

RITA DE CÁSSIA SANTOS ALMEIDA

**COMPETÊNCIA LEITORA NUMA EXPERIÊNCIA DE
EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL NA ONG
“FRATERNIDADE DO TRIÂNGULO RAMATIS”**

UNISAL
Americana
- 2009 -

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

RITA DE CÁSSIA SANTOS ALMEIDA

**COMPETÊNCIA LEITORA NUMA EXPERIÊNCIA DE
EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL NA ONG
“FRATERNIDADE DO TRIÂNGULO RAMATIS”**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL.

UNISAL

Americana

- 2009 -

Autor: Rita de Cássia Santos Almeida

Título: *Competência leitora numa experiência de educação não-formal na Ong "Fraternidade do Triângulo Ramatis"*

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Trabalho de conclusão de curso defendido e aprovado em 28/08/2009 pela comissão julgadora:

Prof. Dr. Marcos Francisco Martins (Orientador - UNISAL)

Prof. Dr. Severino Antonio Moreira Barbosa (UNISAL)

Prof. Dr. Paulo Romualdo Hernandez (UNIFAL/MG)

UNISAL
Americana
2009

Agradeço

A Deus por ter me dado força e coragem para a elaboração desta pesquisa.

Ao meu marido, pelo incentivo, apoio e paciência

A meus filhos e netos por compreenderem minha vontade de aprender.

Ao professor Doutor Marcos Francisco Martins, por ter acreditado em meu trabalho.

À ONG “Fraternidade do Triângulo Ramatís”, por consentir que eu empregasse meus conhecimentos com o grupo de crianças e adolescentes, e por ter me permitido aprender com todos.

Ler é desvendar segredos, usando o próprio olho mágico; é invadir privacidades; compartilhar sentimentos; é ser indiscreto para permitir-se invasor de pensamentos e de carona, seguir novos caminhos ressignificando o que outro antes já fizera...

RESUMO

Esta pesquisa aborda a competência leitora de um grupo de alunos que freqüentam um Projeto de Leitura na ONG “Fraternidade do Triângulo Ramatís”, na cidade de Limeira, São Paulo. Visa ao conhecimento do que consiste a produção da leitura, e as estratégias usadas no momento em que esses leitores a desenvolvem, assim como a verificação da compreensão leitora a partir dos níveis de leitura implantados pelo Pisa 2000 e os abordados por alguns outros autores que indagam essa problemática. Por se tratar de uma experiência de educação não-formal, e devido às características da pesquisa, privilegiou-se o estudo de caso, uma vez que o enfoque é dado ao grupo em questão, e por meio da pesquisa participante uma vez que se escolheram para a coleta de dados, instrumentos como a observação direta, o diálogo, o questionário e a atividade escrita. Procura-se, em seguida, apresentar alguns momentos da prática de leitura, inclusive de algumas dificuldades manifestas durante sua compreensão, e ao encerrar, analisam-se os dados coletados nas entrevistas, as atitudes dos treze alunos da ONG, suas práticas de leitura e associa-os aos teóricos citados, interpretando o aproveitamento desses educandos.

Palavras-chave: Competência leitora, Educação não-formal, Fraternidade do Triângulo Ramatís, ONG, Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)

ABSTRACT

This research is focused in the reading skills of a group of students. This group is attending a Reading Project at the ONG "Fraternity of Ramatis Triangle" in Limeira, São Paulo. It aims the knowledge of which is the production of reading and the strategies used at the time these readers are able to develop, as well as the verification of the levels of reading established by Pisa in 2000 and addressed by some other authors who inquired this problematic. Because it is a non-formal education, and given the characteristics of the research in emphasized the study case -and the focus is given to the group in an experience of question through the research participant as it is chosen for data collection instruments like: such as direct observation, dialogue, the questionnaire and the write activity. It is necessary to make a few moments to the reading practice, including some obvious difficulties in their understanding, and to make a closure, the analysis of the data collected in interviews, the attitudes of the thirteen students in the ONGs, their reading practices and links that were cited in theory, interpreting the exploitation of learners.

Keywords: Reader competence, non-formal education, the Triangle Fraternity Ramatis ONGs, PISA (Program for International Student Assessment)

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tipos de leitura	25
Tabela 2 – Estratégias de leitura	38
Tabela 3 – Subescalas de leitura (Pisa)	42
Tabela 4 – Níveis de leitura	60
Tabela 5 – Quadro de Horário das atividades desenvolvidas no PENC	82
Tabela 6 – Dados coletados da entrevista com os alunos da 4 ^a e da 6 ^a séries (grupo 1) que freqüentam o PENC	95
Tabela 7 – Dados coletados da entrevista com os alunos de 6 ^a à 8 ^a séries (grupo 2) que freqüentam o PENC	96

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO E DA PRODUÇÃO DA LEITURA	3
1.1 Educação e leitura	3
1.2 A produção da leitura	11
1.3 A construção de sentido	28
1.4 Estratégias de leitura	32
2 A COMPETÊNCIA LEITORA VISTA SEGUNDO O PISA	39
2.1 O Pisa	39
2.2 Sobre o conceito de competência leitora	46
2.2.1 Indagações sobre (não) compreender o que se lê	46
2.2.2 Fundamentos sobre a compreensão de que se pretende verificar	51
2.3 Conceito de competência leitora - a partir do Pisa – a ser usado na avaliação no Projeto de Leitura na ONG “Fraternidade do Triângulo Ramatís”	61
3 METODOLOGIA EMPREGADA NO ESTUDO DE CASO COM A PESQUISA PARTICIPANTE	65
4 ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA COM LEITURA EM EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL NA ONG “FRATERNIDADE DO TRIÂNGULO RAMATÍS”	76
4.1 Aspectos históricos da ONG “ Fraternidade do Triângulo Ramatís”	78
4.2 Os sujeitos envolvidos na ONG “Fraternidade do Triângulo Ramatís”	80
4.3 O projeto “carro-chefe” da ONG “Fraternidade do Triângulo Ramatís”	83

4.4	Projeto de Leitura: uma experiência com a leitura na ONG “Fraternidade do Triângulo Ramatís”	88
4.4.1	Os sujeitos do Projeto de Leitura	92
4.4.2	A coleta de dados	98
4.4.3	Análise da competência leitora à luz do Pisa, no Projeto de Leitura desenvolvido na ONG “Fraternidade do Triângulo Ramatís”	100
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	121
	ANEXOS	
	Anexo 1 - Folder do Projeto Exercendo Nossa Cidadania (PENC).....	127
	Anexo 2 - Ficha-controle de atividades do PENC	128
	Anexo 3 – Questionário.....	129
	APÊNDICE	
	Quem foi Ramatís?	131

INTRODUÇÃO

Este texto refere-se a uma pesquisa sobre a competência leitora, com crianças e adolescentes em educação não-formal, que se encontram inseridos no Projeto Exercendo Nossa Cidadania (PENC) desenvolvido na ONG “Fraternidade do Triângulo Ramatís”, localizada na cidade de Limeira, estado de São Paulo.

A relevância do tema alicerça-se no fato de que se compreende a leitura como um fator de grande contribuição para a educação do indivíduo, independentemente se o mesmo é aluno regular em escolas ou não. Entende-se também que essa atividade é como um processo de construção de sentidos, numa abordagem dialógica e contextualizada, além de ter como enfoque que um sujeito-leitor adquire um capital cultural superior aos não-leitores, e conseqüentemente é mais capaz de conquistar sua autonomia e de tornar-se um cidadão consciente e crítico.

Devido a isso, a proposta inicial centrou-se numa busca bibliográfica que direcionasse para confirmação ou refutação dos pré-conceitos sobre a competência leitora, com o intuito de construir a fundamentação teórica. A partir disso, encontraram-se vários autores que compartilharam dos estudos até o desfecho do trabalho, porém, optou-se por selecionar apenas alguns, privilegiando a abordagem da interação verbal. Dentre esses estudiosos, deu-se prioridade à(a): Ângela Kleiman (1989, 2002, 2007), Eni Pulcinelli Orlandi (2001), Ingedore Koch (2002), Mikhail Bakhtin (2006), Maria José Nóbrega (2007).

Junto a essa pesquisa bibliográfica, acrescentaram-se informações sobre o Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), ou seja, **trouxese à tona** quais foram os parâmetros escolhidos para verificação da competência leitora, conforme o exame de 2000¹, para em seguida trabalhar com os níveis de leitura abordados pelos autores acima selecionados, restringindo-se às subescalas do Pisa 2000 que se

¹ No ano de 2000, ocorreu a primeira avaliação internacional de letramento em Leitura, coordenada pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), e visava à competência leitora em Leitura. Essa avaliação passou a acontecer a cada três anos, avaliando respectivamente a competência leitora em Leitura, Ciências e Matemática. Em 2009, haverá a 2ª avaliação de Leitura.

subdividem em três, a saber: Identificação e Recuperação de informações; Interpretação e Reflexão.

Num segundo momento, já com o Projeto de Leitura em andamento, os diálogos que surgem a partir das leituras permitem também levantar características dos participantes. Além dessas observações, um questionário escrito fora aplicado aos 13 alunos (um grupo de 8 e outro de 5 alunos) para conhecer um pouco mais sobre a relação deles com a leitura no cotidiano e, por conseguinte, também no contexto escolar.

Para a organização desta pesquisa, o texto foi dividido em quatro capítulos, iniciando-se pela relação entre educação e leitura, tendo como seqüência a produção da leitura; a construção de sentido e as estratégias que se usam ao ler.

No segundo capítulo, investiga-se a respeito do tratamento dado à competência leitora à luz do Pisa 2000, abordando o conceito empregado nessa avaliação – de acordo com as subescalas – para a partir disso estabelecer os critérios a serem adotados na verificação da proficiência em leitura dos alunos do projeto em questão.

Inicia-se o terceiro capítulo assumindo-se que esta pesquisa com os alunos do Projeto Exercendo Nossa Cidadania (PENC) torna-se uma pesquisa-ação e simultaneamente um estudo de caso devido ao fato de estar focada na competência leitora desses alunos.

No último capítulo a abordagem volta-se aos aspectos históricos da ONG “Fraternidade do Triângulo Ramatís”, aos sujeitos envolvidos, ao projeto carro-chefe e para concluir, o texto se concentra no Projeto de Leitura, os alunos que freqüentam a ONG, e fazem parte dessa prática; a coleta de dados, e finalmente uma análise da competência leitora à luz do Pisa.

1 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO E DA PRODUÇÃO DA LEITURA

“Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir *entrando* como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar.” (FREIRE, 2002)

1.1 Educação e leitura

A instituição escolar passa contemporaneamente por um processo de repensar-se. Dos professores são cobrados novos olhares, exigindo que a educação seja despojada de autoritarismo e da centralidade do docente, como ocorria na pedagogia tradicional. Educadores e educandos passam a conviver – ou são cobrados a conviver - numa relação de equidade no processo ensino-aprendizagem formalmente estabelecido e consolidado nas instituições escolares.

Além disso, é preciso considerar também o advento da educação não-formal, que nos últimos anos tem despontado como fator indispensável na contribuição para a formação de cidadãos conscientes de seu papel e valor para melhoria da sociedade.

Seja na educação formal, seja na não-formal, o processo educativo toma como objetivo preparar os educandos para que possam lidar com a leitura. Ela se tornou historicamente um instrumento, ou melhor, um conhecimento e uma habilidade indispensável ao cidadão para participar efetivamente da vida em sociedade. Neste sentido, a leitura ganhou contornos de uma prática social. E é a isso que se volta a presente perspectiva:

Sendo mediata ou mediadora, a leitura levada pelo sujeito para além do dado imediato permite pensar, ser crítico da situação, relacionar o antes e o depois, entender a história, ser parte dela, continuá-la, modificá-la. Desvelar. A contemporaneidade se caracteriza pelo

tempo abreviado. Falta de tempo. Falta de tempo de ler e de escrever (KRAMER, 2000, p. 20)

Tendo em vista essa abordagem, percebe-se que o conhecimento que se espera adquirir ou que cabe à educação institucionalizada (ou não) ensinar, acaba tendo como elemento mediador a leitura.

Quando se pensa que o homem é um ser que se constitui a partir do meio em que vive, numa inter-relação com o outro, assim como o contexto todo que os envolve, é imprescindível considerar a cultura à qual ele está inserido. E na contemporaneidade, para acessá-los, é necessário saber lidar adequadamente com diferentes tipos de texto.

É bom lembrar que a forma mais clássica de aquisição dos saberes ocorre através da leitura. Em grande parte da história da educação, o objeto de ensino se baseou nos conceitos e ensinamentos registrados em livros. É também indiscutível a

[...] importância da leitura para a formação escolar e, principalmente, humana, preservando a hipótese do combate à pobreza política da população [...] Caracteristicamente, pobreza política não é apanágio exclusivo dos pobres, mas de toda pessoa, rica ou destituída, que se mantém como massa de manobra, já que, em vez de construir suas oportunidades, é marionete das oportunidades dos outros. (DEMO, 2006, p. 10)

Demo, nesse fragmento, assim como muitos outros estudiosos, inclusive pelas palavras de Kramer, acima, aponta que a necessidade de ler é de todos. Não importa de que tipo ou qualidade de formação se fala: pessoal, institucional, cultural etc. Ninguém e nenhuma classe social estão isentos de melhoria de condições sócio-culturais através da leitura. Além disso, segundo esse mesmo autor “[...] toda leitura bem feita ocorre sob o signo do questionamento, porque, quem não sabe pensar, acredita no que pensa. Mas quem sabe pensar, questiona o que pensa.” (DEMO, 2006, p.13).

É preciso lembrar que a leitura não deve ser vista como um ato inibidor, ou forma de castigo; pelo contrário, deve ser algo prazeroso, deve ser uma atividade desenvolvida por vontade própria. Nesse aspecto é preciso considerar algumas palavras de Pennac (1995), que se fazem indispensáveis para se pensar a leitura: “O verbo ler não suporta o

imperativo. Aversão que partilha com alguns outros: o verbo ‘amar’ ... o verbo ‘sonhar’...” (PENNAC, 1995, p. 13).

Realmente deveria ser sempre assim: jamais se ordenar ou pedir para alguém ler. A leitura de qualquer tipo de texto deveria ser sempre espontânea, embora se saiba que isso ainda seja utopia na realidade educacional presente.

Porém, é interessante apontar que a educação se apóia também, e ainda, em registros, em informações cuja fonte está sustentada em textos escritos. Se assim ocorre, é preciso pensar que tanto para professores como para alunos, o mínimo que se espera é que leiam. Todavia sabe-se que para muitos, o livro está distante de objetivos primordiais, principalmente na escola. Mas se assim ocorre, afinal, como alguém pode cobrar que o outro *leia*, se ele mesmo não lê?

É importante que o professor, caso não tenha sido um leitor em sua juventude ou no período de sua formação, primeiro se conscientize do valor dessa prática, para depois poder agir como mediador. Acredita-se que ninguém ensina, mas pode-se ser capaz de transmitir - mesmo que por meio de influências, pela força da palavra – o quanto a leitura é necessária para a constituição de uma pessoa, seja essa leitura por prazer ou por outras razões,

[...] ainda que as idéias, ações, valores e sentimentos possam ir se plantando mesmo se o leitor disso não se dá conta. [...] compreender a leitura desse modo, a partir desse olhar teórico, tem implícito o reconhecimento da importância de certos valores menosprezados na conjuntura atual e pela sociedade contemporânea: valores tais como generosidade, solidariedade e coletividade – enquanto se enfatiza o culto do indivíduo, de suas necessidades e de sua esperteza em levar vantagem, obter lucros pessoais e ganhos de poder. (KRAMER, 2000, p. 20)

Esse fato não se distancia de nossa realidade. Sabe-se que há inúmeros professores que ainda não expressam em suas práticas o quanto é indispensável valorizar a leitura, pois muitos deles, por diferentes motivos, mal têm tempo para ler; assim, sua reclamação a respeito da falta de leitura dos alunos perde legitimidade.

Além disso, um profissional da educação, um educador mal (in)formado, isto é, com pouca leitura, também não tem como ser

mediador do aprendizado; afinal se ele não lê, como poderá ser um modelo de leitor? Ou que referências daria a respeito das boas ou melhores leituras indicadas para determinadas faixas etárias? Yasuda (1991) comenta que

[...] a famosa crise da leitura (famosa não por ser motivo de reflexão, mas porque se tornou chavão dizer que o aluno não sabe, não gosta e tem preguiça de ler) estaria centrada na dificuldade, sobretudo do professor, de perceber-se enquanto leitor. (YASUDA, 1991, p. 77)

Se ainda se considerar que o sujeito que sabe ler é capaz de discutir, questionar, desvendar o que lê, descobrir novas realidades, poderá se compreender melhor a importância do ato de ler e a necessidade de aprender realmente que a leitura serve como objeto de transformação, individual e social e para isso é necessário que o mediador incorpore essa idéia; que sinta essa influência da leitura; e para que isso não ocorra não há outro modo, a não ser, lendo.

Apenas praticando a leitura uma pessoa poderá *sentir* literalmente o que essa prática é capaz de fazer, em termos de mudança quanto ao modo de pensar, de ver o outro, de analisar o contexto em que se insere, enfim, esse sujeito pode se tornar *outro* também, confirmando as mudanças através de novos olhares para os mesmos acontecimentos que via antes. Como já afirmara Freire (1991) “[...] a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.” (FREIRE, 1991, p. 20).

O mediador no processo de ler, seja ele professor ou não, mas sempre um educador, precisa ser cúmplice do leitor, a ponto de tornar os momentos de leitura uma experiência salutar de aquisição de conhecimento, em que se permitam gerar reflexão e compreensão do que se leu. É preciso também que o leitor seja capaz de interagir com o que lê, a ponto de ser parceiro na elaboração de um novo texto, (re)contextualizando o conteúdo e assim criar novos saberes.

Quando penso na leitura como experiência (na escola, na sala de aula ou fora delas), refiro-me a momentos nos quais fazemos comentários sobre livros ou revistas que lemos, trocando, negando, elogiando ou criticando, contando mesmo. Enfim, situações nas quais - tal como

uma viagem, uma aventura – fale-se de livros e de histórias, contos, poemas ou personagens, compartilhando sentimentos e reflexões, plantando no ouvinte a coisa narrada, criando um solo comum de interlocutores, uma comunidade, uma coletividade. O que faz da leitura uma experiência é entrar nessa corrente onde a leitura é partilhada e onde, tanto quem lê, quanto quem propiciou a leitura ao escrever, aprendem, crescem, são desafiados. (KRAMER, 2000, p. 20)

Interessante seria comparar, como se nesses atos de leitura ocorresse um tecer de saberes interativos entre os sujeitos professor e aluno, como Neto em seu poema:

Tecendo a manhã

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão (JORNAL DE
POESIA, 2006).

A inter-relação vista pelo prisma desse poema permite que se pense na ausência de manifestações volitivas por parte de alguns professores e educadores, quando se preza pela educação que valoriza e considera o sujeito leitor – leitor de mundo – como aquele que visa a ser um cidadão preparado para (*trans*)formar o que julga (*in*)justiça social para um mundo melhor.

É necessário pensar que o sujeito que não passa pela escola, deixa de lado oportunidades ímpares em termos de promoção de sua qualidade de vida. Sabe-se que educar está sempre associado à política, ou seja, a um ato político num contexto mais abrangente, por isso é preciso ter claro que a educação é um processo complexo e profundamente articulado com a política, como dissera Freire (1991) “[...] impossível de um lado [...] uma educação neutra, que se diga a serviço da

humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa.” (FREIRE, 1991, p. 23)

Demo (2006) também já afirmara que “[...] a porta normal de entrada no letramento social é pela via escolar. Está dentro das expectativas que o grau de instrução escolar tenha forte correlação com o letramento social”. (DEMO, 2006, p. 38)

É preciso lembrar que a habilidade de entender os acontecimentos do mundo, de ler a realidade sempre fora referência até mesmo para quem não lê escritos, ou mais: antes mesmo de existir a escrita. Todavia, ao se pensar nos últimos tempos, é incontestável que o homem – ser político – para se integrar na sociedade precisa conhecer diferentes formas de ler e interpretar os diferentes textos e contextos que compõem as práticas sociais. Para se certificar disso, basta ressaltar o que Góes (1991, p. 17-8) exemplifica a respeito da intersubjetividade: ao observar um bebê, por exemplo, no momento em que esse tenta alcançar ou agarrar algo, imediatamente o adulto interpreta tal gesto e responde-o através de uma ação, entregando tal objeto ao bebê. Isso mostra que os movimentos do primeiro afetaram a ação do segundo, ou seja, tal jogo de atitudes ocorreu devido à relação entre os dois. Isso pode servir de exemplo a questões mais complexas, como a educação. É preciso que haja seres individualmente constituídos para se fazerem sociais. No entanto, o caráter social da atividade do sujeito, de acordo com Góes (1991),

[...] não está meramente na existência de um contexto social que influencia (atenuado, intensificado) processos subjetivos. O plano intersubjetivo está na gênese da atividade individual e participa da construção das formas de ação autônoma ou da auto-regulação [...], o sujeito não é passivo nem apenas ativo: é *interativo* (GÓES, 1991, p. 20-1 – grifo da autora),

Apenas numa relação de interlocução é que o sujeito se torna capaz de se modificar, bem como contribuir na modificação do outro, alterando-se as relações entre todos os envolvidos. Mas para integrar, dialogar é necessário ler e interpretar textos e contextos.

Desse modo, deve-se levar em conta que a leitura é o “objeto de mediação” entre o sujeito e a dinâmica social. Como diz Freire (1991),

Se antes a transformação social era entendida como simplista, fazendo-se com a mudança, primeiro das consciências, como se fosse a consciência, de fato, a transformadora do real, agora a transformação social é percebida como processo histórico em que a subjetividade e objetividade se prendem dialeticamente. Já não há como absolutizar nem uma nem outra. (FREIRE, 1991, p. 30)

Dentre outros motivos, a leitura como fonte de informações, indiscutivelmente está latente a um

[...] agir comunicativo dos indivíduos, voltado para o entendimento dos fatos e fenômenos sociais cotidianos, baseia-se em condições práticas, muitas delas advindas da moral, elaborada a partir das experiências anteriores, segundo as tradições culturais e as condições histórico-sociais de determinado tempo e lugar. (GOHN, 2001, p.104)

É preciso considerar também que a leitura, como fonte de transformação contribui para “[...] aumentar a capacidade dos indivíduos de ser sujeito, de compreender o outro em sua cultura” (GOHN, 2001, p. 108), e caberá às novas idealizações educacionais considerarem que a leitura, seja num sentido “pragmático – ler para se instruir, ler para se informar, ou ‘gratuito’ – ler por prazer, ler por lazer” (SOARES, 2004, p. 19) e a educação devem caminhar juntas.

Soares (2004) ainda aborda a questão de leitura – do ponto de vista literário - e sua relação com a democracia cultural², visto que ambas devem ser analisadas numa abordagem de responsabilidade social, sendo esta vista como a “*possibilidade de leitura e o direito à leitura* – uma **condição** para uma plena democracia cultural [...]” (SOARES, 2004, p. 20 – grifo da autora).

Quando se pensa nessa forma democrática de socialização cultural, é imprescindível associá-la à valorização que se deveria dar à leitura, dentro da escola nos processos educativos que se articulam fora dela, mas o que se tem observado é uma espécie de *ping-pong* entre quem diz que tem que ler, e quem afirma o oposto. Ou seja, nessa forma de fuga de responsabilidade, deixa-se o aluno distante do conhecimento, e quem perde é a sociedade.

² Entenda-se democracia cultural, segundo Soares, como “[...] distribuição equitativa de bens simbólicos”. (SOARES, 2004, p. 19).

No entanto, não é só com a leitura escolar que essa perda se dará, mas de forma múltipla, pela vida de cada sujeito, embora na escola, aparentemente, a leitura à que se refere seja, na maioria das vezes, apenas leitura de livros. Mesmo assim, infelizmente, devido a essas e a outras questões, segundo Teixeira (2004) o livro se reduziu à

[...] idéia de depositário temporário de um trabalho mecânico e repetitivo, que nada tem a ver com a perspectiva que defendemos: o livro como depositário do saber, de novos mundos, de novos horizontes, com o poder para transformar visões de mundo e de práticas cotidianas. Perder a essência que pode ser vivida por meio da leitura de um livro é deixar escapar a possibilidade de viajar por mundos imaginados e que nem sempre têm a interpretação que a escola quer lhe dar. (TEIXEIRA, 2004, p. 181)

Enfim, referir-se à leitura e desejá-la objeto-constituição e/ou de (trans)formação de *peessoas* no contexto social seria ousar na perspectiva simplista de que educação e leitura seriam as responsáveis pelo amadurecimento social. No entanto, é preciso crer, sim, na força da palavra que *unifica* ou personifica leitura-educação, seja essa palavra em forma de linguagem oral ou verbal; o que importa é que ela sirva como meio de tornar o indivíduo, humano, sujeito social, *participante* da vida comunitária e global.

Não se pode desconsiderar o valor da palavra na educação, como já mencionado por muitos (Vigotsky, Bakthin, Geraldi, Faraco etc.), pois essa favorece toda e qualquer prática sócio-educativa numa perspectiva humanizadora; basta que se permita à reflexão encontrar um sentido da vida individual e coletiva, a partir do que se lê. Isso remete à questão de responsabilidade social no sentido de provocar uma auto-reflexão crítica, fomentando a participação de todos por meio da palavra. E isso justifica a importância de trabalhos voltados para a leitura como indispensável objeto de vínculo entre o ser humano e sua convivência plena, integral, em sociedade.

1.2 A produção da leitura

“Saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente.” (Orlandi, 2001)

É devido às palavras iniciais de Orlandi e o que se mencionara a respeito do vínculo entre educação e leitura que se toma como referência a necessidade de se conhecer como a leitura é produzida, a ponto de se fazer constituinte na formação de pessoas *humanas* bem como de cidadãos plenos de direitos civis.

É interessante trazer à baila o que Monteiro Lobato dissera há tempos: “Um país se faz com homens e livros”, e é lamentável o quanto isso perdeu o valor, mas para que isso continue fazendo sentido é imprescindível que a leitura volte a fazer sentido na vida do ser humano. Sendo assim, também é necessário entender como o sujeito leitor é capaz de produzir essa atividade.

Na verdade, a produção da leitura é um tema bastante abrangente e muito discutido por profissionais da área educacional, devido à defasagem apresentada em diversas avaliações já ocorridas na história da compreensão da leitura.

Referir-se à proficiência dessa atividade é levar em conta que todo sujeito leitor é aquele que lê, e entende o que lê, sendo capaz de expressar-se a partir do conteúdo apreendido, com clareza e coerência.

Silva afirma que ao falar a respeito do tema “formação de leitor” (SILVA, 1999, p. 159) várias questões devem ser discutidas na historicidade do indivíduo ou, pelo menos, o desenvolvimento intelectual e o contexto sócio-cultural em que vive.

Outros estudiosos da área também discutem a respeito desse desenvolvimento intelectual para a *prontidão* para a leitura: porém, nesta pesquisa serão consideradas as visões de alguns autores, tais como Allende e Condemarín (1987), Solé (1998), Orlandi (2001), Geraldí (2002), Koch (2002), Meserani (2002), Nóbrega (2007) dentre outros, devido ao nível inicial de leitura em que se encontram alguns dos sujeitos, objetos deste estudo.

Além disso, outros pensadores voltados a esse tema serão citados no decorrer da pesquisa. Desses autores, os dois primeiros e Meserani afirmam que a leitura envolve duas operações³: a decodificação e a compreensão. A primeira consiste em “reconhecer signos gráficos” (ALLIENDE e CONDEMARÍN, 1987, p. 27), cuja aprendizagem ocorre através do conhecimento do alfabeto e aprendizagem da leitura oral ou transcrição de um texto que permite traduzir signos gráficos para a linguagem oral ou para outro sistema de signos.

A outra operação baseia-se na “captação do sentido ou conteúdo das mensagens escritas”, e sua aprendizagem é adquirida através do domínio progressivo de textos escritos (ALLIENDE e CONDEMARÍN, 1987, p. 27). Conseqüentemente, aprender a ler, no sentido da decodificação pode não ser duradouro, o período de alfabetização – o que hoje estaria no ensino fundamental I, nas séries iniciais -, no entanto, para se compreender o que se lê, pode levar determinado tempo, até que o sujeito-leitor apresente outros componentes, sejam eles repertório cultural, experiência textual e capacidade lingüística.

Esses três aspectos são considerados por alguns pesquisadores (que admitem uma visão dialógica⁴) como uma realização contínua entre autor-texto-leitor em cuja produção é necessária uma interação verbal.

Culturalmente, a leitura carrega em seu significado inicial a idéia de que ao ler, basta que o leitor decodifique o texto, porém, isso se aproxima de uma crítica⁵ feita por Kleiman, quando exemplifica

³ Meserani também se refere a essas duas operações, explicando que a primeira, “aprende-se na alfabetização” e a outra “é uma atividade de interpretação de texto”. (MESERANI, 2002, p. 47).

⁴ Dialogismo é o que Mikhail Bakhtin define como o processo de interação entre textos que ocorre na polifonia – presença de um texto, dentro de outro(s) texto(s) - tanto na escrita como na leitura. O texto não é visto isoladamente, mas sim correlacionado com outros discursos similares e/ou próximos. Dialogismo se dá a partir da noção de recepção/compreensão de uma enunciação a qual constitui um território comum entre o locutor e o locutário. Pode-se dizer que os interlocutores ao colocarem a linguagem em relação frente um a outro produzem um movimento dialógico.

⁵ Kleiman também aborda os problemas vistos quando se usam as concepções de texto tais como: a) *Um conjunto de elementos gramaticais* - quando o texto vira pretexto para estudos de leitura gramatical - regras de ensino das regras gramaticais. b) *O texto como repositório de mensagens e informações* - já exposto acima. c) *A leitura como decodificação* - basta procurar informações no texto, sem importar se o aluno entendeu (Os livros didáticos denominam essa operação como “interpretação”). d) *A leitura como avaliação* - Exemplo de atividade em que o professor solicita a leitura em voz alta, pois precisa “perceber se o aluno está entendendo ou não” (KLEIMAN, 2002, p. 21) ou que o aluno apresente resumos, relatórios e preenchimento de fichas. e) *A integração numa*

determinadas atitudes tomadas nas escolas, em atividades com leitura apresentando o texto como um "repositório de mensagens e informações" (KLEIMAN, 2002, p. 18) delimitando um sentido.

Além disso, a legibilidade dessa leitura depende exclusivamente desse leitor; no entanto é preciso pensar que há um autor não excludente, e que este é o primeiro a ler o próprio texto. E mais, esse mesmo *autor-leitor*, poderá num outro momento distante acabar compreendendo - o que ele próprio escreveu - de outra maneira, pois apesar de ler o mesmo texto, o fará com *outros olhos*; outra vivência; após novas experiências; enfim, será certamente uma leitura mais madura.

Considerando essa idéia preliminar de que ao ler, o indivíduo utiliza duas operações mentais, como entender, então, o *processo* de leitura?

Antes de responder, é preciso registrar que a leitura é um ato paradoxalmente solitário e dialógico. Solitário por se entender que sua produção depende de ações pessoais, de condições mínimas (intelectual, reconhecer símbolos, identificá-los e decifrá-los), até de outras que permitam contextualização do que se lê. Dialógico porque um leitor nunca está só: ele está acompanhado de outro(s) sujeito(s) que faz(em)/fez/fizeram parte da produção do texto que está lendo, e no instante em que se lê, há interação com o outro.

Bakhtin afirma que

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra "diálogo" num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento de comunicação verbal. (BAKHTIN, 2006, p. 127)

Outra característica do leitor, de acordo com Matêncio, é que

[...] o leitor não é passivo diante do texto [...] os sentidos que ele estabelece na leitura são vinculados aos seus conhecimentos da atividade, da estrutura textual e de mundo; ao longo desse processo ele cria, confirma ou

concepção autoritária de leitura - visa ao texto uma intencionalidade (informar, persuadir, influenciar, etc.).

rebate suas hipóteses acerca do que ali é exposto.
(MATÊNCIO, 2002, p. 40)

Voltando à questão acima, para respondê-la é necessário analisar o que alguns autores trazem a respeito. Marcuschi, por exemplo, considera a leitura uma interação comunicativa “que se desenvolve entre o leitor e o autor, com base no texto, não se podendo prever com segurança, o resultado” (MARCUSCHI, 1999, p. 96). Afirma ainda que o sujeito que lê não o faz linearmente, nem sozinho. O leitor seleciona pequenos blocos ou fatias, e, como num jogo, elabora previsões, avança; retorna e assim, não propõe compreensões definitivas.

Seguindo conceito semelhante, na visão discursiva, Orlandi (2001) permite-nos entender que em todo texto subjaz um leitor. Ao escrever, o autor já o idealiza e o faz partícipe do jogo semântico, julgando que nesse momento haja interação entre leitor e texto, e que no intercâmbio seja permitido concordar ou não com as idéias registradas.

Leva-se em conta também que o primeiro leitor virtual – o próprio autor – será o jogador número um, e terá como seu adversário, o leitor real. Sendo assim, a compreensão de um texto ocorrerá a partir do momento que se lê: é na interação *leitor virtual – texto - leitor real* que se depreende o sentido, pois até então, materialmente, o texto não passa de letras impressas que nada representam.

Na verdade, o simples fato de existir um texto (escrito ou imagético) não garante sustentação de textualidade, ou seja, para ser realmente um texto é preciso que a escrita tenha as características de texto, e não seja apenas um aglomerado de palavras e frases sem sentido. Porém, nessa tessitura há outros elementos que participam, ainda que imperceptivelmente, pois estão inseridos na circunstância: condições; modo; trabalho; produção de sentidos, enfim, há uma historicidade.

Devido a tudo isso, nota-se que “é *durante* a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas *durante a conversa* sobre aspectos relevantes do texto” (KLEIMAN, 2002, p. 24, grifos da autora).

Para Orlandi,

O sujeito que produz uma leitura a partir de sua posição, interpreta. O sujeito-leitor que se relaciona criticamente com sua posição, que a problematiza, explicitando as condições de produção de sua leitura, compreende. Sem teoria não há compreensão. (ORLANDI, 2001, p. 116)

Enfim, o processo de leitura só é possível pela

[...] interação entre os elementos textuais e os conhecimentos do leitor. Quanto maior a concordância entre eles, maior a probabilidade de êxito na leitura. [...] Quando alguém lê algo, inicia aplicando um determinado esquema, alterando-o ou confirmando-o, ou, ainda, tornando-o mais claro e exato. (NASPOLINI, 1996, p. 25)

Jouve (2002, p. 23) entende que pelo fato de haver uma relação totalmente assimétrica entre autor e leitor, o momento de leitura carrega conseqüências que motivam dispersão na compreensão do texto. Isso ocorre devido ao distanciamento espaço-temporal entre os interlocutores, e não há referências comuns entre eles. Num conjunto da obra, cria-se automaticamente um sistema próprio de referência, uma vez que não há possibilidade de ligação entre autor-leitor num contexto desconhecido.

O que deve realmente importar é que todo texto/leitor mantém uma relação com o contexto histórico-social, cultural e ideológico; sendo assim, a produção de sentido caracteriza-se, segundo Orlandi entre o “mínimo que se espera que seja compreendido (limite mínimo) e aquilo que já ultrapassa o que se pode compreender (limite máximo)” (ORLANDI, 2001, p. 43).

Mesmo sabendo que ler um texto escrito possibilita contatos entre passado e presente, os interlocutores que processam significação para o texto surgem no momento do *jogo da leitura*, pois

[...] neste jogo há objetivos a atingir: os parceiros que nele se constituem agem, a cada jogada, um sobre o outro. No jogo pode haver ingenuidade, mas não há espaço para a inocência, precisamente porque os discursos aproximam os sujeitos pelo significado e este significado remete a um sistema de referências em que os recursos expressivos se tornam significativos [...] sempre se está organizando, pelos discursos, as representações que se fazem do mundo dos objetos, de suas relações e das relações dos homens com o mundo e entre si. (GERALDI, 2002, p. 27)

Diante disso e para que essas relações realmente aconteçam é necessário observar dois aspectos: as condições de cada participante e o momento em que se lê.

Em se tratando do primeiro, o processo de significação da leitura tem como um dos constituintes, o lugar social dos interlocutores, bem como o(s) sentido(s) está(ão) determinado(s) pela posição social que os produtores ocupam, ou melhor: quem emite a mensagem e quem a lê. Assim, atribuir um sentido às palavras, ao texto lido, depende de vários fatores, como por exemplo: lingüísticos, de natureza histórico-social, ideológicos, etc., que podem gerar uma paráfrase ou múltiplos sentidos, embora não se permita ler do jeito que se quer, nem dar um sentido casual às palavras.

Quanto ao segundo, o momento da leitura, basta pensar que quando se fala em fatores lingüísticos na composição um texto há de considerar que o fato de a língua ser uma forma de comunicação viva e dinâmica, o tempo todo se submete às diversificações léxicas (referentes ao sentido; ao significado, ao emprego); dialetais (sotaque, pronúncia, modo de usar as palavras devido à diferença de região, costumes, história etc.) histórico-sociais (no que se refere às expressões técnicas, conceituais, operacionais que vão se modificando com o decorrer do tempo), devido aos ajustes sociais, econômicos, culturais, etc., e isso tudo tem a ver com o momento da estruturação do sentido do texto, bem como de sua enunciação, por parte do autor.

Deve-se ver também que de ambos os lados, o momento é um fator que implica na produção, e por conseqüência, na interpretação.

Retomando a *permissividade dada* pelo autor no ato da leitura, o texto *exige* de quem o lê, as condições que se acabaram de explicitar, e ainda se somam ao momento em que a leitura ocorre, como já fora citado. Portanto, exceto as condições já expostas, resta explicitar que em relação ao momento, de toda e qualquer prática, e dentre elas, o da leitura, Martín (1996) alega que para experienciar esse momento é preciso passar por uma forte impressão causada por um acontecimento; e neste caso, o ato de ler. Além disso, o momento é realidade, e em cada situação as interpretações de uma leitura poderão ocorrer de acordo com o *ser* e o *estar* dos interlocutores.

Considere-se também que

Quem lê isola-se por momentos do mundo, à rebour de la conversation (ao revés da conversação), como observou Proust, e recolhe-se na companhia do livro, à escuta de sua silenciosa conversa. Mas no recolhimento com outra voz que não a nossa e a daqueles que nos rodeiam, trava-se uma singular dialética entre nós mesmos e o texto. [...] O texto 'não pode ser percebido num só tempo', assim como percebemos um quadro. Mas essa percepção temporal, a modo de um percurso, também é um trabalho da imaginação; não só porque o leitor preenche a significação das frases e esquemas, mas sobretudo porque preenche as lacunas, os brancos, os pontos de indeterminação do texto, sem que jamais se feche o seu sentido quando capta, sentido que o outro leitor captará mais tarde, com variações decorrentes de suas próprias vivências. (NUNES, 1999, p. 193 – grifos do autor)

Acredita-se que o sujeito-leitor precisa entender que nos momentos em que processa sua leitura, ele participar plenamente da (re)construção do texto para poder desconstruí-lo, e construir a própria significação, sem perder de vista o produtor de tal texto (quem o produziu, quando e onde), e que nesse momento ele é um jogador. Há possibilidade de ora jogar com, ora contra o autor.

