

LUANA CRISTINA DE MORAES BATISTA

UMA ESCOLA QUE DEU CERTO

**AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO DE UMA
ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA**

Dissertação apresentada ao Instituto de
Estudos da Linguagem, da Universidade
Estadual de Campinas, para obtenção do
título de Mestre em Linguística Aplicada

Orientadora: Prof^a Dr^a Sylvia Bueno Terzi

CAMPINAS
2010

UNIDADE BC
Nº CHAMADA
T/UNICAMP B32e
V
TOMBO BC/ 89198
PROC 16-134-12
C 1 D 3
PRECC 1100
DATA 14/12/10
CÓD TIT 778433

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL – Unicamp

Batista, Luana Cristina de Moraes.
Uma escola que deu certo: as práticas de letramento de uma escola
B32e pública brasileira Luana Cristina de Moraes Batista. -- Campinas,
SP: [s.n.], 2010.

Orientador: Sylvia Bueno Terzi.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas,
Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Letramento. 2. Educação. 3. Práticas de leitura. 4. Ensino. I.
Terzi, Sylvia Bueno. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto
de Estudos da Linguagem. III. Título.

tjj/iel

C1
R-1739

BANCA EXAMINADORA:

Sylvia Bueno Terzi

Sylvia Bueno Terzi

Monica Oliveira Santos

M. Oliveira Santos

Raquel Salek Fiad

Raquel Salek Fiad

Ines Signorini

Ana Lucia Guedes Pinto

IEL/UNICAMP
2010

Este exemplar é a redação final da
tese / dissertação e aprovado pela
Comissão Julgadora em

26 / 11 / 2010

Sylvia Bueno Terzi

À Tamires, minha querida adolescente, o anjo que eu tanto amo, que soube entender com tanta sabedoria, apesar da pouca idade, a ausência da mãe durante todo o processo.

Ao Halex, meu eterno companheiro, que me deu força e equilíbrio principalmente nos momentos em que eu achei que não fosse conseguir.

Agradecimentos

À Prof^a Sylvia Terzi, pela orientação sempre atenciosa, por ter me iniciado no caminho da pesquisa em Linguística Aplicada, pela confiança e pelo apoio constantes que, durante esses anos de trabalho, sempre me levaram a refletir e a partir em busca de respostas;

Às professoras Raquel Salek Fiad, Ana Lúcia Guedes Pinto, Inês Signorini e Mônica de Oliveira Santos, pela gentileza em aceitarem fazer parte da minha banca de defesa;

Aos professores Kleber Silva, Ângela Kleiman e Luciene Garbuio, pelas preciosas sugestões feitas a respeito do meu projeto de dissertação;

Ao CNPQ, que financiou grande parte dessa pesquisa;

Ao Luis Barbuda, que tão compreensivamente me permitiu ausentar da Serasa Experian quantas vezes foram necessárias para que esse trabalho tomasse forma;

À professora Ana Rita Fonseca, que contribui imensamente com informações riquíssimas, sem as quais a realização desse trabalho não seria possível;

À Milena Prandi Ferreira, por abrir as portas de sua escola e nos permitir, generosamente, compartilhar das práticas de letramento de seus alunos;

Aos alunos da 4^a série A da EMEF Prof^a Helena Borsetti, que me fizeram acreditar que o futuro da Educação no Brasil pode ser muito bonito;

Ao subprefeito de São Lourenço do Turvo, Marcelo Penariol, que nos forneceu informações sobre a comunidade estudada;

A meu marido e à minha filha, que me apoiaram incondicionalmente, incentivaram meu trabalho e souberam suportar pacientemente minhas omissões e ausências impostas por ele;

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desse trabalho.

Resumo

Esta pesquisa teve como objetivo identificar, a partir da análise de suas práticas de leitura e escrita, o modelo de letramento sancionado por uma escola pública municipal brasileira, localizada na zona rural da cidade de Matão (SP), cujo IDEB na Prova Brasil de 2005 foi de 7,3 – quando a média brasileira é de 3,8 (em uma escala de 0 a 10) –, além de verificar se o resultado positivo alcançado pela escola estaria relacionado a esse modelo e/ou a outros elementos contextuais existentes na comunidade. Para tal, foram realizadas entrevistas com os profissionais envolvidos no desenvolvimento dessas práticas, bem como com os alunos da escola, observações e gravações de aulas e análise de documentos que estão relacionados às práticas de letramento dos alunos da 4ª série do Ensino Fundamental, uma vez que é a esses alunos que a Prova Brasil é direcionada. Todos os dados gerados foram analisados com base nos princípios sancionados pelos Novos Estudos do Letramento, que nos permitiram verificar que as práticas de leitura e escrita desenvolvidas pelos/com os alunos tanto no microcontexto (escola/sala de aula) quanto no macro (comunidade) são predominantemente baseadas nas concepções defendidas pelo Modelo Ideológico de Letramento. A análise dos dados revelou ainda que essas concepções são compartilhadas também por outras agências de letramento da comunidade – como a família e os órgãos governamentais do município –, explicitando a convergência entre as classes dominante e dominada no que diz respeito às práticas de letramento desenvolvidas na comunidade. A conclusão a que chegamos foi que a abordagem ideológica adotada pela escola e o compartilhamento de valores entre as instâncias sociais da comunidade estão diretamente relacionados ao resultado positivo obtido pelos alunos da 4ª série na Prova Brasil de 2005.

Palavras-chave: letramento, educação, práticas letradas, ensino

Abstract

The aim of this research is to identify, based on the analysis of the practices of reading and writing, the model of literacy sanctioned by a public school in Brazil, situated in a rural area in the city of Matão (SP), the IDEB of which in the *Prova Brasil* (key instrument for measuring education quality) of 2005 was 7.3 – when the Brazilian average is 3.8 (on a scale from 0 to 10) –, besides verifying if the positive result achieved by the school was related to this model and/or to other contextual elements present in the community. For such, interviews with the professionals involved in the development of these practices were held, as well as with students from the school. Also observations were made, lessons were recorded and an analysis of documents related to the literacy practices of students in grade 4 of Elementary School was made, since *Prova Brasil* is aimed at these students' performance. All of the data collected was analyzed based on the principles sanctioned by the New Studies on Literacy, which allow us to verify if the practices of reading and writing developed by/with the students both in the micro-context (school/classroom) and in the macro-context (community) are predominantly based on the conceptions defended by the Ideological Model of Literacy. The analysis of the data also revealed that these conceptions are also shared by other literacy agents in the community – like the family and government agencies in the municipal district –, showing the convergence between the dominant and dominated classes concerning the literacy practices developed in the community. The conclusions showed that the ideological approach adopted by the school and the values shared between the social instances of the community are directly related to the positive results obtained by the students in grade 4 in the *Prova Brasil* of 2005.

Key words: literacy, education, literacy practices, teaching

Sumário

Introdução.....	1
Capítulo 1 – Contexto de pesquisa, metodologia e geração de dados.....	9
1.1 O contexto de pesquisa	9
1.1.1 A comunidade	10
1.1.2 A escola de sucesso	12
1.1.2.1 O prédio escolar.....	13
1.2 Metodologia da pesquisa	16
1.3 Geração de dados.....	18
Capítulo 2 – As crenças e os valores sancionados pela escola de sucesso	25
2.1 O papel da escola e o perfil do cidadão a ser formado	25
2.2 O letramento sancionado pela escola de sucesso	31
2.3 Os Novos Estudos do Letramento	32
2.4 Os significados da leitura para a escola de sucesso.....	35
2.5 O Modelo Autônomo de Letramento.....	37
2.6 O Modelo Ideológico de Letramento.....	43
Capítulo 3 – As práticas de letramento desenvolvidas no macrocontexto	49
3.1 Os eventos de letramento	51
3.2 As práticas de letramento	52
3.3 Instâncias de análise.....	55
3.4 A participação do governo municipal nas práticas de letramento desenvolvidas no macrocontexto.....	56
3.4.1 Número reduzido de alunos por sala	58
3.4.2 O plano de ensino – processo de elaboração	60
3.4.3 As HTPCs.....	63
3.4.4 O Projeto Espaço Amigo e o Nape	66
3.4.5 O Projeto Escola do Campo – a prática.....	67
3.5 A participação da família nas práticas de letramento desenvolvidas no macrocontexto.....	69
3.5.1 As reuniões de pais e mestres.....	70
3.5.2 A agenda	72

Capítulo 4 – As práticas de letramento desenvolvidas no microcontexto	75
4.1 O plano de ensino – a prática	76
4.2 Aulas em dupla.....	84
4.3 O Projeto Escola do Campo – o texto.....	88
4.4 O alqueire	91
4.5 O Projeto Centopeia.....	93
4.6 O Projeto Hora da Leitura	102
4.7 Leitura em voz alta	106
4.8 Interpretação de textos – fábula.....	109
4.9 Leitura de “textos do cotidiano”.....	112
4.10 Passeios culturais	118
4.11 Ensino da ortografia	122
4.12 Avaliação	124
Conclusão.....	129
Referências	135
Anexos.....	141

Introdução

Estatísticas mostram que o desempenho das escolas brasileiras nos exames oficiais, que são desenvolvidos pelos órgãos públicos e visam à mensuração da qualidade do ensino no país, é desanimador.

No Pisa¹ (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), por exemplo, que é um exame elaborado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e aplicado a cada três anos, o Brasil ficou com a 52ª colocação em 2006, num *ranking* de 57 países, encaixando-se no grupo daqueles que têm mais de 50% dos estudantes com dificuldades para utilizar a leitura como instrumento para a obtenção de conhecimentos em outras áreas (HARNIK, 2007).

Os resultados da Prova Brasil², exame desenvolvido pelo Ministério da Educação em 2005 e aplicado de dois em dois anos a todos os alunos de 4ª e 8ª série das escolas públicas brasileiras (municipais e estaduais), são igualmente desanimadores. Numa escala de notas que vão de 125 a 350, as turmas de 4ª série atingiram um desempenho abaixo de 172,91 em Língua Portuguesa. Na 8ª série, a situação é ainda mais preocupante: de acordo com os resultados, os alunos dominam apenas os conteúdos previstos para os estudantes da 4ª série (DIDONÊ *et. al.*, 2007).

Foram submetidas a esse exame 55 mil escolas públicas em todo o país, e os alunos da 4ª série do Ensino Fundamental alcançaram um Ideb³ médio de 3,8 (numa escala de 0 a 10), número considerado muito aquém do ideal. Entretanto,

¹ O PISA avalia conhecimentos e habilidades que capacitam os alunos para uma participação efetiva na sociedade e busca mensurar a capacidade dos alunos em compreender, analisar, raciocinar e refletir sobre textos escritos, ativando seus conhecimentos e experiências e enfocando competências que serão relevantes para suas vidas futuras.

² Trata-se de avaliações para diagnóstico desenvolvidas pelo Ministério da Educação (MEC). Têm como objetivo avaliar as habilidades em Matemática, com foco na resolução de problemas, e Língua Portuguesa, com foco em leitura, dos alunos de 4ª e 8ª séries pertencentes a escolas públicas municipais e estaduais.

³ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação Anísio Teixeira (Inep) em 2007 com o objetivo de reunir num só indicador dois conceitos importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e média de desempenho nas avaliações. Trata-se do resultado do produto entre o desempenho de cada escola na Prova Brasil e o rendimento escolar, que, por sua vez, é medido pelo índice de aprovação dos alunos de uma determinada série.

levando em conta a nota individual de cada escola, verifica-se que 160 delas – apenas 0,2% – alcançaram resultados considerados satisfatórios (igual ou maior que 6,0) pela OCDE no que se refere à qualidade do ensino, e atingiram índices comparáveis ao desempenho alcançado em países desenvolvidos, como, por exemplo, a Holanda.

Embora muitas vezes essas avaliações oficiais aplicadas pelo Estado possam ser consideradas restritivas, tornando-se instrumentos discriminatórios, à medida que se limitam a avaliar as habilidades individuais dos alunos e a estabelecerem uma classificação entre as escolas, sem considerar questões contextuais cruciais que poderiam influenciar nos resultados alcançados por elas – como, por exemplo, as condições em que o trabalho pedagógico está sendo desenvolvido nessas escolas e a realidade da formação e do exercício profissional de seus professores (FREITAS, 2004) –, o fato de apenas 160 escolas – dentre 55 mil – alcançarem a marca dos seis pontos na Prova Brasil de 2005 é por si só bastante eloquente, o que nos levou a desejar conhecer de maneira aprofundada as práticas de letramento desenvolvidas por uma dessas escolas e verificar que práticas de letramento poderiam ter contribuído para o atingimento desses resultados positivos⁴.

Por pertencermos ao Estado de São Paulo, optamos por analisar as práticas de letramento da terceira⁵ escola mais bem colocada no *ranking* nacional e a primeira em nosso Estado, considerando as instituições de ensino municipais e estaduais. Trata-se da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Professora Helena Borsetti, que chamaremos, a partir de agora, de escola de sucesso, uma vez que nos referimos à instituição de ensino localizada em um distrito da cidade de Matão cujos alunos da 4ª série, ao serem submetidos à Prova Brasil em 2005, obtiveram Ideb de 7,3, resultado este que, de acordo com as projeções do Ministério da Educação, as escolas brasileiras só atingiriam em

⁴ O fato de os números chamarem nossa atenção não significa que a Prova Brasil seja considerada por nós o método mais eficaz de avaliação de ensino. Foge do escopo desse trabalho analisar de maneira aprofundada a qualidade e eficácia da Prova Brasil, bem como os critérios e os conceitos teóricos que balizam sua elaboração.

⁵ As escolas que obtiveram o primeiro e o segundo lugar no *ranking* estão localizadas no Estado do Rio de Janeiro.

2028.

Diante disso, partimos a seguir para a apresentação das hipóteses e questões levantadas para esta pesquisa, de seus objetivos gerais e específicos, da metodologia de pesquisa e dos pressupostos teóricos que embasaram este estudo, bem como de sua justificativa.

Hipóteses iniciais e questões levantadas

Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), desde 1997, defendam que os objetivos do ensino fundamental são, entre outros, desenvolver o aluno para que este perceba-se como parte integrante e transformadora da sociedade em que vive e utilize a linguagem para comunicar-se e defender suas ideias, sabe-se que o modelo de letramento sancionado na maioria das escolas públicas é o Modelo Autônomo, e que o ensino é focado principalmente nas regras gramaticais e em métodos de memorização, não visando à formação de competências e habilidades relacionadas às práticas sociais dos aprendizes. Embora a Lei n° 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, sancione que a escola deva valorizar as experiências trazidas pelos alunos, infelizmente, nas salas de aula, “peca-se, muitas vezes, por se desviar o foco da formação: dos usos da língua para o saber sobre a língua” (MENDONÇA e BUNZEN, 2006, p. 17), ou seja, as práticas de letramento escolar resumem-se em fazer com que os alunos dominem as regras gramaticais, e o objetivo parece não ser preparar esses aprendizes para utilizar a língua em situações de interação no cotidiano, de modo que suas práticas letradas sejam ampliadas, e participar ativamente da sociedade na qual estão inseridos, analisando situações e emitindo opiniões, debatendo temas, posicionando-se de maneira crítica etc. As práticas escolares acabam sendo tratadas de maneira totalmente descontextualizada da realidade social do aluno, que acaba por não identificar as funções e os objetivos do que está sendo ensinado, resultando no desinteresse pela escola e, conseqüentemente, no fracasso escolar e nos baixos índices de desenvolvimento nas provas oficiais.

Tomando esses dados como ponto de partida, podemos dizer que estabelecemos a seguinte linha de raciocínio:

I. A maioria das escolas públicas brasileiras se baseia no Modelo Autônomo de Letramento para desenvolver e implantar seu projeto pedagógico;

II. A maioria delas obteve um Ideb aquém do esperado na Prova Brasil de 2005;

III. 160 escolas obtiveram resultados positivos e significativos nesse mesmo exame oficial;

IV. A escola de Matão, objeto dessa pesquisa, é uma dessas 160 escolas.

A partir desse silogismo, surgem as hipóteses e, conseqüentemente, as questões que gostaríamos de ver respondidas com esse trabalho:

Hipótese: Nessa escola de sucesso, muito provavelmente, o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem é baseado em um modelo de letramento diferente do que tradicionalmente é aplicado na maioria das escolas e foi chamado por Street (1984) de Modelo Autônomo de Letramento.

Questão: Nesse caso, qual seria esse modelo?

Hipótese: Acreditamos que essa escola utilize práticas de leitura e escrita muito próximas do que Street (*op. cit.*) denominou Modelo Ideológico de Letramento – levando em conta, portanto, além das habilidades individuais de leitura e escrita, os aspectos sociais envolvidos nas práticas letradas dos indivíduos de determinada comunidade, como, por exemplo, as condições socioeconômicas, culturais, políticas e religiosas locais – e que essa abordagem pedagógica poderia estabelecer papel determinante para o atingimento dos bons resultados obtidos pelos alunos da 4ª série da Prova Brasil de 2005, uma vez que o modelo de letramento ideológico tem como objetivo principal desenvolver no aluno, a partir do ensino da leitura e da escrita contextualizada e, portanto, relevante, a autonomia necessária para que ele possa desenvolver-se como cidadão pleno, consciente e capaz de transformar, a partir da leitura e da escrita, a realidade na qual está inserido.

Questões: Além do modelo de letramento desenvolvido na escola, poderia outros elementos inerentes ao contexto no qual a escola está inserida –

relacionados a fatores sociais, políticos e culturais, por exemplo – contribuir para o bom desempenho dos alunos da 4ª série na Prova Brasil de 2005? Se sim, quais seriam esses elementos e de que maneira se daria essa contribuição?

Objetivos Gerais

Diante das hipóteses e questões levantadas, surge a necessidade de buscar e analisar dados que validem as primeiras e nos auxiliem a encontrar as respostas para as segundas. Para isso, estabelecemos como objetivos gerais deste estudo identificar as características do(s) modelo(s) de letramento sancionado(s) pela escola investigada, analisando-o(s) e relacionando-o(s) com suas práticas de letramento e com os resultados positivos obtidos por seus alunos, e verificar se há, além dos fatores relacionados ao letramento, outros elementos contextuais – sociais, políticos ou culturais – que podem estar relacionados a esses resultados.

Entretanto, para que esses objetivos fossem atingidos, focamos em identificar e analisar principalmente as práticas de letramento desenvolvidas pela escola em uma das salas de 4ª série do Ensino Fundamental uma vez que é esta a série submetida à Prova Brasil, além de examinar aspectos sociais, culturais e políticos inerentes ao contexto no qual esses alunos estão inseridos.

Este trabalho se limitará à análise dos fatores determinantes do sucesso da escola, ou seja, aos elementos que podem estar relacionados aos bons resultados atingidos pelos alunos da 4ª série na Prova Brasil de 2005. Os problemas e dificuldades que por ventura sejam enfrentados pela escola, caso não sejam considerados fatores influenciadores dos resultados obtidos pela escola no exame supramencionado, não serão mencionados, pois fogem do escopo desse estudo.

Objetivos específicos

Para que o objetivo geral fosse alcançado, vimos a necessidade de estabelecermos os seguintes objetivos específicos, de forma que fosse possível

compreender o contexto no qual a escola estudada está envolvida:

- I. Caracterizar o perfil social dos alunos da sala de aula estudada;
- II. Identificar quais são os profissionais envolvidos no desenvolvimento das práticas de letramento da escola;
- III. Identificar qual seria a postura/posição de cada um desses profissionais em relação a essas práticas de letramento;
- IV. Conhecer o ponto de vista desses profissionais em relação ao ensino da leitura, ao papel da escola na vida do aluno e ao perfil de cidadãos que a escola deseja formar;
- V. Saber quais são os objetivos desses profissionais enquanto responsáveis pela formação dos alunos;
- VI. Identificar quais as práticas de letramento desenvolvidas para que esses objetivos sejam alcançados e como elas são aplicadas;
- VII. Identificar qual(is) modelo(s) de letramento está(ão) subjacente(s) a essas práticas;
- VIII. Conhecer qual é a posição/participação/influência da família e dos órgãos públicos governamentais no que se refere à formação escolar dos alunos e até que ponto eles partilham dos objetivos da escola em relação ao desenvolvimento dos alunos;
- IX. Conhecer os aspectos culturais, políticos e sociais inerentes à

comunidade estudada.

Metodologia de Pesquisa

No intuito de gerar os dados necessários para o desenvolvimento deste estudo e para atingir os objetivos acima propostos, foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa:

I. Entrevistas semiestruturadas com os profissionais envolvidos diretamente no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, ou seja, a professora da 4^a série estudada, a diretora da escola e algumas pessoas pertencentes aos órgãos governamentais públicos do município, como o subprefeito do distrito ao qual a

escola de sucesso pertence e o secretário de Educação de Matão.

II. Observação e gravação em áudio das práticas de letramento desenvolvidas pela escola, dentro e fora da sala de aula, com os alunos da 4ª série;

III. Notas de campo;

IV. Análise de parte do material escrito que circula na comunidade escolar pesquisada, entre eles, avaliações bimestrais, material didático etc.

Suporte teórico

Visando a verificar nossa hipótese, responder às questões por nós levantadas e alcançar os objetivos estabelecidos, este trabalho em Linguística Aplicada toma como suporte teórico, para a análise dos dados gerados, os Novos Estudos do Letramento, linha de pesquisa de tradição etnográfica que se contrapõe a concepções fundamentadas na aquisição de níveis e domínios individuais da escrita e defende que as práticas de letramento só fazem sentido quando estudadas a partir do contexto sociocultural ao qual elas pertencem (Barton e Hamilton, 1998; Gee, 1996a, 1996b; Heath, 1983; Street, 1984; Terzi, 2003). De acordo com esses estudos, o letramento é um fenômeno relacionado às práticas sociais e culturais dos grupos humanos e o ensino da leitura e da escrita deve propiciar, de fato, a inserção dos indivíduos nas sociedades letradas, tornando-os agentes efetivos de transformação.

Justificativa

O retrato da realidade brasileira em relação ao desempenho dos alunos do ensino fundamental nas provas oficiais que mensuram a qualidade do ensino, como se vê, não é animador. Porém, nota-se que, conforme já mencionado, apesar dos baixos índices de desenvolvimento alcançados pelas escolas na Prova Brasil de 2005, a escola de sucesso objeto de estudo deste trabalho atingiu bons resultados no exame. Dessa forma, é de fundamental importância que os

mecanismos utilizados para que esses resultados fossem atingidos sejam investigados, analisados e divulgados, para que outras escolas tenham acesso a essas informações e possam alcançar os mesmos patamares de sucesso.

Com base nessa perspectiva, entendemos que este trabalho, a partir da identificação e análise das características dos modelos de letramento sancionados por essa escola de sucesso e dos fatores que podem influenciar no bom resultado atingido pela escola, pode contribuir para a construção do arcabouço teórico da área de Linguística Aplicada, ampliando a discussão sobre os modelos de letramento desenvolvidos nas escolas brasileiras, sobre o funcionamento das práticas letradas em sala de aula e sobre os fatores políticos, sociais e culturais que podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem.

Este trabalho contribui também para o aprimoramento das práticas dos professores enquanto profissionais engajados na formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade, pois torna públicas práticas de letramento desenvolvidas por uma escola de sucesso que podem, certamente, ser adaptadas e aplicadas em qualquer sala de aula do país.

Capítulo 1 – Contexto de pesquisa, metodologia e geração de dados

Neste capítulo será apresentado o contexto no qual a escola pesquisada está inserida, o que abrange suas características; os aspectos relacionados à sala de aula onde estudam os alunos da 4ª série dessa escola; e as características da comunidade à qual a escola pertence.

Em seguida apresentaremos a metodologia de pesquisa utilizada para essa pesquisa e o processo de geração dos dados desenvolvido para que os objetivos do trabalho fossem alcançados, bem como o perfil dos profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos pertencentes à 4ª série analisada e da escola como um todo.

1.1 O contexto de pesquisa

Uma vez que os Novos Estudos do Letramento – pressupostos teóricos que embasam este trabalho – definem letramento como um fenômeno essencialmente social e afirmam que as práticas de leitura e escrita de uma determinada comunidade dependem do contexto no qual ela está inserida, sendo influenciadas por ele ao mesmo tempo em que o influenciam, torna-se imprescindível conhecer e entender o contexto no qual a escola aqui estudada está inserida, de modo que possamos identificar os modelos de letramento sancionados por ela, analisá-los e relacioná-los às suas práticas sociais de leitura e escrita.

Para isso, entendemos que é necessário não somente conhecer as características da escola e de seus alunos da 4ª série, mas também da comunidade a qual ela pertence, uma vez que, neste trabalho, a concepção de contexto é contemplada em seu sentido mais amplo.

Isso equivale a dizer que, aqui, para a atribuição de sentido, a noção de contexto utilizada é aquela defendida por Gee (1996a), que não se restringe à análise do excerto comunicativo (entorno verbal), da situação comunicativa ou dos aspectos sociocognitivos relacionados ao objeto de estudo, mas leva em conta também os aspectos sociais, históricos, políticos, ideológicos, religiosos, de poder

etc. nos quais esse objeto está envolvido, pois estes são elementos que influenciam na – e são influenciados pela – construção do sentido das práticas comunicativas do objeto pesquisado.

A partir dessa concepção, acreditamos que nenhuma análise linguística pode ser feita sem considerar, em algum momento, elementos exteriores aos dados linguísticos e sociocognitivos analisados. Sendo assim, apresentaremos, a seguir, a comunidade à qual pertence a escola e, em seguida as características da própria instituição de ensino e de seus alunos.

1.1.1 A comunidade

A EMEF Prof^a. Helena Borsetti pertence a uma comunidade composta por aproximadamente 3 mil pessoas. Trata-se de um distrito do município de Matão, que está localizado no interior do Estado de São Paulo, a 250 quilômetros de Campinas e conta com uma população estimada em 75 mil habitantes⁶.

O distrito, chamado São Lourenço do Turvo, dista 20 quilômetros do centro de Matão e é formado por algumas ruas asfaltadas – a zona urbana – e estradas de terra que levam aos sítios da região – a zona rural. Na zona urbana, há uma praça central, onde está localizada a única igreja do lugar, uma pequena rodoviária – de onde saem/chegam os ônibus para o/do centro de Matão – e o comércio local, que ocupa três pequenas ruas do distrito e é composto por alguns estabelecimentos comerciais e de serviços.

Aproximadamente 30% da população local vive na zona rural, trabalhando nas lavouras de cana-de-açúcar, laranja, goiaba e manga, principais produtos cultivados na região. Dessa forma, é possível dizer que as atividades econômicas das famílias pertencentes ao distrito resumem-se em dois grandes grupos: agricultura e indústria, pois as pessoas que não estão no campo tiram seu sustento, em sua grande maioria, da única indústria do local, a Predilecta, uma empresa especializada em conservas alimentícias que emprega mais de 860 pessoas e fabrica mais de 150 produtos, principalmente molhos de tomate e doces

⁶ Fonte: <http://www.matao.sp.gov.br/nova/index.php?id=2>. Acesso em 14 ago. 2008.

em conserva.

Segundo o subprefeito do pequeno distrito, o grupo de pessoas que vivem na zona rural pode ser dividido, ainda, em dois subgrupos: metade da população camponesa é possuidora de pequenas propriedades e os 50% restantes são formados por famílias cujos membros adultos são funcionários de sítios maiores ou de usinas de cana-de-açúcar.

Ainda segundo o subprefeito, embora não haja dados oficiais sobre a taxa de analfabetismo de São Lourenço do Turvo, é possível afirmar que boa parte da população adulta do distrito é semianalfabeta, principalmente os idosos. Apesar disso, foi possível verificar, na zona urbana, vários usos da escrita comuns à comunidade.

Logo no caminho para o distrito, quando saímos da rodovia e entramos na estrada vicinal, verificamos placas indicativas que orientam o motorista em direção ao local. Nos primeiros quilômetros da estrada de mão dupla, verificamos um grande *outdoor* que informava sobre uma festa paroquial que aconteceria na cidade (Anexo 1). Além de conter informações sobre o evento, como nome, data e local, o *outdoor* fazia menção ao patrocinador da festa.

Já no distrito, foi possível verificar a existência de algumas placas de trânsito que orientam os motoristas sobre a direção a seguir, mas não havia quase nenhuma placa indicando o nome das ruas ou dos logradouros; dentre todas as ruas da zona urbana, apenas duas tinham identificação de nome. É bastante comum, em comunidades pequenas como São Lourenço do Turvo, a não preocupação das autoridades locais em manter a identificação de ruas e praças, uma vez que, na maioria das vezes, os moradores conhecem bem o local e, portanto, não precisam de nomes para localizar casas e comércio.

Em todo o distrito, também não localizamos bancas de jornais ou revistas, o que denota que provavelmente os habitantes do lugar não têm acesso fácil a esses portadores de textos.

Apesar disso, foi possível notar que existem vários outros tipos de materiais escritos correntes na comunidade, principalmente cartazes expostos nos estabelecimentos comerciais, que veiculam todo tipo de informação. Na vitrine da

farmácia e na parede do supermercado, por exemplo, estavam afixados cartazes escritos a mão com as promoções do dia (Anexo 2). Além desses, encontramos, também no supermercado, folhetos impressos que divulgavam *shows* de rodeio com apresentação de cantores da região.

Além da farmácia e do supermercado, alguns outros estabelecimentos compõem o centro do distrito. Entre eles, um salão de beleza, uma loja de presentes, dois bares, duas mercearias, uma casa de rações, uma casa de equipamentos agrícolas, uma loja de materiais de construção, um posto de combustíveis, duas escolas – uma delas é a escola aqui pesquisada – e um consultório com dois dentistas e uma fisioterapeuta.

A propaganda de alguns desses estabelecimentos são expostas e distribuídas em vários veículos de comunicação diferentes espalhados por todo o distrito, entre eles, *outdoors* e placas, os muros de algumas casas e até mesmo os bancos de pequenas praças (Anexo 3).

Havia textos escritos expostos também na igreja, onde tivemos acesso, logo na entrada, a um mural onde se liam proclamas, avisos, escalas de horários das equipes litúrgicas e agendamentos das missas, dos batizados e dos grupos de oração (Anexo 4).

1.1.2 A escola de sucesso

Conforme mencionado anteriormente, em todo o distrito há apenas dois prédios escolares: o primeiro é uma escola infantil municipal para crianças de 0 a 5 anos; e o segundo é a escola pesquisada, que durante o dia funciona como Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), acolhendo os alunos de 1^a a 8^a série, e no período noturno torna-se estadual, uma EESG (Escola Estadual de Segundo Grau), e são os jovens e adultos do Ensino Médio que a ocupam. Dessa forma, a escola conta com duas diretoras, uma contratada pelo município – que está presente na escola nos períodos da manhã e da tarde e foi quem nos permitiu desenvolver esta pesquisa na instituição e nos concedeu algumas entrevistas – e outra contratada pelo Estado de São Paulo – que permanece na

escola nos períodos vespertino e noturno.

No período diurno, quando a escola é municipal e de Ensino Fundamental, o corpo docente é formado por 24 professores. Dentre eles, 11 lecionam no Ensino Fundamental I e 13 no Ensino Fundamental II, sendo todos licenciados e alguns com pós-graduação. Além dos professores, a escola conta com mais oito funcionários, que são responsáveis pela secretaria, pela limpeza do prédio e pela merenda escolar.

Ainda no Ensino Fundamental, a escola de sucesso conta com 360 estudantes, todos moradores do distrito, da zona urbana ou da zona rural. Para aqueles que moram nos sítios e estão mais distantes da escola, a instituição, em parceria com a Prefeitura de Matão, disponibiliza um ônibus escolar que leva os alunos todos os dias de casa para a escola e da escola para casa.

Muitos desses estudantes são filhos ou netos de pessoas semianalfabetas que, segundo a diretora da instituição e o subprefeito do lugar, não tiveram oportunidade de estudar na infância. Apesar disso, percebe-se que esses pais e avós não deixam de incentivar seus filhos a estudar e reconhecem a importância da educação escolar em suas vidas. Tanto que muitos deles, atualmente, voltaram para os bancos escolares e cursam a Educação de Jovens e Adultos (EJA), programa desenvolvido pelo governo estadual e que a escola oferece no período noturno, para que possam participar mais ativamente das atividades escolares de seus filhos.

1.1.2.1 O prédio escolar

A escola de sucesso, no que se refere à sua estrutura física, conta com 16 salas de aula que, durante o dia, quando funciona como uma instituição de Ensino Fundamental, são divididas em duas salas para cada série. Cada sala de aula é composta por, no máximo, 20 alunos e, caso uma determinada classe comece a ficar volumosa, com mais de 25 alunos, por exemplo, a diretora providencia a divisão para duas classes de 12 ou 13 alunos cada, realidade vista quase que exclusivamente em escolas particulares. Segundo ela, há autonomia e respaldo

dos órgãos públicos para essa divisão, pois a ordem de não haver mais de 20 alunos por sala de aula faz parte das novas diretrizes educacionais propostas pela própria Secretaria da Educação do município, em 2005. Assim, quando o diretor de uma escola municipal de Matão (são seis, nas quais estão matriculados aproximadamente 2.600 alunos) vê a necessidade de dividir uma classe, entra em contato com a Secretaria, que providencia a construção de novas salas e a contratação de novos professores. Essa diretriz é de suma importância para o sucesso da escola, conforme veremos posteriormente, no decorrer deste trabalho.

A escola de sucesso foco deste estudo foi, por muitos anos, estadual, tendo sido municipalizada em 2002. Entretanto, nessa época, mesmo estando sob a alçada do governo municipal, ainda não havia sido instituído o regime de números reduzidos de alunos por classe. Foi somente em 2005, com a administração municipal atual, que uma nova proposta pedagógica foi estabelecida e todas as escolas do município – algumas comportando quase dois mil alunos – foram ampliadas de modo que se tornassem capazes de acolher menos alunos em cada sala de aula.

Nossa escola de sucesso conta, ainda, com refeitório e cozinha, onde é preparada a merenda escolar, que é disponibilizada pelo governo municipal e complementada com legumes e verduras oriundas da horta da escola, uma quadra poliesportiva, onde são ministradas as aulas de Educação Física, um laboratório de Ciências totalmente equipado que, conforme a professora que entrevistamos, “tem materiais que muitas escolas particulares não têm”, e uma biblioteca, que possui uma entrada especial para receber a comunidade e é composta por aproximadamente mil exemplares, de todos os assuntos e oriundos de várias fontes como, por exemplo, doações da Biblioteca Pública do município, que envia os livros excedentes para o distrito, ou doações dos moradores da própria comunidade.

Alguns livros e enciclopédias que fazem parte do acervo da biblioteca são comprados pela escola, e estes, antes de serem adquiridos, passam pelo crivo dos professores, que verificam se o material será realmente útil para que os objetivos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos sejam

alcançados.

Outras fontes de informação para os professores e alunos são o jornal *Folha de S. Paulo* e a revista *Nova Escola*, ambas assinadas pela Secretaria da Educação, que recebe os exemplares e os envia para a escola. Afora isso, quando surge, em outros veículos de comunicação, alguma matéria ou assunto cujo conteúdo é considerado interessante para a escola, os professores levam o artigo para discussão entre eles mesmos ou entre os alunos.

Embora a EMEF Prof^a. Helena Borsetti esteja localizada em um distrito no qual boa parte da população é camponesa, a escola é considerada urbana, está sob responsabilidade do governo municipal e fica localizada em uma região bem próxima do centro de Matão, tendo acesso a todo o sistema de serviços públicos e privados que a cidade oferece. Além disso, a escola de São Lourenço do Turvo apresenta uma boa infraestrutura, seja em relação ao prédio escolar, que conta com boas salas de aula, laboratório de Ciências, biblioteca e quadra poliesportiva, ou às condições de trabalho dos professores, que contam com bom suporte didático para ministrar as aulas. Além disso, embora não tenha sido sempre assim, desde 2005 professores e alunos são beneficiados com o número reduzido de alunos em sala de aula, o que facilita a comunicação entre os envolvidos e propicia o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem. Os alunos têm acesso também à merenda escolar, assistem às aulas em salas espaçosas, limpas e arejadas, usufruem de biblioteca e laboratório de Ciências e têm transporte gratuito e de qualidade que os conduzem no trajeto de casa para a escola e vice-versa, serviço que é precário na maioria das escolas brasileiras localizadas na zona rural.

Quanto à comunidade em que a escola de sucesso está inserida, embora boa parte da população tenha baixa ou nenhuma escolaridade, faz uso da escrita principalmente para fins imediatos e algumas pessoas estão ampliando estes usos voltando à escola mesmo depois de adultos.

Para ter acesso aos dados acima descritos e para atingir os objetivos deste estudo, explicitados anteriormente, utilizamos uma metodologia de pesquisa específica, a qual será apresentada a seguir.

1.2 Metodologia da pesquisa

Considerando o contexto no qual o objeto de estudo desta pesquisa está inserido e levando em conta nossos objetivos gerais e específicos, optamos, para a realização deste estudo, pela adoção do método relacionado à pesquisa qualitativa de caráter etnográfico.

O propósito principal desse tipo de pesquisa é traduzir e expressar o significado dos fenômenos sociais e pressupõe um corte temporal-espacial, por parte do pesquisador, de determinado fenômeno, definindo o campo e a dimensão em que o trabalho será desenvolvido, ou seja, o território a ser mapeado e em qual contexto, o que vai ao encontro das expectativas almejadas para este estudo.

De acordo com Godoy (1995), a pesquisa qualitativa tem como características principais:

- I. O caráter descritivo, no qual o pesquisador descreve e analisa com detalhes os dados observados;
- II. O ambiente natural como fonte direta de dados;
- III. O pesquisador como instrumento fundamental;
- IV. A observação e compreensão de realidades que não são quantificadas ou quantificáveis (significados, crenças, valores, ideologias etc.);
- V. O estudo do comportamento humano dentro do contexto em que eles ocorrem, sendo o significado que as pessoas dão às coisas a preocupação principal do investigador.

Conforme mencionado acima, além de ser qualitativa, esta pesquisa tem inspiração etnográfica, pois entendemos que, de acordo com Street (2003a), os aspectos etnográficos permitem que o pesquisador empregue métodos de observação e geração de dados associados ao trabalho de campo que sejam sensíveis a maneiras de identificar os usos e os significados das práticas de letramento de acordo com os pontos de vista da própria população investigada, além de nos permitir reconhecer as relações de poder existentes; e é dessa maneira que queremos abordar o letramento da comunidade escolar objeto de

pesquisa deste trabalho, tentando entender e nos familiarizar com as características que regem o comportamento dessas pessoas em relação às suas práticas de letramento e como se dá a organização do trabalho pedagógico.

