

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GISELE SANTOS DE NADAI

**PRÁTICAS DE LEITURA EM TURMAS DE QUARTA SÉRIE DO  
ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS DA PREFEITURA  
MUNICIPAL DA SERRA – ES**

VITÓRIA  
2013

**GISELE SANTOS DE NADAI**

**PRÁTICAS DE LEITURA EM TURMAS DE QUARTA SÉRIE DO  
ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS DA PREFEITURA  
MUNICIPAL DA SERRA – ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Educação e Linguagens.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cleonara Maria Schwartz.

VITÓRIA  
2013

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

D391p De Nadai, Gisele Santos, 1982-  
Práticas de leitura em turmas de quarta série do ensino  
fundamental em escolas da Prefeitura Municipal da Serra-ES /  
Gisele Santos De Nadai. – 2013.  
214 f. : il.

Orientadora: Cleonara Maria Schwartz.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade  
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Chartier, Roger. 2. Ensino fundamental - Serra (ES). 3.  
Leitura. 4. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
(Brasil). I. Schwartz, Cleonara Maria. II. Universidade Federal do  
Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**GISELE SANTOS DE NADAI**

***“PRÁTICAS DE LEITURA EM TURMAS DE  
QUARTA SÉRIE DO ENSINO  
FUNDAMENTAL EM ESCOLAS DA  
PREFEITURA MUNICIPAL DA SERRA-ES”***

Dissertação apresentada ao  
Curso de Mestrado em  
Educação da Universidade  
Federal do Espírito Santo  
como requisito parcial para  
obtenção do Grau de Mestre  
em Educação.

Aprovada em 25 de março de 2013.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

**Professora Doutora Cleonara Maria Schwartz**  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

**Professora Doutora Cláudia Maria Mendes Gontijo**  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

**Professora Doutora Maria Amélia Dalvi Salgueiro**  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

**Professora Doutora Vera Lucia Gaspar da Silva**  
Universidade do Estado de Santa Catarina

Ao meu esposo Bruno De Nadai,  
aos familiares e amigos que povoaram a  
trajetória da pesquisa com sorrisos,  
compreensão e carinho.

*O leitor institui  
outra linha lendo  
O leitor constitui  
um feixe de linhas cruzadas  
organizando textos.  
No percurso do texto  
e no trânsito da leitura,  
as linhas se chocam,  
se repudiam, se perdem,  
correm paralelas  
e podem se amar.*

(Silviano Santiago)

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente a Deus, pois o que seria de mim sem a fé que me move com cuidado a novos caminhos?

A meus pais, pelo incentivo e pela crença absoluta na capacidade de realização e concretização deste trabalho.

À professora e orientadora Dr<sup>a</sup> Cleonara Maria Schwartz, pela acolhida, pela paciência na orientação e pelas contribuições que tornaram possível a conclusão desta pesquisa.

Às professoras Dr<sup>a</sup> Claudia M<sup>a</sup> Mendes Gontijo e Dr<sup>a</sup> Maria Amélia Dalvi Salgueiro, pelas contribuições no momento da qualificação do projeto de pesquisa e da defesa da dissertação.

A professora Dr<sup>a</sup> Vera Lúcia Gaspar da Silva, pela gentileza e disponibilidade de compartilhar desse diálogo no momento de defesa.

À professora e colega Regina Godinho, por ter me motivado a ingressar no mestrado e pelo carinho demonstrado a mim durante o curso.

A meu esposo Bruno De Nadai, que, de forma especial e carinhosa, me incentivou e soube compreender, como ninguém, a importância dessa fase na minha vida.

A meu irmão Giuliano, incentivador constante, pelas sábias palavras, pelos conselhos e pela ajuda na organização e formatação do trabalho.

À amiga Fabrícia Pereira de Oliveira Dias, pelo ombro amigo, pela escuta atenta e por se fazer tão presente nessa caminhada.

A meus amigos, irmãos e parentes que, de uma forma ou de outra, contribuíram com a amizade e com o incentivo aos estudos.

Às escolas e professoras que me acolheram em suas salas de aulas e se dispuseram a compartilhar suas práticas e seus saberes docentes.