O leitor tem permissão para isso. Porém, no momento do jogo não se pode criar aleatoriamente um sentido para o que lê, mas pode, sim, construir tal sentido, sustentado num contexto abrangente e inegavelmente considerável enquanto leitor.

Além disso, é necessário destacar que “A constituição de um texto, do ponto de vista da ideologia, não é homogênea. O que é previsível, já que a ideologia não é uma máquina lógica, sem descontinuidades, contradições, etc.” (ORLANDI, 2002, p. 54).

Numa abordagem bakhtiniana

As palavras não são de ninguém e não comportam um juízo de valor. Estão a serviço de qualquer locutor e de qualquer juízo de valor, que podem mesmo ser totalmente diferentes, até mesmo contrários (BAKHTIN, 2000, p. 309).

Se duas ou mais pessoas lerem o mesmo texto, podem entender de modo diferente, pois cada uma tem seus esquemas cognitivos diferentes; além, de seu conhecimento de mundo.

Para Kleiman (2002, p. 33), esse conhecimento (ou conhecimento enciclopédico) é adquirido formal ou informalmente. Freire também ficou bastante conhecido por mencionar o “conhecimento de mundo” em seus escritos, alegando que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 2005, p. 11).

Além disso, é preciso pensar também que a era digital está presente no cotidiano de grande número de indivíduos, embora haja muitas pessoas que ainda não se adequaram a isso. E mais, há locais onde nem sequer há disponibilidade de revistas, jornais, enfim, material impresso de leitura; muito menos, em forma digital.

Não contradizendo, mas quase paradoxalmente, Demo declara que

[...] as tecnologias digitais colocam a biblioteca sem fim do mundo ao alcance das crianças. Em outros tempos, a informação era muito controlada, nas mãos de acadêmicos e escribas. Hoje está mais solta e, aparentemente, incontrolável. (DEMO, 2006, p. 107)

Enfim, atualmente muitos têm acesso à informação, seja por meio gráfico, imagético, midiático ou outro, e o conhecimento de mundo pode ser adquirido com mais facilidade, preparando o sujeito para novos discursos situacionais e em conseqüência, para a compreensão leitora.

Porém, não basta o fato de haver disponibilidade (ou não), em relação à informação, e, de preferência, entre pessoas: é preciso que cada um assuma um lugar na interação discursiva; ou seja, é preciso estar em situação dialógica para que haja entendimento entre os participantes de uma ação mútua.

Em relação a isso e às outras possibilidades de posições do sujeito no discurso, Orlandi afirma que também “podem representar diferentes formações discursivas no mesmo texto” (ORLANDI, 2002, p. 57), pois cada leitor tem diferentes modos de vida, valores, crenças e atitudes que interferem na sua leitura.

Outro ponto é que o conhecimento de mundo de cada indivíduo contribui para dar sentido ao texto; ou seja, seu conhecimento formal (enciclopédico) ou informal prévios se prestam na organização dos esquemas de compreensão. Se, por exemplo, alguém tem um vocabulário ativo (usado no cotidiano) restrito, poderá sentir grandes dificuldades para

entender um texto, o que não ocorrerá com outro, cujo repertório vocabular seja extenso e mais prático.

Sendo assim, como o conhecimento prévio é adquirido durante a vida, é construído a partir da representação da realidade, por meio da convivência, da cultura, é também fruto de interação de outros níveis de conhecimento, tais como o lingüístico e o textual, além do conhecimento de mundo. Quanto ao primeiro, está “implícito, não verbalizado, nem verbalizável na grande maioria das vezes, que faz com que falemos português como falantes nativos”. (KLEIMAN, 2007, p. 13)

Isso tudo abrange desde o conhecimento sobre como pronunciar português, passando pelo conhecimento de um relativo vocabulário; capacidade de agrupar as palavras construindo uma informação lingüística suficiente para dar-lhe sentido; e regras da língua; enfim, é imprescindível na construção da compreensão.

Nessa questão há de se considerar que adquirir saberes depende de cada indivíduo em determinado momento e contexto social, pois “Recipientes não compreendem” (KLEIMAN, 2007, p. 26), portanto é preciso que o leitor coloque em jogo tudo o que sabe, podendo significar implícitos, por meio de inferências baseadas nas marcas formais registradas ou caracterizadas no texto.

Para se referir ao conhecimento textual, parte-se do pressuposto que ao ler um texto, o leitor é capaz de reconhecer elementos caracterizadores do gênero de texto e do tipo de discurso.

Enfim, é necessário reiterar que os conhecimentos individuais interferem na compreensão do que se lê, pois o sentido de um texto não está apenas nele, mas se fará na interação com o leitor.

Além disso, outros fatores interagem na produção da leitura, como por exemplo, a linguagem que (o leitor) domina; as finalidades reservadas para cada tipo de leitura, além de seus esquemas conceituais, que podem, tanto facilitar, quanto dificultar o entendimento.

Em relação à linguagem⁶, é preciso primeiramente recordar que ela pode ser representada por meio de diferentes códigos, podendo ser

⁶ Valha-se do conceito de Nóbrega, de que numa concepção sociointeracionista de linguagem, esta origina-se da compreensão de aspectos relativos ao sujeito, ao texto e à produção textual do sentido. (NÓBREGA, 2007, p. 9)

corporal, oral ou escrita. Está simbolizada por códigos, dependendo da situação empregada de modo formal – respeitando as convenções - ou informal (sem preocupações normativas), podendo ambas serem verbal e não-verbal. O primeiro tipo, caracterizado pelas expressões corporais diversas; o segundo, verbalizado, sempre expresso por palavras escritas e/ou faladas e o terceiro representado por desenhos, braile, LIBRAS⁷ etc.

O que interessa neste contexto é que o leitor saiba identificar o código escrito; ou seja, que conheça o léxico, e que deste façam parte tanto o vocabulário propriamente dito, como as expressões do idioma - embora se reconheça que nem sempre é necessário processar o sentido individual de cada vocábulo para se entender o texto; o contexto contribui.

Esclarecendo melhor, vale observar que

[...] o leitor não lê letra por letra das palavras, (assim como) ele também não lê palavra por palavra do texto. O leitor não trabalha na leitura decodificando de forma atomizada e linear cada símbolo presente; ao contrário, ele opera em larga escala com a informação não-visual, isto é, com o seu conhecimento prévio. É esse conhecimento anterior sobre a língua e sobre o mundo que permite ao leitor, à medida que vai montando o sentido do texto, fazer deduções, reduzir o número de palavras viáveis em cada contexto, e prever imediatamente o significado, prescindindo da codificação de cada elemento individual do texto. (FULGÊNCIO e LIBERATO, 2001, p. 53)

Outra questão que as mesmas autoras apresentam é que o leitor precisa, sem dúvida, após ler algumas palavras, ter certo nível de probabilidade em relação a essas que complementam o que está lendo, isto é, à medida que lê, adéqua o sentido da palavra ao contexto e imediatamente, pré-lê a(s) palavra(s) seguinte(s). Dessa forma, se desconhece o sentido de alguns vocábulos, ou estes não lhe conferem

⁷ LIBRAS: Língua Brasileira de Sinais. As Línguas de Sinais (LS) são as línguas naturais das comunidades surdas. Ao contrário do que muitos imaginam, as Línguas de Sinais não são simplesmente mímicas e gestos soltos, utilizados pelos surdos para facilitar a comunicação. São línguas com estruturas gramaticais próprias. Atribui-se às Línguas de Sinais o status de língua porque elas também são compostas pelos níveis lingüísticos: o fonológico, o morfológico, o sintático e o semântico. O que é denominado de palavra ou item lexical nas línguas oral-auditivas são denominados sinais nas línguas de sinais. (<http://www.libras.org.br/libras>.)

sentido no contexto em que se encontra, naturalmente torna-se um empecilho para a construção de significados.

É também interessante acrescentar - numa visão vygotskiniana, citada por Smolka - que

[...] o problema da compreensão parece [...] ganhar relevância em detrimento da comunicação. Compreender palavras implica compreender pensamentos, motivos, desejos [...] e isso pode implicar 'meias palavras', palavras 'erradas', ou até palavra nenhuma [...]. A linguagem nem sempre comunica, não é transparente, ela significa por meio do 'não dito' e não necessariamente significa por meio do que é dito. Admite a pluralidade de significados, é polissêmica. (SMOLKA, 1995, p. 15-16)

Além do mais, quando se produz um sentido para o texto, o leitor exercita toda capacidade mental e utiliza-se de seus conhecimentos de mundo, e de noções de linguagem verbal e não-verbal, habilidades para elaborar seleção, adequação, associações diversas e comparações.

É também preciso considerar outros facilitadores que auxiliarão o leitor, permitindo-lhe que faça previsões enquanto lê, acelerando o processo de decodificação e utilize de seus conhecimentos para decifrar as informações implícitas, pois também fazem parte do texto. Porém, tudo isso ainda pode não ser suficiente para uma boa compreensão da leitura.

Some-se a isso que, em algumas situações, é preciso reconhecer que a partir do conhecimento prévio do leitor, ele consegue levantar expectativas provenientes de uma cadeia de informações culturais e/ou conhecimento de mundo, não necessariamente adquiridas na instituição escolar, na educação formal. Ao acionar tais informações, o leitor relaciona as idéias do texto produzindo-lhes coerência semântica, o que configura no entendimento das mesmas.

Em tempos idos, na intenção de interpretar um texto lido, muito se perguntara "o que o autor quis dizer?" (MESERANI, 2002, p. 47). Não se permitia descentralizar a importância do autor. Porém, como bem nos alerta Possenti (1999) "Não codificar não significa não dizer nada. Significa não dizer tudo pelos mesmos recursos" (POSSENTI, 1999, p. 171). Além disso, é preciso aceitar que um leitor lê e *entende o que entende*, sem que tenha obrigatoriamente que concordar com o autor. Estudos feitos por Orlandi (2001), Kleiman (2002) e Koch (2002) dentre

outros permitiram novas formas de análise, voltando-se ao leitor e centralizando-lhe os sentidos dados ao texto, valorizando seu repertório vocabular.

Exceto os elementos já descritos – a linguagem e os conhecimentos prévios do leitor - há outros que muitas vezes dificultam a compreensão da leitura, e podem localizar-se tanto no texto como no próprio autor.

Para Naspolini

[...] entre os fatores textuais estão os *físicos* (portador do texto, tipo e tamanho de letra, cor, tipo de papel, comprimento das linhas) e os *lingüísticos* (características das frases e orações, por exemplo). Há ainda fatores derivados do *conteúdo* do texto que favorecem ou dificultam a compreensão conforme o conhecimento e os interesses do leitor. (NASPOLINI, 1996, p. 26 – grifos da autora)

É importante esclarecer ainda que compete ao leitor complementar as informações dadas pelo autor, pois subentende-se que aquele traz em sua bagagem todas (ou pelo menos algumas) condições para compreender o que lê, afinal, ao autor coube a autoridade de escrever para que o outro o entenda. Considere-se também a “incompletude” de uma leitura de texto, citada por Orlandi, ou seja,

O texto é incompleto porque o discurso instala o espaço da intersubjetividade, em que ele, texto, é tomado não enquanto fechado em si mesmo (produto finito), mas enquanto constituído pela relação de interação que, por sua vez, ele mesmo instala. [...] o texto não é o lugar de informações – completas ou a serem preenchidas – mas é processo de significação, lugar de sentidos. (ORLANDI, 1999, p. 50)

Além dessas questões, há de se considerar que como condição para ler e compreender, o leitor precisa, de acordo com Kleiman, das seguintes capacidades como essenciais nessa questão: deve ser capaz de perceber a estrutura do texto; inferir o tom, a intenção, a atitude do autor e conseguir fazer paráfrase, ou seja, contar o texto com as próprias palavras (KLEIMAN, 2002, p. 83).

Complementando, outro aspecto que também se deve levar em conta são as formas de leitura. Sabe-se que há diferentes tipos e finalidades de textos, e que para cada um, certamente há uma prática

para compreendê-lo. É necessário respeitar o nível de compreensão de cada um, pois não há autor capaz de controlar a significação de seu texto; afinal, nenhum destes é tão transparente a ponto de ser cristalizado; e mais, não há leitor onisciente.

Demo contribui com a definição dos tipos de leitura apontando que a leitura bem feita é a formativa,

[...] no sentido de que reestrutura as idéias e expectativas, reformula os horizontes [...] Como todo texto não é representação reproduzida da realidade, mas construção autopoietica, não cabe absorver o que se lê como se fosse real. Não temos acesso direto à realidade, mas pela via da interpretação, na condição de observador participativo (DEMO, 2006, p. 27-8 *apud* Demo (2002).

Meserani (op. cit.) já classifica a leitura em três tipos: a literal, a interpretativa e a reverencial. A primeira, “letra a letra”,

[...] é a que se detém num único significado, direto, imediato, comum. Via de regra é um significado mais fácil de ver em textos com vocação unívoca, denotativa, em ‘discursos que significam sem evocar nada’. (MESERANI, 2002, p. 43)

Em relação à segunda, oposta à anterior, Meserani mostra que “Interpretar é traduzir, explicar, aclarar significados obscuros, sugeridos ou plurais, expressos ou latentes” (MESERANI, 2002, p. 43); e, ao final, esclarece que a leitura reverencial

é um modo de interpretação alegórica próximo da tradição grega e hermenêutica cristã. A interpretação alegórica é uma leitura que procura um sentido além da obscuridade: oculto, velado. Um sentido cifrado que cabe à leitura decifrar.” (MESERANI, 2002, p. 43)

Para Jouve (2002) há dois tipos de leitura: a linear e a crítica. A primeira se faz pela progressão do texto, tornando-a essencialmente um jogo entre os interlocutores; essa é, antes de tudo, a leitura inocente, mais especificamente impregnada nas narrativas. Opondo-se a essa, o autor afirma que a leitura crítica só será possível após releitura, pois

[...] um texto não é somente ‘superfície’, mas também um ‘volume’ do qual certas conexões só se percebem na segunda leitura. Daí pensar que a releitura é a prática mais apropriada à complexidade dos textos literários só falta um passo. (JOUVE, 2002, p. 29)

Ainda quanto a esse tipo de leitura, Kleiman também afirma que quando a pratica, o leitor “ressignifica a linguagem construindo seu próprio objeto, que poderá diferir daquele do autor”. (KLEIMAN, 2002, p. 100)

Para melhor visualização, segue-se um quadro síntese dos tipos de leitura, o que poderá fornecer dados práticos na comparação dos mesmos.

Tabela 1 – Tipos de leitura

AUTOR	CLASSIFICAÇÃO	CONCEITO
ALLIENDE e CONDEMARÍN (1987)	DECODIFICAÇÃO	O leitor reconhece e decifra o código, entendendo o sentido de cada palavra, porém, de modo descontextualizado.
	COMPREENSIVA	O leitor capta o sentido ou o conteúdo das mensagens escritas.
FULGÊNCIO e LIBERATO (2001)	COMPREENSIVA	O leitor opera em larga escala com a informação não-visual, isto é, com seu conhecimento prévio. É isso que permite ao leitor, ir montando o sentido do texto, e ir fazendo deduções, enfim, ir aplicando estratégias para a compreensão.
MESERANI⁸ (2002)	LITERAL	O leitor lê letra-a-letra, se detém num único significado.
	INTERPRETATIVA	O leitor é capaz de traduzir, explicar, aclarar significados obscuros, sugeridos ou plurais, expressos ou latentes.
	REVERENCIAL	O leitor procura um sentido além da obscuridade, do oculto.
JOUBE (2002)	LINEAR	O leitor faz uma leitura inocente; esta ocorre numa progressão linear.
	CRÍTICA	O leitor produz uma leitura crítica, após releitura, pois há muito o que se perceber depois que o texto fora lido mais de uma vez.
KLEIMAN (2007)	CRÍTICA	O leitor ressignifica a linguagem construindo seu próprio objeto que poderá diferir daquele do autor. Para isso usa seu conhecimento prévio, lingüístico e textual, além do conhecimento de mundo.
DEMO (2006)	FORMATIVA	O leitor reestrutura as idéias e expectativas, reformula os horizontes.

Ainda, em relação às formas de compreensão, outro fator que pode contribuir para os diferentes entendimentos é que nem todo texto pode ser abordado da mesma maneira, como se fosse um *locus* de informações de onde o leitor simplesmente extrai sentidos.

Sendo assim, interessa também a finalidade para a qual o texto foi produzido, bem como o contexto que o envolve, afinal para cada situação

⁸ Meserani primeiramente trata de duas formas de se entender o que é ler: **Codificar**: O leitor aprende na alfabetização, e **Compreender**: O leitor compreende quando interpreta o que lê; isto é, é capaz de explicar; de desenvolver o que ainda está envolto – um ou mais sentidos -; consegue explicitar o que entendeu.

é possível se retirarem sentidos isolados e distintos, principalmente se um mesmo texto estiver descontextualizado.

Ainda em conformidade com tudo isso, muitos podem ser os objetivos para ler, mas de acordo com os PCNs (1997), Nóbrega (2007) e Moraes, Branco e Marinho (2005), é imprescindível que o leitor tenha clareza dos objetivos, quando for ler. Dentre esses, há concordância entre os autores, mas com facilidade de compreensão, os últimos apontam o seguinte:

- ler para obter uma informação precisa

Localizar algum dado que nos interessa. Ex: consulta a um dicionário

- ler para seguir instruções

A leitura é um meio que deve nos permitir fazer algo concreto. Ex: regras para um jogo.

- ler para obter uma informação de caráter geral

Não precisamos saber detalhadamente de que trata o texto, mas somente ter uma idéia geral. Ex: ler somente as manchetes, lides ou chamadas em um jornal.

- ler para aprender

Ampliar os conhecimentos por meio da leitura. Ex: pesquisar ou estudar elaborando resumos.

- ler para revisar um escrito próprio

É uma leitura crítica que verifica a adequação do texto. Ex: auto-revisão das redações escritas.

- ler para comunicar um texto a um auditório

O leitor utiliza uma série de recursos, como entonação, pausas, ênfase em determinados aspectos, etc., para que o público possa compreender a mensagem emitida. Ex: ler poesia em uma apresentação.

- ler para praticar a leitura em voz alta

Pretende incentivar os alunos a lerem com clareza, rapidez e fluência, porém não tem sentido o único objetivo da leitura em voz alta ser apenas dizer em voz alta o que está escrito. É preciso compreender o que se lê. Para isso, uma leitura anterior, individualizada e silenciosa, parece ser uma boa preparação para o entendimento do texto. Como exemplo, apresentaremos novamente a leitura de poemas.

- ler para verificar o que se compreendeu

Verificar a compreensão do texto, respondendo a perguntas de entendimento. O texto escrito pelo autor só se completa quando é lido por um leitor: AUTOR – TEXTO – LEITOR. Essa leitura envolve uma compreensão do que se lê (MORAES, BRANCO e MARINHO, 2005, p. 2-3).

Ratificando o que fora exposto, é importante lembrar que, sendo produto – entre as palavras escritas e sua compreensão na concepção do

sujeito-leitor -, a leitura contempla seu(s) sentido(s) no ato de sua produção, isto é, um *escrito* passa a ter sentido a partir do momento que ocorre a relação sujeito-texto, na interação verbal - é no próprio desenvolvimento da leitura que os sentidos se compõem; estabelecem-se como tema num texto.

Devido a isso, a leitura é o ápice da constituição do texto, pois é nesse ínterim que se desencadeia(m) o(s) sentido(s) lhe atribuído(s). Diante dessa forma de pensar, visando à capacidade de compreensão do sujeito, para que um modo de significação específica se instaure num espaço discursivo, é preciso articular também diversas linguagens tais como, por exemplo, a música, a pintura, o cinema etc.

Como já fora comentado, a leitura, como uma prática social, é produzida a partir de condições sócio-históricas, podendo-se afirmar que, embora haja leituras previstas para um texto, outras podem surgir, pois dependem do contexto e estarão vinculadas ao momento, à época – ao fator histórico – e mais: geralmente permite uma relação com outros textos, o que implica em novos desdobramentos.

Segundo Koch (2002), a questão do tempo, dentre outros fatores, interfere, inclusive, na concepção de contexto – fator relevante para o sentido de uma palavra, e conseqüentemente do texto. Por exemplo, uma mesma palavra empregada em situações, épocas distintas, provoca nuances diferentes; dependerá do contexto em que está sendo inserida. Além disso, afirma a autora “a cada momento da interação, esse contexto é alterado, ampliado, obrigando, assim, os parceiros a se ajustarem aos novos contextos que vão se originando sucessivamente”. (KOCH, 2002, p. 21). Enfim,

Para que duas ou mais pessoas possam compreender-se mutuamente, é preciso que seus contextos cognitivos sejam, pelo menos, parcialmente semelhantes. Em outras palavras, seus conhecimentos – enciclopédico, sociointeracional, procedural etc. – devem ser, ao menos em parte, compartilhados (visto como é impossível duas pessoas partilharem exatamente os mesmos conhecimentos). Numa interação, cada um dos seus parceiros traz consigo sua bagagem cognitiva – ou seja, já é, por si mesmo um contexto (KOCH, 2002, p. 23-24).

1.2 A construção do sentido

“[...] por mais paradoxal que possa parecer, um texto significa sempre uma coisa, mas esta coisa não é sempre a mesma [...]” (GERALDI, 2002)

Mais de um autor se preocuparam em desvendar o que há por trás da leitura, que culmina na compreensão de um texto. Para Meserani (2002), “toda leitura é uma interpretação” (MESERANI, 2002, p. 43), assim, se o leitor possui um conjunto de leituras, certamente sua produção está consolidada em diferentes sentidos e na intertextualidade que faz.

Orlandi (2001) explica que

as leituras já feitas de um texto e as leituras já feitas por um leitor compõem a história da leitura em seu aspecto possível. Mas a história também é capaz de produzir a imprevisibilidade. Assim, é ainda do contexto histórico-social que deriva a pluralidade possível – e do meu ponto de vista, desejável – das leituras. (ORLANDI, 2001, p. 43)

Em acréscimo a isso, pode-se apontar outro aspecto pertinente à produção da leitura: a incompletude – já mencionada anteriormente - isto é, implícitos e a intertextualidade. Quanto ao primeiro, deve-se considerar o que não aparece enunciado, mas que se sabe, está significado; ou seja, há muito entre *o que o texto diz e o que ele não diz*. Isso dependerá da leitura que se fará. Em relação ao segundo, é sabido que nenhum texto é puramente inédito. Todo texto tem por trás de si a relação com outro(s) texto(s), e devido a isso perpassa o controle de significação que o leitor tem.

Numa abordagem bakhtiniana, enquanto “a significação é o efeito da *interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro*” (BAKHTIN, 2006, p. 137 – grifos do autor) a compreensão a respeito do enunciado do outro consiste em

[...] orientar-se em relação a ele, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e

substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão (BAKHTIN, 2006, p. 137).

Um texto, principalmente os literários, permite mais de uma leitura, porém não autoriza qualquer leitura. É relevante que sejam respeitadas as coerências interna e externa, que servem de base para uma interpretação; deve-se lembrar que uma leitura não pode se opor a determinados dados objetivos do texto, como por exemplo a biografia do autor, dados ou referências históricas, linguagem e outros.

Possenti declara que em termos de autonomia em relação ao sentido dado ao texto, e no caso o literário, deve-se admitir que “o leitor é para a leitura o que o falante ou autor é para a produção” (POSSENTI, 1999, p.173), e que é necessário valorizar a ambos, mesmo que atuem em extremos opostos, afinal, os dois fazem parte de uma mesma produção: o texto.

Seja como for, em qualquer prática de leitura, exige-se que o leitor coloque em ação, operações cognitivas de ordem superior, tais como: inferência, analogia, análise, síntese, além de suas faculdades de linguagem, compreensão e memória. Não obstante, coloca-se também todo um sistema de valores, crenças e atitudes que contribuirá para dar sentido ao que se lê.

É necessário ratificar que nem todo texto comporta o mesmo tipo de leitura, e que

[...] a compreensão que cada um realiza depende do texto que tem à sua frente, mas também depende muito de outras questões, próprias do leitor, entre as quais [...]: o conhecimento prévio para abordar a leitura, os seus objetivos e a motivação com respeito a essa leitura. (SOLÉ, 1998, p. 40)

Barthes declara que a leitura permite uma multiplicidade de sentidos, “do ponto de vista, das estruturas, como um espaço desdobrado fora das leis que proscvem a contradição (o “Texto” é a própria postulação desse espaço)” (BARTHES, 1994, p. 37); além disso, ressalta que há um paradoxo quando se pensa na relação texto-leitor:

Admite-se geralmente que ler é descodificar: letras, palavras, sentidos, estruturas, o que é incontestável; mas ao acumular as descodificações, visto que a leitura é por direito infinita, ao retirar o mecanismo de segurança do

sentido, ao pôr a leitura em roda livre (o que é a sua vocação estrutural), o leitor é tomado numa inversão dialéctica: finalmente, não descodifica, *super-codifica*; não decifra, produz, amontoa linguagens, deixa-se infinita e incansavelmente atravessar por elas: é essa travessia. (BARTHES, 1984, p. 37 - grifo do autor)

Isso a que Barthes se refere, condiz com alguns problemas de interpretação, como é o caso da extrapolação dos sentidos do texto.

Porém, é preciso pensar que ao escrever, o autor percorreu um longo caminho, e deixou marcas suficientes para possibilitar ao leitor que o compreenda conforme suas intenções. Por sua vez, este também precisa lembrar que o outro tinha devidas intenções ao redigir e o fez com clareza para permitir deixar-se compreender, afinal não é porque haverá obstáculos durante a leitura, que o leitor, simplesmente compreenderá o texto como quer. Enfim, o conjunto de elementos composicionais do texto, como por exemplo, a unidade, e a textualidade, e por outro lado, os requisitos básicos para leitura e o conhecimento prévio do leitor - como já se explanou -, permitirão que ele compreenda adequadamente o que lê.

Diante de tantas questões que envolvem a leitura, há que se incluir a necessidade de haver um objetivo para se fazê-la, como citou anteriormente, Nóbrega, quando destaca as necessidades de haver objetivos para ler. No que diz respeito a essa questão, a leitura sempre se justificará por um motivo, e dentro disso, como cada texto e leitura têm uma função, o leitor empregará diferentes estratégias para cada um deles, toda vez que ler.

Nesse ato, sem perceber, o leitor controla o que vai sendo compreendido - inclusive, se surge um obstáculo, seja pelo desvio da atenção, pela lógica, por problemas estruturais do texto, vocabulário ou até mesmo por desconhecimento de informações, imediatamente interrompe e volta a atenção para desfazê-lo. Ainda, dentro dessa perspectiva, o leitor também precisa pensar no sentido que dará à tarefa de ler, pois em se tratando de leitura,

[...] para poder atribuir sentido à realização de uma tarefa, é preciso que se saiba o que se deve fazer e o que se pretende com ela; que a pessoa que a realizar se sinta competente para efetuá-la e que a tarefa em si resulte motivadora. (SOLÉ, 1998, p. 42)

Kleiman também confirma a versão de que a explicitação dos objetivos para a leitura possibilita maior compreensão do texto, além de permitir “lembrar mais e melhor aquilo lido”. (KLEIMAN, 2007, p. 34). A autora também mostra outro aspecto que contribui para a compreensão: a formulação de hipóteses, que junto ao conhecimento prévio permite, no caso do leitor adulto, perceber as palavras globalmente e adivinhar muitas outras.

Uma leitura só será motivadora para quem o conteúdo a ser lido é interessante e que tenha um pretexto para isso, sendo necessário que haja incentivos por parte daquele que levará o leitor a despertar curiosidade, vontade para ler, ou até mesmo perceba a necessidade de ler para aprender algo.

É necessário lembrar que nas escolas, por exemplo,

O compromisso do professor é enorme, porque, na prática, é ele que seleciona o que o aluno vai ler. Precisa ter formação suficiente para gerar alternativas e nunca deixar desaparecer no horizonte da escola que se trata de ler o mundo. Em grande parte, não é que os alunos não queiram ler nada. Não lêem o que queremos. Não é que não tenham motivação alguma. Têm outras e as ignoramos [...] (DEMO, 2006, p. 43).

Um motivo pode ser não só o ponto de partida para um trabalho de leitura nas escolas, como também gerador de objetivos. Porém, há de se convir que *a leitura não precisa ser ensinada porque se está na escola!* A leitura é para a vida, e como já mencionado, a leitura de mundo é parte integrante da sociabilidade de um indivíduo.

1.3 Estratégias de leitura

“As estratégias são suspeitas inteligentes, embora arriscadas, sobre o caminho mais adequado que devemos seguir.” (SOLÉ, 1998)

A idéia de se empregarem estratégias quando se lê parece um tanto restrita, no entanto, quando se desenvolve essa prática, imperceptivelmente, o leitor faz uma série de ações (microestratégias: habilidades, técnicas, destrezas etc.) que lhe permitem compreender (ou não) o conteúdo lido. Ao levantar suspeitas a respeito daquilo que lê; ao aceitá-las ou refutá-las, por exemplo, o leitor está usando de habilidades que comportam reflexão e conseqüentemente a verificação e auto-correção sobre a compreensão.

Enfim, quando um sujeito lê e usa de estratégias mais elevadas, relacionadas à metacognição (capacidade de conhecer o próprio conhecimento, de pensar sobre a própria atuação; de planejá-la) estas têm como componente essencial

[...] o fato de que envolvem auto-direção – a existência de um objetivo e a consciência de que este objetivo existe – autocontrole, isto é, a supervisão e avaliação do próprio comportamento em função dos objetivos que o guiam e da possibilidade de modificá-lo em caso de necessidade. (SOLÉ, 1998, p. 69)

Já se explicara a idéia de que para se tornar um leitor, é necessário ter algumas habilidades lingüísticas - além de outras condições já mencionadas - e utilizar algumas estratégias. Mais de um autor (JOLIBERT, 1994; SOLÉ, 1998; KLEIMAN, 2002; NÓBREGA, 2005) apresentam alguns meios disponíveis com vistas a contribuir para que o processo de leitura ocorra.

Nóbrega (2005) quanto às estratégias expressa que

[...] cada texto propõe questões singulares que provocam o leitor de maneira particular. Textos são objetos simbólicos que pedem para ser interpretados, assim sendo, penso que é no interior do próprio ato de ler, enfrentando os desafios colocados pelo texto que se aprende a usar as estratégias de leitura como ferramentas. (NÓBREGA, 2005, p. 4)

Jolibert (1994) apresenta vários exemplos de atividades em forma de projetos, a fim de demonstrar possibilidades a professores e educadores que queiram usufruir de suas sugestões. Essa autora não se preocupa em definir diferentes técnicas, mas uma em especial: o trabalho de leitura, tendo como suporte todo informativo que traga contribuições na elaboração dos projetos propostos; ou seja, enquanto desenvolve os trabalhos, o educando precisará pesquisar, ler, entender, para então expor aquilo que aprendeu. Enfim, o trabalho desenvolvido é um pretexto – no bom sentido - para que a leitura se desenvolva em forma de pesquisa.

Em relação às estratégias, propriamente ditas, Jolibert afirma que:

Antes mesmo de ter o texto sob os olhos, as crianças coletam muitos indícios. Indícios ligados à situação de vida [...] indícios que não são palavras [...] Após essa importantíssima coleta de indícios, chega-se, enfim, ao texto propriamente dito. E ainda, antes de chegar às palavras, a criança dispõe de outros indícios [...] (JOLIBERT, 1994, p. 72-3)

Kleiman (2002) já divide as estratégias em dois grupos: as cognitivas e as metacognitivas – já mencionadas por Solé (1998). As primeiras desenvolvem-se com atividades subjacentes aos automatismos. Se o leitor tem problemas, por exemplo, de fatiamento sintático, mas não tem consciência disso, não saberá explicar por que não entende o que lê, pois o conhecimento é implícito, não verbalizado.

O processamento utilizado para a leitura (para o qual não se tem autocontrole), segundo essa autora, é também chamado de “automatismos de leitura” e ocorre estrategicamente - e não por meio de regras. Para resolver um problema desse fator é preciso realizar atividades de análise textual – característica da desautomatização do processo.

As estratégias de leitura não são refletidas; baseiam-se em conhecimentos de regras gramaticais internas (não adquiridas na escola) e nos de vocabulário, porém, a partir do momento que o leitor as trouxer para o nível consciente, passam a ser metacognitivas. Geraldi explica que um dos sentidos da (dessa) gramática consiste em

[...] um conjunto de regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar.[...] sempre que alguém

fala o faz segundo regras de uma certa gramática. [...] O conjunto de regras lingüísticas que um falante conhece constitui a sua gramática, o seu repertório lingüístico. (GERALDI, 1984, p. 32)

Na impossibilidade de acesso às estratégias cognitivas, propõe-se trabalhar com as habilidades lingüísticas – conhecimento gramatical implícito - que podem ser desenvolvidas indiretamente a partir de atividades que envolvam análise de pontos estritamente complicadores da compreensão, e de reconhecimento visual de uma palavra. Em relação a esta última, sabe-se que depende do dicionário mental de cada leitor; do vocabulário que domina.

Além disso, há outras capacidades lingüísticas que contribuem com a capacidade de ler: apreender o tema e a estrutura global do texto – desde a paráfrase até chegar à inferência das intenções.

Segundo Kleiman, psicólogos e educadores distinguem as capacidades de leitura da seguinte forma:

[...] a capacidade para perceber a estrutura do texto (que se trata mais de uma capacidade para construir uma estrutura), a capacidade para perceber ou mesmo inferir o tom, a intenção, a atitude do autor (que preferimos designar como capacidade para atribuir uma intenção), a capacidade de fazer paráfrases do texto. (KLEIMAN, 2002, p. 83)

Em relação à segunda estratégia, Kleiman (2002) aponta, tal qual Solé (1998), que a metacognição são as operações realizadas conscientemente. Isso é perceptível quando um leitor expressa que entendeu ou não o que leu. É a capacidade de avaliar-se em relação à compreensão de um texto lido, assim, se não entender o que leu, é capaz de lançar mão de estratégias que lhe permitem, por exemplo, voltar ao conteúdo não compreendido, ou consultar um dicionário para verificar o significado de uma palavra-chave para o entendimento; fazer um resumo, procurar exemplo de um conceito, enfim, o leitor consciente de suas falhas pode resolvê-las.

Solé (1988) legitima que “Se as estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para compreensão dos textos.” (SOLÉ, 1998, p. 70).

Dentre essas, a autora propõe que inicialmente o leitor saiba a finalidade de sua leitura; que levante os conhecimentos prévios sobre o assunto abordado no texto; em seguida procure as informações mais importantes e as que são pouco relevantes para o propósito que se tem; verifique se o texto é coerente com o que pensa e avalie se o mesmo apresenta alguma dificuldade. Além disso, que se mantenha essa auto-avaliação quanto aos aspectos apresentados no texto; e finalmente que o leitor elabore inferências diversas, como por exemplo, interpretações, hipóteses e previsões, e conclusões.

Essas questões configuram os três momentos a que compete o leitor à aprendizagem da leitura, sendo o antes, o durante e o depois – mais detalhado neste estudo em outro momento.

Diante disso, é preciso estabelecer um papel para o mediador; ou seja, ele será o guia desse processo de construção de sentido para a leitura. Caberá ao professor, seguir etapas que permitam a participação efetiva dos alunos.

É preciso lembrar que o professor é modelo. Num trabalho de leitura compartilhada (ou colaborativa) - cujo objetivo é ensinar a compreender e a controlar a compreensão, observando as pistas lingüísticas que favorecem a atribuição de sentidos, permitindo se chegar às inferências, fazer previsões e validá-las, etc.; - a leitura do mediador sempre servirá como objeto de observação.

Segundo Solé (1998), nesse momento, o professor não só fará a leitura, mas vai esclarecer como chegou a determinadas hipóteses; em que indicadores se baseou para se chegar àquela conclusão; que incertezas surgiram enquanto lia; que problemas encontrou e como os resolveu. Trata-se de um processo de construção compartilhada, afinal, é preciso demonstrar o caminho percorrido para que os alunos percebam a necessidade de se ter um referencial na hora de buscar a compreensão.

Numa segunda etapa, é preciso que haja a participação do aluno e que este sinta possibilidades de levantar suas hipóteses, verificá-las, discutir com o professor, e mais: não deve sentir que está sendo avaliado.

É interessante que o aluno vá, aos poucos, usando sua autonomia, percebendo que pode não acertar tudo pela primeira vez, mas

que deve tentar sempre – e o professor estará acompanhando, e se convier, fazendo suas intervenções para auxiliar o raciocínio do aluno.

Após esse momento de indução à autonomia, o professor deve incentivar a leitura silenciosa e para que o aluno consiga apreender os sentidos do texto lido, o professor pode, ainda, preparar textos ou atividades que induzam a fazer levantamento de hipóteses; que busquem apoio para sua fundamentação; que consigam questionar prováveis incoerências, etc.

Nota-se que toda estratégia inicialmente dependerá do mediador (professor), pois cabe a este orientar e preparar os alunos e adequar os textos aos seus propósitos. Sendo assim, Allende e Condemarín (1987), Nóbrega (2005) e outros estudiosos da área sugerem para o ensino da leitura os três momentos já mencionados por Solé (1998): o antes; o durante e o depois.

Seguem algumas questões abordadas nesses três tempos, apresentadas por Nóbrega (2005):

Antes da leitura:

- Levantamento do acontecimento prévio sobre o assunto
- Expectativas em função do suporte
- Expectativas em função dos textos da capa, quarta-capa, orelha etc.
- Expectativas em função da formatação do gênero (divisão em colunas, segmentação do texto...)
- Expectativas em função do autor ou instituição responsável pela publicação.
- Antecipação do tema ou idéia principal a partir dos elementos paratextuais, como título, subtítulos, epígrafes, prefácios, sumários.
- Antecipação do tema ou idéia principal a partir do exame de imagens ou de saliências gráficas.
- Explicitação das expectativas de leitura a partir da análise dos índices anteriores.
- Definição dos objetivos da leitura.

Durante a leitura

- Confirmação ou retificação das antecipações ou expectativas de sentido criadas antes ou durante a leitura.
- Localização ou construção do tema ou da idéia principal.
- Esclarecimento de palavras desconhecidas a partir de inferência ou consulta a dicionário.
- Identificação de palavras-chave para a determinação dos conceitos veiculados.
- Busca de informações complementares em textos de apoio subordinados ao texto principal ou por meio de consulta a enciclopédias, Internet e outras fontes.

- Identificação das pistas lingüísticas responsáveis pela continuidade temática ou pela progressão temática.
- Utilização das pistas lingüísticas para compreender a hierarquização das proposições, sintetizando o conteúdo do texto.
- Construção do sentido global do texto.
- Identificação das pistas lingüísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor.
- Identificação do leitor-virtual a partir das pistas lingüísticas.
- Identificar referências a outros textos, buscando informações adicionais se necessário.

Depois da leitura

- Construção da síntese semântica do texto.
- Troca de impressões a respeito dos textos lidos, fornecendo indicações para sustentação de sua leitura e acolhendo outras posições.
- Utilização, em função da finalidade da leitura, do registro escrito para melhor compreensão.
- Avaliação crítica do texto. (NÓBREGA, 2005, p. 13)

Enfim, deve-se registrar que todo momento usado para ler deve ser bem aproveitado; tendo um objetivo claro e conhecimento de estratégias facilitadoras. Todo e qualquer procedimento que contribua para promover a compreensão do que se lê é válido, desde que consciente por parte de quem o aplica, e de como o faz - seja este mediador ou aprendiz.