Assim, acreditamos que esse tipo de pesquisa permite que tratemos das questões teóricas e práticas sobre o que ocorre em relação ao letramento desenvolvido pelos alunos e pelo professor no momento da interação em sala de aula, auxiliando-nos a entender os vários aspectos do contexto social dos envolvidos.

Para realizar esta pesquisa, utilizamos alguns critérios estabelecidos por Firestone e Dawson (1981) em relação à abordagem etnográfica, que geralmente é baseada em estudos de caso de determinados grupos nos quais são produzidos dados ricos em detalhes descritivos – com tanta precisão quanto possível – que posteriormente são analisados pelo pesquisador.

Um dos critérios a ser seguido neste tipo de pesquisa diz respeito ao trabalho de campo, que deve ser conduzido pessoalmente pelo investigador, ao menos em sua maior parte, pois somente a experiência direta e íntima com os sujeitos de pesquisa e com as práticas da comunidade o levará a entender de maneira mais efetiva a realidade estudada.

Outro item a ser levado em conta pelo pesquisador etnógrafo no campo da educação é o método de pesquisa utilizado para a geração de dados. Segundo Firestone e Dawson (*op. cit.*), dois métodos são centrais e, portanto, fundamentais para a pesquisa de abordagem etnográfica: a observação direta e as entrevistas. Entretanto, na maioria das vezes, outros métodos são utilizados concomitantemente a esses, tais como inspeções, levantamentos de histórias de vida, documentos, vídeos, fotografias etc.

Além disso, é no ambiente estudado que o pesquisador encontrará os problemas ou as respostas que procura, baseando-se nos dados gerados, procurando imergir na situação e, a partir daí, revendo e aprimorando o problema levantado no início da pesquisa.

Foi com base nos pressupostos acima mencionados que os dados descritos neste trabalho foram gerados e analisados.

1.3 Geração de dados

Dentro do universo da pesquisa qualitativa de natureza etnográfica, para alcançar nossos objetivos utilizamos principalmente dois instrumentos de pesquisa que, conforme dissemos anteriormente, são fundamentais para o estudo qualitativo de caráter etnográfico: a entrevista e a observação direta (esta aliada à gravação em áudio), que foram feitas entre os meses de março e novembro de 2008, em datas pré-agendadas de acordo com a disponibilidade dos principais envolvidos no processo pedagógico da escola, como a professora e a diretora da escola. Com a utilização desses instrumentos, acreditamos que seria possível ter acesso às principais práticas de letramento desenvolvidas na escola, entender como elas se dão, saber quais são seus usos e quais os significados que elas têm para a comunidade na qual está inserida, para, a partir daí, identificar o(s) modelo(s) de letramento sancionado(s) pela escola e relacioná-lo(s) com suas práticas.

Nosso primeiro contato com a escola foi por telefone e deu-se em março de 2008, quando falamos diretamente com a diretora, apresentamos nossas intenções e solicitamos permissão para visitar a instituição, assistir a algumas aulas e realizar entrevistas não somente com a própria diretora, mas também com os docentes que estivessem envolvidos no desenvolvimento do letramento dos alunos da 4ª série e, possivelmente, com alguns alunos.

A diretora mostrou-se, desde o primeiro contato, bastante receptiva em relação à nossa proposta, deixando a nosso critério, inclusive, escolher tanto as aulas que gostaríamos de observar quanto a professora que gostaríamos de entrevistar, uma vez que a escola contava com duas turmas de 4ª série.

Até esse ponto, ainda não estava definida a quantidade de entrevistas que seriam feitas, quem iríamos, de fato, entrevistar ou quantas aulas de ensino de leitura seriam observadas. Para estabelecermos esses processos, precisaríamos primeiramente conhecer um pouco mais a escola; por isso, optamos por agendar a primeira ida a São Lourenço do Turvo e a primeira entrevista semiestruturada com a diretora. A visita, realizada em março de 2008,

descortinou o panorama geral da escola e nos forneceu informações importantes sobre seu funcionamento, sua rotina, sua organização, suas práticas pedagógicas, sua relação com a Secretaria de Educação do município, seu planejamento escolar, sobre o perfil dos alunos, dos professores e da comunidade local, além de elencar as principais práticas de letramento desenvolvidas com os alunos no cotidiano e algumas características inerentes ao letramento da comunidade em geral, incluindo a família dos alunos. A partir dessa conversa, foi possível definir as diretrizes principais para a geração de dados e elencar quais seriam as práticas de letramento observadas/gravadas e, posteriormente, analisadas.

Durante nossa conversa, a diretora, que é formada em Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia, tem aproximadamente 35 anos e está à frente da diretoria da escola desde 2005, nos informou que o método de trabalho desenvolvido em sala de aula em 2008 não havia sofrido grandes modificações em relação a 2005, o que nos permitiria ter acesso a práticas de letramento muito semelhantes às desenvolvidas na época em que os alunos da 4ª série se destacaram na Prova Brasil. Além disso, soubemos que a professora responsável por essa mesma turma em 2005 continuava na escola e ainda lecionava para a mesma série. Com isso, decidimos que, caso não houvesse oposição de sua parte, essa professora seria uma das pessoas entrevistadas por nós e seriam as suas aulas que observaríamos, uma vez que, além de estar há mais tempo na escola que a outra professora de 4ª série, participara direta e ativamente no desenvolvimento das práticas de letramento dos alunos de 2005.

A partir do relato da diretora, foi possível perceber ainda que os alunos da 4ª série daquela escola estavam envolvidos em vários projetos e práticas de letramento não só em sala de aula, mas também fora dela, e que muitas dessas atividades de leitura e escrita eram organizadas pelas autoridades governamentais locais – Secretaria de Educação do município e Subprefeitura – ou contavam com seu apoio. Com isso, identificamos que, além das observações em sala de aula e da entrevista com a professora, dados relevantes poderiam ser gerados também fora da escola, uma vez que, para entendermos, de fato, como as práticas de leitura e escrita dessa comunidade são desenvolvidas é necessário considerar os

aspectos extraclasse que podem agir como agentes influenciadores das práticas de letramento desenvolvidas para/com os alunos.

Assim, estabelecemos que, em ocasião oportuna, entraríamos em contato com o subprefeito do distrito ou com o secretário de Educação do município, pois eles poderiam ser fontes de informações importantes sobre os objetivos do governo público local em relação à Educação, sobre a relação desses órgãos com a escola, sobre o perfil social da comunidade e o modo de vida local, além de nos fornecer dados estatísticos sobre a população rural e urbana de São Lourenço do Turvo, informações estas que nos auxiliariam a alcançar alguns de nossos objetivos específicos.

Alguns dias depois do encontro com a diretora, entramos em contato com a professora escolhida, agendamos uma entrevista com ela e solicitamos permissão para observar/gravar algumas de suas aulas no início de abril. Assim como ocorreu com a diretora, desde o primeiro contato a professora foi bastante solícita, não havendo, portanto, qualquer atitude hostil que denotasse descontentamento em relação à nossa investigação ou à nossa presença em sua sala de aula.

Procuramos fazer nossas observações/gravações e entrevistas de maneira informal, de maneira que os alunos e a professora não se sentissem constrangidos nem incomodados com nossa presença. Com isso, pretendíamos evitar a impressão de estarmos invadindo a privacidade da escola ao tornar públicas suas atividades educacionais.

Além das entrevistas e da observação/gravação dos dados, lançamos mão de telefonemas, trocas de *e-mails*, notas de campo – em forma de diários ou relatos – e levantamento de parte de documentos escritos que circulam na comunidade escolar pesquisada e que, em sua maioria, foi-nos cedido pela diretora e pela professora da escola, como, por exemplo:

- I. o plano de ensino desenvolvido pela Secretaria de Educação do município em conjunto com os professores da escola;
- II. as avaliações bimestrais aplicadas aos alunos da 4^a série pesquisada;
- III. parte do material didático utilizado por esses alunos em sala de aula;
- IV. parte das atividades relacionadas ao ensino de gramática, ortografia e

leitura desenvolvidas em sala de aula;

V. textos escritos ou lidos pelos alunos, seja em casa ou na escola.

A sala de aula observada era composta por 18 alunos, 11 garotos e 7 garotas, entre nove e dez anos. Segundo a professora, grande parte eram alunos da escola desde a 1ª série, o que significa que já estavam adaptados ao ambiente e, de maneira geral, respondiam bem ao andamento das disciplinas.

Em relação à sua estrutura física, na sala, recém-pintada e limpa, havia carteiras individuais, dispostas umas atrás das outras, e em uma das paredes verificamos a existência de uma pequena estante com alguns livros infantis. Além dela, havia um grande cartaz com a frase-título *Palavras que eu não devo mais errar*. Tratava-se de uma lista de palavras, atualizada periodicamente, que é completada à medida que os alunos se deparavam, no dia-a-dia, com palavras ou expressões que eles próprios consideravam “difíceis” de serem aprendidas ou assimiladas.

Durante os meses letivos de 2008, fizemos sete visitas a São Lourenço do Turvo e alguns contatos por telefone, além de, conforme já dissemos, termos coletados vários materiais escritos. Essa mobilização nos permitiu compor nosso banco de dados da seguinte maneira: sete sessões de observação direta e gravações em áudio de aulas de Língua Portuguesa; quatro entrevistas pessoais com a professora da 4ª série analisada e algumas conversas informais gravadas durante o período de observação de suas aulas; duas entrevistas pessoais e uma entrevista por telefone com a diretora, além de três trocas de *e-mails*; uma entrevista com os alunos, em grupo; e uma entrevista por telefone e uma troca de *e-mails* com o subprefeito de São Lourenço do Turvo.

Com essas informações em mãos, tivemos acesso às várias interações sociais existentes na comunidade, como por exemplo, a relação professor/aluno, aluno/aluno, professor/diretor, diretor/aluno, governo local/diretor, governo local/aluno etc., em seu ambiente natural, ou seja, tivemos acesso à rotina dos sujeitos de nossa pesquisa no que se refere a suas atividades relacionadas à leitura e à escrita, o que nos proporcionou determinar algumas atitudes e, principalmente, identificar e analisar as práticas de letramento desenvolvidas na

escola.

Durante as observações/gravações das aulas, a presença do pesquisador em sala, bem como a do gravador, aparentemente não interferiu na rotina da professora e dos alunos, pois as interações sociais nos pareceram bastante naturais e espontâneas, a não ser pelo fato de algumas crianças, inicialmente, em nosso primeiro dia de observação/gravação, terem demonstrado um pouco de curiosidade com a nossa presença.

Nessas ocasiões, por diversas vezes, enquanto os alunos estavam desenvolvendo atividades em grupo sem a intervenção da professora, esta se voltava para nós espontaneamente para conversar. Mesmo sem ser questionada, ela nos fornecia informações importantes tanto sobre o perfil pessoal e social dos alunos quanto sobre ela mesma, o que nos permitiu ter acesso a características relacionadas às crenças, às expectativas e aos valores, tanto dela quanto dos alunos, em relação às práticas de letramento das quais participam, seja na escola ou na comunidade como um todo.

Já as entrevistas oficiais eram semiestruturadas e feitas com a professora e/ou com os alunos sempre depois das observações/gravações, quando considerávamos necessário, e tinham dois objetivos: complementar e aprofundar nossos conhecimentos em relação aos dados gerados com as observações, fornecendo-nos, portanto, as bases para a descrição e análise das práticas de letramento identificadas durante as aulas, e conhecer o letramento da professora e seu ponto de vista em relação às suas próprias práticas pedagógicas, suas expectativas em relação aos alunos, ao sistema de avaliação na disciplina de Língua Portuguesa e aos projetos desenvolvidos pela escola, pois entendemos que as crenças e os valores do professor podem influenciar diretamente no processo de ensino e aprendizagem e no letramento desenvolvido com/para os alunos.

O fato de os alunos da escola de sucesso estarem envolvidos em vários projetos educacionais e em diversas atividades pedagógicas diferentes dentro e fora da escola, alguns, inclusive, contando com a participação da família e do governo local, levou-nos a apresentar e a analisar as práticas de letramento

desenvolvidas pela escola partindo do nível macro (a comunidade) para o micro (a sala de aula), buscando sempre estabelecer relações entre elas por meio da triangulação das fontes geradoras dos dados em duas etapas, pois acreditamos que, dessa forma, será possível verificar, de maneira clara e objetiva, os modelos de letramento que orientam essas práticas.

Esse tipo de análise, que aborda os aspectos relacionados às práticas de letramento escolar e extraescolar, a nosso ver, permite-nos obter uma visão ampliada do contexto no qual a escola está inserida, identificar com maior profundidade e relevância as características do(s) modelo(s) de letramento sancionado(s) pela escola e apontar quais fatores poderiam estar relacionados ao bom desempenho alcançado por essa instituição na Prova Brasil de 2005.

Antes disso, porém, apresentaremos os dados que demonstram o que pensam os profissionais engajados no processo de letramento dos alunos da escola de sucesso em relação à leitura, ao papel da escola na sociedade e ao perfil de cidadão que desejam formar, de modo que possamos verificar que valores e crenças estão subjacentes a esse modo de pensar, que modelo de letramento ele reflete e como isso é transposto para as práticas letradas desenvolvidas em sala de aula.

Capítulo 2 – As crenças e os valores sancionados pela escola de sucesso

Neste capítulo buscamos entender como a professora da 4ª série analisada e a diretora da EMEF Profª. Helena Borsetti percebem o processo de aquisição de leitura e escrita, bem como compreender que tipo de relação com a escrita elas desejam propiciar às crianças. Além disso, buscamos identificar o que essas profissionais pensam sobre o papel da escola na comunidade e conhecer o perfil de cidadão que se deseja formar, o que nos fornecerá os dados necessários para identificar o modelo de letramento sancionado pela escola.

Uma vez identificados os valores e as crenças que balizam esse modelo, discorreremos sobre os construtos teóricos sobre letramento que estão relacionados às informações geradas e que nos fornecerão as bases para a análise desses dados, de forma que possamos investigar, em seguida, como esses valores se manifestam nas práticas de letramento desenvolvidas dentro e fora da sala de aula.

2.1 O papel da escola e o perfil do cidadão a ser formado

A escola, em qualquer sociedade contemporânea, é a principal agência do letramento e, como tal, sempre irá desenvolver suas práticas de leitura e escrita a partir de um determinado posicionamento ideológico, que pode não ser o mesmo para todas as instituições de ensino, mas é sempre estabelecido por valores, relações de poder e perspectivas que refletem o modelo de letramento escolhido para orientar a elaboração do currículo a ser implementado e todo o trabalho em sala de aula.

Assim, esse posicionamento faz com que um projeto de ensino que vise à aquisição da escrita como parte do processo de inclusão social seja bem diferente daquele que envolve apenas o domínio da tecnologia da linguagem escrita e visa somente à sua (de)codificação (TERZI, 2006), além de ser resultado do estabelecimento do perfil do cidadão que a escola quer formar, seja ele um cidadão letrado, capaz de transformar, por meio da leitura e da escrita, a realidade

em que vive ou simplesmente um indivíduo que saiba (de)codificar textos suficientemente bem para passar para a próxima série.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), especificamente em relação às práticas de leitura e escrita, o objetivo de qualquer escola de Ensino Fundamental deve ser fazer com que seus alunos, ao longo dos nove anos que compõem esta etapa dos estudos, “adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado” (PCN, 1997, p. 33). Em outras palavras, a escola tem como meta, segundo o documento oficial, desenvolver o potencial crítico do aluno, permitindo que ele, a partir da leitura e da escrita, amplie e articule conhecimentos e competências que possam ser mobilizados nas inúmeras situações de uso da língua no cotidiano, seja em família, com amigos, na escola, no trabalho etc., utilizando a escrita como instrumento de transformação social.

Essas metas estabelecidas nos documentos oficiais, segundo os profissionais envolvidos no processo educacional dos alunos da EMEF Prof^ª. Helena Borsetti, são também os objetivos perseguidos cotidianamente pela escola dentro e fora de sala de aula. A diretora da escola de sucesso e a professora da 4^a série cujas práticas de letramento tornaram-se objetos de estudo desta pesquisa são unânimes ao afirmarem que, para elas, o papel da escola, como principal instituição de ensino existente em nossa sociedade, deve ser o mesmo que aquele defendido pelos PCN, não se restringindo, portanto, a fazer com que os alunos decorem conteúdos e atinjam resultados satisfatórios para que possam passar para a série seguinte.

Essas convicções são explicitadas em vários trechos das entrevistas que fizemos, como, por exemplo, no excerto abaixo, no qual a professora discorre, entre outros assuntos, sobre suas expectativas em relação ao processo de formação dos alunos:

Não espero que eles decorem, que eles saibam um monte de coisa, mas que eles consigam pegar o que aprenderam e possam levar pra si, pra sua casa, (...) fazer uma ponte entre isso que a

gente tá vindo na escola e a realidade. Eu quero que isso contribua, de alguma forma, para que eles venham a pensar sobre a nossa realidade hoje, né, o convívio social. (...) Ninguém é só um depósito de conhecimento, né?

A professora esclarece ainda que, em sua opinião, a escola tem uma função social que, além de proporcionar a aquisição de conhecimento e garantir o bom desempenho dos alunos, deve promover a interação entre a instituição e a família das crianças, sempre trabalhando em prol do desenvolvimento de cidadãos críticos, que tenham liberdade de expressão, que valorizem sua cultura, que saibam respeitar a si mesmos e a seus semelhantes e que possam interagir com outras pessoas e trabalhar em equipe.

É possível dizer também que a família está constantemente presente no cotidiano escolar da comunidade e, na opinião da professora, é um dos pilares fundamentais para a formação de cidadãos letrados. Segundo ela, na escola de São Lourenço do Turvo há uma grande interação entre pais, alunos e professores, pois se acredita que

“A escola atinge a família. E a família tem que também participar da escola. A escola é aberta. Se nós não fizermos essa interação escola/professor/família, nós não vamos conseguir que a criança tenha um bom desenvolvimento”.

Além disso, os educadores da EMEF Prof^a. Helena Borsetti creem que, para atingir seus objetivos e garantir o bom desempenho dos alunos, é importante que a escola desenvolva práticas de letramento que reflitam o contexto sociocultural no qual os alunos estão inseridos, ou seja, que levem em conta e valorizem o conhecimento prévio dos alunos. Segundo a diretora da escola de sucesso, o vínculo entre as atividades desenvolvidas na escola e o contexto sociocultural dos alunos é estabelecido a todo momento, dentro e fora da escola, pois “a criança deve aprender a partir daquilo que ela vivencia”.

Esses preceitos defendidos pelos profissionais envolvidos no processo educacional dos alunos vão, de certa forma, ao encontro do que afirmam vários

autores que se dedicam aos estudos do letramento, entre eles, Ângela Kleiman, que afirma que a escola, ao desenvolver suas práticas de letramento, quanto mais se aproxima das práticas sociais relacionadas a outras instituições sociais, mais o aluno poderá contribuir com conhecimentos relevantes oriundos das práticas que já conhece, e mais fáceis serão as adequações, adaptações e transferências que ele fará para outras situações da vida real (KLEIMAN, 2005), e Shirley Heath, antropóloga e linguista americana que comprovou, a partir de uma pesquisa com crianças pertencentes a três comunidades do sudeste dos Estados Unidos, que quando a escola desenvolve atividades de leitura e de escrita que não estão relacionadas ao contexto sociocultural dos alunos, isto é, que não lhes sejam, de certa forma, familiares, as crianças tendem a ter um menor desempenho escolar.

Dessa forma, para Heath (1983), os significados atribuídos à leitura e à escrita estão intrinsecamente relacionados ao modo de vida das crianças, ao ambiente em que estão inseridas, variando, portanto, de acordo com a cultura e as ideologias das comunidades às quais pertencem, bem como com os valores atribuídos por essas comunidades à escrita.

Para comprovar essa teoria, Heath procurou observar, durante sete anos, as relações que os indivíduos pertencentes às três comunidades estudadas por ela mantinham com a leitura e com a escrita, visando identificar não só como essas pessoas usavam esses recursos nos diversos espaços sociais – como, por exemplo, a escola e o lar –, mas também como esses usos eram afetados pelo contexto social e cultural nos quais estavam inseridas. Para isso, a autora introduziu como unidade de análise o que ela chamou de “evento de letramento⁷”, episódios observáveis nos quais a relação social é intermediada pela escrita e o texto tem uma função, mesmo não estando presente de maneira concreta no momento da interação, como quando pessoas trocam impressões sobre um livro lido, por exemplo.

Observando os eventos de letramento existentes nas três comunidades, a autora verificou que todas elas tinham características diferentes entre si e

⁷ A noção de evento de letramento tornou-se um conceito importante nos estudos do letramento e é unidade de análise de várias pesquisas posteriores à de Heath. Esse conceito será apresentado com mais detalhes no decorrer deste trabalho.

atribuíam à leitura significados igualmente diferentes. Por isso, em casa, com a família, as crianças de uma determinada comunidade não eram expostas ao mesmo tipo de letramento que qualquer uma das outras duas comunidades.

Em Gateway, por exemplo, que era a comunidade local dominante, de maior prestígio social e composta por negros e brancos que viviam na zona urbana, as crianças estavam acostumadas, desde a mais tenra idade, ao contato com a leitura e a escrita, mesmo sem saber ler e escrever, pois seus pais tinham como hábito ler e contar histórias para elas antes de dormir. Nessas ocasiões, as crianças eram frequentemente incentivadas por seus pais a interagirem com a leitura, fazendo perguntas sobre o texto ou discorrendo sobre o que tinham entendido.

Já em Roadville, que era composta por uma classe trabalhadora cujos membros eram brancos e operários de engenho, as crianças e os adultos também mantinham uma relação com a escrita, mas seus modos de produzir sentidos eram diferentes da comunidade de Gateway. Em Roadville, a leitura e a escrita eram consideradas como autoridades de informação ou de entretenimento, na cabendo, portanto, questionamentos ou ficcionalizações. A partir dessa orientação de letramento, as crianças não eram incentivadas a interagir com a leitura, a reinterpretar ou a ir além dos limites do texto, transpondo seus conhecimentos para outros contextos, tornando-se, portanto, passivas em relação à leitura.

Em Trackton, a terceira comunidade estudada, composta por camponeses negros que trabalhavam em fazendas da região, a maioria das famílias que a compunha era pouco letrada. Para elas, a oralidade era mais valorizada que a escrita e, por isso, as crianças eram pouco incentivadas a qualquer interação com materiais escritos. Os poucos contatos com esses materiais se davam a partir de instruções advindas de manuais, que explicavam, por exemplo, o funcionamento de uma máquina. Entretanto, as crianças da comunidade estavam em constante interação com os adultos, participando das conversas, aprendendo com eles, e desde pequenas eram estimuladas a fazer pequenas compras, o que as obrigava a fazer, a partir dos rótulos dos produtos – seja pelas cores ou pelos formatos das letras –, certas inferências com a escrita. Além disso, mesmo sem ter contato com

outros materiais escritos, as crianças eram incentivadas à ficcionalização por meio de brincadeiras e teatrinhos.

Ao sair do âmbito familiar e partir para a análise dos eventos de letramento escolar, Heath verificou que, embora as crianças das três comunidades fossem expostas à leitura e à escrita de maneiras diferentes umas das outras em casa, uma vez que os eventos de letramento de cada uma delas eram determinados a partir de suas próprias normas e valores, todas as crianças eram expostas a um só tipo de letramento na escola, que tinha uma única orientação de letramento que balizava todas as atividades pedagógicas desenvolvidas com os alunos.

A partir daí, relacionando os tipos de eventos de letramento aos quais as crianças eram expostas em casa com aqueles desenvolvidos na escola, mais especificamente nas primeiras séries escolares, Heath constatou que, de modo geral, as crianças de Gateway, a classe dominante local, atendiam melhor às expectativas da escola, obtendo os melhores resultados em comparação com aos alunos oriundos de Roadville ou Trackton.

Segundo a autora, isso se deu porque as características do letramento desenvolvido na escola eram muito semelhantes às do letramento ao qual as crianças de Gateway eram expostas em suas casas, ou seja, os eventos de letramento privilegiados pela escola eram os mesmos que os desenvolvidos no ambiente familiar dessas crianças. Por isso, quando chegavam à escola, elas já estavam familiarizadas com aqueles tipos de eventos de letramento e, conseqüentemente, tinham mais facilidade para atribuir-lhes significados, depreendê-los e aplicá-los no cotidiano escolar do que as crianças das outras comunidades.

Dessa forma, Heath concluiu que: (i) o contexto sócio-histórico, ou seja, os valores, às crenças e as ideologias de uma determinada comunidade, fornece a base para a construção dos significados do letramento e interfere na relação que os indivíduos têm com a leitura e a escrita ao longo da vida; (ii) que a escola tende a reforçar os valores e ideologias relacionadas ao letramento sancionado pela classe dominante, e que, assim, terminam por marginalizar a camada social que tem uma orientação de letramento diferente.

Assim, podemos inferir que para que desempenhem seu papel na sociedade de maneira autônoma e possam, de fato, compreender o mundo que os cerca, não basta simplesmente que os indivíduos adquiram a técnica de leitura de escrita, pois seu sucesso como cidadão letrado dependerá, além de seus esforços individuais e da habilidade tecnológica, da orientação de letramento valorizada pelas agências dominantes existentes na comunidade à qual está inserido, que sancionam determinado tipo de letramento de acordo com suas ideologias, seus valores e suas crenças.

Relacionando os resultados obtidos por Heath à realidade que encontramos em São Lourenço do Turvo, é possível dizer que nessa comunidade não há o tipo de marginalização sofrida pelas crianças de Roadville e Trackton, uma vez que, no distrito de Matão, conforme pudemos verificar, a escola de sucesso procura levar em conta, ao desenvolver suas práticas de letramento, o conhecimento prévio dos alunos e o contexto social no qual eles estão inseridos, o que garante que as crianças, ao atingirem a idade escolar, se deparem com atividades relacionadas à leitura e à escrita que, de uma maneira ou de outra, já lhes são familiares.

2.2 O letramento sancionado pela escola de sucesso

Conforme visto nesse capítulo, para os educadores da EMEF Prof^a. Helena Borsetti a escola tem como objetivo formar cidadãos autônomos e críticos que, a partir da leitura e da escrita, sejam capazes de perceber e transformar a realidade na qual estão inseridos, articulando conhecimentos e competências que possam ser mobilizados nas inúmeras situações de uso da língua no dia a dia. Para esses profissionais, a escola deve estar em constante integração com a família do aluno e precisa levar em conta seus conhecimentos prévios e seu contexto sociocultural para o desenvolvimento de práticas de letramento escolar relevantes.

Partindo dos valores, das ideologias e das crenças previamente relatados, torna-se claro que, para que o objetivo principal estabelecido seja alcançado, ou seja, para que o cidadão autônomo e crítico idealizado seja efetivamente formado, a escola de sucesso deve oferecer aos alunos um tipo de letramento que não se

restrinja aos aspectos individuais das práticas letradas e à transmissão dos aspectos técnicos da escrita, levando em conta um único processo, o da alfabetização. Isso significa que a escola, de fato, deve compreender o letramento como um fenômeno essencialmente social e desenvolver práticas de leitura e escrita que reflitam esses valores, indo, portanto, ao encontro do que afirmam estudiosos do chamado Novos Estudos do Letramento, corrente teórica que, segundo o antropólogo britânico Brian Street (1993, p. 77), um dos principais representantes dessa vertente,

“representam um novo modo de considerar a natureza do letramento, cujo foco principal não está na aquisição de habilidades, como ocorre com as abordagens dominantes, mas antes em seus significados, pensando no letramento como uma prática social”⁸.

2.3 Os Novos Estudos do Letramento

Os Novos Estudos do Letramento, que têm como principal objetivo salientar a importância dos aspectos sociais, econômicos, culturais, históricos e ideológicos para as práticas letradas desenvolvidas pelos indivíduos inseridos em uma determinada sociedade, surgiram no início da década de 1970 a partir de questionamentos direcionados aos estudos científicos até então desenvolvidos sobre letramento, que consideravam que as questões inerentes à linguagem eram tratadas a partir da dicotomia entre a oralidade e a escrita, o que significa dizer, segundo Besnier (1995, p. 1) que “o letramento era considerado, de maneira mais ou menos explícita, como a causa determinante das diferenças entre as ações e os pensamentos ‘civilizados’ e ‘primitivos’”⁹. Em outras palavras, a simples aquisição da escrita conferiria ao indivíduo o poder de desenvolver o pensamento

⁸ Do original: (...) represents a new tradition in considering the nature of literacy, focusing not so much on acquisition of skills, as in dominant approaches, but rather on what it means to think of literacy as a social practice.

⁹ Tradução nossa do original: (...) literacy was implicated, more or less explicitly, as a determinant of differences between “civilized” and “primitive” thought and action (...).

lógico e analítico e, conseqüentemente, permitiria seu desenvolvimento econômico e social.

O trabalho que mais contribuiu para que essa primeira percepção sobre letramento tenha sido formada talvez seja o desenvolvido por Luria (1976), que, em 1930, aplicou testes em soviéticos não alfabetizados e em recém-alfabetizados, constatando que os alfabetizados passaram a ser capazes de executar tarefas que antes não conseguiam, como, por exemplo, fazer categorizações ou silogismos. Dessa forma, passou-se a acreditar que a leitura e a escrita tinham o poder de proporcionar ao indivíduo o desenvolvimento do pensamento lógico e analítico e que o aumento do nível do letramento do indivíduo estava diretamente relacionado ao seu desenvolvimento econômico e social. Conseqüentemente, países com altas taxas de alfabetização seriam mais desenvolvidos política e economicamente que aqueles com alto índice de analfabetismo.

Entretanto, em pesquisas mais recentes, datadas das últimas décadas do século passado, verificou-se que a escrita, por si só, não carrega em si o mérito de proporcionar ao indivíduo seu desenvolvimento econômico-social, uma vez que alguns países, como a Suécia, por exemplo, mesmo sendo uma sociedade alfabetizada desde o século XVIII, não era desenvolvida economicamente como outros países que adquiriram a tecnologia da escrita bem mais tarde (Graff, 1979).

A partir daí, pesquisadores dos Novos Estudos do Letramento, em busca de respostas sobre quais seriam, de fato, o papel da leitura e da escrita na vida das pessoas, passaram a desenvolver pesquisas de caráter etnográfico em comunidades específicas e a examinar os grupos separadamente, como é o caso da pesquisa desenvolvida por Heath, anteriormente apresentada nesse capítulo. Com os resultados obtidos com a observação, análise e comparação da vida cotidiana desses grupos específicos, passou-se a investigar o modo pelo qual os indivíduos utilizam a leitura e a escrita dentro das comunidades e constatou-se que, conforme afirma Street (1984), as práticas de letramento não podem ser consideradas neutras ou meramente técnicas, pois cada uma delas é desenvolvida a partir do contexto em que está inserida e é determinada por

ideologias existentes na comunidade em questão. Assim, não seria a escrita, por si só, o fator determinante para o desenvolvimento econômico e social do indivíduo, mas sim os valores e as relações de poder atribuídas às práticas de letramento existentes na comunidade à qual está inserido, uma vez que os aspectos contextuais influenciam diretamente em suas práticas sociais letradas.

Em resumo, a maioria dos pesquisadores e autores voltados para as questões do letramento na atualidade (Kleiman, 1995, Barton e Hamilton, 1998; Gee, 1996a, 1996b; Heath, 1983; Street, 1984, 1993, 1995, 2003a, 2003b; Terzi, 2003, 2005, 2006, 2007) o considera como um fenômeno social que se caracteriza a partir das práticas de leitura e escrita das quais os indivíduos fazem uso em determinada comunidade.

Para Scribner e Cole (1981, *apud* KLEIMAN, 1995), o letramento é um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e são determinadas pelas condições efetivas de uso da escrita e pelos seus objetivos.

Seguindo essa mesma linha, Terzi (2003, p. 228) define letramento como “a relação que indivíduos e comunidades estabelecem com a língua escrita”, e que envolve, ainda segundo a autora, não só os usos culturais, mas também as relações de conhecimento e valorização da escrita, que é permeada por crenças e questões ligadas às relações de poder em um determinado contexto social.

Neste trabalho, é a noção de letramento defendida por esses autores que corroboramos, e é nesse aparato teórico que nos ancoramos para construirmos nossa sustentação argumentativa, pois ele nos auxiliará a melhor compreender se e de que maneira as crenças e ideologias dos educadores da EMEF Prof^a. Helena Borsetti estão refletidas nas práticas de letramento desenvolvidas com os alunos, uma vez que, conforme apresentamos, as entrevistas realizadas demonstram que essas crenças e ideologias em relação principalmente ao ensino e aprendizado da leitura, à função da escola enquanto instituição social e ao perfil de cidadão que desejam formar convergem, de forma consciente ou não, para os construtos teóricos defendidos pelos Novos Estudos do Letramento.

2.4 Os significados da leitura para a escola de sucesso

Conforme afirmamos anteriormente neste capítulo, toda instituição de ensino, para elaborar e implementar seu currículo e desenvolver suas práticas letradas, toma como base um determinado modelo de letramento que reflete seus valores, suas ideologias e, conseqüentemente, o perfil do aluno que se pretende formar. Entretanto, quando opta por um ou outro modelo, a escola acaba por conceituar também, mesmo que de maneira implícita, o processo de leitura, atribuindo a ele determinados significados. Esse conceito de leitura, assim como os valores e as ideologias que determinam o modelo de letramento escolhido, influenciará diretamente na maneira pela qual as práticas escolares de letramento serão desenvolvidas, ou seja, na forma como a leitura, e conseqüentemente a escrita, serão trabalhadas na escola.

Por isso, para que possamos identificar o modelo de letramento sancionado pela escola de sucesso, torna-se essencial que identifiquemos quais são os significados que os profissionais responsáveis pelo desenvolvimento do letramento dos alunos dessa instituição atribuem à leitura.

De acordo com o que nos mostra os dados gerados a partir das entrevistas realizadas com a professora da 4ª série analisada e com a diretora da escola de sucesso e com a observação de algumas aulas de Língua Portuguesa daquela turma, a leitura desempenha um papel fundamental e de extrema importância no cotidiano escolar dos alunos, não se limitando ao simples ensinamento da habilidade técnica necessária para (de)codificar textos.

Em entrevista, a professora afirmou que as práticas de leitura naquela escola são extremamente valorizadas e utilizadas como instrumento formador de discussão de assuntos do cotidiano, de reflexão, de organização, de liberdade de expressão, de senso crítico e de prazer, além de ser a base para a compreensão dos conteúdos transmitidos em todas as outras disciplinas ministradas na escola. Essa valorização da leitura pelos professores e diretores da escola pode ser identificada, por exemplo, neste relato da professora:

Durante o curso de formação nós vimos que a leitura vinha sendo deixada em segundo plano, o momento que sobra no finzinho da aula, o professor já acabou o que tinha pra fazer, não tem o que fazer, dava livrinho pros alunos lerem. Como algo para preencher buraco, e a leitura não pode ser algo apenas para preencher um espaço que sobrou do tempo; ela tem que ser valorizada. Então, nós entendemos que o começo, o primeiro momento [da aula] é o momento mais – no caso de hierarquia, se formos colocar assim – importante. É o horário mais nobre. (...) Depois do intervalo não rende, tal, porque eles voltam mais eufóricos, já estão mais cansados. Então, a gente colocou o primeiro momento da aula como o mais importante e a leitura como algo de tamanha importância para iniciar.

O trecho nos mostra que os valores atribuídos à leitura pelos profissionais da escola de sucesso vão ao encontro do que preceituam os PCN (*op. cit.*), para os quais a leitura deve ser entendida e trabalhada como prática social e, como tal, torna-se um processo fundamental para tornar um cidadão efetiva e socialmente participativo, que obtenha sucesso e autonomia em outras áreas, seja na escola ou fora dela, uma vez que, em nossa sociedade, nos deparamos a todo momento com eventos mediados pela leitura e/ou pela escrita. Ainda segundo o documento oficial,

Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal. Fora da escola, não se lê só para aprender a ler, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se responde a perguntas de verificação do entendimento preenchendo fichas exaustivas, não se faz desenho sobre o que mais gostou e raramente se lê em voz alta. Isso não significa que na escola não se possa eventualmente responder a perguntas sobre a leitura, de vez em quando desenhar o que o texto lido sugere, ou ler em voz alta quando necessário. No entanto, uma prática constante de leitura não significa a repetição infundável dessas atividades escolares. (PCN, 1997, p. 38)

As concepções de leitura observadas na escola de sucesso corroboram ainda o que defendia Paulo Freire (1989, p. 9), quando afirma que o processo de ensino da leitura “não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. Ainda

segundo o autor, a leitura implica sempre percepção crítica, de modo a tornar possível ao leitor perceber as relações do texto com o contexto no qual ambos – texto e leitor – estão inseridos. Em outras palavras, a leitura deve ser um instrumento capaz de provocar reflexão e permitir que os indivíduos sejam capazes de agir social e criticamente, exercendo influência sobre os fatos que afetam suas vidas e a da comunidade à qual pertencem.

Dessa forma, a maneira pela qual os profissionais da EMEF Prof^a. Helena Borsetti pensam e desenvolvem a leitura em sala de aula se aproxima do que Street (1984) chamou de Modelo Ideológico de Letramento, no qual as práticas de leitura e escrita estão intrinsecamente ligadas aos aspectos sociais e culturais, sendo dependentes do contexto e determinadas pela sociedade. De acordo com esse modelo de letramento, as práticas letradas não podem ser consideradas neutras ou independentes dos processos socioculturais nos quais os indivíduos estão envolvidos, ao contrário do que sanciona o Modelo Autônomo, termo também cunhado por Street (*op. cit.*) para caracterizar o letramento que considera a escrita em seu aspecto restrito e a vincula apenas aos fatores individuais do processo de aprendizagem.

