas na sala da direção. Na definição do grupo gestor: local mais “seguro” da unidade escolar.

³⁹ Local onde os jovens ficam no período diferente ao da escola durante o dia, enquanto seus responsáveis trabalham.

⁴⁰ Espaços da prefeitura de São Paulo para acesso a internet



Entorno da EE. Branca

A EE Branca fica na divisa dos bairros de Americanópolis e Pedreira – bairros periféricos da zona sul, ao longo de trechos de mananciais onde não era permitida ocupação residencial. Por este motivo, as escolas são poucas, se comparadas ao contingente populacional de jovens e crianças. Bibliotecas, cinemas e teatros praticamente inexistem.

O bairro é constituído em grande parte por migrantes do norte e nordeste: 2090 chefes de família declararam-se nativos de Estados daquela parte do Brasil. Quase 10% dos 214.199 habitantes⁴¹. De acordo com os dados públicos da prefeitura de São Paulo, 44% dos moradores do bairro, tem entre 18 e 30 anos.

O bairro tem como vizinhos os distritos de Cidade Ademar, Jabaquara, Cidade Dutra e Campo Grande. Os serviços para cultura e educação listados são: nove Centros de Juventude (espaços para adolescentes desenvolverem atividades no período oposto a escola), vinte e duas creches (para crianças de zero a três anos), dezenove escolas de educação infantil, quarenta e três de ensino médio e fundamental, sete tele-centros (salas que dispõem de computadores e acesso à internet de banda larga, onde é possível

⁴¹ dados/2001, fonte: subprefeitura de Cidade Ademar.

“navegar” com restrições) e um parque ecológico: O Parque Nabuco.

O maior número de vagas para empregos encontra-se no setor de comércio com 824 vagas, seguido de 545 vagas em serviços, 401 para indústria de transformação e 132 na construção civil. A renda per capita gira em torno de R\$210,00 ou R\$800,00 por família em média.

A EE. Branca fica próxima à Avenida Cupecê e tem como vizinhos mais próximos um prédio da Igreja Universal do Reino de Deus, uma padaria, uma videolocadora, dois estacionamentos e uma Escola de Ensino Fundamental de Ciclo I da rede estadual. Devido à proximidade com a avenida que liga a escola aos vários bairros vizinhos, recebe estudantes de localidades distantes até 30 quilômetros, sendo considerada uma escola de passagem. O comércio é constituído por empreendimentos familiares (bares e armazéns) cooperativas de reciclagem (denominada pela subprefeitura de indústria de transformação) e brechós. O centro comercial referência para os moradores é o Shopping Center Interlagos, cerca de doze quilômetros distantes da Escola Branca.

Com 21 salas de aula por período, a unidade escolar funciona em três turnos com ensino regular. No período da manhã funcionam 18 salas de aula, no período vespertino 16 salas de aula e no noturno 10 turmas. O ensino médio do período noturno não participou do Projeto Leia Mais e nem tem ações de leitura pontuadas no projeto pedagógico da escola. De acordo com o relato de uma professora do ensino médio noturno, no início do “Leia Mais” foi cogitada sua inclusão no Projeto, porém a possibilidade não se concretizou em função dos alunos serem trabalhadores e não organizarem seu horário de trabalho para participar do desenvolvimento do mesmo.

A escola tem espaço destinado à leitura e uma professora readaptada⁴² orienta consultas no período da manhã e parte do período da tarde. Não há profissional para o período noturno. A comunidade do entorno não tem acesso ao acervo da sala de leitura. Há também uma sala de informática com vinte computadores dos quais: cinco não funcionam de jeito nenhum e outros 15 com precariedade (são máquinas antigas que já não encontram peças para manutenção e reposição). O acesso à internet no momento da

⁴² Professora que em função de doença desenvolvida durante as funções profissionais deixa o trabalho em sala de aula, para desenvolver trabalhos burocráticos ou correlatos.

pesquisa era apenas para a parte administrativa da escola. Há ainda laboratórios de química e biologia e sala de vídeo.

O acervo do “Projeto Leia Mais” estava nas prateleiras da sala de leitura junto aos demais, porém, a professora que orienta a utilização da sala tem recomendações expressas da direção da escola, de que os mesmos só podem ser utilizados no local, sob supervisão de um professor.



Entorno da EE. Marrom

O Jardim Educandário, bairro onde se localiza a EE. Marrom fica em uma das Subprefeituras com a maior renda per capita da capital segundo dados da Subprefeitura do Butantã: cerca de R\$900,00. Mas o entorno da escola reproduz as condições da periferia paulista: não há bibliotecas, locais para lazer, nem grandes centros comerciais e ainda há ruas sem calçamento onde o esgoto corre a céu aberto.

Segundo os dados da Subprefeitura do Butantã, a região conta com uma Casa de Cultura, duas Casas Históricas, um ônibus biblioteca, uma biblioteca, quatro telecentros, vinte e uma escolas públicas de educação infantil (para crianças de quatro a seis anos) e vinte seis de ensino fundamental. Não é informado no site da Subprefeitura estar o acesso aos equipamentos de Cultura do Butantã distante 18 quilômetros de distância, aproximadamente, do Jardim Educandário.

A EE. Marrom fica na zona fronteira com o município de Taboão da Serra, menos de um quilômetro da Rodovia Raposo Tavares; a principal via de acesso para as cidades vizinhas e para o centro da Capital. Próximo da escola está um Centro de Processamento de Dados de um conglomerado bancário, uma empresa de vigilância particular e o Shopping Raposo Tavares. Não há bibliotecas, centros culturais, teatros, casas históricas ou clubes no entorno.

O colégio não é considerado escola de passagem: noventa por cento do alunado do ensino médio é constituído por alunos que fizeram o ciclo fundamental II na própria unidade escolar e os dez por cento restantes, são oriundos de escolas municipais da vizinhança.

Os espaços da escola são todos ocupados: em função da alta demanda, as 18 salas são utilizadas como sala de aula, inclusive a parte administrativa fica em um pequeno espaço na entrada da escola. As salas de vídeo e de leitura ocupam um mesmo espaço. A sala de informática possui dez computadores e por ocasião da coleta de dados da pesquisa estavam sendo utilizados como ferramenta pedagógica: aplicação de projeto de recuperação e reforço. Não há laboratórios.

Na escola existe uma quadra coberta e outra a céu aberto. Os equipamentos esportivos são novos e bem conservados e a comunidade escolar tem tradição na participação dos campeonatos interescolas da região. A frequência às aulas de educação física merece registro: existem alunos que “matam” as aulas de maneira geral, mas nunca aulas de educação física.

A escola funciona em três períodos com ensino regular. O ensino médio é desenvolvido pela manhã e à noite. Os alunos são todos vizinhos da escola e optaram por esta escola por razões pragmáticas: comodidade devido à proximidade com suas residências.

O acervo do “Projeto Leia Mais”; ainda estava nas caixas em que foi acondicionado para o transporte até a escola e embora tenha sido uma das vencedoras do Concurso de Leitura de 2003, não indicava sinal de uso. Na análise do conteúdo do Projeto Pedagógico da Escola só se encontrou “projeto de leitura obrigatório”⁴³, cuja menção deve constar para aprovação pela Diretoria de Ensino do “Plano de Gestão”.

⁴³ Os projetos obrigatórios de leitura concentravam-se quase totalmente no ensino fundamental como apoio à alfabetização: Trilha de Letras, Tecendo Leituras, Nenhum a menos, Hora da Leitura entre outros.



Entorno da EE. Vermelha

A EE. Vermelha fica na zona leste e foi o local onde se encontrou mais dificuldade para coletar dados: com exceção da diplomação concedida no dia da premiação, não havia registro escrito do desenvolvimento do projeto, dos professores que o materializaram e dos alunos que participaram e foram premiados.

Para proceder à análise fez-se um percurso diferenciado na coleta de dados para a investigação: iniciou-se a pesquisa pelo registro de atribuição de aulas de 2003 disponibilizadas pela Diretoria de Ensino; na seqüência procedeu-se ao levantamento dos professores de português com aulas atribuídas na unidade escolar e finalmente chegou-se a lista dos docentes de ensino médio que passaram pela escola no ano do concurso de leitura. Chegou-se a 23 docentes no decorrer de um ano, em função da alta rotatividade presente na escola. Excluíram-se os que entraram em licença médica, os que ministraram aulas apenas no primeiro semestre e os substitutos de menos de um mês. Por fim chegou-se à professora C.; autora do projeto premiado.

A Escola Vermelha fica nas imediações do centro de São Miguel Paulista, bairro do extremo leste da capital de São Paulo. Tem 12 salas de aula e funciona em três períodos com ensino regular e educação de jovens e adultos no ensino médio no período noturno. Não foi possível acesso ao laboratório de ciências, já que as chaves não foram encontradas durante a coleta de dados.

A escola não tem sala de leitura, o laboratório de informática é trancado com grossos cadeados, bem como a quadra de esportes coberta e o material esportivo. O acesso à internet de banda larga é na sala onde fica a direção da escola e os alunos não tem acesso.

Há uma biblioteca municipal no bairro, uma faculdade particular, foi instalada nos arredores uma unidade da FATEC e a escola fica próxima à USP/Leste. Há uma grande praça denominada pelos moradores locais como “Morumbizinho”, não há cinemas e só recentemente a faculdade particular local passou a disponibilizar para a comunidade algumas opções de lazer em suas dependências.

Não havia na época da coleta de dados, no total, vinte exemplares do acervo do “Leia Mais” na unidade escolar. A justificativa para o fato estava em boletim de ocorrência feito pela direção, designando como “furto presumido” o desaparecimento dos demais exemplares. Não havia informação no BO de como e nem quando se deu o fato.

O Projeto Político Pedagógico da escola não faz menção em suas páginas nem mesmo aos projetos obrigatórios para aprovação ao Plano de Gestão⁴⁴ pela Diretoria de Ensino.

1.3 Perfil dos sujeitos colaboradores da pesquisa

Na EE. Azul a única professora com a qual se manteve contato durante toda a pesquisa foi a coordenadora pedagógica Y, professora de Matemática na unidade escolar na época do concurso de leitura. A professora tem 46 anos, 12 anos de carreira no magistério e possui licenciatura plena em Matemática e Pedagogia. Trabalha apenas na Escola Azul, que por não comportar um coordenador para o período noturno é atendida pela professora em todos os períodos. Essa professora afirmou gostar de ler, principalmente livros que tratam de temas relacionados ao cotidiano pedagógico. Na época da coleta de dados estava lendo bibliografia relacionada à indisciplina e avaliação.

Na Escola Branca os professores participantes do projeto foram três: dois de português e uma de psicologia. A professora de psicologia tem 36 anos, trabalha duas vezes por semana na rede estadual, está concluindo uma especialização em psicopedagogia,

⁴⁴ Plano de trabalho quadrienal que todas as escolas estaduais precisam apresentar no início do primeiro semestre.

formou-se em instituição particular de ensino e tem outras ocupações fora do magistério. Não é titular de cargo e sua leitura habitual concentrava-se em sua área de interesse para o trabalho: indisciplina, avaliação e desinteresse dos jovens pela vida escolar.

O professor J. tem 48 anos, cursou Licenciatura Plena em Letras em instituição particular, começou a fazer mestrado no ano de 1999, chegou a cumprir boa parte dos créditos, mas não concluiu em função de problemas financeiros. Atualmente é titular de cargo e ministra aulas apenas na EE.Branca.

A terceira professora é M. tem mais de 40 anos, formou-se no final da década de 1970 ainda em Licenciatura Curta em Letras em instituição particular de ensino e para continuar na rede estadual foi obrigada a plenificar seu diploma em 1998. Embora afirme ter mais de vinte e cinco anos de magistério, só recentemente (em 2003) tornou-se titular de cargo. A professora afirmou não gostar de cinema, “achar” teatro muito caro e não comprar livros pelo mesmo motivo. A referida professora nos confidenciou que em toda sua carreira leu cinco livros completos. Seu conhecimento de literatura está circunscrito aos resumos disponibilizados em uma pasta - xerox de sua faculdade na década de 70. Afirmou ler artigos e resumos que são disponibilizados durante o horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC). Leciona nos três períodos e a maior parte de suas aulas estão concentradas no período noturno.

A professora da Escola Marrom, M.L., é solteira, tem 42 anos e dez anos de magistério público; é titular de cargo desde 1999. Antes de iniciar seu trabalho na rede estadual, trabalhou como revisora em uma grande editora de São Paulo. Cursou Licenciatura em Letras em faculdade privada, diz ter domínio da estrutura léxica da língua portuguesa e não acredita ser possível um trabalho “sério” de literatura junto aos alunos da rede, os quais, segundo suas afirmações, “mal sabem ler”. De acordo com suas informações, ela própria lê uma revista semanal e jornal diariamente; não vai ao cinema e teatro por não gostar de sair sozinha. Embora tenha demonstrado um conhecimento proficiente da literatura, a professora não concluiu um livro do escritor português José Saramago por não identificar o idioma em que foi escrito. O livro, do acervo do “Leia Mais” é das primeiras edições de “Memorial do Convento” e foi escrito em grande parte (devido ao contexto histórico) na língua portuguesa falada em Portugal do século XIV.

Na Escola Vermelha a professora C. foi a responsável pela ação premiada no Leia Mais. Ela se recusou a informar a idade, mas afirmou ter mais de trinta anos de magistério e uma aposentadoria como diretora de escola. Retornou como “colaboradora” (ocupante de função de atividade) na rede desde 1998. Cursou Licenciatura em Letras em faculdade privada e antes de iniciar a carreira em língua materna foi professora primária. Ela citou doze títulos constantes do acervo do “Leia Mais” como “... livros que nenhum brasileiro deve morrer sem conhecer”; entre os quais “Dom Casmurro”, “Escrava Isaura” e “Amar verbo intransitivo”. Segundo a professora, ela empresta seus próprios livros aos alunos, já que o acervo da sala de leitura raramente é disponibilizado.

2. Os projetos de leitura premiados: objetos de investigação

2-1 O dia que a Escrava Isaura brindou com Policarpo Quaresma no banquete do Cristo Negro preparado por Leôncio.

O projeto de leitura desenvolvido pela Escola Marrom iniciou-se com a proposição de um debate sobre a contribuição da etnia africana na formação da cultura brasileira. Contou com noventa alunos do período da manhã, cursando, naquele momento do concurso, o primeiro ano do ensino médio. O objetivo principal do trabalho centrava-se na reflexão do grupo de alunos sobre a contribuição dos negros africanos, separados das pessoas de sua mesma língua e costumes, em seu processo de adaptação e resistência de preservação de sua cultura, e como a resistência transformou-se em contribuição para a formação do vocabulário, culinária, ritmos, religiosidade, danças, enfim, da cultura brasileira.

Os livros selecionados para o trabalho foram A Escrava Isaura, de Bernardo Guimarães; A Moreninha, de Joaquim Manuel de Macedo; Negrinha, de Monteiro Lobato; Triste Fim de Policarpo Quaresma, de Lima Barreto; O cortiço, de Aluisio Azevedo e Capitães de Areia, de Jorge Amado.

Os alunos criaram uma linha do tempo com base nas representações de negritude e contribuições dos africanos na constituição da cultura brasileira, presentes na leitura selecionada, e cujo início se dava no auge do período escravocrata no século dezessete, indo até os anos iniciais do século vinte. Foi elaborada reflexão coletiva sobre a “língua brasileira” e a própria cultura na qual o país é reconhecido; originária de ritmos, cores,

paladar e palavreado africano. O objetivo de promover o debate e reflexão, de acordo com a vice-diretora da escola (na época de desenvolvimento do projeto, coordenadora pedagógica) não só foi cumprido, como provocou nos alunos um sentimento, de acordo com suas palavras de “... desconforto por reproduzir hoje, no século XXI, atitudes que condenaram num contexto onde eram aceitáveis na sociedade da época: século XIX”.

Foi solicitado pela professora que desenvolveu e orientou a leitura, que os alunos reproduzissem com outras formas de comunicação que não a palavra, os sentimentos que os arrebataram naquele momento. Um dos alunos participante sugeriu levar até a escola um tio-avô, autor de literatura de cordel e repentista. Sugestão feita e aceita pelos gestores escolares, o artista por meio de sua arte, promoveu uma explanação sobre a origem mestiça do povo brasileiro, segundo definição do grupo administrativo da unidade.

Foi quando foi publicada a instrução no Diário Oficial do Estado de São Paulo, para a formalização da inscrição para o concurso de leitura de escolas de ensino médio com base no acervo do “Projeto Leia Mais”, e a escola, não tendo produção a ser apresentada, deu um novo nome ao Projeto realizado pelos alunos e apresentou-o à Diretoria Regional de Ensino.

Como o objetivo inicial não era participação no concurso, não havia um produto final que pudesse ser apresentado à organização do mesmo. A professora, juntamente com o grupo gestor e o repentista convidado, de nome José, providenciaram a organização da releitura do material pelos alunos, transformando-o em quatro livros de cordel. A criação coletiva dos alunos fazia o encontro entre os protagonistas e antagonistas de Bernardo Guimarães, Machado de Assis, Monteiro Lobato, Lima Barreto e Jorge Amado percorrendo sobre erros e acertos de suas vidas diante de um Cristo Negro. O projeto foi escolhido pela Diretoria de Ensino para representá-la na SEESP e posteriormente selecionado entre os melhores do Estado.⁴⁵ mas não havia na escola nenhum exemplar do cordel produzido. Não se sabe a qualidade do texto dos alunos, da tradução gráfica e sonoridade da produção.

Nos encontros que se manteve com os alunos nos meses de outubro e novembro de

⁴⁵ Embora premiado pela SEESP, não havia na E.E. Marrom nenhum exemplar do cordel produzido. Não foi possível conhecer a produção feita pelos alunos.

2005 para coleta de dados, foi indagado aos alunos sobre suas sensações e qual o fator mais relevante havia sido constatado por eles ao produzir literatura de cordel inspirada na literatura nacional, obtendo-se como resposta dos mesmos ser muito significativo o fato dos escritores organizarem bem as palavras e estruturarem corretamente o texto. Porém, as histórias, os contos e lendas nascem é entre o povo pobre, quase analfabeto e que utiliza a linguagem artística para marcar sua passagem e descontentamento com injustiças de todas as naturezas, sobretudo no nordeste e norte brasileiro, onde a cultura letrada é privilégio de poucos. Em contradição às representações de leitor proficiente, na perspectiva dos estudantes ao concluírem seu projeto, o contador de histórias não deve pertencer às camadas sociais dominantes e nem estudar muito.

De acordo com M., 17 anos – um aluno em 2005 finalizando o ensino médio e participante do projeto em 2003, aluno da professora de português (orientadora do trabalho do concurso de leitura) durante os três anos, e interessado no conhecimento da cultura popular por meio da proposta dos cordelistas:

“... Estudar muito “mata” à vontade de inventar. A gente fica pensando em escrever certo, colocar crase, concordar verbo com não sei o que, e aí, escreve bem pouco para não errar. Contar história e fazer desafio no repente, não: é só soltar a imaginação e encarar o adversário. Afinal não é igual história de gibi que aparece o balãozinho com as palavras escritas, (sic) né?”