Para melhor visualização das estratégias de leitura, verifique-se a tabela 2.

Tabela 2 – Estratégias de Leitura

	INDIVIDUAL	INTERCÂMBIO
JOLIBERT (1994)	Cada um lê individualmente, procurando um sentido para o texto. Depois se faz uma 'colheita' oral sobre o que se entendeu do texto.	Troca intensa entre os leitores – no caso das crianças – sobre as hipóteses e achados. Caso necessário, o professor faz sua intervenção.
	<p>As estratégias são usadas em forma de metodologia, sugerindo trabalhos com a “pedagogia de projetos” (JOLIBERT, 1994, p. 21). Além disso, sugere que, ao ler, façam-se questionamentos, tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - De onde e como veio o texto? - Quais as características físicas do texto? - Como está diagramado? - Que informação traz a silhueta do texto? - Existem números ou outros símbolos? Qual sua função? - Que sinais de pontuação possui? - Há palavras desconhecidas? <p>Essa autora aponta duas fases para se processar a leitura:</p> <p>1- de localizar no texto as <i>marcas, as manifestações</i>, em suma, os <i>indícios</i> deixados no texto por esses sete níveis de operações lingüísticas;</p> <p>2 - de coletá-los como <i>informações</i> que o leitor vai <i>processar</i> para construir o sentido do texto. (JOLIBERT, 1994, p.145)</p>	
NASPOLINI (1996)	COGNITIVAS e METACOGNITIVAS	
	<p>SELEÇÃO – O leitor escolhe alguns aspectos que julga <i>relevantes</i> e descarta o que julga inútil. Num texto, ‘pula’ trechos e apenas presta atenção ao que realmente interessa.</p> <p>PREDIÇÃO – O leitor observa as ‘pistas’ dadas pelo autor, e por elas consegue antecipar informações.</p> <p>INFERÊNCIA – A partir dos conhecimentos prévios, o leitor complementa o texto. É muito comum, pessoas, após lerem um texto, não se lembrarem se determinado aspecto estava explícito ou implícito no texto.</p> <p>AUTOCONTROLE – É uma forma de ‘avaliação’ que o leitor faz a partir de outras estratégias (seleção, predição, inferência), confirmando ou refutando as predições e inferências.</p> <p>AUTOCORREÇÃO – Quando as antecipações não se confirmam, o leitor repensa e faz suas correções.</p>	
KLEIMAN (2002)	COGNITIVAS	METACOGNITIVAS
	Desenvolvem-se a partir de atividades subjacentes aos automatismos.	Operações realizadas conscientemente – auto-avaliação e reação por não ter entendido o que leu.
SOLÉ (1998) ALLIENDE e CONDEMARÍN (1987), NOBREGA (2005)	Esses quatro autores compartilham com Naspolini e Jolibert. Sendo assim, esse grupo é comum quanto às estratégias, numa interação entre todas elas.	

2 A COMPETÊNCIA LEITORA VISTA A PARTIR DO PISA

A competência de leitura permite ao sujeito a vinculação entre o lido e o vivido (SILVA, 1993).

2.1 O PISA

A expressão “competência leitora” tem sido usada nos últimos tempos por estudiosos e em trabalhos referentes à verificação do nível de letramento em leitura, como é o caso da avaliação internacional sobre letramento em Leitura, ocorrida em 2000⁹ e coordenada pelo Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), cujo responsável fora a OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), tendo como finalidade orientar os países a ela vinculados a fim de melhorarem nos quesitos econômicos e sociais. É importante citar que o essencial para essa organização é o capital humano¹⁰, por isso a preocupação do aprimoramento do sistema educacional.

Em 2003¹¹, participaram do PISA 250 mil adolescentes com 15 anos de idade em 41 países, sendo 30 deles membros da OCDE e os demais, convidados. Da América Latina, participaram Brasil, Uruguai e México. Em 2006, o Brasil participará[ou] pela terceira vez do programa, junto com mais cinco países latino-

⁹ O PISA 2000 questionou os alunos sobre seus hábitos de leitura e relacionou as respostas às notas médias. Entre os brasileiros, apenas 18% declararam não ler por prazer. A nota média desse grupo está no nível 1. A maioria, 56%, diz ler por mais de meia hora por dia. Esses leitores atingiram o nível 2. [...] Com estes resultados o Brasil foi o último colocado entre os países participantes de avaliação. Isso significa que a maioria de nossos jovens são analfabetos funcionais, isto é, capazes de decodificar as letras, as palavras, mas não compreender o seu significado. Os jovens brasileiros analisados têm a tendência de “responder pelo que acham e não pelo que efetivamente está escrito” (ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO, 2003).

¹⁰ Conceito de capital humano foi difundido no Brasil nos últimos 20 anos, em especial por Theodore Schultz (1962), no contexto da hegemonia de organismos multilaterais mais diretamente vinculados ao pensamento e aos interesses norte-americanos na área educacional, e de demandas que resultam da reestruturação produtiva e sociocultural na Nova Era Capitalista. (PAIVA, 2001)

¹¹ No Pisa realizado em 2003 o Brasil ficou em último lugar em Matemática, entre 40 países, em penúltimo em Ciências, apenas à frente da Tunísia e em Leitura apenas à frente do México, Indonésia e Tunísia. [...] Os resultados referentes a 2006 colocam os alunos brasileiros em 52ª posição no ranking de Ciências, 53ª posição no teste de Matemática e 48ª posição no de Leitura, sendo que foram realizados exames em 57 países, com mais de 400.000 estudantes. Comparando com o exame de 2003, os alunos brasileiros pioraram em Leitura, ficaram estáveis em Ciências e melhoraram em Matemática. (LEAL, 2008)

americanos: Argentina, Chile e Colômbia, além de Uruguai e México. (PISA, 2007, p. 1)

Sabe-se que os programas para a melhoria dos indicadores internacionais de desempenho em educação já vêm sendo monitorados há dez anos pela OCDE e conseqüentemente o Pisa é um deles.

O Pisa é um consórcio internacional liderado pelo *Australian Council for Educational Research* (ACER), da Austrália, que inclui representantes na Holanda, nos Estados Unidos e no Japão reuniu especialistas de 30 países para elaborarem o sistema de avaliação internacional.

O objetivo geral dessa avaliação, segundo o INEP (2001) é produzir referências sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa etária dos 15 anos. Ao todo, em 2000, participaram 32 países, com mais de 200 mil alunos, entre os quais 4893 eram brasileiros entre 15, 16 anos. Cada país nomeou um coordenador, e no caso do Brasil fora o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP, 2001).

Outros objetivos também são alvos do programa: a) avaliar conhecimentos e habilidades necessárias em situações da vida real; b) relacionar diretamente o desempenho dos alunos a temas de políticas públicas; c) permitir o monitoramento regular dos padrões de desempenho.

Além disso, elaboraram-se análises que identificaram os determinantes demográficos, sociais, econômicos e educacionais do desempenho de alunos e escolas,

[...] uma vez que o Pisa pressupõe um modelo dinâmico de aprendizagem. Considera que novos conhecimentos e habilidades devem ser continuamente adquiridos [...] (para) um mundo em constante transformação [...] focaliza os conhecimentos e habilidades dos alunos e também seus hábitos de estudo, sua motivação e suas preferências por diferentes tipos de situação de aprendizado, por meio de testes cognitivos e de questionários que levantam informações de natureza sociodemográfica e cultural (INEP, 2001, p. 20).

O conteúdo cobrado nas avaliações faz parte dos currículos escolares, considerando que se pretende ir além: espera-se que os estudantes sejam capazes de analisar, raciocinar e refletir sobre seus

conhecimentos e experiências enfocando competências que lhes serão importantes na vida.

Por se tratar de preocupação com as políticas públicas, os governos participantes dessas avaliações, em 2000, contaram com a colaboração de especialistas em avaliação – inclusive o Brasil devido ao ENEM - cabendo a todos buscar respostas para as seguintes questões:

- Até que ponto os alunos, próximos ao término da educação obrigatória adquiriram conhecimento e habilidades essenciais para a participação efetiva na sociedade?
- As escolas estão preparando os alunos para enfrentarem os desafios do futuro?
- Quais estruturas e práticas educacionais maximizam oportunidades para os alunos que vêm de contextos pouco privilegiados? Qual a influência da qualidade dos recursos das escolas nos resultados alcançados pelos alunos? (INEP, 2001, p. 9)

Em relação aos resultados dessa avaliação, a classificação do Brasil foi penúltimo lugar; enfim, os estudantes brasileiros mostraram baixíssimo nível de proficiência em leitura, indicando que, - há de se convir – se apresentaram muito aquém das expectativas de se produzirem nas escolas leitores competentes e, por conseqüência, encontrarem-se mediadores capazes de delinear o aprimoramento em leitura.

Com o objetivo de conhecer melhor os níveis de leitura cobrados pelo Pisa, e auxiliar na elaboração das análises a serem feitas nesta pesquisa, a tabela 3 poderá contribuir para uma visão mais ampla do processo de verificação da competência leitora.

Interessa esclarecer, no entanto, que nessa tabela se encontram as três dimensões do Pisa, que correspondem a várias proposições, e dentre elas, alguns exemplo se seguem:

- Recuperação de Informações → visa ao aluno encontrar no próprio texto informações solicitadas, normalmente de forma explícita, sendo as mesmas algum dado em especial, fatos, proposições etc.

- Compreensão e interpretação → exigem que o leitor elabore uma interpretação mais específica do texto, mostrando compreensão lógica do mesmo (coerência e coesão) ou identificação de alguns tópicos ou temas, reconhecimento da idéia principal, análise do sentido de determinadas expressões etc.

- Reflexão sobre a forma e/ou conteúdo → espera que o leitor seja capaz de associar informações do texto a outras externas a esse; formule hipóteses estabelecendo relações entre o texto e outras informações de conhecimento público, estabeleça conexões, elabore comparações etc.

Tabela 3 - Subescalas de Leitura

NÍVEIS	IDENTIFICAÇÃO E RECUPERAÇÃO DE INFORMAÇÃO	INTERPRETAÇÃO	REFLEXÃO
1	Localizar uma ou mais partes independentes de informação explicitamente apresentada. Tipicamente, a informação requerida está apresentada proeminentemente e há pouca ou nenhuma informação competindo com a informação requerida. O leitor é explicitamente direcionado a considerar os fatores relevantes na <u>questão e no texto</u> .	Reconhecer o tema principal ou o propósito do autor em textos sobre tópico familiar. Tipicamente, a informação requerida está apresentada proeminentemente e há pouca ou nenhuma informação competindo com a informação requerida. O leitor é explicitamente direcionado a considerar os fatores relevantes na <u>questão e no texto</u> .	Fazer conexão simples entre informações no texto e conhecimentos simples do cotidiano. Tipicamente, a informação requerida está apresentada proeminentemente e há pouca ou nenhuma informação competindo com a informação requerida. O leitor é explicitamente direcionado a considerar os fatores relevantes na <u>questão e no texto</u> .
2	Localizar uma ou mais partes de informação, podendo ser necessário o uso de inferência e a consideração de diversas condições.	Reconhecer a idéia central de um texto, entendendo relações e construindo significados no contexto de partes limitadas do texto quando a informação não está proeminente e o leitor precisa fazer inferências básicas. Efetuar comparação ou contraste a partir de uma característica <u>apresentada no texto</u> .	Fazer comparações ou diversas conexões entre o texto e conhecimentos externos derivados da experiência ou atitudes pessoais.
3	Localizar e, em alguns casos, reconhecer a relação entre diversas partes de informação que contemplem múltiplas condições. Lidar com informações concorrentes ou com outros obstáculos, tais como idéia oposta às expectativas ou expressões que contenham duplas negativas.	Integrar diversas partes de um texto de modo a identificar uma idéia central, entender uma relação ou construir o significado de uma palavra ou expressão. Comparar, contrastar ou categorizar a partir de diversas características. Lidar com informações concorrentes ou outros <u>obstáculos textuais</u> .	Fazer conexões, comparações, dar explicações, ou avaliar característica presente em um texto. Demonstrar entendimento acurado do texto em relação a conhecimentos familiares ou considerar conhecimento menos familiar para estabelecer relacionamento com o texto em um sentido <u>mais amplo</u> .
4	Localizar e organizar diversas partes relacionadas de informação.	Interpretar o significado de <i>nuances</i> de linguagem em parte do texto a partir de considerações sobre o texto completo. Entender e aplicar categorias em contextos não-familiares. Mostrar entendimento acurado de textos longos ou complexos, com conteúdo ou forma que podem ser <u>não-familiares</u> .	Usar conhecimento formalizado ou público para fazer hipótese ou avaliar criticamente um texto. Mostrar entendimento acurado de textos longos ou complexos, com conteúdo ou forma que podem ser não-familiares.
5	Localizar e organizar diversas partes profundamente relacionadas de informação, inferindo quais informações no texto são relevantes. Lidar com conceitos contra-intuitivos.	Demonstrar entendimento completo e detalhado de textos cujos conteúdos ou forma sejam não-familiares. Lidar com conceitos contra-intuitivos.	Avaliar criticamente ou construir hipóteses a partir de conhecimento especializado. Lidar com conceitos contra-intuitivos.

Fonte: Relatório do Pisa, p. 30

É necessário pensar que para responder às questões das provas de Leitura, os alunos deveriam ser capazes de executar uma ampla gama de tarefas utilizando diferentes tipos de texto, que não se restringiam a trechos de livros conhecidos e textos contínuos, mas abrangiam listas, formulários, gráficos e diagramas. As tarefas propostas englobavam desde a identificação de informações específicas até a capacidade de compreender e interpretar corretamente os textos apresentados, o que inclui a reflexão sobre o seu conteúdo e sobre suas características, e que certamente não são atividades comuns em todas as escolas.

O que se pode afirmar é que os conhecimentos e habilidades em leitura demandados pelas provas do Pisa exigiram que os participantes estabelecessem relações diferenciadas com o texto escrito, abrangendo três processos, ou seja,

O Pisa elabora provas que representam atividades de leitura que são freqüentemente realizadas dentro e fora da escola. Os resultados das provas são apresentados em uma escala geral de Leitura e em três subescalas, relativas aos três domínios avaliados (identificação e recuperação de informação, interpretação e reflexão), desdobradas em cinco níveis de proficiência cada uma delas. (INEP, 2001, p. 49)

Enfim, após publicação dos resultados, houve quem aprovasse e quem discordasse com a forma e o conteúdo com os quais foram estabelecidas as questões de tal avaliação. A título de exemplo, segue o depoimento de três autores que estão de acordo com o programa de avaliação: “O Pisa, por sua vez, tem uma preocupação principal e bem salientada com a dimensão social da leitura (uso de textos do cotidiano, julgamento quanto a estilo e eficiência, posicionamento)”. (BONAMINO, COSCARELLI, FRANCO, 2002, p. 99), ao colocar em prática as habilidades de leitura quando lida com textos do cotidiano.

De acordo com a tabela 3, das subescalas de leitura, para esses autores, há aspectos bastante favoráveis, incluindo que

Entende-se como *recuperar informação* o ato de localizar uma ou mais informações no texto; já a habilidade de *interpretar* é definida como construir significado, incluindo a produção de inferências, para uma ou mais partes do texto; e, finalmente, *refletir sobre o texto* é relacionar o texto à experiência pessoal, a conhecimentos e idéias

próprios. Esses três aspectos não são considerados como inteiramente separados e independentes, mas interrelacionados, podendo revelar distinções interessantes e úteis entre os países e entre grupos dentro do mesmo país. (BONAMINO, COSCARELLI, FRANCO, 2002, p. 101, grifos dos autores)

Porém, é bom que se diga que não é o fato de ter sido um grande consórcio internacional que o Pisa é referência única, e, por conseguinte a melhor das avaliações, cujo objetivo é verificar os níveis de leitura que os estudantes selecionados têm e/ou estão.

Há autores como Soares (2005), por exemplo, que critica o Pisa uma vez que, segundo ela, a pergunta fundamental a respeito da péssima classificação do Brasil não foi feita: “os jovens brasileiros que se submeteram ao PISA revelaram ler mal o quê? Que gênero de texto? Leitura com que objetivo?” (SOARES, 2005, p.5). Porém, há de se convir que o Pisa tinha como proposta avaliar habilidades de leitura necessárias em situações da vida real, e por isso privilegiara o texto informativo e esquemas cognitivos de leitura.

E mais uma vez Soares argumenta:

Dos resultados do PISA pode-se talvez afirmar que os jovens brasileiros lêem mal esse tipo de texto, não dominam esses esquemas cognitivos de leitura, e não têm estas habilidades que o PISA avaliou: localizar, organizar, inferir, relacionar informações a partir da leitura de textos informativos. (O “talvez” no início dessa frase quer deixar implícito que muitos outros aspectos devem ser levados em conta na interpretação dos resultados do PISA, aspectos que não cabe considerar neste texto.) Mas dos resultados do PISA nada se pode concluir sobre as habilidades de leitura de outros tipos de texto, além do texto informativo (SOARES, 2005, p. 2).

Ferrero (2005) também faz críticas ao Pisa, apontando que os interesses estão direcionados

[...] na aquisição de *competências*, mais que em conhecimento.[...] Por que a troca de prioridade dos programas centrados em conteúdos para programas centrados em competências? Isto está ligado com a rápida expansão do conhecimento permitida pelos meios eletrônicos, e a acelerada multiplicação de artigos científicos e técnicos em circulação. [...] Em muitos dos últimos discursos, trata-se a aprendizagem como se fossem “chips” que se carrega e descarrega à vontade, e como os seres humanos não são equipados com a tecla *delete*, alguns inclusive, falam da necessidade de treinar

forgetting abilities. (FERRERO, 2005, p. 2 - grifos da autora)

Além disso, critica que se construíram situações de prova que visam à avaliação da “aptidão” apenas para alguns domínios. Afirma Ferrero (2005) que nessa questão há um deslize evidente no modo de expressão, pois tentam avaliar ou valorizar certa aptidão através de determinadas respostas. “Como é colocado um número às distintas categorias de respostas, e são realizadas operações estatísticas com estes, fala-se então de medição” (FERRERO, 2005, p. 3).

A autora também não concorda com a forma divulgada dos exemplos ilustrativos disponíveis, pois não estão presentes todos os itens utilizados para avaliar a “aptidão para leitura” (por volta de 140 itens).

Outra questão a ser argumentada por Ferrero (2005) é que

Alguma das respostas requer escolher entre quatro opções bastante similares entre si, cuja diferença está em comparar a informação apresentada no texto principal com a que se encontra em alguns dos quadros. Uma leitura comparativa e crítica não é a praticada nas escolas comuns. Não é de se estranhar que os países da América Latina encontrem-se entre os últimos desta avaliação. O PISA avalia somente comportamentos desejados no nível de um leitor competente do mundo contemporâneo. Não está preocupada em saber se essas competências foram ensinadas ou não. (FERRERO, 2005, p. 4)

Apesar de se terem apontado tais críticas, as Subescalas de Leitura do Pisa (ver tabela 3) aqui continua sendo parâmetro a ser utilizado como referência para avaliar a competência leitora de sujeitos que participam de uma experiência de educação não-formal, realizada na ONG Fraternidade do Triângulo Ramatís.

2.2 Sobre o conceito de competência leitora

Redescobri assim aquilo que os escritores sempre souberam (e tantas vezes disseram): os livros falam de livros e toda história conta uma história já contada.
(Umberto Eco, *Pós-escrito a O nome da rosa.*)

2.2.1 Indagações sobre (não) compreender o que se lê

A tarefa do estudante é ler com atenção o texto e responder as perguntas de compreensão a respeito do seu propósito e da informação específica apresentada. Alguma das respostas requer escolher entre quatro opções bastante similares entre si, cuja diferença está em comparar a informação apresentada no texto principal com a que se encontra em alguns dos quadros. Uma leitura comparativa e crítica não é a praticada nas escolas comuns. (FERRERO, 2005, p. 4)

Devido à classificação¹² do Brasil, em penúltimo lugar, num grupo de trinta e dois países, muitas causas serviriam para justificar a não-compreensão leitora de textos escritos - em relação ao Pisa, e de certo modo - de estudantes brasileiros que têm se submetido a essas avaliações.

O Brasil obteve 396 pontos, 150 a menos que a Finlândia, país mais bem colocado. A Finlândia atingiu o nível 4, enquanto a média brasileira não passou do nível 1, atrás de outros países emergentes, como Rússia e México, que alcançaram o nível 2. No Brasil, as provas foram aplicadas em 4,8 mil alunos, da 7ª série ao 2º ano do Ensino Médio. (CASIMIRO, 2001, p. 1)

Partindo-se disso, para que se possa analisar o nível e a proficiência de um grupo de alunos, algumas questões servirão de base para as análises, pois mesmo se sabendo dos aspectos negativos, há fatores que devem ser considerados como positivos e alvo de reflexão para estudo sobre o baixo nível de compreensão leitora no país.

¹² Não é de se estranhar que os países da América Latina encontrem-se entre os últimos desta avaliação. O México ocupou o último lugar no primeiro grupo de países que participou em PISA 2000, mas logo o Brasil agregou-se ocupando o último lugar. Finalmente, o Peru deslocou o Brasil da última posição. Nos três países mencionados, os resultados de PISA tiveram repercussões políticas. (FERRERO, 2005, p. 4)

Além de se usarem as referências do Pisa, em relação à competência leitora, serão também considerados, para fundamentação desta pesquisa, autores renomados, tais como ALLIENDE e CONDEMARIN (1987), BAKTHIN (2006), GERALDI (2002), NÓBREGA (2005, 2007), SOLÉ, (1998); MORAES, BRANCO E MARINHO (2007) e outros à guisa do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (2000).

Para que se possa refletir sobre os níveis de leitura a que chegam alguns estudantes, e principalmente os que serão observados nesta pesquisa, serão levantados alguns indicadores a respeito da compreensão da leitura, de acordo com os critérios estipulados no capítulo 3, cuja proposta será detalhar a metodologia empregada para as análises propostas.

Retomando-se a questão da compreensão, considere-se inicialmente Demo (2006) afirmando que compreender tem duas versões, devido à habilidade semântica ser um componente mental biológico, porém há o lado problemático:

[...] não só porque se supõe uma hermenêutica que está em nossas costas (compreende-se a partir do que já compreendemos), mas igualmente porque a linguagem implica a disputa histórica e social dos sentidos. (DEMO, 2006, p. 75)

Os conceitos expostos por Nóbrega (2008) também serão colocados à disposição das análises dos sujeitos-leitores em observação, pois entende-se que um indivíduo competente em leitura é aquele que ao ler, não só produz o sentido, mas também faz inferências, construindo “novos conhecimentos a partir de dados previamente existentes” na sua memória. (NÓBREGA, 2008).

Como isso não é suficiente para responder às preocupações sobre a competência leitora, alguns questionamentos continuam sendo feitos a respeito do motivo que leva os indivíduos, e de modo geral, alunos, a não lerem com eficácia e/ou que problemas têm ocorrido como impedimento ao sucesso nessas atividades.

Ao se referir à compreensão leitora – fenômeno complexo e bastante discutido até o momento – procura-se apontar alguns fatores que interferem na relação leitor-texto. A princípio é preciso lembrar que

quando se escreve, ou se produz um texto, nem sempre o autor pensa em quem será seu leitor, embora devesse fazê-lo. Se isso se procede, ocorrerá que certos leitores poderão não compreender o que lêem, pois o texto não está ao seu alcance, devido a uma série de questões, como por exemplo, a língua em que fora escrito, o assunto abordado, conhecimentos prévios, além de que, às vezes, por não ser um leitor assíduo, seus níveis de leitura não têm a profundidade adequada para entender determinados conteúdos, devido à sua complexidade.

Outra questão é a tipologia textual: um fator praticamente decisivo no processo de leitura e compreensão. Por isso, a necessidade de se estabelecer alguns propósitos nessa (não)interação entre texto e leitor. Isso pode ocorrer, por exemplo, quando um indivíduo, ao ler um texto informativo, num jornal – por desconhecer alguma de suas características - não consiga compreendê-lo, pois não entende a respeito do que se está enunciando no texto.

Na seqüência, é preciso também considerar que circunstâncias havia quando se produziu tal texto, pois o contexto de sua produção é também importante para que haja compreensão. É bom enfatizar, conforme visão de Freire (1991), que “[...] a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto” (FREIRE, 1991, p. 12). Como exemplo, imagine-se uma notícia de jornal, uma receita (médica, culinária), ou outro texto escrito há séculos; poderiam, perfeitamente, deixar o leitor cheio de dúvidas, e sem compreender realmente o que leu. Percebe-se, então, que dentro dessa cadeia compreensiva tudo se entrelaça e se interdepende numa determinada complexidade.

Segundo Allende e Condemarín (1987), outros aspectos que podem não parecer importantes, porém o são, ocorrem, às vezes, imperceptivelmente: o código lingüístico, os esquemas cognoscitivos (já explicitado por Kleiman); enfim, o conhecimento do patrimônio cultural do autor não coincide com o do leitor.

Os mesmos autores também mencionam algumas questões relativas à (não) compreensão devido a fatores do próprio texto (pontuação, mau uso dos dêiticos, incoerências, inadequação vocabular e outros), bem como apenas do leitor.

Em se tratando do texto, sabe-se que é necessário haver conhecimento e compreensão dos fatores físicos, lingüísticos e referenciais ou do conteúdo do mesmo; além dos conhecimentos do leitor.

Exceto esses empecilhos, muitos outros podem ser encontrados no momento da leitura, além de se considerarem os conhecimentos prévios. Dentre as mais comuns - sem pretender dar ordem de importância - podem-se citar os fatores cognitivos; a linguagem; o vocabulário; a clareza e a estrutura do texto.

Para Kleiman, dos conjuntos de habilidades necessárias para que se possa ler, concentram-se: “a capacidade para perceber a estrutura do texto, a capacidade para perceber ou mesmo inferir o tom, a intenção, a atitude do autor, a capacidade de fazer paráfrases do texto” (KLEIMAN, 2002, p. 83), e certamente, a ausência de alguma dessas habilidades interceptará a compreensão.

Quanto à linguagem, é imprescindível que o leitor tenha conhecimento das regras que compõem o código lingüístico e o léxico, além de ser capaz de utilizar o sentido do texto para poder compreender determinadas palavras que fazem parte do mesmo, e que às vezes lhe são desconhecidas.

Em relação ao léxico, Fulgêncio e Liberato declaram que

[...] sem a compreensão do vocabulário, ou pelo menos de um número significativo de palavras que permita a elaboração do significado (mesmo que delineado em linhas gerais), todo processo de leitura se desmantela. (FULGÊNCIO e LIBERATO, 2001, p. 55)

Além disso, é preciso privilegiar a clareza de um texto, pois está diretamente ligada à escolha das palavras, e é sabido que o mau emprego vocabular gera inadequação ao contexto. Com exceção a esse aspecto, no momento da transição de parágrafos é imprescindível que haja sucessão de idéias consoantes com o assunto e propósitos do autor.

Kleiman atribui como um dos responsáveis do problema com os leitores, o

[...] lugar cada vez menor que a leitura tem no cotidiano do brasileiro, a pobreza no ambiente de letramento (o material escrito com o qual ele entra em contato, tanto dentro como fora da escola), ou ainda, a própria formação precária de um grande número de profissionais

da escrita que não são leitores, tendo, no entanto que ensinar a ler e a gostar de ler. (KLEIMAN, 2002, p. 15)

Geraldi (1985) critica o falseamento que acontece na prática escolar, quando se trata de aulas de Língua Portuguesa: o descomprometimento de alguns professores com seus respectivos alunos e ensino é totalmente claro. “A maior parte do tempo [...] é aprender a metalinguagem de análise da língua, com alguns (e esporádicos) exercícios de língua propriamente ditos” (GERALDI, 1985, p. 77).

Outro fator que esse autor julga prejudicial ao desempenho leitor condiz com a importância dada por alguns professores à metalinguagem, deixando de lado questões de significativo valor, como a leitura que indiscutivelmente contribuirá para o crescimento do aluno e principalmente conhecimento de mundo. Acrescente-se ainda que a possibilidade de o aluno aprender a ler é vasta, mas depende da interação que terá com textos e objetivos para ler.

Vale reforçar a necessidade de o professor explicar por que os alunos devem fazer a leitura de determinado texto, uma vez que para cada um é possível definir um tipo de leitura, como exemplificou Nóbrega (2005).

Embora se espere que isso tudo seja de pleno conhecimento de todos, ainda se sabe que muitos desconsideram alguns fatores importantes para o ensino-aprendizagem da leitura.

2.2.2 Fundamentos sobre a compreensão de que se pretende verificar

[...] a linguagem é fundamental no desenvolvimento de todo e qualquer homem; de que ela é condição *sine qua non* na apreensão de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir [...] (GERALDI, 2002)

Tudo leva a crer que a compreensão até este momento ainda têm sido de relativa complexidade após o leitor dedicar-se à tarefa de ler – a quem faz e quando o faz -, pois muitos por ora não conseguem elaborar a construção do sentido adequado.

Referindo-se a esse *sentido adequado* considera-se consenso bastante amplo entre muitos estudiosos da área que a leitura é produzida, parafrástica e polissêmica e que depende de alguns fatores, mas um dos principais é a experiência do indivíduo leitor; de seu conhecimento de mundo, como afirmara Paulo Freire.

Retomando a questão da competência, para que um indivíduo seja proficiente em leitura, segundo Kleiman (2007) é necessário que se coloquem em ação vários processos cognitivos, recursos e estratégias mentais próprios do ato de compreender, e mais:

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de *conhecimento prévio*: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe; o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento lingüístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido de um texto. (KLEIMAN, 2007, p.13)

É essa construção de sentido, de maneira eficiente que tornará o leitor um sujeito hábil em suas ações ao ler e entender o que se lê. Interessa lembrar também que isso só ocorrerá na interação entre texto e leitor.

Koch é conivente com as afirmações anteriores e acrescenta que numa “concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser

considerado o próprio *lugar* da interação entre os interlocutores” (KOCH, 2001, p. 17, grifo da autora) e isso permite pensar que a proficiência em leitura dependerá muito de questões tanto individuais como coletivas.

Enfatizando conceitos já emitidos, a respeito de como se processa a leitura; da necessária relação entre texto e leitor; de envolvimento dos conhecimentos prévios para se chegar à compreensão, entende-se que para isso realmente acontecer, o sujeito-leitor precisa apresentar essas condições além de pôr em prática as estratégias de leitura; entretanto, se não aprendeu quais são e como usá-las, poderá alcançar um nível não satisfatório em sua prática, e poderá se desmotivar e desistir.

Outra questão importante a ser lembrada, em se tratando de compreensão, é que o sujeito-leitor deve ser capaz de resumir o texto, enquanto o lê, pois isso mostra sua capacidade de reproduzir o sentido sucintamente, com consciência do que é relevante e o que é secundário.

Além disso, por ser um leitor ativo também deverá ser capaz de fazer algumas antecipações, sejam elas a respeito da superestrutura (o tipo de texto, a organização, a linguagem, o título, as ilustrações), da macroestrutura (construção do próprio significado, diretamente ligada ao assunto tratado no texto) ou de outros componentes do mesmo, que acabam por constituírem o material como um todo, um texto completo, e ainda perceber a intencionalidade do autor/texto.

Ao colocar isso tudo em prática e certificar-se de que todas as previsões e hipóteses são compatíveis, pode-se julgar que a leitura foi bem sucedida e por conseqüência, “a informação do texto integra-se [se integrará] aos conhecimentos do leitor e a compreensão acontece” [acontecerá]. (SOLÉ, 1998, p. 116)

Nos casos em que haja indivíduos pouco motivados para a leitura – como é o caso dos alunos que freqüentam o projeto de leitura na Fraternidade do Triângulo Ramatís - é preciso que se encontrem formas diversas, momentos adequados e se desenvolvam aulas, projetos e atividades que contemplem as expectativas de se chegar a ser um leitor proficiente, ou mesmo maduro, ou seja, “aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida” (LAJOLO, 1982, p. 53).

Como afirma Geraldi “**não há leitura qualitativa no leitor de um livro só**: a qualidade (profundidade) do mergulho de um leitor num texto depende – e muito – de seus mergulhos anteriores” (GERALDI, 1985, p. 87, grifos do autor).

Sendo assim, torna-se óbvio que se professores não exercerem seu papel de mediadores no ensino de leitura, dificilmente os alunos aprenderão a ler com proficiência. Vale lembrar uma colocação de Freire (2002) quanto ao papel dos mestres, quando declara

Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir *entrando* como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. Isso não tem nada que ver com transferência de conteúdo e fala da dificuldade mas, ao mesmo tempo, da boniteza da docência e da discência. (FREIRE, 2002, p. 134 – grifo do autor)

Diante disso, vê-se a necessidade de os resultados apresentados pelo Pisa 2000 serem trazidos à tona a fim de se re-pensar sobre o grande problema que há em relação à produção da leitura nas escolas e buscar meios de solucionar o sério problema. Talvez, e por que não, seja necessário buscar (novas) razões nas relações humanas, antes de se pensarem em avaliações formais que tentam medir algo abstrato demais para a compreensão das leituras na/para a vida.

Porém, independente dessa necessidade e de novas formas de se valorizarem as afinidades entre as pessoas, é preciso conscientização por parte de profissionais que visam à educação integral, e que já atuam nessa área, a valorização da pessoa humana.

Em se tratando disso, é preciso lembrar que cabe ao educador, quando se propõe a ensinar a ler e a escrever, que não há aprendizagem significativa sem afetividade e real participação, e é nas relações humanas que isso se desenvolve, porém, apenas quando o educando se faz sujeito do processo.

Sendo assim, ao se pensar na aprendizagem da leitura, e principalmente nas questões de profícua compreensão de texto, Moraes, Branco e Marinho (2008) sugerem duas competências principais, e outras relacionadas a elas, que exigem plena participação do educando:

1. Localizar indícios que ajudem na tarefa de compreensão de um texto:

- Saber abordar um texto de imediato com uma procura do sentido e uma leitura silenciosa
- Saber encontrar: indícios para emitir hipóteses, indícios ligados à situação de vida, muitos indícios que não as palavras (natureza e formato do suporte, valor da tipografia, etc.).
- Saber distinguir: se o texto é manuscrito, impresso ou mimeografado.
- Saber explorar: a relação texto-imagem, a disposição de um texto na página, a presença ou ausência de números (encontrar uma data, um preço de um ingresso, uma hora), a pontuação.
- Saber utilizar instrumentos metodológicos para explorar um texto: sumário, índice, ordem alfabética, organização em rubricas, hierarquia do tipo de letra, etc.
- Coletar esses indícios como informações que serão processadas para construir o sentido do texto.

2. Saber verificar suas hipóteses durante um ato de leitura:

- Pelo sentido.
- Pelo contexto.
- Pela totalidade do texto.
- Pelo reconhecimento numa palavra das letras que permitem fazer diferenciações.
- Por meio de uma ação real, tal como: jogar de verdade um jogo cujas regras devem ser descobertas, utilizar um manual de operação, executar uma receita, brincar com mensagens escritas, recortar uma história em quadrinhos e reconstruí-la, classificar documentos, escrever um texto abaixo dos respectivos desenhos - com referência ao tema principal da aula e, em última instância, recorrendo ao professor – aproveitando instrumentos de referência construídos pela aula (fichários, painéis, repertórios, etc.). (MORAES, BRANCO E MARINHO (sem data, grifos das autoras, p. 5)

Além dessas, para haver a compreensão leitora é preciso que haja um bom trabalho de acompanhamento com os leitores, que o mediador esteja sempre presente, que se faça sujeito desse processo, principalmente, segundo Napolini (1996) e Nóbrega (2008), levantando questões e hipóteses enquanto o aluno lê; inferindo determinadas situações ou fatos; definindo estratégias para possibilitar o desvelamento das pontuações não oferecidas pelo texto. É oportuno observar a declaração de Kleiman (1989), de que

A compreensão é um processo altamente subjetivo, pois cada leitor traz à tarefa sua carga experiencial que determinará uma leitura para cada leitor num mesmo momento e uma leitura diferente para o mesmo leitor em momentos diversos. (KLEIMAN, 1989, p. 151)

A propósito dessa questão, ao ler, muitas informações não externadas no texto são produzidas pelo conteúdo, pela estrutura e pelo discurso. Essas possibilidades de exploração dos sentidos do texto – em interação com o leitor - foram chamadas de “enfoque de compreensão”, por Naspolini (1996, p. 53).

Moraes, Branco e Marinho (2008) compartilham com Naspolini a respeito das abordagens trabalhadas na interpretação de texto, objetivando a compreensão do mesmo. Porém coube à Naspolini (1996, p. 55-8) relacionar tais enfoques classificando-os em:

- **Conteudístico:** Ocorre quando se leva o aluno a compreender a mensagem do texto e a responder questões referentes ao conteúdo. Sem criatividade, os leitores vão em busca de informações expressas claramente no texto. Na verdade, ocorre apenas a localização e a decodificação das palavras no texto.

- **Estruturalista:** Esse enfoque considera a estrutura do texto, ou seja, as partes que o compõem; suas características. Enfim supõem a *superestrutura esquemática do texto*, o “esqueleto”, ou a silhueta, nas palavras de Jolibert (1998).

- **Discursivo:** Nesta questão leva-se em conta que ao ler, o leitor interage com o texto. Devido a isso, surgem várias possibilidades de leitura, o que requer, obviamente, discussão, reflexão, análise e síntese. Releva-se também a importância dos processos cognitivos (antecipação, transformação, inferência, crítica, extrapolação, situação-problema, e efeitos, intenções e emoções).

Outras considerações interessantes no processo da compreensão leitora são os sete níveis de indícios de leitura sugeridos por Solé (1994, p. 142-3). Esses são interligados sempre de modo que o subsequente se refere ao anterior e vice-versa. A autora afirma que sempre estarão em interação, e devido a isso, permitirão determinar a profundidade da compreensão. São eles: A noção de contexto; os elementos da comunicação; os diferentes tipos de texto; a superestrutura; a lingüística textual; a lingüística da frase, e as palavras e microestruturas que as constituem.

É ainda necessário ressaltar que as estruturas sintáticas, discursivas, interativas entre autor-leitor, de conhecimentos já adquiridos, dentre outras, estejam em pleno funcionamento e sintonia.

Entretanto, quando se projeta uma leitura compreensiva, há de se pensar que é preciso verificar o quanto se entendeu. Por isso se torna indispensável que o leitor, usando a estratégia da verificação, se auto-avalie para se certificar de que os sentidos dados ao objeto de leitura realmente são coerentes com o que leu.

Tal verificação envolve vários aspectos já mencionados, e principalmente o conhecimento prévio, os objetivos, e a familiaridade com a qual o leitor tem com o texto, assim é indispensável ter claras as finalidades para a execução dessa atividade.