Assim, uma vez que (i) qualquer instituição de ensino, inclusive a escola de sucesso, se baseia em determinado modelo de letramento para elaborar seu currículo pedagógico, que por sua vez, refletirá a cultura, os valores, as crenças e as ideologias da classe dominante da comunidade na qual está inserida, e que (ii) os dados gerados para essa pesquisa indicam que os significados atribuídos à leitura pelos profissionais da escola aqui analisada se aproximam do Modelo Ideológico de Letramento, é importante que ambos os modelos de letramento – o Autônomo e o Ideológico – sejam aqui explicitados em detalhes, pois conhecer de forma aprofundada suas características permite a análise precisa das práticas letradas desenvolvidas pela escola, levando-nos à validação dessas indicações.

2.5 O Modelo Autônomo de Letramento

Segundo o dicionário eletrônico Houaiss (2004), a palavra *autônomo* refere-

se ao “funcionamento de sistema ou dispositivo que opera sem ajuda ou sem estar conectado a outro sistema ou dispositivo”. Transportando essa definição para os estudos do letramento, a escrita, de acordo com o Modelo Autônomo de Letramento, seria considerada como um produto independente, completo em si mesmo, uma tecnologia neutra e transformadora capaz de promover, por si só, o pensamento crítico e abstrato do indivíduo, podendo ser utilizada e interpretada da mesma maneira independentemente de qualquer contexto, pois o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico inerente ao próprio texto (KLEIMAN, 1995), sem levar em conta os aspectos culturais e sociais. Nesse sentido, “o letramento é tratado como homogêneo e suas variações e relações com as diferentes condições sociais são reduzidas a valores estatísticos ou funções econômicas”¹⁰ (STREET, 1984, p. 13). Segundo essa linha, a escrita estaria associada ao progresso, à racionalidade, à civilização e à mobilidade social, o que significa que as pessoas, ao apropriarem-se da escrita, poderiam ascender social e economicamente, além de desenvolver competências intelectuais que, de outra forma, não seriam desenvolvidas.

Resumidamente, o letramento considerado a partir do Modelo Autônomo considera apenas os aspectos técnicos da escrita, independentemente do contexto social no qual o texto foi produzido ou utilizado. Além disso, a língua, considerada autônoma e neutra, somente pode ser apreendida a partir de um único processo, normalmente associado ao sucesso e ao desenvolvimento próprios de grupos “mais civilizados”.

Entretanto, conforme afirma Freire (1989, p. 15), a neutralidade da escrita é um mito que leva à negação da natureza política do processo educativo, e considerá-la autônoma e universal é uma prática ingênua, uma vez que é impossível desenvolver um processo educativo neutro, que se diga a serviço da humanidade em geral e que não é influenciado por questões contextuais – sejam políticas, culturais ou sociais – externas ao processo de alfabetização.

Outro autor que corrobora o ponto de vista defendido por Freire é Street

¹⁰ Do original: (...) literacy is treated as a single homogeneous thing; its variety and relation to different social conditions is reduced to statistical measures and economic functions.

(2003b). Segundo ele, o modelo autônomo de letramento, embora defenda uma posição neutra e universal, tem como elementos balizadores certas convenções, deixando transparecer, mesmo que de maneira implícita, os valores e as ideologias sancionadas e privilegiadas pela cultura ocidental, que é dominante em relação a outras culturas e considerada de maior influência social. Essa postura, que opta por seguir uma diretriz em detrimento de outra, já resguarda em si a escolha por determinada ideologia. Dessa forma, não há um modelo de letramento neutro; eles serão sempre ideológicos, de uma maneira ou de outra, uma vez que partem de determinadas visões de mundo e, quase sempre, exprimem o desejo de que aquela visão de letramento seja a dominante, marginalizando as demais.

Ainda assim, talvez por defender esta postura neutra e universal, o Modelo Autônomo de Letramento é o instrumento balizador da maior parte dos programas tradicionais de alfabetização desenvolvidos em todo o mundo, e os responsáveis por esses projetos, geralmente, os desenvolvem e os aplicam sempre da mesma maneira, de forma homogênea e esperando obter resultados igualmente homogêneos, independentemente do público-alvo e sem considerar as diferenças culturais, sociais, econômicas e políticas de cada comunidade.

Entretanto, pesquisas mostram que esses programas vêm falhando e não estão atingindo seus objetivos, pois, segundo Street (*op. cit.*), em muitos casos, principalmente nos projetos relacionados à alfabetização de adultos, as “formas exógenas” de letramento acabam não funcionando da forma esperada, ou seja, poucas pessoas frequentam as aulas e, dessas poucas, muitos acabam desistindo, pois as práticas abordadas durante o curso são aquelas pertencentes a um grupo de fora, portanto, estranhas à comunidade em questão, gerando um grande desinteresse por parte dos alunos. Esses programas tendem a desvalorizar o letramento local e a classificá-los como “práticas folclóricas” (Street, 2003a, p. 12) que devem ser substituídas por práticas ocidentalmente privilegiadas para que o desenvolvimento e o progresso socioeconômico sejam alavancados. Porém, o que os pesquisadores percebiam até então, por meio de estudos etnográficos, era que apenas alguns membros dessas sociedades ascendiam econômica ou socialmente depois de passar pelo processo de aquisição da

escrita, geralmente o escolar ou acadêmico. E eles progrediam não porque a escrita, de maneira neutra e autônoma, tinha proporcionado este estado de desenvolvimento, mas sim porque aquele tipo de letramento era o letramento privilegiado pela classe detentora do poder.

Aqui no Brasil, as falhas dos programas de alfabetização podem ser verificadas de maneira mais explícita a partir dos resultados das provas oficiais elaboradas pelo Governo Federal, que mensuram o aproveitamento e o desenvolvimento de nossos alunos e, conforme já demonstrado na parte introdutória deste trabalho, trazem resultados alarmantes e desanimadores, além de refletirem o caráter universalizador defendido pelo Modelo Autônomo de Letramento, uma vez que o conteúdo desses exames oficiais são os mesmos para todas as escolas brasileiras, independentemente do contexto sociocultural ao qual elas pertencem.

É possível dizer, portanto, que em nosso país a maioria das escolas públicas e privadas sanciona o Modelo Autônomo de Letramento, não levando em conta, ao desenvolver suas práticas letradas, o conhecimento de mundo do aluno nem o contexto sociocultural no qual ele está inserido. Como consequência, as práticas de leitura e escrita em sala de aula tendem a ser descontextualizadas e desvinculadas do cotidiano dos alunos, fazendo com que o texto seja tomado como simples objeto de ensino do código linguístico. Isso significa que o foco volta-se para a “decodificação de símbolos gráficos em som e para a codificação de sons em símbolos gráficos” (TERZI, 2003, p. 235), visando principalmente ao ensino das regras gramaticais e sem considerar a função social do texto no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Além disso, a escola, geralmente, trabalha com textos não autênticos, normalmente escritos para os livros didáticos e que não fazem parte do dia a dia do aluno. O intuito, nesses casos, é utilizar palavras e/ou frases isoladas com o objetivo principal de ensinar a gramática normativa. Mesmo quando os professores utilizam textos autênticos em sala de aula (reproduções de matérias jornalísticas, livros e documentos, por exemplo), limitam-se a utilizá-los como ferramentas exclusivamente metalinguísticas e não como objetos sociais.

Conforme aponta Terzi, (*op. cit.*), esse enfoque em relação às práticas de letramento escolar desenvolvidas em sala de aula traz consequências negativas, pois impede que o aluno perceba a função social da escrita e o impossibilita de fazer relações entre o texto e os fatores contextuais – culturais, políticos, ideológicos, econômicos, sociais – que influenciam em sua produção e interpretação. Assim, a atividade desenvolvida em sala de aula passa a ser, para ele,

apenas um exercício escolar e não um uso da linguagem. Já para o aluno que discutiu um texto lido pelo professor, que com os colegas produziu um outro texto, um comentário, uma opinião sobre o tema lido, e desta produção passa para a análise do código, vê palavras e frases como elementos textuais que, uma vez aprendidos, lhe possibilitará ler e escrever outros textos. (TERZI, *op. cit.*, p. 236).

Dessa forma, um texto autêntico, como uma matéria jornalística, por exemplo, deve ser trabalhado com os alunos em sala de aula não somente para que ele aprenda as regras do “bem falar/bem escrever” e responda de maneira “correta” os exercícios de metalinguagem e de interpretação de texto, mas sim que ele compreenda que aquele determinado artefato não é só um conjunto organizado de sentenças produzidas para que ele responda aos exercícios, mas sim um texto que tem uma função social, que foi escrito de uma ou de outra maneira, mais ou menos incisivo, mais despojado ou mais polido, mais detalhado ou mais resumido, por determinação de fatores externos ao material escrito, veiculando crenças, pontos de vista e opiniões que podem estar relacionados a elementos culturais, econômicos, políticos, ideológicos, sociais etc. aos quais se inserem não só o autor, mas também o leitor ou até mesmo o veículo de comunicação no qual o texto está publicado.

Por isso, atualmente, no Brasil e em outros países, em virtude do alto índice de fracasso escolar identificado a partir das avaliações oficiais (como o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (Saeb), o Pisa e a Prova Brasil, por exemplo), os próprios órgãos nacionais e internacionais, como o MEC e a Organização das

Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), passam a questionar os métodos utilizados até então na alfabetização e a repensar a relevância de se levar em conta, ao desenvolver as práticas de letramento escolar, a cultura e os valores da comunidade na qual o aluno está inserido, numa tentativa de corrigir o que Street (2003a) chamou de “miopia dominante”. Segundo o autor, seja em pesquisas ou em programas relacionados ao letramento, acadêmicos, pesquisadores e profissionais da educação de diversas partes do mundo vão chegando à conclusão de que o letramento autônomo não é a ferramenta intelectual mais apropriada para entender a diversidade das práticas de leitura e escrita – no caso das pesquisas – ou para elaborar os programas de letramento e os métodos pedagógicos – no caso dos projetos relacionado à alfabetização.

A partir dessa nova perspectiva, mesmo os programas pedagógicos oficiais brasileiros estão sendo reformulados de modo a adequar o ensino, não só de Língua Portuguesa, mas de todas as disciplinas, ao contexto de uso, considerando as desigualdades regionais. De acordo com os PCNs (1997), por exemplo, a princípio defendia-se que a simples conquista da escrita alfabética garantia ao aluno a possibilidade de compreender e produzir textos em linguagem escrita. Contudo, atualmente, as novas propostas pedagógicas estabelecidas consideram que

a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (*op. cit.*, p. 22).

Esse tipo de afirmação revela, portanto, não somente uma tendência a voltar-se para o que Street (1984) chamou de Modelo Ideológico de Letramento, mas também a tentativa de encontrar nesse tipo de letramento respostas que contribuam para a diminuição dos fracassos escolares obtidos até então.

2.6 O Modelo Ideológico de Letramento

Em oposição à visão determinística relacionada ao Modelo Autônomo, Street (1984) apresentou o que ele denominou Modelo Ideológico de Letramento, que, por sua vez, considera que as práticas de leitura e escrita de uma comunidade estão intrinsecamente ligadas aos aspectos sociais e culturais, sendo dependentes do contexto e determinadas pela sociedade, não podendo, portanto, serem consideradas neutras ou independentes dos processos socioculturais nos quais os indivíduos estão envolvidos, ao contrário do que sanciona o Modelo Autônomo.

A partir desse ponto de vista, o Modelo Ideológico considera não só os aspectos técnicos e individuais do processo de aquisição de leitura e escrita, mas também os aspectos culturais, econômicos, sociais, religiosos, políticos e de poder envolvidos nas práticas letradas de uma determinada sociedade, surgindo com uma visão mais sensível dessas práticas, pois considera suas variações entre um contexto e outro.

Assim, os papéis que o letramento representa na vida cotidiana dos indivíduos variam significativamente entre uma comunidade e outra, ou mesmo entre grupos sociais diferentes dentro de uma mesma comunidade, tornando possível afirmar que as práticas sociais de leitura e escrita de uma determinada sociedade são dependentes do contexto e, portanto, determinadas por convenções, não sendo o letramento, dessa forma, neutro e universal, como preconiza o Modelo Autônomo.

Uma vez que o letramento ideológico está sempre envolto em “princípios epistemológicos socialmente construídos” (STREET, 2003a, p. 5), suas práticas serão sempre fundamentadas a partir de uma determinada visão de mundo, além de serem necessariamente vinculadas às relações de poder intrínsecas a uma comunidade específica. Essas relações, subestimadas explicitamente pelo Modelo Autônomo de Letramento, são determinadas por valores particulares, escolhas morais e éticas que determinarão e transformarão as práticas letradas, adaptando-as às necessidades dos indivíduos e da comunidade como um todo.

Dessa forma, considera-se que as práticas letradas não são estáveis e variam de acordo com o contexto geográfico e temporal. Em outras palavras, transformam-se a partir do modo pelo qual os grupos sociais se apropriam do letramento e assumem seu controle em determinado momento histórico e em determinado local.

Exemplos dessa transformação e apropriação do letramento são observáveis em pesquisas antropológicas como a de Kulick e Stroud (1993, *apud* Street *op. cit.*), cujos objetos de estudo eram vilarejos de Papua-Nova Guiné nos quais missionários introduziram o letramento ocidental com objetivos religiosos e de controle, no intuito de converter os nativos daquela região à religião ocidental. O interesse dos autores era, a princípio, identificar quais seriam os impactos do letramento trazido pelos missionários para a comunidade papuásia. Porém, ao observá-los, verificaram que os nativos estavam utilizando o letramento aprendido de maneira diferente daquela imaginada pelos catequistas. Ao examinarem as produções escritas dos papuásios, encontraram nesses documentos as mesmas convenções sociolinguísticas cotidianas inerentes à fala, e verificaram que as pessoas transformavam o novo conhecimento, incorporando-o ao letramento que já lhes era familiar. A partir disso, os autores passaram a se referir não mais aos impactos, mas sim ao “controle do letramento”, pois as pessoas o controlavam e o modificavam de acordo com suas necessidades e com o estabelecimento de suas convenções sociais.

Outro exemplo de apropriação e controle do letramento pode ser observado nos resultados do Programa Alfabetização Solidária (Alfasol) apresentados por Terzi (2007). O programa, cujo objetivo seria promover a inclusão social de indivíduos não-alfabetizados a partir da escrita como instrumento de cidadania, foi desenvolvido em vários municípios do sertão nordestino, onde as taxas de analfabetismo chegavam a até 58% entre jovens de 12 a 19 anos e a escrita não era, até então, valorizada pela população local, cujas práticas de letramento eram predominantemente orais. Porém, ancoradas pelas premissas do Modelo Ideológico de Letramento, as organizadoras do projeto procuraram, antes de definir as práticas letradas que passariam a ser desenvolvidas em sala de aula,

estudar a cultura local, para que esta pudesse ser integrada à construção do conhecimento da população. Uma vez que a escrita não era valorizada por aquelas comunidades, a simples implementação de práticas de letramento valorizadas pela cultura do Sudeste do país poderia gerar um conflito de valores e causar a imediata rejeição ao programa. A estratégia, então, foi instaurar, num primeiro momento, práticas de letramento valorizadas pelos indivíduos daquela comunidade e que seriam relevantes não só para a população escolar, mas também para a sociedade como um todo.

Algumas dessas práticas letradas inseridas foram o ensino da grafia do nome e a redação de cartas e bilhetes, pois, a partir de questionamentos feitos aos professores locais e aos próprios alunos, as organizadoras do projeto puderam depreender que os dois tipos de escrita eram bastante valorizados pelas pessoas daquela região. O primeiro por permitir que elas escrevessem o próprio nome ao assinarem a cédula de identidade ou outros tipos de documentos, substituindo a marca da impressão digital, que era, para muitos, motivo de constrangimento, o que acabava por desencadear o sentimento de baixa autoestima, e o segundo por possibilitar aos sertanejos se corresponderem com parentes e amigos, pois, por estarem em uma zona rural e não possuírem acesso a telefone, a comunicação mais barata e viável, tanto com pessoas dos sítios vizinhos quanto com parentes que migraram para o Sudeste, seria por meio desse tipo de material escrito (TERZI, 2005).

Após o desenvolvimento dessas práticas, já conhecidas pela comunidade, o programa passou a apresentar novas práticas de letramento, como a leitura de jornal e revistas, pois esses materiais proporcionariam aos alunos a oportunidade de desenvolver o senso de reflexão sobre a realidade. Com isso, ao final do programa (que teve duração de dois anos), a prática de leitura de jornais e revistas já fazia parte do cotidiano da comunidade, tanto que, a partir dos conhecimentos obtidos em sala de aula, os alfabetizadores decidiram fundar um jornalzinho mensal de duas páginas que trazia assuntos diversos sobre a comunidade.

Entretanto, verificou-se que a realidade local e os valores daquele grupo

social, bem como as condições de poder daquela comunidade, determinaram as adaptações das práticas de letramento que envolvem a produção e a leitura de um jornal. Como exemplo de adaptação, podemos citar o fato de que os produtores do jornalzinho não publicavam notícias que denotassem questões políticas – embora soubessem que outros jornais frequentemente o faziam –, pois, por pertencerem a uma comunidade oligárquica, temiam retaliações.

Torna-se claro, portanto, que, conforme propõe Street (2003a), o letramento estará sempre enraizado na identidade e no ser, pois ele é sempre transformado e adaptado de acordo com crenças, valores e ideologias de quem o desenvolve. Dessa forma, é concebível que o Modelo Ideológico de Letramento considere a coexistência de letramentos múltiplos que transitam entre o Autônomo e o Ideológico, uma vez que existem identidades e ideologias múltiplas e as práticas letradas são socialmente localizadas, podendo variar tanto de uma cultura para outra quanto dentro de uma mesma cultura.

A nosso ver, o grande avanço do Modelo Ideológico de Letramento em relação ao Modelo Autônomo é que os pesquisadores pertencentes a essa vertente, antes de impor suas próprias práticas de letramento a determinada comunidade, considerando-as privilegiadas ou superiores, concentram-se na tentativa de entender as práticas de letramento já existentes na comunidade estudada e quais os significados que a leitura e a escrita têm para os indivíduos que a compõe, sem julgamentos ou rotulações pré-concebidas. Sob o ponto de vista do Modelo Autônomo de Letramento, por exemplo, uma população não familiarizada com as práticas letradas ocidentais poderia ser considerada iletrada, enquanto o Modelo Ideológico de Letramento entenderia que essas pessoas são, ao contrário, letradas, pois, apesar de não estarem familiarizadas com as práticas privilegiadas pela cultura dominante, têm seu próprio letramento e apenas fazem uso da escrita de maneira diferente, mas, com certeza, com significados incorporados de acordo com as suas ideologias e a sua realidade (STREET, 2003a).

Em nossa opinião, estudar e analisar as práticas letradas de determinada comunidade ou grupo social a partir das premissas defendidas pelo Modelo

Ideológico de Letramento, ou seja, compreendendo e considerando os fatores socioculturais específicos de uma comunidade, sem fazer generalizações, permite que se tenha uma visão menos deturpada da realidade, possibilitando a obtenção de resultados mais precisos e confiáveis.

Com tudo isso, entendemos que os objetivos da abordagem ideológica de letramento não é impor as práticas privilegiadas de leitura e escrita à determinada sociedade, mas sim considerar e valorizar as já existentes e, ademais, apresentar práticas alternativas, oferecendo condições de cidadania e inclusão social, de forma que os indivíduos entendam melhor a realidade que os cerca e tenham condições de transformá-la de maneira significativa, corroborando com seus valores e crenças.

Embora a maioria dos estudos realizados com as escolas públicas e privadas brasileiras nos mostre que, na maior parte das vezes, os professores tendem a perpetuar o desenvolvimento de práticas autônomas de leitura escrita em sala de aula (TÔRRES, 2009), as entrevistas concedidas pelos educadores da EMEF Prof^a. Helena Borsetti demonstram que a escola está em constante alinhamento com os preceitos defendidos pelo Modelo Ideológico de Letramento. Essa consonância é verificada, por exemplo, no fato de os professores e diretores perceberem a importância de a escola proporcionar ao aluno um ensino que o torne capaz de relacionar o conteúdo aprendido em sala de aula com o contexto extraescolar, e é percebida também quando a escola afirma levar em conta, ao desenvolver suas práticas de leitura e escrita, o contexto sociocultural dos alunos.

Em virtude disso, tornou-se necessário analisar algumas das práticas de letramento desenvolvidas na escola de sucesso de modo a verificar *se* e *como* os profissionais envolvidos na formação dos alunos de São Lourenço do Turvo transcendem a teoria e aplicam suas convicções acerca do ensino da leitura e da escrita na prática, além de verificar que outros elementos podem contribuir para esse tipo de abordagem pedagógica em sala de aula. É a essa análise que dedicaremos o próximo capítulo.

Capítulo 3 – As práticas de letramento desenvolvidas no macrocontexto

Conforme apresentamos no capítulo anterior, os relatos obtidos a partir das entrevistas realizadas com a diretora da EMEF Prof^a Helena Borsetti e com a professora da 4^a série analisada nos mostram que os profissionais envolvidos no desenvolvimento do letramento dos alunos estão constantemente preocupados em garantir que a escola lhes disponibilize um tipo de letramento que, a princípio, em muito se aproxima do que Street (1984) denominou de Modelo Ideológico de Letramento, isto é, que esteja engajado na transmissão de saberes contextualizados e significativos, que reconheça e valorize os saberes prévios dos alunos e levem em conta o contexto no qual ele está inserido, permitindo que ele amplie seus saberes e os utilize para entender e transformar a realidade em que vive, transformando-se num cidadão crítico e autônomo, capaz de se valer da leitura e da escrita em situações de interação no seu cotidiano.

Ainda segundo as pessoas entrevistadas, muitas das práticas de letramento que fazem parte do cotidiano da escola refletem esses valores e crenças, partindo da realidade que os alunos vivenciam fora do ambiente escolar e indo além dele, expandindo seus horizontes de conhecimento. Essa postura torna-se bastante relevante, pois, segundo Terzi (2007), é importante que a escola introduza em sala de aula práticas de letramento que fazem parte do cotidiano dos alunos – de modo que eles possam identificar-se com elas, perceber-lhes a relevância e apropriarem-se delas – e amplie esse letramento para além do contexto imediato ao qual o aluno está inserido, de maneira que seja lhes seja propiciada não só a participação relevante em sua comunidade, mas também em outras.

As entrevistas realizadas demonstram ainda que esses valores e crenças identificados nas falas das educadoras são defendidos não somente pela escola, mas também por outras instituições sociais da comunidade estudada, como a família e os órgãos governamentais oficiais, que apoiam os educadores e dão o suporte necessário para o desenvolvimento, em sala de aula, do modelo de letramento considerado ideal pelas instâncias sociais que fazem parte do contexto do aluno, conforme pode ser verificado, por exemplo, no trecho abaixo, extraído

da entrevista concedida pela professora da turma de 4^a série analisada neste trabalho:

Eu te falei que nós trabalhamos a nossa horta, o projeto [Escola do Campo], em parceria com o subprefeito [de São Lourenço do Turvo], que é uma pessoa que está sempre aqui, próximo de nós aqui da escola, uma pessoa superparticipativa. Nós temos bastante apoio do governo e, como ele [o subprefeito] tem essa formação [é técnico em Agronomia], nós fechamos esse projeto com ele. Ele vem e nos ajuda em todas as questões que a gente precisa entender, de como funciona [a horta], tal.

Entretanto, é necessário analisar *se e como* esses conceitos e valores relacionados ao letramento são efetivamente transpostos para a prática escolar e se essa maneira de significar e desenvolver o letramento influencia, de alguma forma, os resultados positivos alcançados pelos alunos da 4^a série da escola estudada na Prova Brasil de 2005.

Em decorrência disso, será necessário analisar as práticas de leitura e escrita desenvolvidas na/pela escola de sucesso dentro e fora da sala de aula, de modo a identificarmos de que maneira as características do(s) modelo(s) de letramento sancionado(s) pela escola investigada são aplicados na prática.

Entretanto, por sabermos que, conforme já afirmado nesse trabalho, as práticas de letramento desenvolvidas em uma instituição de ensino são influenciadas pelos aspectos sociais, culturais e de poder da comunidade na qual está inserida, sendo dependentes do contexto e determinadas pela sociedade, é importante que apresentemos e analisemos também algumas das práticas de leitura e escrita desenvolvidas pela comunidade como um todo, pois nelas estão refletidos os aspectos socioculturais, as ideologias e as crenças que influenciam, direta ou indiretamente, as práticas de letramento escolar desse grupo de indivíduos, dentro ou fora da sala de aula.

Antes, contudo, é necessário esclarecer o que entendemos, neste trabalho, por eventos e práticas de letramento – uma vez que são nossas unidades de análise e conceitos-chave para nossos estudos.

3.1 Os eventos de letramento

Foi com base na Teoria dos Atos de Fala (TAF) – desenvolvida, segundo Gonçalves (2005), pelo filósofo J. L. Austin (1962) e, posteriormente, aprofundada pelo linguista J. Searle (1969) – que a noção de evento de letramento foi concebida. Barton (1994) esclarece que o termo foi utilizado pela primeira vez por Anderson *et. al.* (1980) em um estudo feito com crianças, que, transpondo alguns conceitos da TAF para a escrita, cunhou o conceito de evento de letramento. À época, Anderson (*op. cit. apud Barton, op. cit. p. 36*) o definiu como sendo a situação ou momento no qual um indivíduo “tenta compreender ou produzir sinais gráficos¹¹”, seja por meio da interação com outro(s) indivíduo(s) ou não. Mais tarde, o termo é ampliado por Heath (1983, p. 50), que o definiu como sendo “qualquer ocasião em que o texto escrito é parte integrante da natureza das relações interpessoais e seus processos interpretativos¹²” ou, conforme mencionamos no capítulo anterior, quando a interação entre indivíduos gira em torno de um texto escrito, como, por exemplo, quando um indivíduo lê o jornal à mesa do café-da-manhã ou no banco de uma praça; quando mãe lê um conto de fadas para o filho, quando a avó faz um bolo a partir da leitura de uma receita culinária, quando alguém escreve uma carta a um parente distante, quando um professor ministra uma aula, quando duas ou mais pessoas trocam ideias sobre um livro lido ou sobre uma receita interessante etc.

Dessa forma, um evento de letramento está sempre relacionado a um determinado contexto social e a atividades de leitura e escrita, mesmo quando o texto não está presente em sua forma física no momento da interação, como no caso da conversa sobre a matéria jornalística ou da discussão sobre a receita interessante. Nestes casos, a leitura e/ou a escrita continuam a ser parte integrante do evento, o centro da interação, mas está presente apenas de forma subjetiva.

Numa linguagem mais concreta, um evento de letramento é aquilo que se

¹¹ Do original: (...) “attempts to comprehend or produce graphic signs”.

¹² Do original: (...) any occasion in which a piece of writing is integral to the nature of participants’ interactions and their interpretive processes.

pode enxergar, fotografar, ou seja, é uma cena em que a leitura e a escrita estão envolvidas, e, segundo Barton e Hamilton (1998), muitos desses eventos são regulares, comuns a várias comunidades ou contextos.

Embora o evento de letramento tenha sido uma unidade de análise importante para os construtos teóricos relacionados ao Modelo Ideológico, constituindo-se como uma referência inicial para pesquisas etnográficas cujo foco eram os usos da leitura e da escrita em comunidades ou culturas específicas, à medida que os estudos sobre o letramento foram evoluindo houve a necessidade de ampliar o conceito, pois Street (1995), ao realizar estudos etnográficos em diversas comunidades, verificou que, embora indivíduos ou comunidades diferentes participassem de eventos de letramento semelhantes, a estes eram atribuídos significados diferentes dependendo dos aspectos socioculturais nos quais estivessem envolvidos. A esses diferentes significados que as pessoas atribuem aos eventos que envolvem a leitura e a escrita, Street (*op. cit*) chama de práticas de letramento.

3.2 As práticas de letramento

Enquanto os eventos de letramento podem ser considerados como episódios observáveis de interação nos quais um texto é o eixo central, as práticas de letramento surgem em um contexto mais amplo e abstrato, nos quais estão envolvidos os significados que os indivíduos atribuem à leitura e à escrita inerentes a determinado evento. Esses significados, por sua vez, estão ligados às relações de poder de uma determinada sociedade, bem como às suas ideologias, suas atitudes, sua cultura, suas crenças e sua história. Segundo Barton e Hamilton (1998, p. 7), “as práticas de letramento são determinadas pelas instituições sociais e pelas relações de poder”¹³, sendo que essas relações, cujo poder pode estar implícito ou explícito, é que determinam quais letramentos serão mais dominantes, visíveis, e influenciarão mais que os outros.

¹³ Do original: Literacy practices are patterned by social institutions and power relationships (...).

Sendo assim, é possível afirmar que os eventos estão embutidos nas práticas de letramento e, enquanto aqueles buscam simplesmente descrever uma situação de interação mediada pelo texto, estas vão além, buscando situar estes eventos numa dimensão cultural e social, que abrange formas de pensar e fatores como valores, crenças e ideologias.

Para ilustrar essa concepção e explicitar a amplitude da prática de letramento em relação ao evento, utilizamos como exemplo uma cena na qual dois indivíduos estão sentados no banco de uma praça, cada um lendo seu jornal. Até aqui, trata-se de um evento de letramento, um episódio observável, concreto, que poderia ser perfeitamente fotografado. A partir dele, poderíamos ter alguns indícios sobre o letramento desenvolvido por aquela comunidade específica, como, por exemplo, a de que os indivíduos pertencentes a ela leem jornal. Porém, como sabemos, um jornal pode ser lido de várias maneiras diferentes e com objetivos diferentes, e somente um estudo mais aprofundado deste evento seria capaz de apontar qual o real significado daquela leitura para aqueles leitores. Poderíamos descobrir, por exemplo, que um deles tinha o hábito de ler o jornal todos os dias, página a página, pois tinha interesse em aprimorar seus conhecimentos e se atualizar sobre os acontecimentos locais e mundiais. O outro poderia não ser um leitor tão assíduo, nem ter o hábito de ler qualquer tipo de texto no cotidiano, e só estaria lendo o jornal naquele dia porque tinha interesse no caderno de classificados, uma vez que estava procurando por emprego. Neste caso, o evento de letramento é o mesmo, a leitura do jornal. Entretanto, os objetivos envolvidos são completamente distintos; logo, as práticas de letramento são diferentes. Contudo, somente uma análise mais aprofundada do evento poderia nos indicar que a leitura, nesse caso, tem significados diferentes para os dois indivíduos.

De acordo com Terzi (em comunicação pessoal¹⁴), outro exemplo interessante de como eventos de letramento semelhantes podem inculcar práticas de letramento completamente diferentes é a redação de uma carta. Uma carta

¹⁴ A expressão “comunicação pessoal” é utilizada neste trabalho para nos referirmos às concepções, crenças ou pontos de vista que nos foram transmitidas pessoalmente pelos autores.

escrita por uma pessoa que mora, digamos, na cidade de São Paulo, muito provavelmente não teria o mesmo significado de uma carta escrita por uma pessoa pertencente às comunidades nordestinas atendidas pelo Alfasol, projeto de alfabetização de jovens e adultos mencionado no capítulo anterior. Para estas, a carta significa, muitas vezes, a única forma de comunicação existente, seja com as pessoas da mesma comunidade ou com os parentes que migraram para o Sudeste, uma vez que não há telefones disponíveis; já para a pessoa de São Paulo, que tem telefone fixo, telefone celular e internet para se comunicar e interagir com os demais membros de sua comunidade, a carta provavelmente teria outros objetivos embutidos, talvez mais românticos (no caso de a carta ser para um(a) namorado(a) ou um(a) amigo(a)) ou burocráticos (caso seja uma reclamação formal a uma loja ou a um órgão público), do que o simples fato de descrever os acontecimentos do dia a dia ou contar algo a alguém.

A partir disso, concordamos com Barton e Hamilton (1998) quando apontam que as práticas de letramento são local e historicamente situadas, e que o valor atribuído à escrita pelos indivíduos ou sociedades muda constantemente, dependendo do tempo e do espaço.

É possível, por exemplo, que daqui a alguns anos, quando o sistema de telefonia fixa ou móvel chegar ao sertão nordestino, as práticas letradas relacionadas à redação de cartas se alterem, novas práticas se iniciem e novos valores sejam atribuídos a elas, uma vez que as mensagens escritas deixarão de ser imprescindíveis.

É nesse sentido que Barton (1994) aponta que não é possível compreender o letramento desvinculando-o dos elementos sociais, culturais, políticos e ideológicos específicos de um indivíduo ou sociedade, pois são eles que indicarão aos pesquisadores quais são os significados embutidos nas práticas de leitura e escrita da comunidade estudada. Esses elementos, que podem ser estabelecidos pelas várias instituições sociais, como a igreja, a escola, a família ou o trabalho, apesar de não serem observáveis, concretos, manifestam-se nos eventos e ajudam a formatá-los, permitindo que o letramento seja mais facilmente compreendido.

Por isso, entendemos que tanto o conceito de evento quanto o de prática de letramento tornam-se essenciais em nossa pesquisa. O primeiro porque nos permite identificar os usos da leitura e da escrita que os indivíduos da comunidade estudada fazem, principalmente aqueles que envolvem os alunos da 4ª série objeto desse estudo, como, por exemplo, o planejamento pedagógico da escola, as aulas de leitura etc.; e o segundo porque nos proporciona a oportunidade de analisarmos esses eventos de letramento de maneira aprofundada, de modo a percebermos os valores, as crenças e as ideologias inerentes a eles, elementos esses que nos conduzem a resultados mais precisos e fiéis à realidade estudada, facilitando a identificação de indícios que nos mostrem os elementos que determinam o desenvolvimento do(s) modelo(s) de letramento sancionado(s) pela escola de sucesso e podem estar relacionados aos resultados positivos obtidos pela escola nos exames oficiais.

3.3 Instâncias de análise

Conforme mencionado anteriormente, nesse trabalho serão apresentadas e analisadas as práticas de leitura e escrita que envolvem o cotidiano dos alunos da 4ª série da escola de sucesso, sejam elas desenvolvidas dentro ou fora da sala de aula.

Assim, com o intuito de tornar mais clara a análise e facilitar a identificação dos elementos influenciadores dessas práticas de letramento, estas foram focalizadas com base em duas instâncias: a macrocontextual – que engloba as práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita desenvolvidas fora da sala de aula e que envolvem, de uma forma ou de outra, não somente os alunos e os professores da escola de sucesso, mas também a comunidade escolar (diretores e funcionários da escola, por exemplo) e extraescolar (pais e órgãos públicos, por exemplo) como um todo – e a microcontextual – composta pelas práticas de letramento escolar desenvolvidas em sala de aula pela professora e pelos alunos da 4ª série analisada.

Para que alcancemos os objetivos aqui propostos, a identificação e análise

das práticas de letramento relacionadas a essas duas esferas da comunidade estudada – a micro e a macrocontextual – é bastante relevante, pois, embora o ponto de partida dessa pesquisa tenha sido o bom desempenho dos alunos da escola na Prova Brasil, é extremamente importante que não nos limitemos a esse microcontexto, uma vez que o modo de agir, pensar, se comunicar (e até mesmo ler e escrever) desses sujeitos reflete diretrizes estabelecidas a partir de um contexto mais amplo (GEE, 1999) – ou seja, um macrocontexto –, que nos fornece subsídios para a compreensão do micro. Essa conjunção permite, portanto, uma análise aprofundada das práticas letradas desenvolvidas em São Lourenço do Turvo – tanto na escola como fora dela – e a obtenção de uma visão clara, ampla, detalhada e mais próxima da realidade estudada no que se refere aos usos da leitura e da escrita presentes na comunidade e que envolvem, de uma forma ou de outra, os alunos da 4ª série objeto desse trabalho.

3.4 A participação do governo municipal nas práticas de letramento desenvolvidas no macrocontexto

Conforme afirmado no início deste capítulo, os dados gerados durante o período de pesquisa demonstram que em São Lourenço do Turvo os órgãos públicos municipais, como a Subprefeitura do distrito e a Secretaria de Educação de Matão, estão direta ou indiretamente envolvidos em diversas práticas de letramento desenvolvidas pelos alunos e professores da EMEF Prof^a. Helena Borsetti, tanto no macro como no microcontexto. Além disso, trechos das entrevistas realizadas – como, por exemplo, o excerto abaixo, extraído da entrevista com a diretora – destacam esse envolvimento e nos levam a crer que o posicionamento ideológico assumido por essas instâncias de poder estão em consonância com os valores e perspectivas defendidas pelos educadores em relação às práticas de leitura e escrita desenvolvidas na comunidade escolar estudada, uma vez que os envolvidos se veem como uma equipe que trabalha em prol de um mesmo objetivo.

Entrevistador: E você acha que o apoio do governo municipal é devido a quê? Quer dizer, é porque o prefeito se preocupa com a Educação, ou porque alguém fez algum movimento...

Diretora: O prefeito se preocupa muito com a Educação. Não houve necessidade de movimento. Na verdade, eu vejo como uma equipe de trabalho, porque a gente é uma equipe, né. Não só os meus professores, não só os professores do Adelino Bordignon [a maior escola municipal de Ensino Fundamental de Matão]. Tudo aqui é feito em conjunto com a Secretaria, discutido com o secretário da Educação, com a diretora de Educação Infantil, do Departamento da Educação, com a pessoa que cuida do material didático. É tudo feito coletivamente, em conjunto. Todo problema surgido na escola nós passamos ao conhecimento dele [o secretário da Educação]. Eu não tomo decisão alguma, seja qual problema for com aluno, sem antes estar falando lá, se antes estar trocando uma ideia do que é melhor, do que não é.

Entrevistador: E ele sabe o que está acontecendo em cada escola, com cada aluno?

Diretora: Sabe. Cada problema que é passado pelos diretores, né. Porque tem problemas que você consegue resolver dentro da escola, são problemas simples. Mas tem casos mais graves, que precisam ser resolvidos em conjunto.

Apesar de ser possível identificar nas palavras da diretora certa harmonia entre escola e órgãos governamentais locais, de modo a verificar como a influência do governo municipal é exercida nos processos pedagógicos e nas práticas de letramento desenvolvidas nesse macrocontexto e envolve os alunos da 4^a série analisada, a reconhecer o(s) modelo(s) de letramento que orienta(m) essas práticas letradas e a investigar como essa consonância de ideologias entre escola e dirigentes públicos é conduzida na prática, é preciso descrever e analisar, além do depoimento das pessoas entrevistadas, as práticas de letramento pertencentes a esse macrocontexto, o que será feito a seguir.