2.2 O julgamento de Capitu

“Os alunos da EE. Branca, ficaram fascinados com a construção dos aspectos psicológicos dos personagens de Machado de Assis em Dom Casmurro: cheios de contradições, dilemas éticos e morais, dubiedade sexual. Afinal Bentinho tinha ciúmes de Capitu ou de Escobar?” Foi desta maneira que o professor J. apresentou aos seus alunos de 2005, naquele momento no primeiro ano do ensino médio, o universo machadiano estudado pelos alunos do terceiro ano do período da manhã de 2003, para o Concurso de Leitura.

O trabalho realizado pela professora de português da época em parceria com a de psicologia, dividiu-se em três partes distintas: na primeira parte a professora de português fez uma resenha crítica da obra e distribuiu aos alunos, juntamente com um perfil psicológico traçado pela professora de psicologia de cada um dos personagens centrais: Bentinho, Capitu e Escobar. Solicitou aos alunos, que baseados em suas

experiências pessoais, levantassem hipóteses sobre a obra e os personagens: desenvolvimento da narrativa, o que pode ser considerado traição no contexto cultural do século XIX e o que consideravam traição no século XXI, quais motivos e comportamentos levam um homem a suspeitar da traição de sua mulher na sociedade do século XXI e do século XIX quando a obra foi escrita, por que mulheres são mais condescendentes com maridos que traem do que o contrário, qual motivo levou o narrador se auto-intitular Dom Casmurro entre outros questionamentos.

A seguir os alunos assistiram uma “releitura” de Dom Casmurro em linguagem cinematográfica, feito por uma produtora de filmes brasileira: o filme “Dom”, que teve em papéis centrais artistas populares da rede de televisão aberta. Debateram o filme, fizeram considerações, juízo de valor moral e anotações do impacto que o filme havia causado em suas percepções e hipóteses sobre o livro. Só então, foram informados que deveriam fazer a leitura exploratória do livro.

Durante todo o tempo do projeto, em consonância com o desenvolvimento da leitura dirigida do livro, a professora de português percorreu os gêneros textuais de uso social, para estabelecer relações entre as diferentes linguagens no tratamento de um mesmo assunto: artigos técnicos que delineavam o perfil psicológico de sujeitos semelhantes aos dos personagens e as prováveis interferências sócio-culturais que provocaram distorções no desenvolvimento das personalidades de Bentinho e Capitu, o possível resultado do conflito na constituição da personalidade de Ezequiel – o filho de ambos, matérias jornalísticas relatando crimes passionais, poesias e músicas que traziam conflitos em que a ruptura de sentimentos provocava traições, sob o ponto de vista do traído e do traidor.

Auxiliada pelo conhecimento técnico da professora de psicologia, ela resenhou para os alunos o livro “A Pantera de Minas”, de Fernando Gabeira, cuja temática gira em torno de um crime passionais ocorrido na alta sociedade mineira na década de 1970 e delineou o perfil psicológico dos dois personagens centrais. Na sequência fez uma análise por meio da desconstrução e reconstrução da música “Ela disse-me assim” de Lupicínio Rodriguez; cujo enredo trata das desventuras do romance de um boêmio e uma mulher casada, cujo final é trágico com ambos flagrados pelo marido (traído); do tratamento dado pela sociedade a cada vértice de um triângulo amoroso, de acordo com o nível socioeconômico dos envolvidos.

Quando a escola foi comunicada da ‘escolha’ para apresentar-se na Diretoria de Ensino com seu projeto de leitura para o ensino médio, a professora de português que iniciou o trabalho já não era mais membro do corpo docente da unidade escolar. A professora de psicologia coordenava apenas nos terceiros anos de ensino médio do período matutino, (em que ministrava aulas) o fechamento do projeto com apresentação de seminários sobre a construção psicológica dos protagonistas de “Dom Casmurro” e a influência do meio social na mesma. Como o produto final desenvolvido (o seminário) não podia ser remetido à SEESP, esse grupo de alunos teve a iniciativa de propor a representação do julgamento de Capitu, mobilizando os conhecimentos que foram sistematizados no decorrer da leitura da obra. Foi assim que nasceu “O Julgamento de Capitu”, onde a protagonista de Machado de Assis senta-se no banco dos réus de um tribunal formado por leitores da obra. Guiados por sua professora de português, os alunos reuniram indícios, provas e testemunhas para proceder ao julgamento público e responder: Capitu traiu ou não Bentinho?

O julgamento foi ambientado no palco adaptado na escola e as peças jurídicas de promotoria e defesa foram elaboradas por dois grupos compostos por 15 alunos cada, embasadas pelos apontamentos organizados por meio das sínteses dos alunos e com orientação de um advogado, marido da professora de psicologia. Os diálogos e composição psicológica de Capitu foram compostas tendo por referência as impressões e apontamentos de quatro alunas cujos textos foram eleitos pelo grupo como mais representativos dos alunos. As respostas das testemunhas de defesa e acusação de Capitu não foram formuladas pelos alunos que as interpretaram, mas seus intérpretes utilizaram, para formulá-las, juízo estabelecido sobre a personagem por meio do projeto de leitura do livro.

Não foram todos os alunos que participaram da elaboração da escrita do produto final encaminhado à SEESP: o total de alunos envolvidos com produção de textos e leituras chegou a 40, já incluídos os alunos que se ocuparam da revisão de textos orientados pelos professores. O demais (230 alunos aproximadamente) se dividiu entre composição de cenários, figurinos, iluminação e figuração.

2.3 Conhecer o mundo por meio da literatura

O projeto de leitura da escola azul tinha 36 alunos participantes, todos cursando o

primeiro ano do ensino médio em 2003. Os alunos já haviam lido parte dos autores de literatura brasileira e latino-americana que constavam da proposta do projeto e tinham seus próprios exemplares dos livros utilizados (seis).

Além dos livros do projeto, os mesmos tinham à disposição a biblioteca organizada em espaço anexo ao laboratório de informática, um plantão de dúvidas montado pela coordenadora pedagógica de acordo com a disponibilidade dos professores em cumprimento do horário de trabalho coletivo pedagógico. Sempre havia um professor para organizar a aprendizagem dos alunos não só para o letramento literário, mas de qualquer outra dúvida surgida durante as aulas de todas as disciplinas da grade. O projeto de leitura da escola contava também com estagiários de cursos de licenciatura, que desenvolviam atividades similares a de contadores de histórias infantis com obras do acervo: com objetos retirados de um baú e que fazem parte do cotidiano, sintetizavam a obra sem mencionar nome do autor e livro. Quinze dias depois, retornavam à escola e os alunos deveriam revelar obra, autor e principais características da escola literária.

Importante informar ter a escola naquele ano uma peculiaridade: os alunos eram leitores e escritores considerados proficientes ao chegar para cursar o ensino médio e foram reunidos em uma mesma turma por conta desta característica comum.

De acordo com relato da atual coordenadora pedagógica, a metodologia empregada para o projeto apresentado, em função desta característica era muito simples: em um cenário constituído por tecidos em cores pastéis e duas cadeiras, simulando um barco, dois personagens discutem seus medos, angústias, anseios, expectativas e projeções para o futuro durante uma viagem que empreendem. Os diálogos são embasados em obras de Garcia Márquez, Isabel Allende, Mario de Andrade, Lucinha Araújo, Julio Verne, Drauzio Varela e Marcelo Rubens Paiva entre outros. Toda a ação desenvolvia-se em cerca de 1h20min.

No final era revelado tudo não ter passado de sonho de dois adolescentes de estratos sociais diferentes, que externam para si mesmos o medo de serem adultos e enfrentarem o mundo, as opções políticas e sociais necessárias para conviver em sociedade.⁴⁶ Para

⁴⁶ Esclarecimento: a descrição acima é uma síntese da que foi feita pela coordenadora pedagógica durante coleta de dados na escola, posteriormente narrada pelos alunos com quem se manteve contato. Os

preparar o texto final, os alunos foram orientados principalmente pelos professores de português, sociologia, filosofia e psicologia, além de outros que foram sendo solicitados na medida em que as necessidades se materializaram.

2.4- Florbela Espanca, Bárbara Cartland, Maysa e os MCs⁴⁷ do Funk carioca: um diálogo possível oportunizado pela poesia.

O “projeto” desenvolvido na escola da periferia da zona leste envolveu em princípio quarenta alunos de todos os anos do ensino médio em 2003, por adesão, independente do período em que estudavam. A grande pretensão da idealizadora do trabalho era “apresentar” livros aos alunos da unidade escolar.

A sala utilizada para leitura e fruição das obras foi organizada pela professora de português C., consistindo de um círculo com aproximadamente trinta e cinco cadeiras universitárias (doadas pela universidade privada) um armário com um aparelho de som (de propriedade da mesma), flores, revistas, jornais e dicionários. Na sala era possível encontrar também papel, lápis e caneta providenciados pelos alunos.

A idéia inicial era a formação de um clube de leitura onde a participação estaria condicionada à doação de um livro por mês de cada sócio, para melhorar o acervo da escola. Como a condição se mostrou inviável para aproximação dos alunos da leitura, foi trocada por uma leitura a ser compartilhada com os demais membros, sendo os livros emprestados do acervo pessoal de C.

Quando da chegada do acervo do “Leia Mais” na escola em 2001, a professora acreditou que poderia enriquecer sua ‘Hora de Ler’ com os alunos, emprestando aos mesmos, títulos do acervo. Durante um mês ela se encarregou de anotar em um caderno o título emprestado, nome do aluno que fez o empréstimo, data para devolução, levando e trazendo em caixas de plástico colorido, livros da sala da direção para o “clube de

documentos apresentados pela escola apontam autores, material utilizado, dias de ensaio e avaliação final dividida em duas partes: acadêmica e social. A social é a nota atribuída pelos colegas ao final da apresentação interna. Segundo a coordenadora, todos os alunos da sala participaram da transposição e adaptação das obras utilizadas. Nenhum documento foi autorizado para xerocópia e o contato para pesquisa foi muito restrito, tendo em vista a proximidade física com a escola. A coordenadora alega que a comunidade não compreendeu a proposta para a sala diferenciada e a escola sofre até o momento as consequências de seu compromisso com alunos nunca lembrados pelas políticas públicas: todo o grupo de gestão da época ficou estigmatizado como elitista e excludente e solicitou transferência para outras unidades.

Embora premiado pela SEESP, não se conseguiu contatar interlocutor que pudesse detalhar a execução do mesmo.

⁴⁷ Mestre de Cerimônias de um ritmo tipicamente carioca que mistura letras eróticas e apologia ao crime.

leitura” e vice-versa. Na primeira vez em que um livro do acervo apareceu manchado de gordura na devolução, foi proibido o uso de todo o acervo pela coordenação da escola e a professora voltou a utilizar seus próprios exemplares.

No mês de dezembro de 2002, a escola sofreu um ataque por parte de pessoas não identificadas, e grande parte do acervo do “Leia Mais” foi queimado junto com históricos escolares, diários de classe e outros materiais de secretaria. Os exemplares restantes foram furtados, restando atualmente pouco mais de vinte.

A professora da EE. Vermelha desenvolveu o trabalho sem colaboração de seus pares; não teve material de apoio disponibilizado pela escola e nem laboratório de informática para fazer seus registros sobre o trabalho. Todo o relato que se apresentou aqui foi produto de seu ‘diário de leitora’.

Quando começou registrar sua experiência com o “Clube de Leitura” a professora já contava com apenas trinta alunos, ao final de 2004 eram apenas vinte e oito.

Os alunos deixavam de comparecer às reuniões no Clube não porque haviam se desinteressado da leitura segundo o registro, mas por terem começado a trabalhar, terem que cuidar de irmãos mais novos e outros motivos não discriminados.

Nos encontros semanais os alunos ouviram os principais pontos sobre um livro lido por um colega, debateram o tema, relacionaram a fatos ocorridos na comunidade e nas famílias.

A professora percebeu durante um dos encontros, que dois temas despertavam a atenção e motivavam todos os alunos para leitura: violência e amor. As poesias da escritora portuguesa Florbela Espanca, em particular, despertaram em todos os vinte e oito alunos um súbito desejo de aprofundar-se nos contextos do final do século XIX e início do século XX na formação da “identidade da nova mulher”.

Aproveitando-se deste interesse a professora trouxe para o encontro cópias mimeografadas de uma música muito popular entre os alunos no momento: aquela do “... um tapinha não dói”. E resolveu questionar os jovens se sob a ótica de mulheres vítimas da violência doméstica, realmente “... um tapinha não dói.”

Para tanto, trouxe reportagens (de fontes originais) sobre mulheres escondidas em abrigos fugindo da violência, cópias xerox coloridas de fotos de mulheres muçulmanas que ousaram desobedecer a tradição e eram fugitivas de suas próprias famílias, uma foto em preto e branco de meninas cariocas prisioneiras em casas de prostituição e uma reprodução de um quadro intitulado “Massacre”⁴⁸.

Na seqüência do trabalho de reconhecimento e apreciação das fotos, os alunos leram poesias e as ouviram musicadas e cantadas por Maysa e Vinicius de Moraes, explorando outras possibilidades na literatura de externar “dor de amor”.

Apresentaram sínteses de livros de uma escritora inglesa de romances vendidos em bancas de jornal (Bárbara Cartland) e propuseram transformá-las em poesias românticas, no que consumiram pouco mais de meio ano (de abril a novembro de 2003).

⁴⁸ Do Pintor colombiano Fernando Botero.



CAPÍTULO III

A CULTURA LEITORA: BASE TEÓRICA E CATEGORIAS DE ANÁLISE

*O leitor deve lembrar-se
De um verso que aqui já leu
Porém sempre falarei
Para o leitor se agradar
Quem sabe há de se lembrar.
Cordel Anônimo*

Ressaltem-se, inicialmente, as mudanças significativas nas práticas de letramento literário na escola secundária nos últimos vinte anos que interferiram diretamente na formação de leitor proficiente e crítico: sucessivas mudanças na condução da política educacional levaram a intervenções constantes em metodologia para alfabetização, desconsideraram práticas docentes e não as articularam às teorias emergentes, o livro didático foi determinante na condução de currículos para o ensino de literatura, houve considerável avanços na tecnologia da informação e comunicação.

Segundo Iannone (2004), uma das grandes barreiras na apropriação das inovações curriculares propostas por meio dos documentos institucionais é a falta de envolvimento dos professores na organização e elaboração das propostas, bem como a falta de projetos de formação continuada oportunizando diminuir distâncias entre as teorias propostas e a ação pedagógica. Novas metodologias e introdução de tecnologia da informação na escola desarticulados do conhecimento do currículo em ação provocam resistências impeditivas de avanços pedagógicos, motivo pelo qual trazem mais retrocesso que benefícios.

Para o presente trabalho, utilizou-se dois conceitos recorrentes nas Escolas de Ensino Médio ao longo da última década: as esferas sociais por onde circulam os vários gêneros discursivos desenvolvidos por Rojo (1995), e o conceito de letramento literário, decorrente do desenvolvido por Soares (1984) para classificar a fase posterior à alfabetização, quando o ajuntamento de letras não dá conta de atribuir sentido ao texto, sendo necessário a apropriação do sentido da palavra no contexto textual onde é utilizada. O letramento literário ancora-se no pressuposto de ser a decodificação do texto insuficiente para fruição e entendimento.

Neste encaminhamento, pressupõem-se por essencial no trabalho com gêneros discursivos e para o letramento literário, ter o Ensino Fundamental consolidado alfabetização e uso da norma culta da língua materna por meio da gramática normativa.

O letramento literário dividiu espaço na escola, em especial a partir da implementação dos PCNEMS, com as diversas esferas por onde circulam os gêneros (jornalística, tecnológicas, política, musical entre outras), e em três escolas das quatro estudadas (Vermelha, Branca e Marrom), os dois gêneros não foram complementares.

Naquelas escolas o gênero literário sumiu do currículo do ensino médio: estudam-se anúncios de publicidade, canções populares, artigos de opinião, ensaios. A literatura fica restrita aos livros obrigatórios de vestibulares concorridos e/ou momentos de demandas da SEESP, como no caso do concurso de leitura do “Leia Mais”.

Com resumos de internet, seleção de personagens principais, escolas literárias mais solicitadas em vestibulares, e principais autores, nas citadas escolas, o letramento literário ficou circunscrito às aulas do último bimestre do terceiro ano, quase um “intensivão” pré-vestibular.

Some-se a estes fatores, ter a escola secundária priorizado a busca de expansão da tecnologia da informação em detrimento do fortalecimento dos saberes docentes por meio da formação continuada do professor, o aparelhamento dos laboratórios de informática realizada nas escolas estaduais de ensino médio por meio também de verba PROMED não prever nenhum tipo de suporte em metodologia para a informática pedagógica aos professores. De maneira geral, as máquinas foram em número insuficiente para favorecer desenvolvimento de projetos pedagógicos utilizando a tecnologia e os laboratórios permaneceram, em grande parte, fechados.

Os princípios para desenvolvimento das ações do “Leia Mais” nas quatro escolas objeto da pesquisa foram prejudicadas pela ausência de orientações claras de como, porque e quando propor o texto literário aos alunos, entendimento enviesado dos textos orientadores da reforma do Ensino Médio⁴⁹, descontinuidade e falta de clareza na explicitação de metodologia e objetivo para desenvolvimento dos projetos e falta de clareza na explicitação dos critérios de avaliação.

⁴⁹ PCNEMS, DCNEMS e PCN+ de Códigos, Linguagens e suas Tecnologias, LDB entre outros.

Diante do exposto, as escolas buscaram aproximação com as referências curriculares nacionais para propor em suas comunidades, o ensino dos vários gêneros textuais, com o literário oportunizado de acordo com a disponibilidade dos planejamentos anuais e dos diferentes tempos. A adaptação das matrizes curriculares para atendimento das demandas do “Projeto Leia Mais”, foi concretizada de acordo com as possibilidades do corpo docente e discente.

A desorganização curricular presente nas escolas estaduais destacou a gravidade da falta de identidade do ensino médio, apontando como consequência mais perceptível, sujeitos que a despeito de toda informação que os cercam em seu cotidiano, não as transformam em conhecimento que os emancipe social e culturalmente.

A falta de critério e indicações para a leitura na escola, agravada pelo “bombardeio” de uma indústria cultural de massa cuja marca é a rapidez com que se fazem descartáveis seus produtos; produzem um “caldo de cultura” de onde emerge um leitor francamente influenciável ao poder de convencimento da cultura hegemônica; permeável e suscetível às influências do grupo a que deseja pertencer e alheio às contradições em que está imerso em sua constituição humana: por que escola de ensino médio, para que ler os clássicos e o que fazer com tantas e desarticuladas informações?