Em complemento a tudo o que já fora dito, Solé afirma

[...] que quando um leitor compreende o que lê, está aprendendo; à medida que sua leitura o informa, permite que se aproxime do mundo de significados de um autor e lhe oferece novas perspectivas ou opiniões sobre determinados aspectos.[...] em grande número de contextos e situações, [...] não devemos perder de vista que, quando lemos para aprender, colocamos em funcionamento uma série de estratégias cuja função é assegurar este objetivo. (SOLÉ, 1998, p. 46)

Na minha prática de leitura, nas escolas, ouço dizer a respeito da pouca importância dada para a real discussão sobre as diferentes possibilidades de compreensão de alguns textos. Isso se deve à forma como é trabalhada a leitura e o valor que ela tem para a aprendizagem e conhecimento dos alunos. Dentro dessa perspectiva, Martins afirma que

O que é considerado matéria de leitura, na escola, está longe de propiciar aprendizado tão vivo e duradouro (seja de que espécie for) como o desencadeado pelo cotidiano familiar, pelos colegas e amigos, pelas diversões e atribuições diárias, pelas publicações de caráter popular, pelos diversos meios de comunicação de massa, enfim, pelo contexto geral em que os leitores se inserem. (MARTINS, 1988, p. 29)

É preciso considerar também, que *ler por ler* não leva o leitor a lugar algum; além do mais, cada indivíduo tem suas carências ou defasagens que precisam ser levadas em conta nessa questão; e nessa individualidade, não há como não se considerarem a habilidade, o treino, a quantidade de leitura que cada um faz, além de outros fatores, pois isso

implica em níveis de percepção e sensibilidade a que um leitor pode chegar.

Há certa diversidade quando se exploram os níveis de leitura. Dependendo da forma como é visto, esses podem variar em sentido qualitativo e quantitativo. Não se pretende verificar todas as possibilidades em relação a esse assunto, todavia entende-se que é indispensável fazer referência a alguns estudos, uma vez que parte deles servirá para análise futura nesta pesquisa.

Um tanto diferente de Naspolini, mas também numa abordagem estruturalista, Allende e Condemarin (1987, p. 111) afirmam que a competência de leitura ocorre em três níveis¹³: num primeiro momento, o mais eficiente dos três, a criança faz a leitura individualmente, e consegue lembrar-se do que leu e julga fácil o conteúdo lido.

O segundo nível refere-se à leitura com apoio de um instrutor; a criança é capaz de ler com dificuldade, porém absorve o conteúdo, embora de maneira um pouco lenta; sente que o material lido não é muito fácil, mas consegue dar conta.

No último nível, a criança ainda soletra ao ler, e dificilmente compreende, pois as interrupções são constantes, dificultando alcançar a mensagem principal, gerando frustrações.

Martins (1988) já caracteriza os níveis de outra maneira, ou seja, designa os níveis de leitura como sensorial, emocional e racional. O primeiro refere-se à questão do aspecto físico; o suporte da leitura, por exemplo, um livro. O ser humano é atraído pela “visão, o tato, a audição, o olfato e o gosto podem ser apontados como referenciais mais elementares do ato de ler” (MARTINS, 1988, p. 40). Sempre, quando vai selecionar um livro para ler, seja criança, adolescente ou adulto, o sujeito sente atração ou rejeição ao observar características do volume. De imediato, examina a ilustração da capa, o título, a espessura, o tamanho das letras; se há divisões de capítulos, enfim, alguns levam em conta até mesmo o cheiro.

¹³ Note-se que ao se referir aos níveis de leitura, em relação aos outros autores, esses os trazem em ordem inversa; ou seja, inicialmente é uma leitura com maior dificuldade; no 2º nível, uma dificuldade em nível médio e por último, no 3º nível, a criança já tem um bom desempenho na leitura.

O nível emocional da leitura visa a observar que o conteúdo do texto incita sentimentos, fantasias, liberta emoções. Esses textos dificilmente são esquecidos, pois o leitor é aguçado em suas lembranças, põe à tona situações vividas que o remetem a fatos jamais ignorados devido às marcas registradas. Nesse caso, o importante não é o assunto, mas o grau de emoção que provoca. Para Martins (1988, p. 52),

Talvez conviesse nesse momento pensarmos o texto menos como objeto (como foi evidenciado na leitura sensorial) e mais como um acontecimento, algo que acontece ao leitor. Principalmente porque na leitura emocional não importa perguntarmos sobre seu aspecto, sobre o que um certo texto trata, *em que* consiste, mas sim o que ele *faz*, o que *provoca* em nós. (MARTINS, 1988, p. 53-4 – grifos da autora)

Enfim, é no momento de leitura que o leitor tem oportunidade, conforme afirma Therezo, de “evasão, de lazer, de passatempo” (THEREZO, 2007, p. 19), além de servir para satisfazer as curiosidades e alimentar as fantasias do leitor.

Martins declara que o terceiro nível de leitura, o racional, por muitos é considerado o único em que realmente o leitor poderá ter proveito, porém, é claro que os três estão

[...] *inter-relacionados, senão simultâneos, mesmo sendo um ou outro privilegiado, segundo a experiência, expectativas, necessidades e interesses do leitor e das condições do contexto geral em que se insere.* (MARTINS, 1988, p. 37 – grifos da autora).

Assim, o nível racional seria considerado

[...] o *status* letrado, próprio da verdadeira capacidade de produzir, apreciar a linguagem, em especial a artística. Relacioná-las com nossas experiências sensoriais e emocionais diminui sua significação, revela ignorância. (MARTINS, 1988, p. 62)

Independente dessa visão reducionista, “ [...] o nível racional tem caráter reflexivo e dinâmico, porque o leitor participa do processo de compreensão do texto com todas as suas capacidades, estabelecendo um diálogo com o autor”, compartilha Therezo (2007, p. 19).

Em Fiorin e Platão (1992) encontra-se a caracterização de três níveis de leitura, sendo seu diferencial o nível de abstração: um nível em que se destaca o que há de mais concreto no texto, ou seja, a estrutura

superficial. Num segundo plano, surge a estrutura intermediária, onde se definem alguns pontos subentendidos, como os valores implícitos no texto; e em último grau, numa estrutura mais profunda, ficam os significados mais abstratos.

Jouve afirma, em relação ao nível de leitura, que os textos literários apresentam plurivocidade, pois neles “as palavras cessam de ater-se a seus conteúdos e liberam um espaço lúdico no qual se tornam possíveis jogos de signos e leituras plurais.” (JOUVE, 2002, p. 90-1). Isso significa que essa tipologia textual permite a leitura polissêmica devido a vários fatores, como por exemplo um jogo significativo entre personagens, fatos e outros, além de, em certos casos, precisar que haja sonoridade nas/entre as palavras. Esse autor, em consonância com Barthes (1984), também contempla o sentido dos textos, dividindo-os em duas categorias: os textos *escritíveis*, que permitem as (re)interpretações diversas, ilimitadas, e os que não possibilitam isso, portanto limitam seu sentido e conseqüentemente se mostram apenas *legíveis*.

Para melhor visualização, segue-se a tabela 4 com os níveis de leitura, a partir dos autores citados:

Tabela 4 - Níveis de leitura

<p>PISA (INEP, 2001, p.30)</p>	<p>Nível 1 - Informações explícitas em um texto, reconhecer o tema principal ou a proposta do autor, relacionar a informação de um texto de uso cotidiano com outras informações conhecidas</p>	<p>Nível 2 - Inferir informações em um texto, reconhecer a idéia principal de um texto, compreender relações, construir sentido e conexões entre o texto e outros conhecimentos da experiência pessoal;</p>	<p>Nível 3 - Localizar e reconhecer relações entre informações de um texto, integrar e ordenar várias partes de um texto para identificar a idéia principal, compreender o sentido de uma palavra ou frase e construir relações, comparações, explicações ou avaliações sobre um texto.</p>	<p>Nível 4 - Localizar e organizar informações relacionadas em um texto, interpretar os sentidos da linguagem em uma parte do texto, levando em conta o texto como um todo, utilizar o conhecimento para formular hipóteses ou para avaliar um texto.</p>	<p>Nível 5 - Organizar informações contidas, inferindo a informação relevante para o texto, avaliar criticamente um texto, demonstrar uma compreensão global e detalhada de um texto com conteúdo ou forma não familiar.</p>
<p>ALLIENDE e CONDEMA RiN (1987)</p>	<p>Leitura individual: A criança pode ler o material sozinha, com fluência, precisão e compreensão.</p>	<p>Leitura orientada: A criança pode ler o material com ajuda do instructor</p>	<p>Leitura com apoio: A criança não está pronta para ler o material e demonstra certa dose de frustração quando tenta fazê-lo.</p>	<p>_____ x _____</p>	<p>_____ x _____</p>
<p>MARTINS (1988, p.40) THEREZO (2007, p. 19)</p>	<p>Leitura Sensorial: refere-se aos aspectos físicos do suporte de leitura, e se deixa interferir pela visão e audição; pelo tato, olfato e gosto, e podem ser apontados como referenciais mais elementares do ato de ler</p>	<p>Leitura Emocional, em que o leitor observa que o conteúdo do texto incita sentimentos, fantasias e liberta emoções. Para Therezo, momento de “evasão, de lazer, de passatempo”.</p>	<p>Leitura Racional: é considerado, por muitos, como o único nível em que realmente o leitor poderá ter proveito, e compreender o que lê.</p>	<p>_____ x _____</p>	<p>_____ x _____</p>
<p>FIORINE PLATÃO (1992, p. 37)</p>	<p>Estrutura Superficial (discursiva): onde afloram os significados mais concretos. É nesse nível que se instalam no texto o narrador, os personagens, os cenários, o tempo e as ações concretas.</p>	<p>Estrutura Intermediária (narrativa): onde definem basicamente os valores com que os diferentes sujeitos entram em (des)acordo e/ou conflito(s).</p>	<p>Estrutura Profunda: ocorrem os significados mais abstratos e simples.</p>	<p>_____ x _____</p>	<p>_____ x _____</p>
<p>JOUVE (2002, 91-92) e BARTHES</p>	<p>Textos escritíveis: apresentam polissemia.</p>	<p>Textos legíveis: os que possuem sentido restrito, ou seja, os não-literários.</p>	<p>_____ x _____</p>	<p>_____ x _____</p>	<p>_____ x _____</p>

2.3 Conceito de competência leitora – a partir do Pisa - a ser usado na avaliação no Projeto de Leitura na ONG “Fraternidade do Triângulo Ramatís”

Avaliação é diferente de auditoria! A finalidade da avaliação na Escola é identificar problemas e facilidades na relação ensino-aprendizagem de modo a reorientar o processo pedagógico [...] (CORTELLA, 1999)

A compreensão e a competência leitora são focos desta pesquisa, inclusive vários conceitos sobre esse tema já foram enunciados em momentos anteriores. É necessário esclarecer que os sujeitos observados para este estudo são alguns adolescentes que freqüentam um projeto de leitura na ONG “Fraternidade do Triângulo Ramatís”, na cidade de Limeira, São Paulo.

Nessa entidade, as trinta e seis crianças inscritas são divididas em dois períodos diferentes (manhã e tarde), devido ao fato de freqüentarem a escola regular em horário oposto. A turma escolhida participa diariamente de atividades variadas, dentre elas, a de reforço escolar. Alguns já foram chamados de indivíduos-problema, no que se refere ao comportamento e, por conseguinte, à aprendizagem da leitura.

Por se tratar da problemática da compreensão leitora, considera-se o que Kleiman já afirmara há 20 anos: os problemas de leitura de alunos são superáveis mediante a criação de condições que permitam envolvimento dos mesmos com o autor, pois é na relação leitor-texto-autor que haverá compreensão. Se isso não bastasse, a autora acrescenta um alerta aos educadores, que devem ter como objetivo “determinar a eficiência de uma proposta de ensino”, considerando primeiro “o conceito de dificuldade na leitura“. (KLEIMAN, 1989, p. 42). Isso contribui para a justificativa de pôr em prática esse projeto de leitura na instituição citada.

Uma das grandes preocupações em desenvolver um trabalho de leitura com os adolescentes é porque se sabe que muitas práticas aplicadas em sala de aula privam alguns alunos de participarem ativamente do processo; da aprendizagem da leitura, e o que se espera,

como resultado do trabalho é que os adolescentes possam se tornar leitores autônomos.

Além disso, há de se valorizar também a relação afetiva entre professor-aluno em todo processo de aprendizagem, que conta muito, portanto, em momentos de aulas no PENC, cuja afinidade entre as crianças, adolescentes e os educadores é bastante estreita, a situação corrobora o aprendizado mais efetivo.

De acordo com os PCNs,

[...] qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que usa quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias [...] sem as quais não é possível rapidez e proficiência. (BRASIL, 1997, p. 53)

Aliás, em relação à prática desse tipo de leitura, é comum, quando se fala em produzir a leitura, que muitos julguem que se pedirá para treinar *para ler correntemente, e principalmente, sem gaguejar !!*

Levando-se em conta todos os fundamentos referentes aos níveis de leitura (ver tabela 4), e procurando analisá-los melhor a partir das pesquisas de campo, o que mais se considerará são os níveis abordados pelo Pisa, pois este se propõe exclusivamente a trabalhar com cinco níveis de proficiências de compreensão leitora - que indiretamente perpassam pelos demais estudiosos já mencionados - por se mostrarem mais completos e facilitadores no sentido de ser amplo na verificação da compreensão da leitura, além de especificar três campos de habilidades.

Porém, torna-se necessário esclarecer que os pontos fortes dos níveis de leitura, cobrados pelo Pisa, em consonância com os demais autores, segundo pesquisas para este trabalho, concentram-se no seguinte:

- a forma como foram divididas as áreas para a configuração da competência leitora: **Identificação e recuperação de informação, Interpretação e Reflexão;**

- a graduação (dos níveis) de forma clara e seqüenciada;

- as perspectivas abordadas na verificação da compreensão leitora, de forma abrangente, no que diz respeito às habilidades exigidas do leitor.

- A possibilidade de conhecer o leitor como agente de sua própria construção de sentido, porém em interação como outro(em).

Não se descarta a contribuição dos que contestaram o Pisa, pois trouxeram à tona, aos diversos debates, uma série de questões que se apresentaram como incompatíveis, ou não adequadas – se é que se pode de tal modo dizer - para os estudantes brasileiros. Mesmo assim, os cinco níveis do Pisa, devido às qualificações acima, servirão como parâmetro na elaboração das questões, para a verificação¹⁴ da competência leitora dos alunos que freqüentam o Projeto de Leitura a que esta pesquisa se refere. Isso não descarta a possibilidade de se analisarem as respostas dadas às questões de forma diferente dos parâmetros abordados pelo consórcio internacional, cujos objetivos foram bem diferentes.

Precisa-se considerar também os vários ângulos em uma verificação de aproveitamento da aprendizagem. É válido ainda ratificar o valor que se deve dar à palavra expressa num discurso (seja falada ou escrita). Bakthin (2006) afirmara que é através da palavra que os interlocutores se definem um em relação ao outro, pois “A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros” (BAKTHIN, 2006, p. 116).

Outros autores já citados também se farão presentes durante as observações descritas sobre as aulas de leitura, e por suas considerações, a verificação também ocorrerá permeada por uma análise discursiva, pois é necessário valorizar aqui as pessoas humanas correspondentes a esses diálogos e/ou nas interações entre autor-texto-leitor.

Enfim, o enfoque da pesquisa centra-se nas análises feitas em algumas questões divulgadas pelo Pisa e nas conclusões obtidas após estudo dos autores citados, tendo como objeto o Projeto de Leitura em questão, a fim de verificar a competência leitora dos sujeitos que dele participam.

¹⁴ Entenda-se como **verificação** o procedimento para analisar as respostas dos alunos às questões, pois se trata de uma análise, e não de uma avaliação somativa ou formativa, mas processual, pois ocorre num processo contínuo em paralelo à educação, à vida, ao contexto em que se está inserido, às conjecturas políticas etc. Não se pretende nesta pesquisa discutir tipos de avaliação e/ou seus valores, principalmente no que se refere às práticas sociais.

A verificação considerará os seguintes critérios: a) será usada a tabela 3, com os cinco níveis de leitura, *especificamente* no momento da elaboração das questões, e b) para análise das respostas enunciadas pelos alunos, serão levados em conta as várias formas de se entender os níveis de competência leitora do grupo analisado, numa relação dialética e interacionista.

É necessário considerar também que a seleção de textos para os trabalhos, bem como a elaboração das perguntas para compreensão serão feitas pela pesquisadora, pois esta acredita que a prova do Pisa, da maneira como foi elaborada, não se adéqua completamente à proposta deste estudo.

Vale lembrar também que os sujeitos participantes desta pesquisa são alunos de escolas públicas e pertencem à faixa etária entre 9 e 14 anos e, por sua vez, freqüentam desde a 4ª do ensino fundamental I até a 8ª série do ensino fundamental II¹⁵.

¹⁵ É necessário lembrar que, nessa circunstância, tais escolas ainda não adotaram o Ensino Fundamental de 9 anos (Artigo 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - LDB)

3 METODOLOGIA EMPREGADA NO ESTUDO DE CASO

O educador como *partejador de futuro* é um educador que procura *realizar* as possibilidades que a Educação tem de colaborar na conquista de uma realidade social superadora das desigualdades. (CORTELLA, 1999)

A escolha da metodologia para esta pesquisa foi pensada por algumas vezes devido ao rumo que se tomou enquanto um processo, pois a princípio os trabalhos do Projeto de Leitura com o grupo de crianças e adolescentes da ONG “Fraternidade do Triângulo Ramatís” tinham objetivos diferentes aos que vieram a ser.

Por se tornar interessante verificar a competência leitora do grupo, pensou-se no aspecto pessoal, relacional, pois a questão humana vem em primeiro lugar, quando a questão primordial é a formação integral de cidadãos.

Sendo assim, optou-se pela metodologia da pesquisa participante, uma vez que ela pressupõe que o pesquisador é vivencie todos os acontecimentos no contexto onde ocorrem, mantendo relação com os demais sujeitos locais, haja vista as palavras de Brandão (1995):

Somos atores e protagonistas de nossa história da mesma maneira que somos definidos e condicionados por ela. Dentro dessa relação de interação, não há mais lugar para um pesquisador separado de seu objeto de pesquisa [...] se o sujeito é ele mesmo um ser social, se são as ações humanas que modelam e transformam a sociedade da qual o pesquisador é parte integrante, podendo inclusive sofrer as conseqüências do projeto social que propõe ou das transformações que sua ação pode provocar (BRANDÃO, 1995, p. 24).

Como há esse caráter relacional presente na pesquisa, é necessário considerar que o pesquisador é o próprio agente da coleta de informações e observações, e devido a isso não só registrou o que presenciou como também utilizou algumas falas, citações e atitudes dos demais.

Além disso, há de se considerar que esta pesquisa, por ter um enfoque específico num grupo de estudantes, trata-se de um estudo de

caso. Sendo assim, para retratar experiências vicárias, além das fontes bibliográficas, serão consideradas informações dadas por alguns participantes da ONG em cujo local estão os estudantes observados.

Nessa perspectiva, é bom esclarecer que a linguagem empregada nesse tipo de metodologia pode ser mais acessível que em outros tipos de relatos, e por isso será utilizada com menos formalidade, permitindo-se até mesmo o emprego da primeira pessoa gramatical.

Em relação aos encontros propriamente ditos, as aulas de leitura ocorrem às segundas-feiras, com treze alunos, divididos em dois subgrupos, revezando semanalmente. Ficamos juntos das 13 horas às 14h30min na sala de aula do prédio da ONG “Fraternidade do Triângulo Ramatís”.

Nesse local, em relação ao material didático e/ou paradidático, há apenas alguns livros que foram arrecadados, com a finalidade de auxiliar os alunos em seus estudos. Como a proposta do Projeto de Leitura sempre fora fomentar o prazer de ler, em todos os encontros levo livros, revistas e/ou textos para lhes emprestar.

Por ser mais prático, muitas vezes providencio material individual para eles, como por exemplo um texto que reproduzi, pois além de ganhar tempo, eles têm contato com o objeto a ser usado; e mais, colamos no caderno para que ao ler todos possam acompanhar e manusear o texto.

Digo sempre que podem destacar o que quiserem, uma palavra diferente ou até mesmo escrever algo para não esquecer depois, ou ainda, se acharem conveniente, marcar algum trecho que julgarem ser importante etc.

O contato do leitor com o objeto de leitura é indispensável, portanto procuro sempre levar em conta os níveis de leitura que Martins (1988) e Therezo (2007) apontam, pois o nível sensorial foi claramente revelado na pesquisa (conforme tabelas 6 e 7 – itens “Atrativos para a leitura”), quando foi feita a seguinte pergunta aos alunos: “O que despertaria sua vontade de ler?” e as respostas foram:

R¹⁶¹ - *Tamanho do texto e as figuras coloridas.*

R 2 - *Desenhos e letras diferentes.*

R 3 - *História em quadrinhos porque tem balão e é colorida.*

¹⁶ Entenda-se “R” como resposta.

- R 4 - *Texto curto.*
- R 5 - *Tamanho da letra e do livro, e se tem Ilustração.*
- R 6 - *História em quadrinhos, porque é engraçada.*
- R 7 - *Poemas que falem sobre romance, amor e essas coisas.*
- R 8 - *Comentários sobre o livro.*
- R 9 - *A capa, o resumo, os autores.*
- R 10 - *Poemas, letra de músicas, histórias emocionantes.*

Diante dessas respostas percebe-se que a maioria tem vontade de ler, só apontam aspectos diferentes, o que não quer dizer que não gostem, ou se recusem a fazê-lo. Isso é um indício de que também precisamos observar detalhes nos suportes de texto, ao prepararmos uma atividade para os alunos.

Em nossos encontros, praticamos os três momentos que Solé (1998) e Nóbrega (2005) sugerem: *Antes, durante e depois* da leitura. Na maioria das aulas iniciamos com um bate-papo sobre o tema do texto que selecionei. Nesse momento fazemos uma prévia sobre o título, e para auxiliá-los já preparo alguns aspectos sobre o autor, para que possam contextualizar o conteúdo abordado a partir dos dados levantados.

Ao preparar a aula semanal, procuro selecionar textos de livros cuja série seja compatível à deles; opto por narrativas, crônicas, textos informativos e às vezes levo alguns poemas juvenis, e fazemos leitura jogralizada. Já se observa nas R7 “*Poemas que falem sobre romance, amor e essas coisas*” e R10 “*Poemas, letra de músicas, histórias emocionantes*”, por exemplo, que pedem para ler poemas. Isso pode ser reforçado pelo que disseram num dos encontros, durante o bate-papo informal, quando lhes perguntei sobre o que gostariam de ler, ou que tipo de texto e responderam:

- F – *Eu gosto de poemas e aventura.*
- La – *Poemas e romance.*
- Le – *Depende do dia, romance ou poemas de adolescentes.*
- G – *Também.*
- T – *Não gosto muito de ler, mas se for de interesse, eu leio. Também gosto de poema, às vezes.*
- N – *Eu gosto de ler. Tenho aula de leitura na minha escola. Já li Harry Potter; quando posso, eu leio aventura.*
- J – *Gibi e aventura.*

Nesse dia havia 4 meninas (La, Le, Gra e T) e 3 meninos (F, N e J). O primeiro a responder fora um menino, e este dissera gostar de

poemas, enquanto as meninas, todas opinaram por ser um tipo de texto que admiram. É interessante observar que um menino, cujas características normalmente contradizem admiração por textos que envolvem mais sensibilidade, tenha se expressado “sem medo de lhe criticarem”, ou lhe “tirarem sarro”, pois é comum, quando um garoto diz gostar de poemas, ser julgado como “*boiola*”, *bobo* etc.

Devido a essas informações, além de outras, num outro dia levei-lhes 4 poemas de Elias José, do livro “Cantigas de Adolescer”. Leram, comentamos e fizemos um belo jogral. Eles gostaram muito, e até pediram mais.

Por nos encontrarmos semanalmente, sempre procurei ouvir a leitura oral desses alunos para observar suas estratégias, seus modos de ler, e não simplesmente pedir para ler. Tento ajudar-lhes a sentir as palavras para depois poderem representá-las a sua maneira.

É bom lembrar o que nos apontam os PCNs (1997), Nóbrega (2007) e Moraes, Branco e Marinho (2005), Geraldi (2002) e outros quando ao pedirmos para um aluno ler, deixarmos claro qual é o motivo para fazê-lo, ou seja, ler para apreciarmos; para ouvirmos; para nos sentirmos leitores, etc.

Além disso, disponibilizo momentos para que se expressem sobre o que compreenderam a respeito do texto lido. É um momento livre para comentário sobre o que leu: gostou ou não gostou e por que, mas se não quiser, não insisto, mas se observar que ninguém toma partido começo a investigar. É indispensável lembrar que nessa conversa sobre o que leram ao se sentirem livres para falar sobre o que entenderam, fazem uma reflexão a respeito do tema, e são capazes, a partir daí, de repensarem sobre o já dito, o expresso, e o que está por dizer. Geraldi (2002) fornece uma significativa declaração a respeito disso:

Se a compreensão do tema demanda uma contrapalavra (de conflito ou de acordo), para que esta contrapalavra não signifique uma ruptura na produção conjunta de sentidos, ela deve orientar-se em relação à palavra do locutor [...] nas ações lingüísticas há já ações de reflexão sobre a linguagem. (GERALDI, 2002, p. 18)

Percebe-se essa reflexão a todo momento, inclusive, já houve situações em que, por discordarem do outro sobre algum assunto,

começaram a se xingar. Há alguns que são mais “esquentados” e às vezes se alteram, querem falar ao mesmo tempo, e acontece até mesmo se recusarem a participar.

Essas colocações não têm exclusividade temporal; podem acontecer enquanto estamos no aquecimento para a leitura, durante os questionamentos e após.

Em continuidade ao processo, além do *antes* do trabalho com a leitura, o segundo momento também é de extrema importância – se não o mais importante. Conforme já exposto, geralmente peço a todos que iniciem a leitura do texto silenciosamente, e se encontrarem alguma expressão que impeça seu entendimento, que a destaquem. Orientei ainda que em seguida a essa marcação, voltem um pouco e releiam para insistirem na compreensão.

Considero que a etapa da leitura silenciosa é indispensável, pois é o momento de contato pessoal do leitor com “o outro” – uma vez que se encontram ali a sua frente, um autor, um texto, um fato, uma relação, um contexto – e uma seqüência de habilidades se fazem necessárias enquanto se lê.

É comum que um ou outro aluno diga que não entendeu algum trecho, e até mesmo o texto todo. Alguns mais precipitados, até exageram: “Não entendi nada!”, comentam assim que terminam de ler. Quando isso acontece explico que não é nada extraordinário não entender, mas em primeiro lugar, é preciso ter consciência de que procurou ler direitinho e que é necessário reverter essa situação, além do que é para isso que estamos trabalhando juntos.

Dentre os que ainda têm dificuldade¹⁷, observo que nos momentos de leitura silenciosa, lêem para si mesmos deixando-se serem ouvidos.

Para nos situarmos, vamos observar a seguinte situação: o aluno **A**, lê sílaba por sílaba, e aos poucos vai juntando-as até formar a palavra, porém, em alguns casos, quando a termina, não percebe, ou não

¹⁷ Denominaremos a partir daqui, “Grupo 1” os alunos que freqüentam de 4ª à 6ª série, e apresentam mais dificuldades de aprendizagem, segundo divisão feita pela orientadora de projetos, Tatiana E. S. Lucca; e “Grupo 2” os demais.

reconhece a prosódia¹⁸, não tendo indícios que lhe permitam compreender o sentido da palavra lida. Afora isso, não respeita a pontuação, pois usa a seleção e a predição, isto é, com atitudes de quem está apto a ler “correndo”, começa a se atrapalhar, como por exemplo na palavra “aí”, lê “aí”; em vez de “vestir”, lê “vertis”.

Nesse momento de observação, pude anotar essas duas palavras, mas sabe-se que, se leu essas assim, ocorre isso com outras, e conseqüentemente, a dificuldade para entender se torna enorme. Em minhas anotações, registrei que **J**, embora sem tanta dificuldade como o colega anterior, também procura ajustes entre as letras, no esforço de formar as frases com sentido, pois como também não percebe a pontuação, a compreensão se torna afetada.

O próximo passo em nossas aulas é iniciar a leitura em voz alta. Nesse caso prefiro fazê-lo inicialmente procurando dar *vida* ao texto, ou seja, mostrar-lhes que enquanto lemos somos capazes de ver, sentir, acompanhar o que as palavras nos dizem. É o nível de leitura que Martins (1988) e Therezo (2007) chamam de *leitura emocional*.

Geralmente vou interrompendo para retomar palavras, fazer inferências, levantar e verificar hipóteses de modo que eu consiga realmente mostrar-lhes o “como” ler.

Na verdade, quero que eles sintam que ler é usar estratégias, embora nem nos preocupemos com isso, e eles, por sua vez, nem se percebiam fazendo isso - mas se formos capazes de nos fazermos modelo, eles podem nos seguir.

Devido a isso, durante as aulas sempre se intercalaram atividades de leitura silenciosa e em voz alta, acompanhadas de intervenções orais e atividades escritas de compreensão. É preciso lembrar que há dois alunos do 1º grupo (**A** e **J**) cujo nível de leitura oral se encontra, conforme Allende e Condemarín (1987), na *leitura orientada*, ou seja, ainda apresentam dificuldades quando lêem em voz alta (como relatado acima).

O terceiro momento da leitura - o *depois* – ocorre partindo-se dos comentários pessoais. Peço que falem à vontade sobre o que

¹⁸ Pronúncia correta das palavras.

acabamos de ler; sobre aspectos relevantes do texto, se ainda há dúvidas; se há algo que sirva de lição ou que mereça alguma crítica.

Por se tratar de dois grupos pequenos é possível que todos se expressem; cada um na sua vez. Lógico que às vezes, falam simultaneamente, mas é bem fácil controlar isso.

As aulas geralmente acontecem de forma semelhante à descrita, mas com o intuito de levantar dados para esta pesquisa, será reproduzida uma das aulas com o grupo 1 cuja compreensão do texto foi observada, ouvida e transcrita, e outro momento específico com o grupo 2 quando se aplicou uma atividade escrita.

Para maiores esclarecimentos, segue-se um texto com o qual se trabalhou com o primeiro grupo cujos momentos de bate-papo posteriores serviram para observar e descrever alguns dados importantes a respeito do que pensam quando fazem a interpretação oral de um texto lido (e ou ouvido).

O SEGREDO

Amaury Braga Silva

A caixa do Faísca tinha um segredo que os outros guris queriam descobrir. Certas horas do dia, a praça estava deserta. Os engraxates aproveitavam para brincar de pegador ou fazer estripulias. Faísca sentava-se à sombra de uma árvore e colava o ouvido na caixa. Se alguém se aproximava para perguntar o que ele estava ouvindo, Faísca ia embora. Os guris ficavam de longe, espiando o jeito do Faísca. Parecia que ele ouvia rádio.

O interessante é que Faísca gostava mesmo de música. Uma tarde ficou muito tempo à porta de uma loja de discos, e por causa disso deixou de ganhar dinheiro. Quem sabe ele tinha um rádio escondido dentro da caixa? Só podia ser isso. Com certeza, roubou um rádio portátil. Se não roubou, gastou o dinheiro que devia ter deixado em casa.

A curiosidade foi tanta, que pensaram em tirar a caixa do Faísca. Mas quem se atrevia a fazer isso? Foram então dizer ao Gringo que o Faísca tinha um rádio escondido.

Gringo era um homem que trabalhava numa cadeira de engraxate. Todos sabiam que ele era mau e desonesto. Chegaram a se arrepender quando Gringo perguntou onde estava o Faísca. Tarde, no entanto, porque Faísca podia ser visto não muito longe dali, ouvido colado à sua caixa, como se estivesse escutando música.

- Foge, Faísca!

Não adiantou o grito de um dos guris. Ele estava tão distraído que nem viu o perigo. Gringo tentou segurar a caixa. Faísca se defendeu como um gato brabo e deu-lhe pontapés. Gringo ficou irritado e deu um tapa no Faísca. A caixa caiu e se esparramaram as escovas e latas de graxa. Como não viu rádio algum, Gringo tratou de ir embora o quanto antes.

Faísca não costumava chorar, mas agora tinha o rosto lavado de lágrimas. Apanhou humildemente suas coisas e meteu-as dentro da caixa.

O sol estava ameno, os passarinhos cantavam nas árvores, as crianças começavam a chegar para brincar nos balanços. Dentro em pouco, a praça

estaria movimentada e Faísca teria muito trabalho. Já não tinha mais tempo para raiva ou tristeza, toda atenção era pouca para não perder freguês.

Antes de ir em direção a um senhor que estava lendo o jornal, Faísca levou a caixa ao ouvido. E sorriu, pois o grilo cantou duas vezes para dizer que ainda estava lá dentro.

Amaury Braga da Silva. Um camelo no último andar. Curitiba, Criar, 1985.

Após essa leitura, um bom bate-papo aconteceu gerando muitas informações para análise da compreensão leitora desse grupo, de acordo com o que se pretendia, desde o início dos trabalhos. Tal diálogo sobre o texto será reproduzido no capítulo “4.4.3 Análise da competência leitora à luz do Pisa, no Projeto de leitura desenvolvido na ONG Fraternidade do Triângulo Ramatís”

Devido à necessidade de registrar os resultados para análise, à qual me proponho nesta pesquisa, dentre outras atividades, escolhi uma para a verificação **por escrito**, a respeito da competência leitora do segundo grupo.

Nos últimos encontros que antecederam o teste, eu havia apresentado o livro “Dois amigos e um chato”, de Stanislaw Ponte Preta, e lemos alguns textos. Eles gostaram, conversamos sobre eles, e nesse diálogo percebi que julgaram os contos bem agradáveis, pois há neles um relativo suspense e/ou um final surpreendente, e isso os atraiu.

Esse fato gerou a escolha do texto dentre muitos outros, e me levou a selecionar o conto “O milagre”, do mesmo livro, por classificá-lo como fácil para o tipo de atividade que faria. Após a escolha, elaborei as questões visando atender aos requisitos do Pisa, como fora explicado.

No dia da aplicação desse teste, levei-lhes o texto, que até então não era conhecido de ninguém. Assim que entreguei pedi que fizessem uma leitura silenciosa bem tranqüila, e só depois lessem as questões. Comentei também que não faria comentários sobre as mesmas; que se não entendessem alguma delas, deveriam relê-las para tentar compreender, agindo de modo semelhante ao que fazemos durante nossas leituras, mas que se esforçassem o máximo.

Elaborei dez perguntas discursivas, acreditando que por terem liberdade para se expressar se sairiam bem.

Para maior clareza e compreensão, seguem-se o texto e respectivas questões, e conforme explicado, procurei me ater aos cinco níveis da tabela 3. É necessário esclarecer mais uma vez que ao se

fazerem as análises (demonstradas posteriormente), usaram-se também outros autores citados, pois o nível da compreensão leitora fora abordado por mais de um autor nesta pesquisa, principalmente valorizando a abordagem voltada à interação autor-texto-leitor, respeitando a individualidade e a subjetividade do leitor, que se faz um sujeito ativo na construção do seu próprio saber. E mais, nessa abrangência, procura-se considerar o “ser”, portanto, é indispensável captar nas palavras dos meninos, tudo o que puder, no sentido de compreender o quanto são capazes.

Texto 1 - O Milagre
Stanislaw Ponte Preta

Naquela pequena cidade as romarias começaram quando correu o boato do milagre. É sempre assim. Começa com um simples boato, mas logo o povo -: sofredor, coitadinho, e pronto a acreditar em algo capaz de minorar sua perene chateação - passa a torcer para que o boato se transforme numa realidade, para poder fazer do milagre a sua esperança.

Dizia-se que ali vivera um vigário muito piedoso, homem bom, tranqüilo, amigo da gente simples, que fora em vida um misto de sacerdote, conselheiro, médico, financiador dos necessitados e até advogado dos pobres, nas suas eternas questões com os poderosos. Fora, enfim, um sacerdote na expressão do termo: fizera de sua vida um apostolado.

Um dia o vigário morreu. Ficou a saudade morando com a gente do lugar. E era em sinal de reconhecimento que conservavam o quarto onde ele vivera, tal e qual o deixara. Era um quatinho modesto, atrás da venda. Um catre (porque em histórias assim a cama da personagem chama-se catre), uma cadeira, um armário tosco, alguns livros.

O quarto do vigário ficou sendo uma espécie de monumento à sua memória, já que a prefeitura local não tinha verba para erguer sua estátua.

E foi quando um dia... ou melhor, uma noite, deu-se o milagre. No quarto dos fundos da venda, no quarto que fora do padre, na mesma hora em que o padre costumava acender uma vela para ler seu breviário, apareceu uma vela acesa.

- Milagre!!! - quiseram todos.

E milagre ficou sendo, porque uma senhora que tinha o filho doente, logo se ajoelhou do lado de fora do quarto, junto à janela, e pediu pela criança. Ao chegar em casa, depois do pedido - conta-se - a senhora encontrou o filho brincando, fagueiro.

- Milagre!!! - repetiram todos. E o grito de "Milagre!!!" reboou por sobre montes e rios, vales e florestas, indo soar no ouvido de outras gentes, de outros povoados. E logo começaram as romarias.

Vinha gente de longe pedir! Chegava povo de tudo quanto é canto e ficava ali plantado, junto à janela, aguardando a luz da vela. Outros padres; coronéis, até deputados, para oficializar o milagre. E quando eram mais ou menos seis da tarde, hora em que o bondoso sacerdote costumava acender sua vela... a veja se acendia e começavam as orações. Ricos e pobres, doentes e saudáveis, homens e mulheres, civis e militares caíam de joelhos, pedindo.

Com o passar do tempo a coisa arrefeceu. Muitos foram os casos de doenças curadas, de heranças conseguidas, de triunfos os mais diversos. Mas, como tudo passa, depois de alguns anos passaram também as romarias. Foi

diminuindo a fama do milagre e ficou, apenas, mais folclore na lembrança do povo.

O lugarejo não mudou nada. Continua igualzinho como era, e ainda existe, atrás da venda, o quarto que fora do padre. Passamos outro dia por lá. Entramos na venda e pedimos - ao português, seu dono, que vive há muitos anos atrás do balcão, a roubar no peso, que nos servisse uma cerveja. O português, então, berrou para um pretinho que arrumava latas de goiabada numa prateleira:

- Ó Milagre, sirva uma cerveja ao freguês!

Achamos o nome engraçado. Qual o padrinho que pusera o nome de Milagre naquele afilhado? E o português explicou que não, que o nome do pretinho era Sebastião. Milagre era apelido.

- E por quê? - perguntamos.

- Porque era ele quem acendia a vela, no quarto do padre.

Leitura e trabalho com o texto “Milagre” – Stanislaw Ponte Preta

Seguem-se as questões e as respectivas habilidades do Pisa a que se relacionam e a que foram propostas:

1. Justifique o título do texto.

2. Retire do texto duas informações que sejam significativas – e indispensáveis – para a história.

Nível 1 → O aluno deve “Reconhecer o tema principal ou o propósito do autor em textos sobre tópico familiar (...) Tipicamente, a informação requerida está apresentada proeminentemente e pouca ou nenhuma informação competindo com a informação requerida”. (tabela 3 - Pisa)

3. “Muitos foram os casos de doença curadas, de heranças conseguidas, de triunfos os mais diversos...” – A que se referem esses fatos? Comente.