3.4.1 Número reduzido de alunos por sala

Um exemplo prático da influência indireta do governo municipal nas práticas de letramento da escola de sucesso certamente é o respaldo dado pela Prefeitura de Matão a todas as escolas municipais da cidade para que mantenham classes com, no máximo, 20 alunos. Embora essa determinação não se constitua, em si, em uma prática de letramento desenvolvida diretamente com os alunos, uma vez que os textos que envolvem esse tipo de determinação são outros (registros de reuniões, resoluções e documentos oficiais, por exemplo) que não os trabalhados em sala de aula pelo professor, esse processo pedagógico estabelecido pela Prefeitura influencia diretamente as práticas de leitura e escrita desenvolvidas por professores e alunos em sala de aula e, por isso, julgamos importante descrevê-lo e analisá-lo neste trabalho.

A medida foi tomada pelo secretário da Educação do município em 2005, a partir da sugestão da diretora da escola de sucesso em conjunto com outras diretoras da rede municipal de ensino de Matão, conforme podemos constatar no trecho abaixo, extraído da entrevista concedida por ela:

É meio complicado trabalhar com uma sala de 40 alunos e ter um bom resultado. Aí, em 2005, quando começamos um novo trabalho com essa administração que está agora, eu propus para ele, junto com as outras diretoras das outras escolas, que nós precisávamos diminuir o número de alunos por sala.

Embora o MEC, em 1999, tenha recomendado que as classes de 1^a a 5^a série tenham, no máximo, 25 crianças, a realidade das escolas públicas brasileiras nos mostra que essa recomendação não é seguida, pois em alguns Estados do país as salas de aula que contemplam a faixa etária que vai de 6 a 11 anos têm, em média, 35 alunos (VENTICINQUE, 2009).

Entretanto, pesquisas comprovam que limitar o número de alunos por sala pode ser uma maneira eficiente de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem e diminuir as diferenças de conhecimentos dentro da mesma sala. Uma pesquisa

realizada em outubro de 2009 pela Universidade de Chicago com 11 mil alunos do jardim da infância à 3ª série nos Estados Unidos comprovou que classes com 13 a 17 alunos têm desempenho melhor do que turmas maiores em todas as disciplinas, principalmente em Ciências e Literatura. Além disso, as salas de aula com menos alunos são mais silenciosas – o que aumenta o grau de concentração das crianças –, os professores têm mais tempo para se dedicar à correção de cada trabalho ou prova e dispõem de mais momentos de atenção individualizada, o que permite a ele conhecer melhor as deficiências de cada estudante (VENTICINQUE, *op. cit.*).

No Brasil, somente em 2009 foi criado um Projeto de Lei para que a recomendação do MEC sobre essa questão seja obrigatória. Se aprovado, o Projeto, que já passou pela aprovação da Câmara dos Deputados e agora tramita no Congresso, estabelecerá limites para o número de alunos por professor em todas as etapas do ensino público. Com essa aprovação, o governo se comprometerá com maior investimento em Educação, com disponibilização de infraestrutura e mão-de-obra para que sejam construídas as salas de aulas necessárias para acolher todos os alunos e com contratação de mais professores.

Contrariando o que é visto na maioria das escolas públicas brasileiras, o número reduzido de alunos por sala é uma realidade nas escolas municipais de Matão desde 2005, e a comparação entre a realidade enfrentada pelos professores de outras escolas e pelos professores da escola aqui estudada, no que diz respeito ao estabelecimento do número de alunos por sala, nos permite perceber com bastante clareza (i) a importância do compartilhamento de valores e crenças entre as principais instituições de uma determinada comunidade e (ii) como as relações de poder influenciam as práticas educacionais de determinada comunidade, influência essa que recai, portanto, sobre as práticas letradas desenvolvidas em sala de aula. No caso das escolas municipais de Matão, só tornou-se possível colocar em prática a sugestão da diretora da escola de sucesso sobre a redução do número de alunos por sala a partir do momento em que a elite dominante daquela comunidade – isto é, os órgãos governamentais públicos – compartilhou do mesmo ponto de vista que os professores sobre o assunto

tratado, aderiu à causa e disponibilizou os recursos necessários para transformar a realidade de outrora. Essa comunhão de valores entre o governo local e a escola de sucesso e o apoio dado pelo primeiro à segunda são explicitados no trecho abaixo, também extraído de nossa entrevista com a diretora da escola de sucesso:

Diretora: No ano passado [2007] nós tínhamos uma sala, uma 6^a série que hoje são as duas sétimas, que começou com 20 alunos. Aí começou chegar um, chegar outro, outro, e no final a gente tinha 31. Eu falei: “não, não dá, vamos desmembrar, vão ficar duas salas de 15, porque eu não quero 30 alunos”.

Entrevistador: E aí você consegue professor? A prefeitura paga?

Diretora: Sim, paga tudo direitinho, inclusive eles [a Secretaria de Educação do município] cobram isso da gente: “nós não queremos mais de 20 alunos em sala, de forma alguma”.

Davis, Bazzi e Cho (2005) afirmam que o compartilhamento de valores e crenças relacionados ao letramento pelas principais instâncias sociais de uma determinada comunidade – no caso de São Lourenço do Turvo, a escola e o governo local – produz um reflexo extremamente positivo no desenvolvimento dos alunos que a ela pertencem. A partir de um estudo realizado no Havaí com alunos do Ensino Médio (*High School*), os autores verificaram que professores, estudantes, pais, membros da comunidade e pesquisadores universitários, a partir da união de esforços empregados em um projeto educacional baseado no letramento ideológico, conseguiram transformar positivamente as práticas educacionais dos alunos, conduzindo-os ao desenvolvimento de um repertório de estratégias flexíveis que os capacitou a planejar, monitorar e avaliar seu próprio aprendizado, além de fazer questionamentos sobre suas expectativas.

3.4.2 O plano de ensino – processo de elaboração

O número reduzido de alunos em sala de aula não é a única iniciativa que

envolve a parceria da governança pública local e a escola estudada, ratificando os valores e as crenças compartilhadas entre as instâncias sociais da comunidade que influenciam as práticas de letramento desenvolvidas no macro e no microcontexto.

A construção do plano de ensino (Anexo 5) executado na escola de sucesso é uma das práticas de letramento fortemente influenciadas pelas instâncias de poder do município, uma vez que há um envolvimento direto do governo local no desenvolvimento dessa prática.

Certamente, em qualquer município localizado em território nacional, há a participação dos órgãos governamentais na elaboração do plano de ensino das escolas públicas, uma vez que a responsabilidade principal das secretarias municipais de Educação é nortear e uniformizar o sistema de ensino em todas as escolas municipais de sua cidade, integrando-o às políticas educacionais da União e dos Estados. Entretanto, o que nos chama a atenção, não só em São Lourenço do Turvo, onde está localizada a escola de sucesso, mas em toda a cidade de Matão, é que, no que se refere ao ensino a ser aplicado nas escolas, o papel da Secretaria da Educação vai além do estabelecimento de diretrizes educacionais, pois envolve também a participação e o apoio dos agentes governamentais em projetos que têm lugar dentro e fora da escola. Além disso, o público-alvo dessas ações não se restringe apenas aos alunos, mas estendem-se a seus familiares e à comunidade como um todo.

Em Matão, o plano de ensino implementado nas escolas municipais é elaborado anual e conjuntamente por uma equipe formada pelo Departamento de Educação (DE) – cujos representantes são o secretário de Educação e a diretora de Educação Infantil – e por todos os professores e diretores da rede, e segundo nos revela a diretora da escola de sucesso, a articulação desse plano está bastante relacionada ao microcontexto de cada instituição de ensino. Isso significa que, embora ele seja o mesmo para todas elas, cada diretor tem liberdade para adaptá-lo à realidade e aos recursos da sua escola, e cada professor, por sua vez, tem permissão para ajustá-lo conforme as necessidades de seus alunos, optando por uma abordagem mais lúdica, mais concreta ou mais abstrata dependendo do

perfil dos estudantes. Segundo a diretora,

[O planejamento] é feito também junto com o Departamento de Educação, com toda aquela equipe, com todos os professores [das escolas municipais]. Dois dias com todos os professores de 1ª série, outro dia com professores só de 2ª, 3ª, 4ª. Depois por disciplina [no EF II e no EM], né, Matemática, depois Português, História, Geografia e assim por diante. (...) Aí, depois, esse conteúdo, vamos dizer, num segundo planejamento, é adaptado a cada escola com o diretor, com os professores. Primeiro eles fazem lá [na Secretaria de Educação], geralmente no final do ano, onde se propõe o que vai acontecer para o próximo ano. Aí, no ano seguinte, no começo do ano, a gente tem o planejamento na unidade pra discutir como pode ser trabalhado aquele conteúdo, qual é a realidade da nossa escola. Porque cada escola é uma realidade diferente. (...) Cada escola tem um recurso diferente do outro, não é? E depois o professor vai se adequando à classe, porque uma é diferente da outra, né. Você tem duas 1ªs séries. As duas vão seguir o mesmo caminho, mas talvez uma vá mais devagar, outra vá mais rápido, porque os alunos são diferentes. Então, talvez um professor precise trabalhar mais o lúdico e o outro mais o abstrato, o escrito, o manual. Porque tem muito aluno com dificuldade, nenhum é igual ao outro, né. A gente precisa tratar com métodos diferentes, né.

O trecho acima, por si, especialmente o fragmento “...pra discutir como pode ser trabalhado aquele conteúdo, qual é a realidade da nossa escola. Porque cada escola é uma realidade diferente.”, não esclarece o significado atribuído pela diretora ao termo *realidade*. Assim, a nosso ver, ele poderia ser interpretado de duas maneiras distintas.

Em um primeiro momento, poderíamos afirmar que a diretora, ao mencionar a *realidade* das escolas, está se referindo apenas aos recursos pedagógicos disponíveis em cada uma delas para que se possa desenvolver com os alunos as atividades sugeridas no plano de ensino, não estendendo esse sentido ao macrocontexto, ou seja, à realidade sociocultural dos alunos e da comunidade em que eles e a escola estão inseridos. A diretora, então, poderia estar se referindo apenas à infraestrutura de cada escola, isto é, a laboratórios de Informática e de Ciências, equipamentos de áudio e vídeo, biblioteca etc., pois certamente o professor que tem esses tipos de recursos à disposição terá a oportunidade de adaptar as práticas de letramento desenvolvidas com seus alunos de modo diferente das de um professor que não tem esses dispositivos disponíveis na

escola em que leciona. Essa interpretação de *realidade* é reforçada pelo fragmento “Cada escola tem um recurso diferente do outro, não é?”.

Entretanto, outros trechos da entrevista nos permitem inferir que, para a diretora, o significado de *realidade* é mais amplo, abrangendo, sim, os recursos de infraestrutura disponíveis em cada escola, mas não se limitando a eles, pois se estende também aos elementos sociais e culturais relacionados ao contexto da comunidade à qual pertencem os alunos da escola de sucesso, conforme podemos verificar abaixo:

Eles [os aluno] aprendem, acredito, com uma facilidade maior através daquilo que eles vivenciam. Não adianta nada eu trabalhar com situações que os meus alunos não vivenciam, que pra eles vai ser fictício, né. A gente tem que trabalhar de acordo com a nossa clientela, né, nós precisamos lidar com a nossa realidade. Eles precisam aprender em cima daquilo que eles estão acostumados a ver e que faz parte da vida deles.

A partir disso, essa medida de adaptação do plano de ensino ao contexto de cada escola nos faz perceber que o governo municipal e as instituições de ensino de Matão – uma vez que as ações são elaboradas em conjunto e não se restringem apenas à escola de sucesso – preocupam-se em garantir a uniformidade e a qualidade do ensino em todas as escolas sob sua tutela, não deixando, porém, de reconhecer e respeitar as particularidades de cada uma, o que reflete uma abordagem voltada essencialmente para o Modelo Ideológico de Letramento proposto por Street, que oferece uma visão com maior sensibilidade cultural das práticas de letramento desenvolvidas em qualquer comunidade.

3.4.3 As HTPCs

Além de ter participação ativa no plano de ensino anual das escolas municipais, o Departamento de Ensino de Matão também contribui efetivamente na Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo, comumente chamada de HTPC.

As HTPCs são horas remuneradas que os professores devem dedicar a atividades a serem desenvolvidas dentro da unidade escolar, mas fora da sala de aula, e foram criadas com o objetivo de disponibilizar aos educadores um espaço

no qual pudessem discutir coletivamente os problemas surgidos no cotidiano escolar e a Educação, propondo alternativas de enfrentamento das questões levantadas.

Normalmente, as HTPCs são desenvolvidas na própria escola, em reuniões semanais que envolvem os professores e o diretor da unidade de ensino. Entretanto, em Matão algumas dessas reuniões contam com a participação da Secretaria da Educação da cidade, que pelo menos uma vez por mês reúne todos os professores e diretores da rede municipal para que os problemas surgidos no dia a dia das escolas possam ser compartilhados com todos e para que as possíveis soluções encontradas possam ser discutidas coletivamente.

Embora não nos tivesse sido possível assistir a nenhuma dessas reuniões, a diretora nos contou, em uma de nossas entrevistas, que em um dos encontros fazia parte da pauta um problema vivenciado pela escola de sucesso. Segundo ela, no início de 2008 os professores perceberam que três alunos, todos irmãos, faltaram às aulas por vários dias seguidos sem motivo aparente. Ao entrar em contato com a família das crianças, a escola soube que a mãe havia abandonado o lar e deixado os filhos, com idades entre 7 e 10 anos, aos cuidados do pai. Este, como trabalhava na indústria local e iniciava seu expediente às 6h30 da manhã, não tinha como deixar as crianças na escola às 7 horas e, por isso, elas estavam faltando às aulas e ficando sozinhas em casa o dia todo. Ao expor o caso na HTPC, a diretora da escola de sucesso, em conjunto com os professores e com a Secretaria de Educação de Matão, decidiu que a escola passaria a abrir 30 minutos mais cedo todos os dias para acolher as três crianças e lhes serviria o café-da-manhã, de modo que o pai pudesse iniciar seu expediente no horário exigido pela empresa sem prejudicar o processo educacional de seus filhos, conforme nos explica a diretora:

Quando nós detectamos a falta das crianças na escola, mais do que depressa eu comuniquei o Alexandre [secretário da Educação do Município] e fiz a denúncia para o Conselho Tutelar. Aí o pai veio, primeiro ele teve que responder, né, em juízo, o que é que estava acontecendo, por que é que ele estava fazendo isso. Porque ele não é uma pessoa ruim, entendeu, mas acho que, na situação, ele não soube como agir. Aí ele procurou a escola e o que nós fizemos? Nós vamos

abrir a escola às 6h30 da manhã para essas crianças, para recebê-los. E fornecemos o café da manhã. A gente dá o leite, o chá a bolacha, o pão para essas crianças de manhã, quando eles chegam.

Além disso, uma vez que essas crianças não teriam com quem ficar no período da tarde, ao terminar o turno escolar, às 12h30, um ônibus gratuito, fornecido pela Prefeitura, as leva para o *Espaço Amigo*, um projeto que, juntamente com o *Núcleo de Apoio e Prevenção Educacional (Nape)*, será explicitado com mais detalhes no decorrer deste trabalho e conta com o envolvimento conjunto de órgãos públicos, familiares e escolas do município.

O caso relatado nos leva a perceber, mais uma vez, que a escola de sucesso e as instâncias de poder do município, ao encontrarem em conjunto uma solução para o problema e não permitirem que as crianças continuassem a não frequentar a escola, compartilham do mesmo posicionamento ideológico em relação às práticas de leitura e escrita desenvolvidas na comunidade estudada. Além disso, o caso nos permite inferir que esse posicionamento é estendido não só à diretora da escola e aos agentes governamentais públicos, mas também aos outros colaboradores da escola, como, por exemplo, a merendeira que se disponibilizou a iniciar o expediente 30 minutos mais cedo em prol dos três alunos.

Esse caso de São Lourenço do Turvo retrata com perfeição como as relações de poder podem influenciar e/ou determinar as práticas de letramento de uma determinada comunidade. Para a escola de sucesso, era importante que fosse encontrada uma solução para que as três crianças pudessem retornar às aulas. Entretanto, muito pouco poderia ter sido feito sem o auxílio dos governantes públicos. Somente com esse apoio foi possível abrir a escola mais cedo todos os dias, pois essa ação exigiu o reajuste do horário de pelo menos um funcionário público, que passou a iniciar sua jornada de trabalho mais cedo, encarregando-se de abrir a escola e preparar o café da manhã para as crianças, e a disponibilização de merenda escolar extra, para atender à nova demanda.

Além disso, esse episódio aponta ainda a relevância da participação das instâncias governamentais públicas nas HTPCs das escolas do município, pois permite que os agentes de poder tomem conhecimento da realidade enfrentada

pela comunidade e auxiliem na resolução dos problemas surgidos.

Com isso, a nosso ver, esses encontros mensais entre os professores e diretores da rede municipal e os membros da Secretaria da Educação demonstram como as instâncias de poder funcionam como um instrumento balizador das práticas de letramento desenvolvidas na comunidade estudada. A partir dessas reuniões, o poder público controla e acompanha o andamento dessas práticas e garante que os objetivos das HTPCs – como acompanhar e avaliar, de forma sistemática, o processo de ensino-aprendizagem; identificar as alternativas pedagógicas que contribuem para a redução dos índices de evasão e repetência; possibilitar a reflexão sobre a prática docente; favorecer o intercâmbio de experiências; promover o aperfeiçoamento individual e coletivo dos educadores (Portaria CENP nº 1/96- L. C. nº 836/97) – sejam cumpridos por todos os educadores do município.

3.4.4 O Projeto Espaço Amigo e o Nape

O *Projeto Espaço Amigo* é um programa desenvolvido por Prefeituras de vários municípios do interior de São Paulo e tem como missão oferecer ações socioeducativas a crianças e adolescentes, visando ao desenvolvimento integral e instruindo-os para agirem como cidadãos, reforçando os laços de interação entre a família, a escola e a sociedade.

Em Matão, o projeto tem como objetivo oferecer a 50 crianças e adolescentes carentes ou em situação de vulnerabilidade oriundas das escolas públicas municipais – como é o caso dos três irmãos mencionados anteriormente – atividades complementares ao ensino regular, oferecendo-lhes oportunidade para o seu fortalecimento familiar, pessoal e social. De segunda a sexta-feira, em horários opostos ao período em que estão na escola, crianças de 7 a 14 anos que não têm onde ficar porque seus pais trabalham, participam de aulas de orientação ministradas por professores de Educação Artística e Educação Física. Além disso, o projeto oferece, quando necessário, acompanhamento psicológico tanto à criança quanto a seus familiares.

O *Nape (Núcleo de Apoio e Prevenção Educacional)*, por sua vez, é um órgão da Prefeitura que atende crianças de 0 a 15 anos com dificuldades no desenvolvimento da aprendizagem decorrentes de problemas psicológicos, neurológicos, pedagógicos ou fonoaudiológicos, desde que elas estejam matriculadas em uma das escolas municipais de ensino infantil (EMEI) ou de ensino fundamental (EMEF) da cidade. Os professores são os responsáveis pelo encaminhamento do aluno com dificuldades ao *Nape*, onde assistentes sociais avaliam não somente a criança, mas também sua família, com o intuito de averiguar os possíveis motivos dessas eventuais dificuldades. Após a avaliação, as crianças são encaminhadas aos profissionais especializados em cada tipo de problema, e estes passam a cuidar do caso.

Em 2008, dez crianças da EMEF Prof^a. Helena Borsetti foram atendidas pelo *Projeto Espaço Amigo* e pelo *Nape*, sendo duas da 8^a série e oito entre a 1^a e a 4^a. Na opinião da diretora da escola, esse auxílio é bastante relevante e benéfico para os alunos que participam do programa, pois eles “voltam [para a escola] com menos dificuldades do que antes. Esse apoio que a gente tem desse pessoal é muito bom”.

Embora esses dois projetos não sejam desenvolvidos pela/na escola de sucesso, eles certamente são elementos concretos que representam o suporte oferecido pelas instâncias de poder às instituições escolares do município. Com esse apoio, o governo local interfere indireta e positivamente no desenvolvimento do letramento a ser desenvolvido em sala de aula, pois quando todas as instâncias sociais da comunidade se envolvem, as barreiras entre a escola e o lar são transpostas e os problemas psicossociais enfrentados pelos alunos e seus familiares são amenizados, os resultados escolares tendem a melhorar (STEIN e MAMABOLO, 2005).

3.4.5 O Projeto Escola do Campo – a prática

Não é só nos projetos pedagógicos extraescolares que os dirigentes públicos de Matão estão envolvidos. A contribuição do governo local para com a

EMEF Prof^a. Helena Borsetti também acontece de forma direta, como, por exemplo, no *Projeto Escola do Campo*, uma iniciativa empreendida a partir de uma parceria entre a escola e a Subprefeitura de São Lourenço do Turvo que tem como público-alvo as crianças da 4^a série, proporcionando-lhes o contato direto com a terra por meio do cultivo de uma horta na própria escola (Anexo 6). Como se trata de uma escola localizada em um distrito no qual grande parte da população vive na zona rural, ou seja, a maioria de seus alunos mora em sítios e fazendas, o objetivo do projeto é despertar, desde a infância, o sentimento de valorização da terra em que vivem, pois os professores perceberam que, para alguns alunos, a vida no campo é inferiorizada, considerada menos digna em relação à vida na cidade.

Essa percepção é legítima e reflete o que defende Marçal (2004, p. 46) quando afirma que “o homem do campo, o caipira, têm suas referências de cultura, práticas, costumes e valores classificados como sinônimo de atraso e ignorância, por discursos construídos tanto por órgãos governamentais quanto pela sociedade (...)”.

Assim, o interesse da escola e dos órgãos governamentais locais está em minimizar, ou até mesmo eliminar, esse sentimento de desvalorização da vida no campo e fazer com que os alunos da escola percebam que ambas as formas de vida – a rural e a urbana – têm seus pontos positivos e negativos e que uma não é superior nem inferior à outra, apenas apresentam características diferentes. Esse objetivo pode ser identificado abaixo, nas palavras do subprefeito do distrito, que é técnico agrônomo e o responsável pela criação e implantação do projeto na escola, além de ser o ministrador das aulas práticas de manuseio da terra e cultivo da horta, enquanto os professores incumbem-se da parte teórica¹⁵, trabalhando, em sala de aula, textos que funcionam como suporte à temática tratada nas aulas práticas:

¹⁵ As práticas de letramento relacionadas às aulas teóricas do *Projeto Escola do Campo*, por serem ministradas em sala de aula, fazem parte do que chamamos de microcontexto. Dessa forma, serão descritas e analisadas posteriormente, na seção que tratará das práticas de letramento desenvolvidas no microcontexto.

Nós temos que tratar questões do campo, da valorização da terra, a terra que eles [os alunos] têm, quantos gostariam de ter (...). E que eles também venham a entender que onde eles moram é um lugar de valor, que não existe essa desvalorização.

Além do propósito de inculcar nos alunos esse sentimento de valorização da terra, com essa prática, que é ordenada e prevê o modo mais eficaz para o planejamento e cultivo de uma horta, a escola auxilia diretamente no aprimoramento dos processos relacionados a atividades que os alunos desenvolvem fora da escola, uma vez que muitos deles, por morarem em sítios, cultivam hortas em suas casas.

Esse projeto, indiretamente, também envolve a comunidade extraescolar, pois os legumes e as verduras cultivadas pelos alunos e que não são consumidas na merenda escolar são distribuídas entre eles, de modo que possam compartilhar o resultado do trabalho escolar com suas famílias.

O desenvolvimento desse projeto na escola de sucesso nos remete a características de uma abordagem ideológica do letramento e reitera a postura inicialmente defendida pelas pessoas aqui entrevistadas, uma vez que a escola e a Subprefeitura, ao idealizá-lo, utilizaram como ponto de partida práticas de letramento vernáculas – ou do lar –, que já estão presentes na comunidade e são, portanto, familiares aos alunos, permitindo que eles mobilizem seus saberes prévios. De acordo com Terzi (2007), ao desenvolver práticas de letramento ajustadas a situações de uso socialmente relevantes para seus alunos, os professores aumentam as chances de a proposta ser bem-sucedida e bem recebida pelo público-alvo, uma vez que esses indivíduos, além de identificarem nelas traços familiares, reconhecem nelas sua função social.

3.5 A participação da família nas práticas de letramento desenvolvidas no macrocontexto

Conforme foi possível verificar, na comunidade aqui estudada várias das práticas de letramento desenvolvidas contam com a participação e o apoio do governo local, envolvendo não só as crianças, mas também suas famílias.

Na EMEF Prof^a. Helena Borsetti, percebemos que esse envolvimento entre a escola, os alunos e a família também ocorre, uma vez que os educadores que lá atuam consideram que um dos papéis fundamentais da escola é, além de desenvolver o letramento dos alunos, promover a interação entre a instituição e a família, fazendo com que os pais e, muitas vezes, os avós e os irmãos, também se interessem, percebam o valor e se comprometam com o processo de ensino-aprendizagem de suas crianças. Esse desejo de despertar o interesse da família pela escola e fazê-la participar do cotidiano escolar é identificado nas palavras da diretora. Para ela,

...a escola do Turvo deve ser vista como uma casa, também, como uma segunda casa dos alunos, onde a gente pode brincar, estudar, ouvir os problemas, tentar ajudar os problemas do aluno e da família do aluno. A gente procura interagir não só com o aluno, mas com a família também, tenta sempre ajudar, entendeu?

As práticas de letramento que caracterizam esse esforço serão apresentadas e analisadas a seguir.

3.5.1 As reuniões de pais e mestres

Até 2007, a escola de São Lourenço do Turvo realizava suas reuniões de pais e mestres como na maioria das escolas públicas municipais do Brasil, ou seja, todas as séries no mesmo dia e horário, e sempre no horário de aula dos alunos. Com isso, era necessário que, no momento das reuniões, houvesse um professor em cada sala para que a demanda pudesse ser atendida, o que fazia com que os pais mantivessem contato com um único professor durante toda a reunião. Principalmente no caso do Ensino Fundamental II, em diversas ocasiões ocorria de o pai ou a mãe pretender discutir uma dificuldade do filho sobre determinada disciplina, mas o professor responsável pela reunião não poder ajudar, pois lecionava outra disciplina.

A partir disso, os professores e a diretora da escola perceberam que os resultados das reuniões eram insatisfatórios, pois nem sempre os professores

conseguiam conversar com os pais de seus alunos sobre os problemas enfrentados em sala de aula. Dessa forma, a estrutura da reunião foi alterada, de modo a possibilitar o relacionamento mais estreito entre pais e professores, conforme nos explicou a diretora:

A reunião de pais tem uma participação muito grande. Muitos pais comparecem às reuniões, gostam de vir, sabe. No ano passado [2007] nós mudamos a reunião de pais. Antes era feita coletivamente, nós dávamos todos os recados no pátio e depois cada pai ia para a sala de aula com o professor, né, no caso de 1ª a 4ª, e com o professor-coordenador, no caso de 5ª a 8ª. Aí a gente mostrava as notas, o boletim, discutia as dificuldades e tudo o mais. Mas agora nós mudamos. E isso fez com que trouxéssemos mais pais ainda pra escola. Então, a gente faz um dia só com as 1ªs séries, um dia só com as 2ªs, só com as 3ªs, só com as 4ªs, e assim sucessivamente até as 8ªs, porque os pais, principalmente de 5ª a 8ª, dessa forma têm a oportunidade de conversarem com todos os professores do filho, não só com o coordenador de classe. Porque, às vezes, o coordenador é o professor de Educação Física, mas a criança não tá tendo dificuldade na Educação Física, mas tá tendo no Português, na Matemática, na História, na Geografia. Então todos os professores ficam presentes no ato da reunião. E a gente conseguiu trazer mais pais, fazer uma recepção melhor. A gente oferece um suco, oferece um aperitivo, sabe, coisas que a gente tem na escola.

Essa reestruturação da reunião de pais permite ao professor atender a todos os pais de maneira eficiente e conversar com cada um sobre a rotina escolar de seus filhos. Nessas ocasiões, os pais recebem orientações práticas, têm liberdade para perguntar o que quiserem e têm a chance de conversar entre si.

Além dos aprimoramentos estruturais, a reunião de pais e mestres também foi ajustada em relação aos horários agendados para que elas ocorram. Como muitos trabalham na única indústria local, os agendamentos são programados de acordo com a disponibilidade dos pais, ou seja, após o expediente fabril, que se encerra às 16h30.

Para completar, nos dias das reuniões, para os pais que trabalham nos sítios e fazendas mais distantes, a Prefeitura disponibiliza um ônibus gratuito que os leva de casa à escola e vice-versa, o que mais uma vez demonstra a intervenção dos órgãos governamentais municipais na rotina da escola de sucesso.

Com todas essas ações, torna-se clara a preocupação da escola em despertar na família o interesse pela escola e pelo desenvolvimento dos alunos, fazendo com que as reuniões bimestrais sejam vistas como uma atividade positiva e não como encontros meramente burocráticos e penosos, pois “o pai, na verdade, tem que gostar também do ambiente da escola, ele tem que gostar de estar na escola”, completa a diretora.

Embora não tivéssemos participado de nenhuma dessas reuniões de pais e mestres, a partir do relato da diretora é possível afirmar que as adaptações desse processo reforçam o “caráter social do letramento” (Terzi, 2003), pois demonstram como as práticas letradas desenvolvidas em uma determinada comunidade sofrem influência do contexto no qual estão inseridas ao mesmo tempo em que o influenciam.

Ao reformatar as reuniões e determinar que elas fossem agendadas de acordo com a disponibilidade dos principais interessados – isto é, os pais –, a escola adaptou essa prática de letramento às condições sociais da comunidade. Nesse caso, portanto, o contexto influenciou o desenvolvimento da prática letrada. Em contrapartida, com o novo formato, essa prática de letramento passou a ter novo significado para os pais, que a partir do momento em que se sentiram, de fato, acolhidos pela escola e tiveram a oportunidade real de discutirem eventuais dificuldades de seus filhos diretamente com o professor responsável, passaram a valorizá-la, o que é comprovado pelo aumento do índice de comparecimento.

3.5.2 A agenda

Além da reunião de pais e mestres, outra prática de letramento que envolve a efetiva participação da família é a troca de recados entre os pais dos alunos e os professores da escola, por meio do que eles chamam de *Agenda*, uma espécie de pequeno caderno que as crianças levam consigo todos os dias e no qual são anotados todos os bilhetes trocados entre pais e professores.

É por intermédio desses recados que os pais tomam conhecimento dos acontecimentos que fazem parte da rotina de seus filhos, como agendamentos de

provas e trabalhos, por exemplo, fazem questionamentos ou pedidos relacionados ao cotidiano escolar das crianças e pedem orientações, enquanto professores emitem pareceres sobre o comportamento e o desempenho dos alunos, enviam avisos, esclarecem as dúvidas dos pais ou fazem convocações, quando necessário, conforme nos explica a professora da 4ª série analisada enquanto nos mostra a agenda de um dos alunos:

A agenda é um caderninho vai e vem, então, tudo o que a mãe precisar fazer é ir anotando aqui, recado, vai tudo aqui, o que a mãe precisa falar comigo ela manda por aqui e eu respondo por aqui. Vai ter prova, então eu coloco a data na lousa e eles [os alunos] copiam. Olha, o pai desse aqui escreveu: “Eu ajudei meu filho a estudar para a prova de matemática”. Então, se o filho for mal eu vou sentar com o pai e vou conversar: “Que aconteceu, você sabe me explicar? Porque eu dei a aula, eles participaram da aula”. Eles [pais] têm também os meus telefones, os meus e os da professora Cícera [a professora da outra 4ª série da escola estudada], porque a gente trabalha juntas.

O trecho acima, em especial o que se refere ao recado enviado pelo pai de um dos alunos, nos mostra que, além da reunião de pais, os professores estabelecem um segundo canal de comunicação entre a escola e a família dos alunos: a agenda, por meio da qual são trocadas não só mensagens de conteúdo meramente informativo, como, por exemplo, a indicação da data de uma prova, mas também mensagens relacionadas às práticas de letramento desenvolvidas entre pais e filhos no âmbito familiar. A existência desse canal de comunicação e o registro de informações dessa natureza partindo dos pais revelam não só o empenho da escola em manter constante contato com a família dos alunos, mas principalmente o interesse desta em manter-se próxima do contexto escolar vivenciado por seus filhos.

Além disso, o fato de os pais terem acesso aos números de telefone das professoras – o que caracteriza um terceiro canal de comunicação entre a escola e a família – demonstra que os docentes estão abertos a discutir os eventuais problemas relacionados a seus alunos a qualquer momento, e que os pais podem se sentir à vontade para entrar em contato sempre que necessário, e não somente na reunião de pais ou pela agenda.

Capítulo 4 – As práticas de letramento desenvolvidas no microcontexto

Após termos analisado as práticas de letramento desenvolvidas no macrocontexto em que estão inseridos a escola e os alunos objetos deste estudo, verificado como elas são construídas e como influenciam e são influenciadas não só pelas instâncias de poder da comunidade, mas também pela família dos alunos, dedicaremos este capítulo à descrição e análise das práticas de letramento desenvolvidas no que chamamos de microcontexto, ou seja, a sala de aula da 4ª série cujos alunos obtiveram Ideb de 7,3 na Prova Brasil de 2005. A partir disso, seremos capazes de identificar o modelo de letramento predominante nesse ambiente, relacionando-os aos valores e às crenças defendidas pelos educadores envolvidos na formação dos alunos e verificando se e de que maneira ele é aplicado no cotidiano escolar.

Como em toda sala de aula de 4ª série, a professora e os alunos aqui analisados desenvolvem cotidianamente inúmeras práticas de letramento com foco no ensino e na aprendizagem de temas relacionados a diversas disciplinas, como Língua Portuguesa, Ciências, Matemática, Geografia e História. Entretanto, nosso foco volta-se principalmente para as práticas letradas desenvolvidas na disciplina Língua Portuguesa, em especial as que envolvem diretamente o ensino da leitura e da escrita, embora ao longo dessa dissertação também sejam citadas práticas de letramento direcionadas para outros tópicos de ensino.

A ênfase é voltada para as práticas de letramento relacionadas ao ensino da leitura e da escrita por considerarmos serem esses os elementos-base para o aprendizado das demais disciplinas e por acreditarmos que os textos, quando tratados pela escola como objetos sociais, atuam como instrumentos essenciais para o desenvolvimento de cidadãos críticos, conscientes de seu papel social e que entendam melhor a realidade que os cerca.

Antes de examinarmos essas práticas, porém, é necessário que façamos uma análise crítica do plano desenvolvido para os alunos da 4ª série, a fim de verificarmos se a proposta de letramento predominante nesse documento está em consonância com o modelo de letramento privilegiado nas práticas de leitura e

escrita desenvolvidas em sala de aula e que serão, posteriormente, analisadas.

4.1 O plano de ensino – a prática

O plano de ensino desenvolvido para os alunos da 4ª série da escola de sucesso, conforme mencionamos no capítulo anterior, foi elaborado pelos professores e pela diretora da escola analisada em conjunto com os dirigentes públicos da Secretaria de Educação do município de Matão, e chegou às nossas mãos por meio da secretária da escola, que nos enviou o documento por *e-mail* após autorização da diretora.

O documento, que tem como objetivo orientar o trabalho docente durante todo o ano letivo, é composto por 14 páginas e está dividido por seções relacionadas às disciplinas correntes no currículo pedagógico da 4ª série analisada, que são: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História.

Em cada uma dessas seções há um subitem denominado *Conteúdos da disciplina*, no qual há uma lista contendo os temas gerais a serem abordados com os alunos durante todo o ano. A única exceção é a disciplina de Língua Portuguesa, que antes do subitem *Conteúdos da disciplina*, traz duas categorias extras – linguagem oral e linguagem escrita – que apresentam a enumeração de alguns assuntos a serem abordados e um rol de objetivos gerais a serem alcançados no decorrer do ano letivo.

Logo após os *Conteúdos da disciplina*, as áreas de atuação passam a ser divididas por bimestres, que por sua vez estão subdivididos em *Conteúdos e Procedimentos didáticos*.

No item *Conteúdos*, os temas gerais são ampliados e elencados de maneira mais detalhada e específica. Nesse item estão também os projetos pedagógicos a serem desenvolvidos ao longo do bimestre, projetos esses que serão utilizados como instrumentos para que os temas relacionados sejam trabalhados com as crianças. Já no item *Procedimentos didáticos* há a enumeração das atividades que devem ser propostas às crianças pelo professor.

A análise do documento revela que, embora seja bastante completo em relação ao número de temas a serem trabalhados ao longo do ano, ele pode ser considerado um tanto superficial, uma vez que não há o detalhamento das atividades propostas. Chama-nos também a atenção o fato de o plano de ensino não apresentar de maneira estruturada e clara os objetivos gerais ou específicos das atividades propostas, uma vez que essas categorias são partes essenciais de um documento oficial como esse. Somente em alguns raros momentos esses objetivos são mencionados, ora aparecendo no campo *Conteúdos*, sendo relacionados a alguns temas a serem trabalhados, ora aparecendo no campo *Procedimentos didáticos*, sendo relacionados a algumas atividades a serem desenvolvidas. Ainda assim, nessas poucas ocasiões, os objetivos apresentados não expressam propósitos claros em relação aos resultados esperados, nem indicam aquilo que os alunos deverão ser capazes de fazer como consequência do bom desempenho nas atividades da disciplina.

Somente em cinco momentos esses objetivos são explicitados, ainda que superficialmente, conforme demonstram os excertos abaixo:

1. “Levar o aluno a abordar aspectos sociais, culturais e econômicos de forma a adquirir conhecimentos e informações para analisar e interpretar a realidade do país”.

Página 10, disciplina Geografia, 1º bimestre, coluna *Conteúdos*

2. “Leitura de imagens: fotografias, cartazes, filmes e *slides*, gravuras, para que o aluno possa expressar suas interpretações, hipóteses e conceitos”.

Página 10, disciplina Geografia, 1º bimestre, coluna *Procedimentos didáticos*

Página 11, disciplina Geografia, 2º bimestre, coluna *Procedimentos didáticos*

3. “Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a sociodiversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e um elemento de fortalecimento da democracia”.