1 Formação da Cultura leitora ou Letramento Literário

No tecer destas reflexões iniciais, se apresenta a alternativa da Escola Unitária, preconizada por Gramsci (1981), para formação de sujeitos proficientes e culturalmente autônomos. A proposição desta escola ideal na teoria do filósofo italiano, parte de alternativas decorrentes da cultura popular; nascida das histórias dos mais velhos, da língua das ruas e sabedoria do senso comum, refinando-se por intermédio do conhecimento científico acumulado e ressignificado pelas experiências de percurso de cada comunidade e sujeito.

A Escola Unitária deveria contar com boa infra-estrutura física, gestores com boa formação cultural que lhes permita fazer escolhas coerentes e pró-ativas a favor de suas comunidades, corpo docente em permanente vigília contra a improvisação e dogmatismo, bom relacionamento entre professor e aluno para a consolidação da cultura do senso comum em articulação com o conhecimento científico. Essa escola teria como

princípio básico a formação de sujeitos de livre pensar e no tangente às leituras, com possibilidade de escolha entre as múltiplas funções de um texto e seus usos sociais.

A cultura a se desenvolver neste ambiente favoreceria a formação não só de leitores proficientes, mas principalmente de sujeitos que se percebam como grupo orgânico, e defendam junto aos intelectuais e técnicos organizadores da escola e da cultura leitora que lhes é oferecida, o espaço do seu pensar e manifestação como grupo promotor e difusor de cultura.

Eis por que, na escola unitária, a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do humanismo, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo. (...) É também toda a tradição cultural, que vive também (e principalmente) fora da escola, que produz – num ambiente determinado – essas conseqüências. Vê-se, ademais, como modificada a tradicional intuição da cultura, tenha a escola entrado em crise. (Gramsci, 1982:125)

A leitura de Gramsci aponta ser função da escola emancipar o sujeito das contradições que cercam suas escolhas no final da educação básica: a escola não deve servir para “isto ou aquilo” como no poema de Cecília Meirelles, mas para formar as novas gerações para livremente procederem a suas escolhas e mais: cada vez que uma disciplina sofre com “crise de identidade” e de aplicabilidade, toda a concepção já desenvolvida para formação e autonomia cultural sofre uma regressão.

Entende-se que na contracultura encontra-se o cerne da revolução do proletariado, com o letramento literário (entendido como sinônimo para cultura leitora) e proficiência leitora exercendo função primordial na organicidade do pensar deste sujeito, que emerge para concretização da cultura popular não como alternativa, e sim como etapa preliminar à cultura erudita, canônica. A transgressão na composição textual exige o conhecimento dos cânones e do padrão culto da língua.

Enfatiza-se neste espaço de reflexão inicial, a importância do professor-leitor para a formação do aluno-leitor, e numa dimensão aprofundada, do aluno pensante para diversificação e contraproposta ao que foi posto como “natural”, para consolidação da cultura leitora hegemônica na escola; nos espaços onde ainda acontecem:

(...) O nexu instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o mestre é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura

representados pelos alunos. (...) Se o corpo docente é deficiente e o nexa instrução-educação é relaxado, visando a resolver a questão do ensino de acordo com esquemas de papel nos quais se exalta o processo educativo, a obra do professor se tornará ainda mais deficiente: ter-se-á uma escola retórica, sem seriedade, pois faltará corporeidade material do certo e o verdadeiro será verdadeiro de palavra, ou seja, retórico.(Gramsci, 1982:121)

A natureza libertadora da escola unitária e do desenvolvimento da cultura popular como alternativa para conscientização do sujeito, fazendo-o superar o isolamento presente na leitura dissociada de significado e entendimento histórico e crítico, que não forma e não transforma, apenas reproduz conceitos (Nosella: 2004:65), constituiu-se no arcabouço desta investigação que se propõem a contribuir para reflexão sobre as políticas para formação de leitores literários e as implicações sociais e libertárias do movimento desta ação na formação de cultura leitora.

2 Competência leitora x cultura leitora

Na análise das produções do Concurso de Leitura do “Leia Mais” utilizou-se como referência de leitor proficiente aquele desenhado por intermédio da matriz de competências do ENEM, elaborada pelos técnicos do INEP com vistas a aproximar o ensino de conceitos escolares ao mundo do trabalho, em relação direta com a utilização de tecnologia em articulação com os conceitos desenvolvidos por Gramsci em sua teoria de escola unitária: o Sujeito capaz de apropriar-se dos saberes escolares para mudar a realidade própria e dos seus por meio do conhecimento.

Na concepção de educação defendida na elaboração desta avaliação institucional, com inspiração na “Pedagogia das Competências”, conteúdos escolares precisam ter aplicabilidade imediata e pressupõem o domínio de múltiplas habilidades na medida do avanço da escolaridade. Estas formarão ao final da Educação Básica as cinco competências avaliadas no exame: dominar o padrão culto da língua, fazer uso das diferentes linguagens científicas, construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para compreensão de fenômenos, processos, e produção tecnológica, resolver situação-problema, argumentar e propor alternativas para intervenção no real com respeito à diversidade.

(...) Qualquer competência requerida no exercício profissional, seja ela psicomotora, socioafetiva ou cognitiva, é um afinamento das competências básicas. Esta educação geral permite a construção de competências que se manifestarão em habilidades básicas, técnicas ou de gestão. (PCNEM, 2002:30)

Assim, ao se delinear o presente trabalho era questão: as ações demandadas pelo poder público concretizaram seus objetivos, de formação do leitor culturalmente proficiente ao final da educação básica, assumidos como indicadores os resultados das avaliações institucionais? Os resultados permitiam inferir que estas avaliações mensuravam, no ensino secundário, o desenvolvimento de cultura leitora?

Na busca do refinamento das questões introdutórias, objetivando o rumo que se pretendia empreender à pesquisa, fez-se necessário definir inicialmente: a investigação seria sobre a formação de cultura leitora ou sobre o desenvolvimento de competência leitora no ensino médio, por meio dos projetos de leitura direcionados pela SEESP?

Porque, embora em princípio as questões pudessem indicar um mesmo problema, na depuração do olhar investigativo, chegou-se -em dois- viés de uma mesma vertente, ou seja, a (anunciada) dificuldade da escola em propor e concretizar leitura para os jovens da escola pública.

O material coletado junto aos sujeitos da pesquisa na prospecção inicial indicava: no sentido contrário daquele apontado pelas avaliações, o aluno do ensino médio nas escolas pesquisadas, lia e compreendia textos a ele disponibilizados: músicas, revistas populares, artigos sobre esportes e o mundo televisivo, textos em portais da internet, poesias e mensagens recebidas por um site de relacionamentos, manuais de utilização do celular; fazendo, portanto, uso social do letramento. Ou seja: compreendia o sentido da palavra em diferentes contextos e podia inferir entendimento para aplicabilidade no cotidiano.

Os sujeitos, independente da região geográfica, tinham acesso inclusive, à “língua” da tecnologia, graças à popularização de um fenômeno típico do século XXI: as casas que por uma quantia variando entre R\$2,00 e R\$ 10,00 por hora, de acordo com a região, alugam computadores e conexão à internet de banda larga (lan house).

No entanto, os mesmos jovens que mostraram desenvoltura ao discorrerem sobre sites e portais, apontando para a pesquisadora as diferenças sutis da linguagem tecnológica, demonstraram insegurança para fazer o mesmo com autores da literatura nacional (hipoteticamente) já estudados num momento recente de sua escolarização, só para citarmos um exemplo dentro do objeto de estudo.

Esta constatação provocou novo questionamento: qual o conceito de competência leitora é norteador de práticas educativas na escola de ensino médio paulista, já que os indicadores caminhavam na direção contrária da pontuada pela pesquisa empírica?

Analisando as respostas obtidas por meio dos questionários aplicados para elaboração do perfil leitor dos sujeitos envolvidos nesta investigação, verificou - se o entendimento dos alunos quanto às propostas de leitura como apenas mais uma tarefa a ser cumprida para notas, pontos e uma barreira em sua urgência para concluir a educação básica. Reflexões sobre as possíveis articulações entre texto e contexto, os enredos presentes na literatura e sua própria história nem foram citados nas respostas.

O ruído de comunicação existente entre poder público, corpo docente das escolas e comunidades escolares, tornou-se latente quando os alunos foram submetidos a rubrica do instrumento desenvolvido para análise da pesquisa: redação do SARESP avaliado pela matriz das competências do ENEM.

O conteúdo avaliado atendia à matriz de competências consideradas essenciais ao final da educação básica, por intermédio dos documentos de divulgação do ENEM, e sem diretrizes da política educacional para formação do currículo escolar, cada escola trabalhou seus conteúdos e teorias, interpretados à luz das possibilidades dos diversos grupos docente e discente.

Ao se assumir como referência neste trabalho os resultados obtidos pelos alunos na avaliação de competência leitora de 2003 do SARESP e as ações viabilizadas pela SEESP para correção de rumos da política de leitura a partir destes resultados, a interpretação inicialmente possibilitada pelos documentos disponibilizados foi a do conjunto da análise das competências para leitura serem consideradas no âmbito de cada escola, com os resultados individuais dos alunos sendo comparados apenas do aluno para com ele mesmo. “Ser leitor/avaliador de textos é diferente de ser corretor. Ao ler/avaliar o texto, deve-se considerar que o aluno fez o melhor que pôde”.(Critérios para correção da redação SARESP: CENP: 2003)

Como escreveu Lewis Carroll (1974): “... para quem não sabe para onde vai, qualquer caminho é caminho”; não havendo um direcionamento curricular para práticas

educativas na escola de ensino médio pode-se considerar qualquer resultado empreendido pelos alunos como bom. Ou não?

O SARESP, no ano de 2003, teve como foco avaliar a competência leitora de todos os nossos alunos da Rede Pública Estadual, para verificar os avanços consolidados e os pontos frágeis que merecem intervenção por parte da escola, apoiada pelas várias instâncias pedagógicas do nosso sistema educacional. (A competência leitora na Educação Básica /Roteiro de Ações: CENP: 2004)

No documento tornando públicos os resultados dos alunos no SARESP 2003, os técnicos da CENP assumiram como principal intenção da avaliação mapear o desenvolvimento de competência leitora na escola, com apontamento dos pontos frágeis e possíveis intervenções para sua superação; o que implicaria num acompanhamento sistemático por parte do sistema em todas as escolas. A afirmação explícita que “... o melhor que o aluno pôde fazer” não traduz as expectativas para desenvolvimento das ações pelo poder público.

A competência leitora estaria ligada diretamente ao desenvolvimento das cinco competências esperadas para desenvolvimento da prova de redação do ENEM: conhecimento do padrão culto da língua, aplicação das diversas linguagens científicas no vários contextos, relacionar diferentes temas, argumentar e propor intervenção respeitando a diversidade presente na constituição da cultura brasileira.

Definida a competência leitora de acordo com as orientações da política vigente na SEESP, procurou-se determinar qual seria o objeto da investigação: desenvolvimento de competência leitora ou a formação de cultura leitora. Neste momento os “novos amigos” apontaram possibilidades para a busca se configurar em pesquisa que favorecesse uma contribuição para as ciências sociais.

3 O Projeto Leia Mais: da competência leitora a uma cultura leitora no EM

Direcionando-se a reflexão para o desenvolvimento de competência leitora no ensino médio para exercício da cidadania e pretexto para análise da realidade, circundantes à elaboração do “Leia Mais”, buscou-se em Rios (2004) um aprofundamento do conceito de competência para aplicação na situação da pesquisa: neste sentido, buscou-se aproximar competência para “ler livros e o mundo” da necessidade de formação de pessoas mais plenas de sua cidadania, do exercício da felicidade em exercer o direito à humanidade com toda a responsabilidade inerente, do conhecimento que só faz sentido

se colocado a serviço da “produção” de pessoas mais cômicas de sua humanidade: ‘felicidadania’.

Na teoria desenvolvida por Rios (2004) a competência não está dissociada do conhecimento técnico possibilitado pelos conceitos estudados na escola, mas esse conhecimento não pode ser simplificado em matizes de construção e desenvolvimento de habilidades que não estejam comprometidos com a formação de “felicidadãos”. Nesta concepção, não cabia interpretar apenas o resultado de descritores técnicos utilizados na Avaliação de Sistemas: era preciso conhecer e envolver-se com os sujeitos para mensurar o alcance das leituras para alteração do jeito de “ver” a realidade e enxergar-se dentro dela.

Neste sentido, construiu-se um questionário semi-estruturado para, por meio das respostas engendradas pelos Sujeitos, avaliar o quanto eles tinham desenvolvido e incorporado do espírito de “felicidadãos”: seres criados à imagem e semelhança da “ética, estética e qualidade no exercício da função docente”.

Qualidade e competência, neste contexto, são “propriedades que se encontram nos seres”. Assim sendo, condição preponderante na elaboração de um projeto cuja principal meta é a ativação de capacidade leitora entre jovens do ensino médio, é a atenção dispensada à formação do professor-leitor.

É fato ser o ensino de leitura particularmente o letramento literário, desenvolvido por meio de modelos, onde o professor será sempre o “mestre de cerimônias” na apresentação de texto, autor e contextos, fazendo a intermediação entre o texto e o “aprendente” que se pretende seduzir para sua fruição. Neste contexto, as vulnerabilidades e possíveis comprometimentos na formação do professor, que passam pela proletarização e falta de prestígio da função docente, não podem apresentar-se como salvo conduto na responsabilidade de formação de “felicidadãos”, quando se faz necessário buscar meios de superação destes problemas no espaço micro da escola e macro das políticas públicas.

As definições conceituais de cultura foram referenciadas pelas idéias de Gramsci, apresentadas por Konder e Coutinho (1981,06):

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também; e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer; transformá-las, portanto em base de ações vitais em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta por parte de um “gênio filosófico”, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais.(Gramsci: 1981:13)

Na hipótese elaborada pela pesquisadora, “socialização” do patrimônio cultural só é consolidada com instituições escolares comprometidas com formação de sujeitos com proficiência na leitura interpretativa (pressupondo autonomia para entendimento) e crítica.

Na perspectiva gramsciana à luz do objeto estudado, ao invés de produzir muitos documentos com intenções para disseminar a leitura entre estudantes, o agente público poderia fortalecer a formação leitora de equipes escolares, com vistas a dar-lhes condições de compreender e se apropriar dos contextos culturais presentes na produção textual, para decidir autônoma e produtivamente em relação às ações mais adequadas para cada unidade escolar.

A escola criadora é o coroamento da escola ativa: na primeira fase, tende-se a disciplinar, portanto, também a nivelar, a obter uma certa espécie de “conformismo” que pode ser chamado de “dinâmico”; na fase criadora, sobre a base já atingida de “coletivização” do tipo social, tende-se a expandir a personalidade, tornada autônoma e responsável, mas com uma consciência moral e social sólida e homogênea. Assim, a escola criadora não significa escola de “inventores e descobridores”; ela indica uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um “programa” predeterminado que obrigue à inovação e à originalidade a todo custo. (Gramsci, 1981:115)

A partir desta apreciação, a conquista de proficiência leitora por meio do projeto se daria, então, na capacidade da escola organicamente pensar o desenvolvimento de projetos, partindo de um diagnóstico (investigação) para conhecimento dos sujeitos que a constituem, bem como a construção de metas reais para conquista das habilidades objetivadas.

Primeiro os alunos se apropriariam das “ferramentas” para leitura interpretativa dos textos por meio do desenvolvimento de suas capacidades leitoras na escola, depois fariam seleção a partir de elementos representativos de sua base cultural “da rua” de elementos aproximativos com o texto.

Só depois deste movimento inicial, após um trabalho orgânico de refinamento e apropriação dos conteúdos oportunizados pela escola em sintonia direta com a cultura da rua, articulariam texto e contextos de criação, relacionariam diferentes linguagens enfocando um mesmo tema, argumentariam e proporiais outras possibilidades na abordagem de temas gerados pelo texto.

Logo, condição básica para desenvolvimento de cultura leitora, é competência leitora; estando os dois conceitos amplamente articulados e indissociáveis.

Baseada no pressuposto de ser a competência leitora condição para a consolidação de cultura leitora e não hipótese excludente, a análise do documento utilizado pela CENP, para orientar as correções do SARESP/2003, corroborando o conceito utilizado para mensurar competência leitora no “Projeto Leia Mais” configura-se em adendo importante:

(...) a escola deve formar indivíduos capazes de adequar-se às diversas situações discursivas, expressando-se oralmente e por escrito em diferentes padrões de linguagem, especialmente os exigidos pela modalidade escrita da língua, adquirindo a competência leitora para obter informações, comparar e compreender textos, interpretar dados e fatos.(Análise de Redações do Sistema de Avaliações Escolar do Estado de São Paulo/CENP/2004)

Definida as hipóteses que nortearam a pesquisa, elaborou-se uma síntese das categorias de análise para efeito de orientação e direcionamento metodológico, descrito na tabela 02:

Tabela 02

Problema	Objeto da análise	Categorias de Análise	Hipóteses
Por que as ações de estímulo à leitura no ensino médio não concretizam seu objetivo de estimular práticas leitoras entre os alunos?	Projeto Leia Mais	1-O desenvolvimento da competência leitora com desenvolvimento de criticidade e autonomia por meio do texto literário	O Projeto “Leia Mais” foi elaborado para atender as demandas de desenvolvimento de competências para melhorar o rendimento nas avaliações institucionais e não para melhorar cultura leitora.
		2- Desenvolvimento de cultura leitora por meio do desenvolvimento do “Projeto Leia Mais”.	

			Para formação de cultura leitora é necessário como condição básica, o desenvolvimento de competência leitora.
--	--	--	---

Com elaboração da hipótese central da pesquisa e definição das categorias de análise, procurou-se criar referências para tornar possível o entendimento dos desdobramentos e avanços na competência leitora nos estudantes das escolas pesquisadas, resultantes do “Leia Mais”, utilizando-se autonomia, criticidade e constituição de cultura leitora nas redações do SARESP, avaliadas pelos descritores de correção do ENEM.

3.1 O perfil de leitor proficiente nos projetos premiados

O Concurso de Leitura do “Leia Mais” foi organizado nas escolas pesquisadas, de acordo com critérios elaborados por Dirigentes de Ensino e em tempo recorde, já que a rubrica orçamentária para premiação tinha data para expirar: 30 de dezembro de 2003.

Em sendo assim, os critérios gerais de seleção dos projetos foram publicados no DOE em 30 de outubro de 2003 e as inscrições das escolas deveriam ser efetivadas pelas Diretorias de Ensino até 14 de novembro. As orientações delineavam uma estrutura metodológica com o tripé de sustentação do Exame Nacional do Ensino Médio: interdisciplinaridade, desenvolvimento de competências, proposição e resolução de situação-problema.