4. Retire do texto 3 expressões referentes ao padre e 3 referentes ao garoto.

Nível 2 → “Reconhecer a idéia central de um texto, entendendo relações e construindo significados no contexto (...) Fazer comparações ou diversas conexões entre o texto e conhecimentos externos derivados da experiência ou atitudes pessoais.” (tabela 3 - Pisa)

5. Descreva o personagem principal.

6. Que elementos do texto comprovam que os fatos ocorreram em “certa época”?

Nível 3 → “Localizar e, em alguns casos, reconhecer a relação entre diversas partes de informação que contemplem múltiplas condições. (...) estabelecer relacionamento com o texto em um sentido mais amplo”. (tabela 3 - Pisa)

7. *“Com o passar do tempo a coisa arrefeceu”. Explique o que aconteceu.*

8. *Em que posição se encontra o narrador da história? Explique.*

Nível 4 → “Interpretar o significado de *nuances* de linguagem em parte do texto...” (tabela 3 - Pisa)

9. *Que tipo de texto é esse? Por que você o julga assim?*

10. *Explique a diferença entre as expressões: “-Milagre!!!” e “Ó Milagre...”*

Nível 5 → “Demonstrar entendimento completo e detalhado de textos cujos conteúdos ou forma sejam não familiares. (...) construir hipóteses a partir de conhecimento especializado.” (tabela 3 – Pisa, p.43)

Quanto à correção, estipulou-se uma delimitação devido ao fato de serem questões discursivas e permitirem vários pontos de vista. É preciso reforçar que todo texto está predisposto a inúmeras discussões em termos de interpretação e compreensão, porém, como já se discutir em capítulos anteriores, depende de vários aspectos. Desse modo, os parâmetros para a correção obviamente não são os únicos, porém, os que se elegeram para a proposta deste trabalho.

Sendo assim, no capítulo em que serão feitas as análises dos dados, disponibilizam-se mais detalhadamente os critérios adotados para a correção, descrevendo-se em seguida a cada pergunta o que se terá como margem para respostas que ficaram dentro ou fora das expectativas.

4 ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA COM LEITURA EM EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL: A ONG “FRATERNIDADE DO TRIANGULO RAMATÍS”¹⁹

Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. (FREIRE, 2002)

4.1. Aspectos históricos da ONG “Fraternidade do Triângulo Ramatís”

A Fraternidade do Triângulo Ramatís, situada à Rua Evaristo Olivato Filho, nº 171, Jardim Caieiras, em Limeira, SP foi constituída em 8 de novembro de 1999, porém só pôde trabalhar com crianças depois de julho de 2000, devido à burocracia. Essa entidade é cadastrada no Conselho Municipal de Defesa da Criança e do Adolescente (CMDCA), no Conselho Municipal de Assistência Social (CMAS) e no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS).

A princípio, funcionou num prédio emprestado pela entidade religiosa “Santuário Espiritual Ramatís”, e de acordo com o “Projeto Exercendo Nossa Cidadania” esse santuário

¹⁹ Ramatís viveu na Indochina, no século X d.C. À época, teria sido instrutor em santuários iniciáticos indianos, falecendo ainda cedo. Em reencarnação no século IV teria participado dos acontecimentos narrados no poema hindu *Ramaiana*. Segundo o médium Wagner Borges, o nome Ramatís homenageia dois personagens do Ramaiana: Lord Rama e sua esposa Sita. O primeiro médium a escrever por Ramatís foi Hercílio Maes. Este afirma que no Espaço, ocorreram fusões importantes entre duas fraternidades: “Fraternidade da Cruz”, com certa ação no Ocidente, que divulga os ensinamentos de Jesus, e a “Fraternidade do Triângulo”, ligada à tradição iniciática e espiritual do Oriente. Depois, as duas se uniram, formando a “Fraternidade da Cruz e do Triângulo”. Os adeptos a essa fraternidade são devotos a duas correntes espirituais: a oriental e a ocidental. (QUEM É RAMATÍS, Editora do Conhecimento)

[...] já desenvolvia um trabalho assistencial, há aproximadamente 14 anos, fornecendo cestas básicas e leite a famílias carentes dos bairros periféricos da cidade de Limeira. No decorrer desse trabalho, detectou-se a necessidade de se trabalhar diretamente com os adolescentes pertencentes a essas famílias, uma vez que esses representavam condutas inadequadas, como uso de drogas, promiscuidade, falta de cuidados pessoais, entre outros. (PROJETO EXERCENDO NOSSA CIDADANIA, 2002, p. 6)

Assim, a Fraternidade do Triângulo Ramatís (FTR) foi fundada por um grupo de pessoas que freqüentavam o Santuário Ramatís (entidade da doutrina espírita) e perceberam a necessidade de ajudar as pessoas dos bairros Nossa Senhora das Dores e Bartolomeu Grotta. Nesse período, já se atendia um grande número de famílias, oferecendo-lhes cestas básicas e leite, e principalmente às mulheres grávidas.

Percebia-se que mesmo dando todo esse apoio, ainda não era suficiente para acudir as necessidades básicas, pois havia muitas crianças, filhos dessas famílias, que viviam literalmente na rua. Alguns olhando carros, outros se drogando, perdidos, dormindo fora de casa, sem que os pais, e principalmente mães, conseguissem dar conta, pois a maioria delas ou vivia sozinha, ou o marido não conseguia o mínimo para viverem juntos.

As pessoas que compunham a diretoria do Santuário Espírita Ramatís também começaram a observar que havia crianças com diferentes habilidades, talentosas e que precisavam de orientações e apoio, uma vez que nem a escola freqüentavam. Algumas delas, no início, nem sequer permitiam que os adultos se aproximassem delas; tocar-lhe nas mãos para um cumprimento com mais proximidade, ou abraçá-las então, era impossível.

Devido a isso é que algumas pessoas ligadas ao Santuário Ramatís resolveram fundar a Fraternidade do Triângulo Ramatís, a fim de resolver alguns problemas dessas famílias, e conseqüentemente acudir parte das crianças e adolescentes - colocá-las nas escolas, e apoiá-las fora dela, sem vínculo religioso. Além disso, e talvez, essencialmente, o propósito era que as crianças e os adolescentes participantes da ONG comessem a ter amor próprio, melhorassem ou “tivessem” auto-estima; se conhecessem e se reconhecessem como crianças/adolescentes como

todos os demais, com os mesmos direitos, valores e condições de viverem como qualquer um; enfim, que tivessem amor-próprio.

Ficara estabelecido, aos que não freqüentavam a escola, que a participação do projeto só ocorreria se as mães se responsabilizassem por fazerem seus filhos irem à aula, senão perderiam a vaga. Iniciava-se assim, uma forma de convencê-los a voltar para a escola, e enxergarem a necessidade de respeitar o local, as pessoas, as regras para viver em sociedade, e, por conseguinte garantirem pelo menos, uma cesta básica e leite mensalmente.

Dentre os valores trabalhados no projeto, um dos principais passou a ser o respeito. Desde o princípio, a missão desse projeto tem sido

Assegurar às crianças e adolescentes, proteção integral de seus direitos, respeitando suas individualidades e oferecendo-lhes condições para seu desenvolvimento bio-psico-social, estimulando e valorizando o potencial de cada um. (PROJETO EXERCENDO NOSSA CIDADANIA, 2002, p. 5)

É importante registrar que as dificuldades financeiras sempre acompanharam a ONG. Anualmente apresentam-se alguns projetos para análise e aprovação da prefeitura (CEPROSOM - Centro de Promoção Social Municipal), mas geralmente são aprovados parcialmente, pois analisam as planilhas de custo e as refazem, a seu modo, e isso acaba prejudicando a instituição.

Pelo fato de atender a pedidos de auxílio, tais como compra de remédios, acudir uma família que não faz parte do grupo que está cadastrado, excesso de gastos com água, energia e outros, sempre houvera gastos extras, e por se tratar de uma ONG, as contribuições (físicas ou jurídicas) sempre foram bem vindas. Embora seja cadastrada na CEPROSOM, recebe uma subvenção que apenas supre os custos de contratação de uma Assistente Social; portanto, os valores percebidos são insuficientes, pois há gastos com energia elétrica, água, alimentação para os que freqüentam material de higiene, e outros; de forma que em toda oportunidade, há pessoas colaborando da maneira que podem; sejam por meio de doações de alimentos, roupas, material de higiene, e constantemente se fazem rifas para arrecadarem fundos.

Assim, a entidade recebe doações (pessoas físicas e jurídicas) e sempre que possível, promove eventos para arrecadação.

Em se tratando de recursos, releva-se a importância dos voluntários, pois da prefeitura, a entidade conta poucas funcionárias registradas, como é o caso da Assistente Social que trabalha junto às famílias e atende às necessidades que se referem à questão familiar, de aconselhamento, visitas e outras atividades afins; das professoras de Dança e uma Psicóloga. Os demais todos são voluntários, como por exemplo, a coordenadora de projetos; os professores de Yoga, Violão, Arte, inclusive mais duas psicólogas e outros.

4.2 Os sujeitos envolvidos na ONG “Fraternidade do Triângulo Ramatís”

Não é na resignação mas na *rebeldia* em face às injustiças que nos afirmamos.
(FREIRE, 20002)

O primeiro projeto desenvolvido na FTR foi o “Exercendo Nossa Cidadania” (Anexo 1), que se tornou o *carro-chefe* e está em atividade até hoje, embora a frequência seja rotativa.

Fazem parte desse projeto, a diretora Maria Emília, a orientadora Tatiana, a psicopedagoga Sônia e alguns voluntários. Além dessas pessoas, há uma assistente social, Rosângela Fabiano Machado, e uma cozinheira, dona Carmem.

A orientadora de projetos Tatiana E.S. Lucca tem nível universitário, é formada em Turismo e Meio Ambiente, pela UNIMEP, é filha da fundadora Maria Emília. Acompanha todas as atividades²⁰ desenvolvidas na ONG, estando diariamente no local, acudindo as necessidades, bem como fazendo acompanhamento escolar das disciplinas Português, Matemática e Inglês cuja turma está dividida em dois grupos: o primeiro com as crianças que ainda têm bastante dificuldades em leitura, escrita e em matemática; o outro, os adolescentes que freqüentam séries mais avançadas, e/ou que têm menos dificuldades na aprendizagem apesar de ainda apresentam bastante problemas, como qualquer aluno. Além disso, Tatiana trabalha com orientações sobre o Meio Ambiente.

Três psicólogas se revezam no atendimento na ONG: Christina Tank, formada em Psicologia é contratada da entidade e atende a turma que freqüenta o período da manhã. Maria Angélica Valverde é psicóloga formada, voluntária e atende a turma que freqüenta a ONG no período da tarde, além de fazer atendimentos ao grupo de mães das respectivas crianças e adolescentes. Semanalmente outra psicóloga, Tereza V.A.

²⁰ Todas as atividades são registradas numa ficha-controle (Anexo 2) para acompanhamento.

Bruno atende às crianças e adolescentes, separando a turma em dois grupos, por gênero (meninos e meninas). Essa profissional também é uma voluntária, a partir de contatos com o Santuário Espiritual Ramatís.

A fundadora e diretora administrativa Maria Emília Santos é Técnica em Administração e também professora de yoga. Fez curso no Instituto de Yoga e Terapia, vinculado à UNICAMP Campinas (graduação) 3 anos de duração (1999 a 2002), com o professores Marcio Assumpção e Rosângela Maria Passoli, e Pós-graduação e especialização em HAJA YOGA (2003), YOGA (2004) e DINWASA YOGA (2005). Desenvolve atividades semanalmente com a turma, acompanhando os horários pré-estabelecidos pela coordenadora Tati.

A professora de dança e outras atividades afins e a assistente social são profissionais contratadas com recursos da ONG e da CEPROSOM, respectivamente. A cozinheira, que também cumpre a mesma carga horária, é funcionária da prefeitura e presta serviço na ONG, atendendo às necessidades diárias do local.

A psicopedagoga Sônia Fugagnoli, também filha da fundadora, inicialmente trabalhava como voluntária, todos os sábados no período da manhã. Depois precisou se afastar devido a compromissos pessoais, mesmo assim ainda é responsável pela elaboração dos projetos e por toda prestação de contas quando algum projeto é aprovado. A elaboração desses é muito trabalhosa e exaustiva, pois a prestação de contas exige muito do profissional. Participa também voluntariamente, realizando algumas reuniões com a equipe (Tatiana, Maria Emília e Rosângela) para ajudá-las na resolução dos problemas em geral, sejam com algum voluntário e/ou funcionário ou até mesmo com as crianças e familiares, após esgotarem-se todas as estratégias.

Os demais profissionais voluntários cumprem uma determinada carga horária para desenvolver atividades variadas, conforme a tabela 5.

Tabela 5 – Quadro de horário das atividades semanais das atividades desenvolvidas no PENC

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
MANHÃ	Dança	Dança	Acompanhamento o Pedagógico	Dinâmica (Psicoterapia)	Capoeira
	Música	Educação Ambiental	Yoga	Acompanhamento Pedagógico	Acompanhamento Pedagógico
TARDE	Projeto de leitura	Dança	Yoga	Técnicas Comerciais	Capoeira
	Psicoterapia em grupo	Educação Ambiental Culinária	Dinâmica (Psicoterapia) Artesanato Música		Dança

Enfim, os profissionais contratados e/ou voluntários participam das atividades durante toda a semana, atendendo os alunos num período (oposto ao escolar) programado, contribuindo para a melhoria na qualidade de vida dos mesmos.

Diariamente, nos dois períodos, toda atividade desenvolvida é registrada numa folha padronizada (Anexo III) pela coordenação a fim de manter a organização de todas as práticas desenvolvidas no PENC.

Todos os grupos recebem refeições diárias, sendo o café da manhã e almoço aos que freqüentam o período da manhã – e à tarde vão à escola – e café da tarde e jantar, aos que vão à escola no período da manhã. Quem as prepara é a cozinheira, e às vezes – em eventos especiais, como por exemplo, Dia da Criança – a entidade conta com voluntários que freqüentam o Santuário Espírita Ramatís.

As crianças e os adolescentes cadastrados no projeto recebem assistência médica e odontológica de médicos e dentistas voluntários - geralmente os que também participam do Santuário Ramatís - e/ou são atendidos a partir de gestos de pessoas que apadrinham alguns deles, e quando necessário, pagam os gastos.

Aos que não faltam, é doada uma cesta básica mensalmente, a título de contribuir com a família, uma vez que essas crianças e adolescentes não podem trabalhar para ajudar em casa. O essencial no projeto – PENC (Projeto Exercendo Nossa Cidadania) – é estudar e melhorar o relacionamento humano.

4.3 O projeto "carro-chefe" da ONG "Fraternidade do Triângulo Ramatís"

Feliz quem atravessa a vida inteira tendo mil razões para viver. (Folder do Projeto Exercendo Nossa Cidadania)

Quando se iniciou a ONG "Fraternidade do Triângulo Ramatís", fora preciso ter um projeto para que houvesse aprovação, e, por conseguinte, que se justificasse o motivo pelo qual se pretendia desenvolver um projeto social. Assim, iniciaram-se as atividades, partindo do "Projeto Exercendo Nossa Cidadania", tornando-se o *carro-chefe*. Estabeleceu-se que as atividades²¹ a serem desenvolvidas com as crianças e adolescentes seriam as seguintes:

a) **Atendimento psicológico aos que freqüentam e suas respectivas famílias** – O trabalho de psicologia na entidade tem como enfoque as crianças e adolescentes e seu modo de encarar as relações familiares. As atividades oferecidas visam a orientar os alunos e as famílias, conforme as dificuldades observadas. A psicóloga Christina Tank dá assistência às crianças e aos adolescentes por meio de atendimentos individuais, enquanto a grupoterapia é desenvolvida pelas profissionais Maria Angélica Valverde e Tereza V. A. Bruno com pais e/ou filhos tem como objetivo o desenvolvimento de habilidades sociais que facilitem as relações interpessoais, a comunicação, entre outros valores que contribuam para o exercício da cidadania. Essa modalidade de atendimento é um trabalho voluntário de ambas as profissionais, que por freqüentarem o Santuário Espírita Ramatís se sensibilizaram ao conhecer os trabalhos desenvolvidos pela ONG, dispuseram-se a fazer parte da mesma, e assim estão há mais ou menos cinco anos. O serviço social é representado pela assistente social Rosângela que atua auxiliando as

²¹ Observe-se na tabela 5, que de acordo com o projeto inicial, não aparecem as atividades de **Expressão corporal, Informática e Ética e cidadania**, pois os voluntários que trabalhavam com isso, deixaram de participar do PENC.

famílias através de encaminhamento e orientações diversas, visitas domiciliares e distribuição de cestas básicas.

b) **Expressão Corporal (Capoeira, Ginástica Olímpica e Educação Física)** – O objetivo dessa atividade é conscientizar os “alunos²²” sobre a importância da prática de esportes em benefício da saúde. As atividades visam a trabalhar a coordenação motora, a atenção, a concentração, o equilíbrio, o ritmo e ainda elevar a auto-estima, melhorando o relacionamento entre os alunos. A profissional responsável pelas atividades dessa área é a professora de Educação Física, Márcia R. Dettmer, contratada pela ONG, de acordo com a C.L.T.

c) **Acompanhamento Pedagógico** - As aulas visam a capacitar os alunos na utilização da linguagem escrita para informar, expressar, documentar, planejar, interpretar, criar e aprender cada vez mais, ampliando os conhecimentos de cada um e sanando as suas dificuldades. O objetivo principal é que esses alunos tenham confiança para atuar com autonomia total em seu cotidiano, no mercado de trabalho e que tenham as condições necessárias para continuarem a se desenvolver pessoal e profissionalmente. A profissional responsável por essas atividades é Tatiana E. S. Lucca, filha da fundadora da ONG e voluntária. Participa ativamente das atividades diárias do projeto, orientando as crianças e os adolescentes em suas tarefas escolares diárias, auxilia-os nos trabalhos extra-escolares, além de orientá-los no que diz respeito aos valores, atitudes, e outras questões que lhe sejam cabíveis ou possíveis.

d) **Música, Canto e Violão** - O objetivo dessa aula é estimular o prazer pela música em âmbito cultural, despertando habilidades e descobrindo talentos. As atividades incluem o desenvolvimento de velocidade de acordes, a montagem na troca de acordes, a polarização do campo harmônico, ativação na troca de acordes, explicações sobre teoria musical e aulas de canto. Desde o início do PENC o professor responsável por essa área é Marcelino Jesus Bertholo, voluntário e músico.

²² Para facilitar a referência, as crianças e os adolescentes serão tratados no texto, como **alunos**, pois assim o são enquanto frequentam as atividades locais.

e) Dança - Os objetivos para a aula de dança são: desenvolver e aprimorar as habilidades para dança; descobrir talentos; despertar o prazer pela dança; melhorar a socialização do grupo; elevar a auto-estima; estimular a concentração, a criatividade e a coordenação motora dos alunos. Além dos momentos de lazer, todos os alunos trabalham com ritmos diferentes, ensaios de coreografias, alongamentos, relaxamento e correção postural. Há uma professora formada em Educação Física, contratada pela ONG, que presta serviços à entidade de acordo com a CLT.

f) Informática - Nessas aulas os alunos desenvolvem conceitos teóricos e práticos em programas como *Windows, Word, Excel e Power Point*, com os quais visam à capacitação para a iniciação profissional na área de informática, além de estimular a leitura, o raciocínio lógico, atenção e concentração dos alunos. Embora ainda conste do projeto e dos *folders*, atualmente essas aulas estão suspensas por falta de instrutor e de técnico para manutenção das máquinas, pois as mesmas já estão obsoletas, e não há como usá-las sem conservação.

g) Yoga – A *Yoga* é a união entre corpo-mente-espírito. O objetivo dos encontros em que se realizam essa atividade é promover a saúde emocional dos alunos e de seus familiares, através de atividades que possibilitem o resgate e a elevação da auto-estima, socialização, além de exercícios físicos e respiratórios que ajudam o autoconhecimento, buscando equilíbrio, harmonia e paz. As aulas contam também com textos teóricos sobre a prática da *yoga* além de meditação, correção postural e reflexão que são desenvolvidos com o auxílio da professora Maria Emília Santos, fundadora da ONG.

h) Educação Ambiental - As aulas de Educação Ambiental no projeto possibilitam a aquisição de conhecimentos e habilidades capazes de induzir a mudanças de atitude. O objetivo é construir uma nova visão das relações do homem com o meio e a adoção de novas posturas em relação ao ambiente. As aulas são ministradas pela orientadora Tatiana E. S. Lucca, que visa à sensibilização e conscientização dos alunos e à consolidação de novos valores, conhecimentos, competências, habilidades e atitudes que refletirão na melhoria da qualidade de vida das

pessoas e num processo de desenvolvimento sustentável que proteja o meio-ambiente para nós e para as gerações futuras.

i) Culinária - Nas aulas de culinária, os alunos aprendem como se alimentar de maneira balanceada. Além disso, aprendem a utilizar os alimentos no preparo das receitas, de forma a aproveitar ao máximo as potencialidades dos mesmos, evitando o desperdício. As receitas são do cotidiano, para que possam ser úteis no dia-a-dia dos alunos, que também sugerem o que gostariam de aprender a cozinhar e a instrutora Maria Emília dos Santos dá dicas práticas do trabalho na cozinha.

j) Ética e Cidadania - Nessas aulas os alunos trabalham com valores como amor, amizade, respeito, responsabilidade e honestidade. Além de obterem informações sobre os direitos e deveres de cada cidadão brasileiro. O objetivo principal, segundo a coordenadora Tatiana E. S. Lucca, que trabalha essa área, é reforçar os valores morais importantes para convivência social saudável e feliz, além de instruir os alunos sobre as leis brasileiras que lhes são relevantes.

Além desse projeto *carro-chefe*, outros já aconteceram, mesmo sendo temporários, e outros permanecem, como por exemplo: **Desenvolvendo a Cultura** – visava à aprendizagem e prática de teatro, música, inclusive a aprender a tocar violão, e **Descobrimos Talentos**, cujas atividades eram capoeira, a prática da *yoga*, novamente a música e aprendizagem de alguns instrumentos.

Outro projeto importante foi o **Convivendo com as Diferenças**, parcialmente aprovado pelo CMDCA (Conselho Municipal da Criança e do Adolescente); isto é, somente parte dos custos foi coberta, e desenvolvia um trabalho psicológico, e de dança, feito por uma especialista.

Atualmente, estão abertas as inscrições para o **Projeto de Assistência às Adolescentes Grávidas**, que visa à orientação às garotas que necessitam de apoio, considerando que as mesmas não têm condições de procurarem auxílio, mesmo que seja apenas uma palavra a respeito dos cuidados que devem tomar consigo mesmas e com o filho; seja sobre a saúde e/ou sobre o futuro bebê.

Além desses, há também aulas de bordado, oferecidas pela senhora Marina Furlan, uma dona de casa, que a partir de 2008, por

participar do Santuário, veio a saber dos trabalhos da ONG e se dispôs a contribuir com seus conhecimentos de arte manual.

A ONG também conta com o trabalho voluntário de um adolescente, Fábio Fernandes Souza, que possui o Ensino Médio, e é ex-aluno do PENC, como auxiliar nos trabalhos artísticos com as crianças, como por exemplo, atividades escolares, elaboração de teatro, monitor no acompanhamento pedagógico etc.

Complementando essas atividades extras, ainda há o trabalho de leitura – cujo enfoque tem sido a competência leitora dos alunos - objeto de observação desta pesquisa -, porém faz parte do projeto de acompanhamento pedagógico.

É importante esclarecer que todos os profissionais, com exceção da fundadora Maria Emília, só mantêm vínculo profissional com as crianças e os adolescentes, limitando-se às atividades realizadas. Isso também não significa que não haja respeito, amizade, enfim, um laço afetivo, o que é natural entre os seres humanos. O fato de a coordenadora ter um vínculo mais estreito se deve ao fato de necessitar, muitas vezes, de resolver algumas questões com familiares, pois é necessário mantê-los perto dos filhos, além de cientes de tudo o que ocorre nos projetos.

4.4 Projeto de Leitura: uma experiência com a leitura na ONG “Fraternidade do Triângulo Ramatís”

A experiência sempre pode ser contada de outra forma, cabendo a nós dar-lhe outro sentido. (KRAMER, 2002)

O projeto de leitura surgiu num momento em que me propus a atuar num grupo de trabalho de apoio pedagógico, fora da escola; ou seja, numa ONG, para aplicar meus conhecimentos de professora, porém numa situação não-formal. Sendo assim, teria como concentrar minha experiência de sala de aula, num contexto diferenciado, principalmente por ter atuado em uma instituição privada, por quatorze anos, e nessa ONG me deparar com crianças e adolescentes bem diferentes dos quais eu tivera contato nos últimos anos.

As atividades de leitura no Projeto “Exercendo Nossa Cidadania” (PENC) iniciaram-se em abril de 2008, quinzenalmente, tendo por objetivo incitar a prática da leitura considerando-a uma contribuição para o aperfeiçoamento pedagógico e ferramenta para reflexão e transformação cultural.

Após certo tempo de trabalho, passou-se a visar à verificação do nível de compreensão leitora, ou seja, à *Competência Leitora*, então as aulas passaram a ser semanais. Nessa nova fase, alguns itens apresentados pelo PISA 2000 tornaram-se parâmetro para as aulas.

O fato de serem apenas alguns deles deve-se, a dois motivos: 1º) por não se pretender, como esse programa avaliativo, trabalhar com o Letramento em Leitura, não serão usados todos os gêneros textuais a que o mesmo se propõe. É bom reiterar que, nesta experiência, não se visa ao *Letramento*, mas à verificação da competência leitora. 2º) na avaliação Pisa, só participaram estudantes cuja faixa etária é de 15 anos.

Além disso, também não houve, no início das atividades, preocupações em “medir” ou “verificar” os níveis atingidos por meio de registros, pois a intenção inicial era oferecer apoio pedagógico em leitura,

aos alunos que freqüentavam as aulas, e só no decorrer dos trabalhos é que os encontros foram tomando outros rumos.

Dessa forma, elaborei um projeto cuja proposta pressupunha o saber ler para compreender, e esperava que cada um demonstrasse que entendeu o que leu, bem como fosse capaz de se expressar claramente (resumindo oralmente, fazendo comentários, criticando, além de estar desenvolvendo outras habilidades de linguagem), e por fim, demonstrasse por meio de avaliação escrita, certa coerência nas respostas às questões.

Em relação à metodologia das aulas, no início dos encontros, verifiquei que havia diversidade entre os alunos, e devido a isso, os níveis de leitura variavam bastante. Foi então que me ative a alguns autores que citam a respeito das operações usadas no ato de ler, e em seguida, a necessária fundamentação teórica dos autores *construto-interacionistas*, cuja visão é de que a leitura se produz numa interação entre autor-texto-leitor.

Procurei uma forma diferenciada para mediar a leitura, e para isso optei por trabalhar com a sugestão de Nóbrega (2007) “Considerando que a prática de leitura se realiza como interação entre textos e leitores, há tarefas que todos os professores como mediadores de leitura precisam realizar **antes, durante e depois** da mesma” (NÓBREGA, 2007, manual, p. 13-4) e após as discussões.

Os textos sempre foram reproduzidos para que todos os tivessem em mãos. Como o grupo se compõe de alunos que freqüentam desde a 4ª série até a 8ª, os trabalhos são feitos em grupos separados, porém desde quando entrei os grupos já eram formados pela orientadora pedagógica. Num deles, estão cinco²³ alunos de 4ª à 6ª séries; no outro, há oito, e freqüentam de 6ª à 8ª séries. O fato de haver alunos da sexta série em ambos os grupos, justifica-se devido às dificuldades que apresentam.

Geralmente se opta por ficarem sentados em círculo devido à preocupação de que todos devem se voltar para todos, olhando-se; falando um para o outro; ouvindo-se, enfim é preciso que participem integralmente, desde as preparações para a leitura até o final, para que

²³ É bom esclarecer, que até o término desta pesquisa, uma aluna do grupo I já havia passado para o grupo II, devido ao seu aproveitamento.

esse momento não seja considerado apenas como mais uma *aula de leitura*. Às vezes, também se sentam em cadeiras de braço, na sala, pois o local usado para as aulas é uma sala de aula, própria do PENC, que fica nos fundos do Santuário do Triângulo Ramatis.

Há algum tempo, os momentos de leitura tornaram-se diferentes, tendo em vista que novos propósitos surgiram para aprofundamento e estudo, ou seja, após seguir os passos propostos por Nóbrega, reservou-se um momento para a elaboração de questões escritas, individualmente. Essas estariam de acordo com algumas habilidades requeridas no PISA, conforme a tabela 3, cuja preocupação se concentra nos níveis de competência, e para se verificar isso, cada aluno passou a desenvolver atividades por escrito, relativas ao(s) texto(s) lido(s).

Os textos selecionados por mim são crônicas, pequenos contos, histórias em quadrinhos, fábulas e poemas, tendo como critério que fossem “interessantes” e compatíveis com o grupo. Nesse contexto também se justifica, mais uma vez, em relação ao Pisa, a questão de se usarem as *cobranças de avaliação*, parcialmente.

Como os trabalhos com a leitura na ONG “Fraternidade do Triângulo Ramatís” passaram a ter novos objetivos, tornou-se relevante o apoio de alguns estudiosos da Leitura, pois para verificar a proficiência leitora de cada um dos alunos seria indispensável se sustentar em alguns conceitos. Sendo assim, selecionaram-se autores que contribuíram para o desenvolvimento do projeto, como KLEIMAN (1989, 2002, 2007), KOCH (2002), SOLÉ (1998), NÓBREGA (2005; 2007; 2008), ORLANDI (2001) e outros.

Necessário se faz enfatizar, que para esses autores a leitura é produzida na interação entre leitor e autor mediados pelo texto, cuja compreensão depende de cada indivíduo, devido a alguns aspectos (conhecimento prévio, aspectos cognitivos etc.). A princípio, essa produção ocorre a partir dos processos e estratégias cognitivos²⁴ e

²⁴ Aspectos ligados à relação entre o sujeito leitor e o texto enquanto objeto, entre linguagem escrita e compreensão, memória, inferência e pensamento. (KLEIMAN, 2002, p. 31)

metacognitivos²⁵, principalmente as inferências, que dependem muito do repertório cultural do leitor, de sua experiência textual e de sua capacidade lingüística.

É importante realçar também que um texto não existe por si só; e é no processo de leitura que o sujeito-leitor o produz, diante de sentidos dados às palavras que o compõem, tornando-as um todo de acordo com a leitura individual, uma interpretação pessoal.

Necessário se faz destacar ainda que produzir uma *leitura individual* não significa que cada um lê/compreende o que quer, como quer, mas que há aspectos consideráveis para a compreensão da leitura.

Para o contexto da pesquisa, foi considerado que interpretar é deduzir a partir de elementos do texto; é concluir; explicar. Levou-se em conta que “Compreender é uma atividade intelectual complexa que designa a ação de ‘abranger com’, ‘tomar junto’, ‘conter em si’. É uma apreensão intelectual de um ou mais sentidos do texto, uma captação mais profunda do que o simples entendimento.” (MESERANI, 2002, p. 52-53)

É importante ressaltar que uma interpretação pode extrapolar em determinadas situações, tornando-se crítica; isso pode ocorrer quando se concluem os dados levantados após uma leitura e, em seguida, julga-os, opina-se sobre eles, chegando-se a conclusões – que em muitos casos podem ser diferentes entre os leitores.

Em relação ao nível de leitura dos alunos do PENC (Projeto Exercendo Nossa Cidadania), como o enfoque da pesquisa fora o PISA, procurou-se manter a escala básica apresentada, apontando a compreensão da leitura nos cinco níveis de proficiência (ver tabela 3). Sendo assim, as atividades elaboradas para compreensão foram desenvolvidas a partir desse critério (parcial, como já fora explicado), levando-se em conta também, que apenas alguns dos gêneros (tipos de texto) serviram para análise.

²⁵ Operações realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar nossas ações. (KLEIMAN, 2002, p. 50).

4.4.1 Os sujeitos do Projeto de Leitura

Tenho medo de gaguejar de nervoso por estar lendo para a sala inteira, mas normalmente nós lemos só pra nós. (Depoimento de um dos garotos do PENC)

Iniciei minhas atividades no PENC após me aposentar, com a intenção de não parar de exercer minha profissão; afinal, trabalhei trinta anos com crianças e/ou adolescentes em diferentes escolas, ministrando aulas de Português e desenvolvendo inúmeras atividades correlatas.

Como meu marido atua no Santuário Espiritual Ramatís, e como professor também contribuía trabalhando com o grupo de alunos da Fraternidade do Triângulo Ramatís, quando me propus a desenvolver uma atividade voluntária, não precisei pensar onde; de imediato, optei por iniciar os trabalhos de leitura nessa ONG.

A fim de conhecer melhor os participantes do Projeto de Leitura, em nossos encontros, sempre procurei conversar com os alunos, mostrando-lhes confiança para que pudéssemos nos aproximar cada vez mais. Acredito que parte da aprendizagem se deve à segurança do aluno em relação à aprovação que o professor lhe dá quanto ao espaço para se expressarem.

Sendo assim, nas segundas-feiras, quando há aula de leitura no período da tarde, 13 alunos, divididos em dois grupos (cinco e oito) freqüentam essa atividade. Por meio de uma entrevista, levantei que dentro do grupo, 27% freqüentam o Ensino Fundamental I (4ª série) e 73%, o Ensino Fundamental II (5ª à 8ª séries), cuja origem é de escolas da redondeza: Escola Estadual “Prof. Paulo Chaves”, Escola Estadual “Irmã Maria Gertrudes C. Rabelo”, Escola Estadual “Leontina K. Bush”, Escola Estadual “Prof. Arlindo Silvestre”, Escola Estadual “Cônego Manuel Alves” e Escola Estadual “Lázaro Duarte do Páteo”.

Do grupo todo, apenas um dos adolescentes não mora com os pais, e um outro só com a mãe. Ainda em relação à família, 27% dos pais trabalham; 27% pai e mãe, 1% só a mãe e 45% nem o pai, nem a mãe

trabalham; vivem de doações e “bicos” (montagem de jóias²⁶, em casa), quando é possível.

Para obtenção de outras informações, também fiz um questionário²⁷ (Anexo 3) com o grupo. Essa fonte de informações teve como objetivo principal, permitir levantar dados concretos sobre a vida acadêmica de cada um dos participantes do PENC, bem como ter elementos que me permitiriam levantar hipóteses sobre a leitura na vida de cada um deles.

Como não nos conhecíamos, achei melhor iniciar pela identificação pessoal. É bom lembrar que não foi solicitada denominação pessoal nos questionários, pois devido ao tamanho dos grupos, facilmente ocorreria familiaridade entre nós. Dessa forma, demos início à questão que me permitiria conhecer a faixa etária, a escolaridade, e conseqüentemente verificar se haveria algum caso de disparidade idade-série.

Diante das respostas, pôde-se perceber que no grupo 1, cujas crianças têm mais dificuldade, há dentre eles 1 aluno com onze anos, na 4ª série, e 1 com treze, na 6ª série, o que representa razoável defasagem na vida acadêmica.

A pergunta seguinte, cuja intenção era conhecer o hábito de ler no meio familiar, permitiu detectarmos que a maioria dos pais lê jornal, livro, revista e bíblia. Isso mostra que a leitura se faz presente na vida desses alunos, e sabe-se também que por parte dos pais tem enorme influência na vida das crianças.

Quando se perguntou a respeito de fazerem leitura extraclasse, as respostas demonstraram alto índice dessa prática. Sendo assim, percebe-se que ambos os grupos têm um histórico com a leitura, ou seja, isso faz parte de seu cotidiano, não importa o quanto gostem ou deixem de gostar. Todos apontaram que lêem em casa e na escola, seja material didático ou outro, em média três vezes por semana.

Em relação às dificuldades na leitura, observam-se respostas tímidas, mas que revelam preocupação devido ao vocabulário, tais como:

²⁶ Limeira é pólo e referência no setor de jóias folheadas. Muitas pessoas vivem do trabalho terceirizado pelas fábricas, desenvolvendo serviços de mão-de-obra em casa.

²⁷ As respostas desse questionário geraram as tabelas 6 (p.95) e 7 (p.96) desta pesquisa.

- R 1 - *“Tem palavras que confundem as idéias.”*
R 2 - *“Tem muitas palavras desconhecidas.”*
R 3 - *“Não tenho concentração.”*
R 4 - *“As palavras confundem; fico em dúvida.”*
R 5 - *“Fico em dúvida com as palavras grandes e difíceis.”*
R 6 - *“Confundo as palavras e os acentos.”*
R 7 - *“Tem palavras difíceis e o texto é sempre comprido.”*
R 8 - *“Vergonha.”*
R 9 - *“Tenho medo de gaguejar de nervoso por estar lendo para a sala inteira, mas normalmente nós lemos só pra nós.”*

Outros responderam que não tinham dificuldades. Dessas respostas, podemos notar que a palavra “confundo” apareceu mais de uma vez. Vale lembrar que o questionário foi respondido individualmente, pois havia preocupação de não terem clareza com as questões.

O fato de ter se repetido a mesma resposta, permite-nos interpretar insegurança por parte desses leitores, e uma preocupação: afinal, se confundem algo, por que não tirar as dúvidas com a professora?

Como não nos aprofundamos nessa questão, não é possível ter certeza sobre o que se passa com essa turma, mas vale lembrar que as R1, 2, 4 e 5 são da turma que tem maiores dificuldades, portanto, fica eminente o motivo dessa preocupação com o vocabulário.

Percebeu-se também que isso pode referir-se à vergonha, como é o caso das R8 e 9, quando supostamente lhes é pedido para lerem em voz alta, e pelo fato de serem adolescentes, já não gostam muito de “se expor ao ridículo”.

Finalmente a questão sobre o que os atrai para ler, permite-nos verificar que muitos aspectos dos suportes de leitura precisam ser levados em conta, principalmente o tamanho do texto e se há ilustrações.

As tabelas 6 e 7 são demonstrativos desse levantamento de dados e trazem aspectos pertinentes a todo o trabalho realizado no local, bem como às questões posteriormente analisadas.

Tabela 6 – Dados coletados da entrevista com os alunos da 4ª e da 6ª séries (grupo 1) que freqüentam o Projeto Exercendo Nossa Cidadania (PENC) da ONG “Fraternidade do Triângulo Ramatís”

CARACTERIZAÇÃO CRITÉRIOS		4ª Série			6ª Série
		9 anos (1 aluno)	10 anos (2 alunos)	11 anos (1 aluno)	13 anos (1 aluno)
ALUNOS	ESCOLA	Livro	Livro	Livro	Livro
	Nº VEZES	4	4	3	1
	FORA DA ESCOLA	Livros e revistas	Livro Bíblia	Gibi	Jornal
	ONDE	Casa	Casa	Casa	Casa, igreja, ramatís
	Nº VEZES SEMANAIS	3	2 – 3	4	3
FAMÍLIA		Lê jornal	Não tem tempo. Livro.	Bíblia	Lê jornal
DIFICULDADES PARA LER		“Tem palavras que confundem as idéias.”	“Tem muitas palavras desconhecidas.” “Concentração”.	“As palavras confundem. Fico em dúvida.”	“Fico em duvida com as palavras grandes e difíceis.”
ATRATIVOS PARA A LEITURA		“Tamanho do texto e as figuras coloridas.”	“Aprender” “Desenhos e letras diferentes.”	“História em quadrinhos porque tem balão e é colorida.”	“Texto curto.”