## RESUMO

Este trabalho integra os estudos da linha de pesquisa Educação e Linguagens do Programa de Pós Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo. Teve por objetivo analisar práticas de leitura em turmas de quarta série/quinto ano do Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino da Serra, ES, tema esse que teve estreita relação com inquietações advindas da prática profissional e pessoal da pesquisadora. Com base nos pressupostos teóricos de Roger Chartier e nas noções conceituais de apropriação, representação e práticas, buscou identificar concepções de leitura, modos de ler, finalidades, tempos, espaços e suportes de leitura que configuram práticas leitoras no âmbito escolar. Para isso, adotou a opção metodológica de estudo de caso de cunho comparativo, pois vivenciou o cotidiano da sala de aula de turmas inseridas em escolas com desempenho IDEB diferenciados, e utilizou o recurso da observação participante em sala de aula como principal estratégia de coleta de dados. Ainda, fez uso de entrevistas com os sujeitos envolvidos na investigação (alunos, profissionais da escola, pais) e também de análise de documentos e fotografias para constituir o *corpus* da pesquisa. As análises dos dados foram organizadas a partir das modalidades de leitura mais presentes nas escolas (leitura silenciosa e leitura em voz alta), de modo a evidenciar apropriações, representações e práticas inerentes a esses modos de ler na escola. Constata-se que práticas leitoras nas escolas, independentemente de desempenho IDEB diferenciado, se assemelham, sendo marcadas pelo didatismo escolar, e que o tipo de avaliação que se aplica para aferir nota ao desempenho das crianças nas escolas não dá conta de perceber os intervenientes que constituem esses processos.

**Palavras-chave:** Leitura. Práticas de leitura. Ensino Fundamental – Serra(ES). IDEB. Roger Chartier.



## ABSTRACT

This work includes studies of the research Education and Languages of the Graduate Program of the Federal University of Espírito Santo. Aimed to analyze reading practices in classes of fourth grade / fifth year of Elementary Education System Municipal Public Teaching Serra, this issue that had close relationship with concerns arising from professional practice and personal researcher. Based on the theoretical assumptions of Roger Chartier and the conceptual notions of ownership, representation and practices, sought to identify conceptions of reading, ways of reading, purpose, time, space and supports reading that shape reading practices in schools. For this, the option adopted methodological case study of a comparative feature since experienced the daily classroom classes inserted into performing schools IDEB differentiated and used the feature of participant observation in the classroom as the main collection strategy data. Also made use of interviews with those involved in research (students, school staff, parents) as well as analysis of documents and photographs to constitute the corpus of research. Data analyzes were organized from reading modalities more present in schools (silent reading and reading aloud) in order to highlight appropriations, representations and practices inherent in these modes of reading in school. It proves that reading practices in schools, independent of the differentiated IDEB performances, are similar, marked by the school didacticism and that the type of evaluation used to grade children's performance at schools are not able to notice the interferences which interfere in this process.