Serão considerados projetos e experiências de leitura aqueles que, por meio da utilização do acervo da biblioteca, de materiais pedagógicos e outros recursos existentes nas escolas apresentem: 1- seqüências de atividades que envolvam a pesquisa, preferencialmente interdisciplinar; 2- subproduto ou produto final na forma de um texto escrito, acompanhado ou não de outras linguagens, realizado pelos alunos: jornal, revista, poemas, história em quadrinhos etc. (DOE: 30/10/2003)

A introdução se faz necessária para entendimento de como se deu a apropriação do conceito de leitor proficiente e de projeto de leitura eficiente com utilização do acervo do “Leia Mais” pelas escolas: não havendo tempo para discussão teórica sobre qual e para que fins o projeto deveria formar competência leitora, adotou-se como regra projetos que assumiram em sua escrituração a formação de leitores em consonância com o perfil declinado no ENEM: “A leitura compreensiva requer uma série de habilidades dos alunos: o reconhecimento das palavras, o entendimento das relações gramaticais e

semânticas entre as palavras e a integração das palavras e dos conceitos por meio de inferências”.(Castro & Tiezzi: 2005: 141)

O entendimento e interpretação dos conceitos bakhtinianos para desenvolver competência leitora por meio do acervo constituído no “Leia Mais” é embasado na compreensão que lhes foi atribuída nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Códigos, Linguagens e suas Tecnologias +: a leitura e a literatura como pretexto de inserção do estudante numa nova organização socioeconômica demandada pelos processos de globalização da economia. A formação permanente é uma das principais marcas, tendo em vista as reorganizações constantes provocadas pelo avanço da tecnologia da informação, e o entendimento das múltiplas linguagens ser condição básica para sobrevivência:

(...) Atualização necessária tanto para impulsionar uma democratização social e cultural mais efetiva, pela ampliação da parcela da juventude que completa a educação básica, como para responder a desafios impostos por processos globais, que têm excluído da vida econômico os trabalhadores não-qualificados, por conta da formação exigida de todos os partícipes do sistema de formação e serviços.(PCN+ Códigos, Linguagens e suas Tecnologias, 2002:8)

Nesta perspectiva, projetos de leitura para desenvolvimento da competência leitora no formato de elaboração do projeto, deveriam estimular o desenvolvimento de habilidades para permitir ao aluno compreender o texto muito além do objetivo da fruição: utilizando o texto como “fotografia” de sociedades e costumes, transpor a barreira da palavra decodificada, e por meio de inferências ler e compreender as rápidas mudanças que ocorrem no mundo no tempo presente.

O PCN de Códigos, Linguagens e suas Tecnologias+,(documento referência do “Leia Mais”) vai propor aos professores da disciplina de língua portuguesa que se apropriem do conceito denominado “dialogismo bahkitiniano”⁵⁰ que aponta a leitura como possibilidade de interação entre o texto, as diversas modalidades do discurso representadas pelos gêneros e a constituição contextual do homem, com as contradições inerentes ao tempo e espaço de sua trajetória; para estruturação de uma nova representação dos sujeitos face a realidade que lhes é apresentada.

A visão do leitor/produtor de textos é a de um usuário eficaz e competente da linguagem escrita, imerso em práticas sociais e em atividades de linguagem letradas,

⁵⁰ Citação da professora Roxane Rojo.

que em diferentes situações comunicativas, utiliza-se dos gêneros do discurso para construir ou reconstruir os sentidos de textos que lê ou produz.(Rojo, 2002:32)

Em linhas gerais, por intermédio do texto, o leitor proficiente ao final da aplicação do projeto deveria criar conexões com a linguagem que lhe possibilitasse participar ativamente de práticas letradas em sua comunidade, criando um novo entendimento não só sobre o texto, mas da historicidade que o constituiu, confrontando os dilemas e conflitos do texto literário com aqueles enfrentados pelo sujeito em seu cotidiano.

A proposta formulada para apropriação e materialização do conceito foi a transposição do texto literário para outras linguagens, principalmente com utilização da tecnologia, sem menção a proposta de reflexão sobre como o sujeito se apropria do domínio discursivo para entendimento de sua própria realidade.

“Mas estas ações, se continuarem caudatárias de saberes de referência mais sedimentados nas práticas e na cultura escolares deixarão, mais uma vez, de contribuir para uma política de letramento extremamente necessária no Brasil hoje. Isto pode ser evitado, em minha opinião, radicalizando a leitura bakhtiniana dos PCNS”.(Rojo, 2002:49)

A perspectiva defendida por Rojo (2002) de formação de leitores capazes de fazer a transposição de um leitor passivo do texto literário e da língua para “... usuário eficaz e competente da linguagem escrita, imerso em práticas sociais e em atividades de linguagem letradas”, pelos limites impostos pela urgência cronológica de realização dos projetos, não parece constituir no “Leia Mais” indicador de proficiência.

Então, como indicador de proficiência em leitura para análise dos textos utilizados na pesquisa se utilizou capacidade do leitor apropriar-se de um texto, “traduzi-lo” para outras linguagens e áreas do conhecimento, utilizando-se do padrão culto da língua, com respeito às especificidades de cada linguagem comunicativa.

4 Autonomia e criticidade na formação da cultura leitora na escola

Direcionando-se a reflexão para o perfil de leitor autônomo e crítico delineado no “Leia Mais”, destaca-se em primeiro lugar, os princípios da “pedagogia das competências” como fio condutor na formalização de uma proposta de leitura para as escolas pesquisadas. Reporta-se então, à perspectiva defendida por Jardillino & Almeida (2005:77) para situar a discussão sobre as competências determinantes na formação de estudantes, a partir da realidade dos espaços de formação de professores.

Esses espaços, na perspectiva defendida pelos autores, ao desconsiderarem a importância da formação cultural docente em parceria com o desenvolvimento tecnológico e não o contrário, reduzem o debate da formação docente ao uso da tecnologia em substituição ao saberes docentes, na contramão da escola humanizadora com todos os riscos inerentes ao ensinar, perspectiva defendida por Freire (1997:39); riscos estes só superados com o ato de ensinar como opção política.

Os autores defendem que as relações implicadas na formação da autonomia docente perpassam necessariamente pela construção de uma nova identidade docente com integração de saberes, mobilização de recursos nas diversas situações de ação-reflexão-ação das práticas educativas, e operações cognitivas complexas para adaptação e superação de situação-problema.

Em seu texto, Jardimino e Almeida (2005:105) traçaram o perfil do docente necessário para a formação de autonomia na aprendizagem, referência para elaboração do instrumento para mensurar o alcance do projeto entre os sujeitos no desenvolvimento de competências para o exercício da leitura cidadã de mundo. O quadro desenvolvido apoiou-se numa triangulação sobre “comprometimento docente”: comprometimento docente com a função, comprometimento político e comprometimento dos professores com a raça humana.

A seguir, analisou-se interdisciplinaridade como critério para seleção dos melhores projetos no Concurso de Leitura, considerando-a como condição para melhor fluência na leitura do acervo do “Leia Mais”. O conceito de interdisciplinaridade defendida é o de que os conceitos de uma disciplina não devem ser colocados “a serviço de outra”, e sim contribuírem para articular e mobilizar conhecimentos para melhor entendimento dos textos e seus contextos de produção, relação com a leitura do mundo e os sujeitos que o constituem. O conceito de projeto interdisciplinar aplicado a este trabalho foi o defendido por Fazenda (1993,18) como aquele que transforma a insegurança do novo em ousadia da conquista do conhecimento: “... o que caracteriza a atitude interdisciplinar é a ousadia da busca, da pesquisa: é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir”.

Considera-se de grande importância a possibilidade de projetos interdisciplinares para leitura interpretativa do texto literário, já que a possibilidade de especialistas de vários

códigos organizarem-se na tarefa de “tradução” do texto para as múltiplas linguagens científicas presente na escola retira dele o caráter de impenetrável, indecifrável. A alfabetização em vários códigos é uma das possibilidades dos projetos interdisciplinares.

Por fim a criticidade na leitura do texto literário não se constrói com a leitura de vinte livros, cinquenta livros ou cinco livros. Faz-se com um compromisso estabelecido entre leitor e texto com a leitura interpretativa, com a retirada do texto de seu caráter de obra de arte sem engajamento, neutro. Ao professor transferir o questionamento do texto de ‘quem é o personagem principal’ para ‘... por que o personagem principal é uma escrava branca’, por exemplo, a reflexão empreendida ultrapassa a fronteira da leitura burocrática. Como defendido por Freire (1996,27) “... a leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a quem me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito”.

A leitura interpretativa remete à reflexão comprometida com o entendimento não só do texto escrito por determinado autor e socialmente aceito como representativo de uma escola literária, mas principalmente do não escrito; quando não se admite neutralidade para real entendimento. Leitura crítica pressupõe não só o texto escrito, mas também símbolos de representação de contextos, os quais só são compreendidos quando se torna também sujeito do texto. No presente estudo, o alcance da meta de formação de leitores proficientes, críticos e autônomos com o acervo do “Leia Mais”, pressupõem professores críticos e autônomos no processo de seleção das obras a serem “apresentadas” aos alunos.

Ao se empreender um avanço na reflexão, apresenta-se na etapa final da elaboração do referencial teórico, o conceito de cultura desenvolvido por Gramsci (1981), com base na constituição da sociedade orgânica e a organicidade do proletariado como classe unitária, onde a compreensão da cultura produzida pelo povo traduz os caminhos trilhados pelo sujeito em seu percurso histórico, transformando a escola em um espaço para troca das experiências, organização e disciplina que possibilitem a transição de uma sociedade dividida por classes para a sociedade unitária.

O conceito remete-se à divisão presente até hoje, na sociedade contemporânea, entre o trabalho executado pelos operários (braçal) e o trabalho executado pelos pensadores e

dirigentes (intelectual). Na escola unitária não há possibilidade de realização de qualquer trabalho sem a elaboração de trabalho intelectual; “em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora” (Gramsci, 1981:10).

A escola nessa concepção de mundo deveria educar cada sujeito para reconhecer-se como produtor de cultura, ainda que não socialmente legitimada e valorada. Toda cultura erudita, na perspectiva defendida por Gramsci, nasce do denominado “bom senso comum”, que em articulação com os conhecimentos científicos crítica e organicamente selecionados, originariam uma nova classe de intelectuais, competentes para fazer a transição da sociedade de classes para a sociedade unitária. É Nosella (2004) quem declara:

(...) Entretanto, nesta sociedade, que a maioria dos alunos reflete, há dados exatos, há afirmações, há valores e manifestações sociais (e Gramsci pensa na classe trabalhadora) que de fato fazem parte de uma concepção de vida inerente ao currículo, à revelia das aparências, mais avançadas do que a da escola “retórica e sem seriedade”.

Ao se analisar a teoria defendida por Nosella, em relação a qual modelo de educação sustentaria a elaboração e proposição da escola unitária, o autor revela a articulação imaginada pelo filósofo na materialização dos saberes populares para sedimentação de currículos que favorecessem os filhos da classe trabalhadora e mesmo os trabalhadores inseridos na cadeia produtiva, para reorganização do pensar a cultura e levante em direção a revolução do proletariado pelas letras.

Assim, com intenção anunciada de formar leitores críticos na escola, comprometidos com o entendimento de sua formação como ser histórico, e com posterior compartilhamento das reflexões empreendidas durante o percurso de leitura dos textos literários com suas comunidades, mas sem orientações claras de como as escolas deveriam construir tal percurso. Essa análise sobre o projeto “Leia Mais” é fundamentada na concepção de Gramsci sobre a falta de entendimento sobre a base teórica em que se apóiam as práticas progressistas e sua não contribuição na formação cultural dos sujeitos. O conhecimento, na perspectiva gramsciana, pressupõe disciplina, organicidade e método, sem a qual não haveria a formação da classe proletária unitária a romper a unilateralidade da cultura hegemônica. “(...) assim, por exemplo, a escola progressista da Bélgica se baseia no princípio de que os meninos aprendem entrando em

contato com o mundo e ensinando aos outros.(...) É útil acompanhar todas estas tentativas, que não são mais do que ‘exceções’, mais talvez para ver o que não se deve fazer do que por qualquer outra razão.” (Gramsci,1981:138)

No Concurso de Leitura objetivando o uso do acervo do projeto, o texto literário é avaliado sobre dois enfoques: a possibilidade de transposição para linguagem tecnológica e resultados empreendidos pelos alunos na avaliação de competências do ENEM. Não foram consideradas as relações estabelecidas entre texto e leitor, entendimento dos contextos de produção e confronto com aqueles onde os projetos foram desenvolvidos e nem o contexto cultural de aplicação: que homem, mundo, valores, crenças e experiências precederam a leitura dos textos e posterior transformação em projetos, “(...) a verdade estava no fato de que, neste segundo caso, não existia iniciativa nem existia organização, mas só burocracia e comportamento fatalista.” (Gramsci, 1981:149).

Por fim se destaca na análise empreendida, a importância de um acervo de literatura popular nas escolas, na perspectiva gramsciana, uma importante fonte de conhecimento da construção cultural de um País. Em Gramsci (1981:167) autores e publicações com os quais os Sujeitos se identificam, características e influências, tendências e historicidade não poderiam ser desconsideradas na formação do leitor com vistas ao seu enriquecimento cultural. Importante também e, acredita-se anterior à formação do leitor, é a proposta de tornar o sujeito poliglota em sua própria língua. Inicialmente com o entendimento do regionalismo; as marcas representativas das regiões e os traços da constituição histórica do sujeito. Depois a aprendizagem da língua materna com toda sua dificuldade e beleza como marca de identidade cultural do País e por fim a especialização no padrão culto da língua e apresentação da produção literária a estabelecer pontes entre o erudito e o popular, aprofundando a concepção de mundo.



CAPITULO IV

O PROJETO “LEIA MAIS”: ANÁLISE DOS DADOS

*Esta folha branca
me proscreeve o sonho
me incita ao verso
nítido e preciso...
A tinta e a lápis
escrevem-se todos
os versos do mundo.
João Cabral de Mello Netto*

Concluído o trabalho investigativo, por meio da aplicação dos instrumentos utilizados para coleta de dados e do desenvolvido para mensurar os resultados obtidos pelos alunos no SARESP/2003, (aplicação dos descritores do ENEM para mensurar desenvolvimento de competências) e definida a concepção de competência leitora que orientou a análise, passa-se a relatar os dados resultantes. Mediante os dados coletados, se obteve uma visão do conjunto sobre os Sujeitos da pesquisa os quais passaram a configurar o perfil dos alunos das escolas pesquisadas: idade, sexo, práticas de lazer e leitura, escolaridade dos pais ou responsável, representações de leitor proficiente e protagonismo na participação no Concurso de Leitura do Projeto “Leia Mais”.

Foram analisadas quarenta e uma redações do SARESP por intermédio dos descritores do ENEM: vinte e cinco na Escola Branca, nove na Escola Marrom, três na Escola Azul e três na Escola Vermelha. Porém, em virtude da dificuldade em se localizar todos os sujeitos envolvidos no Projeto de Leitura da Escola Branca, que em 2003 concluíram o curso secundário e saíram da Escola, a entrevista nessa escola foi realizada com apenas um rapaz e uma moça, ambos com participação protagonista no projeto “O julgamento de Capitu”: idealizaram cenários, construíram diálogos e apoio para simulação da inquirição de testemunhas de defesa e acusação. Todo o movimento em torno do projeto, segundo os jovens, foi oriundo do interesse despertado com a leitura dirigida do livro.

Na época da entrevista (meses finais de 2005) o rapaz tinha dezenove para vinte anos, cursava Licenciatura em História em Universidade Privada, trabalhava no Programa Escola da Família⁵¹ e além de revistas semanais e jornais, seus hábitos de leitura estavam circunscritos a sua área de estudos. O lazer resumia-se a ver televisão, assistir filmes de aventuras distribuídos em dvds, eventualmente dançar e dormir. Os pais do rapaz não concluíram o ensino fundamental de ciclo I e a diferença que a leitura pode exercer na vida das pessoas, foi citada pelo mesmo implicando a dificuldade/facilidade de inserção na cadeia produtiva.

A moça na época da coleta de dados tinha a mesma idade de seu colega (dezenove anos) e cursava Licenciatura em Educação Física em Universidade Privada. Sua leitura tinha por base revistas semanais e livros técnicos utilizados em seu curso da graduação, os hábitos de lazer eram limitados em função do orçamento familiar, restringindo-se à televisão e eventualmente a um filme em dvd. A chefe da família era analfabeta funcional, e a resposta para a diferença que a leitura pode fazer na vida das pessoas não foi muito diferente da do rapaz: a falta de leitura pode dificultar a conquista de emprego.

Na Escola Azul foram entrevistados três jovens: duas moças e um rapaz, na época (segundo semestre de 2006) com dezessete anos cujos pais ou responsáveis eram profissionais liberais ou comerciantes, com pelo menos dezesseis anos de escolaridade. Os encontros aconteceram em um único final de semana em função das limitações impostas pela Coordenação Pedagógica da unidade escolar. A leitura para estes jovens era parte importante de sua formação, pelo menos no discurso: todos situaram pais e responsáveis como leitores ativos e membros de colegiados onde o livro é peça fundamental: clube de leituras, bibliotecas universitárias e livrarias. A opção de lazer destes jovens também envolvia leitura e relações com produções textuais: cinema, teatro e trabalho voluntário com leitura para crianças em hospitais; quinzenalmente, em fins de semana alternados. Além disto, citaram atividades que parecem comuns a jovens da classe média: clube no verão, viagens, compras e jogos utilizando tecnologia.

⁵¹ Programa da SEESP em parceria com a UNESCO, envolvendo todas as Escolas Estaduais de São Paulo até 2005, que previa abertura das Escolas aos finais de semana com atividades desenvolvidas por jovens universitários, voluntários e em algumas localidades ONGS. Os estudantes universitários trabalhavam 16 horas por final de semana com atividades voltadas para o empreendedorismo e lazer nas diversas unidades e comunidades, e em troca recebiam uma bolsa para custear seus estudos em faculdades privadas.

Todos os jovens fizeram o ensino fundamental em escola privada e migraram para a rede pública no ensino médio, confirmando dado disponibilizado pelo PNAD: a rede pública estadual responde por mais de 80 % do percentual de jovens matriculados no ensino médio no Estado de São Paulo⁵².

Na época da entrevista, o rapaz fazia curso preparatório para Faculdade de Medicina, uma das moças cursava jornalismo em Faculdade Privada e a outra, Pedagogia em Faculdade Pública. Sobre a diferença que a leitura faz na vida das pessoas, foram unânimes em afirmar que “... na sociedade em que vivemos é impossível sobreviver sem leitura”.