Página 11, disciplina Geografia, 4º bimestre, coluna *Conteúdos*

4. “Auxiliar os alunos a organizar em forma de texto e desenhos as informações que já dominam. Para subsidiar as hipóteses e indagações deles sobre o tema estudado”.

Página 14, disciplina História, 4º bimestre, coluna *Procedimentos didáticos*

5. “Levar para a classe mapas de várias épocas da cidade para análise da transformação da paisagem e da ocupação humana com o advento da industrialização”.

Página 14, disciplina História, 4º bimestre, coluna *Procedimentos didáticos*

A ausência de objetivos claros e pré-definidos no plano de ensino da escola de sucesso demonstra que não houve, por parte de seus desenvolvedores, a preocupação em seguir um modelo-padrão previamente estabelecido para a elaboração desse tipo de documento, o que, a nosso ver, pode contribuir para que a escolha das atividades e, posteriormente, seu desenvolvimento possam ser comprometidos, uma vez que a formulação dos objetivos está diretamente relacionada à seleção de conteúdos (LEAL, 2005), pois é a partir do estabelecimento do que se quer alcançar é que são elaboradas as estratégias para que o objetivo seja atingido.

Além da existência de objetivos pouco claros, outra característica que nos chamou a atenção no plano de ensino da escola de sucesso está relacionada à maneira bastante superficial e genérica de apresentar alguns dos procedimentos didáticos. Na página 3, disciplina Língua Portuguesa, 4º bimestre, coluna *Procedimentos didáticos*, por exemplo, há a orientação: “Atividades realizadas de acordo com as etapas descritas no projeto”. Entretanto, em toda a coluna de *Procedimentos didáticos* do 4º bimestre de Língua Portuguesa não há menção a nenhum projeto, tampouco na coluna *Conteúdos* do mesmo bimestre. Orientações um tanto vagas como essa a nosso ver, poderia trazer prejuízos ao trabalho docente e, conseqüentemente, ao processo de aprendizagem do aluno, pois o professor, por não saber exatamente a que atividade e a que projeto o plano de ensino se refere, pode também não saber direcionar as ações em sala de aula da

melhor forma possível, de modo a atingir os objetivos esperados.

Uma vez que o plano de ensino analisado apresenta um rol de atividades a serem desenvolvidas descritas de modo um tanto superficial, pois raramente há informações mais detalhadas sobre o que deve ser desenvolvido em sala de aula, verificamos que somente o estudo do conteúdo desse documento não seria suficiente para que pudéssemos apontar as perspectivas/concepções de letramento subjacentes a essas atividades, temas e procedimentos didáticos elencados no plano de ensino.

É o que ocorre, por exemplo, no item “Campanha contra a venda de bebidas alcoólicas a menores” na coluna *Conteúdos* do campo *1º Bimestre* da disciplina Língua Portuguesa. Trata de um tema bastante amplo que pode ser trabalhado com os alunos a partir de várias propostas diferentes.

Se o professor decidir expor o assunto, por exemplo, a partir de textos veiculados na mídia impressa, trabalhando-os de forma contextualizada, focalizando sua função social, investigando o conhecimento prévio do aluno sobre o assunto, permitindo reflexões e discussões sobre as atitudes humanas e os problemas sociais relacionados ao álcool, possibilitando ao aluno perceber que o texto estudado em sala de aula traduz concepções ideológicas, políticas e sociais que extrapolam os muros escolares, estará se aproximando de uma abordagem característica do Modelo Ideológico de Letramento.

Entretanto, se esses mesmos textos forem trabalhados com funções meramente escolares, com foco na organização estrutural do texto, em que os únicos objetivos são, por exemplo, buscar substantivos ou adjetivos e verificar a correção ortográfica, a abordagem do professor estará sendo balizada pelos princípios defendidos pelo Modelo Autônomo de Letramento.

Mesmo tópicos que, em um primeiro momento, podem ser classificados como predominantemente relacionados ao Modelo Autônomo, por tratar, a princípio, de elementos estruturais do texto – como o item “Pontuação e domínio das regularidades e irregularidades ortográficas”, por exemplo, extraído da seção *Conteúdos da disciplina*, subitem *Linguagem escrita*, da disciplina Língua Portuguesa – podem ser trabalhados a partir da perspectiva do Letramento

Ideológico, atrelando a proposta às questões de significação textual. Em relação ao tópico *Pontuação*, isso ocorrerá se a professora propuser, em sala de aula, questionamentos sobre a pontuação, levando os alunos a analisarem os sentidos implícitos nesses sinais gráficos, a pensarem sobre o porquê de se escolher um determinado sinal gráfico em detrimento de outro em determinado trecho do texto, e a refletirem sobre a importância da pontuação para a clareza do texto.

Dessa forma, somente a observação das práticas de letramento que envolvem esses tópicos de ensino e as atividades que a eles se relacionam poderia nos revelar, a partir da abordagem pedagógica da professora, que modelo de letramento é privilegiado em sala de aula.

Contudo, a despeito da superficialidade de alguns tópicos do rol de atividades, nos quais não nos foi possível identificar a predominância de um ou outro modelo de letramento – ou até mesmo a mescla de modelos –, a análise cuidadosa do plano de ensino revela que é possível identificar claramente diversos elementos que nos remete às características inerentes ao Modelo Ideológico de Letramento, uma vez que, por diversas vezes, o documento deixa implícita a preocupação da escola de sucesso em desenvolver em sala de aula práticas letradas que partam do conhecimento prévio do aluno em relação ao conteúdo estudado. Essa característica inerente ao letramento ideológico é verificada nos seguintes trechos:

6. “Gramática: as classes gramaticais serão trabalhadas dentro do texto a partir da reflexão da língua de forma epilingüística, trabalhar as regularidades e irregularidades, *tendo como ponto de partida o saber do aluno*”. (grifo nosso)

Página 1, disciplina Língua Portuguesa, seção *Conteúdos da Disciplina*, subitem *Linguagem escrita*

7. “*Levantamento dos conhecimentos prévios do aluno*: ordem alfabética, ortografia, organização de parágrafos, pontuação etc.”. (grifo nosso)

Página 1, disciplina Língua Portuguesa, 1º bimestre, coluna *Procedimentos didáticos*

8. “Apresentação das formas geométricas por meio de material concreto *para fazer o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos*”. (grifo nosso)

Página 4, disciplina Matemática, 1º bimestre, coluna *Procedimentos didáticos*

9. “Roda de conversa *para fazer o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema estudado*”. (grifo nosso)

Página 8, disciplina Ciências, 3º e 4º bimestres, coluna *Procedimentos didáticos*

Páginas 10 e 11, disciplina Geografia, 1º, 2º e 3º bimestres, coluna *Procedimentos didáticos*

Página 13, disciplina História, 3º bimestre, coluna *Procedimentos didáticos*

Página 14, disciplina História, 4º bimestre, coluna *Procedimentos didáticos*

10. “Roda de conversa *para fazer o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre suas origens*”. (grifo nosso)

Página 12, disciplina Geografia, 4º bimestre, coluna *Procedimentos didáticos*

O desenvolvimento de práticas de letramento que estejam relacionadas ao contexto social ao qual o aluno está inserido, isto é, que partem de seu conhecimento prévio de mundo e de elementos que lhe são familiares fora da escola, parece ser outra preocupação dos profissionais da escola de sucesso, conforme podemos observar nos trechos abaixo:

11. “Roda de conversa para fazer o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos *sobre suas origens*”. (grifo nosso)

Página 12, disciplina Geografia, 4º bimestre, coluna *Procedimentos didáticos*

12. “Montagem de um painel de fotos das famílias dos alunos *resgatando o passado e comparando com o presente*”. (grifo nosso)

Página 12, disciplina Geografia, 4º bimestre, coluna *Procedimentos didáticos*

13. “Roda de conversa para fazer o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos *sobre o trabalho relacionando com a sua realidade*”. (grifo nosso)

A iniciativa dos profissionais da escola de sucesso de fazer um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, tanto no que se refere ao contexto escolar quanto ao extraescolar, e elaborar suas práticas de letramento a partir dessas informações, nos faz perceber que a instituição aqui estudada valoriza as práticas de letramento vivenciadas pelos alunos fora da escola, permitindo que os alunos tenham a chance de manifestar seus conhecimentos sobre o conteúdo trabalhado e, a partir disso, possam relacioná-los com sua vida de modo significativo.

Outras características do Modelo Ideológico de Letramento, como trabalhar o texto de forma contextualizada, com foco em sua função social, e utilizar a leitura e a escrita como instrumento de reflexão e transformação social, podem ser verificadas nos seguintes trechos:

14. “Escrever textos na lousa e *discutir a maneira correta de escrita para dar melhor compreensão ao destinatário* (revisão coletiva de texto)”. (grifo nosso)

Página 3, disciplina Língua Portuguesa, 3º bimestre, coluna *Procedimentos didáticos*

15. “Pesquisa sobre a água que bebemos: de onde vem, como recebemos em nossa casa, existe tratamento para esta água? Onde? etc.”.

Página 7, disciplina Ciências, 1º bimestre, coluna *Procedimentos didáticos*

16. “Levantamento *com os alunos* sobre problemas que afetam sua qualidade de vida: saneamento básico, transporte, moradia e alimentação” (grifo nosso).

Página 8, disciplina Ciências, 3º bimestre, coluna *Procedimentos didáticos*

17. “*Debate* entre alunos sobre a interferência humana na natureza”. (grifo nosso).

Página 8, disciplina Ciências, 4º bimestre, coluna *Procedimentos didáticos*

Página 10, disciplina Geografia, 1º bimestre, coluna *Procedimentos didáticos*

18. “Levar o aluno a abordar aspectos sociais, culturais e econômicos de forma a adquirir conhecimentos e informações *para analisar e interpretar a realidade do país*”. (grifo nosso)

Página 10, disciplina Geografia, 1º bimestre, coluna *Conteúdos*

19. “Leitura de imagens: fotografias, cartazes, filmes e slides, gravuras, *para que o aluno possa expressar suas interpretações, hipóteses e conceitos*”. (grifo nosso)

Página 10, disciplina Geografia, 1º bimestre, coluna *Procedimentos didáticos*

20. “*Debate para reflexão sobre os temas abordados relacionando os acontecimentos do passado e a situação atual*”. (grifo nosso)

Página 13, disciplina História, 3º bimestre, coluna *Procedimentos didáticos*

Página 14, disciplina História, 4º bimestre, coluna *Procedimentos didáticos*

No excerto 14, ao propor a escrita de textos levando em conta a “compreensão do destinatário”, podemos inferir que o professor tem como objetivo fazer com que os alunos percebam a necessidade de adequação linguística de acordo com o receptor da mensagem, o que extrapola o conhecimento de características estruturais do texto e propicia aos alunos consciência de que a escrita não se restringe aos muros da escola, pois têm uma função social pré-estabelecida que extrapola esses limites e se estende ao macrocontexto.

Nos excertos de 15 a 20, percebe-se a constante preocupação em estimular debates e a exposição de ideias entre os alunos sobre os mais diversos assuntos, relacionando-os com o contexto no qual as crianças estão inseridas. Ao estimular o desenvolvimento de práticas de letramento que despertam o potencial crítico e reflexivo dos alunos da 4ª série, os professores da EMEF Profª. Helena Borsetti contribuem para que eles reflitam sobre sua realidade e sejam capazes de posicionar-se de maneira crítica e autônoma ante a comunidade à qual pertencem, sendo capazes de percebê-la e transformá-la.

Assim, consideramos que o plano de ensino analisado apresenta uma série

de falhas em relação à sua estrutura, uma vez que não menciona os objetivos a serem atingidos a partir das práticas de letramento propostas, além de trazer suas atividades expostas de maneira um tanto superficial, o que não nos permitiu identificar o modelo de letramento subjacente à maioria delas. Desse modo, essas atividades poderiam ser balizadas por qualquer um dos dois modelos de letramento – o Autônomo ou o Ideológico – ou até mesmo os dois modelos poderiam coexistir, uma vez que, conforme Adami (2009), dificilmente nos depararemos, nas práticas de letramento escolares, somente com as características do Modelo Ideológico ou do Modelo Autônomo, mas possivelmente encontraremos práticas letradas com características que se aproximem mais de um modelo de letramento que de outro, uma vez que segundo Street (1984), essas práticas encerram perspectivas/concepções de leitura e de escrita distintas e polarizadas num *continuum*, que tem em suas extremidades o Modelo Ideológico e o Modelo Autônomo de Letramento e é entremeado por múltiplos letramentos.

Entretanto, a manifestação da preocupação dos idealizadores do plano em desenvolver práticas de letramento que partam do conhecimento prévio do aluno, que estejam relacionadas ao contexto social ao qual ele pertence, que suscitem a reflexão e o senso crítico e que trabalhem a função social do texto nos faz concluir que o documento apresenta esboços de uma proposta de letramento que em nossa concepção aponta para a prevalência de características do Modelo Ideológico de Letramento proposto por Street, pois explicita a tentativa de desenvolver um trabalho voltado ao desenvolvimento do cidadão autônomo a partir dos textos trabalhados no contexto escolar.

4.2 Aulas em dupla

Na EMEF Prof^a. Helena Borsetti, os professores de Ensino Fundamental I são orientados a incentivar o trabalho em equipe na sala de aula. Por isso, todos os dias os alunos reúnem-se em duplas para desenvolverem as atividades cotidianas de todas as disciplinas. Embora cada um deles faça suas atividades em seu próprio caderno, estão autorizados a trocar ideias com seu par caso sintam

dificuldades para resolver determinado problema ou responder a determinada pergunta.

Segundo a professora da 4ª série analisada, na escola de sucesso nem sempre foi assim, isto é, o trabalho em pares não fazia parte da rotina e as atividades em grupo eram realizadas esporadicamente, destinadas apenas a alguns tipos de trabalhos pedagógicos. Entretanto, os professores perceberam que quando os alunos trabalhavam em grupo, seja em pares ou em trios, nas poucas atividades direcionadas à interação, o auxílio mútuo era constante e bastante benéfico para o processo de aprendizagem: “A gente percebeu que quando as crianças estão juntas, às vezes uma duvidazinha que uma tem a outra não tem, uma consegue mesmo auxiliar a outra e isso é positivo. Isso contribui positivamente, pois juntos eles discutem e conversam”, afirma a professora entrevistada.

A partir dessa constatação, os professores decidiram que os alunos trabalhariam diariamente em pares, de modo a poderem interagir uns com os outros, trocar impressões e conhecimentos entre si e adquirir autonomia e independência em relação ao professor. Porém, para que a decisão fosse colocada em prática de maneira positiva e relevante para os alunos, algumas diretrizes foram traçadas:

- a) *Os pares seriam determinados pelos professores e não pelos próprios alunos*

Com essa medida, embora o grau de afinidade entre os alunos, na medida do possível, fosse levado em consideração, os professores garantiriam que esse não seria o principal critério a ser utilizado para a formação dos pares. Para os professores, a relevância maior seria dada ao equilíbrio entre os níveis de conhecimento de cada membro da dupla, de modo que a relação ensinar/aprender fosse proporcional e o mais equilibrada possível, além de possibilitar a interação entre alunos que, a princípio, não mantivessem (ou tivessem pouco), por qualquer motivo, contato entre si.

b) Os pares não seriam formados logo no início do ano letivo

No início do ano letivo, as atividades seriam todas trabalhadas individualmente, de modo que o professor pudesse, a princípio, conhecer os alunos – suas capacidades e limitações – para só então determinar as duplas, de acordo com seus objetivos pedagógicos e os critérios mencionados na alínea a), conforme pode ser verificado na informação a seguir, extraída da entrevista com a professora da 4ª série analisada: “No começo do ano nós trabalhamos individual, para eu conhecê-los, e depois fazemos as duplas que vão até o final do ano”.

c) Periodicamente os pares seriam alternados

No início do segundo semestre, segundo a professora, é feito um rodízio entre as duplas, de modo a possibilitar o enriquecimento das relações de troca de conhecimento entre os alunos e incentivar a interação entre os membros da sala: “Depois do recesso nós damos uma mudada nas duplas pra eles poderem revezar, também, o colega, ter contato com outras pessoas, né”.

Ainda de acordo com a professora entrevistada, quando eventualmente é verificado que os membros de uma dupla não estão interagindo de acordo com o esperado, a alteração é feita antes do término do semestre, de modo que a interação ocorra de forma relevante e que o aluno se sinta confortável e acolhido no ambiente escolar: “Quando a gente percebe que uma criança está com muita dificuldade em interagir com o outro a gente dá uma mexida na dupla para, também, criar um ambiente que seja agradável pra ele”.

d) O professor deveria incutir nos alunos a ideia de cooperação inerente ao trabalho em grupo

Ao informar que as atividades seriam realizadas em grupo, os professores orientariam os alunos sobre a importância do trabalho em grupo e qual seu objetivo – o de compartilhar conhecimento, de modo a facilitar o processo de

aprendizado –, reforçando que não seria admitido que um aluno fizesse o trabalho pelo outro, uma vez que se trata de atividades cooperativas, nas quais todos são membros desenvolvedores, ativos.

Segundo a professora da 4ª série analisada, nenhum de seus alunos deixa de fazer suas atividades ou espera que o colega faça-as por ele, uma vez que o sentido do trabalho em grupo foi realmente apreendido: “Os meus alunos estão bastante conscientes de que não é pra você dar nada pronto para o seu colega, mas sim discutirem juntos sobre a proposta”.

A nosso ver, a prática de leitura e escrita realizada em dupla pode possibilitar benefícios ao desenvolvimento cognitivo e social da criança, pois, uma vez que os significados de um texto são construídos socialmente a partir da interação entre sujeitos de diferentes discursos e diferentes letramentos (TERZI 2003), ao trabalhar em pares e interagir com os colegas as crianças têm a chance de se deparar com pontos de vista diferentes dos seus em relação a um determinado assunto, levando-as a constatar que não há um sentido único para o texto, isto é, que um mesmo texto pode ser interpretado de diferentes maneiras, de acordo com os contextos sociais aos quais estão inseridos os indivíduos.

Além disso, ao incentivar essa interação, os professores contribuem para que práticas de letramento desenvolvidas fora da escola sejam reproduzidas em sala de aula, pois frequentemente, em atividades realizadas em casa ou no trabalho, recorremos ao auxílio de outras pessoas para resolvermos determinadas situações. Essa abordagem permite que o aluno reconheça nas práticas de letramento escolares traços de práticas que ele possivelmente desenvolve também em outros âmbitos da sociedade que não a escola, o que nos permite relacionar essa postura das professoras em relação ao desenvolvimento dessas atividades em dupla às concepções defendidas pelo Modelo Ideológico de Letramento.

4.3 O Projeto Escola do Campo – o texto

Conforme mencionamos no capítulo anterior, a EMEF Prof^a. Helena Borsetti, em parceria com a subprefeitura de São Lourenço do Turvo, desenvolve um projeto dentro da escola que envolve diretamente os alunos da 4^a série estudada e tem como base a vida dessas crianças fora do ambiente escolar, uma vez que, com esse trabalho, os alunos, que moram, em sua maioria, em sítios e fazendas, aprimoram as habilidades relacionadas ao cultivo de uma horta, atividade que já é exercida em casa.

Entretanto, além dos exercícios práticos, que contemplam o plantio, o cultivo e a colheita de verduras, legumes e ervas aromáticas utilizadas não só pela escola, mas também pelas famílias dos alunos, o projeto conta com o reforço de atividades teóricas que complementam o aprendizado prático. Durante essas sessões, a professora trabalha com os alunos, em sala de aula, textos de diferentes gêneros que tratam da temática rural, mas com diferentes abordagens. Trata-se de textos explicativos, informativos, quadrinhos ou crônicas que abordam assuntos relacionados, por exemplo, à consciência ambiental, ao modo de plantar determinada hortaliça, qual sua origem e quais seus benefícios para o corpo humano, à valorização da terra, ao aprimoramento dos processos envolvidos no plantio, no cultivo e na colheita de uma horta etc., o que nos mostra que os alunos têm contato, em sala de aula, com textos diversificados e de variados gêneros.

A partir dos dados gerados, foi possível identificar que a exposição dos alunos a diversos gêneros textuais é um fator de grande importância para a professora da 4^a série analisada, conforme demonstra o trecho abaixo, extraído de uma de nossas entrevistas. Enquanto falava, a educadora nos apresentava alguns textos aos quais se referia:

Eles [os alunos] têm que ler textos de diferentes gêneros. Isso aqui é um texto informativo que traz explicações sobre a planta [no caso, o alecrim, plantado pelos alunos na horta] (Anexo 7). Aqui é de consciência ambiental, um quadrinho (Anexo 8). Isso aqui é um texto que a gente usou para introduzir a problemática do capitalismo pra eles refletirem um pouco: o que você é, o que você tem, será que você é aquilo que você tem e tal. É um texto forte, as crianças ficaram bastante impressionadas,

principalmente em uma parte que ele fala dos pintinhos que foram queimados: 'Eu tive fome e tu queimaste no óleo 80 mil pintinhos para manter o preço...' Eles acharam um absurdo e tal. Então, é um texto que dá pra ter crítica. Eles têm liberdade pra escrever sobre o texto que foi lido. É bem livre, né, livre, mas dirigido. Eles têm liberdade de expressão.

A fala acima demonstra ainda que a professora, ao desenvolver essa prática de leitura e escrita em sala de aula, aproxima-se, em diversos aspectos, aos objetivos de uma aula de leitura e escrita baseada no Modelo Ideológico de Letramento.

Ao trabalhar com as crianças o texto informativo sobre o alecrim, por exemplo, que é uma especiaria que, segundo a professora, é cultivada pelos alunos em casa e utilizada em alguns pratos culinários da comunidade, ela parte de algo familiar ao aluno, complementando seus conhecimentos sobre o tema, e relaciona o assunto tratado na aula com a realidade social da comunidade, o que o leva a perceber o texto como parte constitutiva de uma interação social e a entender melhor as práticas de uso da escrita em sua vida cotidiana. Com isso, ela tenta atingir um dos principais objetivos de uma aula de leitura e escrita desenvolvida nos moldes do Modelo Ideológico de Letramento: permitir que o aluno perceba a relação entre o texto e a realidade na qual está inserido.

Esse trecho da entrevista deixa claro também que, ao desenvolver essas práticas letradas em sala de aula, a professora pretende ampliar a noção de realidade do aluno e despertar-lhes a autonomia e a capacidade de refletir sobre fatos que talvez não façam parte de seu contexto imediato, mas que indiretamente estão relacionados à sociedade em que ele está inserido. Para atingir esse objetivo a professora utilizou como instrumento catalisador os quadrinhos, que aborda o meio ambiente e a captura de animais, e o texto sobre a fome, que trata do capitalismo.

Além disso, passou a desempenhar o papel de provocadora de reflexões sobre os assuntos tratados em sala de aula a partir dos textos, levando os alunos a opinar, aderir ou discordar, o que, segundo Tôrres (2009, p. 46),

é caminho certo para lhes despertar o senso crítico, o desejo de

intervenção nas questões que dizem respeito à sua vida e à da comunidade e, principalmente, a entretecer uma outra relação com a escrita, despertando-lhe um maior interesse na leitura e no prazer de ler.

Comentários como “eles acharam um absurdo” e perguntas feitas pela professora depois da leitura do texto, como “O homem disse ter salvado a vida do pássaro. Vocês concordam com isso? Por quê?” são atitudes que demonstram sua tentativa de suscitar a reflexão do grupo em relação ao que está sendo estudado e validam suas declarações de que as crianças têm liberdade para expressar suas opiniões e são incentivadas a desenvolver seu senso reflexivo e a criticar o que está sendo lido, o que contribui para a formação de cidadãos autônomos e conscientes de seu lugar na sociedade.

Embora não tenhamos observado as aulas teóricas do Projeto Escola do Campo, a explicação da professora, em entrevista, sobre a maneira pela qual o texto informativo, os quadrinhos e a crônica foram trabalhados em sala de aula revelou-se bastante esclarecedora. Dessa forma, é curioso notar que, embora tenha sido explicitado o desejo de que os alunos tenham contato com textos de diferentes gêneros e desenvolvam seu senso crítico e reflexivo, em nenhum momento da entrevista a professora menciona que durante a aula foi abordado o uso/a função social desses textos, o que nos permite inferir que não foram propostas aos alunos questões sobre o porquê do estudo desses gêneros em sala de aula, sobre onde esses tipos de textos são publicados, ou sobre porque alguém, em algum momento, os escreveu e com qual intenção, ou sobre o porquê de determinados veículos os publicarem.

Concluimos, então, que as aulas teóricas do Projeto Escola do Campo apresentam várias características do Modelo Ideológico de Letramento, uma vez que permitem, principalmente, a inserção do texto na realidade relacionando-o às atitudes humanas e propiciando, conseqüentemente, discussões sobre essas atitudes. Entretanto, as práticas letradas desenvolvidas não abordam o uso/a função social dos textos trabalhados em sala, excluindo, portanto, o que eles têm de fundamental segundo a perspectiva do letramento ideológico, que são as razões pelas quais eles foram concebidos e circulam na sociedade. Uma

explicação possível para essa não abordagem das funções sociais do texto seria o desconhecimento, por parte da professora, de algumas características desse modelo de letramento.

Ainda assim, podemos afirmar que os valores e as crenças inerentes às práticas letradas do projeto estão predominantemente balizados nas concepções do letramento ideológico, uma vez que há a tentativa de desenvolver um trabalho mais significativo com os textos, que leva em conta o contexto dos alunos e tem como objetivo o desenvolvimento de sua autonomia de seu senso crítico, fugindo, portanto, da abordagem descontextualizada e focada prioritariamente no ensino das regras gramaticais que se aproxima do Modelo Autônomo de Letramento. Com isso, podemos assinalar, ainda, que é possível apontar um alinhamento entre os valores identificados nas práticas de letramento desenvolvidas no Projeto Escola do Campo e o plano de ensino analisado anteriormente.

4.4 O alqueire

Em qualquer escola pública brasileira de Ensino Fundamental, faz parte do currículo pedagógico relacionado à Matemática o ensino de unidades usuais de grandezas e medidas, como o metro, o grama, o litro, o metro quadrado, o alqueire etc. (PCN - Matemática, 1997). Na EMEF Prof^a. Helena Borsetti não é diferente e, lá, o ensino de medidas como o alqueire, o are e o hectare, por exemplo, tornam-se especialmente importante, uma vez que se tratam de medidas agrárias e grande parte dos alunos vive em uma zona rural, onde saber quanto mede exatamente a superfície de terra plantada, por exemplo, é extremamente valioso e necessário.

Entretanto, não foi somente a abordagem desse tópico em sala de aula e o fato de ele estar diretamente relacionado à realidade local que nos chamou a atenção, pois, conforme já dissemos, essa é uma aula que deve ser ministrada em toda e qualquer escola de Ensino Fundamental do país, independentemente de sua localização.

O que nos chama a atenção é que, na escola estudada, percebemos que a

prática de letramento desenvolvida pela professora não se resumiu ao campo da teoria e a ensinar os aspectos técnicos do assunto tratado, como, por exemplo, o que vem a ser um alqueire, quanto ele mede, como é calculado e quando ou porque a medida é utilizada, mas partiu para a prática e abordou também a função social do que estava sendo estudado, pois, após a aula teórica, os alunos foram levados ao sítio da diretora da escola para que pudessem medir, realmente, um alqueire. De acordo com a professora, todos vão “de trena, mesmo, levam as estacas, a fita, e nós vamos demarcar um alqueire”.

Com essa abordagem, a professora transformou o trabalho com o livro didático – geralmente descontextualizado e restritivo, uma vez que tem como base o Modelo Autônomo de Letramento (TÔRRES, 2009) – e apresentou o texto como objeto social, repleto de significados e com funções específicas. Assim, tornam-se evidentes os esforços da escola em envolver os alunos em práticas de letramento relevantes e significativas e em formar cidadãos autônomos e capazes de utilizar a escrita para a obtenção dessa autonomia. Essa preocupação é retratada também no trecho abaixo, extraído de uma das entrevistas realizadas com a professora:

E, às vezes, a gente fala “Ah, um alqueire”. *Um*. O número *um* parece uma coisa tão pouca, mas quanto é essa porção de terra? E aí, tem toda aqui [na folha, Anexo 9] a explicação que a gente trabalha com eles e lá [durante a aula prática] eles veem. E depois, quando a gente volta [para a sala de aula] e vai fazer a discussão a respeito dessa questão, dessa problemática, no caso a terra, eles têm já essa outra visão de quanto é essa terra.

O elo entre a teoria e a prática, o abstrato e o concreto, a representação e a realidade permitiu que as crianças não só aprendessem a demarcar, realmente, um alqueire, mas também que tivessem a noção exata da extensão da área correspondente a essa medida agrária, o que acarretou uma evolução no processo de ensino-aprendizagem desses alunos, pois, conforme nos afirmou a professora, “quando a criança manuseia, quando a criança visualiza, ela consegue entender melhor aquele conteúdo”.

A nosso ver, permitir que os alunos medissem um alqueire¹⁶, verificando, *in loco*, quanto essa medida agrária significa em porção de território, poderia levar os alunos a perceberem a relevância das práticas de letramento desenvolvidas em sala de aula, relacionando-as a práticas sociais que fazem parte de um mundo exterior aos muros da escola. Com isso, os aprendizes se deparam com práticas escolares de leitura e escrita que estão relacionadas com sua realidade e que, por isso mesmo, são mais interessantes de serem estudadas.

Diante disso, percebemos que o trabalho desenvolvido pela professora em relação à medição do alqueire se destaca por seu foco na função social do texto, uma vez que é abordado de forma contextualizada e relevante, o que nos permite afirmar que se trata de uma prática de letramento sancionada pelo Modelo Ideológico de Letramento e que está em consonância com o plano de ensino elaborado pela escola.

4.5 O Projeto Centopeia

O Projeto Centopeia é uma proposta pedagógica voltada para o ensino e a aprendizagem da leitura e tem como principal objetivo fazer com que os alunos tenham uma experiência positiva com a linguagem e descubram em si o gosto pela leitura.

Essa prática de letramento, desenvolvida pela escola de sucesso em todas as séries, não nasceu ali, tendo sido idealizada e posta em prática pela primeira vez em uma escola pública municipal de Santos, cidade litorânea do Estado de São Paulo. Devido aos consideráveis resultados positivos obtidos com o projeto na escola santista, a Diretoria Regional de Ensino da Secretaria Estadual de Educação incorporou-o ao seu currículo pedagógico e incentiva seu desenvolvimento em todas as escolas públicas do Estado.

Na escola de sucesso o Projeto Centopeia consiste em oferecer às crianças, semanalmente e ao longo de todo o ano letivo, vários títulos de livros

¹⁶ Uma vez que a escola está localizada no Estado de São Paulo, a professora optou por medir com as crianças uma área correspondente ao alqueire paulista.

infantis diferentes, de modo que elas os escolham aleatoriamente de acordo com o próprio gosto e interesse. E para garantir que as crianças, ao avançarem para as séries seguintes, não se deparem com livros que já leram nos anos anteriores, os professores estabeleceram quais os livros ou autores seriam trabalhados por cada professor de Língua Portuguesa em cada série.

Às crianças da 4ª série analisada foram destinados os volumes infantis da Série Vagalume, da Editora Ática, escritos por autores diversos, além dos livros de Monteiro Lobato e Tatiana Belinki. No primeiro semestre de 2008, período em que os dados para esta pesquisa foram gerados, as obras escolhidas para as crianças da 4ª série foram as de Belinki, cuja coleção é composta por diversos livros infantis.

Após escolherem um dos exemplares disponíveis, os alunos têm um tempo para lerem os livros na biblioteca e, se quiserem, são autorizados a levar os livros para casa, para finalizarem a leitura lá. A cada obra lida, a criança ganha um círculo colorido, recortado em papel dobradura pelas professoras, para ser colado em uma folha de sulfite, formando o corpo de uma centopeia composta por vários círculos de diversas cores, nos quais são escritos o título e o nome do autor do livro lido.

O Projeto Centopeia foi adaptado pelas professoras e implementado na escola de sucesso em 2006 com o principal intuito de despertar o interesse das crianças pelo ato de ler, pois, segundo a diretora, os alunos estavam “um pouco preguiçosos em relação à leitura”. Por esse motivo, embora o projeto original exija que as crianças, após a leitura de cada livro, redijam um relatório sobre o que foi lido, na escola do Turvo os alunos não são cobrados posteriormente com nenhum tipo de tarefa, sejam redações, resumos ou questionários sobre o material lido. Dessa forma, as crianças da escola de sucesso leem quantos livros desejarem e escolhem os títulos que mais lhes pareçam interessantes sabendo de antemão que não há uma quantidade mínima de livros a serem lidos e não terão de apresentar à professora qualquer atividade posterior à leitura.

O único momento em que o conteúdo dos livros é discutido é na chamada Roda da Conversa (Anexo 10), na qual professora e alunos, sentados em círculos,

reúnem-se semanalmente para comentar as obras que mais gostaram ou a que menos gostaram, contar a história para que os outros colegas a conheçam e recomendar a leitura aos amigos, o que contribui para a troca de ideias e para a construção de sentido dos textos, estabelecendo relações entre a leitura e a realidade dos alunos.

Ao ser questionada sobre o motivo pelo qual os alunos não eram submetidos a atividades posteriores à leitura, a professora respondeu:

Nós temos o momento da Roda da Conversa toda semana, e aí geralmente três ou quatro alunos naquele dia vão contar pros colegas um dos livros que ele leu e que mais gostou. “De tantos livros até agora, qual que você vai escolher pra contar...” É nesse momento que a gente discute. Eu não peço resumo escrito, de livro, porque a gente percebeu que o resumo escrito, às vezes, desmotiva o aluno. Você ter que ler para escrever sobre o que leu desmotiva. É mais gostoso falar sobre o que leu, né.

O trecho acima permite percebermos a tentativa dos professores da escola de sucesso de reproduzir em sala de aula as práticas de leitura e escrita extraescolares, pois as práticas de letramento do Projeto Centopeia são muito próximas das que são desenvolvidas fora dos muros da escola, o que demonstra a predominância dos conceitos defendidos pelo Modelo Ideológico de Letramento, que considera as práticas letradas desenvolvidas na comunidade ao desenvolver as escolares. O fato de os docentes não exigirem dos alunos atividades posteriores relacionadas ao que foi lido e apenas se reunirem com os alunos para discutirem o assunto caracteriza essa postura de proximidade com a realidade, uma vez que, fora da escola, quando lemos algo com o único objetivo de relaxar e obter prazer com a leitura, não fazemos nenhuma prova ou exercício para testarmos nossa capacidade de interpretação do que foi lido, mas geralmente, principalmente quando uma obra nos empolga, nos choca ou nos aborrece, é comum comentarmos sobre ela com outras pessoas e compartilhar nossas impressões sobre o que lemos.

A nosso ver, a postura dos professores é bastante positiva e coerente, pois, se o objetivo é despertar o prazer de ler, não se justifica exigir tarefas posteriores que não tem nenhuma relação com isso, o que vai ao encontro do que defende

Cereja (2006) quando afirma que as práticas convencionais de leitura – pouco voltadas à interação e, muitas vezes, restritas a uma prova – desestimula ou dificulta o envolvimento do estudante com a leitura.

Segundo a diretora da escola de sucesso, a implantação do projeto, da forma como foi realizada, tornou-se extremamente positiva para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, não só no que diz respeito à aprendizagem da leitura, mas também de outras disciplinas, e o objetivo central do projeto – despertar o prazer de ler – foi atingido:

Aí, no final, eles [os professores] chegaram à conclusão de que teve grupo que leu mais, teve grupo que leu menos, mas que tomaram gosto. Porque eles queriam, assim, terminar logo [um livro] pra pegar outro, e queriam ler e queriam contar, e um discutia com o outro o que estava acontecendo na história, porque eles discutiam em grupo. “Ah, eu tô na página tal, que fala tal coisa e trata de tal assunto...” E a coisa foi tomando um rumo tão grande, que hoje, na 5ª série, eles não têm problema nenhum para ler, interpretar. Os professores que pegaram [os alunos da 4ª série que foram para a 5ª], até agora a gente só teve elogio, que eles são esforçados, são bons. Coisas que não deu pra trabalhar no 1º bimestre da 5ª série do ano passado, esse ano já estão terminando, já estão entrando até em outros conteúdos. Por quê? Porque eles aprenderam a ler e a interpretar, que, na verdade, é a base de tudo, né, sendo na Matemática, na História, na Geografia, nas Ciências.”

O relato da professora da 4ª série converge inteiramente com o da diretora, embora ambas tenham sido entrevistadas sobre o assunto individualmente e em ocasiões diferentes:

E aí, quando eles [os alunos] pegam a centopeia, olham e dizem: “Nossa, eu li esse livro, li esse, li esse...” a gente vê que aquela questão do despertar o gosto pela leitura é atingida. (...) Já é o meu terceiro ano que eu faço a centopeia. E os dois anos anteriores eu percebi, no primeiro ano eu percebi e no segundo ano eu comprovei, e esse ano eu acredito que vai ser a mesma coisa, que a gente consegue assegurar o prazer pela leitura e assegurar que a leitura aconteça, também, que o acesso ao material ocorra, na escola e fora dela.

É interessante ressaltar o destaque que a professora dá ao fato de que o Projeto Centopeia não se restringe apenas a fazer com que os alunos leiam na

escola, mas possibilita a prática da leitura também no âmbito familiar, não só pelo aluno, mas também por seus familiares, uma vez que, segundo a professora, “a leitura se estende pra fora da escola porque eles levam o livro da escola pra casa; as crianças leem para os pais, eles [os pais] me dizem”. Essa afirmação nos permite inferir que a professora preocupa-se em desenvolver um trabalho contextualizado que não fique restrito ao contexto escolar, mas que tenha relação com as práticas de letramento vernáculas (como a prática da leitura pelo simples prazer de ler) e que seja relevante para os alunos principalmente fora da escola, o que nos remete às características do letramento ideológico.

Os resultados positivos do Projeto Centopeia e o envolvimento dos alunos nessa prática de letramento são observados também em outro trecho da entrevista com a professora, no qual podemos notar o envolvimento dos alunos no projeto:

Tem aluno que depois chega, passa uns quatro ou cinco meses que você começa a trabalhar a questão, começa a trazer livros que eles tinham em casa para você ver. Outro dia mesmo, quando eu falei que nós íamos trabalhar Tatiana Belinki, uma aluna minha pegou e trouxe um monte de livro que ela tinha na casa dela da Tatiana Belinki. Ela disse: “Professora, eu posso deixar aqui na escola para todo mundo?”. Ela me trouxe porque ela tinha, era não sei de quem que foi passando, foi passando, uns livrinhos até não tão bem conservados porque você vê que foram bastante usados. Isso é que eu acho legal.