**Keywords:** Reading. Reading practices. Elementary School - Serra (ES). IDEB. Roger Chartier.

## LISTA DE FOTOS

Foto 1 - Fachada e vista de fora da escola A .....	66
Foto 2 - Vista de dentro da escola A – Pequeno pátio descoberto.....	66
Foto 3 - Pequeno pátio coberto da escola A .....	66
Foto 4 - Rampa de acesso às salas de aula da escola A.....	67
Foto 5 - Corredor do segundo piso com as salas de aula da escola A .....	67
Foto 6 - Sala de aula do prédio da escola A (frente) .....	67
Foto 7 - Sala de aula do prédio da escola A (fundo) .....	67
Foto 8 - Sala de aula da turma 4ª B da escola A.....	67
Foto 9 - Outras salas no anexo da escola A.....	67
Foto 10 - Miniauditório da escola A (frente).....	68
Foto 11 - Miniauditório da escola A (fundos) .....	68
Foto 12 - Biblioteca da escola A (entrada) .....	68
Foto 13 - Biblioteca da escola A (área interna) .....	68
Foto 14 - Biblioteca da escola A (área de estudo).....	68
Foto 15 - Biblioteca da escola A (prateleiras com livros).....	68
Foto 16 - Murais e cartazes na escola A (informativos da biblioteca).....	69
Foto 17 - Murais e cartazes na escola A (escrita pintada no refeitório).....	69
Foto 18 - Murais e cartazes na escola A (comunicado na porta da secretaria).....	69
Foto 19 - Murais e cartazes na escola A (mural de acolhida).....	69
Foto 20 - Cartaz de incentivo aos alunos .....	69
Foto 21 – Banner com mensagens .....	69
Foto 22 - Fachada vista por dentro da escola B.....	73
Foto 23 - Rampa de acesso às salas de aula da escola B.....	74
Foto 24 - Entrada da escola B.....	74
Foto 25 - Quadra poliesportiva coberta da escola B .....	74
Foto 26 - Anexo construído no pátio da escola B.....	74
Foto 27 - Refeitório da escola B.....	74
Foto 28 - Corredor do segundo piso da escola B .....	75
Foto 29 - Escada de acesso ao segundo piso da escola B.....	75
Foto 30 - Sala de aula da escola B (fundos) .....	75
Foto 31 - Sala de aula da escola B (frente) .....	75

Foto 32 - Alunos na entrada aguardando em suas filas, na escola B .....	76
Foto 33 - Caderno de aluno com o texto copiado do quadro e a folha colada em seguida.....	109
Foto 34 - Professora preenchendo as siglas dos estados no mapa.....	111
Foto 35 - Livrinho com histórias feitas pelos alunos da escola A (capa) .....	112
Foto 36 - Livrinho com histórias feitas pelos alunos da escola A (corpo do texto) ..	112
Foto 37 - Caderneta feita por uma aluna.....	113
Foto 38 - Alunos lendo a caderneta .....	113
Foto 39 - Diário de papel feito por uma aluna .....	113
Foto 40 - Material que também circulou pela sala de aula .....	113
Foto 41 - Capa do livro de onde foram retirados o texto e as atividades.....	115
Foto 42 - Texto e atividade retirados do livro .....	116
Foto 43 - Aluna fazendo leitura no dicionário, com ajuda da professora, esclarecendo dúvida quanto à escrita de palavras.....	117
Foto 44 - Aluno da escola B lendo texto de livro didático depois de terminar atividade proposta pela professora.....	118
Foto 45 - Aluno da escola B lendo texto de livro didático depois de terminar atividade proposta pela professora.....	118
Foto 46 - Alunas no recreio lendo mural da biblioteca.....	119
Foto 47 - Crachá utilizado pelos alunos para irem à biblioteca na hora do recreio .	120
Foto 48 - Alunos na biblioteca durante o recreio .....	120
Fotos 49 e 50 - Escritas nas paredes da sala de aula que também se configuraram como leitura.....	121
Foto 51 - Folha levada por um aluno e que circulou durante o recreio .....	122
Foto 52 - Alunos da escola A, no miniauditório, na palestra sobre Saúde Bucal ....	123
Foto 53 - Alunos da escola B, no espaço da biblioteca, na palestra sobre Saúde Bucal .....	123
Foto 54 - Alunos da escola A no Laboratório de Informática.....	124
Fotos 55 e 56- Atividades feitas pelos alunos da escola B no Laboratório de Informática.....	124
Fotos 57 e 58 - Alunos da escola B no Laboratório de Informática, fazendo leituras na tela do computador.....	125
Foto 59 - Alunos no refeitório durante a aula de Artes .....	129
Foto 60 - Exemplo de Banner, fixado na parede do refeitório, lido pelos alunos.....	129

Foto 61 - Unidade móvel do Projeto da EDP Escelsa .....	130
Foto 62 - Alunos dentro da unidade móvel do projeto EDP Escelsa .....	130
Fotos 63 e 64 - Alunos no trajeto da unidade móvel para sala de aula, folheando e lendo as cartilhas do projeto .....	130
Foto 65 - Conteúdo da fábula trabalhada com a turma da escola A. ....	133
Foto 66 - Atividade desenvolvida sobre a fábula.....	133
Foto 67 - Alunos dramatizando a história da “Chapeuzinho Vermelho” com fantoches.....	141
Foto 68 - Alunos escolhendo livros que a professora responsável pela biblioteca levou para sala de aula. ....	141
Fotos 69 e 70 - Livros lidos e apresentados pela pesquisadora.....	142
Fotos 71 e 72 - Alunos da escola A fazendo leitura de livros de literatura .....	142
Foto 73 - Aluna da escola B lendo em voz alta para os colegas .....	145
Fotos 74, 75 e 76 - Alunos da escola B fazendo leitura de livros de literatura .....	145
Foto 77 - Alunos escolhendo livros e revistas para leitura .....	145