Na EE Marrom, os nove alunos entrevistados concluíam seus estudos secundários em 2005, quando foram realizados os encontros para entrevistas, tinham entre dezesseis e dezoito anos, estudavam no período da manhã. Eram cinco moças e quatro rapazes. Os pais tinham, em média, seis anos de escolaridade e exerciam funções no setor de serviços e comércio: motoristas de ônibus, empregadas domésticas e vendedores. Solicitados a discorrer sobre seus hábitos de leitura, relataram leitura de revistas populares, um site de poesias na internet e mensagens em um site de relacionamentos. Como lazer mencionaram assistir televisão, passeio no Shopping Center e DVD. Não se manifestaram sobre a possibilidade de prosseguimento de estudos. Sobre importância da leitura na vida das pessoas, limitaram-na à necessidade de inserção na cadeia produtiva.

Na EE Vermelha foram entrevistados três jovens entre dezenove e vinte e um anos no início de 2007, sendo dois rapazes e uma moça. Ambos concluíram seus estudos em 2005, a moça trabalhava com telemarketing, um dos rapazes estava desempregado e o outro trabalhava como azulejista e fazia um curso técnico no período noturno. Só um dos rapazes tinha família nuclear; os outros dois jovens tinham a mãe como chefe de família. A escolaridade dos responsáveis e pais não ultrapassava cinco anos e exerciam funções no setor de serviços: marceneiro e empregadas domésticas. Sobre hábitos de leitura discorreram sobre sites e portais na internet de poesias, crônicas e músicas. O lazer era restrito à televisão, música e shows gratuitos no bairro, além de eventualmente passeios no Shopping Center. Não pensavam em dar prosseguimento aos estudos em

⁵² Fonte: IBGE/PNAD - 2004

nível superior e a importância da leitura foi situada pelos sujeitos nas possibilidades de melhor desempenho em “dinâmicas”, para colocação no mercado de trabalho.

1. As orientações que embasaram a realização do SARESP 2003/2004

Por ter se utilizado como base para análise empreendida com os dados coletados junto aos sujeitos e espaços da pesquisa os resultados empreendidos pelos sujeitos nas redações do SARESP por no mínimo dois anos, acredita-se ser importante esclarecer quais orientações foram sistematizadas aos professores da rede estadual para aplicação e correção da Avaliação nos anos de 2003 e 2004 pela SEESP.

A avaliação do SARESP/2003 foi a primeira em que todas as séries do ensino médio participaram. O SARESP naquele ano marcou o início da mensuração de competência leitora, por intermédio de 30 questões objetivas e uma redação para o Ensino Médio, e descritores de habilidades inspirados no ENEM.

No documento enviado para as Diretorias de Ensino em junho de 2004 (com os resultados já tabulados por região distrital) a equipe técnica da CENP/SEESP comunicou a intenção dos dados serem utilizados como diagnóstico, quando cada equipe técnica deveria: “... aprofundar as análises e reflexões sobre os rumos a serem seguidos e as medidas pedagógicas a serem adotadas para garantir a todos os alunos sucesso na aprendizagem”.(SEESP - GS/2004-)

Durante o decorrer do processo de investigação, buscou-se entrevistar as equipes pedagógicas das Diretorias de Ensino responsáveis pelas quatro escolas objetos da análise, mas não se obteve sucesso: os assistentes –técnicos pedagógicos não conheciam o acervo, eram recentes na função e tomavam contato com os dados macros de cada diretoria pela primeira vez, por intermédio da pesquisadora.

Mesmo sem conhecimento do projeto, foi autorizada por esses técnicos consulta ao arquivo das Diretorias de Ensino sobre o “Leia Mais” e resultados do SARESP, seleção e cópia de dados de interesse. Faltando duas escolas para concluir aquela etapa, em 2006, houve mudança no comando gestor das Diretorias de Ensino e não foi mais permitido acesso da pesquisadora aos dados estatísticos naqueles espaços. Esta foi a razão pela qual só foram avaliadas pela matriz do ENEM, as Redações de 2002 das Escolas Branca e Vermelha para efeito de comparação com o ano de 2003.

A partir do ano de 2003 as redações do SARESP passaram a ser corrigidas por um grupo de professores de língua portuguesa⁵³. A atividade, denominada pela CENP/SEESP de “Formação Continuada Para os Professores de Língua Portuguesa”, consistia em encontros descentralizados promovidos pelas equipes pedagógicas locais das Diretorias de Ensino para leitura e interpretação dos manuais de aplicação das Provas do SARESP.

A tabela abaixo mostra os descritores utilizados na correção do SARESP/2003:

Tabela 03 –

Os critérios de correção pretendem investigar se o aluno é capaz de:
C1 – Compreender e desenvolver o tema proposto de acordo com o contexto de produção solicitado.
C2 – Elaborar um texto de acordo com estrutura padrão do tipo de texto solicitado.
C3 – Organizar o texto de forma lógica e produtiva, demonstrando conhecimento dos mecanismos lingüísticos e textuais necessários para a construção da dissertação.
C4 – Utilizar os conhecimentos lingüísticos da norma padrão para o texto escrito.
C5- Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, demonstrando um posicionamento crítico e cidadão a respeito do tema.

Fonte: CENP/ SARESP - 2004

Embora pareçam semelhantes, em função da orientação para correção dos textos às bancas que as procederam, houve diferenças discrepantes nos resultados obtidos pelos sujeitos da pesquisa na comparação entre as duas matrizes: os resultados da correção da prova do SARESP pelos professores de português da escola, são no grupo dos alunos estudado sempre superior a sete inteiros, considerando-se a orientação dos órgãos centrais do aluno “... ter feito o melhor que pôde⁵⁴”.

Havia (e há) outras diferenças significativas nas duas avaliações institucionais: o ENEM anula redações com menos de quinze linhas, zera provas de redação em branco e não considera textos que fogem ao tema solicitado, por melhor escrito que se apresente. O SARESP/2003 anulava apenas redações com frases desconexas, garatuja e letras emendadas. As provas em branco foram descartadas para efeitos estatísticos de

⁵³ Em suas primeiras edições (de 1998 até o ano de 2001) as redações do SARESP eram corrigidas por professores que podiam ser da rede pública ou não, contratados apenas para fazer as correções sobre supervisão da Oficina Pedagógica local.

⁵⁴ Documento de Orientação de Correção das Provas de Redação SARESP/2003. CENP/SEESP

mensuração de desenvolvimento de competência leitora.

Todas as redações analisadas para o presente trabalho foram feitas por alunos que cursaram ensino médio no período matutino. Não trabalhavam, não tiveram média inferior a 2,0 (considerando-se a rigorosidade da matriz do ENEM) e nem tiveram redação anulada.

Os temas propostos para as redações foram objeto de debate, preocupação e mesmo indignação da sociedade no decorrer do ano de 2003: degradação ambiental, educação, leitura e cidadania, trabalho infantil, biodiversidade, Projeto Genoma e outros. Apontavam as condições ideais para bom desempenho na redação: bom nível de informação, alfabetização em múltiplas ciências e atenção às mudanças provocadas pela tecnologia na vida humana.

Com esta explicitação sobre o instrumento de análise, se procederá a apresentação dos resultados obtidos na avaliação da produção textual dos sujeitos participantes do Concurso de Leitura do “Leia Mais”, e possível contribuição do “Leia Mais” para desenvolvimento das competências leitoras e fomento de cultura leitora.

2. Resultados da análise das redações do SARESP

Justifica-se de início a apresentação dos dados do Brasil e São Paulo (Estado) e em seguida, o resultado da média alcançada por cada escola em 2003 e 2004: optou-se por esta apresentação com o intuito de reforçar proposição inicial de cada escola ser comparada apenas com seu próprio universo, porque no comput geral o que pode representar índices negativos em termos de Brasil e mesmo de São Paulo, na análise da escola comparada com ela mesma, de um ano para outro, pode se configurar em indicador de crescimento não só do potencial leitor, mas da produção e entendimento do conhecimento como “moeda” para libertação cultural, ainda que o resultado da escola nas avaliações institucionais permaneça abaixo das médias nacionais.

Na seqüência faz-se uma análise do conteúdo das respostas ao questionário semi-estruturado dos quinze jovens que se dispuseram a debater com a pesquisadora a contribuição dos projetos de leitura na ampliação de seu potencial leitor e repertório lingüístico e de mundo, possibilitando fruição dos bens culturais presentes na Sociedade.

Inicia-se, apresentando o quadro de médias de rendimento obtidas em 2003 na prova de redação do ENEM no Brasil, e São Paulo, na sequência os resultados das Escolas Branca e Azul no ano de 2002/Redação SARESP (média dos alunos) avaliados pela matriz do ENEM. A seguir procede-se aos resultados do SARESP/2003 (média por escola) e análise dos resultados comparativos das Escolas em relação ao ano anterior.

Resultados do ENEM /2003

Tabela 04

Competências	Resultados do Brasil: (média obtida por competência)	Resultados do Estado de São Paulo (média obtida por competência)
I-Domínio da língua portuguesa, domínio das linguagens específicas das áreas matemática, artística e científica.	61,03	54,14
II - Aplicação de conceitos para a compreensão de fenômenos naturais, processos históricos-geográficos, produção tecnológica e manifestações artísticas.	52,99	50,20
III -Utilização de dados e informações para tomada de decisões diante de situações-problema.	51,64	48,01
IV -Construção de argumentação consistente	54,14	51,82
V - Capacidade de elaboração de propostas de intervenção na realidade, respeitando valores e considerando a diversidade sócio-cultural.	51,78	49,38

Fonte: INEP/MEC

Resultados da Avaliação das Redações SARESP/2002/ Matriz do ENEM

Tabela 05

Competências	EE. ⁵⁵ Branca	EE.Vermelha ⁵⁶
I-Domínio da língua portuguesa, domínio das linguagens específicas das áreas matemática, artística e científica.	48,5	41,3
II - Aplicação de conceitos para a compreensão de fenômenos naturais, processos históricos -geográficos, produção tecnológica e manifestações artísticas.	42,2	34,0
III -Utilização de dados e informações para tomada de decisões diante de situações-problema.	48,2	33,0
IV -Construção de argumentação consistente	39,8	31,0

⁵⁵ Alunos estavam no segundo ano do Ensino Médio

⁵⁶ Alunos concluintes do ensino fundamental, por esse motivo a última competência não foi avaliada.

V - Capacidade de elaboração de propostas de intervenção na realidade, respeitando valores e considerando a diversidade sócio-cultural.	40,3	xxxxxxxx
---	------	----------

Fonte: Redações do SARESP/2002

Resultados de Redações do SARESP 2003/ Avaliadas pela Matriz do ENEM

Tabela 06

Competências	EE. Azul	EE.Branca	EE.Marrom	EE.Vermelha
I-Domínio da língua portuguesa, domínio das linguagens específicas das áreas matemática, artística e científica.	96,3	50,2	54,2	43,5
II - Aplicação de conceitos para a compreensão de fenômenos naturais, processos históricos-geográficos, produção tecnológica e manifestações artísticas.	93,3	48,7	41,3	38,7
III -Utilização de dados e informações para tomada de decisões diante de situações-problema.	95,2	50,0	39,5	36,4
IV -Construção de argumentação consistente	93,2	49,5	41,5	32,4
V - Capacidade de elaboração de propostas de intervenção na realidade, respeitando valores e considerando a diversidade sócio-cultural.	97,4	46,0	46,5	39,4

Fonte: Redações do SARESP/2003

EE. Azul

Tabela 07

Competências	EE. Azul
I-Domínio da língua portuguesa, domínio das linguagens específicas das áreas matemática, artística e científica.	96,3
II - Aplicação de conceitos para a compreensão de fenômenos naturais, processos históricos-geográficos, produção tecnológica e manifestações artísticas.	93,3
III -Utilização de dados e informações para tomada de decisões diante de situações-problema.	95,2
IV -Construção de argumentação consistente	93,2
V - Capacidade de elaboração de propostas de intervenção na realidade, respeitando valores e considerando a diversidade sócio-cultural.	97,4

Na EE. Azul os contextos de produção de leitura e escrita da 1ª série de 2003 para produção das redações analisadas foram totalmente diferenciados: com as verbas de manutenção indiretamente ligadas aos resultados empreendidos nas Avaliações

Institucionais a Escola optou por formação de turmas para desenvolvimento de atividades pedagógicas, de acordo com o nível de proficiência em leitura e escrita dos Sujeitos. Neste trabalho se denominará como turma X a turma mais proficiente e de turma A, a mais vulnerável.

Os alunos da 1ª série X, reunidos em função de uma prova seletiva aplicada no início do ano letivo, foram beneficiados com suporte e acompanhamento docente para superação de eventuais dificuldades praticamente durante todo o ano letivo, programas para melhoria das habilidades em desenvolvimento de leitura e escrita, plantões de dúvidas e “consultoria” para elaboração de projetos de leitura, por meio de parceria elaborada com uma das Universidades Privadas da região. Os alunos da Turma A não receberam nenhum tipo de suporte e acompanhamento durante o período, não tiveram acesso aos plantões de dúvidas e fortalecimento de suas práticas e nem acesso ao acervo do “Leia Mais” ou qualquer outro, por serem considerados pelo grupo de professores rebeldes e indisciplinados.

Além disto, os Sujeitos da turma X provinham de ambiente onde a cultura letrada faz parte das rotinas domésticas, com as próprias divisões dos espaços domésticos privilegiando a leitura: seus pais eram leitores de todos os gêneros (inclusive o literário), havia um computador disponibilizado para suas pesquisas em casa e na escola, faziam cursos complementares aos saberes escolares, freqüentavam cinemas, shows, viajavam e liam. Foram os únicos a apontar espaços livres nos Shopping Centers e obtiveram nas Avaliações Institucionais os melhores resultados no grupo pesquisado.

Na EE. Azul a leitura ampliada de mundo, oportunizada ao grupo selecionado de alunos, permitiu o crescimento perceptível em suas produções para a prova de Redação do SARESP cuja temática para o primeiro ano propunha a discussão argumentada das conseqüências do aquecimento global ao redor do Planeta: a argumentação era sustentada por citações de conceitos utilizados com pertinência, o texto contava com articulação entre conhecimento científico e literatura, polemizava com intervenções (justificadas e argumentadas) de não permissão de acesso a novos migrantes em São Paulo como possibilidade para contenção da miséria e conseqüente ampliação das condições favoráveis ao equilíbrio do ecossistema e citava, entre outras coisas, as democracias africanas como exemplo de liberdade que não deu certo: em todas, segundo o texto de uma das alunas, um tirano ainda mais cruel e corrupto que o

colonizador, o havia substituído na condução política dos países. (Um dos textos - estímulos da redação/2003, fazia menção à não assinatura do Protocolo de Kyoto pela nação americana).

No contato com os alunos percebeu-se haver valorização extrema da literatura canônica e sutileza na exposição do preconceito em relação à literatura popular: seria aceitável como alternativa nas escolas, desde que recebesse “tratamento” adequado de profissionais das letras (escritores). Para esses alunos Cordel, por exemplo, era “subliteratura”. Até mesmo para citar programas de televisão preferidos, houve cuidado para se distanciar dos “populares”: todos os programas ou eram da televisão por assinatura: Cold Case, Law and Order, CSI, Tele-Cine 3 (onde são exibidos clássicos do cinema norte americano), Mandrake ou programas considerados “cabeça” pelos estudantes: Café Filosófico e Roda Viva por exemplo (na TV Cultura).

A análise das redações do SARESP com rubrica metodológica do ENEM permitiu verificar (particularmente no universo dos alunos da referida unidade escolar) como um tratamento metodológico diferenciado na apresentação dos textos aos alunos, contribuiu no fortalecimento de sua competência leitora: os alunos da EE. Azul tiveram melhoria de suas médias, (já bem acima das outras Escolas) em todas as competências avaliadas.

Sua produção de texto para o SARESP possuía clareza, era objetiva e praticamente sem erros de ortografia e/ou concordância verbal. Os textos sinalizavam com análises pontuadas do processo de degradação ambiental, valorizavam iniciativas como a de empresas com produção voltada para o desenvolvimento sustentável (com explicitação do conceito) e sugeriam mudanças para consumo de bens não renováveis como água, por exemplo.

Acredita-se ser um equívoco sociológico, a proposta feita pelo aluno Y em sua redação, limitando a entrada de migrantes no Estado para evitar a invasão de áreas de mananciais para moradia e erradicar a miséria.

Com relação aos alunos da turma A, embora sem acesso da pesquisadora aos resultados empreendidos pelos alunos individualmente em suas produções para o SARESP, nos dados por média tornados públicos, é possível deduzir que a Escola não lhes favoreceu no desenvolvimento de competência leitora: embora os alunos da turma X tenham as

médias mais altas do conjunto analisado por qualquer matriz que se utilize, as médias da unidade escolar ficaram em torno de 48,6 no resultado global do SARESP, acentuando a diferença de resultados obtidos com a metodologia empregada para turmas distintas.

EE. Branca⁵⁷

Tabela 08

Competências	EE.Branca
I-Domínio da língua portuguesa, domínio das linguagens específicas das áreas matemática, artística e científica.	50,2
II - Aplicação de conceitos para a compreensão de fenômenos naturais, processos históricos-geográficos, produção tecnológica e manifestações artísticas.	48,7
III -Utilização de dados e informações para tomada de decisões diante de situações-problema.	50,0
IV -Construção de argumentação consistente ...	49,5

No último ano da Escolarização Básica, na EE. Branca os alunos apresentaram como produção do SARESP/2003 um texto correto, protocolar e sem grandes inovações nas propostas de intervenção.

Em relação à contribuição da escola para a alfabetização do Sujeito em diferentes linguagens, competência imprescindível para fomento da cultura leitora, constatou-se seu ligeiro crescimento na Escola Branca de um ano para outro, salvaguardadas as especificidades do grupo⁵⁸.

Embora as médias da escola em 2003 estivessem abaixo das médias nacionais, quando analisadas tendo por parâmetro os alunos comparados entre si mesmo com todo o rigor da matriz do ENEM, constata-se crescimento no entendimento e utilização de conceitos relacionados, por exemplo, ao meio jurídico para sugerir penalidades com vistas a preservação da Amazônia e contenção da emissão de CO₂, já que os alunos haviam estreitado contato com a linguagem jurídica durante a realização do projeto de leitura “O julgamento de Capitu”.

Na análise da produção, referente à apropriação dos conceitos para entendimento dos fenômenos como constituintes da identidade cultural brasileira, verifica-se um distanciamento das conseqüências dos fenômenos no espaço onde vivem e uma preocupação com as mesmas no Planeta e na reformulação da cadeia produtiva e de sobrevivência: não aparecem nos textos analisados as enchentes que assolam as famílias

⁵⁷Os alunos da EE. Branca concluíram o Ensino Médio em 2003.

⁵⁸ O grupo de alunos sempre estudou em Escolas Públicas, não tinha muitos recursos disponibilizados e só passou a ter investimento efetivo em sua formação leitora a partir do segundo ano do EM.

moradoras nas imediações da Escola em janeiro e março, a devastação da Mata Atlântica para criação do bairro e a conseqüente falta de equipamentos públicos local, mas não foram esquecidas tragédias em redor do globo: degelo das calotas polares, furacões e ‘tsunamis’.