Tabela 7 - Dados coletados da entrevista com os alunos da 7ª e da 8ª séries (grupo 2) que freqüentam o Projeto Exercendo Nossa Cidadania (PENC) da ONG “Fraternidade do Triângulo Ramatís”

CARACTERIZAÇÃO		7ª Série			8ª Série	
		13 anos – 5 ALUNOS			13 anos (2 alunos)	14 anos (1 aluno)
ALUNOS	LÊ(EM) NA ESCOLA	- Textos, recados, lição do caderno. - Jornal		Texto 2 alunos	Textos, recados, lição do caderno.	Livro
	Nº VEZES	4		1	4	2
	LÊ(EM) FORA DA ESCOLA	- Livros - Revista e Jornal		Gibi 1aluno	Livros	Livro e revista
				Poemas 1 alunos		
	ONDE	Casa (os 2 alunos)	Casa 1 aluno	Rua 1 aluno	Casa	Casa
	Nº VEZES	2	1	1	2	2
FAMÍLIA		Jornal – 3 alunos Os demais, não têm tempo.			Jornal, revista e livros.	Livro
DIFICULDADES PARA LER		- “Nenhuma” – 1 aluno - “Confundo as palavras e os acentos” – 1 aluno - “Tem palavras difíceis e o texto é sempre comprido.”- (1)			- “Nenhuma” - “Vergonha.”	-“Tenho medo de gaguejar de nervoso por estar lendo para a sala inteira, mas normalmente nós lemos só pra nós.”
ATRATIVOS PARA A LEITURA		- “Ter mais vontade” - “Tamanho da letra e do livro, e se tem Ilustração”. - “Não ter mais nada pra fazer” -“História em quadrinhos, porque é engraçada.” - “Poemas que falem sobre romance, amor e essas coisas.”			- “Comentários sobre o livro. - A capa, o resumo, os autores.”	Poemas, letra de músicas, histórias emocionantes.

Após aplicação do questionário, pôde-se perceber que em relação à leitura na escola apenas 18% não lêem, e diante da amostragem, isso não chega a significar uma participação negativa, pois os 82% restantes lêem, em média, três vezes por semana.

É preciso pensar que ao se falar em ler na escola, muitos consideram essa atividade como exclusiva para a área de comunicação e/ou linguagem; ou seja, aulas de Português, de Redação, Leitura (há dois alunos da turma pesquisada que têm aula de Leitura em suas escolas), e às vezes lembram-se do Inglês. Enfim, no entendimento desses alunos, aparentemente, não se lê em outras áreas de estudo.

Essa forma de pensar leva-os a crer que a escola não lhes envolve nesse tipo de prática, fazendo com que a descrença nos resultados da leitura mantenha um baixo nível de conhecimento e, conseqüentemente, que essa atividade perca cada vez mais os valores pertinentes à ascensão social.

De acordo com o levantamento de dados, quanto às famílias desse grupo, em ambas as tabelas - 76% lêem em casa, “praticam a leitura”, inclusive há quem leia jornal, bíblia, revista e livro.

Entre os alunos, segundo depoimento dos mesmos, todos lêem fora da escola. Já, quanto à leitura nas horas vagas, apenas 36% o fazem e/ou estudam, e os outros só revêem conteúdos acadêmicos porque freqüentam a ONG “Fraternidade do Triângulo Ramatís”.

4.4.2 A coleta de dados

A nova realidade a ser parida por nós educadores é mais do que uma espera (*nostalgia do futuro*); é um escavar no hoje de nossas práticas à procura daquilo que hoje pode ser feito. (CORTELLA, 1999)

Esta pesquisa pautou-se em alguns instrumentos para a coleta de dados, tais como: observação e diálogo constantes durante os encontros ocorridos entre mim e os alunos, além de algumas fotos, um questionário e atividades escritas que contemplaram o núcleo da coleta de dados.

Em relação aos primeiros, a observação sempre fez parte dos encontros no Projeto de Leitura, pelo fato de ter um número bastante reduzido de alunos – um dos grupos com quatro alunos e outro com nove.

Em todos os encontros fora possível observá-los e dialogar com eles, embora alguns sempre se mantivessem bem calados, acredita-se que devido à vergonha ou ao até mesmo pelo respeito por mim. Porém, sempre houvera também quem não parasse, e estivesse sempre se virando para os lados, resmungando, o que não deixa de ser natural, uma vez que todo e qualquer (pré)-adolescente saudável não pára mesmo.

Em algumas ocasiões, enquanto os espaços para diálogo sobre as leituras se abriam, percebi pequenas provocações ou xingamentos entre eles, o que também se entende como atitude corriqueira do/no grupo. E isso ocorreu com maior frequência entre dois irmãos (ela com 12, ele com 13 anos), em cuja casa pequena moram nove pessoas. Por se conhecer essa informação, entende-se isso como um comportamento plausível.

Além das observações e diálogos, levantei alguns dados a partir do questionário elaborado com perguntas cujas respostas seriam do tipo livres ou com opções entre “certo ou errado”; “sim ou não”; “verdadeiro ou falso”, múltipla escolha, e questões mistas, conforme descrito anteriormente.

Como no grupo pesquisado encontram-se crianças e adolescentes, para evitar respostas inadequadas, preferi aplicar o questionário individualmente, lendo as questões e anotando as respostas dadas, embora tenha me mantido distante no que tange à interferência e indução a respostas tendenciosas.

Muitas atividades foram desenvolvidas, pois se sabe que a compreensão da leitura é um processo contínuo, porém para complementar essa fase da pesquisa, foram elaboradas duas atividades cujos textos selecionei tendo em vista que no grupo 1 só observaria o diálogo feito sobre o texto, e para o grupo 2, elaborei dez perguntas de acordo com a tabela 3, deste estudo.

Para verificação da primeira turma, escolhi “Segredo²⁸”, de Amaury Braga Silva, e para o outro grupo, uma crônica de Stanislaw Ponte Preta, “O Milagre²⁹”. As questões³⁰ para os primeiros foram lidas oralmente (lembrando que esses têm mais dificuldades). A instrução passada ao grupo 2 foi de que as perguntas não seriam comentadas, pois havia uma intenção por trás: verificar a compreensão leitora de cada um deles. O critério para a escolha dos mesmos foi o fato de serem textos simples, e de acordo com a faixa etária dos grupos.

²⁸ Esse texto se encontra na íntegra, na página 72.

²⁹ Idem, página 74.

³⁰ As questões e suas respectivas análises encontram-se no capítulo 4.

4.4.3 Análise da competência leitora à luz do Pisa, no Projeto de leitura desenvolvido na ONG “Fraternidade do Triângulo Ramatís”

A linguagem é a mais usual forma de encontros, desencontros de posições [...] (GERALDI, 2002)

Os estudos desenvolvidos para esta pesquisa estão direcionados especificamente ao conhecimento e à verificação da competência leitora dos alunos que freqüentam a ONG Fraternidade do Triângulo Ramatís. Trata-se de um estudo de caso, como já mencionado, em que se usariam alguns instrumentos para tal avaliação (observação contínua, entrevista e questionamentos orais e escritos sobre os textos lidos), tendo como fundamento para a elaboração das questões, as habilidades adotadas pelo Pisa.

Procurei elaborar perguntas que estivessem bem próximas ao objetivo proposto (de acordo com a tabela 3), embora se saiba que essas estão sujeitas à discussão. É bom retomar que o consórcio Pisa visava à verificação de Letramento em Leitura, Ciências e Matemática, tendo como prioridade, em 2000, a primeira categoria dessas três áreas.

É necessário esclarecer também que não se acredita no valor restrito de uma avaliação, afinal essa prática é um processo, em algumas situações, lento, e permite uma série de discussões. Sabe-se que inúmeros autores têm contribuído com suas pesquisas e experiências a fim de melhor esclarecer um conceito, que não permite conclusões com facilidade.

Enfim, a avaliação é um tema extremamente complexo, há muitas formas diferentes de avaliar a competência leitora, e a metodologia escolhida por um avaliador, não significa a melhor, mas apenas uma delas. Além disso, estas análises servirão apenas como referência para a continuidade dos trabalhos com a leitura, em busca de aprimoramento com a competência leitora dos alunos.

Acredita-se, sim, que a partir dos resultados, seja possível traçar novos planos que mostrem os caminhos que devem nortear os trabalhos com o grupo avaliado.

Além disso, não é porque uma turma não lê direito (referindo-se à “mecanização e/ou memorização”, pois ainda soletram ou *silabam* as palavras) que é excluída, afinal, o trabalho de leitura visa a orientações que levem os alunos a lerem e compreenderem melhor.

O compreender não está diretamente associado à leitura, no sentido convencional, literal. Sendo assim, é importante apresentar as ocorrências de uma aula com o grupo 1, na qual faço intervenções à reflexão dos alunos sobre o texto “O segredo”, lido por eles mesmos. Pode-se perceber o nível de compreensão desses leitores, mesmo havendo uma série de dificuldades na leitura.

É bom lembrar, conforme nos esclarece Geraldi (2002), que a compreensão de mundo ocorre a partir de um sistema de referências construído no universo do discurso. E será nesse contexto que se dará a análise da prática de leitura ocorrida com o grupo.

No dia em que lemos esse texto, estávamos em 6 na sala: uma menina, 4 meninos e eu. Notei que havia gente nova³¹! Apresentamo-nos ao Gustavo, pois era a 1ª vez que ele assistia à minha aula. Em seguida, pedi que fizessem nossa roda com as cadeiras, entreguei os textos e pedi que me ouvissem, pois iríamos falar a respeito do que havia na história.

Porém, antes de iniciarmos, lancei uma pergunta: O que será que tem nessa história? Que segredo será esse? As respostas começaram:

- *É sobre menina.*

- *(...) está sabendo de alguma coisa, não fala para a pessoa e vão falar para nós.*

- *Não quer contar, é sobre a professora.*

- *Vão falar mal dos outros.* Nesse momento a Rafaela interrompe, e começa a conversar só comigo, e diz: “*sou eu nessa*”.

- *Por que, Rafaela? .*

- *Porque tem briga. Falam mal de mim, e eu brigo.*

³¹ Já fora mencionado que os grupos de crianças e adolescentes no PENC são rotativos, embora alguns permaneçam por bom tempo.

- Mas, você acha isso legal?
- *Não! Eu vou para de falar da vida dos outros. Sou capaz de parar.*
- Tenho certeza, Rafaela. Você conseguirá.

Enquanto conversávamos – o que foi bem rápido, os outros ensaiavam a leitura silenciosa, que na verdade era balbuciada.

Eu observara que iam gaguejando enquanto liam para si.

Ao voltar à pergunta inicial, já queriam começar a leitura, e pediram para “deixar pra lá”, porém, já haviam decidido que queriam ler sozinhos. Eles é que leriam. Tentei explicar que essa não era a melhor forma (diante do objetivo que eu tinha, que era observar a compreensão do texto), mas aceitei, e disse que começaríamos. Como todos queriam ler, cada um lia uma parte, e quando eu desse um sinal, mudaria de leitor.

Quando realmente começou a leitura, pude ver que quando alguém se engasgava, alguns outros iam completando a palavra “enroscada”.

Devido a esse fato, a partir desse momento, o que ficara *patinando*, lançou mão de uma estratégia: lia baixinho primeiro, e em seguida, em voz alta.

Porém, enquanto havia um lendo, sempre um outro estava distraído, ou apressando o leitor para dar continuidade. Havia também outro que fazia pergunta ao colega ao lado (sobre assunto que não tinha nada a ver com o texto). Continuou a sessão de apressamento da leitura do colega, e correção quase paralela a este.

Pude perceber também que, embora corrigissem ou “desenroscassem” a leitura do outro, o mesmo acontecia quando aquele iniciava sua leitura. Mas eles não se dão conta disso. A leitura silenciosa é mais rápida e dá tempo de corrigir o outro, mas às vezes continuam se perdendo quando estão praticando-a.

Fomos até o final do texto nesse ritmo. Ao terminar, disse-lhes que eu o leria, pois iríamos falar sobre o que havia na história, mas reclamaram:

- *De novo? Ah! Não!!*

- *Já lemos!!*

- Muito bem!, então vamos ver o que realmente há nesse texto. Vou começar nossa conversa sobre os fatos, e vocês vão me falando o que acham, ok?

Eu - Quem entendeu a história, me diga do que ela trata?

A – *Aquele moleque achava que tinha um negócio de engraxar na caixa dele, o Faísca.*

R – *Ele jurava que era uma caixa, uma caixa, não..., um radinho...*

M – *Esparramaram as escovas e latas de graxa.*

G – *Tinha uma caixa que tinha graxa e uma escova (e pára pra pensar mais). Em seguida continua: “Faísca escondeu seu segredo dentro da caixa”.*

J – *Tinha que o Faísca estava escondendo. Tinha um segredo dentro, um segredo dentro da caixa. Era um engraxate e é lata e uma escova.*

G – *Faísca tava guardando um segredo dentro da caixa. Faísca descobriu. Faísca pensou que era um rádio, um radinho, mas não era. Era engraxate.*

R - *Ele pensava que era uma caixa. Não, caixa não. Ele pensava que era um rádio, só que aí derrubou.*

EU - Quem derrubou?

R – *O Faísca e ele descobriu que era... ah! Escovas...*

EU - Não, foi o amigo dele, não?

A – *Tá tudo errado!...*

R - *... lata de engraxate.*

EU – Por que, A, ta tudo errado?

A - *Ah! só isso.*

Interrompo e pergunto: “Vocês sabem o que é “engraxate”?

R – *Tinta preta que limpa o sapato e deixa brilhando.*

A – *É isso.*

EU - E você, M?

M – *Também.*

G – *É engraxar o sapato para deixar cheiroso, brilhante e bonito.*

J – *Quem engraxa os sapatos usa pano, rolinho, tinta, espuminha, cadeira e banco.*

EU – E quem aparece nessa história?

J – *Faísca e Gringo. Eu acho que tem um gringo.*

A e M concordam com J, mas R acha que além dos dois também tem um grilo.

EU - Ok, meninos. Agora pensem no seguinte: Vamos voltar ao título da história: Segredo. Qual é, afinal, esse segredo?

M – *Faísca pensou que tinha um rádio dentro da caixa.*

A – *Gringo pensou que era um rádio que o Faísca tava escutando.*

R - *Gringo pensava. Não. O Gringo tinha uma caixa que o Faísca... (pausa). O Gringo tinha uma caixa e o Faísca pensava que era um rádio, só que não era um rádio, era... é escola, lata e... como chama? Graxate.*

J – *Gringo tinha uma caixa que lá dentro tinha segredo – algum segredo.*

A – *Tanto faz. Aí o; aí o Faísca derrubou. Parece que derrubou a caixa e... como chama? E lá dentro tinha escova e tinta. Tinta, não, lata.*

G – *Igual ela.*

EU – Muito bem. Vamos continuar. Será que teve alguma confusão nessa história?

J, R, A e M acharam que sim. Só G achou que não.

EU – Bem, se teve algo, o que foi?

A – *O Gringo é muito encenqueiro, chegou a derrubar a caixa do Faísca.*

R – *Eu achei quase igual do A, quase. O Gringo derrubou a caixa do Faísca. O Faísca ficou muito bravo. Aí ele pois embaixo... O Gringo estava lendo jornal, ele pois a música perto do grilo.*

J – *Eu acho igual a A.*

M – *Eu também.*

EU – E aí, se teve uma confusão, teve também uma “solução”? O que é isso: “solução”?

R – (pensando) *Sim, na conversa Faísca pegou, pois o radinho. O grilo tava lendo o jornal, aí ele pois o rádio perto do Gringo, aí cantou duas vezes.*

A – *Resolveram conversar; viraram amigos. (Volta a olhar o texto e fica quieto, pensando, lendo).*

M – *Concordo com a R.*

J – *Concordo também com o A. Ele falou o que eu ia falar.*

Ok, meninos. Nosso horário, infelizmente acabou. Vamos continuar nossa conversa na semana que vem, ok? Boa tarde.

Todo esse bate-papo sobre o texto, permite-nos tirar algumas conclusões sobre a competência leitora, de acordo com a proposta do Pisa.

Procurou-se fazer um recorte nas observações, pois há muitas pistas a serem tomadas como referência para grandes estudos, mas aqui se estabelecerão apenas alguns pontos relevantes para este tema.

Dentre as possíveis análises, é interessante retomar a partir da primeira colocação sobre o tema da história, cuja intenção era fazer uma sondagem a respeito de alguns itens da história; era explorar, o “antes” da leitura do texto. Ao perguntar do que se tratava, foi interessante observar que a única garota do grupo de imediato respondeu “*É sobre menina... está sabendo de alguma coisa, não fala para a pessoa e vão falar para nós.*” Nota-se aí uma característica própria das garotas na faixa etária de Rafaela, pois vivem com seus segredinhos, e sem demora ela ainda confessa: “*sou eu nessa*”, ou seja, ela mesma se identifica como personagem que guarda segredo e após as “fofoquinhas”, começam-se as brigas.

Assim, após o bate-papo inicial, retomei a questão sobre o tema, e a resposta, de prontidão foram algumas palavras-chave como *moleque, caixa, Faísca, radinho, etc.*, mostrando que conheciam alguns elementos do texto.

Porém, como todos queriam falar ao mesmo tempo, e não podiam, pois havia um combinado sobre isso, tentavam ser organizados, mas as falas surgiam sem muito sentido, pois iam colocando palavras e frases, uma atrás da outra, e às vezes a retomada para conexão era falha. Isso pode ser visto no seguinte trecho:

A – *Aquele moleque achava que tinha um negócio de engraxar na caixa dele, o Faísca.*

R – *Ele jurava que era uma caixa, uma caixa, não..., um radinho...*”

Só nesse trecho do diálogo, já há muito o que se discutir, mas como nosso enfoque é exclusivamente os níveis de compreensão leitora, muito se deixará passar.

Geraldi (2002) comenta algo bastante pertinente a essa forma de os garotos se expressarem, tentando encontrar a expressão correta para falar, afirmando que “[...] quando nos faltam palavras, é nosso desconhecimento

destas o responsável pelos torneios expressivos que fazemos para dizer o que queremos dizer (GERALDI, 2002, p. 9).

Nota-se a confusão de idéias em vários trechos do diálogo, devido à falta de compreensão, e em busca de palavras que os auxiliassem para expressar o que realmente queriam.

Essa problemática com as idéias e palavras continua, pois começam a pensar que “engraxate” é o nome dado à pasta ou aos apetrechos do garoto. Vê-se essa confusão no seguinte fragmento:

G – Faísca tava guardando um segredo dentro da caixa. Faísca descobriu. Faísca pensou que era um rádio, um radinho, mas não era. Era engraxate.

Percebe-se que reconhecem a idéia central, mas a relação entre as partes é difícil; há um conflito com as próprias idéias. **G** perde a noção da lógica de sua fala, tanto é que conclui algo estranho: “*Era engraxate*”.

Nota-se que o tempo todo estão se confundindo, retomam palavras, voltam ao texto, mas fazem um jogo inconcluso; todavia, parece que **A** “acorda” para as reflexões e comenta: “ta tudo errado.”, embora não saiba explicar por que.

Diante desses desacordos percebi que o gerador de algumas dúvidas era a palavra “engraxate”, então lhes perguntei se sabiam o que significava isso, e para minha surpresa, não, mas inferiam que eram o conjunto de materiais usados no ofício de engraxar, pois quando se referiam à palavra, explicavam como se fosse isso. É o que podemos notar pelas palavras de **R**, **G** e **J**:

R – *Tinta preta que limpa o sapato e deixa brilhando.*
G – *É engraxar o sapato para deixar cheiroso, brilhante e bonito.*
J – *Quem engraxa os sapatos usa pano, rolinho, tinta, espuminha, cadeira e banco.*

Continuando, quando lhes fora perguntado sobre o título, percebeu-se que também não pensam muito antes de falar. Exemplifica-se isso pelas palavras de **M**, quando dá a entender que o dono da caixa, Faísca, nem sequer sabe que tem um segredo, o que seria incompatível com o contexto: “– *Faísca pensou que tinha um rádio dentro da caixa*”.

Embora **A** declare algo que faz sentido ao texto “– *Gringo pensou que era um rádio que o Faísca tava escutando*”, em contrapartida, vê-se que **R** também expõe seu pensamento de modo obscuro e completamente estranho e confuso:

Gringo pensava. Não. O Gringo tinha uma caixa que o Faísca... (pausa). O Gringo tinha uma caixa e o Faísca pensava que era um rádio, só que não era um rádio, era... é escola, lata e... como chama? Graxate.

Para completar essa fase da análise, vê-se o depoimento de **J**, parecendo estar mais atencioso aos fatos: “*Gringo tinha uma caixa que lá dentro tinha segredo – algum segredo.*”, porém, troca o dono do segredo.

Haveria muito a se analisar, mas já observando o desenrolar dos fatos, nota-se que **A** percebe algo correto, dando início a mais uma informação: “*O Gringo é muito encrenqueiro, chegou a derrubar a caixa do Faísca.*”, e outros concordam plenamente com ele (**A**).

Ainda no final da conversa é possível perceber que **R** mistura o “grilo” com o “Gringo”; **A** parece não concordar, então retoma o texto e nota que os personagens “viraram amigos”, e **J** concorda. Mas, na narrativa, isso não acontecera. Seja como for, é importante nos reportarmos a Geraldi quando nos afirma que “[...] a *interlocução* é entendida como espaço de produção de linguagem e de constituição do sujeito” (GERALDI, 2002, p.5).

Após esse episódio, tivemos um novo encontro em que reli o texto e fui fazendo as interceptações para discutirmos os fatos. Foi bastante interessante, pois verificaram o quanto haviam confundido e aceitaram a crítica que fiz em relação à intensidade da leitura, bem como não terem me permitido ajudá-los, relendo para eles no encontro anterior.

Em relação ao grupo 2, as atividades foram escritas, uma vez que os alunos estão em um nível mais avançado de leitura e têm condições de responder as questões. Porém, antes de apresentar a análise desse outro grupo, é preciso reiterar alguns pontos em relação aos níveis de leitura.

É bom lembrar também quanto à metodologia dos trabalhos na ONG, que ao se desenvolverem as práticas de leitura, sempre foram usadas as estratégias - abordadas neste estudo – já se pensando que é indispensável um “aquecimento”, como afirmara Nóbrega (2007).

Os alunos sempre *mediram* sua vontade (motivação) para ler a partir do visual; tanto é que questões como “quantas páginas tem o livro?”; “qual o tamanho da letra?”; “tem figura?” e outras, surgem de imediato ao momento em que se anuncia a pretensão de se trabalhar com um livro.

Vale retomar a tabela 6 para confirmar que, com exceção de um aluno da 4ª série – que afirmou como atrativo para a leitura, “aprender”, os demais têm como prioridade o sensorial, ou seja, consideram os aspectos visíveis (capa, ilustração, tamanho de letra, número de páginas etc.).

Pôde-se ver na narrativa trabalhada com o grupo 1, que um dos empecilhos para a compreensão fora claramente o sentido de alguma palavra, principalmente “engraxate”, e isso pode atrapalhar todo o texto. Isso fora mencionado por Fulgêncio e Liberato, e está claro nas respostas dadas pelas crianças no bate-papo pós leitura.

Vale lembrar também as reflexões de Smolka: “Compreender palavras implica compreender pensamentos, motivos, desejos [...] e isso pode implicar ‘meias palavras’, palavras ‘erradas’, ou até palavra nenhuma [...]”. (SMOLKA, 1995, p. 15-6)

É o caso de quatro integrantes do grupo (Grupo 1), que além do já exposto, é notável que quando lêem, utilizam grande esforço, pois o fazem silabicamente, e é perceptível que quando terminam a frase, se lhes é solicitado que expliquem o que leram, não conseguem. Ao consultar a tabela 1, percebe-se que, conforme Alliende e Condemarín (1987), Fulgêncio e Liberato (2001) e Meserani (2002) afirmam, esse tipo de leitor apenas “decodifica as palavras”. Talvez, nem chegue ainda à leitura linear, conforme descreve Jouve (2002).

Vale relembra também as palavras de Alliende e Condemarín (1987), que afirmam que o leitor fica extremamente frustrado após tamanho esforço para reconhecer o código, sem obter sucesso na produção de sentido. Nesse aspecto, pouco se pode pensar em verificação alguma de acordo com os níveis do Pisa. Talvez apenas oralmente, após ouvir a leitura feita por outro.

Na verdade, se o leitor mal decodifica a palavra, muitas vezes ao terminar de lê-la, mal consegue saber o que leu, e por conseguinte, não está

apto a, por exemplo, recuperar uma informação no texto – um dos níveis exigidos por essa avaliação internacional.

Sendo assim, não interessa “ler por ler”, haja vista o que Kleiman (2007, p. 26) declara: “recipientes não compreendem”, e isso reforça que se não houver persistência e motivação (um trabalho de base, de sensibilização, até mesmo “emocional”), será difícil que quem nunca gostou de ler, o faça de repente, bem como, passe a “treinar” a leitura para torná-la fluente.

Interessante se faz observar a metacognição de alguns em relação ao que não compreendem quando lêem. É o caso dos que apresentam as “confusões” no momento de compreensão, mesmo que alguns retomem o já pensado ou falado, na tentativa de ajustar os sentidos. Essa forma de se expressar significa consciência de que, embora tenham conhecimento, não conseguem contextualizar aquilo que decifram, por conseguinte, se tornam incapazes de dar sentido ao que lêem.

É preciso lembrar que Alliende e Condemarím (1987), Meserani (2002) e outros, ao se referirem à leitura, fazem-no de modo técnico, ou seja, a leitura para eles tem inicialmente conotação de *decodificação*, para em seguida se pensar na *compreensão*. Dessa forma vê-se que, mesmo que nesta pesquisa o interesse vise à compreensão, é necessário passar pelos níveis que esses autores abordam.

Nota-se também com clareza que os níveis tratados por Fiorin e Platão (1992), ou seja, voltados à estrutura do texto tais como Superficial, Intermediária e Profunda estão subjacentes aos do Pisa, uma vez que, embora tenham formas distintas de consideração, chegam até certa profundidade, e esses podem ser observados quando se busca a compreensão; basta voltar-se para isso.

Enfim, deve-se deixar claro que em relação à proposta inicial de verificar a compreensão leitora dos alunos do PENC, quanto ao grupo 1, pôde-se entender que pelo fato de ainda não estarem totalmente prontos para se permitirem verificação da compreensão leitora de textos escritos (de acordo com os propósitos desta pesquisa), levantaram-se algumas possíveis causas: a) há alunos que conservam as dificuldades preliminares da alfabetização – reconhecimento de letras, sílabas, palavras; b) há quem ainda não domine o

mecanismo da decodificação; c) há também quem, por enquanto, não consegue ler com fluência, respeitando a pontuação, e d) há quem ainda está num estágio bem inicial de leitura corrente e compreensão imediata.

A partir dessa análise posterior à verificação do grupo 1, passa-se para o trabalho prático do grupo 2, cuja avaliação esteve pautada no texto “O milagre”.

Antes de se apresentarem as questões feitas sobre esse texto e suas respectivas respostas elaboradas pelos alunos e comentadas por mim (pesquisadora), é preciso considerar mais uma vez que não há intenções de *medir* compreensão alguma, mas sim verificar como os alunos desse grupo se expressa em relação ao texto lido silenciosamente, e sem se darem oportunidade de discutir com outro.

Retomando-se os cinco níveis do Pisa, ratifica-se que as questões foram elaboradas sem preocupação com a diversidade de gênero, como fora um dos propósitos desse consórcio internacional, envolvendo os quesitos das subescalas, quais sejam:

1. recuperação de informações;
2. interpretação;
3. reflexão e compreensão geral.

Procurou-se empregar nas perguntas, uma linguagem simples, clara e objetiva, já se sabendo que há alunos com dificuldades até mesmo para decodificar.

É preciso levar em conta também que, ao pedirmos para os alunos que coloquem por escrito aquilo que compreenderam em sua leitura, é extremamente discutível, visto que já fora apresentado inúmeros motivos a respeito da (não)compreensão do que se lê e, inclusive, não se pretende jamais esgotar o assunto proposto neste estudo. Sendo assim, é necessário partir das palavras de Bakhtin (2000), que afirma: “A compreensão responsiva nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta (seja qual for a forma de sua realização) [...] O próprio locutor como tal é, em certo grau, um *respondente* [...]” (BAKHTIN, 2000, p. 291 – grifo do autor).

Além disso, em muitos casos, não é porque o aluno não sabe, não entendeu, que não consegue responder, mas porque faltam-lhe palavras, e em outros, expõem-nas de modo não convencional ou inadequado à pergunta.

Considerando esses fatores e tentando compreender as respostas dadas pelos alunos que responderam as questões sobre o texto acima, seguem-se as mesmas acompanhadas de alguns comentários, por terem chamado a atenção devido a algum motivo.

Para verificar a compreensão do nível 1 do Pisa (questões 1 e 2 abaixo), utilizou-se para a elaboração das questões, a seguinte abordagem: O aluno será capaz de reconhecer o tema principal além de localizar informações explícitas no texto.

“1. Justifique o título do texto.” (Nível 1)

A maioria atingiu plenamente o objetivo proposto; alguns elaboraram uma resposta parcial e dentre as respostas que não atenderam ao que se esperava, a que mais se destacou foi a seguinte:

R) O título fala sobre milagre, que aconteceu ne uma cidade, a palavra milagre significa que quando por exemplo você quer muito aquilo mais não pode ter e derepente você conhece, varias pessoas chamam de milagre, para isso é uma superdição, logico que milagres pode acontecer mais não dessa forma.

Observou-se que esse aluno, embora apresente irregularidades lingüísticas – o que não vem ao caso nesta análise – quer dizer algo, mas escreve outra, pois usa palavras incompatíveis com o contexto. É possível compreender o que ele queria dizer, mas na verdade, a título de verificação, não corresponde à expectativa.

“2. Retire do texto duas informações que sejam significantes – e indispensáveis – para a história.” (Nível 1)

Grande parte alcançou o objetivo esperado, porém duas respostas chamaram a atenção: uma devido ao inesperado, e outra por estar tão distante das expectativas:

R1) Os personagens. E o centido do texto. (sic)
R2) Armário tosco, apostolado

A primeira resposta é um tanto curiosa, pois certamente ambos os elementos citados são indispensáveis, porém não se esperava que alguém apresentasse o “sentido” como algo significativo e indispensável. Isso foi, no

mínimo, relevante. Já, quanto à segunda, não é possível compreender o que o autor pensou ao responder, pois ficou bastante estranho e sem nexos.

Ao se prepararem as perguntas para a verificação do nível 2 (Questões 3 e 4), tinha-se como parâmetros as seguintes habilidades: que os alunos consigam fazer relações entre elementos do texto usando inferências, e que possam fazer conexões entre o texto e conhecimentos externos.

“3- Muitos foram os casos de doenças curadas, de heranças conseguidas, de triunfos os mais diversos...” – A que se referem esses fatos? Comente.” (Nível 2)

Nessa questão, mais da metade dos alunos atingiu o que se esperava como compreensão, porém dentre as respostas, verificou-se que devem ter interpretado a palavra “referência” com uma interpretação diversa, além de confundirem “que” com “quem”. Isso provavelmente ocorreu nas seguintes respostas:

R1) “refere sobre o padre porque as pessoas pensavam que era o padre...” O aluno respondeu isso querendo apontar a quem se referiam os “milagres”.

R2) “Aos povos da cidade.” Esse aluno também interpretou “quem” em vez de “que”, e acabou apontando pessoas (povos).

“4- Retire do texto três expressões referentes ao garoto e três referentes ao padre.” (Nível 2)

A maioria da turma conseguiu atender aos objetivos, parcialmente, os demais se dividiram em plenamente ou não atingiram. O que se pode analisar nessa questão é que ao elaborá-la não ficou claro qual dos garotos, embora se pensasse estar subentendido que “garoto” fosse o Milagre. Sendo assim, tem-se como resultado final que a confusão foi devido à dubiedade no próprio enunciado. Veja-se como exemplo:

R1) “1- que ele acendia a vela; 2- que ele estava com febre; 3- É quando a mãe dele chegou na casa dela ele estava brincando.”

Em relação às questões do nível 3 (5 e 6), esperava-se que os alunos conseguissem avaliar características presentes no texto, além de serem capazes de entender uma relação ou construir o significado de uma palavra ou expressão.

“5- Descreva o personagem principal.” (Nível 3)

É bastante curioso que apenas um aluno tenha acertado plenamente, pois não há nada “difícil” no enunciado, porém, entende-se que o problema tenha sido a falta de vontade ou a “preguiça” de escrever. Não se justifica não a terem respondido por não a entenderem. Enfim, não atingiram o objetivo. Dentre todas as respostas, uma chamou a atenção, por ter extrapolado o texto:

R1) “A personal principal é o prade que acreditava nas supertições”

“6- Que elementos do texto comprovam que os fatos ocorreram em ‘certa época’?” (Nível 3)

O resultado apontado nessa pergunta evidencia que não houve clareza no entendimento, tendo como consequência, um baixo retorno nas respostas da turma. O que se pôde notar foi que provavelmente não tenham conseguido se expressar adequadamente na hora de responder. Nesta questão nenhum registro foi tão notável a ponto de ser reproduzido.

No nível 4 (questões 7 e 8), dentro dos parâmetros do Pisa, esperava-se que os alunos fossem capazes de localizar e organizar diversas partes relacionadas de informações e interpretar o significado de nuances de linguagem em partes do texto.

“7- ‘Com o passar do tempo a coisa ‘arrefeceu’. Explique o que aconteceu.”

Essa questão surpreendeu. Não se esperava um índice muito bom de acerto, mas dois terços registraram uma resposta satisfatória, o que superou a expectativa. Acreditava-se que o termo “arrefeceu” tornaria a resposta inacessível, mas a maioria foi convincente. Percebe-se que, mesmo não tendo entendido a expressão, ou até mesmo a desconheçam, pelo contexto superaram essa dificuldade, conseguindo bom desempenho na resposta.

“8- Em que posição se encontra o narrador da história? Explique.”

Pelo fato de os alunos desse grupo estarem cursando de 6^a à 8^a série, esperava-se que resolvessem a questão com facilidade, mas não foi o que ocorreu. O índice de acerto foi bastante baixo, ficando por volta de um quarto. O que se nota é que, devido às respostas, a questão foi “estranha” para eles, tendo em vista que as incoerências foram grandes; porém, mais interessante é

a resposta 4 (abaixo), pois o aluno tenta responder de maneira pertinente, mas não encontra as palavras mais apropriadas:

R1) “No português.”

R2) “Quando o garoto acende a vela.”

R3) “Na hora que fala assim Ô o milagre sirva uma cerveja ao fegres”.

R4) “Para mim está em 3º lugar porque da empreção que uma outra pessoa conta a história.”

Em se tratando do Nível 5 (perguntas 9 e 10), as questões visavam demonstrar entendimento completo e detalhado de textos cujos conteúdo e/ou forma não fosse(m) familiar(es). Como o texto para essa atividade não tinha sido visto anteriormente, poderia se justificar relativa dificuldade com as duas últimas questões, embora se saiba que não houvesse nada de especial no mesmo, e provavelmente já tivessem tido contato com semelhantes, na escola.

“9- Que tipo de texto é esse? Por que você o julga assim?”

Levando-se em consideração o gênero textual cujas características composicionais tornam o texto uma crônica, apenas um décimo dos alunos acertou. Porém, diante das respostas, os demais mostraram ter noção do tipo de texto, e tentaram responder de modo bem coerente. Não houve nenhum caso que tenha extrapolado e que chamasse a atenção por algum motivo.

“10- Explique a diferença entre as expressões: ‘-Milagre!!!’ e ‘Ó Milagre’.”

Para responder essa questão, os alunos se mostraram com dificuldade para se expressar. Nota-se que da metade que conseguiu respondê-la a contento, quase todos tiveram problemas na redação. Isso mostra que, embora consigam entender o que se pergunta, a dificuldade maior está em se expressar por escrito. Isso é notável, por exemplo, nos textos abaixo:

R1) Milagre foi quando as pessoas acretaram que tinha acontecido algo com as mãos espiritos. O milagre foi quando o homem do comercio chamou o menino que acendia a vela.

R2) A diferença e que uma e tipo estranho e a outra e um escandalo.

R3) O milagre, sirva uma cerveja ao freguês. Milagre quando eram + ou – seis da tarde, hora em que o bondoso sacerdote costumava acender sua vela.

Antes de se pensar em um resultado final, é necessário retomar que o objetivo principal desta pesquisa é apenas a “verificação da competência

leitora” dos alunos do grupo 2, que freqüentam a instituição FTR. Não se pretende encontrar motivos que levem a julgamentos prévios por alguma defasagem, nem apontar culpados por isso.

Além disso, os resultados apenas servirão como referência para a continuidade dos trabalhos durante as aulas do Projeto de Leitura.

É necessário esclarecer também que ao corrigir, procurou-se verificar até que ponto o aluno “queria dizer”, mas não disse, pois na verdade o que está em análise, não é a expressão escrita, mas a compreensão leitora. O motivo de haver uma verificação por escrito é apenas a necessidade de se ter um registro, portanto, nem sequer se considerou a forma escrita, mas em grande parte, as intenções nas palavras que registraram.

É bom deixar claro que após essa atividade, retomamos o texto e as questões, e as discutimos. Percebi que o vocabulário foi um dos fatores-problema. Houve quem demonstrasse dúvidas na questão 2, por exemplo, sobre recuperação de informação, que solicitava “[...] informações significantes e indispensáveis [...]”, pois não entendera o significado das palavras *significantes e indispensáveis*.

Outra pergunta que comentaram não ter entendido foi a de número 10, embora o contexto pudesse auxiliar na compreensão. É notável que um enunciado, muitas vezes, pode ser tanto o causador de más interpretações, como o motivador de muitos acertos.

Devido a esses motivos, e outros por ora inacessíveis - porém não menos importantes, ou não pertinentes - e dos já apresentados nos comentários esboçados junto às questões - será feita análise sobre os resultados obtidos nas avaliações.

Tendo em vista a proposta inicial e norteadora desta pesquisa, que fora conhecer os níveis de compreensão leitora abordados pelo Pisa, dos alunos que freqüentam o PENC, pode-se estabelecer com base nos dados, o seguinte parâmetro para se reiniciarem os trabalhos:

Nível 1 - Quando se trata de localizar informações do texto, os resultados nos apontam que puderam se sair relativamente bem, embora a metade não tenha alcançado os objetivos esperados. Isso nos permite levantar algumas hipóteses, que aqui se restringirão a três:

a) Hipótese 1 – o aluno não entendeu a pergunta.

b) Hipótese 2 - o aluno não conseguiu localizar o trecho onde estava a informação solicitada.

c) Hipótese 3 – o enunciado não fora claro para o aluno, dificultando sua compreensão. Diga-se de passagem, que já se justificou que na elaboração das questões houve preocupações com o vocabulário, com a linguagem adequada e em conformidade com as séries que estudam.

Nível 2 – Em relação à localização de inferências, reconhecimento da idéia central do texto, elaborar comparações, considerando a pontuação é possível se perceber que a compreensão leitora, nesse contexto foi mediana. Pode-se, inclusive, voltar-se às hipóteses levantadas anteriormente, porém, aqui se sabe que depende de vários fatores, como já vistos em capítulos anteriores a respeito dos elementos mínimos para elaborar comparações sobre aspectos abordados num texto.

Nível 3 – Pode-se notar que houve baixíssimo índice de aproveitamento, e isso induz a pensar na dificuldade que apresentaram quanto a fazerem relações entre informações do texto, sejam elas voltadas às idéias, à coesão e/ou coerência externa ou interna.

Nível 4 – O índice apresentado é bem surpreendente, levando-se em conta que exige um grau de conhecimento além do conteúdo do texto, embora na questão 8 tenha havido baixo aproveitamento, mas no geral é bastante motivador para o grupo, pois mostra ser competente para compreender as nuances de linguagem em relação às expressões. É bom lembrar que muito se falou a respeito do valor das palavras no texto, principalmente da contextualização das expressões quando são desconhecidas e da necessidade de compreensão da linguagem figurada e outras referências.