O fato de a aluna trazer os livros que tinha em casa para que fossem disponibilizados para a leitura coletiva revela que a maioria dos alunos da escola de sucesso se apropriou das práticas de letramento desenvolvidas na escola e foi capaz de perceber a função social dos textos lidos, nesse caso específico, a leitura por prazer.

Essa atitude da aluna indica ainda que as práticas de letramento relacionadas ao Projeto Centopeia foram de tal forma assimiladas pela maioria dos alunos como práticas que não são desenvolvidas apenas em sala de aula, mas principalmente fora dela, que permitiu uma inversão de papéis. Na maioria das vezes, os textos lidos na escola são fornecidos pela própria instituição e

chegam às mãos dos alunos diretamente das mãos do professor. Entretanto, no caso da escola de sucesso, as práticas de leitura escolares relacionadas ao Projeto Centopeia fundiram-se de tal forma às práticas de leitura desenvolvidas fora da escola que o texto a ser lido pode ser fornecido também pelos alunos.

Ao longo do período de geração de dados, foram observados e gravados em áudio três momentos direcionados ao Projeto Centopeia. Dois deles tinham como objetivo a troca de livros, a leitura das obras e a entrega e colagem dos círculos coloridos da centopeia de cada aluno, sob a supervisão da professora. O terceiro momento trata-se de uma gravação de uma Roda da Conversa que ocorreu sem a presença da professora regular da 4^a série, pois nesse dia ela estava de licença médica e as crianças estavam sob a supervisão de um professor substituto. A princípio, o acordo com a professora regular era de que ela conduziria as discussões e nós apenas gravaríamos e observaríamos a aula. Entretanto, como o professor substituto não estava a par dos livros que as crianças haviam lido na semana anterior, ele permitiu que nós mesmos conduzíssemos a entrevista com os alunos, o que nos permitiu fazer questionamentos diretamente a eles sobre seu envolvimento com a leitura.

Durante o processo de troca dos livros lidos por livros novos, observamos o comportamento das crianças em relação aos materiais disponíveis para leitura. Alguns trechos das conversas gravadas durante a aula nos chamaram a atenção por evidenciar o desenvolvimento do comportamento leitor nos alunos, uma vez que eles trocam informações sobre o que foi lido, e a tentativa da professora em despertar o senso crítico das crianças em relação ao material disponível/lido, conforme podemos verificar nos trechos abaixo, extraídos de diálogos entre professor e aluno e entre os próprios alunos:

Trecho 1

Aluna: Professora, esse livro aqui é bom?

Professora: Eu não gosto, mas se você quiser pegar pra conhecer, não tem problema.

Aluna: Eu vou levar pra conhecer.

Professora: Então, tá.

Trecho 2

Aluno 1: Eu estou terminando de ler o *Sr. Beagle*.

Aluno 2: *Medroso, medroso* é tão legal!

Aluno 1: *O caso do bolinho* é legal, também.

Aluno 3: Olha como a minha centopeia está grande!

Aluno 2: Eu já li três!

Trecho 3

Aluna 4: Posso trocar de livro, professora?

Professora: Você já leu aquele? *Todinho*? E o que você achou desse livro?

Aluna 4: Eu achei legal. Eu gostei mais da historinha da princesa.

Professora: Por quê?

Aluna 4: Porque ela falava de um diabo que fingia que era bom, e aí o soldado Ivã libertou ele da torre. Aí, o diabo, ele fazia todo tipo de maldade e o príncipe teve que prender ele de novo. Foi legal.

Professora: Muito legal? Foi, então, um livro bom de se ler?

Aluna 4: Foi ótimo.

No trecho 1 nota-se que a aluna pede a opinião da professora sobre o livro escolhido, conforme normalmente fazemos fora da escola quando selecionamos um livro para ler. Se estamos em uma biblioteca ou livraria, por exemplo, e não conhecemos a obra escolhida, recorreremos a pessoas que já a conhecem para nos orientar sobre seu conteúdo. E nem sempre nos deixamos levar pela opinião alheia, como fez a aluna da 4ª série analisada, que, a despeito da opinião da professora, resolveu levar o livro para casa, o que revela o processo de construção da autonomia e do senso crítico da criança, pois o educando é encorajado a exercitar sua liberdade de escolha e a construir passo a passo a autonomia necessária para que, no futuro, seja capaz de elaborar critérios para selecionar seu próprio material de leitura, de acordo com seus interesses.

O trecho 2 revela a troca de informações entre os alunos sobre o que foi lido, uma prática de letramento que também se aproxima do que é vivenciado fora da escola em relação à leitura.

Já no trecho 3 podemos observar a tentativa da professora em desenvolver na aluna a capacidade de avaliar o texto lido e de expor sua opinião sobre a obra. Nota-se que em um diálogo relativamente curto a professora faz três perguntas que orientam e motivam a reflexão sobre o que foi lido.

Na Roda da Conversa que gravamos e participamos como entrevistadores dos alunos, percebemos que, em um primeiro momento, os entrevistados sentiram-se intimidados, uma vez que estavam acostumados a desenvolverem essa prática de letramento com a professora regular. Entretanto, após alguns poucos minutos os alunos já estavam relaxados e dispostos a falar sobre o livro que mais gostaram.

De modo geral, a entrevista nos permitiu verificar que os objetivos do Projeto Centopeia – despertar o prazer de ler – não foram alcançados por todos os alunos, conforme é verificado no trecho abaixo:

Entrevistador: Você gosta de ler? [O aluno nos responde apenas com uma espécie de careta. Interpretamos seu gesto como uma negativa.] Não gosta? Por quê?

Aluno: Ah, porque não.

Entrevistador: Mas não teve nenhum livro que você gostou? [Ele não responde]. Você leu *A casa sonolenta*? [Trata-se de um livro citado pela maioria dos alunos como o livro de que mais gostaram. Ele afirma que leu com um gesto de cabeça]. E você gostou?

Aluno: Gostei mais ou menos.

Entretanto, durante a conversa foi possível perceber que a maioria dos alunos se interessa e participa ativamente do projeto, cultiva o hábito da leitura e sente prazer em partilhar com terceiros o que foi lido, o que pode ser observado no diálogo a seguir, iniciado por uma das alunas com uma pergunta direcionada

ao entrevistador e que contou com a participação de vários alunos:

Aluna 1: Nossa professora estava lendo *O menino do dedo verde* pra gente, você sabia? [Trata-se do livro que a professora estava trabalhando no Projeto Hora da Leitura, que será apresentado e analisado no decorrer desta pesquisa].

Entrevistador: Eu sabia. E ela já terminou?

Aluna 1: Já.

Entrevistador: E vocês gostaram? [Todos responderam que sim e começaram a contar, espontaneamente, a história].

Aluna 1: É a história de um menino que não gostava de estudar na escola normal.

Aluna 2: Ele só dormia na escola.

Aluno 3: Eu sabia que ele era um anjo! Eu adivinhei!

Entrevistador: Ele era um anjo?

Aluno 3: Era, e tudo que ele mexia ficava verde, bonito.

Aluna 2: Ele tocava com o dedo e ficava verde.

Aluno 4: Ele punha o dedo no vaso e nascia flor.

Aluna 5: Ele foi no zoológico e passou o dedo na grade e tudo ficou florido.

Aluno 4: Ele foi na cadeia e também ficou florido, lá.

A inversão de papéis observada no diálogo, na qual o entrevistado faz perguntas ao entrevistador, revela que os alunos sentem-se bastante à vontade ao desenvolver suas práticas de leitura e trabalham a função social dos textos lidos, ou seja, utilizam o texto na escola da mesma maneira como ele é utilizado no contexto extraescolar, com foco no prazer de ler, além de reproduzirem uma segunda prática de letramento comumente desenvolvida fora da escola, em qualquer sociedade letrada, ao se contarem espontaneamente a história trabalhada em sala de aula. Ademais, ao falarem sobre o que leram e ouvirem outras pessoas exporem seus pontos de vista sobre o mesmo assunto, os alunos têm a oportunidade de aprender a confrontar e coordenar diferentes visões sobre

um determinado texto, de desenvolver seu senso reflexivo e crítico e de perceber que a discussão com outros permite chegar a uma maior objetividade na compreensão do que se lê.

Com tudo isso, é possível dizer que ao desenvolverem suas práticas de letramento relacionadas do Projeto Centopeia e não exigirem que os alunos façam atividades posteriores à leitura, permitirem que eles selecionem o material a ser lido, discutam com outras pessoas sobre as histórias que leram, troquem opiniões a respeito dos livros, levem os exemplares para casa a fim de finalizarem a leitura, compartilhem o material com seus familiares e tragam seus próprios livros para emprestar aos colegas de classe, os professores da escola estudada demonstram estarem alinhados aos valores e crenças relacionados ao Modelo Ideológico de Letramento, uma vez que se esforçam para que haja o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico e reflexivo dos alunos e o relacionamento das práticas de letramento escolares com os usos que as pessoas fazem da leitura e da escrita na sociedade, focalizando a função dos textos e não sua estrutura, de modo que eles sejam relevantes e significativos ao aluno.

4.6 O Projeto Hora da Leitura

Inspirado em um Programa de Enriquecimento Curricular elaborado pela Secretaria da Educação de São Paulo e que visa à ampliação da competência leitora dos alunos do segundo ciclo do Ensino Fundamental, para que sejam despertados e cultivados a prática e o desejo de ler, a EMEF Prof^a. Helena Borsetti implantou o Projeto Hora da Leitura em todas as salas de aula, que tem como objetivo, assim como o Projeto Centopeia, despertar nos alunos o gosto pela leitura desde os primeiros anos na escola.

Assim, todos os dias, durante os quinze primeiros minutos da aula, antes de começarem qualquer atividade, todos os professores fazem algum tipo de leitura em voz alta para seus alunos. O texto lido pode ser de qualquer gênero, como, por exemplo, um livro de histórias, que é lido por partes, um capítulo por dia, um poema, um conto, uma crônica, ou uma notícia de jornal que tenha chamado a

atenção naquela semana, entre outros.

Nessa prática de letramento diária também não há cobrança por parte dos professores para que os alunos desenvolvam, antes ou depois da leitura, qualquer atividade avaliativa relacionada ao que foi lido, seja um comentário oral ou escrito ou a interpretação do texto, pois o intuito, conforme mencionado anteriormente, é apenas inculcar nas crianças o prazer e o hábito de ler. A única exigência que se faz é que os alunos prestem atenção ao que está sendo lido e façam silêncio enquanto a professora estiver lendo.

Durante nosso período de observação, a professora da 4ª série aqui analisada lia para seus alunos o livro infantil *O menino do dedo verde*, de Maurice Druon, que conta a história de um garoto que tem dificuldades em aprender pelo método escolar tradicional e seus pais, percebendo o problema, tiram-no da escola e criam um novo método de aprendizagem, no qual o menino passa a aprender as coisas vendo-as e vivenciando-as, isto é, de forma concreta.

Pudemos gravar a aula em que a professora apresentou o livro aos alunos e iniciou a leitura do primeiro capítulo. Com o objetivo de despertar o interesse dos alunos pela obra, a professora lhes disse qual era o título e em seguida questionou:

Professora: Alguém conhece esse livro?

Alunos: Não!

Professora: Alguém já leu esse livro?

Alunos: Não!

Professora: Alguém saberia me dizer por que o menino tem dedo verde?

Alunos: Não!

Professora: Então vamos lendo e com o passar dos capítulos a gente vê porque o menino tem dedo verde e vê se alguém daqui também tem o dedo verde.

Ao iniciar a aula de leitura, a professora não explicitou aos alunos o objetivo dessa atividade, nem promoveu a contextualização do texto a ser lido, que poderia

ter sido feita mencionando, por exemplo, quem é o autor do livro, que tipo de obras ele escreve, que outros livros ele já produziu, em que lugares que não a escola esse e outros livros podem ser encontrados, o porquê da escolha dessa determinada obra e não outra e como ela foi selecionada etc. A professora apenas limita-se a fazer algumas perguntas sobre o conteúdo a ser lido e inicia a leitura do primeiro capítulo do livro.

Durante a leitura, embora os alunos não tivessem a cópia do texto para acompanhá-la, todos fizeram silêncio e pareciam prestar atenção ao que professora lia. A leitura realizada por ela foi bastante calma e expressiva, e o comportamento dos alunos durante sua realização nos permitiu pensar que eles estivessem bastante à vontade com esse tipo de atividade que é frequente na escola estudada.

Após terminar de ler, ao invés de discutir com os alunos o que fora lido, a professora somente perguntou-lhes se haviam gostado da leitura, fechando o livro imediatamente à pergunta e passando ao próximo tópico da aula, que seria ortografia. A sessão de leitura terminara.

Embora alguns elementos não tenham sido abordados pela professora durante a Hora da Leitura, como a contextualização do texto e a discussão sobre o que foi lido, é possível identificar nessa prática de letramento desenvolvida cotidianamente na escola de sucesso algumas características inerentes ao Modelo Ideológico de Letramento.

A primeira delas é que a leitura no início da aula tem como principal objetivo a propagação do hábito e do prazer de ler, uma das características inerente à escrita situada como objeto de caráter social, embora esse objetivo não tenha sido revelado aos alunos de forma explícita. Desse modo, transmitir ao aluno a tecnologia da escrita ou ensinar o código linguístico não é o principal objetivo dessa prática de letramento, na qual a professora, ao desenvolvê-la, adota uma postura bem distante da visão mecanicista da escrita.

Assim como no Projeto Centopeia, não é exigido dos alunos que realizem atividades avaliativas antes ou depois da leitura e, embora tenhamos verificado que os alunos, na maioria das vezes, não esboçam comentários ou não participam

nem mesmo de discussões sobre o texto lido ou sobre o assunto tratado, com a Hora da Leitura a professora, de modo gradativo, pode transmitir ao aluno a mensagem implícita de que uma das funções da leitura é exatamente essa: a de ler pelo simples prazer de fazê-lo, sem obrigações de qualquer natureza. Assim, a escola contribui para que a imagem da leitura como obrigação necessária para que se respondam os exercícios e realizem as provas e avaliações exigidas pelo professor se desvaneça, pois “os livros não devem ser considerados como trabalho escolar, mas como companheiros” (BAMBERGER, 2000, p. 15).

Outra característica que nos remete ao letramento ideológico é o fato de a professora utilizar, antes de iniciar a leitura, perguntas norteadoras que levam em conta o conhecimento prévio do aluno sobre o assunto a ser tratado e o incentivam a dialogar com o texto, auxiliando-o a compreender seus sentidos e a inferir outros possíveis, refletindo sobre ele (“Vamos lendo e com o passar dos capítulos a gente vê porque o menino tem dedo verde e vê se alguém daqui também tem o dedo verde”). De acordo com Tôrres (2009), questões como “por quê?”, “quando?”, “onde?” “como?” desempenham papel fundamental para que o aluno seja conduzido à reflexão e ao questionamento, “o que o leva, sem dúvida, a se posicionar criticamente sobre os temas abordados no texto” (TÔRRES, *op. cit.*, p. 53), objetivos esses relacionados à abordagem ideológica do letramento.

Por fim, a seleção dos textos realizada pela professora pode ser considerada uma característica que nos remete também ao modelo ideológico do letramento. Ainda segundo Tôrres (*op. cit.*, p. 51) em qualquer atividade com leitura desenvolvida em sala de aula, “a escolha do texto já é um exercício de cidadania, o que pressupõe que alguns critérios devem ser observados para essa atividade”. Um desses critérios mencionados pela autora é a escolha de textos que despertem o interesse dos alunos e cujo nível de complexidade seja adequado à sua faixa etária e à sua situação de letramento, pois, do contrário, eles se sentirão desmotivados e terão dificuldades de compreensão, tanto do vocabulário quanto do assunto tratado.

Dessa forma, podemos concluir que a abordagem da professora em relação à prática de letramento aqui analisada a distancia do Modelo Autônomo de

Letramento e a aproxima do Modelo Ideológico, mesmo que a educadora tenha deixado de abordar alguns aspectos relacionados a este modelo durante a aula, pois, apesar disso, o foco na função social do texto – a leitura pelo simples prazer de ler – e o interesse pelos conhecimentos prévios dos alunos foram mantidos, o que nos leva a identificar também a relação entre a prática de letramento aqui analisada e o plano de ensino elaborado pela escola.

4.7 Leitura em voz alta

Além do projeto Hora da Leitura, no qual os professores da escola de sucesso fazem diariamente, nos quinze primeiros minutos da aula, a leitura em voz alta de algum tipo de texto para os alunos, foi possível observar que esse tipo de leitura é uma prática de letramento desenvolvida pela 4ª série analisada em outro momento da aula de Língua Portuguesa, mas, nesse caso, o leitor deixa de ser o professor e passa a ser o aluno.

Durante o período de observação, a atividade consistia em um aluno a cada dia receber uma das crônicas de Fernando Sabino, levá-la para casa e lê-la, preparando-se para no dia seguinte relê-la em voz alta para seus colegas de turma.

Antes da distribuição das crônicas, porém, a professora nos informou que dedicou uma aula para a leitura e discussão de um texto do gênero *biografia*, que trazia informações sobre a vida e a obra de Fernando Sabino, e um texto sobre o gênero *crônica*, que explicitava o que vinha a ser uma crônica e qual a estrutura desse gênero textual.

As ocasiões em que esses gêneros textuais foram trabalhados com os alunos não foram observadas ou gravadas por nós, uma vez que essas aulas se realizaram em um intervalo de tempo entre duas de nossas visitas à escola. Dessa forma, não nos foi possível investigar qual teria sido a abordagem da professora em relação a esses textos, se balizada pelo Modelo Autônomo de Letramento – portanto, descontextualizada e restrita aos aspectos estruturais e formais do gênero estudado – ou fundamentada pelo Modelo Ideológico, considerando assim

as funções sociais do texto e permitindo aos alunos perceberem o contexto de produção e circulação desse tipo de material na sociedade e, a partir disso, estabelecerem uma relação mais significativa com a escrita.

Ainda assim, os dados observados e as entrevistas realizadas nos mostram que, da mesma maneira como ocorre no Projeto Hora da Leitura e no Projeto Centopeia, os alunos, antes ou após a leitura das crônicas, não são submetidos a testes ou questionários escritos. A única atividade realizada é uma pequena discussão sobre o texto lido, nas quais os alunos, incentivados pela professora, apresentam suas impressões.

De acordo com a diretora da escola de sucesso, a prática da leitura em voz alta na sala de aula tem vários objetivos, mas o principal deles é despertar nos alunos o interesse e o prazer pela leitura, e, segundo ela, esse objetivo vem sendo atingido, pois os alunos “nessa coisa de estar lendo as crônicas, foram despertando naturalmente, sem aquela pressão, sem aquela obsessão de ter que terminar logo e ter que decorar as lições”. Segundo o linguista francês Georges Jean (1999), a leitura em voz alta, seja ela partindo do professor para o aluno ou do aluno para o aluno, é, de fato, um método bastante eficaz para suscitar o prazer pela leitura, pois desencadeia, frequentemente, a leitura silenciosa ativa, além de ser uma maneira de partilhar prazer, conhecimentos e informações.

Além do intuito de despertar o prazer de ler, na escola de São Lourenço do Turvo essa prática de letramento tem também o objetivo secundário de disseminar a leitura como uma atividade social. Embora esse não seja um objetivo colocado de maneira explícita pela professora, as entrevistas realizadas indicam que, mesmo que de maneira inconsciente, é também objetivo da escola fazer com que os alunos percebam que a função da leitura em voz alta não é somente oralizar com exatidão o que está escrito – resumindo-se a uma atividade mecânica e automática –, mas sim comunicar-se com alguém, transmitir uma mensagem ou compartilhar uma informação, enfatizando, assim, sua função social.

As palavras da educadora, a seguir, retratam bem essa intenção e demonstram como a escola trabalha os usos sociais dessa prática de letramento dentro e fora da sala de aula: “Eles [os alunos] leem aqui na escola e para a mãe

em casa. A gente sempre fala para os pais: ‘Ouçam seus filhos. Vocês têm que ouvir seus filhos lendo’”.

A partir do exposto, uma vez que não tivemos a oportunidade de observar as aulas em que os gêneros textuais *biografia* e *crônica* foram apresentados aos alunos, as práticas de leitura em voz alta desenvolvidas na escola estudada nos permite afirmar que, mesmo que supostamente a professora tenha trabalhado os textos partindo de uma abordagem autônoma de letramento – ou seja, apresentando os gêneros textuais de forma descontextualizada, não estabelecendo relações entre o conteúdo estudado e a vida exterior à escola, e focalizando apenas nos aspectos estruturais do texto –, ainda assim poderíamos dizer que essa prática letrada apresenta também características inerentes ao Modelo Ideológico de Letramento, pois, uma vez que o objetivo principal dos professores é despertar o prazer pela leitura e reproduzir, em sala de aula, práticas letradas desenvolvidas fora dela, a atividade passa a adquirir um caráter social. Nesse caso, haveria a alternância de modelos de letramento que ora focalizam o texto como mero conjunto de palavras, ora o utilizam de forma contextualizada e relacionada à realidade extraescolar.

Entretanto, se ao apresentar esses gêneros a professora focou em aspectos sociais e contextuais mais amplos, mostrando aos alunos que esses textos, além de se organizarem estruturalmente de uma forma específica, são, no caso da *biografia*, um texto que descreve ou narra às pessoas a vida de alguém que se notabilizou de alguma forma na sociedade podendo adquirir, portanto, um caráter histórico muito importante; e, no caso da *crônica*, textos desenvolvidos essencialmente para serem veiculados na imprensa com uma finalidade utilitária e pré-determinada: agradar aos leitores e criar familiaridade entre o escrito e aqueles que o leem, podemos dizer que a prática de letramento analisada se distancia do Modelo Autônomo de Letramento e torna-se essencialmente ideológica.

De qualquer forma, ambas as maneiras de se trabalhar as práticas de leitura em voz alta em sala de aula perpassariam o Modelo Ideológico de Letramento, em maior ou menor profundidade.

4.8 Interpretação de textos – fábula

Durante nossas observações, verificamos que em uma das aulas a professora desenvolveu a continuação de um trabalho que consistia em ler um texto do gênero *fábula* intitulado *A leiteira e o balde de leite*, de autoria desconhecida, extraído do livro didático, e, em seguida, responder a algumas questões alternativas de interpretação de texto propostas pelo autor do livro.

A professora não nos apresentou os critérios utilizados para a seleção dessa fábula e nem nos foi possível percebê-los durante as aulas observadas, por isso acreditamos que essa seleção se justifique apenas pelo fato de o texto ser uma das propostas apresentadas pelo livro didático utilizado pela escola.

Embora não nos tenha sido possível gravar e observar a aula na qual os alunos se dedicaram a responder às questões de interpretação propostas pelo livro didático, o que não nos permitiu verificar como o texto foi apresentado aos alunos pela professora, a análise da aula na qual esse questionário foi corrigido demonstra que provavelmente a professora se limitou a abordar os aspectos estruturais do texto estudado, pois a correção foi feita com base meramente na confirmação do enredo, conforme podemos verificar a seguir, no decorrer de nossa investigação.

A professora inicia a aula de correção solicitando que cada aluno leia um trecho da fábula em voz alta, determinando ela mesma quando o próximo aluno deve continuar a leitura a partir do trecho anterior, lido por outro aluno, e solicitando a releitura quando algum deslize é cometido:

Aluno: “Joana, entusiasmada, saltou também. O balde caiu de sua cabeça, e caiu...”.

Professora: Peraí, começa de novo. “O balde caiu da sua cabeça...”?

Aluno: “O balde caiu de sua cabeça e o leite derramou no chão”.

Professora: Tá bom. O próximo!

Após os alunos terem finalizado a leitura, a professora imediatamente

iniciou a correção dos exercícios de interpretação:

Professora: Muito bem. Vamos corrigir os exercícios. Número 1. Vamos lá? “Será uma graça vê-los saltar pelo quintal”. O termo sublinhado refere-se a quem? (grifo do original)

Alunos: Bezerro!

Professora: Bezerro.

Aluna 1: Pode pôr certo?

Professora: Pode pôr um certinho de azul. Número 2: Em “– Compro cem ovos e ponho para chocar”. O travessão indica o quê?

Em uma aula na qual se trabalha o gênero textual *fábula* e tenha por objetivo formar o aluno leitor de acordo com o que preceitua o letramento ideológico, provavelmente o professor proporá atividades que propiciem ao educando conhecer esse gênero em suas funções de lazer e de estímulo à reflexão sobre o comportamento humano e o reflexo dessas funções na forma linguística.

Entretanto, somente na correção da questão de número 6 é que a professora passa inserir o texto na realidade, relacionado-o às atitudes humanas e propiciando, conseqüentemente, discussões sobre essas atitudes, conforme verificamos no trecho abaixo:

Professora: Número 6: “Para Joana, ‘fazer castelos no ar’ significa o mesmo que fazer”...?

Alunos: Projetos sem base na realidade.

Professora: Muito bem, parabéns, certinho. Projetar sem base na realidade. Ah, eu quero ser uma princesa. Uma princesa que vai casar com o Príncipe Encantado, não pode ser qualquer príncipe, também. Isso tem base real? É possível, hoje, para nós?

Alunos: Não.

Professora: E se eu quiser comprar, no final do ano, uma bicicleta? Isso é possível?

Aluno: É.

Professora: E aí eu vou traçar as metas, os caminhos, as coisas que eu vou ter que fazer para chegar lá no final do ano e conseguir comprar a bicicleta. Pra comprar a bicicleta no final do ano, o meu projeto, o que é que ele vai ter que ter? O que é que eu vou precisar fazer durante o ano?

Alunos: Juntar dinheiro.

Professora: Juntar dinheiro, economizar. Como? Aí cada um tem uma realidade, né, guardando a mesada, guardando, de repente, o dinheiro que de vez em quando o pai dá ou a mãe dá, né. Fazer um trato com a mãe: “Se eu guardar metade do valor o ano todo, no final do ano a mãe completa?”. Se o pai pode, o pai completa. Se o pai não pode, aí eles negociam e veem se dá pra comprar outra coisa. Entenderam? Então, fazer castelos no ar é ficar o quê? Sonhando fora da realidade.

Embora nesse trecho sejam apresentadas características do Modelo Ideológico de Letramento, a professora não menciona o uso/a função social da fábula, pois não a toma como parte de uma prática social em que esse tipo de texto é lido por prazer ou com fim reflexivo. Além disso, em nenhum momento são apresentadas as questões históricas relacionadas à fábula, que são textos bastante antigos, surgidos por volta do ano 1800 a.C. (BADER, 1991, *apud* ADAMI, 2009) e que, a princípio, eram contadas e recontadas oralmente – daí o fato de muitas delas serem atribuídas atualmente a autores desconhecidos – com o intuito de reforçarem “grandes verdades que eram a base da educação e dos conceitos de justiça dos povos antigos” (ADAMI, 2009, p. 47).

A partir disso, uma vez que as fábulas sempre foram usadas em função dos ensinamentos que encerram, sendo geralmente indicadas para a leitura das crianças, tanto em casa como na escola, principalmente com intenções de construir, modificar e regular comportamentos a partir das metáforas usadas em sua linguagem (ADAMI, *op. cit.*), concordamos com Adami (*op. cit.*) quando esta afirma que práticas de leitura e escrita com fábulas que apostem em uma contextualização que abranja tais questões estariam mais próximas do Modelo

Ideológico de Letramento, uma vez que possibilitaria aos alunos compreenderem as verdadeiras razões pelas quais o estudo desse gênero textual seria interessante.

A partir do que foi exposto, percebemos que a prática de letramento analisada, embora tenha relacionado o enredo da fábula *A leiteira e o balde de leite* com as práticas sociais extraescolares na correção da questão 6, aponta para a prevalência do Modelo Autônomo de Letramento, uma vez que a professora limita-se a verificar o nível de entendimento dos alunos no que se refere ao enredo do texto, não contextualizando o gênero textual estudado nem valorizando os eventos de letramento vivenciados pelos alunos fora da escola. Dessa forma, a professora faz com que os alunos não tenham a oportunidade de manifestar seus conhecimentos sobre a fábula e, conseqüentemente, não possam relacionar o texto estudado em sala de aula com a realidade.

4.9 Leitura de “textos do cotidiano”

Além do gênero textual *fábula*, durante nossas observações verificamos que em uma das aulas a professora levou para a classe um gênero textual que geralmente está presente em uma pequena parcela dos livros didáticos elaborados para o Ensino Fundamental, embora seja um texto presente no cotidiano extraescolar de qualquer comunidade do país e, quiçá, do mundo: a fatura de energia elétrica.

O objetivo da aula com esse gênero textual, de acordo com a professora, é fazer com que as crianças conheçam e entendam textos que fazem parte do cotidiano das pessoas e são importantes para a organização da vida social e financeira das famílias, mas que nem sempre são familiares aos alunos, por serem considerados, comumente, textos relacionados à vida adulta.

A princípio, de acordo com o plano de ensino elaborado, a temática da energia elétrica deveria ter sido tratada na disciplina Ciências, embora a aula aqui analisada tenha sido ministrada dentro da disciplina Língua Portuguesa, o que demonstra certo desvirtuamento do que foi planejando em relação ao que foi

efetivamente trabalhado em sala de aula, embora, a nosso ver, essa alteração não tenha sido prejudicial aos alunos, uma vez que o conteúdo desenvolvido, por envolver textos que dizem respeito a instâncias sociais, poderia ser trabalhado da mesma forma em uma ou em outra disciplina, uma vez que ambas são ministradas pela mesma professora. Além disso, a abordagem utilizada pela professora nessa prática de leitura e escrita apresenta características predominantemente relacionadas ao letramento ideológico, conforme pode ser comprovado abaixo, indo ao encontro, portanto, dos valores observados no plano de ensino analisado.

Os dados gerados nos mostram que, na escola de sucesso, aulas com textos relacionados ao contexto extraescolar são bem comuns, e que os alunos já trabalharam com diversos deles – conforme revela a frase da professora direcionada aos alunos: “Nós vamos trabalhar hoje, pessoal, um texto do nosso dia a dia, do nosso cotidiano. Nós já conversamos sobre textos que fazem parte do dia a dia das pessoas. Conta de água, conta do telefone, não é verdade?” – e estudarão outros, conforme indica o trecho abaixo:

Professora: Talões de cheques, depois nós vamos aprender a preencher talões de cheques. O que mais, quais são os textos que a gente tem no dia a dia das pessoas? Bula de remédio... Como chama aquilo lá que a gente marca os dias?

Alunos: Calendário.

Professora: Tudo isso são textos do nosso cotidiano e que a gente tem que entender. Nós ainda vamos fazer, nesse ano ainda, uma atividade de preencher relatórios. Vocês sabiam que às vezes a gente vai aos lugares, abrir uma conta num banco, ou preencher, de repente, uma ficha num consultório médico, em vários lugares, ou abrir uma conta numa loja e às vezes nós temos que preencher relatório, alguns formulários, não é verdade? Nós também vamos aprender isso esse ano, tá legal? Mas hoje nós vamos fazer a análise de uma conta de luz.

Na aula com a conta de energia elétrica, a professora distribuiu uma cópia de sua própria fatura a cada aluno e, durante todo o tempo, as crianças passaram a assinalar as informações relevantes existentes no documento, seguindo as orientações da professora, que lamentou e encarou o fato de os alunos precisarem trabalhar com seu próprio documento como uma falta de zelo de sua parte: “Eu não consegui, pessoal, há tempo, uma conta de outra pessoa que vocês não conhecessem, então vou pedir pra vocês não se importarem, tá? Eu trouxe uma conta da minha casa”.

Entretanto, embora aparentemente ela não tenha se conscientizado disso, o fato de os alunos analisarem o documento da própria professora, a nosso ver, só trouxe benefícios ao processo de aprendizagem, pois permitiu que os alunos partissem de informações que já lhes eram familiares e contribuiu para que a prática de letramento escolar lhes fosse mais relevante, possibilitando que a relação entre o texto estudado em sala de aula e a realidade vivenciada fora da escola fosse mais facilmente assimilada.

Em vários momentos da aula, foi possível perceber o empenho da professora em relacionar as informações constantes da fatura com suas funções na vida cotidiana fora da escola, de modo que os alunos pudessem perceber a relevância desses dados e como eles são utilizados no contexto extraescolar no qual estão inseridos. Isso é identificado, por exemplo, no momento em que os alunos analisam os dados do campo *Ponto de referência*, que ocorreu logo após a identificação do endereço da concessionária e do destinatário:

Professora: Muito bem. Referência. Isso aqui: é próximo de onde, professora? É pro carteiro entregar e ter um ponto de referência. Qual é o ponto de referência?

Alunos: Sesi.

Professora: Então, perto da minha casa tem um Sesi. Eles colocaram aqui pra ficar mais fácil pro carteiro encontrar a minha casa.

No momento em que os alunos analisam o campo *Código do cliente* e

Dados da unidade consumidora, a professora também aborda a função social do texto, contextualizando-o e permitindo ao aluno perceber a importância dessas informações e porque elas são exibidas na conta de energia elétrica:

Seu código. Todo cliente tem um código. Se eu precisar que alguém vá na minha casa resolver um problema, então eu ligo na CPFL e falo assim: “Olha, tá faltando energia na minha casa”. Aí, a pessoa que me atender vai falar assim: “Qual é o seu código”. Então, por esse código eles vão olhar lá e vão saber tudo o que está acontecendo pra esse código, que é lá da minha casa. (...) Agora, tem outra coisa: dados da unidade consumidora. Por que, professora? Porque tem pessoas, por exemplo, uma loja. Eu não moro na minha loja, eu moro em outro lugar. A conta do consumo da minha loja não vai ser entregue na minha loja, vai ser entregue na minha casa. Então, esse primeiro endereço que a gente viu é onde a conta vai ser entregue. E agora vem o endereço de onde é que fica a unidade consumidora, a casa ou a loja que gastou aquela quantidade de energia. Aqui, no caso, como era a minha casa que gastou, vai ser o mesmo endereço.

O trecho abaixo também caracteriza a aprendizagem focada na função do texto, ao mesmo tempo em que a professora procura fazer com que os alunos resgatem seus conhecimentos prévios sobre o assunto ao responderem às perguntas formuladas:

Professora: Quando que vence essa conta?

Alunos: 8 do 2 de 2007.

Professora: Agora vamos fazer uma paradinha aí. A gente viu a data que o documento foi emitido. A gente viu a data de apresentação, até que dia o documento tinha que chegar nas minhas mãos. E agora vem a data de vencimento. O que é a data de vencimento?

Aluno 1: É até quando tem que pagar, senão corta a força.

Professora: Corta a força depois de 30 dias, tá pessoal. Mas se eu não pagar até a data de vencimento e pagar antes de 30 dias não é cortada a força. O que acontece se eu pagar depois do dia 8?

Aluno 2: Aí vai cortar a força.

Professora: Não, a força só corta depois de 30 dias.

Aluno 3: Eles vão cobrar juros, porque demorou.

Professora: Exatamente. Se eu pagar depois do vencimento eu vou ter um juro.

Após a identificação e análise das informações da fatura de energia elétrica, a professora iniciou com os alunos uma discussão sobre consumo e economia de energia, discorrendo sobre os aparelhos que mais consomem energia – como o chuveiro e o ferro de passar roupas –, e solicitou aos alunos que apontassem pelo menos dez mudanças de hábito que seriam possíveis de serem realizadas em casa ou na escola com o intuito de economizar energia.

Embora a professora tenha solicitado que os alunos resgatassem seus conhecimentos prévios e pensassem em soluções que resultassem menor gasto de energia elétrica e até tenha dado algumas dicas sobre como economizar energia – como trocar lâmpadas incandescentes por fluorescentes e deixar aparelhos de televisão e micro-ondas fora da tomada quando não estivessem sendo utilizados, pois os mostradores gastam energia –, em nenhum momento ela suscita reflexões sobre o motivo pelo qual é necessário que esforços nesse sentido sejam feitos, perdendo a oportunidade de abordar em sala de aula assuntos relacionados, por exemplo, aos problemas ambientais ocasionados com a exploração e a utilização de energia, como poluição, chuva ácida, destruição da camada de ozônio, aquecimento da Terra (por causa da intensificação do efeito estufa) e destruição da fauna e flora, que são alguns dos efeitos dos processos atualmente disponíveis para a geração de energia. Com isso, a professora, talvez por também não conhecer todos os aspectos inerentes ao assunto, não possibilitou a ampliação do conhecimento dos alunos sobre o tema estudado e não permitiu que eles relacionassem a prática de letramento desenvolvida a contextos mais amplos, pois, conforme podemos verificar no trecho abaixo, eles se limitaram a considerar apenas os benefícios financeiros relacionados aos hábitos de economia de energia:

Aluna 1: Professora, você sabe o que mais gasta força na minha casa?

Professora: O quê?

Aluna 1: O *freezer*. É que eu tenho um *freezer*, de pôr cerveja. Minha mãe, quando liga ele, vem uma cacetada de força, gasta um dinheirão.

Com a observação do trabalho desenvolvido com a conta de energia elétrica, podemos notar que a professora da 4^a série estudada preocupa-se em disponibilizar aos alunos o acesso a textos que fazem parte de seu cotidiano extraescolar, presentes no contexto sociocultural de qualquer sociedade contemporânea, da qual fazem parte esses estudantes e suas famílias.

Apesar de as crianças ainda não lidarem diretamente com o pagamento das contas do mês – pois se trata de uma tarefa do mundo dos adultos – e possivelmente ainda não terem plena consciência da importância de se praticar o uso racional de energia, essa prática de letramento é relevante porque permite que a escola conduza os alunos a, desde pequenos, discutirem temas relevantes para a vida fora da escola, de modo a contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres como integrantes participativos da sociedade.