Há preocupação com o domínio do padrão culto da língua com vistas à ascensão social e profissional, mas sem preocupação declarada de entendimento da melhor compreensão da língua para “leitura de mundo”. A argumentação recorrente utilizada nas redações apóia-se em razões financeiras e de produção para um tratamento respeitoso ao planeta: diminuição das possibilidades de empregabilidade e esgotamento das fontes não renováveis de energia, produzindo caos na organização econômica.

No contato com a pesquisadora, os ex-alunos questionados sobre sua leitura habitual citaram: uma revista semanal, um jornal e autores importantes da literatura nacional. Mas ao responderem ao questionário por escrito, em 2005, reportaram-se aos títulos técnicos com os quais tomavam contato durante seus estudos de graduação.

Para os dois alunos da EE. Branca, a proficiência leitora está diretamente relacionada ao quanto vão projetar-se e ascender na escala social. Os questionamentos sobre a revolução orquestrada por meio da leitura e do desenvolvimento da proficiência, não aparecem em nenhum momento em seus discursos.

A análise crítica da realidade a que estão expostos por meio da literatura não apareceu nem mesmo na análise empreendida a respeito de um livro lido sobre uma tragédia acontecida nos anos de 1970 cuja temática era também o ciúme e traição⁵⁹. Neste caso, as observações dos alunos ficaram restritas ao sucesso de uma banca de advogados sobre a outra, a importância de ser “alguém” mesmo na hora de transgredir uma regra social.

Um esboço de discurso de compromisso com os problemas locais foi iniciado pela jovem, ao citar durante a entrevista, haver muitas mulheres, “... talvez dezenas” que eram mortas no bairro em que morava, sem merecer uma única notinha no jornal mais popular vendido nas bancas de jornal.

⁵⁹A Pantera de Minas do Jornalista e Deputado Fernando Gabeira

Na EE.Branca, ao apropriarem-se das leituras propostas pela professora para entendimento da temática de Dom Casmurro, os alunos foram reunindo informações prévias que foram cruciais para entendimento e autonomia para suas interpretações, enriquecendo seu repertório cultural e fortalecendo o perfil de leitor de textos literários, construindo articulações com outros textos e propondo subversões só permitidas a quem efetivamente se apropriou do conhecimento e percebeu, no mínimo, as nuances sutis da temática machadiana. Importante salientar serem estas leituras prévias oriundas de textos contemporâneos dos gêneros mais citados e conhecidos por eles: músicas, notícias de jornal e revistas, textos de livros de auto-ajuda sobre relacionamentos, rap.

Ao entenderem estes gêneros como representativos de atendimento a uma demanda popular (valor simbólico da obra) e cruzá-los com o texto literário, para produção de um julgamento da personagem central (Capitu), os Sujeitos generalizaram, mergulhando no entendimento das condições, contradições e digressões presentes em todas as épocas; nas relações entre capital e trabalho, entre gêneros, cultura popular e erudita, política e relações de poder.

A análise do quadro de redações não permite mensurar, mas um livro com metodologia sistematizada pelo professor, produziu mudança em relação à leitura do texto literário em grande parte do grupo, fazendo inclusive emergir desejos de prosseguimento de estudos na carreira jurídica por parte de alguns alunos.

Os alunos argumentaram, no decorrer da elaboração de hipóteses sobre a eventual traição de Capitu, serem as dúvidas de Bentinho facilmente resolvidas caso ocorressem naquele momento histórico: um exame de DNA dirimiria qualquer dúvida, e o personagem Bentinho (no entendimento discente) sinalizava pertencer a uma classe social em que poderia pagar pelo mesmo.

Porém, as condições presentes no bairro para aprofundamento, crescimento e consolidação do movimento inicial da Escola para formação de leitor crítico e autônomo são inexistentes: não há bibliotecas, as faculdades não oportunizam empréstimos de livros para além dos muros da instituição, não há apresentação de movimentos de cultura popular de música, de teatro e danças, até porque não há espaços para que estes ocorram. Os computadores dos tele-centros têm restrição de tempo para uso, inviabilizando a utilização para pesquisa e leitura, não havia bancas de jornal num raio

de quatro quilômetros da escola. Os alunos que se encaminharam para a Universidade Privada não tiveram seqüência para formação do seu perfil leitor de textos literários, ainda que as mesmas oferecessem disciplinas com as mais variadas nomenclaturas para produção e leitura de textos, sempre focadas nos gêneros de uso social. Quando egressos da Educação Básica, nem mesmo a Escola emprestava mais os livros para fruição.

EE. Marrom

Tabela 09

Competências	EE.Marrom
I-Domínio da língua portuguesa, domínio das linguagens específicas das áreas matemática, artística e científica.	54,2
II - Aplicação de conceitos para a compreensão de fenômenos naturais, processos histórico-geográficos, produção tecnológica e manifestações artísticas.	41,3
III -Utilização de dados e informações para tomada de decisões diante de situações-problema.	39,5
IV -Construção de argumentação consistente	41,5

Na EE. Marrom, os problemas detectados na redação dos alunos que participaram do “Leia Mais”, foram de natureza diferente e devem ser considerados dentro de um contexto específico: mesmo com a análise da média estatística não permitindo inferir, a produção textual dos alunos trazia marcas da contribuição da família no fortalecimento e enriquecimento de seu repertório cultural. È perceptível a influência na construção de períodos, nas tentativas (erro/acerto) para escrita de determinadas palavras nas folhas de rascunho, utilização de termos regionalizados (mainha, painho, acarinhar, visse,).

Os erros de ortografia são menos recorrentes e em grande parte resultado das marcas da oralidade não superadas na transcrição das ideais para o código escrito: omissão e troca de fonemas com s, x, z e r, por exemplo. A utilização inadequada dos pronomes e falta de concordância parecem indicar um repertório usual onde não há preocupação com este detalhamento, nem mesmo na escola.

Acredita-se importante pontuar a preocupação dos estudantes em preencher todo o espaço destinado para escrita e trazer exemplos do bairro e da comunidade para exemplificar conceitos científicos, e o cuidado em buscar, por meio de combinações

transcritas na parte dedicada ao rascunho no SARESP, a grafia correta das palavras.

Nota-se por vezes, a repetição literal do “texto–estímulo” em algum momento da produção dos alunos, e na seqüência a busca por meio das palavras presentes no “texto–estímulo” em construir sua própria produção, o que na avaliação isolada, em princípio, poderia apontar no resultado final, o domínio da competência: as palavras estão grafadas corretamente e dentro do contexto textual solicitado.

O cuidado com a língua na transcrição das idéias para o texto escrito era notadamente motivo de uma cuidadosa deferência: isoladamente, foi a competência em que os alunos da EE. Marrom, tiveram melhor desempenho. Percebeu-se a busca para elaboração criteriosa da concordância verbal, praticamente ausência de marcas da oralidade (frases iniciadas por aí, então, a gente) e marcas da “língua” utilizada em casa para seleção de pronomes: praticamente não cometeram erros neste critério de avaliação.

Os erros que prejudicaram a avaliação da escola, nesta competência foram ortográficos. Gramsci afirmou que “... A escola é instrumento para elaborar os intelectuais de todos os níveis” (1981,12), mas a primeira língua que aprendemos é a “língua de casa”. De acordo com a maneira como ela é apresentada, identificam-se vestígios da historicidade e constituição do homem como ser histórico, e se apresenta às escolhas possíveis de libertação da cultura de massa (hegemônica) ou convivência para pertencimento e acomodação na estrutura de poder dominante.

Os alunos da EE. Marrom participantes da entrevista cujas redações foram analisadas para compor esta pesquisa, são descendentes de migrantes nordestinos, e tiveram muito cuidado com a maneira de expressar-se: percebeu-se uma escolha criteriosa para transcrever as idéias, praticamente ausência de “gírias” usuais entre jovens de sua faixa etária, mas utilização de palavras típicas oriundas do regionalismo.

Os alunos da EE. Marrom apresentaram sugestões criativas na elaboração de proposta de intervenção, mas que remetiam a filmes comerciais americanos: possibilidades de desenvolvimento de uma “colônia” em outro planeta, criação de água em laboratório, criação de taxas para custear desenvolvimento de programas para recuperação da oxigenação entre outros.

Apenas um dos alunos remeteu-se aos textos lidos durante o Projeto Leia Mais em sua

produção para o SARESP: em sua proposta o aluno construiu um diálogo entre um dos personagens de Ariano Suassuna e o Presidente dos Estados Unidos da América. Embora com características muito mais próximas do texto artístico do que da dissertação solicitada na Avaliação Institucional, o texto salientava e integrava elementos da cultura popular como as rezas das benzedeiras e conhecimento científico (consequências do degelo das calotas polares).

Os demais se preocuparam em demonstrar ter “decorado” o conceito, mas não conseguiram se apropriar do mesmo para fazer uso em seu cotidiano ou mesmo na produção de um texto para o SARESP, articulando saberes.

Nesta Escola os alunos não tiveram atividades complementares para fortalecimento de sua competência leitora e seus avanços ocorreram em função de esforço próprio, não se considerando como atividade de recuperação e reforço uma prova aplicada em setembro de 2004.

Ainda assim, a despeito da falta de estímulo na escola, houve um ligeiro acréscimo em quatro das cinco competências, com decréscimo na proposta de intervenção com respeito à diversidade brasileira: neste item, especificamente, uma maioria de alunos reproduziu o “texto–estímulo” retirado de uma propaganda institucional, constante da prova de redação. Considerando-se as condições do entorno da escola no tocante a equipamentos culturais e a inacessibilidade ao acervo do “Leia Mais”, os resultados sinalizam fazer a Escola diferença no tratamento dado pelos alunos aos diversos temas com os quais se deparam em seu cotidiano.

Na escola onde houve um grande movimento para aproximação da cultura erudita (o texto literário canônico) e a cultura popular (a literatura de cordel), ao final das atividades propostas para o projeto de leitura, os Sujeitos haviam construído uma hipótese interessante sobre a utilização do padrão culto da língua no norte e nordeste brasileiro: em que pese o regionalismo que faz determinadas localidades brasileiras comunicarem-se quase num “dialeto”, os nordestinos de maneira geral, teriam mais cuidado ao falar e escrever, se preocupariam com aspectos mais formais na constituição do discurso, ainda que desconhecendo todas as regras da gramática normativa. Ao comparar as produções literárias dos autores do século XIX e início do século XX (no desenvolvimento do projeto de leitura) com a produção do cordel do início do século

XX, os alunos identificaram erros ortográficos cuja função era mesmo marcar o tempo, o contexto e as personagens da história contada no texto. Entenderam as transgressões do artista na escrita do cordel como um propósito político: identificar e marcar a transcrição da fala do nordestino como elemento formador da língua e cultura brasileira, tendo o texto um valor enquanto produto cultural representativo que transcende ao seu valor estético. Importante ressaltar ter este aprendizado se desenvolvido em Oficinas para produção de Cordel, pelo cordelista convidado pela administração escolar para formatação do produto a ser apresentado para o Concurso de Leitura.

No entanto, se os dados produzidos na análise das redações deste grupo de alunos representativos do global da EE. Marrom, fossem apresentados na comparação pura e simples com as médias nacionais, seriam considerados insuficientes perante o investimento em recursos disponibilizados pela SEESP. As fragilidades para implantação do projeto, a dificuldade de acesso aos livros, a burocracia de utilização de bibliotecas e laboratórios de informática, a falta de equipamentos culturais no bairro e de continuidade das políticas para leitura na escola de Educação Básica não são considerados na análise de resultados das Avaliações Institucionais.

Por outro lado, embora fizessem os três anos do Ensino Médio com a mesma professora, o projeto de leitura não teve continuidade e só ocorreu mesmo em 2003, num primeiro momento para atendimento de uma necessidade interna da Escola e depois para participação no Concurso de Leitura como representante da região oeste.

No final de 2005, quando se retornou a EE. Marrom para conclusão de algumas questões e perguntou-se à professora ganhadora do Concurso de Leitura de 2003 como estava o seu trabalho com leitura, obteve-se como resposta não haver tempo para o letramento literário no novo currículo do Ensino Médio cujo principal enfoque seria preparar para empregabilidade. Assim os alunos trabalhavam com gêneros do discurso para possibilitar ampliação de suas chances no “mercado de trabalho”: leitura e entendimento de caderno de empregos (jornalístico), elaboração de currículos, textos instrucionais, manuais de preenchimento de todos os tipos de fichas, internet e tecnologia entendidos e apresentados como mais uma frente possível de trabalho.

EE. Vermelha

Tabela 10

Competências	EE.Vermelha
I-Domínio da língua portuguesa, domínio das linguagens específicas das áreas matemática, artística e científica.	43,5
II - Aplicação de conceitos para a compreensão de fenômenos naturais, processos histórico-geográficos, produção tecnológica e manifestações artísticas.	38,7
III -Utilização de dados e informações para tomada de decisões diante de situações-problema.	36,4
IV -Construção de argumentação consistente	32,4
V - Capacidade de elaboração de propostas de intervenção na realidade, respeitando valores e considerando a diversidade sócio-cultural.	39,4

A EE. Vermelha foi o espaço no qual percebe-se terem sido os Sujeitos mais modificados em suas relações sociais pela leitura: a proposta do “Clube de Leitura” possibilitou a articulação de vários temas de interesse para aquele grupo em especial e os levou à reflexão sobre temas muito diferentes que por um lado abordavam o machismo no século XIX e por outro, a contribuição da música popular brasileira para elaboração de um novo ideal de beleza feminina.

Os alunos debateram por meio da poesia de Florbela Espanca e da música da cantora Maysa, bem como do funk carioca: o amor, casamento, violência doméstica, falta de perspectivas da juventude. Neste primeiro ano do Clube de Leitura (2003) a proposta era discutir representações da mulher no século XIX e XX por meio do olhar feminino nas Letras, Música e Revistas Populares.

A professora C. trabalhou também com imagens que remetiam ao contrário do que apregoavam algumas músicas populares no final do século XX: fotos jornalísticas de mulheres espancadas por companheiros, uma gravura do pintor colombiano Fernando Botero, mulheres africanas do fotógrafo Sebastião Salgado com sua feminilidade mutilada e tristes olhares. Ao final do trabalho, segundo a professora, foi feita uma provocação aos alunos: “... um tapinha realmente não dói?”.

As produções textuais oriundas desta provocação e que levaram praticamente um semestre para concluir-se, já que contaram com muitas reescritas e incorporação das

sugestões de leitura da professora, permite deduzir mais sobre o desenvolvimento de cultura leitora e criticidade nos alunos do que as redações do SARESP: havia uma hipótese, argumentação, tese a ser defendida e clareza na construção do texto.

Não havia palavras complicadas, rebuscadas. Mas havia clareza de idéias e emoção no texto produzido. Os alunos apropriaram-se realmente dos textos lidos e se permitiram considerá-los dentro de um tempo e espaço específico.

Comparativamente, na redação SARESP dos mesmos alunos, as competências dois e três, (alfabetização nas diversas disciplinas e bom conhecimento da língua materna) avaliadas em conjunto mostram crescimento considerável de um ano para outro, mas são, no conjunto das cinco competências analisadas, as que apresentam maiores dificuldades na hora de serem transpostas para a redação.

Este fato pode ser considerado reflexo direto da dificuldade de professores para ministrarem aulas do chamado “núcleo duro”: química, física e matemática para alfabetização e interpretação dos fenômenos das ciências naturais.

Além de transcrição de grandes trechos de livros didáticos e matérias jornalísticas (inclusive a que serviu como “texto-estímulo”), os conceitos desenvolvidos no Clube de Leitura pelos alunos parecem não caber na produção solicitada em 2003: poluição ambiental para o primeiro ano e efeito estufa para o segundo ano do Ensino Médio, numa percepção de que a leitura específica das diversas disciplinas não foi desenvolvida ou não contribuiu para o entendimento dos conceitos, para a transposição da situação de argumentação e exposição de idéias.

Os alunos tiveram muita dificuldade na hora de articular os conceitos científicos corretos para preservação do equilíbrio ambiental do planeta e desenvolvimento sustentável, com o conhecimento que possuíam e transportá-los para o código lingüístico. O debate desenvolvido no decorrer do semestre, sobre violência contra a mulher nos meios de comunicação, música e literatura não foi aproveitado por não dar conta da solicitação textual da avaliação institucional: alternativas de desenvolvimento sustentável e preservação ambiental para o planeta.

Por fim, na EE. Vermelha, por toda a dificuldade de acesso aos registros e desenvolvimento do projeto vencedor do Concurso de 2003, quando acreditava-se não

haver condições mínimas para o desenvolvimento de competência para fruição do texto literário, para potencializar cultura leitora, foi justamente o local onde os três Sujeitos mais se apropriaram da tecnologia para melhoria de seu perfil leitor, embora sem ter (no entendimento da pesquisadora) consciência do fato: frequentadores de “lan houses”, mantinham perfis em site de relacionamento e se identificavam como leitores aficionados por poesias, listando entre seus autores preferidos Florbela Espanca, Vinicius de Moraes e Carlos Drummond de Andrade. Eram “associados” de comunidades virtuais com nomes como: “Eu leio poesia”, “Herdeiros de Lispector”, “Eu faço poesia”.

Em um site de relacionamentos, na parte dedicada a mensagens entre os participantes, escreviam com cuidado a elaboração dos enunciados e argumentavam com bastante consistência sobre assuntos de seu cotidiano, além de serem críticos severos para opinar sobre poesias escritas por colegas, inclusive de outros Estados do Brasil. Embora nunca tenham ido fisicamente além do litoral sul de São Paulo, em viagens turísticas de um dia, acompanharam virtualmente uma feira de leitura em Parati, uma maratona de leitura no Rio de Janeiro e um encontro de poetas em Maceió, só nos primeiros dois meses de 2007.

A despeito de toda dificuldade para o acesso a cultura letrada, seja materialmente (não há bibliotecas, livrarias ou sebos no bairro) ou virtualmente (nenhum dos três Sujeitos possui computador doméstico), não se pode desconsiderar os avanços na constituição cultural oportunizados por meio da literatura, ainda que a Escola lhes tenha dificultado o acesso e pouco investido em sua consolidação.

A EE. Vermelha, em que se pese todas suas dificuldades, foi a única Escola a dar seqüência ao projeto de leitura em 2004: os vinte e oito alunos da professora C. reuniram-se pelo menos uma vez em cada uma das semanas letivas de 2004, incluindo o mês de julho, de recesso escolar. Fizeram a leitura de muitas poesias e aprofundaram seus estudos e leitura sobre uma poeta portuguesa do século XIX, “Florbela Espanca”, e por analogia das temáticas, conheceram as músicas da bossa nova e da cantora Maysa. Discutiram poesia utilizando a música, compararam letras e discutiram os contextos de produção e de vida das artistas.