Nível 5 – Pode-se observar que o índice foi razoável, o que nos revela índice considerável de compreensão global do texto, ainda que haja restrições.

Para se chegar a um resultado final dessa análise é preciso considerar que os conceitos apresentados demonstram o seguinte: em se tratando de níveis, pode-se entender que os alunos apresentam habilidades reconhecíveis quanto à compreensão do que lêem, e se mostram capazes no tocante à contextualização das idéias.

Outra questão a ser levada em conta é que nos estranha o nível 3 ter apresentado um índice raso, pois se trata de verificar relações, o que poderíamos pensar que, sem elas, é difícil se chegar a uma compreensão global.

Cabe à análise geral e comparativa, verificar que os resultados não serão aqui discutidos com finalidades críticas a respeito do ensino-aprendizagem que o grupo em estudo vêm recebendo em suas respectivas escolas, até por que não são baixos ou aquém das expectativas; pelo contrário.

O que se pretende dizer é que diante dos dados apresentados, pôde-se observar durante a aplicação da avaliação, que houve esforço em ler as questões, inclusive alguns alunos questionaram, principalmente no que diz respeito a “entender o que a questão queria dizer”.

Isso não significa que os em resultados finais podem conferir ao Pisa, maior ou menor crédito; mas que apenas apresentaram variações entre os tipos de avaliação, o que também pode suscitar novas discussões - que não são da alçada deste estudo.

Enfim, para se concluir esta análise, pode-se dizer que de acordo com os parâmetros do Pisa, e em consonância com os demais autores estudados, o grupo avaliado no Projeto de Leitura da ONG “Fraternidade do Triângulo Ramatís” tem certas dificuldades em relação à competência leitora, o que não chega a ser preocupante, pois se mostra num nível respeitado dentro da proposta. Além disso, é importante creditar valores nos trabalhos de acompanhamento pedagógico que tem sido persistentes por parte da orientadora Tatiana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são amarradas – se o fossem, a leitura seria o reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos [...] (GERALDI, 2002)

Embora saibamos que o Pisa 2000 (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) fora um referencial para o conhecimento sobre o nível de leitura em que se encontram vários adolescentes na fase final do ensino fundamental, é preciso considerar que a competência leitora ainda é um tema a ser bastante discutido, ampliado e aplicado nas escolas para que se possa construir um conhecimento, reflexivo, desenvolver os aspectos cognitivos e, conseqüentemente, melhorar a proficiência na leitura.

Sabe-se que a competência leitora ainda tem muito a se desenvolver, e como visto nesta pesquisa, os alunos que freqüentam o projeto de leitura da ONG “Fraternidade do Triângulo Ramatís” - originários de sete escolas públicas da cidade de Limeira – ainda têm muito a aprender no que diz respeito ao tema abordado. Por um lado, por haver crianças ainda abaixo dos critérios estabelecidos, pois se encontram em fase de silabação (decodificação), conforme apresentado; por outro, por que sempre há o que acrescentar na aprendizagem.

Em relação à proposta central desta pesquisa, e principalmente do estudo de caso abordado certifica-se que em relação ao nível de competência leitora, de acordo com a tabela 4, podemos constatar que o grupo 1 dos alunos, encontra-se no nível de *Leitura Orientada*, conforme Allende e Condemarín (1987), *Sensorial e Emocional* (conforme dados da tabela 6) na concepção de Martins (1988) e Therezo (2007), dos textos *Legíveis*, conforme Jouve (2002) e Barthes (1984), e na Estrutura Superficial, para Fiorin e Platão (1992).

Quanto ao grupo 2, pode-se entender que os alunos se apresentam em relação a Jouve (2002) e Barthes (1984), nos textos *Escritíveis*, para Fiorin e

Platão (1992), estão além do nível *Superficial*, para Martins (1988) e Therezo (2007), já vivem na fase *Emocional*, conforme tabela 7, e para Alliende e Condemarín (1987), os alunos se encontram no nível de leitura *Individual*. Finalmente, segundo critérios considerados do Pisa 2000, os alunos conseguem alcançar bons índices de acerto nas avaliações, o que nos leva a acreditar que apesar de haver problemas com o vocabulário, como foi claramente exposto nas entrevistas e questionário, ao fazer a leitura global e compreensão geral dos textos, esse grupo demonstra compreensão leitora.

Não se pode deixar de comentar que o fato de haver resultados de modo não-linear, ainda deixa preocupações por parte da pesquisa, pois em se tratando de leitura, há muitos fatores que participam das análises, e como o Pisa não foi totalmente levado em conta, só é possível haver proximidade dos resultados.

É preciso levar em conta que os resultados que compõem o *corpus* desta pesquisa demonstram que ainda há falta de interação entre autor-texto-leitor - o que já não deveria ocorrer. No entanto, as oportunidades desse relacionamento estão sendo apresentadas no Projeto de Leitura, com o intuito de que os alunos adquiram novas práticas e consigam absorver, por meio dos trabalhos elaborados, as estratégias de leitura que minimizarão os problemas encontrados na competência leitora, sobretudo se houver consciência do valor da leitura para a vida.

Ainda em consequência desses resultados, percebe-se a necessidade de ir além do que se fez. É preciso retomar algumas estratégias e desenvolver o vocabulário dos alunos, seja este mais direcionado aos enunciados, ou no próprio texto. Sendo assim, é preciso também rever alguns conceitos a respeito de avaliação no que tange à “ler os enunciados para/com os alunos” no momento de resolver os exercícios, mas por enquanto, isso servirá de referência para futuras pesquisas.

Deve-se considerar, finalmente, que todas as observações aqui registradas, embora de extrema importância, de nada valeria se não se exaltar que um dos objetivos alcançados com muito sucesso foi o relacionamento humano. Percebeu-se que longe de se falar em “verificar níveis de leitura”, é preciso observar o quanto as crianças e os adolescentes dos grupos em estudo

se mostraram prontos e interessados em aprender. É também indispensável chamar a atenção para o valor do carinho que demonstram receber na ONG, e expressarem-se por meio de atitudes espontâneas de aprendizagem.

Quanto à compreensão leitora, o que fica claro como resultado é que quanto mais houver possibilidades de a turma ler, melhor estarão educados para o ato criativo, para a sensibilidade, visando à imaginação criadora.

Enfim, é preciso saber se os professores e educadores sabem exatamente que níveis de leitura esperam de seus leitores; e que esses estejam voltados para os meios de compreender a vida e lhes permitam aprender a aprender, aprender a apreciar as palavras e pensamentos que os levem a viverem melhor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. *Leitura: Teoria, avaliação e desenvolvimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2002.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO. Ano 19 - nº 95 - julho/agosto de 2003. Disponível em: < <http://www.ipae.com.br/pub/pt/>>. Acesso em: 10 abril 2009.

BAKTHIN, Mikhail. (Voloshinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARTHES, Roland. Escrever a leitura. In: *O rumor da língua*. Trad. de A. Gonçalves, Lisboa, Edições 70, 1984.

BARZOTTO, Valdir Heitor. (org). *Estado de leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

BONAMINO, Alícia; COSCARELLI, Carla; FRANCO, Creso. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. In.: *Educação Social*. Campinas, vol.23, n.81, p.91-113, dez.2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. 32ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

CASIMIRO, Vitor. *Brasil leva bomba no Pisa*. Disponível em: http://www.aprendebrasil.com.br/noticiacomentada/011207_not01.asp. Acesso em 06 março 2008.

CORTELLA, Mário Sérgio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 2ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1999 (Coleção prospectiva).

DEMO, Pedro. *Leitores para sempre*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

DIALOGISMO. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki>> Acesso em: 10 abril 2009.

ECO, Humberto. In.: BASEIO, Maria Auxiliadora Fontana. *Tecendo a modernidade: a literatura infantil em trama*. Disponível em:< <http://www.dominiosdelinguagem.org.br/pdf/d5-7.pdf>>. Acesso 11 set. 2009.

FERRERO, Emilia. A internacionalização da avaliação do aprendizado na educação básica. *Avance Y Perspectiva*. Tradução: Debora Donofrio. México,

jan./mar. 2005. Disponível em: <
<http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0199>>. Acesso em: 10 abril 2009.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 26ª Ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1991.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 14ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

_____. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários da autonomia*. 21ª. São Paulo: Paz e Terra.

FULGÊNCIO, Lúcia; LIBERATO, Yara. *A leitura na escola*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2001.

GERALDI, João Wanderlei. *O texto em sala de aula*. Cascavel, PR: Assoeste, 1988.

_____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GÓES, Maria Cecília R. *A natureza social do desenvolvimento psicológico*. Cadernos Cedes, n. 24, p. 17-24, 1991.

INEP. *Letramento em Leitura*. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/internacional/pisa> >. Acesso em: 1º maio 2008.

JOLIBERT, Josette. *Formando crianças leitoras*. Trad. de Bruno Charles Magne. Vol.1. Porto Alegre: ArtMed, 1994.

JOUVRE, Vincent. *A leitura*. Trad. de Brigitte Herzot. São Paulo: UNESP, 2002.

KLEIMAN, Angela. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989.

_____. *Oficina de leitura*. 9ª ed. Campinas: Pontes, 2002.

_____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 10ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

KOCH, Ingedore G.Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

KRAMER, Sônia. Leitura escrita como experiência – seu papel na formação de sujeitos sociais. In.: *Presença Pedagógica*. v. 6 n.31, jan./fev. 2000, p. 17-27.

_____. *Por entre as pedras: Arma e sonho na escola*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In.: Regina Zilberman (org.) *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.

LEAL, Edson Pereira Bueno. *Qualidade do Ensino no Brasil*. Disponível em:< <http://www.usinadeletras.com.br/exibelotexto.php>> Acesso em: 10 abril de 2009.

LIBRAS. Disponível em:< <http://www.libras.org.br/libras.php>>. Acesso em: 10 abril 2009.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 2008.

MARTIN. Eugenio Garrido. *Psicologia do encontro: J.L. Moreno*. São Paulo: Ágora, 1996.

MARTINS. Maria Helena. *O que é leitura*. 10ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____ et al. (Org.). *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991.

MESERANI, Samir. *O intertexto escolar – Sobre leitura, aula e redação*. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MORAES, Elody N. BRANCO, Graça e MARINHO, Luzia F.. *Projeto Presente – Língua Portuguesa – Desenvolvendo a Competência Leitora*. Editora Moderna.

Disponível em: < <http://www.projetopresente.com.br/formacao/competencia.leitora.pdf>> Acesso em: 13 março 2008.

NASPONI, Ana Tereza. *Didática do Português -Tijolo por tijolo, leitura e produção de texto*. São Paulo: FTD, 1996.

NETO, João Cabral de Melo. *A educação pela pedra*. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1966. Disponível em: < <http://www.jornaldepoesia.jor.br/joao02.html>> Acesso: 7 jun 2009.

NÓBREGA, Maria José. *Tempo de leitura e a organização das seqüências didáticas*. Disponível em: < <http://www.moderna.com.br/moderna/didaticos>>

Acesso em: 12 fev 2007.

_____, Maria José. *A compreensão leitora*. Disponível em: < http://www.projetopresente.com.br/revista_1/rev4_comp_leitora.pdf. 2005>

Acesso em: 15 set 2007.

NUNES, Benedito. *Ética e leitura*. In.: BARZOTTO. V.H. (org). *Estado de leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA – ensino fundamental 6º ao 9º ano. São Paulo: Moderna, 2007, manual.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. 6ed. Campinas, SP: Cortez, 2001.

PAIVA, Aparecida. *et all (orgs). Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte, MG: Ceale; Autêntica, 2004.

PAIVA, Vanilda. *Sobre o conceito de capital humano*. Disponível em:< <http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: abril 2009.

PCN. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

PILETTI, Claudino, PILETTI, Nelson. *Filosofia e História da Educação*. 15ª ed. São Paulo: Ática, 2001.

PLATÃO, Francisco S.; FIORIN, José Luís. *Para entender o texto - Leitura e redação*. 3ª Ed. São Paulo: Ática, 1992.

POSSENTI, Sírio. A leitura errada existe? *In: Estado de Leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 1999, pp. 169-178.

PRETA, Stanislaw P. Milagre. *In.: Dois amigos e um chato*. São Paulo: Moderna, pp. 54-56.

PROJETO EXERCENDO NOSSA CIDADANIA, Limeira, SP, 2002.

QUEM É RAMATÍS. Editora do Conhecimento. Limeira, SP, (s/d)

SALA DE LEITURA. Disponível em: < http://www.sistemauno.com.br/sala_leitura.asp>. Acesso em 13 jun 2008.

SILVA, Amaury Braga. *Segredo*. *In.: Língua Portuguesa: Bem-Te-Li*. BRAGANÇA, Angelina; CARPANEDA, Isabella. 4º ano. São Paulo: FTD, 1999, pp. 73-4.

SILVA, Ezequiel Teodoro. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 4ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

_____. *Elementos de Pedagogia da Leitura*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993

_____. A Formação do Leitor no Brasil: o novo /velho desafio. *In: Formação do Leitor*. pp. 48-52. Disponível em:< <http://www.leiabrasil.org.br>> Acesso em: 28 nov. 2008.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. In: *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, nº 2, p.11-21, 1995.

SOARES, Magda. *Ler, verbo transitivo*. Disponível em: <
<http://www.leiabrasil.org.br/doc.>> Acesso em: 18 abril 2009.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TEIXEIRA, Vania Laneuville. Leituras e leituras na educação de jovens e adultos. In.: *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. PP.177-186. Belo Horizonte, MG: Ceale; Autêntica, 2004.

THEREZO, Graciema P. *Redação e leitura para Universitários*. Campinas: Alínea, 2007.

ANEXOS

Anexo 1 – Folder do Projeto Exercendo Nossa Cidadania

Juntos podemos transformar essa imagem...



Feliz quem atravessa a vida inteira tendo mil razões para viver...

Apoio:



Projeto Exercendo Nossa Cidadania
www.framatis.org.br
contato@framatis.org.br

Rua Evaristo Olivato Filho, 171 - Jd. Caieira
 Limeira - SP - CEP 13486-200
 Tel. (19) 3451.4198 - (19) 3451.3224
colabore@framatis.org.br
ssocial@framatis.org.br

Você já deve ter visto uma triste cena como essa





Projeto Exercendo Nossa Cidadania

Quem Somos?

Somos uma Entidade Civil sem fins lucrativos que atende crianças e adolescentes, na faixa etária de 11 a 18 anos, em situação de vulnerabilidade social (situação de baixa renda per capita, até cento e cinquenta reais, que acabam ficando com sua estrutura de funcionamento desorganizada e possibilitando que seus filhos permaneçam ociosos, muitas vezes nas ruas; estando assim expostos a todo tipo de violência e discriminação, marginalidade, promiscuidade, envolvimento com drogas, exploração do trabalho infantil, entre outros).

Visamos criar um espaço de interlocução que possibilite a interação pais e filhos e proporcionar vivências que contribuam com a formação de valores morais e éticos.

Nosso foco principal é a identificação dos fenômenos sociais negativos, buscando alternativas para neutralizá-los, respeitando a individualidade e o potencial de cada um, valorizando a autoestima e proporcionando melhoria na qualidade de vida e o exercício da cidadania.



"Essas crianças estão nas ruas porque, no Brasil, ser pobre é estar condenado à marginalidade. Estão nas ruas porque suas famílias foram destruídas. Estão nas ruas porque nos omitimos. (...)"

Herbert de Souza - Bêta

Nossa Missão

Desenvolver a valorização do potencial humano, por meio de atividades que possibilitem condições para seu pleno desenvolvimento bio-psico-social.



O que Buscamos

Excelência no serviço prestado a Crianças e Adolescentes em situação de vulnerabilidade social do município de Limeira.

Reforço Alimentação Yoga
 Ética Música
 Teatro Inglês Ed. Ambiental
 Artesanato Informática
 Cidadania Culinária

Projeto Exercendo Nossa Cidadania

"Exercendo nossa Cidadania", é uma iniciativa da sociedade civil. Com uma abordagem flexível e interativa, centrada na valorização da pessoa como um todo, o projeto Exercendo Nossa Cidadania é abrangente. Tem como ações, atividades sócio-educativas e culturais que despertem os valores e habilidades inerentes em cada um criando condições para seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social contribuindo no exercício de sua cidadania.

O projeto compõe-se de:

Atividades para crianças e adolescentes (11 a 18 anos)

- ☞ Suporte pedagógico para crianças e adolescentes que apresentam dificuldades na aprendizagem; Comunicação e Expressão Linguística (Português e Inglês)
- ☞ Educação Física; Expressão Corporal; Capoeira; Yoga; Música e Violão
- ☞ Educação Ambiental; Ética e Cidadania; Culinária
- ☞ Informática; Técnicas Comerciais e Iniciação Profissional
- ☞ Assistência odontológica (parceria com órgãos privados do município); Assistência médica com diversas especialidades (parceria com órgãos privados do município); Exames Laboratoriais diversos.
- ☞ Assistência com cesta básica, às crianças, adolescentes e seus familiares.
- ☞ Alimentação (café da manhã, almoço, lanche e jantar aos alunos do projeto).

Atividades para as famílias:

- ☞ "Espaço Interativo das Famílias", (neste espaço trabalha-se com grupos, nos quais todos têm a oportunidade de descobrir, aprimorar e desenvolver habilidades emocionais e sociais).
- ☞ Aula de Yoga.



Fraternidade do Triângulo Ramatis

Anexo 2 – Ficha-controle de atividades

Entidade Fraternidade do Triângulo "Ramatis"
 "Exercendo Nossa Cidadania e Descobrimdo Talentos"
 Endereço: Rua Evaristo Olivatto Filho n. 171 - Jardim Caietas - Limeira/SP
 C.N.P.J./M .F. sob n. 03.678.218/0001-98
 Telefone: (19) 3451-4198 - 3451-3224

FICHA DE ACOMPANHAMENTO DIÁRIO DO ALUNO

MÊS



Nome do professor (completo).....

Especialidade ou Disciplina

Data.....Período.....

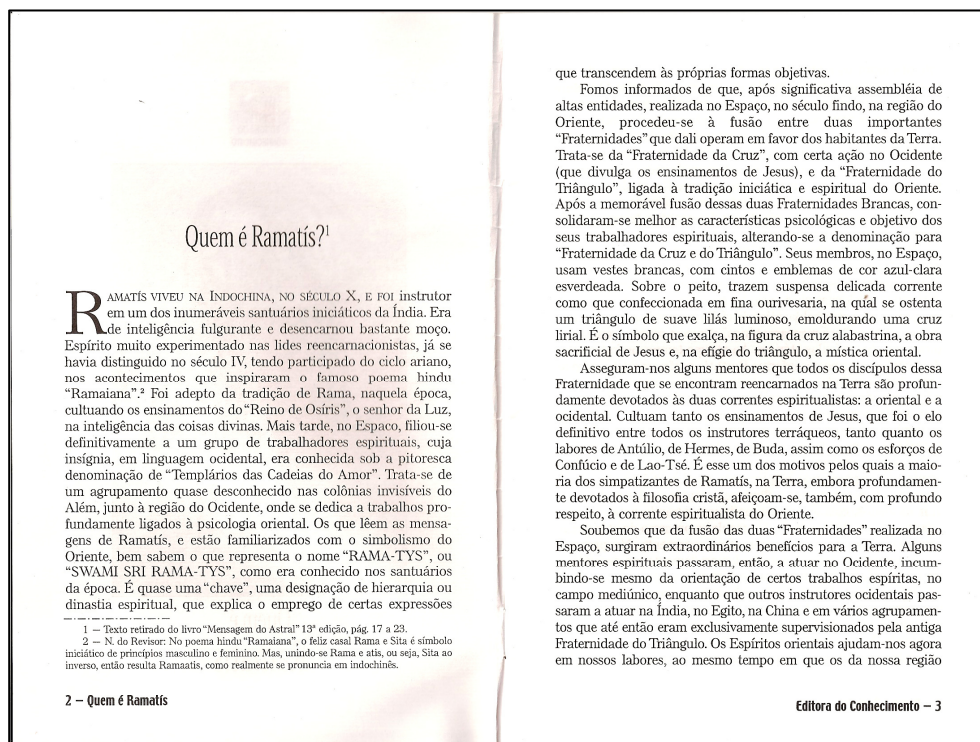
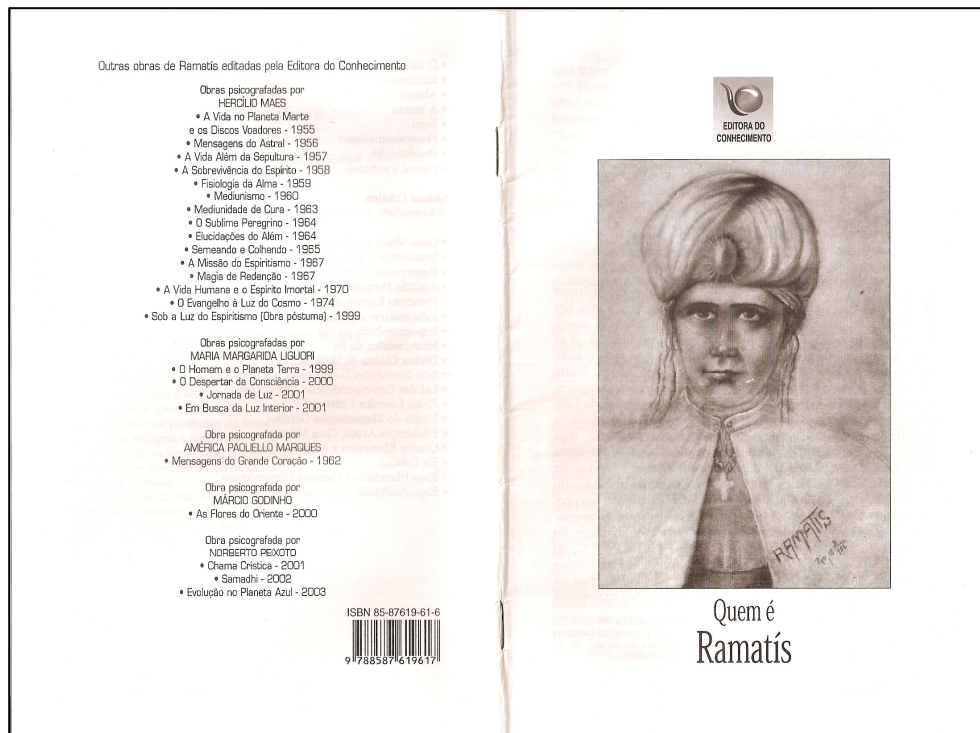
Atividade realizada (por aula)	Objetivo	Alunos que participaram	Aproveitamento do aluno (%)	Resultado Geral (%)
		1.		
		2.		
		3.		
		4.		
		5.		
		6.		
		7.		
		8.		
		9.		
		10.		
		11.		
		12.		
		13.		
		14.		
		15.		
		16.		
		17.		
		18.		
		19.		
		20.		
		21.		
		22.		
		23.		
		24.		
		25.		
		26.		
		27.		
		28.		
		29.		
		30.		
		31.		
		32.		

Anexo 3 – Questionário

 <p>UNISAL Centro Universitário São Paulo</p>	 <p>UNISAL Centro Universitário São Paulo</p>
<p>QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS DO PROJETO LEITURA ONG TRIÂNGULO RAMATIS * pesquisadora: Rita de Cássia Santos Almeida * instituição de origem: UNISAL – Programa de Mestrado em Educação</p>	<p>QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS DO PROJETO LEITURA ONG TRIÂNGULO RAMATIS * pesquisadora: Rita de Cássia Santos Almeida * instituição de origem: UNISAL – Programa de Mestrado em Educação</p>
<p>1. IDENTIFICAÇÃO do aluno respondente:</p> <p>1.1. idade: _____</p> <p>1.2. você estuda em que série: () 6ª-série () 8ª-série () 4ª-série () 7ª-série () 5ª-série</p>	<p>4. E na escola, VOCÊ lê? () sim 4.1. O que você costuma ler na escola? () Jornal () Revistas () livro () Outro – O quê? _____</p> <p>4.2. Quantos dias por semana você costuma ler na escola? () 1 vez por semana () 3 vezes por semana () 2 vezes por semana () 4 vezes por semana 4.3. Quais as dificuldades que você enfrenta quando lê na escola? Resp.: _____ _____ _____ () não</p> <p>4.4. Por quê? Resp.: _____ _____ _____ _____</p>
<p>2. Sua FAMÍLIA tem hábito de ler em casa? () sim 2.1. O quê? () Jornal () Revistas () Livro () Outro – O quê? _____</p> <p>2.2. Por quê? Resp.: _____ _____ _____ _____</p>	<p>5. O que despertaria sua vontade em ler um livro? Resp.: _____ _____ _____ _____ _____</p>
<p>3. VOCÊ costuma ler fora da escola? () sim 3.1. O que você costuma ler fora da escola? () Jornal () Revistas () livro () Outro – O quê? _____</p> <p>3.2. Quantos dias por semana você costuma ler fora da escola? () 1 vez por semana () 3 vezes por semana () 2 vezes por semana () 4 vezes por semana 3.3. Onde você costuma ler fora da escola? Resp.: _____ () não</p> <p>3.4. Por quê? Resp.: _____ _____ _____ _____</p>	<p>* Objetivo do questionário: O presente questionário é parte de uma pesquisa que resultará em uma dissertação de Mestrado em Educação a ser defendida no Programa de Pós-graduação Stricto Sensu do Unisal.</p> <p>Identificação da pesquisadora: - nome: Rita de Cássia Santos Almeida - e-mail: risasau@zazoo.com.br</p> <p>* Identificação do orientador: - orientador: Prof. Dr. Marcos Francisco Martins - e-mail: marcosfranciscosmartins@gmail.com</p>
<p>Campus Maria Auxiliadora - Av. de Cillo, 3500 - Pq. Novo Mundo - 13467-600 - Americana - SP Fone: (19) 3471-9700 - Fax: (19) 3471-9734</p>	<p>Campus Maria Auxiliadora - Av. de Cillo, 3500 - Pq. Novo Mundo - 13467-600 - Americana - SP Fone: (19) 3471-9700 - Fax: (19) 3471-9734</p>

APÊNDICE

Apêndice 1 – Quem é Ramatis?



interpenetram os agrupamentos doutrinários do Oriente, do que resulta ampliar-se o sentimento de fraternidade entre Oriente e Ocidente, bem como aumentar-se a oportunidade de reencarnações entre espíritos amigos.

Assim, processa-se um salutar intercâmbio de idéias e perfeita identificação de sentimentos no mesmo labor espiritual, embora se diferenciem os conteúdos psicológicos de cada hemisfério. Os orientais são lunares, meditativos, passivos e desinteressados geralmente da fenomenologia exterior; os ocidentais são dinâmicos, solarianos, objetivos e estudiosos dos aspectos transitórios da forma e do mundo dos Espíritos.

Os antigos fraternistas do "Triângulo" são exímios operadores com as "correntes terapêuticas azuis", que podem ser aplicadas como energia balsamizante aos sofrimentos psíquicos, cruciais, das vítimas de longas obsessões. As emanações do azul-claro, com nuances para o esmeralda, além do efeito balsamizante, dissociam certos estigmas "pré-reencarnatórios" e que se reproduzem periodicamente nos veículos eléricos. Ao mesmo tempo, os fraternistas da "Cruz", conforme nos informa Ramatís, preferem operar com as correntes alaranjadas, vivas e claras, por vezes mescladas do carmim puro, visto que as consideram mais positivas na ação de aliviar o sofrimento psíquico. É de notar, entretanto, que, enquanto os técnicos ocidentais procuram eliminar de vez a dor, os terapeutas orientais, mais afeitos à crença no fatalismo cármico, da psicologia asiática, preferem exercer sobre os enfermos uma ação balsamizante, aproveitando o sofrimento para mais breve "queima" do carma. Eles sabem que a eliminação rápida da dor pode extinguir os efeitos, mas as causas continuam gerando novos padecimentos futuros. Preferem, então, regular o processo do sofrimento depurador, em lugar de sustá-lo provisoriamente. No primeiro caso, esgola-se o carma, embora demoradamente; no segundo, a cura é um hiato, uma prorrogação cármica.

Informa-nos Ramatís que, após certa disciplina iniciática, a que se submetera na China, fundou um pequeno templo iniciático na Índia, à margem da estrada principal que se perdia no território chinês. Nesse templo, procurou ele aplicar aos seus discípulos os conhecimentos adquiridos em inúmeras vidas anteriores. Na

4 - Quem é Ramatís

Atlântida foi contemporâneo, em uma existência, do Espírito que mais tarde seria conhecido pelo pseudônimo de Allan Kardec (o codificador do Espiritismo) que era profundamente dedicado à matemática e às chamadas ciências positivas. Posteriormente, em sua passagem pelo Egito, teve novo encontro com Kardec, que era então o sacerdote Amenófis, ao tempo do faraó Merneftá, filho de Ramsés.

O templo que Ramatís fundou foi erguido pelas mãos de seus primeiros discípulos e admiradores. Cada pedra da alvenaria recebeu o toque magnético e pessoal de seus futuros iniciados. Alguns deles estão reencarnados atualmente em nosso mundo, e já reconheceram o antigo mestre Ramatís através desse toque misterioso, que não pode ser explicado a contento na linguagem humana. Sentem-no por vezes, e de tal modo, que as lágrimas lhes afloram aos olhos, num longo suspiro de saudade!

Embora tenha desencarnado ainda moço, Ramatís pôde aliciar setenta e dois discípulos que, no entanto, após o desaparecimento do mestre, não puderam manter-se à altura do mesmo padrão iniciático original. Eram adeptos provindos de diversas correntes religiosas e espiritualistas do Egito, da Índia, da Grécia, da China e até da Arábia. Apenas dezessete conseguiram envergar a simbólica "túnica azul" e alcançar o último grau daquele ciclo iniciático. Os demais, seja por ingresso tardio, seja por menor capacidade de compreensão espiritual, não alcançaram a plenitude do conhecimento das disciplinas lecionadas pelo mestre. A não ser vinte e seis adeptos que estão no Espaço (desencarnados) cooperando nos labores da "Cruz e do Triângulo", o restante disseminou-se pelo nosso orbe, em várias latitudes geográficas. Sabemos que dezoito reencarnaram no Brasil: seis nas três Américas (do Sul, Central e do Norte) enquanto que os demais se espalharam pela Europa e, principalmente, pela Ásia.

Em virtude de estar a Europa atingindo o final de sua missão civilizadora, alguns dos discípulos lá reencarnados emigrarão para o Brasil, em cujo território — afirma Ramatís — se encarnarão os predecessores da generosa humanidade do terceiro milênio.

No templo que Ramatís fundou na Índia, esses discípulos desenvolveram seus conhecimentos sobre magnetismo, astrologia,

Editora do Conhecimento - 5

clarividência, psicometria, radiestesia e assuntos quirológicos aliados à fisiologia do "duplo etérico". Os mais capacitados lograram êxito e poderes na esfera da fenomenologia mediúnica, dominando os fenômenos de levitação, ubiqüidade, vidência e psicografia de mensagens que os instrutores enviavam para aquele cenáculo de estudos espirituais. Mas o principal "toque pessoal" que Ramatís desenvolveu em seus discípulos, em virtude de compromisso que assumira para com a Fraternidade do Triângulo, foi o pendur universalista, a vocação fraterna, crística, para com todos os esforços alheios na esfera do espiritualismo. Ele nos adverte sempre de que os seus íntimos e verdadeiros admiradores são também incondicionalmente simpáticos a todos os trabalhos das diversas correntes religiosas do mundo. Revelam-se libertos de exclusivismo doutrinário ou de dogmatismos e devotam-se com entusiasmo a qualquer trabalho de unificação espiritual. O que menos os preocupa são as questões doutrinárias dos homens, porque estão imensamente interessados nos postulados crísticos.

Diz-nos textualmente Ramatís: — "Servem-lhes o ambiente do templo protestante, a abóbada da igreja católica, a mesa branca dos "Tatwas" esotéricos, os salões dos teosofistas, o labor fraternista "Rosa-Cruz", o acampamento krisnamurtiano, a penumbra da sessão espírita, o canto dos salvacionistas nas praças públicas, a ruidosidade da Umbanda, as posturas muçulmânicas, os lamentos mosaístas, o fatalismo budista, o silêncio dos iogues, o sincronismo dos cenáculos ou as estrofes mántricas dos iniciados. Não os preocupam os involucros dos homens movendo-se para solucionar o mistério da vida; sentem a realidade contínua do espírito, que só lhes inspira o amor e a fraternidade, a qualquer momento e em qualquer local! Respeitam e compreendem a necessidade que os homens sentem de buscar a verdade, quando se situam em círculos doutrinários simpáticos, a fim de se exercitarem para os vãos crísticos do futuro. Não se adaptam, porém, a exclusivismo algum, e evitam que os postulados doutrinários lhes cerceiem a liberdade da razão".

Eis em resumo, prezado leitor, um relato sobre a figura de Ramatís, o Espírito que nos ditou esta obra e que sempre nos aconselha a que evitemos a ilusão separativista da forma, pois o sentido real

6 - Quem é Ramatís

da vida espiritual é o princípio coeso e eterno do amor crístico.

Ramatís se nos apresenta à visão psíquica com um traje um tanto exótico, composto de ampla capa aberta, descida até aos pés, com mangas largas e que lhe cobre a túnica ajustada por um largo cinto de um esmeraldino esverdeado. As calças são apertadas nos tornozelos, como as que usam os esquiadores. A tessitura de toda a veste é de seda branca, imaculada e brilhante, lembrando um maravilhoso lírio translúcido. Os sapatos, de cetim azul-esverdeado, são amarrados por cordões dourados que se enlaçam atrás, acima do calcanhar, à moda dos antigos gregos firmarem suas sandálias. Cobre-lhe a cabeça um singular turbante de muitas pregas ou relevos, encimado por cintilante esmeralda e ornamentado por cordões finos, de diversas cores, caídos sobre os ombros. Sobre o peito, uma corrente formada de pequeninos elos, de fina ourivesaria, da qual pende um triângulo de suave lilás luminoso, que emoldura uma delicada cruz alabastrina.

Essa indumentária é um misto de trajes orientais; tipo de vestuário hindu-chinês, raríssimo, porque deriva de antigo modelo sacerdotal, muito usado nos santuários da desaparecida Atlântida. Os cordões que lhe pendem do turbante, flutuando sobre os ombros, são velhas insignias de atividade iniciática: — a cor carmim indica o "Raio do Amor"; o amarelo o "Raio da Vontade"; o verde o "Raio da Sabedoria" e o azul o "Raio da Religiosidade". Um último cordão branco, que podemos perceber, é o símbolo de liberdade reencarnatória.

Alguns videntes têm confundido Ramatís com o seu fiel discípulo do passado, que o acompanha no Espaço, também hindu-chinês, conhecido por Fuh Planuh, e que aparece com o dorso nu, singelo turbante branco em torno da cabeça e, comumente, com os braços cruzados sobre o peito. É também um Espírito jovem na figura humana, embora conserve reduzida barba de cor escura, que lhe dá um ar mais sisudo.

Curitiba, 13 de maio de 1956

Herclílio Maes

Editora do Conhecimento - 7

Emmanuel fala sobre a Conexão de Profecias¹

*"Os termos da Mensagem obtida em Curitiba são de admirável conteúdo" —
"A Mensagem é de elevado teor e merece
nossa mais ampla consideração"*

Emmanuel

Logo que apareceram as primeiras publicações da "Conexão de Profecias", de Ramatís, fomos a Pedro Leopoldo, a fim de ouvir a palavra autorizada de Emmanuel, através daquele aparelho maravilhoso que é Francisco Cândido Xavier. Isto, porque o que era dito pelo espírito de Ramatís, parecia-nos perfeitamente lógico. Mas, como constituía novidade, não queríamos aceitar de pronto algo que não passasse pelo crivo de várias manifestações mediúnicas, através de diversos aparelhos.

Desta forma, munidos do aparelho de gravação em fita, fomos atendidos gentilmente pelo médium, que respondeu às perguntas que fazíamos, repetindo as palavras da resposta, que eram ditadas por Emmanuel. A gravação foi feita no dia 5 de janeiro de 1954. Conservamos até hoje o rolo gravado em nosso poder.

Passamos a estampar as perguntas e respectivas respostas.

Pergunta: — Poderíamos ter alguns informes a respeito de Antúlio?

Chico Xavier: — Veja, aqui, nosso diretor espiritual, Emmanuel, que nos diz que um estudo acerca da personalidade de Antúlio exigiria minudências relacionadas com a história, no espaço e no tempo, que, de imediato, não podemos realizar. De modo que, tão somente, pode alfançar-nos que se trata de uma entidade de elevada hierarquia, no plano espiritual; vamos dizer, um ASSESSOR, ou um daqueles ASSESSORES, que servem nos trabalhos de execução do plano divino, confiado ao Nosso Senhor JESUS CRISTO, para a realização do progresso da Terra, em geral.

¹ — Conexão das Profecias, é o nome dado por Herclito Maes a um pequeno boletim informativo, distribuído no início da década de 50, onde era transcritas as primeiras impressões de Ramatís, sobre as obras que em breve adviriam.

Esclarece nosso amigo que JESUS CRISTO, como GOVERNADOR de nosso mundo, no sistema solar, conta, naturalmente, com grandes instrutores, para a evolução física e para a evolução espiritual, na organização planetária. E, subordinados a esses ministros, para o progresso da matéria e do espírito, no plano que nós habitamos presentemente, conta Ele com uma assembléia de múltiplos INSTRUTORES, de variadas condições, que Lhe obedecem às ordens e às instruções, numa esfera, cuja elevação, de momento, escapa à nossa possibilidade de apreciação. Antúlio forma no quadro destes elevados servidores.

Pergunta: — Que pode o irmão dizer-nos a respeito do astro que se avizinha, segundo a predição de Ramatís?

Chico Xavier: — Esclarece nosso orientador espiritual que o assunto alusivo à aproximação de um Planeta ou de Planetas, da zona - ou melhor da aura da Terra - deve, naturalmente, basear-se em estudos científicos, que possam saciar a curiosidade construtiva das novas gerações renascentes no mundo.

O problema, desse modo, envolve acurados exames, com a colaboração da ciência e da observação de nossos dias. Razão por que pede ele que não nos detenhamos na expressão física dos acontecimentos que se avizinharam, para marcar maiores acontecimentos — acontecimentos esses de natureza espetacular — na transformação do plano em que estamos estagiando, no presente século.

Afirma nosso amigo que o progresso da óptica e das ciências matemáticas, serão portadoras, naturalmente, de ilações, de conclusões da mais alta importância para os nossos destinos, no futuro próximo.

Pergunta: — Pode Emmanuel dizer-nos algo a respeito da verticalização do eixo da Terra e das transformações que esta sofrerá, segundo Ramatís?

Chico Xavier: — Afirma nosso Orientador espiritual que não podemos esquecer que a Terra, em sua constituição física, propriamente considerada, possui os seus grandes períodos de atividade e de repouso.

Cada período de atividade e cada período de repouso da MATÉRIA PLANETÁRIA, que hoje representa o alicerce de nossa morada temporária, pode ser calculado, cada um, em duzentos e sessenta mil (260.000) anos. Atravessando o período de repouso da matéria terrestre, a vida se reorganiza, encamando de novo, nos vários departamentos do Planeta, representando, assim, novos caminhos para a evolução das almas.

Assim sendo, os GRANDES INSTRUTORES da Humanidade, nos PLANOS SUPERIORES, consideram que, desses 260.000 anos de atividade, 60 a 64 mil anos são empregados na reorganização dos pródomos da vida organizada.