Embora a professora não tenha relacionado, em nenhum momento, a temática do meio ambiente com a economia de energia elétrica – o que, a nosso ver, poderia ser relevante, pois ampliaria a abordagem educacional e levaria o aluno a exercitar sua capacidade de reflexão e a compreender melhor como seus atos em relação ao consumo de energia podem interferir no meio ambiente –, a abordagem utilizada por ela nessa prática de leitura e escrita tem, conforme já mencionado, características predominantemente relacionadas ao Modelo Ideológico de Letramento, uma vez que incentiva os alunos a pensarem sobre o que já sabem sobre o assunto e a relacionarem o que aprenderam a práticas de letramento desenvolvidas fora da escola. Com isso, a professora permitiu ao aluno perceber o texto como um objeto que se insere na sociedade e que produz efeito sobre ela, não sendo, portanto, apenas um conjunto de palavras e frases vazias de sentido.

4.10 Passeios culturais

Durante as entrevistas realizadas e as aulas observadas, pudemos notar que os alunos da escola de sucesso são constantemente levados para passeios culturais e atividades fora da escola durante todo o ano letivo, com o objetivo de complementar o processo de aprendizagem e ampliar a abordagem desenvolvida em sala de aula.

Em 2008, a 4^a série aqui analisada visitou vários lugares distintos, entre eles:

a) Museu do Ipiranga, na cidade de São Paulo

Um passeio cultural que, segundo a professora, juntamente com o filme *1942, a conquista do paraíso* – ao qual as crianças assistiram na própria escola – teve como objetivo complementar as aulas de História que, na ocasião, versavam sobre a independência do Brasil. O conteúdo aprendido na visita ao museu e a sessão de cinema, além de tópicos teóricos complementares discutidos em sala de aula sobre o assunto, serviram de base para as avaliações de História do bimestre. Além disso, as crianças, ao retornarem à sala de aula, desenvolveram uma atividade relacionada ao que vivenciaram, na qual poderiam expor suas opiniões sobre o que mais haviam gostado e o que não haviam gostado durante o passeio.

b) Museu Afro, no Parque do Ibirapuera, na cidade de São Paulo

O passeio a esse museu fez parte da complementação do conteúdo desenvolvido para a realização do Projeto Africanidade, uma proposta idealizada pela Secretaria da Educação e prevista no plano de ensino da 4^a série que tinha como objetivo proporcionar às crianças uma semana de atividades voltadas ao resgate da importância do negro na formação da cultura brasileira, despertando no aluno o interesse pela influência africana em nossa sociedade. Após a visita,

assim como no Museu do Ipiranga, as crianças foram orientadas a redigir um texto no qual pudessem expressar suas impressões e opiniões sobre o que viram, mencionando o que mais gostaram e o que menos gostaram.

c) 15ª Feira Internacional de Tecnologia Agrícola em Ação – Agrishow 2008.

Trata-se de uma feira voltada para o agronegócio que ocorre anualmente na cidade de Ribeirão Preto e atrai inúmeros produtores agrícolas interessados na compra de máquinas e implementos agrícolas. A visita das crianças a esse evento está relacionada à complementação dos temas relacionados ao Projeto Escola do Campo, e teve como objetivo a compra de mudas, sementes e até algumas árvores frutíferas que seriam plantadas na escola pelos próprios alunos com o auxílio do subprefeito de São Lourenço do Turvo, que acompanhou e orientou as crianças durante todo o passeio. Além disso, a temática da feira está diretamente ligada ao contexto social ao qual a escola de sucesso está inserida, uma vez que, conforme já mencionamos, a maioria dos alunos vive na zona rural.

d) Assentamento do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST)

Em virtude do contexto social rural no qual os alunos da escola de sucesso estão inseridos, a visita a um acampamento do MST em Ribeirão Preto se deu a partir de uma iniciativa dos próprios professores, que decidiram incluir a temática no currículo pedagógico porque, embora os alunos não vivam em terrenos assentados, o MST trata de uma realidade inerente ao homem do campo. É uma vez que a maioria dos alunos da escola de sucesso é camponesa, tornou-se coerente relacionar a realidade do MST ao Projeto Escola do Campo. Durante a visita, que durou um dia inteiro, os alunos conheceram um pouco da rotina de um assentamento – que é formado por barracas armadas em um terreno ocupado –, adquiriram informações sobre a organização e as regras do acampamento e até mesmo participaram de uma roda de viola realizada pelos trabalhadores. De volta

à escola, os alunos desenvolveram em sala de aula atividades relacionadas à problemática da reforma agrária, às leis que regem as questões inerentes ao MST e à valorização da terra.

A partir da lista de passeios realizados pela 4ª série analisada em 2008, podemos afirmar que as instituições envolvidas na organização e no desenvolvimento desses passeios, ou seja, a diretora e os professores da escola de sucesso – que os idealizam – e o governo municipal – que os financia – estão constantemente preocupados com que a aprendizagem dos alunos não se resuma à sala de aula, de modo que o aluno vivencie na prática experiências que possam expandir sua visão de mundo.

A variedade de temas e lugares visitados demonstra ainda que a escola busca resgatar o contexto sociocultural já familiar aos alunos e a partir dele aprofundar seus conhecimentos, como é o caso das visitas à Agrishow e ao Museu Afro. Essa valorização do contexto extraescolar dos alunos por parte dos profissionais da escola de sucesso pode ser verificada em diversos trechos da entrevista realizada com a diretora:

(...) porque nós temos o Projeto Africanidade, também, embora [os alunos] não sejam todos negros, grande parte é, então, já entra no nosso projeto também. Então, quer dizer, tudo você aproveita como gancho pra inserir o conteúdo, né.

(...) porque eles [os alunos] têm que aceitar e conhecer a própria identidade deles, né, de onde eles vieram, o que os pais fazem, o que eles mesmos fazem, né, porque tem vários que ajudam os pais no sítio, dirigem trator e tudo o mais. Por isso a importância de eles irem à Agrishow.

Além desse resgate sociocultural, a escola se esforça para que, ao mesmo tempo, outras oportunidades sejam dadas aos alunos, de modo que eles sejam inseridos em um mundo novo, que não faz parte da realidade imediata em que vivem, mas que, sem dúvida, são experiências relevantes para o arcabouço cultural de qualquer indivíduo.

Essa preocupação é explicitada no trecho a seguir, extraído da entrevista

realizada pela diretora na ocasião em que nos dava detalhes das visitas ao assentamento do MST e ao Museu do Ipiranga:

Eles [os alunos] amaram [a visita ao assentamento do MST], porque fizeram piquenique, acharam superdiferentes as barracas, os acampamentos que o MST monta, toda a organização, mesmo em acampamento, pois eles [o MST] têm toda uma organização, eles cumprem leis, regras e tudo o mais. Então, eles [os alunos] acharam aquilo fantástico, eles saíram daqui às 7 horas da manhã e chegaram aqui às 5 da tarde, eu já estava desesperada. Mas eles gostaram, participaram de roda de viola, sabe. (...) O Museu do Ipiranga é uma coisa que está fora da realidade deles, mas que eles têm que conhecer, eu não posso privá-los disso, eles precisam conhecer. Mas está totalmente fora, quer dizer, eles nunca tinham entrado naquele museu. Nós levamos para o planetário, para o observatório, para museus, para conhecer, porque a cultura faz parte e eles precisam ir. (...)

Ao proporcionar aos alunos vivenciarem essas experiências, que variam entre o contexto imediato dos alunos e um contexto mais abrangente, do qual fazem parte práticas de letramento que possivelmente não são rotina na comunidade estudada, a escola amplia o nível de letramento das crianças e, conseqüentemente, incentiva o desenvolvimento de sua consciência crítica, contribuindo assim, para a formação de cidadãos autônomos, conscientes de sua realidade e aptos a participarem ativamente não só do contexto no qual estão inseridos, mas também de contextos relacionados a qualquer comunidade.

No que diz respeito aos passeios, podemos mencionar ainda que, ao desenvolver em sala de aula práticas de letramento nas quais os alunos são incentivados a expor suas opiniões sobre o que vivenciaram durante as visitas realizadas, a escola possibilita ao aluno exercitar e desenvolver sua liberdade de expressão e seu senso crítico, contribuindo assim para a formação de cidadãos autônomos.

A partir do exposto, consideramos que a abordagem dos profissionais da escola de sucesso em relação aos passeios culturais disponibilizados aos alunos está em consonância com os valores sustentados pelo Modelo Ideológico de Letramento, uma vez que, ao planejar esses eventos, o contexto sociocultural dos alunos é não só considerado como também ampliado.

4.11 Ensino da ortografia

Ao longo deste estudo, verificamos que os alunos da 4ª série analisada estão constantemente expostos a diversas práticas de letramento que privilegiam o uso contextualizado da leitura e da escrita. Dessa forma, a análise das aulas de ortografia mostrou que, na escola de sucesso, o ensino desse conjunto de regras estabelecidas pela gramática normativa que ensina a grafia correta das palavras não foge a essa abordagem.

Em relação ao ensino da ortografia em geral, corroboramos Adami (2009, p. 56) quando afirma que “a melhor maneira para se aprender ortografia é a leitura, pois ela possibilita um maior contato com as palavras e conseqüentemente a memorização de suas grafias”. A partir desse ponto de vista, os eventuais problemas de ortografia passam a ser consequência da utilização da leitura e da escrita, e não sua origem. Em outras palavras, o mais adequado é identificarmos nossas deficiências ortográficas e buscarmos soluções para amenizá-las a partir das leituras e escritas que realizamos, e não o contrário – memorizar a grafia das palavras para, a partir daí, ler e escrever.

A postura em relação ao ensino da ortografia considerada por nós a mais apropriada é identificada nas práticas de letramento da escola de sucesso, pois, durante as aulas observadas, verificamos que quando os alunos estão desenvolvendo suas atividades e se deparam com uma dúvida relacionada à grafia de uma palavra, a professora incentiva-os a utilizar o dicionário:

Aluno: Professora, pulseira é com C?

Professora: Escreve e depois a gente descobre se é assim. Não quer pegar o dicionário? Seria bom, né.

Ao questionarmos a professora sobre o motivo pelo qual ela solicita à aluna consultar o dicionário, ela nos respondeu que

(...) eles [os alunos] precisam, também, ter essa autonomia. Eu quero que eles leiam e entendam o que estão lendo, e se, de repente, eles

encontrarem uma palavra que eles não saibam o significado, que eles peguem o dicionário, consigam ver qual daqueles significados que está no dicionário é o correto para aquele contexto que aquela palavra está. Hoje mesmo, eles me perguntaram como escreve “aceso”. Quase que eu falei, mas aí eu lembrei, a gente não faz isso, né, e falei: “Vai pegar o dicionário”. Eles já estão acostumados, mas às vezes eles falam: “Podia ser tão mais rápido, professora, adiantar pra mim, se é com S, se é com C, com X”. Mas eles precisam ter autonomia.

O trecho acima nos permite perceber que a professora preocupa-se em desenvolver a autonomia dos alunos, de modo que eles saibam, por eles, mesmos, resolverem seus problemas relacionados não somente à grafia das palavras, mas também a seus significados, que variam dependendo do contexto em que os vocábulos são utilizados.

A nosso ver, a postura da professora ao introduzir o uso do dicionário em sala de aula e, a partir disso, orientar seu trabalho com ortografia é bastante relevante e coerente, pois, uma vez que se tem como objetivo desenvolver a autonomia do aluno para a correção ortográfica, é necessário que ele aprenda a consultar, por si mesmo, um dicionário, pois não é sempre que ele terá alguém para lhe dizer como devem ser escritas as palavras que ele ainda não memorizou. É válido acrescentar, ainda, que acreditamos que só o uso do dicionário não garante uma escrita totalmente isenta de problemas ortográficos, mas aprender a manuseá-lo é imprescindível nos momentos em que as dúvidas aparecem.

Além do incentivo ao uso do dicionário, conforme mencionamos no primeiro capítulo deste estudo a professora da 4ª série analisada, juntamente com os alunos, mantém em sala de aula um cartaz com *Palavras que eu não devo mais errar*. Trata-se de uma lista composta por palavras selecionadas pelos próprios alunos a partir das dificuldades que surgem no desenvolvimento de suas práticas de leitura e escrita, segundo nos explica a professora:

A gente começou um cartaz que tem as palavras que eu não devo mais errar. Eles [os alunos] foram dando algumas palavras e expressões. Então, nós colocamos uma lista. Isso aqui vai ser trocado periodicamente, quando tiver necessidade. Assim eles vão fixando. Quanto mais eles leem, melhor eles vão guardando. Além disso, eu dei uma explicação, contei uma historinha do “de repente” [uma das palavras da lista], que caiu e ficou separado. Dei vários exemplos de “a gente” no sentido de nós e “agente” enquanto profissional e tal. A dica aqui foi de

profissão. O “o que”, o “embora”, que tem aluno que sempre escreve separado, e o “certo”, que eles foram escrever ontem um textinho e teve quatro alunos que escreveram “serto dia...”, “serta vez...” com “s”. Aí o “certo” também entrou e a dica que eles mesmos deram, que é quando a professora corrige e está certo a professora coloca um “c”, então certo é com “c”.

A partir do exposto, é correto afirmar que na escola de sucesso as práticas de letramento relacionadas ao trabalho com ortografia se distanciam dos conceitos defendidos pelo Modelo Autônomo de Letramento e se aproximam, portanto, das concepções inerentes ao letramento ideológico, uma vez que têm propósitos mais amplos do que apenas a memorização da grafia das palavras, tendo como objetivo desenvolver a autonomia dos aprendizes. Além disso, o processo de ensino da ortografia é realizado de maneira contextualizada, pois é abordado como o resultado de deficiências identificadas pelos próprios alunos, com a supervisão da professora, em outras práticas de leitura e escrita desenvolvidas em sala de aula, o que permite que os alunos percebam a relevância de se saber escrever corretamente não somente na escola, mas também – e principalmente – fora dela.

4.12 Avaliação

Uma vez que a maioria das práticas de letramento escolares desenvolvidas no dia a dia da 4^a série parece fundamentar-se mais no Modelo Ideológico de Letramento que no Autônomo, já que os textos são tomados mais por suas funções sociais do que como meros objetos linguísticos, decidimos analisar como se desenvolve o processo de avaliação da sala de aula analisada, em especial as avaliações de Língua Portuguesa, de modo a verificarmos se as características identificadas nas outras práticas letradas podem ser encontradas também na avaliação.

Todas as avaliações preparadas pelos professores da escola, independentemente da série e da disciplina, antes de serem aplicadas aos alunos passam pelo crivo de uma coordenadora pedagógica alocada na Secretaria de Educação que avalia os exames e, de acordo com a professora da 4^a série

analisada, “se tiver algum erro ou alguma coisa ela tira, pede pra gente refazer”.

Esse procedimento em relação às avaliações revela que o governo municipal local, apesar de dar ao professor a liberdade de preparar suas próprias provas, faz sanções e modificações no conteúdo quando considera necessário, conforme evidenciam as palavras da professora entrevistada. Ao assumir essa postura, o objetivo dos governantes locais parece ser garantir um padrão de qualidade e de conteúdo a todas as séries, de acordo com o que, a seu ver, é considerado ideal.

Dessa forma, o fato de os professores da escola de sucesso precisarem submeter todas as provas ao crivo de uma instância superior ressalta que a prática de letramento aqui analisada está enraizada nas relações de poder da comunidade estudada, uma vez que o governo local exerce influência direta na maneira pela qual os professores prepararam as avaliações a serem aplicadas em sala de aula.

Mais especificamente relacionado ao posicionamento da professora da 4ª série analisada ao aplicar as provas aos alunos, chama-nos a atenção um comentário sobre o assunto feito por ela durante a entrevista:

Aqui é assim: em dia de prova – você pode perguntar para qualquer um – eu não estou na sala, eu não sei nada, eu não leio prova pros meus alunos, cada um faz a sua prova, lê, e eles têm se saído muito bem, graças a Deus. (...) Porque tem o dia a dia e um dia eles vão se deparar com outros momentos de prova e não vão me ter por lá. Não vão ter a professora pra ajudar eles a interpretar um enunciado. E na prova eu não vou ter dado nada além daquilo que já foi dado na sala. Eu não vou dar, de repente, um modelo de exercício que eu não trabalhei. Então, se já foi trabalhado, se já foi dado, agora é a hora deles. Porque senão a gente fica dando tudo pronto e aí explica na hora da prova e o que acontece? Chega lá na frente eles não conseguem pensar por si mesmos.

A postura da professora, ao decidir não auxiliar na leitura e na interpretação dos enunciados da prova, deixando a tarefa a cargo dos próprios alunos, revela seu cuidado de possibilitar a eles a vivência, na escola, de situações que eles viverão, no futuro, fora dos muros escolares, pois é fato que em diversos momentos da vida nos deparamos com situações em que precisamos interpretar textos para resolver algum tipo de demanda, seja um exame de vestibular, um

formulário médico, um teste vocacional ou para concorrer a uma vaga de trabalho, e nem sempre teremos um professor à nossa disposição para nos auxiliar a compreender o sentido do que está disposto no papel ou o que precisamos fazer para responder à demanda com eficiência.

Dessa forma, a professora aproxima a atividade de avaliação em sala de aula das práticas de leitura e escrita desenvolvidas fora da escola, transformando-a em uma prática de letramento relevante e incentivando o desenvolvimento da autonomia dos alunos, o que a aproxima de uma abordagem voltada para o Modelo Ideológico de Letramento.

Outro ponto relacionado às práticas de avaliação da escola de sucesso que revela a predominância de características do letramento ideológico é o fato de que, em pelo menos um dos bimestres, os alunos são submetidos a um simulado que reproduz na íntegra uma prova oficial do Saresp – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo –, um exame que tem como objetivo avaliar o sistema de ensino paulista, de modo a monitorar as políticas públicas de educação, e é aplicado anualmente a todos os alunos de 2^a, 4^a, 6^a e 8^a séries do Ensino Fundamental e de 3^a série do Ensino Médio que estudam nas escolas da rede pública estadual.

Em 2008, ano em que os dados para essa pesquisa foram gerados, a professora submeteu os alunos a uma versão da prova do Saresp de 2004 e, embora os alunos da EMEF Prof^a. Helena Borsetti, até 2008, não tivessem sido submetidos oficialmente ao exame, uma vez que se trata de uma escola municipal¹⁷, a iniciativa dos professores em aplicar simulados dessa prova revela a preocupação da escola em possibilitar aos alunos a familiarização com práticas de letramento das quais eles participariam no futuro – nesse caso, a Prova Brasil –, conforme evidencia o trecho abaixo, extraído da entrevista realizada com a professora da 4^a série analisada:

¹⁷ Somente a partir de 2009 o Governo do Estado de São Paulo passou a assumir as despesas decorrentes da avaliação das redes municipais de ensino que manifestassem interesse em participar do Saresp. Matão foi uma das cidades que manifestaram esse interesse, mas em 2008 os alunos da escola de sucesso ainda não eram submetidos ao exame oficial.

Entrevistador: Por que vocês aplicam a prova do Saresp?

Professora: Pra eles já irem conhecendo o estilo da prova. Porque eu tinha que garantir que eles já tivessem visto aquele tipo de prova.

A aplicação do simulado em sala de aula torna-se relevante também porque permite à escola mostrar aos alunos que a prova do Saresp é uma prática de letramento oficial que, como qualquer outra, tem a função de avaliar, porém com características e objetivos diferentes das avaliações às quais comumente os alunos são submetidos na escola, pois, enquanto estas focam seus objetivos apenas na aprovação ou não dos alunos, aquela demonstra a preocupação do Estado em avaliar a qualidade do ensino ao qual esses alunos estão sendo submetidos e em tomar medidas cabíveis para que eventuais falhas no processo de ensino/aprendizagem sejam identificadas e minimizadas, quando não sanadas.

Introduzir os alunos a essa nova prática de letramento, permitindo-os conhecer as características e a função dessa interação aluno/governo é, a nosso ver, essencial para que o estudante perceba essa prática letrada como relevante e participe da interação com sucesso. Além disso, proporcionar aos alunos que tenham contato com práticas de letramento que eles terão que desenvolver fora da escola, além de ser bastante comum – vide a frequência com que treineiros se submetem a simulados nos vestibulares e no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), por exemplo –, focalizam a função social das práticas de leitura e escrita, fazendo com que a prática de letramento desenvolvida em sala de aula se aproxime dos princípios sancionados pelo Modelo Ideológico de Letramento.

Conclusão

Ao iniciarmos nossa pesquisa, partimos da hipótese de que a escola analisada, devido ao seu bom desempenho na Prova Brasil de 2005, ao desenvolver suas práticas de leitura e escrita apoiava-se em um modelo de letramento diferente do que comumente é aplicado na maioria das escolas públicas brasileiras, ou seja, diferente do Modelo Autônomo de Letramento.

Com isso, buscamos verificar, a partir da análise das práticas letradas que envolviam os alunos da 4ª série, qual seria o modelo de letramento sancionado pela escola analisada e de que forma ele poderia estar relacionado aos resultados positivos obtidos naquele exame oficial.

Além disso, buscamos identificar se além do modelo de letramento sancionado pela escola, outros elementos contextuais, fossem eles sociais, políticos ou culturais, poderiam estar relacionados a esses bons resultados.

Desse modo, destinamos nossos olhares não somente para o que ocorria em sala de aula, o que chamamos de microcontexto, mas também para as práticas de letramento desenvolvidas fora da escola (macrocontexto) e que de alguma forma envolviam os alunos da 4ª série analisada.

Assim, a análise dos dados gerados confirma nossa hipótese de que a escola de sucesso, ao desenvolver suas práticas de letramento com os alunos da 4ª série, parte predominantemente de princípios defendidos pelo Modelo Ideológico de Letramento. Com exceção da prática de leitura e escrita na qual os alunos interpretam uma fábula e a professora limita-se a abordar o texto de forma desconectada da realidade, em todas as outras atividades desenvolvidas foi possível identificar uma ou mais características relacionadas a uma abordagem ideológica.

No Projeto Hora da Leitura e na leitura de textos do cotidiano, por exemplo, a professora tenta resgatar o conhecimento prévio dos alunos sobre, respectivamente, o texto a ser lido e sobre seus conhecimentos sobre economia de energia. Já o Projeto Escola do Campo, a atividade de ensino do alqueire e os passeios culturais são práticas de letramento que se destacam por considerarem o

contexto sociocultural em que o aluno está inserido, mas sem se limitarem a ele, uma vez que, ao mesmo tempo em que valorizam esse contexto restrito à comunidade, permitem ao aprendiz adquirir conhecimentos que podem ser utilizados para a transformação de contextos mais amplos.

Na maioria das práticas de letramento analisadas foi possível perceber que a professora está constantemente empenhada em reproduzir em sala de aula práticas de letramento relevantes e contextualizadas que, de uma maneira ou de outra, fazem ou poderão fazer, no futuro, parte do contexto extraescolar do aluno. Isso é verificado, por exemplo, no Projeto Centopeia, no Projeto Hora da Leitura, na atividade de leitura em voz alta (que têm como objetivo principal despertar o prazer de ler por meio de leituras que podem ser feitas tanto em casa como na escola), no Projeto Escola do Campo (uma vez que muitos dos alunos cultivam hortas em casa) e no trabalho com leituras do cotidiano (pois, embora os alunos não paguem suas contas ainda, trata-se de um texto que está constantemente em nosso dia a dia e que os alunos precisam, portanto, conhecer).

Em muitos momentos, identificamos também a preocupação da professora em desenvolver a autonomia e o senso crítico dos alunos, o que pode ser verificado no uso do dicionário durante a aula de ortografia, na seleção dos livros no Projeto Centopeia e na reflexão dos textos do Projeto Escola do Campo, por exemplo.

Além disso, notamos que as práticas de letramento desenvolvidas em sala de aula estão, de certa forma, em consonância com o discurso da professora e da diretora da escola de sucesso e com o Plano de Ensino elaborado pela instituição de ensino em conjunto com a Secretaria de Educação do município, pois, embora haja no documento incongruências que não nos permitiram identificar em que modelo de letramento se baseiam algumas das atividades planejadas, pudemos verificar que muitas delas ressaltavam o caráter social do letramento, assim como nas aulas práticas observadas e nas entrevistas realizadas.

Diante do exposto, consideramos que essa abordagem ideológica adotada pela escola de São Lourenço do Turvo está diretamente relacionada aos resultados positivos obtidos pelos alunos da 4ª série da escola de sucesso na

Prova Brasil de 2005, pois, a exposição constante, em sala de aula, a práticas de letramento relacionadas ao contexto no qual o aluno está inserido, que partem de uma abordagem contextualizada do texto – focalizando em sua função social – e da valorização do conhecimento prévio do aluno, possibilita o desenvolvimento de sua autonomia e, conseqüentemente, de sua independência em relação ao desenvolvimento de várias práticas de letramento dentro e fora da escola. Ao compreender a relevância social das práticas de letramento escolar e desenvolvê-las com a autonomia necessária para torná-los capazes de transformar a realidade na qual estão inseridos, os alunos, partindo de práticas que já conhecem, mais facilmente poderão adequar e transferir conhecimentos prévios para novas práticas de leitura e escrita da vida real, o que inclui a Prova Brasil.

A nosso ver, um segundo elemento que pode ter contribuído para o bom resultado da escola na Prova Brasil é o compartilhamento de valores entre as instâncias sociais da comunidade estudada, ou seja, a escola, a família e o governo local, pois essa postura possibilita que os conflitos de abordagem sejam minimizados e que a padronização e a qualidade do ensino sejam mantidas, permitindo que as crenças relacionadas ao Modelo Ideológico de Letramento sejam propagadas de maneira mais ampla, uniforme e relevante para os alunos.

Uma vez que em qualquer sociedade, as práticas letradas desenvolvidas pelos indivíduos pertencentes a ela são determinadas a partir do modelo de letramento sancionado de maneira mais ou menos explícita pela esfera dominante dessa sociedade, que considera suas práticas de letramento como as ideais e as impõe à classe dominada (BARTON e HAMILTON, 1998), dificilmente a escola de sucesso desenvolveria em sala de aula tantas práticas de letramento baseadas no Modelo Ideológico se o letramento sancionado pelos órgãos governamentais locais fosse outro, como o Autônomo, por exemplo.

Dessa forma, a partir do exame minucioso de práticas de letramento como o Plano de Ensino, as HTPCs, o Projeto Escola do Campo, as reuniões de pais e mestres, o Projeto Espaço Amigo e o Nape, foi possível identificar que na comunidade estudada esse compartilhamento de valores desempenhou papel fundamental para que os professores e diretores da escola de sucesso pudessem

desenvolver em sala de aula atividades relacionadas ao modelo de letramento que consideram o mais adequado – nesse caso, o ideológico – e atingissem os resultados positivos na Prova Brasil, que, conforme verificamos, estão relacionados a essa abordagem ideológica de letramento.

Para a escola de sucesso, o fato de as principais instâncias sociais compartilharem dos mesmos preceitos em relação o modelo de letramento sancionado é extremamente relevante, e contribui para o sucesso não somente na Prova Brasil, mas também de vários outros projetos, pois não há conflitos de ideologias nem imposição de valores e crenças por parte da classe dominante, que acaba por desempenhar o papel de líder aglutinador que reforça o significado que o letramento tem para aquela comunidade e fornece os subsídios necessários para que as práticas letradas sejam desenvolvidas em sala de aula em consonância com esse significado compartilhado.

Não seria possível à escola estudada manter classes com menos de 20 alunos, fazer vários passeios culturais ao ano com as crianças, levar e trazer pais à escola em dia de reunião e, ainda, dar apoio psicológico a alunos e familiares, por exemplo, não fosse o amparo do governo local, que fornece os subsídios necessários para que essas ações sejam mantidas. Sem ele, provavelmente essas práticas de letramento sofreriam reestruturações que nem sempre influenciariam positivamente o processo de ensino/aprendizagem do aluno. Essa constatação corrobora Barton e Hamilton, (*op. cit.*, p. 7) quando afirmam que “as práticas de letramento [de uma comunidade] são determinadas pelas instituições sociais e pelas relações de poder”¹⁸.

Essa espécie de mobilização coletiva existente na comunidade estudada, na qual suas principais agências sociais compartilham aspirações bastante semelhantes e desenvolvem práticas de letramento que visam o alcance de uma meta comum estabelecida, contribui para que o trabalho a ser realizado em sala de aula torne-se mais efetivo, uma vez que, segundo Zagury (2007), quando todas as instâncias sociais desenvolvem ações coesas e homogêneas entre si, ou seja,

¹⁸ Tradução nossa do original: Literacy practices are patterned by social institutions and power relationships (...).

compartilham os mesmos valores em relação ao desenvolvimento intelectual das crianças, trabalhando juntos para que se tornem cidadãos autônomos, estes passam a identificar, nas figuras de autoridade que os cercam e os orientam, coesão e homogeneidade, o que gera a segurança e a tranquilidade necessárias para o avanço positivo do processo de aquisição de valores e saberes que refletirão em suas práticas de letramento.

Esperamos, portanto, que ao identificar e analisar as práticas de leitura e escrita de uma escola pública municipal brasileira que obteve sucesso tão marcante em uma prova oficial na qual 98,8% das escolas não atingiram sequer o índice mínimo esperado, este trabalho possa contribuir significativamente para a propagação dessas práticas de letramento, que podem ser adaptadas por qualquer escola, em qualquer contexto social, para a ampliação de discussões e reflexões sobre os modelos de letramento desenvolvidos nas escolas brasileiras e para o aperfeiçoamento das práticas dos professores enquanto profissionais engajados na formação de cidadãos autônomos e conscientes de seu papel na sociedade.

Referências

- ADAMI, J. R. *Projeto de recuperação paralela: concepções de letramento subjacentes*. 2009. 143 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009
- ANDERSON, A. B.; TEALE, W. H.; ESTRADA, E. Low-income children's preschool literacy experiences: some naturalistic observations. *Q. Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, n. 2, p. 59-65, 1980
- AUERBACH, E. R. Toward a social-contextual approach to family literacy. *Harvard Educational Review*, p. 165-182. Maio, 1989
- AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press, 1962
- BADER, B. *Aesop & company: with scenes from his legendary life*. Boston: Houghton Mifflin, 1991, *apud* ADAMI, J. R. *Projeto de recuperação paralela: concepções de letramento subjacentes*. 2009. 143 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009
- BAMBERGER, R. *Como incentivar o hábito de leitura*. São Paulo: Ática, 2000
- BARTON, D. *Literacy – An introduction to the ecology of written language*. Cambridge: Blackwell Publishers, 1994
- BARTON, D.; HAMILTON, M. *Local literacies: reading and writing in one community*. Londres: Routledge, 1998
- BESNIER, N. *Literacy, emotion, and authority: reading and writing on a Polynesian atoll*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa: ensino de 1ª à 4ª série*. Brasília: MEC, 1997
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Matemática: ensino de 1ª à 4ª série*. Brasília: MEC, 1997
- CEREJA, W. R. *Ensino de Literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo: Atual, 2006

DAVIS, K. A.; BAZZI, S. K.; CHO, H. "Where I'm from" – Transforming Education for Language Minorities in a Public High School in Hawai'i. In: STREET, B. V. *Literacies across educational contexts: mediating learning and teaching*. Philadelphia: Caslon Publishing, 2005

DIDONÊ, D. *et. al.* O papel da avaliação. *Nova Escola*, São Paulo, n. 199, 2007

FIRESTONE, W. A.; DAWSON, J. A. *To ethnograph or not to ethnograph?* Varieties of qualitative research in education. Philadelphia: Research for Better Schools, 1981

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 1989

FREITAS, H. C. L. A pedagogia das competências como política de formação e instrumento de avaliação. In: VILLAS BOAS, B. M. F. (Org.). *Avaliação: políticas e práticas*. 2ª ed. Campinas: Papyrus Editora, v. 01, p. 43-64, 2004

GEE, J. P. *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. Londres: Routledge Falmer, 2ª ed., 1996a

_____. Literacy and social minds. In: BULL, G. e ANSTEY, M. *The literacy lexicon*. Sydney: Prentice-Hall, p. 5-14, 1996b

_____. *An introduction to discourse analysis: theory and method*. Londres, Routledge, 1999

GODOY, A. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995

GONÇALVES, J. L. V. R. Desenvolvimentos da pragmática e a teoria da relevância aplicada à tradução. *Linguagem em (dis)curso*, Tubarão: Unissul, vol. 5, n. especial, p. 129-150, 2005

GRAFF, H. J. *The literacy myth: literacy and social structure in the nineteenth-century city*. New York: Garland Press, 1979

HARNIK, S. Brasil melhora em matemática e piora em leitura, mostra OCDE. *G1*, São Paulo, Dez. 2007. Disponível em <http://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0,,MUL203171-5604,00.html>. Acesso em 13 jun. 2008

HEATH, S. B. *Ways with words: language, life and the work in communities and classrooms*. New York: Cambridge University Press, 1983

HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Pisa – Programa Internacional de Avaliação de Alunos*. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/novo/saibamais.htm>. Acesso em 10 jun. 2008

JEAN, G. *A leitura em voz alta*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, cap. 1, p. 15-61, 1995

_____. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* CEIFEL/ILEL, Unicamp. Ministério da educação, 2005. Disponível em <http://www.iel.unicamp.br/cefiel/imagens/cursos/10.pdf>. Acesso em 13 set. 2009

KULICK, D.; STROUD, C. Conceptions and uses of literacy in a Papua New Guinea village. In: STREET, B. (Ed.), *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 30-61, 1993

LEAL, R. B. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. In: *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI, nº 37/3, 2005. Disponível em: <http://www.rieoei.org/1106.htm>. Acesso em 09 mai. 2010.

LURIA, A. R. *Cognitive Development: its cultural and social foundations*. Cambridge: Harvard University Press, 1976

MARÇAL, W. F. *Música caipira: heróica epopéia*. 2004. (Monografia de Conclusão de Curso) – Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Pires do Rio Goiás, Pires do Rio-Goiás.

MENDONÇA, M; BUNZEN, C. (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006

OCDE/PISA. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. *Marco de la evaluación, conocimientos y habilidades en ciencias, matemáticas y lectura*, 2006. Disponível em: http://www.pisa.oecd.org/searchResult/0,3400,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1,00.html. Acesso em 10 set. 2008

SCRIBNER, S.; COLE, M. *The psychology of literacy*. Cambridge: Harvard University Press, 1981, *apud* KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, cap. 1, p. 15-61, 1995

SEARLE, J. *Speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press, 1969

STEIN, P.; MAMABOLO, T. Pedagogy is not enough. In: STREET, B. (Ed.) *Literacies across educational contexts: mediating learning and teaching*. Philadelphia: Caslon, 2005

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984

_____. (Ed.). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 30-61, 1993

_____. *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman. 1995

_____. *Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento*. In: Teleconferência Unesco Brasil sobre Letramento e Diversidade. Brasília, Out. 2003a. Disponível em <http://www.unisesi.org.br/portal/arquivos/biblioteca/12>. Acesso em 18 jul. 2008

_____. What's 'new' in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. In: *Current issues in comparative education*. New York, vol. 5, p. 77-91, 2003b. Disponível em www.tc.columbia.edu/cice/Archives/5.2/52street.pdf. Acesso em 18 jul. 2008

TERZI, S. B. Afinal, para quê ensinar a língua escrita? – A formação do cidadão letrado. In: *Revista da FAGED – Universidade Federal da Bahia*. Salvador, n. 7, p. 227-241, 2003

_____. Mudanças na concepção de escrita de jovens e adultos em processo de letramento. *Revista de Educação CEAP*. Campinas, v. 5, n. 1, p. 181-207, 2005

_____. *A construção do currículo nos cursos de letramento de jovens e adultos não escolarizados*, 2006. Disponível em www.cereja.org.br/busca.asp?busca=terzi. Acesso em 25 set. 2009

_____, S. B. Transformações do letramento nas práticas locais. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, 2007

TÔRRES, M. E. A. C. *A leitura do professor em formação: o processo de engajamento em práticas ideológicas de letramento*. 2009, 212 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009

VENTICINQUE, D. Projeto de lei quer limitar número de alunos por sala. *Época*. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI105822-15228,00.html>

Acesso em 09 dez. 2009

ZAGURY, T. *Escola sem conflito: parceria com os pais*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2007

Anexos

Anexo 1

Outdoor com informações sobre uma festa religiosa de Matão



Outdoor afixado na estrada que liga Matão ao distrito de São Lourenço do Turvo

Anexo 2

Cartazes anunciando as promoções do dia e as festas da região.



Cartazes afixados na parede externa do único supermercado de São Lourenço do Turvo

Anexo 3

Propagandas em banco de praça em São Lourenço do Turvo





Anexo 4

Documentos oficiais divulgados na igreja de São Lourenço do Turvo

PEDIDO DE PROCLAMAS
 REUNIAO DE VIGARIO
 SAO PAULO PRATERIA EM CRISTO
 PARA FAZER OS PROCLAMAS DE:

Rafael Teixeira Barbosa

Preside em São Lourenço de Yatro, Cap. São Lourenço Martir.
 Filho (+) de: Antônio Luciano Barbosa e de Rosângela Regina Zanetti Barbosa
 Que desde sempre mantiveram com: *Letícia Teixeira Prandi*
 Preside em São Lourenço de Yatro, Cap. São Lourenço Martir.
 Filho (+) de: Vanderlei Prandi e de Lucinete de Látina Látina Prandi.
 Os mesmos vivem na paróquia de S. RUYMA, e vai casar-se no paróquia de
 Divino Espírito Santo, Cap. São Lourenço Martir - Diocese de São Carlos.