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Demonstrativo de metodologias de pesquisa privilegiadas nas produções sobre a temática <i>práticas de leitura</i> .....	31
Tabela 2 - Recorrências de modalidades de leituras identificadas nos registros do diário de campo – dentro das salas de aula.....	104
Tabela 3 - Recorrências de modalidades de leituras identificadas nos registros do diário de campo – fora das salas de aula.....	104
Tabela 4 - Espaços externos às salas de aula onde houve ocorrências de leituras.....	126
Tabela 5 - Suportes de leitura privilegiados nas escolas.....	127
Tabela 6 - Caracterização quanto ao sexo das crianças.....	175
Tabela 7 - Caracterização quanto à idade das crianças.....	175
Tabela 8 - Caracterização quanto ao local de residência das crianças.....	175
Tabela 9 - Caracterização do núcleo familiar das crianças.....	176
Tabela 10 - Caracterização da profissão (principal ocupação) dos pais.....	176
Tabela 11 - Caracterização da escolaridade dos pais.....	177
Tabela 12 - Caracterização da profissão (principal ocupação) das mães.....	178
Tabela 13 - Caracterização da escolaridade das mães.....	178
Tabela 14 - Caracterização da profissão (principal ocupação) de outro responsável.....	179
Tabela 15 - Caracterização da escolaridade do outro responsável.....	179
Tabela 16 - Caracterização quanto ao tempo de moradia das famílias no município da Serra-ES.....	180
Tabela 17 - Caracterização quanto à migração das famílias.....	180
Tabela 18 - Caracterização quanto aos lugares de onde as famílias vieram.....	181
Tabela 19 - Caracterização quanto à renda mensal das famílias.....	181
Tabela 20 - Caracterização do tipo de programa preferido das crianças.....	182
Tabela 21 - Caracterização da diversão favorita das crianças.....	183
Tabela 22 - Caracterização quanto aos lugares frequentados.....	184
Tabela 23 - Caracterização quanto à ajuda que dão em casa.....	184
Tabela 24 - Caracterização dos que trabalham de forma remunerada.....	184
Tabela 25 - Caracterização quanto ao gosto pela leitura.....	185
Tabela 26 - Caracterização quanto à leitura preferida.....	185

Tabela 27 - Caracterização quanto à importância da leitura para as crianças.....	186
Tabela 28 - Caracterização quanto à importância da leitura para as crianças.....	186
Tabela 29 - Caracterização quanto ao tempo e ao espaço em que a criança lê.....	187
Tabela 30 - Caracterização quanto ao tempo e ao espaço em que a criança escreve. .....	187
Tabela 31 - Caracterização quanto à preferência por ler ou por escrever .....	188
Tabela 32 - Caracterização quanto às justificativas apontadas para a questão anterior .....	188
Tabela 33 - Caracterização quanto ao que as crianças gostam de ganhar de presente .....	189
Tabela 34 - Caracterização das crianças que declararam ter recebido livros de presente .....	189
Tabela 35 - Caracterização quanto à opinião da criança ao definirem se as pessoas costumam ler em suas casas .....	190
Tabela 36 - Caracterização quanto à opinião da criança ao definirem o que as pessoas costumam ler em suas casas.....	190
Tabela 37 - Caracterização quanto à opinião das crianças ao definirem se alguém lê ou já leu para elas em casa.....	191
Tabela 38 - Caracterização quanto à opinião das crianças ao definirem o que alguém lê ou já leu para elas em casa .....	191
Tabela 39 - Caracterização quanto à opinião das crianças ao definirem quando alguém lê ou já leu para elas em casa .....	191
Tabela 40 - Caracterização quanto à opinião das crianças ao definirem se alguém as auxilia nas tarefas da escola em casa.....	192
Tabela 41 - Caracterização quanto à opinião das crianças ao definirem a pessoa que as auxilia nas tarefas da escola em casa .....	192
Tabela 42 - Caracterização das crianças que declararam já ter estudado em outra escola no Ensino Fundamental (de 1ª a 4ª séries).....	193
Tabela 43 - Caracterização das crianças quanto ao gosto em estudar na escola ..	193
Tabela 44 - Caracterização quanto às justificativas apontadas para as respostas da questão anterior .....	193
Tabela 45 - Caracterização das crianças quanto às atividades que mais gostam de fazer na escola .....	194