Logo em seguida, surge o desenvolvimento das grandes raças que, como grandes quadros, enfeixam assuntos e serviços, que dizem respeito à evolução do espírito domiciliado na Terra.

Assim, depois desses 60 a 64 mil anos de reorganização de nossa Casa Planetária, temos sempre grandes transformações, de 28 em 28 mil anos.

Depois do período dos 64 mil anos, tivemos duas raças na Terra, cujos traços se perderam, por causa de seu primitivismo.

Logo em seguida, podemos considerar a grande raça Lemuriana, como portadora de uma inteligência algo mais avançada, detentora de valores mais altos, nos domínios do espírito.

Após a raça Lemuriana — em seguida aos 28.000 anos de trabalho lemuriense propriamente considerado — chegamos ao grande período da raça Atlântida, em outros 28.000 anos de grandes trabalhos, no qual a inteligência do mundo se elevou de maneira considerável.

Achamos-nos, agora, nos últimos períodos da grande raça Ariana.

Podemos considerar essas raças, como grandes ciclos de serviços, em que somos chamados de mil modos diferentes, em cada ano de nossa permanência na crosta do planeta, ou fora dela, ao aperfeiçoamento espiritual, que é o objetivo de nossas lutas, de nossos problemas, de nossas grandes questões, na esfera de relações, uns para com os outros.

Assim considerando, será mais significativo e mais acertado, para nós, venhamos a estudar a transformação atual da Terra sob um ponto de vista moral, para que o serviço espiritual, confiado às nossas mãos e aos nossos esforços, não se perca em considerações, que podem sofrer grandes alterações, grandes desvios; porque o serviço interpretativo da filosofia e da ciência está invariavelmente subordinado ao Pensamento Divino, cuja grandeza não podemos perscrutar.

Cabe-nos, então, sentir e, mais ainda, reconhecer, que os fenômenos da vida moderna e as modificações que nosso "habitat" terreal vem apresentando nos indicam a vizinhança de atividades renovadoras, de considerável extensão.

Daí esse afluxo de revelações da vida extra-terrestre, incluindo sobre as cogitações dos homens; esses apelos reiterados, do mundo dos espíritos; essa manifestação ostensiva, daqueles que, supostamente mortos na Terra, são vivos na eternidade, companheiros dos homens em outras faixas vibratórias do campo em que a humanidade evolui.

Toda essa eclosão de notícias, de mensagens, de avisos da vida espiritual, devem significar para o homem, domiciliado na Terra do presente século, a urgência do aproveitamento das lições de JESUS. Elas devem ser apreciadas em si mesmas, e examinadas igualmente no exemplo e no ensinamento de todos aqueles que, em variados setores - culturais, políticos e filosóficos do globo - lhe traduzem a vontade divina, que, na essência, é sempre a nossa jornada para o Supremo Bem.

Os termos da comunicação obtida em Curitiba (a "Conexão de Profecias", de Ramatís) são de admirável conteúdo para a nossa inteligência, de vez que, realmente, todos os fatos alusivos à evolução da Terra, e referentes a todos os eventos, que se

relacionam com a nossa peregrinação para a vida mais alta, estão naturalmente planejados, por aqueles MINISTROS de Nosso Senhor JESUS CRISTO; os quais, de acordo com Ele, estabelecem programas de ação para a COLETIVIDADE PLANETÁRIA, de modo a facilitar-lhe os vãos para a divina ascensão.

Embora, porém, esta mensagem, por isso mesmo, seja digna de nosso melhor apreço, contudo, na experiência de companheiro mais velho, recomendamos nosso Orientador Espiritual (Emmanuel) um interesse mais efetivo, para a fixação de valores morais em nossa personalidade terrena, de conformidade com os padrões estabelecidos no Evangelho de nosso Divino Mestre. Porque, para nossa inteligência, os fenômenos renovadores da existência que nos cercam têm qualquer coisa de sensacional, de surpreendente, nosso coração de inclinar-se, humilde, diante da Majestade do Senhor, que nos concede tantas oportunidades de trabalho, em nós mesmos, a revelação dos grandes acontecimentos porvindouros; novo soerguimento íntimo, novo modo de ser, a fim de que estejamos realmente habilitados a enfrentar valorosamente as lutas que se avizinharam de nós, e preparados para desfrutar a Nova Era que, qual bonança depois da tempestade, facilitará nossos círculos evolutivos.

Será, todavia, muito importante encarecer, que não devemos reclamar, do TERCEIRO MILENIO, uma transformação absolutamente radical, nos processos que caracterizam, por enquanto, a nossa vida terrestre.

O prazo de 47 anos é diminuto, para sanar os desequilíbrios morais, de tantos séculos, em que o nosso campo coletivo e individual adquiriu tantos débitos, diante da sabedoria e diante do amor, que incessantemente apelam para nossa alma, no sentido de nos levantarmos, para um clima mais aprimorado da existência.

Não podemos esquecer, que grandes imensidades territoriais, na América, na África e na Ásia, nos desafiam a capacidade de trabalho.

Não podemos olvidar, também, que a Europa, superalfabetizada, se encontra num Karma de débitos clamorosos, à frente da LEI, em doloroso expectativa, para o reajuste moral, que lhe é necessário.

Aqui mesmo, no Brasil, numa nação com capacidade de asilar novecentos (900) milhões de habitantes, em quatrocentos e alguns anos de evolução, mal estamos — os espíritos, encarnados na Terra em que temos a bênção de aprender ou recapitular a lição do Evangelho — mal estamos passando das faixas litô-râneas.

Serviços imensos esperam por nossas almas no futuro próximo.

E, se é verdade que devemos aguardar, em nome de Nosso Senhor JESUS CRISTO, condições mais favoráveis para a estabilização da saúde humana, para o acesso mais fácil às fontes da ciência; se nos compete a obrigação de esperar o melhor para o dia de amanhã cabe-nos, igualmente, o dever de não olvidar que, junto desses direitos, responsabilidades constringentes contam conosco, para que

o Mundo possa, efetivamente, atender ao programa Divino, através, não somente da superestrutura do pensamento científico — que é hoje um teto brilhante para os serviços de inteligência do mundo — mas também, através de nossos corações, chamados a plasmar uma vida, que seja realmente digna de ser vivida por aqueles que nos sucederão nos tempos duros; entre os quais, naturalmente, milhões de nós os reencarnados de agora, formaremos, de novo, como trabalhadores que voltam para o prosseguimento da tarefa de auto acrisolamento, para a ascensão sublime, que o Senhor nos reserva.

Considerando, assim, a questão sob este prisma, cabe-nos contar com o curso da ciência, no setor das observações de ordem material; com a evolução dos instrumentos de óptica; com o avanço dos processos de exame, na esfera da QUÍMICA PLANETÁRIA, na qual os mundos podem ser analisados, como ÁTOMOS DA AMPLIDÃO DE UNIVERSOS, que se sucedem uns aos outros, no infinito da Vida.

Será lícito, então, esperar que certas afirmativas, referentes à vida material, se positivem satisfatoriamente, para mais altas concepções da MENTE PLANETÁRIA; de vez que, muito breve, o homem estará ligado à glória da RELIGIÃO CÔSMICA, da Religião do Amor e da Sabedoria, que o CRISTIANISMO RENASCENTE, no Espiritismo de hoje, edificará para a Humanidade, ajustando-a ao concerto de bênçãos, que o grande porvir nos reserva.

Pergunta: — Foi, de fato, há 37.000 anos que submergiu a Atlântida?

Chico Xavier: — Diz nosso Amigo (Emmanuel) que o cálculo é, aproximadamente, certo, considerando-se que as últimas ilhas, que guardavam os remanescentes da civilização atlântida, submergiram, mais ou menos, 9 a 10 mil anos, antes da Grécia de Sócrates.

Pergunta: — Acha nosso irmão que a Mensagem de Ramatís deva ser divulgada com amplitude?

Chico Xavier: — Diz nosso Orientador que a Mensagem é de elevado teor. E todo trabalho organizado com o respeito, com o carinho e com a dignidade, dentro dos quais essa Mensagem se apresenta, merece a nossa mais ampla consideração, de vez que todos nós, em todos os setores, somos estudiosos, que devemos permutar as nossas experiências e as nossas conclusões, para a assimilação do progresso, com mais facilidade em favor de nós mesmos.

Revista Boa Vontade, Ano I, nº 4
Outubro de 1956.

12 — Quem é Ramatís

Ramatís e seus Conceitos¹

PERGUNTA: — *Gostariamos de vos ouvir quanto às variadas apreciações que têm despertado as vossas mensagens mediúnicas. Para isso, contamos com o vosso espírito tolerante e isento de susceptibilidades tão comuns à nossa humanidade.*

RAMATÍS: — Consideramos de boa ética essa vossa disposição, pois os labores que cumprimos também são inspirados por almas superiores à nossa exiguidade espiritual. Não podemos alimentar susceptibilidades nas indagações justas; tudo faremos, tanto para contentar os que nos censuram, como os que se afirmam com a nossa índole psicológica. Reconhecemos a impossibilidade de satisfazer a todos, coisa que nem o nosso amado Mestre Jesus conseguiu realizar no vosso mundo. A crítica ao nosso labor é um direito com o qual concordamos prontamente, e é justo que cada um procure aquilo que deseja.

PERGUNTA: — *As opiniões, sobre as vossas comunicações mediúnicas variam muito, principalmente quanto a vos situarem num labor doutrinário definido. Uns classificam-vos como entidade espiritual kardecista; alguns dizem que sois umbandista; outros vos consideram simpático às sociedades teosóficas ou aos labores esoteristas. Existem, ainda, os que afirmam que sois excentricamente devotado à escolástica hindu. Queixam-se certos*

¹ — Texto retirado do livro "Mensagem da Astral" 13ª edição.

Editora do Conhecimento — 13

confrades do vosso ecletismo embaraçante. Que nos dizeis?

RAMATÍS: — Não procuramos classificação em nenhuma doutrina, mas a compreensão daqueles que consideram as seitas religiosas como verrugas no corpo do Cristo. Nossos propósitos objetivam a aproximação crítica entre os valores doutrinários de todos os espiritualistas de boa-vontade. O Cristo é um estado pleno de amor e de associação divina; é radiosa fisionomia espiritual destituída de rugas sectárias. É princípio de nutrição cósmica para todas as almas, amor entre os seres e coesão entre os astros. A verdade crítica não pode ser segregada por ninguém; é um estado permanente de procura e de ansiedade espiritual, bem distante dos invólucros estandardizados. Qualquer sistema ou seita religiosa que se considere o melhor pesquisador da Verdade é apenas mais um concorrente presunçoso entre os milhares de credos isolacionistas do mundo. O fanatismo, que é próprio do homem incul-to, feroz e destrutivo, também se afidalga nas vestes respeitáveis do cientista, do filósofo ou do intelectual já consagrado no academismo do mundo. A teimosia sistemática, mesmo sob a lógica científica, é sempre um índice de fanatismo, que cria disposição adversa à maturidade dos conceitos novos. O jardineiro progressista estuda e experimenta sempre os novos espécimes, antes de negá-los os novos valores estéticos. Em consequência, não vos preocupéis em nos situarem neste ou naquele postulado religioso ou filosófico; preferimos, antes, a condição singela de noticiarista sem compromisso dogmático.

PERGUNTA: — *Acusam-vos alguns espíritos de não serdes entidade exclusivamente devotada aos princípios da doutrina de Kardec.*

RAMATÍS: — Apenas evitamos a exclusividade que exalta os caprichos e as teimosias sectaristas e contraria o dinamismo da vida espiritual. É de senso comum que mediunismo difere muito de espiritismo; o primeiro é uma faculdade independente de doutrinas ou de religião; o segundo, doutrina codificada por Allan Kardec, cuja finalidade é a libertação do homem dos dogmas asfixiantes. O Espiritismo é o conjunto de leis morais que disciplina as relações desse mediunismo entre o plano visível e o invisível e

coordena também o progresso espiritual dos seus adeptos. Os fenômenos mediúnicos começaram a ocorrer muito antes da doutrina espírita e podem se suceder independentemente de sua existência. A literatura mediúmica é pródiga em vos comprovar a quantidade de sensitivos que recebem mensagens daqui, embora não operem diretamente sob a inspiração do Espiritismo codificado por Kardec. Podereis encontrá-los nos círculos esotéricos, nas reuniões teosóficas, nas fraternidades rosa-cruz, nas comunidades protestantes e nos próprios agrupamentos católicos. Independentemente da codificação kardeciana, foram recebidas do Espaço as importantes "Cartas de Meditações" e "Luz da Alma", ditadas pelo instrutor tibetano a Alice A. Bailey; as missivas a Helena Blavatsky, dos mestres Moria e K. H.; as "Cartas do Outro Mundo", ditadas a Elza Barker por um magistrado inglês desencarnado; a "Luz no Caminho" a Mabel Collins; as mensagens do Padre Marchal a Ana de G.; o "Mundo Oculto" inspirado a M. Simmet; "A Vida Além do Véu", ao pastor protestante Rev. G. Vale Owen. As inéditas experimentações mediúnicas de Eduardo Van Der Naillen, entre os Mayas — que ignoravam o Espiritismo — originaram a "Grande Mensagem", obra admirável como repositório de conhecimentos do Além; C. H. Leadbeater, bispo anglicano e um dos esteios da Sociedade Teosófica, revelou poderosas faculdades de clarividência, sem contacto com o kardecismo. No vosso século, Pietro Ubaldi, Ergos, Ermibuda e outros entregam-vos mensagens de inspiração mediúmica, embora sem o selo da insígnia espírita. Os profetas eram médiuns poderosos: Isaías, Daniel, Ezequiel, Jeremias, Jonas, Naum, Habacuc e outros, iluminavam as narrativas bíblicas com os seus poderes mediúnicos; Moisés hipnotizou a serpente e a transformou num bastão, fazendo-a reviver diante do Faraó surpreendido; sabia extrair ectoplasma à luz do dia; praticava levitações, transportes, e produziu chagas no corpo, curando-as rapidamente. Realizando a mais assombrosa hipnose da História, usou o povo egípcio como "subject" e o fez ver o rio Nilo a correr como sangue; atuando nas forças vivas da Natureza, Moisés semeava o fogo em torno de si, cercando-se da "sarça ardente", e punha em fuga os soldados escolhidos para matá-lo. Na esfera católica, Terezinha via o sublime Senhor nimbado de luz;

14 — Quem é Ramatís

Editora do Conhecimento — 15

Francisco de Assis revelava as chagas de Jesus; Antônio de Pádua transportava-se em espírito, de Portugal à Espanha, para salvar o pai inocente; Dom Bosco, em transe psicométrico, revia Jesus na infância; Vicente de Paula extinguiu úlceras à simples imposição das mãos e São Roque curava a lepra a força de orações. Tereza Neumann, no vosso século, apresenta os estigmas da crucificação, e alguns sacerdotes católicos se tomam curandeiros milagrosos sob a terapêutica dos benzimentos. Entretanto, nenhum desses consagrados seres da história religiosa era espírita, na acepção do vocábulo, embora todos fossem médiums, o que ignoravam! Eis pois, o porquê de não carecermos assumir responsabilidade doutrinária exclusivamente kardecista ou, isoladamente, em outra nobre instituição, porquanto esse exclusivismo de modo algum ampliaria as nossas idéias. Estas justificar-se-ão por si mesmas, independentemente de qualquer particularismo redutivo.

PERGUNTA: — Esses confrades temem que a divulgação acentuada de vossas mensagens possa desviar do roteiro progressivo os novos adeptos espíritas. Consideram prematura a preocupação com os conceitos heterogêneos de vossas comunicações, antes que possuam o entendimento puro do espiritismo. Esta concepção está certa?

RAMATÍS: — Embora não nos situemos na área codificada do kardecismo, reconhecemos este como a doutrina evolutiva que melhor atende às necessidades espirituais da humanidade terrícola, em seu conjunto geral. É a síntese popular da Verdade Oculta e o mais eficiente caminho de ascensão espiritual para a mente ocidentalista. Allan Kardec, corajosamente, ergueu a ponta do "Véu de Ísis"; abriu a porta da iniciação em comum e revelou a preliminar do Céu. Após fatigante labor, através de milênios, em contacto com todos os esforços iniciáticos, codificou os valores suficientes para libertar o homem da "roda das reencarnações". A disposição ferrenha de muitos discípulos, que fossilizam os conceitos dinâmicos do Espiritismo e os transformam em sentenças rígidas no "espaço" e no "tempo", é que traça fronteiras separatistas e contrárias à dinâmica evolutiva da doutrina. Muitas desilusões fraternas que os recém-chegados recebem dos "tradicionais" terminam afas-

tando-os para certos exotismos e sincretismos embaraçantes. O Espiritismo é essencialmente evolutivo, mas os seus adeptos, desavisados da realidade funcional dos seus postulados, tornam-no letárgico com o sistema de afirmação dogmática. O Evangelho, que é a verdadeira garantia crística do Espiritismo, ainda não foi bem compreendido pela maioria dos seus discípulos. Raros são os que não confundem o sentido crístico do Evangelho com o sentido espiritual de afirmação doutrinária separatista, firmado nos pontos de vista isolados e contrários à harmonia fraterna. Essa preocupação purista, que invocais, fortifica, realmente, a doutrina como configuração sectarista, mas reduz-lhe a amplitude evangélica, que deve ser sempre a base da "Terceira Revelação". Muitos espíritas revivem, em modernas sublimações, os dogmas dos velhos credos que esposaram nesta ou em reencarnações passadas. Revelam novamente, no meio espírita, a mesma infolerância religiosa, a siseudez pessimista e a má disposição para com as idéias e labores que ultrapassam as fronteiras de suas convicções e simpatias. Reproduzem sob novos aspectos doutrinários, embora mais cultos, a mesma excomunicação sistemática do passado.

PERGUNTA: — Afirmam alguns que a dissociação que podeis provocar no seio do kardecismo será devido ao fato de propagardes por via mediúnica os princípios e os conceitos de seitas e instituições adversas à singeleza do Espiritismo.

RAMATÍS: — O perigo de dissolução doutrinária ante esses conceitos adversos há de desaparecer, se estiverdes plenamente convictos e integrados nos próprios postulados kardecistas que aceitais. Só a convicção absoluta pode afiançar a "fé que remove montanhas". Se temeis essa dissolução doutrinária, é porque ainda não tendes fé absoluta no que admitistes; se assim não fora, o vosso temor seria infantil. A debilidade de vossas convicções tornará o kardecismo tão desamparado diante de nossas mensagens quanto diante de todas as demais comunicações que nos sucederem. Só a negligência e a incuria dos seus discípulos é que permitirão que seja tsnada a pureza iniciática dos princípios de Kardec. Necessitaremos, então, da fé sincera e vigorosa que sempre impediu as dissoluções e as promiscuidades em quaisquer setores altruísti-

cos do vosso mundo. É a fé irredutível dos protestantes que os imuniza contra as infiltrações estranhas às suas congregações; é a fé absoluta dos santos que os livra da sedução da matéria; é a fé nos seus postulados morais que mantém alguns povos europeus em neutralidade pacífica no seio das nações belicosas. Apesar das influências heterogêneas da época, Mozart, Bach e Beethoven conservaram a pureza iniciática de suas composições musicais; embora vicejassem numerosos arremedos de pintores, não se tsnaram a beleza e a pureza da pintura de Rubens, de Da Vinci, de Ticiano ou de Rembrandt! Apesar da lubricidade que ainda impera em alguns conventos religiosos, muitos frades e freiras são cópias vivas de um Francisco de Assis, de uma Tereza d'Ávila. Malgrado as promiscuidades imorais que pululam na sociedade e a desonestidade que corrói a administração pública, inúmeros caracteres se conservam íntegros no seio dessas influências dissolventes. Naturalmente, só uma fé viva, contínua e forte, sustenta qualquer ideal, e essa espécie de fé é que recomendamos que os espíritas tenham para com a consagrada doutrina codificada por Allan Kardec. Se assim fizerem — não opomos dúvida — serão infantis todos os temores às nossas mensagens dissociativas.

PERGUNTA: — Alegam outros que as vossas mensagens geram confusão entre os espíritas, porque estes se deixam fascinar pelo exotismo exterior, e se perturbam com o conteúdo, que não se afina com a doutrina espírita.

RAMATÍS: — Tornamos a repetir: Não está em nossas mensagens essa probabilidade perturbadora, mas sim naqueles que ainda estão em condições eletivas para serem perturbados ou vítimas de confusão. O espírito humano é dotado de razão e de sentimento; quando a razão não está suficientemente desenvolvida para protegê-lo da perturbação, que o salve pelo menos — o sentimento crístico. Se não existe a garantia espiritual de qualquer um desses atributos, como quereis evitar a perturbação? Inegavelmente, ainda sereis os candidatos e as vítimas de todas as influências e sugestões exteriores. Se viverdes em confusão convosco, naturalmente estareis em confusão com tudo o que pesquisardes, quer sejam as nossas mensagens, quer sejam as comunicações

de outros Espíritos mais elevados. Não conhecemos doutrina mais pura e santificante do que o Evangelho de Jesus; no entanto, ireis responsabilizar o Divino Mestre pela confusão que os homens fizeram com os seus abençoado ensinamentos? Não foi o seu Evangelho, mas as confusões humanas que assassinarão os inféis nas impiedosas cruzadas da Idade Média; que armaram odiosas fogueiras e criaram as tenebrosas torturas da Inquisição; que trucidaram indefesos huguenotes na sangrenta Noite de São Bartolomeu. Ainda sob a égide do Evangelho, a confusão humana queimou Joana D'Arc, João Huss, Giordano Bruno, e atualmente ainda consagra os instrumentos de morte para as guerras fratricidas! Lamentamos que as nossas mensagens possam criar confusões à pureza iniciática espírita, do mesmo modo que lamentamos seja culpado o Evangelho pelas atrocidades humanas! A dinamite destinada ao serviço pacífico das edificações humanas ainda a usais, devido à vossa confusão, como agente de morte; a embarcação idealizada para a confraternização entre os povos serve-vos como cruzadores, submarinos e canhoneiras mortíferas; o avião, ideal de fraternidade, a confusão o transformou na terrível ave semeadora de ruínas e crueldades. A energia atômica, pacífica em Marte, é no vosso mundo elemento feito para derreter os corpos nascidos para o amor e para a vida. A confusão, na realidade, depende do destino que derdes às coisas que ladeis, que inventais ou que descobris, provando que ainda vos falta o verdadeiro discernimento dos objetivos idealizados por Deus!

PERGUNTA: — Afirmam-se que os "velhos espíritas", conservadores da ética kardecista, são menos simpáticos às vossas mensagens. Que dizeis?

RAMATÍS: — É muito natural que assim suceda. As épocas de renovações artísticas, assim como as de renascimento espiritual, provocam sempre maior relevo na clássica posição de "moços" e "velhos", embora as idéias novas sejam as mesmas idéias velhas sob atraente vestuário moderno. Os moços de hoje, concomitantemente os velhos de amanhã, também hão de oferecer resistência teimosa aos novos valores que surgirem no futuro, sob o império da evolução. Na pintura, na filosofia, na música, na ciên-

cia e na própria indústria, sempre se digladiaram essas duas condições distintas: velhos e moços. No entanto, embora se situem em extremos antagonônicos, são duas forças que disciplinam a evolução; tanto os moços entusiastas como os velhos ponderados atendem aos imperativos naturais da vida progressista. Os primeiros, idealistas, corajosos, traçam os rumos do futuro, e os segundos, conservadores, prudentes, tolgem seus passos quanto aos excessos prejudiciais. Disciplina-se a imprudência excessiva do moço pela experiência sensata e orientadora do velho. E diante de assuntos como o "Juízo Final" ou o "Fim do Mundo", ainda mais se acentuará o conflito entre as velhas e as novas idéias, instigadas pela afirmação pessoal de cada grupo à parte. Se os velhos espiritas são menos simpáticos às nossas comunicações, deveis concluir que, realmente, não estamos transmitindo mensagens para conjuntos exclusivos ou para adeptos que nos lisonjeiem. O nosso esforço é de caráter geral. Estamos ditando para além da efervescência moral que já estais vivendo; só os eletivos à nossa frdole espiritual é que nos sentem no momento, sem a exigência férrea de primeiro nos compreenderem.

PERGUNTA: — Há os que afirmam que as vossas mensagens são destituídas de qualquer proveito; outros há que vêem nelas uma associação de idéias do médium, ou seja puro animismo. Que podeis nos esclarecer?

RAMATIS: — Se estes relatos forem fruto de puro animismo do médium, independentemente de nossa ação espiritual, cabe-lhe o indiscutível mérito de nos haver interpretado a contento, evocando o sentido crístico em que realmente desejaríamos situar as nossas comunicações. Quanto ao sentido proveitoso, depende, naturalmente, do próprio leitor, a quem cumpre tirar as ilações construtivas ou rejeitar as afirmações que suponha perniciosas. O lavrador inteligente sabe que o mais opulento feixe de trigo pede a separação cuidadosa do joio. Recordamos, a propósito, aquele sentimento elevado que Jesus revelou diante do cão putrefato, ante a repugnância dos apóstolos, quando enalteceu a brancura dos dentes do animal e os comparou a pérolas preciosas! A Terra também vos oferece inúmeras mensagens vivas, das quais podereis extrair ilações

proveitosas ou destrutivas. O mesmo arsênico que os Bórgias empregavam para assassinar os seus desafetos, a medicina aproveitada para o tratamento da amebíase e do sangue. A cicuta, que mata, cura as convulsões rebeldes quando aplicada em doses homeopáticas; o escalpelo do homicida, nas mãos do cirurgião, é instrumento que prolonga a vida. Sob o toque da magia divina de Deus, o monturo fétido se transforma em roseiral florido e perfumado. A serventia que dormita no seio de todas as coisas criadas pelo Onipotente exige que a boa intenção a saiba aproveitar no sentido benéfico à vida. Estas mensagens também contêm um sentido oportuno; cabe ao leitor encontrar os objetivos sadios.

Capítulos das obras de Ramatis

A Missão do Espiritismo

Psicografado por Hercílio Maes

- A missão do Espiritismo
- Espiritismo e Religião
- O Espiritismo e o Evangelho
- O Espiritismo e o Catolicismo
- O Espiritismo e o Protestantismo
- O Espiritismo e a Teosofia
- O Espiritismo e o Budismo
- O Espiritismo e a Psicanálise
- Espiritismo e Umbanda
- O Espiritismo e a Bíblia
- O Espiritismo em face da Homeopatia

A Sobrevivência do Espírito

Psicografado por Hercílio Maes

- Aspectos da mediunidade
- O "sentido" da vista, no além
- Noções sobre o perispírito e suas delicadas funções
- Revitalização do perispírito — processos empregados
- A volitação e o poder da vontade
- As forças mentais e seus poderes
- Um chafariz de alta função terapêutica
- O diabo e a sede do seu reinado

- A música e seus efeitos
- Uma academia de esperanto e sua modelar organização

Explicações de Ramatis

- A missão do Esperanto na Terra
- Os "mantrans" e a língua Esperanto
- O Espírito do Esperanto
- O Esperanto e o Espiritismo
- Zamenhof e o Esperanto
- Sonhos e recordações do passado
- Os Estigmas do pecado no corpo físico e no perispírito
- O suicídio e suas conseqüências cármicas
- O Espiritismo, seus princípios e sua missão sobre a Terra

A Vida Além da Sepultura

Psicografado por Hercílio Maes

- A Caminho do Além
- Primeiras impressões
- A metrópole do Grande Coração
- Noções preliminares sobre o Além
- O templo do 'Grande Coração'
- Noções gerais sobre o panorama astral
- O 'sentido' da vista, no Além
- Residências e edificações
- Considerações sobre a desencarnação
- Colônias do astral — Aspecto geral
- Colônias astrais de costumes antiquados
- Colônias do astral — Raças e nacionalismos
- Colônias do astral — Migrações
- As relações entre vivos e mortos
- A desencarnação e seus aspectos críticos
- Influências do "velório" sobre o espírito
- A eutanásia e as responsabilidades espirituais
- Espíritos assistentes das desencarnações
- Noções gerais sobre o astral inferior
- Noções sobre as cidades do astral inferior
- Organizações do mal
- Os "charcos" de fluidos nocivos no astral inferior.
- Aves e animais do astral inferior

<p style="text-align: center;">Explicações de Ramatís</p> <ul style="list-style-type: none"> • A obsessão, suas causas e efeitos • A limitação de filhos e suas consequências cármicas • As relações cármicas entre pais e filhos • Como servimos de "repastos vivos" aos espíritos das trevas <p>A Vida Humana e o Espírito Imortal <i>Psicografado por Hercílio Maes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Problemas da infância • Problemas da família • Problema da limitação de filhos • Problemas da alimentação • Problemas do trabalho • Problemas dos idiomas • Problemas dos governos • Problemas do vício de fumar • Problema do vício de beber • Problemas de religião • Problemas futuros do Brasil <p>A Vida no Planeta Marte e os Discos Voadores <i>Psicografado por Hercílio Maes</i></p> <p>Planeta Marte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aspectos gerais marcianos • Aspectos humanos • Casamento • Família • Infância • Educação e escolas • Idioma, cultura e tradições • Religião • Medicina • Alimentação • Esportes e divertimentos • Música • Canção, dança e teatro • Pintura • As aves • As flores <p style="text-align: center;">24 – Quem é Ramatís</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fruticultura • Trabalho • Indústria • Comércio • Edificações e residências • Energia-motriz • Governo • Faculdades psíquicas • Reencarnação e desencarnação • Aeronaves, espaçonaves, discos-voadores • Viagens interplanetárias • Astrosofia • Filosofia espiritual marciana <p>Elucidações do Além <i>Psicografado por Hercílio Maes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • O Brasil e a sua missão social e espiritual sob a égide do espiritismo • O espiritismo e o caráter da sua assistência material e espiritual • O sacerdócio ou apostolado crítico e o ambiente do mundo profano • As almas enfermas dos responsáveis pelas guerras • Os trabalhos mediúnicos e a amplitude do intercâmbio espiritual • Aspectos singulares das sessões mediúnicas • A responsabilidade e os riscos da mediunidade • Considerações sobre as sessões mediúnicas no lar • Recursos energéticos dos guias, junto aos encarnados • Elucidações sobre o perispírito • Elucidações sobre a prece • Relato e análise da psicometria • Relato e análise da radiestesia • Os trabalhos de fenômeno físico • O fenômeno da "voz direta" • A música nos trabalhos mediúnicos de efeitos físicos • Os fenômenos de efeitos físicos no caso das assembléias • Algumas noções sobre o Prana • O duplo-etérico e suas funções • Os chacras • É possível a morte do espírito? • Ciência comprova previsões de Ramatís <p style="text-align: center;">Editora do Conhecimento – 25</p>
---	--

<p>Fisiologia da Alma <i>Psicografado por Hercílio Maes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • A alimentação carnívora e o vegetarianismo • O vício de fumar e suas consequências futuras • O vício do álcool e suas consequências • A saúde e a enfermidade • A evolução da homeopatia • A terapêutica homeopática • O tipo do enfermo e o efeito medicamentoso • A Homeopatia e a Alopata • As dinamizações homeopáticas • A homeopatia, a fé e a sugestão • A homeopatia — precauções e regime dietético • A medicina e o espiritismo • Considerações gerais sobre o carma • Os casos teratológicos de idiotismo e imbecilidade • A ação dos guias espirituais e o carma • O sectarismo religioso e o carma • A importância da dor na evolução espiritual • As moléstias do corpo e a medicina • A influência do psiquismo nas moléstias digestivas • Considerações sobre a origem do câncer • Aspectos do câncer em sua manifestação cármica • Considerações sobre as pesquisas e profilaxia do câncer • Motivos da recidiva do câncer • Considerações sobre a cirurgia e radioterapia no câncer • A terapêutica dos passes e a cooperação do enfermo • Motivos do recrudescimento do câncer e sua cura <p>Magia de Redenção <i>Psicografado por Hercílio Maes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Considerações sobre o feitiço • Enfeitiçamento verbal • Enfeitiçamento mental • Enfeitiçamento através de objetos • Enfeitiçamento através do sapo • Enfeitiçamento através do boneco de cera • Enfeitiçamento através de metais organogênicos • Enfeitiçamento através da aura humana <p style="text-align: center;">26 – Quem é Ramatís</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O uso do cabelo na feitiçaria • O mau-olhado • O uso de amuletos e talismãs • Benzimentos e simpatias • As defumações e as ervas de efeitos psíquicos • A importância dos ritos, cerimônias e conjuros • A influência das cores na feitiçaria • Os males do vampirismo • O feitiço ante os tempos modernos • O feitiço e o seu duplo efeito moral <p>Mediunidade de Cura <i>Psicografado por Hercílio Maes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Deve estudar-se o Espiritismo? • Mensagem a um médium • A antiguidade do fenômeno mediúnico e sua comprovação bíblica • Algumas observações sobre os médiuns • Novos aspectos da saúde e das enfermidades • A assistência terapêutica dos espíritos — e a medicina oficial da Terra • Aspectos do receituário mediúnico alopatá • Os passes mediúnicos e o receituário de água fluidificada • Por que nem todos se curam pelo receituário mediúnico? • Os impedimentos que prejudicam os efeitos das medicações espíritas • A tarefa dos médiuns receitistas e os equívocos das consultas • Considerações sobre os pedidos de receitas apócrifas • Os médiuns de cura e os curadores • O receituário mediúnico dos "pretos-velhos", índios e caboclos • A terapêutica exótica dos benzimentos, exorcismos e simpatias • As receitas mediúnicas remuneradas • Ponderações a respeito do médium enfermo • A psicotécnica espírita nas operações cirúrgicas • A assistência mediúnica aos moribundos <p>A luz dos fatos dissipará as trevas da dúvida e da ignorância</p> <p>Mediunismo <i>Psicografado por Hercílio Maes</i></p> <p>No campo da mediunidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Considerações sobre o "Livro dos Médiuns" • A Mediunidade e o "Consolador" prometido <p style="text-align: center;">Editora do Conhecimento – 27</p>
---	---

- Todas as criaturas são médiuns?
- A "prova" da obsessão
- Os trabalhadores ativos no serviço mediúico
- O médium de "mesa" e o de "terreiro"
- Considerações sobre a mediunidade natural e a de prova
- As dificuldades nas comunicações mediúnicas com o Alto
- A extensão e profundidade das comunicações mediúnicas
- O médium anímico-mediúico e o Intuitivo
- Uma observação individual
- A mediunidade mecânica
- A mediunidade intuitiva e a de incorporação
- Mediunidade sonambúlica
- Trabalhos de tiptologia
- As comunicações perversivas pela tiptologia
- Considerações sobre a vidência
- Vidência ideoplástica
- Algumas observações sobre o animismo
- O aproveitamento anímico nas comunicações mediúnicas
- A influência anímica na abertura dos trabalhos mediúnicos
- A sugestão e a imaginação nas comunicações mediúnicas
- O espírito e o bom humor
- A telepatia e as comunicações mediúnicas
- O problema da mistificação
- As comunicações dos espíritos sobre tesouros enterrados
- Considerações sobre a castidade por parte dos médiuns
- Aspectos psicológicos das encarnações de apóstolos e líderes do cristianismo
- A função dos guias e as obrigações dos médiuns
- O pedilório aos amigos do espaço
- As influências obsessivas sobre os médiuns e suas consequências
- Considerações sobre o desenvolvimento mediúico

Mensagens do Astral

Psicografado por Hercílio Maes

Ramatís e seus críticos

Ramatís e seus conceitos

Considerações sobre opiniões do Além

A voz oficial do Espaço ou das instituições religiosas ou espiritualistas
O trabalho de Ramatís analisado pela Federação Espírita do Estado de São Paulo

- Os tempos são chegados
- O Juízo Final
- As influências astrológicas
- O signo de Píscis
- Os Reis Magos
- O valor da profecia
- A Bíblia e sua significação
- O simbolismo do "apocalipse"
- A "Besta" apocalíptica
- O número 666 na profecia Apocalíptica
- A queda angélica e a ação satânica
- O astro intruso e a sua influência sobre a Terra
- Os que emigrarão para um planeta inferior
- A verticalização do eixo da Terra
- As explosões atômicas e os efeitos cármicos
- A higienização da Terra, suas futuras riquezas e novas condições de vida
- Os Engenheiros Siderais e o Plano da Criação
- O Terceiro Milênio e a nova humanidade

O Evangelho à Luz do Cosmo

Psicografado por Hercílio Maes

- Deus
- Evolução
- O Evangelho é a lei do Cosmo
- O Código Moral do Evangelho
- A Ciência e a Fé do Evangelho
- Jesus e as Suas parábolas
- O Semeador
- "Ninguém vai ao Pai a não ser por mim"
- "Meu reino não é deste mundo"
- "Não se pode servir a Deus e a Mamom"
- "Cada um será julgado segundo as suas obras"
- "Com o juízo com que julgardes, sereis julgados; e com a medida com que medirdes, vos medirão também avós"
- "Sede perfeitos"
- "Ninguém poderá ver o reino de Deus, se não nascer de novo"
- A túnica nupcial
- O trigo e o joio

O Sublime Peregrino

Psicografado por Hercílio Maes

- Considerações sobre a divindade e existência de Jesus
- Jesus e sua descida à Terra
- A descida angélica e a queda angélica
- Considerações sobre o Grande Plano e o Calendário Sideral
- Jesus de Nazaré e o Cristo Planetário
- A identidade sideral de Jesus
- A natureza do corpo de Jesus
- Maria e sua missão na Terra
- Maria e o período gestativo de Jesus
- Maria e o nascimento de Jesus
- Maria e os aspectos do seu lar
- Jesus e sua infância
- Considerações sobre Jesus e a família humana
- Jesus e seus aspectos humanos
- O aspecto bíblico do povo eleito para a vinda da Messias
- A influência benéfica do povo galileu na obra de Jesus
- Por que Jesus teria de nascer na Judéia?
- Aspectos da Judéia, Galiléia e Nazaré no tempo de Jesus
- Jesus e Maria de Magdala
- José, o carpinteiro, e seu filho Jesus
- Jesus e os seus precursores
- As pregações e as parábolas de Jesus
- Jesus, seus milagres e seus feitos
- Jesus e os relatos dos quatro evangelhos
- Jesus e a Boa Nova do Reino de Deus
- Jesus e os Essênios
- Os últimos dias da vida de Jesus
- Jesus e sua entrada triunfal em Jerusalém
- A prisão e o julgamento de Jesus
- Jesus e Pôncio Pilatos
- O drama do Calvário

Sob a Luz do Espiritismo

Psicografado por Hercílio Maes

- A dor humana
- Os fenômenos físicos
- Exorcismo

- O suicídio
- Eutanásia
- Aborto
- A mente
- Sexo
- Homossexualismo
- Prostituição
- Buscai e achareis

Chama Crística

Psicografado por Norberto Peixoto

- Consciência em Expansão
- Sentimento e Influência
- Repercussão Vibratória
- Aptidão Psíquica Imanente
- Princípio Espiritual
- Educandário da Alma
- Impermanência do Ser
- Instrumentos da Fé
- Divina Chama da Verdade
- Sete Verdades Dogmáticas
- Lei das Correspondências Vibracionais
- Física Cósmica Universal
- Magia do Magnetismo Curador
- Fitoterapia Astral, Cura Milenar
- Quatro Elementos e Mediunidade
- Eu Crístico
- Eixo Planetário e Campos Dimensionais
- Espiritualidade Universalista

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)