Além das obras, foi debatido o machismo, casamento, educação da mulher entre outros

temas. Os encontros aconteciam duas vezes por semana, das 15h às 17h, em uma sala organizada pela professora na própria Escola.

Na análise das redações deste grupo de alunos do segundo ano do EM foi possível observar progressos na construção da redação, cuidado na transposição das idéias do pensamento para as palavras e muita dificuldade relacionada às marcas da oralidade não superadas, transpostas para o texto.

Como o trabalho no ano de 2004 foi focado em poesia, que não exige uma linearidade na elaboração para construção de sentido, na construção de prosa exigida na redação do SARESP os alunos demonstraram dificuldades para propor intervenção na realidade do desperdício de água e recursos naturais não renováveis. A não apropriação de conceitos científicos dificultou o desenvolvimento da proposta de redação.

Mas, nas entrevistas realizadas com os três alunos da EE. Vermelha, foi possível identificar marcas da fruição poética na construção do discurso, argumentação coerente na construção de uma tese de defesa da cultura popular e orgulho no convite para conhecer suas produções num Sarau Literário que acontece uma vez por mês num bar próximo à Escola, onde novos autores socializam suas produções. O gosto musical havia se depurado e os Sujeitos apresentaram algumas composições de cantores de sucesso entre a juventude onde “... um crime contra a poesia havia sido cometido, e outro ainda mais grave em relação à língua portuguesa”.

Ao defender o “Forró” como autêntico representante da cultura nordestina, os Sujeitos fizeram uma defesa incisiva da não mudança das letras, em função do movimento do “politicamente correto”: segundo os alunos, as letras não representariam necessariamente um pensamento machista em relação as mulheres, e sim, metáforas e inferências com as injustiças e sofrimento do povo nordestino. Embora a tese (na visão da pesquisadora) fosse questionável, os argumentos eram interessantes: o nordestino é muito preocupado com sua família; na cultura nordestina as mulheres são sempre protegidas, mas são fortes e bravas quando “chamadas” a defender seu espaço, lutam contra adversidade sem perder esperanças na vida real e na literatura (vide Tereza Batista, de Jorge Amado, Sinhá Vitória, em Vidas Secas e as próprias mães dos Sujeitos, responsáveis pela manutenção estrutural e financeira da casa (três em cada cinco famílias⁶⁰).

⁶⁰Dados do Questionário do SARESP/2004.

3. Em busca de síntese: continuidade e rupturas dos projetos de leitura no Ensino Médio

Importante pontuar a importância dada para o desenvolvimento da competência leitora externada por todos os quinze sujeitos entrevistados: abrir espaços para inserção na cadeia produtiva, encontrar ocupações diferentes das que faziam seus pais e responsáveis e, preferencialmente, relacionados a estratos valorizados socialmente na atualidade: tecnologia, comunicação e vendas.

Quanto ao fortalecimento do perfil de “felicidadãos”, entre os alunos com os quais se obteve proximidade por aceitarem participar das entrevistas, embora o questionário fosse burocraticamente respondido (ler é importante para todas as pessoas, a leitura na escola é importante para formar “gente” mais comprometida com o mundo, quem não lê não “melhora” na vida) houve uma sincronia permissiva para inferência de inquietações ligada à busca da felicidade em ser cidadão, no contato direto entre a pesquisadora e os Sujeitos. Particularmente na EE.Vermelha e EE. Marrom os alunos fizeram considerações sobre a importância dos símbolos da cultura popular como a literatura de cordel e a música popular brasileira, apontaram a importância de cantores sertanejos dos bairros onde moravam e formularam hipóteses entre a relação existente no domínio do padrão culto da língua e respeitabilidade social.

Na hipótese dos Sujeitos da pesquisa, na sociedade do conhecimento, comunicar-se com proficiência oralmente e, principalmente, por escrito equivale a ter poder, fazer parte de uma categoria diferenciada. Nesta visão do mundo, para serem ouvidos em suas necessidades e desejos de pertencimento, consideram ser fundamental dominar o padrão culto da língua e todo conhecimento por este proporcionado.

O objetivo pretendido não era inicialmente constituir-se em “felicidadão”, mas atingir um nível que lhes possibilitasse fazer escolhas e não ser escolhido: consumir o objeto de desejo e não aquilo permitido pelos apertados orçamentos familiares, frequentar “lugares bons” em seus momentos de lazer, escapar da profissão de pais e mães, que, se não os envergonhava, também não era motivo de orgulho. A ascensão à cidadania plena seria consequência do “status” social adquirido.

No sistema de representações sociais elaboradas por aqueles meninos e meninas, a

proficiência leitora e por suposto, escritora, seria uma espécie de “Abre-te Sésamo” a possibilitar sua entrada no grupo de decisão na sociedade. Na questão sobre como a leitura pode fazer diferença na vida das pessoas houve quase uma unanimidade em relação ao acesso na cadeia produtiva e participar das esferas de decisão.

Outro ponto a ser destacado nesta análise diz respeito à alfabetização nas diferentes linguagens com que se constrói conhecimento na escola: a opção pela atividade científica, sistemática e experimentada por meio de tarefas desenvolvidas nos laboratórios, articulação com fenômenos do cotidiano e disciplina para o estudo dos conceitos não faz parte, (até onde pudemos verificar na investigação) do planejamento das escolas. Nem mesmo entre os especialistas de disciplina, a alfabetização nas linguagens científicas consta do planejamento anual e todas as quatro escolas pesquisadas acompanham a linearidade do livro didático.

Ou, como preconizado por Gramsci: “O leitor comum não tem e não pode ter, um hábito científico, que só se adquire com o trabalho especializado: por isso, deve-se ajudá-lo a assimilar pelo menos o sentido desse hábito, através de atividade crítica oportuna”. (1981,155). Se não foi oportunizado o conhecimento da linguagem científica, como poderia ser avaliado desenvolvimento de competência neste quesito?

Embora os conceitos sociológicos, estéticos e filosóficos tivessem se ampliado na EE. Vermelha, o mesmo não se verificou nas áreas relacionadas às ciências da natureza, dificultando a fluidez dos textos.

Neste ponto da reflexão, se faz uma pausa na apresentação de dados comparativos sobre o crescimento perceptível rumo à competência leitora de todas as Escolas pesquisadas, mas ainda abaixo dos níveis nacionais, para questionar se não há necessidade de intervenção na prática dos formadores de formadores: apesar de pequena diferença nos resultados, pela média das duas Escolas (Branca e Vermelha) que puderam ceder os dados dos alunos do ano anterior a 2003(ano do Concurso de Leitura), os temas e tópicos trabalhados pelo professor em projetos de leitura ou não, foram materializados na redação. Os alunos só não fizeram aquilo que não aprenderam.

A redação do SARESP utilizou conteúdos cujo refinamento exigia múltiplas leituras e interpretações sobre um mesmo tema, com contribuição sócio-histórica das várias

ciências, inclusive as surgidas no limiar do novo século.

A Escola de Ensino Médio Paulista ainda apresenta um currículo onde a linearidade é a marca, particularmente em literatura e nas chamadas “Ciências Duras”, não há nenhum tipo de interlocução com as descobertas e conhecimentos oportunizados pela tecnologia, sem laboratórios e bibliotecas.

Outro ponto merecedor de reflexão aprofundada é a confusão em torno da função do ENEM, por conta dos resultados serem utilizados inicialmente para composição da nota de acesso as Universidades Públicas nas primeiras edições, direcionando para o centro dos debates nas quatro comunidades escolares, objeto da pesquisa, não a necessidade de redirecionar ações e políticas para promoção da expansão qualitativa do leitor de texto literário no Ensino Médio, mas os resultados empreendidos pelos alunos individualmente, determinando currículo para a terminalidade da Educação Básica e penalizando as Escolas na distribuição de recursos financeiros, inclusive.

Nesta perspectiva, se remete a presente análise, (ainda que com rubrica avaliativa da matriz de competências do ENEM) à filosofia do SARESP: diante do quadro exposto, o aluno fez o melhor que pôde com o conhecimento que foi a ele permitido alcançar.

As Políticas Públicas para leitura, em primeira análise, carecem de suporte e materialidade para promover a expansão qualitativa para todos os alunos. As Avaliações Institucionais transformadas em nova modalidade de “rankiamento” de escolas têm subvertido sua intenção primeira de dimensionar propostas pedagógicas para promover avanços por meio de intervenção acompanhada.

No ano de 2004 não houve continuidade das ações e projetos de leitura com o acervo do “Leia Mais” nas Escolas investigadas, já que a rubrica do projeto mencionava a realização bienal de avaliação para verificar o impacto de sua utilização.

As Escolas Marrom, Vermelha e Azul seguiram, então, o Planejamento Anual por Disciplina, que previa para o ensino de Língua Portuguesa na segunda série do EM conteúdos diferentes em cada unidade de ensino.

A EE. Azul estudou escolas literárias do realismo ao pré-modernismo. Autores principais, obras emblemáticas e resumos foram a opção metodológica dos professores.

Os alunos da 1ª série X foram ao teatro assistir a adaptação de duas obras literárias por uma companhia cujo trabalho é voltado para o denominado “teatro escolar”, ou seja, adaptações de peças cuja obra original é referência em vestibulares concorridos. Os alunos assistiram “A cartomante” de Machado de Assis e “A Moreninha” de Joaquim Manuel de Macedo. Os trabalhos com produção de texto foram feitos com base em temas propostos pelo ENEM em anos anteriores, e cada professor buscava agregar aos alunos conhecimentos para realizar a redação proposta com competência. As redações eram corrigidas pelo menos por dois professores em cada bimestre, e devolvidas com comentários das mudanças necessárias para adequação do texto à proposta. Foram duas redações por bimestre, cuja versão final era entregue na semana do “Provão”.

Os alunos da 1ª série X continuaram recebendo aulas complementares em período oposto ao estudado e acesso aos plantões de dúvidas para fortalecer os conteúdos das aulas. Em outubro de 2004, quando foi realizado o SARESP, eles haviam produzido sete redações, feito “seis provões” e lido seis livros sob supervisão do grupo de professores. Tinham acesso a periódicos na Escola e em casa, participaram de um trabalho denominado “Veja na sala de aula” e livre acesso à sala de informática.

Na EE. Marrom os alunos desenvolveram os trabalhos na aprendizagem de língua materna de acordo com a proposta do livro didático adotado naquele ano. Estudaram gênero jornalístico, anúncio publicitário, características dos diferentes textos de jornais e revistas e introdução ao romantismo e realismo. Não fizeram nenhuma produção textual ao longo do ano, nem coletiva e nem individual. Não foi proposta leitura complementar ao conteúdo das aulas, não houve plantão de dúvidas e nem qualquer outra atividade de recuperação paralela. Um mês antes do SARESP, foi realizada uma prova no modelo daquele proposto pela avaliação institucional, corrigido e entregue aos alunos. Não havia na devolução comentários e nem orientações para fortalecimento dos conteúdos e os resultados foram abaixo das metas propostas pela gestão escolar: médias acima de 5,0.

Na EE. Vermelha, os alunos tiveram alguns problemas relacionados às mudanças de professores: em 2004, mesmo com ingresso de titulares de cargo em todas as disciplinas, eles passaram a ter aulas regularmente a partir de maio quando todas as medidas burocráticas para ingresso da nova professora de língua portuguesa foram cumpridas. Nesse ínterim, a posse foi prorrogada por quase noventa dias. Nas aulas

regulares, a partir do início do trabalho da professora de língua portuguesa, eles fizeram cópias do livro didático de artigos de opinião (nem todos os alunos possuíam livro), responderam perguntas sobre: autor, cidade e motivo que originou a produção do artigo. Além disto, fizeram treinos ortográficos, análise sintática e elaboração de currículos, memorandos e cartas comerciais.

Os alunos não foram aos laboratórios, o acervo do “Leia Mais” já estava reduzido a poucos exemplares, não foi proposta atividades de produção de texto e nem avaliações periódicas de conteúdos propostos. Para avaliar os alunos para promoção, retenção e retenção parcial utilizou-se os resultados do SARESP e alguns professores propunham trabalhos de ‘pesquisa’.

Mas a professora C. continuou seus trabalhos com o Clube de Leitura, propondo a leitura de poesias de autores brasileiros e portugueses, do romantismo até os concretistas, fazendo uma articulação entre a música dos saraus e o tropicalismo, e os romances de banca de jornal (Sabrina, Bárbara Cartland, Júlia e outros) trazidos pelos estudantes. Em 2004, havia 28 estudantes freqüentadores do Clube de Leitura todas as terças e quintas-feiras.

Diante do exposto, os resultados das análises das Redações do SARESP/ 2004 das Escolas investigadas (com exceção dos alunos da EE. Branca, cujos estudos foram concluídos) foram os seguintes:

Resultados de Redações do SARESP 2004/ Avaliadas pela Matriz do ENEM

Tabela 11

Competências	EE. Azul	EE.Marrom	EE.Vermelha
I-Domínio da língua portuguesa, domínio das linguagens específicas das áreas matemática, artística e científica.	98,2	55,0	45,0
II - Aplicação de conceitos para a compreensão de fenômenos naturais, processos histórico-geográficos, produção tecnológica e manifestações artísticas.	99,0	43,4	41,0
III -Utilização de dados e informações para tomada de decisões diante de situações-problema.	100,0	41,0	39,8

IV -Construção de argumentação consistente	98,0	42,0	34,5
V - Capacidade de elaboração de propostas de intervenção na realidade, respeitando valores e considerando a diversidade sócio-cultural.	99,0	43,0	42,1

Fonte: Redações/2004

Por fim, não se pode encerrar a análise dos dados sem menção à sempre delicada questão da formação de professores (inicial e continuada) e entendimento das Políticas Públicas pelo grupo gestor das escolas: ao “proteger” o material pedagógico e laboratórios de alunos e professores, o grupo gestor cumpre com a função que lhe é delegada pelo poder público mantendo livros, cadernos e computadores “a salvo” em salas trancadas com grossos cadeados, mas torna inacessível, principalmente aos alunos oriundos das camadas populares (grande maioria do Ensino Médio na rede pública) o acesso à produção literária.

Em relação à formação continuada disponibilizada aos professores, essa obedece a uma lógica que nem sempre contempla as necessidades de fortalecimento das práticas docentes, ocorrendo a partir de pressupostos idealizados tendo por base resultados das avaliações institucionais, em comparação de realidades, espaços, alunos e escolas diferentes com propostas realizadas “no atacado” e na média. Compulsoriamente para escolas com resultados “comprometedores”, onde objetivos e metodologia nem sempre atendem necessidades reais dos grupos docentes e discentes. Ou por adesão (que nem sempre acontece) para professores baseados em escolas com resultados melhores.

A formação inicial, sobretudo do professor de Língua Materna nos cursos de Licenciatura das Universidades, também precisa de reformulação para proposição de práticas que levem ao fortalecimento do perfil leitor de seus alunos, futuros professores da rede pública. Disciplinas como Alfabetização, Letramento e Letramento Literário, poderiam constar das grades curriculares dos cursos de Letras, tendo em vista que, em seu cotidiano, o professor vai se deparar com a necessidade de propor soluções para o enfrentamento destes problemas. Formação Inicial não pode ficar circunscrita à leitura de resumos disponibilizados em xerox, sob pena de fragilizar autonomia e criticidade na docência.

CONSIDERAÇÕES PARA NÃO FINALIZAR O DEBATE, MAS CONTRIBUIR PARA APROFUNDAR A REFLEXÃO.

*Leste os meus versos? Leste?
E adivinhaste
O encanto supremo que os ditou?
Acaso, quando os leste, imaginaste
Que era o teu esse olhar que os inspirou?*

Florbela Espanca

Iniciamos as considerações finais retomando os objetivos anunciados pela SEESP para desenvolvimento do “Projeto Leia Mais” nas Escolas de Ensino Médio de São Paulo: desenvolvimento e ampliação de competência leitora com proficiência destacada na leitura da escola para possibilitar a leitura compreensiva do mundo, oportunidade de conhecimento e uso das novas tecnologias de informação e comunicação e melhoria dos índices paulistas nas avaliações institucionais nacionais e internacionais.

No processo de análise dos dados, elaboramos três grupos de argumentos para propor a ampliação do debate e aprofundamento da reflexão sobre a contribuição das políticas de estímulo à leitura no desenvolvimento de cultura leitora na Escola Paulista de Ensino Médio: 1- Argumentos Pedagógicos, 2- Argumentos Administrativos e 3 - Argumentos Políticos. Passaremos a apresentação de cada um deles na seqüência.

Avaliações Institucionais, como indicado no anúncio de seu nome, são para mensurar desenvolvimento e alcance de políticas públicas nas instituições e quais intervenções são necessárias para oportunizar a todos os estudantes, a despeito das diferenças sociais e de acessibilidade a bens de fruição cultural, desenvolvimento de suas potencialidades intelectuais e constituição de seu perfil cidadão.

O objetivo primeiro da ação pedagógica, derivada dos resultados dessas avaliações, seria desenvolver e fortalecer uma concepção educativa tendo por ideal a escola unitária que não se separe a escola para prestar vestibular e formar lideranças da escola para ensinar “profissão” e formar trabalhadores, já que ambas demandam a utilização de complexos sistemas de produção mental e elaboração de delicados sistemas de pensamento para resolução de problemas.

1- Argumentos Administrativos

Nesta perspectiva, num primeiro grupo de argumentos coloca-se o fato de, administrativamente, os projetos desenvolvidos pelas escolas sofrerem interferências de variáveis que nem sempre favoreceram o alcance universal do grupo a que se destinavam, com sucesso no alcance dos objetivos propostos e anunciados: a administração escolar determinou quando e quais alunos utilizariam os acervos disponibilizados com vistas a conseguir melhores resultados na publicização para toda rede; a formação do professor determinou projetos com maior ou menor autonomia na concretização das propostas formuladas pelas equipes centrais para utilização do acervo; os documentos orientadores para escrituração das propostas centraram-se em explicitar burocraticamente a necessidade de cumprimento de prazos para escolhas e entrega dos projetos. Critérios diferentes para seleção dos projetos representativos de cada região resultaram em apresentações dispares.

2-Argumentos Pedagógicos

A todas essas variáveis, junta-se o fator político das propostas serem formuladas genericamente em nível central e sem previsão de ações de sistematização, fortalecimento e acompanhamento regional; os alunos com pouco ou nenhum letramento literário foram excluídos dos processos de elaboração dos projetos praticamente em todas as escolas e as Avaliações de Sistemas foram utilizadas para “classificar” unidades diferentes de ensino e legitimar resultados empreendidos pelas escolas em provas de avaliação de competência leitora e escritora, em disputa acirrada envolvendo realidades diversas.