Tabela 46 - Caracterização das crianças quanto às atividades que menos gostam de fazer na escola .....	195
Tabela 47 - Caracterização das crianças que declararam já ter comprado livros e/ou revistas .....	195
Tabela 48 - Caracterização das crianças quanto aos livros e/ou revistas que compraram .....	196
Tabela 49 - Caracterização das crianças em relação a onde conseguem os livros quando querem ler .....	196
Tabela 50 - Caracterização das crianças quanto ao gosto em ir à biblioteca da escola.....	197
Tabela 51 - Caracterização das crianças quanto às justificativas apontadas para a resposta da questão anterior.....	197
Tabela 52 - Caracterização das crianças quanto ao que elas disseram fazer na biblioteca da escola.....	198
Tabela 53 - Caracterização das crianças quanto ao que elas disseram achar da biblioteca da escola.....	198
Tabela 54 - Caracterização das crianças quanto ao gosto por livros da biblioteca .	199
Tabela 55 - Caracterização das crianças quanto ao gosto em ler para alguém.....	199
Tabela 56 - Caracterização das crianças quanto ao gosto em ler para alguém II ...	200
Tabela 57 - Caracterização das crianças quanto ao que elas gostam de ler para alguém.....	200
Tabela 58 - Caracterização das crianças quanto ao gosto em ouvir histórias.....	201
Tabela 59 - Caracterização das crianças quanto ao tipo de histórias que gostam de ouvir.....	201
Tabela 60 - Caracterização das crianças quanto ao gosto em ler os textos dos livros didáticos .....	202
Tabela 61 - Caracterização das crianças quanto aos modos como gostam de ler .	202
Tabela 62 - Caracterização quanto a ter ou não ter na sala de aula uma pequena biblioteca .....	202
Tabela 63 - Caracterização quanto aos materiais de leitura que as crianças gostariam de ter em sala de aula para ler .....	203
Tabela 64 - Caracterização quanto à opinião dos pais sobre a fase escolar mais propícia para a aprendizagem da leitura .....	203

Tabela 65 - Caracterização quanto às justificativas dadas pelos pais para a fase mais propícia para a aprendizagem da leitura.....	204
Tabela 66 - Caracterização quanto à motivação da leitura feita pelos pais .....	205
Tabela 67 - Caracterização quanto ao modo como os pais têm motivado os filhos a ler .....	205
Tabela 68 - Distribuição dos dias gastos em coletas de dados na escola A .....	206
Tabela 69 - Distribuição dos dias destinados à coleta de dados na escola B .....	206



## LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBL – Câmara Brasileira do Livro

CEMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

ES – Espírito Santo

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INAF – Indicador Nacional do Alfabetismo Funcional

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNLL – Programa Nacional do Livro e Leitura

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PUC-RS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SNEL – Sindicato Nacional dos e Editores de Livros