Marta, 10 de Julho de 2008

[Assinatura]

REUNIAO DE VIGARIO
 Comissaria - De que foram realizados os proclamas de _____
 Que desde sempre mantiveram com _____

O RESULTADO FOI O SEGUINTE:

ESCALA - EQUIPE DE LITURGIA - MÊS DE OUTUBRO 2008

Dias	Comentário	1ª Leitura	Salmo	2ª Leitura	Oração da Comunidade
5	Valdete	Marcos	Fabiana Pietro	Regina	Milena
8	Fabiana Pietro	Fabiana Silva	Rosa		
12	Márcia	Jaine	Rafaela	Jaqueline	Janaina
19	Márcia	Fernanda	Suell	Tuana	Danilo
26	Luciana	Alexandre	Débora	Rodrigo	Rosa

Escudo de Paróquia
 0510 - Associação e Cristãria
 1210 - Instituto de Pastoral

Anexo 5

Língua Portuguesa

PLANO DE ENSINO 2008 - 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

Língua Portuguesa

Conteúdos da disciplina

Linguagem oral

- Saber colocar-se oralmente;
- Reconto de histórias, contos, fatos e acontecimentos;
- Escuta com atenção – expor opiniões;
- Respeitar a diversidade oral;
- Saber utilizar a fala em situações formais;
- Textos narrativos – contos, mitos e lendas, fábulas;
- Poemas, canções, piadas, provérbios, biografias.
- Instruções de uso, relatos, entrevistas, anúncios, notícias (jornais, revistas, suplementos infantis);

Linguagem escrita

- Saber produzir textos escritos de gêneros diversos, adequados aos objetivos ao destinatário e ao coletivo de circulação: cartas, diários, quadrinhos, textos de jornais, títulos, lides;
- Resumos, instruções;
- Usar adequadamente linguagem figurada: escrever poemas;
- Saber escrever textos instrucionais, considerando o destinatário e sua finalidade;
- Saber produzir resumos e textos informativos, sabendo a finalidade de cada texto (coletivo, em grupo, individual);
- Saber organizar textos utilizando-se de pontuação e diversidade de conectivos textuais, tanto na oralidade como na escrita;
- Revisão de textos a partir de reflexões sobre as diferenças entre a língua escrita e falada;
- Gramática: as classes gramaticais serão trabalhadas dentro do texto a partir da reflexão da língua de forma epilingüística, trabalhar as regularidades e irregularidades, tendo como ponto de partida o saber do aluno;
- Sinopse (livros e filmes), resenhas, propaganda, paródias e poemas;
- Reescrita de contos, mitos, lendas e fábulas;
- Relatos históricos;
- Biografias – produção de textos coesos e coerentes através de imagens.
- Revisão de textos (coletivo, grupo e individual);
- Uso do dicionário – desafios ortográficos;
- Pontuação e domínio das regularidades e irregularidades ortográficas.

1º Bimestre

Conteúdos

- 1- Revisão dos conteúdos trabalhados nas séries anteriores;
- 2- Linguagem oral:
 - Reconto;
 - Leitura e entonação;
 - Leitura de textos;
 - Atividades permanentes;
- 3- Campanha contra a venda de bebidas alcoólicas a

Procedimentos didáticos

- Roda de conversa, roda de biblioteca, de curiosidade
- Levantamento dos conhecimentos prévios do aluno: ordem alfabética, ortografia, organização de parágrafos, pontuação, etc;
- Montagem de um caderno de textos com vários gêneros de textos;
- Recontar oralmente uma história lida anteriormente na sala de aula ou em casa;
- Recontar acontecimentos e evidências;
- Revisão coletiva de textos na lousa
- Leitura diária de contos e fábulas, etc., feita pelo professor e pelos alunos;

<p>menores;</p> <p>4- Produção de textos;</p> <p>5- Gramática e dificuldades ortográficas: - Revisão de textos e levantamento progressivo de alguns aspectos como: organização do texto em parágrafos, segmentação do texto em palavras e frases, pontuação, regularidades e irregularidades ortográficas (inferência de regras);</p> <p>Autor: Tatiana Belinky Compositor: Arnaldo Antunes e Guilherme Arantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura de textos informativos, jornalísticos, relatos poemas, trava-língua, música; - Visitas a biblioteca; - Dramatizações; - Uso do dicionário; - Músicas; - Pesquisa de textos informativos, jornalísticos em revistas e Internet; - Escrita de folhetos, acróstico e textos informativos; - Trabalhar a gramática e a ortografia nos textos produzidos pelos alunos a partir da reflexão da língua de forma epilingüística (classes gramaticais inseridas no texto), observando o que o aluno já sabe;
---	--

2º Bimestre	
<p>Conteúdos</p> <p>1- Linguagem escrita: - Escrita de poemas, paródias; - Escrita de propagandas; - Reescrita de contos; - Escrita de relatos históricos e verbetes de dicionários; - Produção de textos através de uma imagem;</p> <p>2- Gramática e dificuldades ortográficas; - Revisão de textos e levantamento progressivo de alguns aspectos como: organização do texto em parágrafos, segmentação do texto em palavras e frases, pontuação, regularidades e irregularidades ortográficas (inferência de regras);</p> <p>3- Linguagem oral;</p> <p>Autor: Bartolomeu de Queiroz Compositor: Pena Branca e Xavantinho Projeto didático: Um universo ao seu redor Projeto Africanidade</p>	<p>Procedimentos didáticos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Roda de conversa, roda de biblioteca, de curiosidade - Trabalhar a interpretação de texto coletivamente; - Trabalhar em forma de debates e dramatizações os textos escritos pelos alunos; - Escrever uma história recorrendo ao dicionário para sanar dúvidas ortográficas; - Revisão coletiva de textos na lousa - Leitura e pesquisa de biografias; - Produção de autobiografias; - Leitura e explicação ao professor e colegas sobre a biografia estudada; - Leitura de imagens (gravuras), para produção de textos; - Trabalhar repertório musical de boa qualidade; - Leitura através de pesquisas sobre o tema; - Confecção de cartazes e folhetos informativos;

3º Bimestre	
<p>Conteúdos</p> <p>1- Linguagem oral: - Reconto de fatos e acontecimentos do cotidiano;</p> <p>2- Linguagem escrita: - Produzir textos coletivamente e individual;</p>	<p>Procedimentos didáticos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Roda de conversa, roda de biblioteca, de curiosidade - Recontar histórias lidas; - Expor oralmente os trabalhos pesquisados; - Contar fatos e acontecimentos ocorridos num final de semana;

<ul style="list-style-type: none"> - Usar o dicionário; - Reescrita de mitos e fábulas <p>3- Gramática e dificuldades ortográficas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revisão de textos e levantamento progressivo de alguns aspectos como: organização do texto em parágrafos, segmentação do texto em palavras e frases, pontuação, regularidades e irregularidades ortográficas (inferência de regras); <p>4- Produção de textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - organizar textos utilizando-se de pontuação; - texto instrucional; <p>5- Aplicação de simulados do SARESP e Prova Brasil</p> <p>Autor: Monteiro Lobato Compositor: Chico Buarque Projeto didático: Um universo ao seu redor Projeto Africanidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura compartilhada (todos com o texto em mãos) de contos, fábulas, letra de música, notícia de jornal e revista, crônicas, etc.; - Leitura e reescrita de textos informativos; - Pesquisa de palavras desconhecidas em dicionário e em outras fontes, para ampliar o vocabulário; - Analisar coletivamente textos com grafias incorretas para reflexão sobre a língua e a maneira correta de utilizá-la cotidianamente; - Apresentar textos sem pontuação para que os alunos leiam em voz alta procurando pontuar oralmente, para dar sentido ao texto lido; - Escrever textos na lousa e discutir a maneira correta de escrita para dar melhor compreensão ao destinatário; (revisão coletiva de texto); - Leitura de receitas e regras de jogos; - Refacção textual (revisão textual).
---	--

4º Bimestre

Conteúdos	Procedimentos didáticos
<p>1- Linguagem escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diários, resenhas e quadrinhos; - Usar adequadamente a linguagem figurada; - Escrever textos instrucionais, considerando o destinatário e sua finalidade; - Regularidades e irregularidades ortográficas <p>2- Gramática e dificuldades ortográficas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revisão de textos e levantamento progressivo de alguns aspectos como: organização do texto em parágrafos, segmentação do texto em palavras e frases, pontuação, regularidades e irregularidades ortográficas (inferência de regras); <p>3- Linguagem oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Domínio da fala em situações formais: (trabalhar pronomes de tratamento e concordância verbal). <p>4- Aplicação de simulados do SARESP e Prova Brasil</p> <p>Autor: Carlos Drummond Compositor: Renato Russo</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Roda de conversa, roda de biblioteca, de curiosidade - Através de leitura de textos, produzir resenhas; - Escrever poema e história em quadrinhos através de temas diversos; - Analisar coletivamente textos com grafias incorretas para reflexão sobre a língua e a maneira correta de utilizá-la cotidianamente (revisão coletiva); - Mediante a leitura e pesquisas, produzir textos informativos para conscientizar a comunidade escolar nas campanhas trabalhadas: Obesidade Infantil, Dia mundial da Alimentação, Gravidez na adolescência e Dia Nacional da Consciência Negra. - Dramatizar diálogos com autoridades. - Atividades realizadas de acordo com as etapas descritas no projeto.

Matemática

Matemática

Conteúdos da Disciplina

- Números naturais;
- Operações com números naturais;
- Situações-problema com números naturais;
- Números racionais - frações;
- Adição e subtração de frações com o mesmo denominador;
- Multiplicação;
- Adição, subtração e multiplicação de decimais;
- Sistema de numeração decimal;
- Medidas, temperatura, peso, distancia, hora, calendário, metro, centímetro, quilômetro;
- Porcentagem;
- Figuras geométricas;
- Polígonos;
- Multiplicação por dois algarismos;
- Simetria;
- Área e perímetro;
- Gráficos, estatísticas, probabilidade.

1º Bimestre

Conteúdos	Procedimentos didáticos
<p>1- Operações com números naturais:</p> <ul style="list-style-type: none">- compreensão e ordenação;- Operações fundamentais: adição, subtração, multiplicação e divisão por 1 e 2 algarismos; <p>2- Análise e interpretação:</p> <ul style="list-style-type: none">- expressões numéricas simples: cálculos de adição e subtração; <p>3- Reta:</p> <ul style="list-style-type: none">- segmento de reta;- retas paralelas e retas concorrentes (noções). <p>4- Espaço e forma:</p> <ul style="list-style-type: none">- identificação de polígonos regulares mais comuns: quadrado, retângulo, triângulo, trapézio e losango; <p>5- Tratamento da informação:</p> <ul style="list-style-type: none">- leitura e interpretação de tabelas e gráficos de barras; <p>6- Sistema monetário brasileiro</p>	<p>1 - Revisão diagnóstica;</p> <ul style="list-style-type: none">- Resolução de situação-problema envolvendo a adição e subtração e reconhecer a subtração como operação inversa da adição;- Resolver situação problema envolvendo multiplicação, adição e subtração associadas;- resolver situação-problema envolvendo a divisão; <p>2- Pedir aos alunos que procurem no dicionário os significados da palavra expressão;</p> <ul style="list-style-type: none">- Discutir com eles o conceito e em seguida propor-lhes que transformem umas situações-problema em expressão numérica.- Em grupo, inventar situações-problema que envolva as operações fundamentais; <p>3- Apresentação das formas geométricas por meio de material concreto para fazer o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos;</p> <ul style="list-style-type: none">- Trabalhar as formas geométricas através de releitura de obras de arte;- Análise de textos jornalísticos para coleta de informações presentes em tabelas e gráficos através de situações cotidianas: resultado de campeonatos esportivos, índice de escolaridade, valor do salário mínimo e da cesta básica, etc.;

- Resolver situações-problema fazendo um levantamento dos gastos de uma família: (alimentação, vestuário, moradia, higiene, conta de luz, água, telefone). Calcular com eles qual seria a renda mínima necessária para sua família;
- Trabalhar com os alunos as necessidades básicas de cada família;
- Fazer com os alunos uma visita à feira e ou ao supermercado do bairro, pedir que anotem os preços de alguns gêneros alimentícios e, um mês depois comparar a diferença do preço de cada produto em reais;

2º Bimestre

Conteúdos	Procedimentos didáticos
<p>1- Operações com números naturais; - As quatro operações fundamentais enfocando a multiplicação e a divisão por 2 algarismos;</p> <p>2- Multiplicação por 10, 100 e 1.000;</p> <p>3- Frações: construção do conceito de número racional; - Frações equivalentes (comparação); - Fração de uma quantidade; - Adição e subtração de frações com o mesmo denominador;</p> <p>4- Expressões numéricas envolvendo as quatro operações, utilizando parênteses;</p> <p>5- Espaço e forma: polígonos regulares e irregulares com até oito lados;</p>	<p>1- Resolução de situações-problema contextualizadas envolvendo mais de uma operação; - Aula expositiva; - Atividade em grupo utilizando jogos, listas telefônica, etc., - Aula expositiva e participativa através de listas de exercícios e trabalho em grupo, elaborados a partir de situações do cotidiano do aluno: compras, pesquisas, etc.</p> <p>2- Utilizar o material dourado para efetuar as trocas no concreto depois registrar utilizando algoritmos nas operações;</p> <p>3- Trabalhar frações com material concreto e com situações do cotidiano do aluno em que as frações são utilizadas (receita, jogos, material da construção, etc);</p> <p>4- Usar material concreto, atividade em grupo, experiências vividas e papel quadriculado;</p> <p>5- Uso de diferentes instrumentos de medidas, jogos coletivos, atividades comparativas, confecção de cartazes ilustrativos e explicativos.</p>

3º Bimestre

Conteúdos	Procedimentos didáticos
<p>1- Tabelas e gráficos: compreensão e tradução do significado de representações gráficas;</p> <p>2- Porcentagem: 25%,50%,100%.</p> <p>3- Probabilidade</p> <p>4- Grandezas e medidas:</p>	<p>1- Aprofundamento de leitura e interpretação de tabelas e gráficos com dados numéricos pesquisados em jornais, livros e revistas, etc.</p> <p>2- Coleta de dados e exercícios para resolução de problema utilizando textos jornalísticos;</p> <p>3-Resolução de situações-problema contextualizadas</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Unidade de comprimento: (km, m, cm) - Unidade de massa: (Kg, mg, T, @) - Unidade de capacidade: (L e mL) <p>5- Números decimais envolvendo as quatro operações.</p> <p>6- Aplicação de simulados do SARESP e Prova Brasil</p>	<p>envolvendo probabilidade, com atividades em grupo utilizando jogos;</p> <p>4- Uso de diferentes instrumentos de medidas, jogos coletivos, atividades comparativas, confecção de cartazes ilustrativos e explicativos</p> <p>5- Trabalhar retas utilizando material concreto: régua, linha, (sala de aula);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar jogos variados; <p>6- Através de situações-problema, propor ao aluno a leitura e a escrita de números decimais, identificando o maior e menor número entre dois números dados;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Transformar números decimais em frações; - Usar material concreto, atividades em grupo, experiências vividas e papel quadriculado;
---	---

4º Bimestre

Conteúdos	Procedimentos didáticos
<p>1-Tratamento da informação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprofundamento da análise de gráficos e tabelas; <p>2-Grandezas e medidas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Noções de área e perímetro em malhas; - Noções de ângulos <p>3- Aplicação de simulados do SARESP e Prova Brasil</p>	<p>1-Interpretação de tabelas e gráficos;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar atividade com tema do cotidiano do Aluno (moeda brasileira:real); - Aula expositiva, lista de exercícios contextualizados; - Utilizar folhetos de supermercado, jornais, etc.; <p>2- resolução de situações-problema contextualizadas;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Usar transferidor para medir diferentes ângulos; - Construção de maquetes; <p>3-Trabalhar cálculo de perímetro e de área de figuras desenhadas em malhas quadriculadas.</p>

Ciências

Ciências

Conteúdos da Disciplina

- Prevenção às dependências químicas;
- Água lar – vital para os seres vivos;
- O ambiente e os seres vivos;
- Constituição dos seres vivos;
- Os seres vivos e o equilíbrio ecológico;
- O corpo humano e a saúde;
- Energia e saúde;
- Os alimentos;
- Transformação dos alimentos;
- Defesas do nosso organismo;
- Adolescência – transformação;
- Qualidade de vida;
- Origem, evolução, transformação e composição da vida.

1º Bimestre

Conteúdos

- 1-Água:
- A água que bebemos;
 - A água em nosso planeta;
 - Água que não se bebe;
 - Ciclo da água na natureza;
 - Estados da água;
 - Contaminação da água;
 - Água potável;
 - Capacitação, tratamento me distribuição da água;
- 2- Campanha sobre os prejuízos causados à saúde com o consumo de álcool e cigarro.

Procedimentos didáticos

- 1- Pesquisa sobre a água que bebemos: de onde vem, como recebemos em nossa casa, existe tratamento para esta água? Onde?, etc.
- Atividade de observação: respiração da planta;
 - Pesquisa sobre a utilização e distribuição consciente da água;
 - Visita a CMS de Matão;
 - Trabalho em grupo;
 - Elaboração de cartazes;
 - Produção de textos informativos sobre a água;
 - Experiências.
- 2-Vídeos;
- Cartazes;
 - Leitura de artigos científicos sobre o tema estudado;
 - Elaboração de gráficos sobre o tema estudado. Ex.: jovens e adolescentes que adoecem e até morrem pelo consumo de álcool e cigarro, qual é a faixa etária mais atingida, etc.
 - Consulta a Internet.

2º Bimestre

Conteúdos

1- Energia:

Procedimentos didáticos

- Pesquisa sobre o consumo de energia: de onde vem, como

<ul style="list-style-type: none"> - Diferentes formas de energia na natureza; - Formas de energia essenciais na vida do ser humano; - Eletricidade; - Usinas termelétricas; - A energia dos fosséis e a energia do sol; - Fósseis e petróleo; - Combustíveis fosséis; - Energia solar; - Poluição do ar e seus efeitos. 	<p>essa energia é armazenada, como recebemos em nossa casa, etc;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabalho em grupo sobre o tema estudado; - Pesquisa sobre o consumo de energia; - Consulta a Internet: (certe Eletropaulo), para a conscientização sobre o consumo de energia elétrica, evitando o desperdício; - Elaboração de cartazes; - Produção de textos informativos sobre a energia elétrica; - Experiências: eletricidade e luz; - Filmes e vídeos informativos sobre o tema estudado; - Leitura de artigos científicos sobre o tema estudado; - Debate entre alunos sobre o tema pesquisado; - Analisar as contas de energia elétrica do consumo doméstico; - Elaboração de um cata-vento.
---	---

3º Bimestre

<p>Conteúdos</p> <p>1- Qualidade de vida:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Transformações físicas e de comportamento que acompanham o crescimento do ser humano; - Hormônios; - Diferenças sexuais; - De onde viemos; - Fecundação; - O que organiza e controla o corpo humano; - Sistema nervoso. <p>2- Gravidez na adolescência;</p>	<p>Procedimentos didáticos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Roda de conversa para fazer o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema estudado; - Levantamento com os alunos sobre problemas que afetam sua qualidade de vida: saneamento básico, transporte, moradia e alimentação; - Pesquisa sobre a dengue, AIDS e gripe; - Trabalho de pesquisa em grupo sobre a gravidez; - Consulta na Internet sobre o tema estudado; - Filmes e vídeos informativos sobre o tema estudado; - Debate entre alunos sobre o tema pesquisado, para esclarecer as crenças e as dúvidas; - Elaboração de cartazes com imagens relacionando emoções e memória; - Leitura de textos com reportagens científicas sobre o tema estudado (revista Veja, Super Interessante, Ciências, Boa forma, entre outras); - Leitura de textos complementares; - Observação do sistema nervoso no concreto manipulando as peças.
--	--

4º Bimestre

<p>Conteúdos</p> <p>1- Origem, evolução, transformação e compreensão da vida em nosso planeta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dinossauros; - Formação de um fóssil; - A contínua transformação dos ambientes, dos continentes, dos oceanos e da vida; - A origem da nossa espécie; - Os primeiros ancestrais humanos; - Achados arqueológicos; - Principais características dos primatas; - O que é evolução. 	<p>Procedimentos didáticos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Roda de conversa para fazer o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema estudado; - Elaboração de uma linha do tempo; - Trabalho de pesquisa em grupo sobre os dinossauros; - Trabalho de pesquisa em grupo sobre os primeiros habitantes do Brasil; - Consulta na Internet sobre o tema estudado; - Filmes e vídeos informativos sobre o tema estudado; - Debate entre alunos sobre a interferência humana na natureza; - Elaboração de cartazes com ilustrações que demonstram o resultado do estudo sobre o tema abordado;
--	---

- Leitura de textos com reportagens científicas sobre o tema estudado (revista Veja, Super Interessante, Ciências, Boa forma, entre outras);
- Leitura de textos complementares;
- Contextualização do desenvolvimento da ciência e das tecnologias e seus efeitos no nosso modo de vida e no meio ambiente.

Geografia e História

Geografia

Conteúdos da Disciplina

- O aproveitamento e transformação dos aspectos da natureza pela sociedade;
- País, território, governo, governo e os poderes;
- Direitos e deveres do cidadão;
- Formas de relevo;
- Meio ambiente;
- Clima e vegetação;
- População brasileira;
- O trabalho e uso de recursos naturais;
- Atividades econômicas e tecnologia;
- Sociedade brasileira.

1º Bimestre

Conteúdos	Procedimentos didáticos
<ul style="list-style-type: none">- País;- Território;- Governo;- O governo e os poderes;- Direitos e deveres do cidadão. <p>Levar o aluno a abordar aspectos sociais, culturais e econômicos de forma a adquirir conhecimentos e informações para analisar e interpretar a realidade do país.</p>	<ul style="list-style-type: none">- Roda de conversa para fazer o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema estudado;- Pesquisa em dicionário do significado da palavra geografia;- Pesquisa em livros, enciclopédia e Internet;- Explanação em grupo do material pesquisado;- Uso do globo terrestre: observação dos movimentos da Terra;- Aula expositiva;- Leitura de imagens: fotografias, cartazes, filmes e slides, gravuras, para que o aluno possa expressar suas interpretações, hipóteses e conceitos;- Debate entre alunos sobre a interferência humana na natureza;- Elaboração de cartazes com ilustrações que demonstram o resultado do estudo sobre o tema abordado;- Leitura de textos com reportagens sobre o tema estudado (revista Veja, Super Interessante, jornais, entre outros);- Leitura de textos complementares. Ex.: ECA e trechos da Constituição Brasileira;- Elaboração de mural com o resultado da pesquisa;- Eleição simulada (exercício da cidadania);

2º Bimestre

Conteúdos	Procedimentos didáticos
<ul style="list-style-type: none">- Atividades econômicas e tecnologia;- Tecnologia e mudanças;- Tecnologia e consumo;	<ul style="list-style-type: none">- Roda de conversa para fazer o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema estudado;- Pesquisa em livros, jornais, enciclopédia, dicionário e

<ul style="list-style-type: none"> - Modernização no campo; - Indústria e crescimento das cidades; - O processo de industrialização no Brasil; - O comércio no Brasil. 	<p>Internet;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicação em grupo do material pesquisado: comentários escritos e orais sobre as reportagens e textos lidos; - Uso do globo terrestre: observação dos movimentos da Terra; - Aula expositiva; - Leitura de imagens: fotografias, cartazes, filmes e slides, gravuras, para que o aluno possa expressar suas interpretações, hipóteses e conceitos; - Elaboração de cartazes com ilustrações que demonstrem o resultado do estudo sobre o tema abordado; - Leitura de textos com reportagens sobre o tema estudado (revista Veja, Super Interessante, jornais, entre outros); - Leitura de textos complementares; - Elaboração de mural com o resultado da pesquisa;
--	--

3º Bimestre

Conteúdos	Procedimentos didáticos
<ul style="list-style-type: none"> - Tipos de trabalho; - Subemprego e desemprego; - Trabalho infantil; - Direitos trabalhistas; - Condições de trabalho; - Vagas para portadores de necessidades especiais (deficiente físico); - Remuneração salarial. 	<ul style="list-style-type: none"> - Roda de conversa para fazer o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema estudado; - Elaboração de mural e cartazes com o resultado da pesquisa: recorte de reportagens de subemprego e empregos/desempregos. - Pesquisa de palavras desconhecidas, enciclopédia, dicionário e Internet; - Explicação em grupo do material pesquisado: comentários escritos e orais sobre as reportagens e textos lidos; - Aula expositiva: desenvolvimento tecnológico contribuiu para a redução de empregos? - Leitura de panfletos de cursos que qualificam o jovem para o mercado de trabalho; - Leitura de notícias de jornais sobre as taxas de juros, investimentos, incentivos do governo para o aumento da produção de produtos brasileiros e aumento das exportações; - Direitos sociais: leitura de artigos que defendam os direitos e interesses coletivos ou individuais das categorias trabalhistas (salário, jornada de trabalho, etc.); - Filmes ou documentários sobre o tema estudado. - Leitura de textos com reportagens sobre o tema estudado (revista Veja, Super Interessante, jornais, entre outros); - Leitura de textos complementares.

4º Bimestre

Conteúdos	Procedimentos didáticos
------------------	--------------------------------

- Sociedade brasileira;
- Indígenas;
- Negros africanos;
- Imigrantes;
- Urbanização brasileira;
- Problemas sociais;
- Problemas ambientais.

Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a sociodiversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e um elemento de fortalecimento da democracia;

- Roda de conversa para fazer o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre suas origens;
- Montagem de um painel de figuras, resgatando o passado e comparando com o presente;
- Montagem de um painel de fotos das famílias dos alunos resgatando o passado e comparando com o presente;
- Aula expositiva;
- Leitura de textos, histórias e paródias de diversas regiões do Brasil. Ex.: O amigo rei;
- Filmes;
- Construção de um painel de diversidades
- Elaboração de mural e cartazes com o resultado da pesquisa sobre o tema estudado;
- Pesquisa de palavras desconhecidas, enciclopédia, dicionário e Internet;
- Explicação em grupo do material pesquisado: comentários escritos e orais sobre as reportagens e textos lidos;
- Elaboração de um painel sobre diversidades;
- Utilizar procedimentos de problematização, registro, descrição, documentação, representação e pesquisa de fenômenos sociais e culturais que compõem a população brasileira no espaço geográfico;

História

Conteúdos da Disciplina

- Organização histórica e temporal;
- População indígena, antes e depois dos portugueses e hoje;
- Período colonial;
- Os engenhos, minerações e a escravidão;
- Os povos negros e suas influências na cultura brasileira (ontem e hoje);
- A família real;
- Independência;
- Primeiro e segundo império;
- Abolição da escravatura;
- Os imigrantes no estado de São Paulo; e Brasil república;
- Industrialização e modernização urbana;
- Diferentes formas de governo;
- Datas comemorativas.

1º Bimestre

Conteúdos

1- O trabalho e as necessidades humanas;

Procedimentos didáticos

- Roda de conversa para fazer o levantamento dos conhecimentos

<ul style="list-style-type: none"> - Necessidades humanas; - Cada um necessita do trabalho de muitos; - Atendendo as necessidades: o trabalho; - O trabalho na história; - Trabalho infantil. <p>2-Datas comemorativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Carnaval; - Dia internacional da Mulher; - Páscoa; - Dia do Índio; - Tiradentes; - Fundação de Brasília; - Dia da Educação. 	<p>prévios dos alunos sobre o trabalho relacionando com a sua realidade;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Montagem de um painel de figuras, resgatando o passado e comparando com o presente; - Escrita de textos, poemas, artigos charges sobre o tema estudado; - aula expositiva; - Leitura de textos, histórias, etc.; - Filmes; - Construção de um painel sobre o trabalho infantil; - Elaboração de mural e cartazes com o resultado da pesquisa sobre o tema estudado; - Pesquisas em jornais, revistas e Internet; - Explicação em grupo do material pesquisado: comentários escritos e orais sobre as reportagens e textos lidos;
--	---

2º Bimestre

Conteúdos

- 1-Formação da sociedade brasileira:
- Sociedade brasileira;
 - Quem são os brasileiros?
 - Chegada dos portugueses;
 - Encontro entre portugueses e indígenas;
 - Situação atual dos povos indígenas;
 - Chegada dos negros no Brasil;
 - Chegada dos imigrantes no Brasil;
 - Cultura brasileira;
- 2-Datas comemorativas:
- Dia das Mães;
 - Dia do Trabalho;
 - Libertação dos escravos;
 - Festas Juninas;
 - Corpus Christi;
 - Campanha contra o uso do cerol.

Procedimentos didáticos

- Roda de conversa para fazer o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o trabalho relacionando com a sua realidade;
- Montagem de um painel de figuras, resgatando o passado e comparando com o presente;
- Escrita de textos, poemas, artigos charges sobre o tema estudado;
- aula expositiva;
- Leitura de textos, histórias, etc.;
- Filmes;
- Construção de um painel sobre o trabalho infantil;
- Elaboração de mural e cartazes com o resultado da pesquisa sobre o tema estudado;
- Pesquisas em jornais, revistas e Internet;
- Explicação em grupo do material pesquisado: comentários escritos e orais sobre as reportagens e textos lidos;

3º Bimestre

Conteúdos:

- 1- O trabalho escravo no Brasil:
- Pau-Brasil: os europeus exploram os indígenas;
 - O trabalho e a produção na colônia;
 - Produção açucareira;
 - Quilombos;
 - Trabalho e mineração;
- 2-Datas comemorativas:
- Dê um presente para Matão;
 - Dia do Folclore;

Procedimentos didáticos:

- Roda de conversa para fazer o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema abordado;
- Montagem de um painel de figuras, resgatando o passado e comparando com o presente;
- Debate para reflexão sobre os temas abordados relacionando os acontecimentos do passado e a situação atual;
- Aula expositiva;
- Leitura de textos, histórias, etc.;
- Filmes;

- Independência do Brasil;
- Início da Primavera;
- Dia da árvore;
- Campanha do trânsito;

- Elaboração de mural e cartazes com o resultado da pesquisa sobre o tema estudado;
- Pesquisas em jornais, revistas e Internet;
- Explicação em grupo do material pesquisado: comentários escritos e orais sobre as reportagens e textos lidos;
- Registros de diferentes formas: produção de textos informativos, arquivo de fotos, resumos de vídeos, exposições de trabalhos e mapas nos espaços da escola;

4º Bimestre

Conteúdos

- 1- Do trabalho escravo ao trabalho livre no Brasil:
- Trabalho e produção no Império;
 - Café: a base da economia;
 - A escravidão é abolida;
 - Trabalho livre;
 - As atividades econômicas se diversificam;
 - O trabalho e a produção nas primeiras décadas da República;
 - O desenvolvimento da indústria e operariado;
 - Migração interna: a busca por trabalho e melhores condições de vida;
 - O trabalho e a produção a partir de 1.960.
- 3-Datas comemorativas:
- Dia da criança;
 - Dia do professor;
 - Proclamação da República;
 - Dia do funcionário público;
 - Dia da Bandeira;
 - Dia Nacional da Consciência Negra (20/11);
 - Natal.

Procedimentos didáticos

- *Roda de conversa para fazer o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema abordado;
- Montagem de um painel de figuras, resgatando o passado e comparando com o presente;
- Debate para reflexão sobre os temas abordados relacionando os acontecimentos do passado e a situação atual;
- Aula expositiva;
- Leitura de textos, histórias, etc.;
- Filmes;
- Elaboração de mural e cartazes com o resultado da pesquisa sobre o tema estudado;
- Pesquisas em jornais, revistas e Internet;
- Explicação em grupo do material pesquisado: comentários escritos e orais sobre as reportagens e textos lidos;
- Registros de diferentes formas: produção de textos informativos, arquivo de fotos, resumos de vídeos, exposições de trabalhos e mapas nos espaços da escola;
- Auxiliar os alunos a organizar em forma de texto e desenhos as informações que já dominam. Para subsidiar as hipóteses e indagações deles sobre o tema estudado;
- Levar para a classe mapas de várias épocas da cidade para análise da transformação da paisagem e da ocupação humana com o advento da industrialização.

Anexo 6

Horta cultivada pelos alunos em parceria com o subprefeito de São Lourenço do Turvo



Anexo 7

Texto informativo trabalhado no Projeto Escola do Campo

Alecrim

(*Rosmarinus officinalis*)

Francês	Alemão	Espanhol	Italiano	Inglês
Rosmarin	Rosmarcin, Rosmarin	Romero	Rosmarino, Ramerino	Rosemary, Old Man



Folhas desidratadas

Fresco

Origem e Distribuição: Originário da região do Mediterrâneo, seus principais produtores atualmente são Iugoslávia, França, Espanha e Portugal, além dos estados da Carolina do Norte, Virgínia e Califórnia, nos Estados Unidos, graças ao seu clima úmido.

Nome e Significado: O nome desta encantadora erva aromática, com suas folhas semelhantes a agulhas e delicadas flores azul-claras, deriva do latim e significa "orvalho do mar", pois ela cresce em solos ricos em cálcio e clima seco, recebendo borrifos salgados do mar. Tem um aroma forte, acre, mas inegavelmente agradável. Na Itália, é a erva preferida nos pratos de vitela e cordeiro. No norte da Europa, é utilizada nas misturas de salsicha.

Utilização e História: A utilização desta erva remonta ao ano 500 a.C., sempre rodeada de folclore. Uma lenda diz que o alecrim só cresce nos jardins dos bons; em Hamlet, Ofélia diz: "Há alecrim ali, é para lembrança, ali mora gente de bem". Ainda hoje, na Inglaterra, o alecrim é colocado nos túmulos dos heróis ingleses.

USOS

O alecrim, erva doce e perfumada, é excelente em pratos com carneiro, sopas,

assados, marinados, peixes e frutos-do-mar, e também em molho de tomate italiano para peixe, patê de fígado, batatas cozidas, couve-flor, espinafre, cogumelos, frutas, sucos de frutas e pães. É usado também na preparação de aves, vitela, boi, porco, aves selvagens e caças. Salpique alecrim sobre o carvão quando estiver fazendo churrasco, e um raminho colocado em assados dá à carne um aroma incomparável.

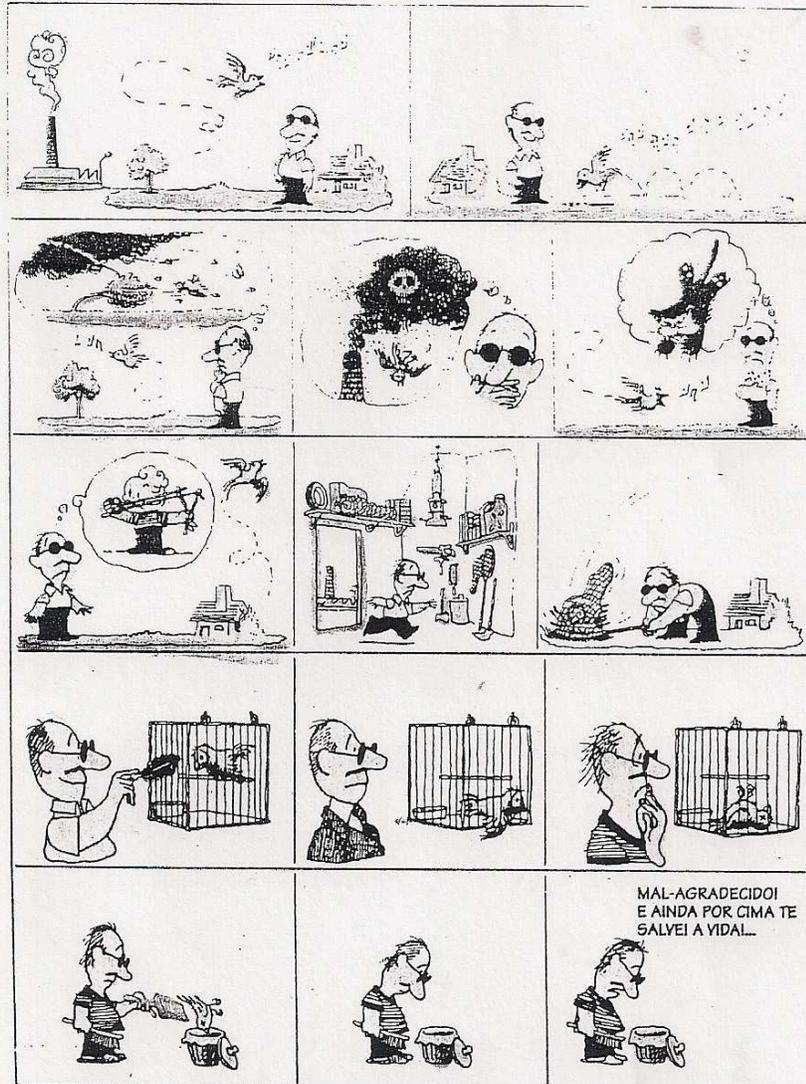
QUANTIDADES SUGERIDAS PARA USO EM VÁRIOS PRATOS

- 1/4 colher (chá) a 1 colher (sopa) para uma galinha de 1 1/2 kg.
- 1/4 colher (chá) em 4 xícaras de salada de frutas ou 2 xícaras de suco de frutas.
- 1/4 a 1/2 colher (chá) em 2 xícaras de batata, couve-flor ou tomate.
- 1/4 de colher (chá) a 1 colher (sopa) em 6 xícaras de molho para churrasco.
- 1/2 colher (chá), amassado, para 1 1/2 a 2 kg de carneiro assado, ou use em combinação com tomilho e sálvia.

Anexo 8

Quadrinhos trabalhado no Projeto Escola do Campo

Você se considera uma pessoa bem-informada? Você assiste à TV, lê jornais e se interessa pelos problemas do meio ambiente? Leia este cartum, de Quino:



(Humano se nasce. Barcelona: Lumen, 1991. p. 53. Tradução dos autores.)

EMEF do Campo "Profª Helena Borsetti"

Atividade: Medindo um alqueire

O que é um alqueire?

É uma antiga medida de capacidade para secos e líquidos, variável de lugar para lugar.

No Brasil, é uma medida de superfície agrária também variável.

Quanto é um alqueire?

Como já vimos, o tamanho de um alqueire depende de sua localização. Em São Paulo corresponde a 2,42 hectares e em MG, RJ, e GO vale 4,84 hectares.

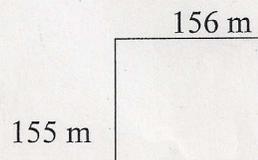
E quanto é um hectare?

Um hectare corresponde a 100 ares. Are é outra unidade de medida de superfície agrária. Um are vale 100 m^2 , sendo assim, um hectare mede $100 \times 100 \text{ m}^2$, que é igual a 10.000 m^2 .

A quantos m^2 corresponde um alqueire no nosso estado (SP)?

$$2,42 \times 10.000 \text{ m}^2 = 24.200 \text{ m}^2$$

Para ilustrar, vamos imaginar uma área retangular correspondente a, aproximadamente, um alqueire, e que tenha as seguintes medidas:



Agora que já temos essa imagem em nossas mentes, para melhor compreensão de quanta terra esses números expressam, faremos uma atividade concreta em um sítio, onde poderemos medir um alqueire.

Anexo 10

Alunos da 4ª série na Roda da Conversa, processo que faz parte 165 do Projeto Centopeia



As crianças, com as centopeias que criaram a partir dos livros lidos, discutem sobre as obras que mais gostaram.