Contudo, o resultado da análise das Redações pela matriz das competências do ENEM aponta a despeito da falta de estrutura, metodologia e continuidade dos projetos, impacto nos resultados dos alunos (inclusive) em Avaliações Institucionais por meio do letramento literário nos espaços pesquisados: novas possibilidades na formulação de propostas de produção textual, ainda que com dificuldades para estruturação do texto. A ampliação de repertório é perceptível na sustentação da argumentação nas redações dos alunos submetidos a projetos ou ações sistemáticas com leitura.

3-Argumentos Políticos

No terceiro grupo de argumentos situam-se alguns fatores não discutidos quando se situa a reflexão sobre desempenho das escolas públicas nas Avaliações Institucionais nacionais ou internacionais pelos alunos de São Paulo, particularmente dos grandes centros urbanos, e considerados pela pesquisadora para aferir resultados:

- Equipamentos públicos que possibilitem acesso, constituição e consolidação à cultura leitora em seqüência ao trabalho (hipoteticamente) desenvolvido pela escola para formação de competência leitora, não estão postos como prioridade nem nos condomínios de luxo dos bairros nobres, quanto mais nos bairros periféricos da Capital: teatros, bibliotecas, livrarias, cinemas, locais de ponto de encontro e difusão da cultura popular (cantigas de roda, cordel, roda de música popular regional⁶¹). Na periferia de São Paulo muitos bairros só têm como equipamento difusor e produtor de cultura a própria Escola, por vezes uma única e solitária com mínimas condições para cumprir a tarefa.
- Livros que não saem das estantes e das caixas, “presos” em salas de administração escolar não contribuem para formação de competência leitora e nem produzem cultura leitora. Como afirmado pela professora Rose Neubauer⁶² em passado recente, livros que não circulam, não são “tocados”, folheados, passados de mão em mão e eventualmente, estragados ou manchados por um ou outro leitor desabituaado da condição de leitor e do tratamento com livros, não desenvolvem competência para coisa alguma.
- Avaliações Institucionais foram elaboradas no bojo das Reformas Educacionais para avaliar sistemas de ensino e não penalizar ou premiar alunos, classificar escolas e servir como critério para financiamento da educação. No caso de inevitável utilização para esta finalidade, acredita-se ser mais lógica a inversão das prioridades: Escolas com resultados muito abaixo do esperado precisariam de uma intervenção pedagógica para fortalecimento, com viagens culturais, acesso aos livros e produção letrada com menos burocracia, visitas a museus, exposições fotográfica, teatro e cinema.

Ao longo da última década, em que se pese todo o investimento em acervo, capacitação

⁶¹ Num estudo de seis lançamentos imobiliários de alto padrão da região metropolitana de São Paulo durante quatro semanas no caderno imobiliário do Jornal Folha de São Paulo em 2006, não foi apresentado nenhum dos ambientes citados como diferencial para venda.

⁶² No tempo em que ainda ocupava o cargo de Secretária da Educação.

de professores, acesso aos meios tecnológicos de informação e comunicação, não houve ampliação das oportunidades para acesso e desenvolvimento de cultura leitora entre todos os jovens estudantes do ensino médio regular, na capital de São Paulo.

Os avanços obtidos no campo do letramento literário na escola pública, tomando-se por base a investigação desenvolvida, resultaram muito mais do esforço das comunidades escolares do que das possibilidades engendradas pelas políticas de desenvolvimento de competência leitora pelo poder público.

A combinação de inúmeras ações desvinculadas e desarticuladas entre si, com políticas mal compreendidas nas comunidades escolares (Progressão Continuada, projetos de alfabetização e letramento não apropriados pelos professores), falta de sistematização e acompanhamento dos Projetos de Leitura e o caráter competitivo da proposta do Concurso de Leitura para avaliação de desenvolvimento de competência leitora, fez com que o acesso ao acervo do Projeto Leia Mais fosse oportunizado aos sujeitos que de certa maneira, já demonstravam proficiência no entendimento do texto literário nas quatro escolas pesquisadas.

Os avanços empreendidos com sucesso pelas escolas resultaram dos esforços (por vezes, solitários) de professores de língua materna, combinados ao perfil sócio-cultural de pais e responsáveis e condições para acesso aos equipamentos culturais (quando havia) no entorno escolar.

Por outro lado, a disputa interna entre a Equipe idealizadora (PROMED) e executora (CENP) de Propostas de Leitura para rede pública de ensino de São Paulo foram prejudiciais para o desenvolvimento de um Projeto de Letramento Literário contínuo e sistemático para as escolas de ensino médio que reverberasse em cultura leitora no período compreendido pela pesquisa: não houve critérios uniformes para utilização do acervo, os membros de uma equipe desautorizaram os colegas da outra por meio de comunicados e resoluções no Diário Oficial do Estado⁶³ e o tempo gasto na resolução dos conflitos seria essencial para acompanhamento das ações desenvolvidas nas escolas.

Embora contassem com valioso acervo para implementação de seus projetos, as Escolas

⁶³ Durante o mês que antecedeu a entrega do produto para o Concurso de Leitura os comunicados se sucederam alternados entre as orientações da equipe CENP e PROMED, até que em meados de outubro de 2003 as duas equipes produziram o comunicado conjunto que integra os Anexos deste trabalho.

não dispunham de infra-estrutura para possibilitar acessibilidade de todos os estudantes ao livro, nem profissionais que pudessem colaborar para fomentar o interesse pela leitura por meio de proposições diferenciadas e/ou estratégias de leitura.

Houve contradição em se afirmar disposição de promover a circulação dos livros sem revogar e nem atenuar penalidades ao gestor que tivesse extraviado ou “desgastado” um único livro do Projeto “Leia Mais”, abrandando barreiras burocráticas impeditivas⁶⁴.

Por fim, a intenção de todo trabalho com leitura na escola deveria ser sempre a conquista de novos e curiosos leitores para melhoria das condições de letramento e cultura das comunidades, principalmente as localizadas em periferias. Nesta proposição, todos os alunos indistintamente deveriam ser “capturados” para ler o texto literário na escola secundária, e assim exercerem seu direito de fruição de bens culturais produzidos pela humanidade ao longo de sua existência.

A superação das contradições, ainda presentes na Escola, de oferecer apoio e toda sorte de encaminhamentos a quem já tem proficiência leitora, separando alunos com possibilidades de empreenderem resultados melhores em avaliações externas, relegando os demais à própria sorte, urge de encaminhamentos severos, não de punições a gestores e comunidades escolares, mas de amparo e estímulos para professores desenvolverem um esforço concentrado para superação das dificuldades dos alunos mais comprometidos em seu processo de alfabetização e letramento.

A comparação dos resultados alcançados entre as escolas é prática consolidada entre os formuladores de políticas públicas, promovendo uma cultura de competição nada salutar entre diferentes comunidades e cizânia que nada contribui para avanços pedagógicos. A Escola de Ensino Médio não tinha um projeto de atendimento às novas demandas exigidas pela universalização do fundamental, ao reforço das práticas da cultura letrada, à fruição dos bens culturais, ao acesso dos alunos às diferentes mídias. Desse modo, foi consolidando as práticas na base do “experimentalismo” e do “possível”.

A investigação sinaliza que embora um grande número de jovens tenha vencido o “funil” de acesso, não lhes foi facultado (até o momento) no ambiente escolar, condições para entender o significado e a importância da competência leitora para

⁶⁴ A Comunidade Escolar da EE. Vermelha debate-se até hoje em Sindicância para decidir quem vai pagar os livros que foram subtraídos ou queimados.

consolidação de seu perfil de “felicidadãos”.

Concluindo estas reflexões iniciais, mas não esgotando o debate, acreditamos não terem sido alcançados os objetivos publicizados para o primeiro projeto de leitura exclusivo para o Ensino Médio de São Paulo: as políticas para estímulo à leitura da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo propostas por meio do *Projeto Leia Mais* – destinados aos alunos do Ensino Médio, não melhoraram universalmente índices de desempenho das escolas em Avaliações Institucionais e nem criaram e/ou ampliaram competência leitora com vistas a desenvolvimento de cultura leitora e melhoria da proficiência para leitura de mundo, mas cumpriram as metas traçadas em rubrica orçamentária com órgãos internacionais de financiamento da educação.

*“Na história, o tempo é”,
simultaneamente, o elemento de ruptura
e de associação entre o sujeito e o objeto”.*
Carlos Bauer

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Livros e Artigos

BAGNO, Marcos. *Preconceito Lingüístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2004 – 35ª edição.

BAKHTIN, Mikhail – *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.

BARBOSA, J.A. – *Literatura nunca é apenas literatura* – IN: *Leitura: caminhos da aprendizagem*. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação/FDE, 1988 (Série Idéias – V).

BAUER, C. – *Reflexões sobre o tempo, a história e a utopia no cotidiano escolar* – São Paulo: Pulsar, 2005.

BELLODI, Z.C. – *Florabela Espanca, melhores poemas* – São Paulo: Global, 2005.

BRANDÃO, Zaia – *Pesquisa em Educação, conversas com pós-graduandos*. Rio de Janeiro: Ed. PUC –Rio; São Paulo: Loyola –2002.

BUCI, G. – *Gramsci e o Estado* – São Paulo: Paz e Terra, 1980 – 2ª ed.

CASTRO, M. H.G. e TIEZZI, S. – *A reforma do ensino médio e a implantação do Enem no Brasil*, IN: BROCK, COLIN e SCHWARMANN, S. (org.) – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*, São Paulo: UNESP, 1999.

CITELLI, A. O. – *Conceitos de Leitura* - IN: *Leitura: caminhos da aprendizagem*. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação/FDE, 1988 (Série Idéias – V).

CORTELLA, Mario S. *A Escola e o conhecimento fundamentos epistemológicos e políticos* –São Paulo, Cortez, 2004. 8ª ed.

FRANCO, M. L. - *Análise de Conteúdo* – Brasília, Líber Livro, 2005. 2ª ed.

FREIRE, P. – *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*–São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. - *A importância do ato de ler em três artigos que se completam* – São Paulo, Cortez, 2005. 46ª ed.

FREITAS, Maria Tereza A & Costa Sérgio Roberto, *Leitura e escrita na formação de professores* – Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2002.

GATTI, B. A. – *A construção da pesquisa em educação no Brasil* – Brasília, Plano, 2002.

GRAMSCI, A. *Concepção Dialética da História*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 4ª ed. 1981.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura* – Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1981.

IANONNE, L.R – Avaliação Institucional: Relato de uma Experiência. In: Capelletti, I. F. (org.), *Avaliação Educacional: Fundamentos e Práticas* – São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2004.

JARDILINO, J. R.L., A pesquisa e o cotidiano escolar – uma ação colaborativa. In., *Eccos Rev. Cient.* v7, n2.,p.239-249. São Paulo, Dez, 2005.

JARDILINO, J. R. e NOSELLA, Paolo (org.). *Os professores não erram: ensaios de história da profissão de mestre*. São Paulo, Pulsar 2005.

JARDILINO, J. R. e SILVEIRA, C. – Fundamentos freirianos para uma discussão sobre as competências na formação dos professores. In: JARDILINO, J.R. & NOSELLA, P. *Os professores não erram: ensaios de história da profissão de mestre*.São Paulo: Pulsar, 2005.

JARDILINO, J. R. et.al., *Orientações Metodológicas para elaboração de Trabalhos acadêmicos*. 2ª ed. São Paulo, Gion: 2000.

LAJOLO, M. - *Do mundo da leitura para leitura de mundo*, São Paulo, Ática, 6ª ed. 2005.

- _____ *Literatura: leitores & leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.
- LUNA, S.V. *Planejamento de Pesquisa – Uma introdução*. São Paulo: Educ, 1996.
- MACHADO, Ana M. *Contracorrente: Conversas sobre leituras e política*. São Paulo: Àtica, 1999.
- _____ *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- MANGUEL, A. – *Uma história da leitura* – São Paulo: Companhia das Letras, 1997/trad. Pedro Maia Soares.
- MELO, D.M. *Professora. É pra ler ou entender? Um estudo sobre a leitura de futuros professores*. Niterói: Intertexto; São Paulo: Xamã, 2003.
- MELO NETO, J.C. – *Serial e antes* – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.
- PAIVA, A. – *A censura católica à leitura de romances*. Belo Horizonte: Autêntica, 1997.
- RIOS, T.A. - *Compreender e Ensinar – Por uma docência de melhor qualidade*. São Paulo, Cortez, 3ª ed. 2002.
- ROSING, T. M.K. – *A formação do professor e a questão da leitura* – Passo Fundo: Editora Universitária, 2001, 2ª ed.
- ROJO, R.H.R. *A concepção do leitor e produtor de textos nos PCNS: “Ler é melhor que estudar”*. In FREITAS, Maria Tereza A & Costa Sérgio Roberto.
- SCLIAR, M. – *A função educativa da leitura literária*. In: ABREU, Márcia. *Leituras no Brasil*. São Paulo: Mercado das Letras, 1995.
- SAVIANI, Dermerval – *A nova lei da Educação/LDB: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas, SP - Editora: Autores Associados. 9ª ed. 2004
- SECCO, Lincoln – *Gramsci e o Brasil – Recepção e difusão de suas idéias*. São Paulo, Cortez, 2002.

SERRANO, M.G.P. - *Investigacion – Acción: aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid, Ed. Dykinson, 1990.

SILVA, E. T. da – *Magistério e Mediocridade* - São Paulo: Cortez, 1993.

SILVA, J. M. da – Educação e Trabalho no Brasil: O Ensino Médio – IN: MENESES, J.G.de C. et.al. *Educação Básica: políticas, legislação e gestão: leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

SOUZA, P. R. – A Revolução Gerenciada – Educação no Brasil –1995-2002- São Paulo: Prentice Hall, 2005.

SZYMANSKI, H. A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

Teses e Dissertações:

ALMEIDA, Ana Lucia de Campos. *Leituras Constitutivas da(s) Identidades e da ação dos professores*. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica, LAEL, 2004.

CEREJA, William Roberto. *Uma proposta dialógica de ensino da literatura no ensino médio*. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica, LAEL, 2004.

MARCELINO, F.T. *O Ler por prazer*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, IEL, 2004.

Documentos:

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – MEC/CNE – DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO, Brasília, 1998.

FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO/FDE, *Leitura: caminhos da aprendizagem*, São Paulo: SEESP, 1988 (Série Idéias – V.5, 13 e 17).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC/SEMTEC – *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*, Brasília, 1999.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC/SEMTEC – *Parâmetros Curriculares do Ensino Médio +/Códigos, Linguagens e suas Tecnologias* – Brasília, 2002.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. Ofício do GS nº 366/2004- SEESP.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO -SEESP/PROMED – *Ler faz a diferença* (texto institucional de divulgação do Projeto Leia Mais), 2001. Acervo PROMED.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO /SEESP - *Relatório Comparativo da Análise de Desempenho das Diretorias de Ensino do SARESP/2003 – Leitura e Escrita*, São Paulo, 2004.

Dicionários:

AVOLIO, J.C. e FAURY, M. L. – *Michaelis – Francês/Gramática Prática*, São Paulo: Melhoramentos, 2005.

CUNHA, A.G. da – *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

JAPIASSU, H.e MARCONDES, D. – *Dicionário Básico de Filosofia*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

LAROUSSE – *Dicionário da Língua Portuguesa* – Paris: Larousse/São Paulo: Ática, 2001.

Sites:

www.homme-moderne.org/societe/socio/bourdieu. BOURDIEU, Pierre. “*Les chances de survie de la culture*”. Acesso em maio de 2005.

www.mec.gov.br/inep. “*Relatório Pedagógico do ENEM*” –PDF; “*Redação tem resultados de 70% de Bom e Regular*”/ Acesso em agosto e setembro de 2005 e setembro e outubro de 2006.

www.ensinomedio.sp.gov.br. ALQUERES, Hubert BORGOGNONI, Felipe. *Escolas públicas, internet e escolha de livros*. Acesso em janeiro/2005.

www.educacao.sp.gov.br/cenp. SARESP: 2003/04/05-*Informativo sobre os resultados do SARESP e outras informações. Prêmio Leitura na Escola* -Acesso em agosto, setembro, outubro, novembro de 2005 e março, abril, maio, agosto e setembro de 2006.

www.ceesp.gov.br. Deliberação CEE nº 10/97 – *Dispõe sobre a organização das escolas estaduais de ensino fundamental e médio; Indicação CEE nº 10/98 – Diretrizes para elaboração do Regimento das Escolas do Estado de São Paulo; Parecer CEE nº 67/98 – Regimento Básico das Escolas Estaduais de São Paulo*. Acesso em setembro, outubro e novembro de 2005 e setembro/ outubro de 2006.

www.ibge.gov.br. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD*/Acesso em setembro de 2006.

www.subprefeituras.sp.gov.br. *Mapas, estruturas e legislação*. Acesso em setembro de 2006.

www.google.maps.com.br. *Mapa do Entorno das EE. Azul, Branca, Marrom e Vermelha*.

Acervo Multimídia

CONSPIRAÇÃO FILMES e COLUMBIA FILMES DO BRASIL: *Eu, tu e eles – a História de uma mulher e seus três maridos*. 2001. DVD. Acervo Pessoal.

JAMELÃO. “*Ela disse-me assim*” in: *A Voz do Samba*-Warner Music do Brasil – 2002. (CD Acervo Pessoal)

GLOBO FILMES. “*O auto da compadecida*” – 2005. DVD (acervo pessoal)

CENP/SEESP. “*O julgamento de Capitu*” – 2004. DVD (acervo da EE. Branca).

MC SERGINHO. “Um tapinha não dói” in: *O melhor do Funk – Dj Malboro*, 2004. CD (Acervo Pessoal)

MAYSA. – *Novo Millennium: 20 músicas para uma nova era*. – Universal – 2006. (Acervo Pessoal)

MORAES, V.de - *Novo Millennium: 20 músicas para uma nova era* – 2006. Universal (Acervo Pessoal).

ANEXOS

Anexo 1 –Roteiro Semi- estruturado da entrevista com os sujeitos colaboradores da pesquisa – alunos.

Anexo 2 – Questionário Perfil do Aluno/ SARESP – 2003

Anexo 3- Carta de Apresentação do Projeto Leia Mais – Professora Rose Neubauer

Anexo 4 – Comunicado DOE/SE – Prêmio Leitura na Escola

Anexo 5 - Lista dos livros que compõem o acervo básico do projeto

Anexo 4- Prova de Redação SARESP 2003. 1º ano do Ensino Médio - Manhã.

Anexo 5 –Prova de Redação SARESP 2003.3º ano do Ensino Médio - Manhã.

Anexo 6- Dados estatísticos sobre ENEM 2003 - SP

Anexo 7- Propaganda Institucional do Governo de São Paulo/ENEM 2003

Anexo 8- ENEM/2001 – São Paulo

Anexo 9 – Letra da música “Meu mundo caiu” – Maysa, Letra da música “um tapinha não dói” – MC Beth

Anexo 10 – Letra da música “Ela disse-me assim” – Jamelão

Anexo 11- Letra da música Regra Três – Toquinho e Vinicius