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS: a motivação para a pesquisa.....</b>	<b>20</b>
<b>1 PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA: algumas reflexões.....</b>	<b>25</b>
1.1 DIALOGANDO COM A PRODUÇÃO ACADÊMICA.....	27
1.2 CONCEPÇÕES DE LEITURA E DE PRÁTICAS LEITORAS NAS PESQUISAS ACADÊMICAS .....	38
<b>2 OBJETO DE PESQUISA À LUZ DO REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>43</b>
2.1 CONTRIBUIÇÕES DE ROGER CHARTIER PARA PESQUISAS SOBRE PRÁTICAS DE LEITURA .....	43
2.3 O DESEMPENHO IDEB E PRÁTICAS DE LEITURA.....	50
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>55</b>
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO ONDE SE LOCALIZAM AS ESCOLAS/CAMPO DA PESQUISA.....	61
3.2 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS/CAMPO DA PESQUISA.....	63
<b>3.2.1 Escola A .....</b>	<b>63</b>
<b>3.2.2 Escola B .....</b>	<b>72</b>
3.3 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	77
<b>3.3.1 As crianças em seus aspectos socioeconômicos .....</b>	<b>78</b>
<b>3.3.2 As crianças em seus aspectos culturais.....</b>	<b>83</b>
<b>3.3.3 As crianças em relação à leitura.....</b>	<b>85</b>
<b>3.3.4 As professoras em seus aspectos socioeconômicos e culturais.....</b>	<b>92</b>

<b>3.3.5 As professoras em relação à leitura .....</b>	<b>94</b>
<b>3.3.6 Os pedagogos.....</b>	<b>97</b>
<b>3.3.7 Os pedagogos em relação à leitura .....</b>	<b>98</b>
<b>4 PRÁTICAS DE LEITURA NAS ESCOLAS.....</b>	<b>102</b>
<b>4.1 PRÁTICAS DE LEITURA SILENCIOSA.....</b>	<b>106</b>
<b>4.2 PRÁTICAS DE LEITURA EM VOZ ALTA.....</b>	<b>131</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>148</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>152</b>
<b>APÊNDICE A – CARTA ENVIADA ÀS UNIDADES DE ENSINO .....</b>	<b>159</b>
<b>APÊNDICE B – CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO.....</b>	<b>160</b>
<b>APÊNDICE C – CARTA ENVIADA AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS .....</b>	<b>161</b>
<b>APÊNDICE D - ROTEIRO PARA CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS PESQUISADAS .....</b>	<b>162</b>
<b>APÊNDICE E - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES.....</b>	<b>164</b>
<b>APÊNDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PEDAGOGA.....</b>	<b>167</b>
<b>APÊNDICE G - ROTEIRO PARA CONVERSA COM OS ALUNOS.....</b>	<b>170</b>
<b>APÊNDICE H - FICHA PARA PREENCHIMENTO DOS PAIS.....</b>	<b>172</b>
<b>APÊNDICE I – ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DE PRÁTICAS DE LEITURA NA SALA DE AULA .....</b>	<b>173</b>
<b>APENDICE J – ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DE PRÁTICAS DE LEITURA EM ESPAÇOS EXTERNOS À SALA DE AULA.....</b>	<b>174</b>

<b>APÊNDICE K – DADOS PARA CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS .....</b>	<b>175</b>
<b>APÊNDICE L – LEVANTAMENTO DE DIAS EM CAMPO.....</b>	<b>206</b>
<b>ANEXO A - CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O SEGUNDO CICLO.....</b>	<b>207</b>
<b>ANEXO B – TABELA COM O DEMONSTRATIVO DE NOTAS IDEB EM 2005, 2007 E 2009 E SUAS METAS PROJETADAS PARA CADA ESTADO BRASILEIRO PARA OS ANOS DE 2011 A 2021.....</b>	<b>208</b>
<b>ANEXO C – TABELA COM O DEMONSTRATIVO DAS NOTAS IDEB DA 4ª SÉRIE DOS MUNICÍPIOS QUE CONSTITUEM A REGIÃO METROPOLITANA DA GRANDE VITÓRIA/ES .....</b>	<b>211</b>
<b>ANEXO D – TABELA COM O DEMONSTRATIVO DE NOTAS IDEB EM 2005, 2007 E 2009 E SUAS METAS PROJETADAS PARA AS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE SERRA-ES PARA OS ANOS DE 2011 A 2021.....</b>	<b>212</b>

## **CONSIDERAÇÕES INICIAIS: a motivação para a pesquisa**

No ano em que ingressei<sup>1</sup> (2007) pela primeira vez como professora em uma rede pública de ensino, no município da Serra-ES, e me dirigi ao local de trabalho onde fui lotada, uma escola localizada em um bairro periférico e violento da cidade, já estávamos no mês de maio. Quando cheguei, percebi que havia uma troca intensa de docentes e que algumas turmas estavam, ainda, sem professores, e, por isso, fui atuar em uma dessas turmas.

A turma com a qual trabalhei era formada por 32 alunos, de terceira série,<sup>2</sup> muito heterogênea. Havia alunos que já dominavam a leitura plenamente, ou seja, liam, com fluência, diferentes gêneros textuais; lidavam com diversos suportes de leitura sem apresentarem dificuldades, mas grande parte das crianças lia com dificuldade e não demonstrava saber dialogar com os textos. Por conta dessa diversidade, que se operava no nível linguístico, mas que se refletia no nível da sociabilidade e da afetividade da turma, muitas vezes a dinâmica da sala de aula girava em torno de amenizar conflitos e valorizar questões relacionadas a valores e à cidadania.

Aquele ano se passou e, no seguinte (2008), resolvi continuar na mesma escola, com a mesma turma na quarta série, a fim de dar continuidade ao trabalho do ano anterior. No retorno das férias, quatro dias antes de as aulas iniciarem, já me preparava para o recomeço... Mais um ano letivo, expectativa também da minha parte. Mas algo me surpreendeu logo no início. Imaginei arrumar a sala de aula em que iria trabalhar para receber os alunos, juntar-me com as outras colegas para enfeitarmos a escola para recebê-los, assim como sempre fiz nas escolas da rede particular em que também atuava. No entanto, todo o tempo que nós tivemos antes do início das aulas foi ocupado com reuniões intermináveis, e não sobrou tempo para arrumação da escola para a acolhida. E assim a escola ficou: sem cartazes de

---

<sup>1</sup> Neste momento, adotarei a primeira pessoa do singular para me referir a uma experiência própria, mas, no decorrer do trabalho, passarei a utilizar a primeira pessoa do plural como forma de envolver as outras vozes que também constituem este discurso e com as quais dialogo neste trabalho.

<sup>2</sup> A utilização do termo “série”, para os anos que constituem o Ensino Regular de nove anos, se dá porque o município da Serra-ES, até 2007, não havia mudado a nomenclatura, de série para ano, em suas Unidades de Ensino. Utilizava o termo “ano” apenas para as turmas que começaram o primeiro ano em 2007, seguindo esta nomenclatura nos anos seguintes dessas turmas e para as que viriam, sem modificar as que já estavam com termo “série”.

boas-vindas, sem colorido, sem enfeites, sem escritas e, automaticamente, sem leituras... sem vida. Aos poucos, foram surgindo alguns dizeres pela escola, a exemplo de: “SORRIA, VOCÊ ESTÁ SENDO FILMADO!”, que, porém, eram mais para repreender do que para incentivar; mais voltados para vigilância do que para a acolhida.

Essa humanização, nome que dávamos pedagogicamente aos cartazes e murais da escola, foi aparecendo, em sua maioria, nas salas de aula, principalmente nas de primeira série, hoje segundos anos, em que o trabalho da alfabetização é concebido como devendo ser realizado de forma mais lúdica, apresentando muito estímulo visual para os alunos. Os corredores vazios, sem nenhuma visualização escrita, de início, deixavam o ambiente escolar sem nenhuma manifestação motivadora de leitura espontânea; afinal, não havia nada para ler! Até que, por iniciativa minha e de um e de outro professor, a escola foi se transformando, se enchendo das escritas produzidas pelos alunos a partir de trabalhos que eram realizados com eles. Enfim, essas produções foram o início para que se começasse a mostrar diversas possibilidades de leitura que podiam perpassar o cotidiano da escola. Depois disso, foram surgindo outras escritas como recados, frases de incentivo, cardápios, entre outros que possibilitavam a realização de leituras pelos corredores, refeitório e salas de aula.

A observação desse aspecto na/da escola suscitou em mim algumas inquietações como educadora. Passei a refletir sobre os alunos quando transitam pelos espaços da escola e a questionar como esse ambiente, o espaço escolar, sua arquitetura, a própria cultura escolar, pode possibilitar ou não o incentivo à leitura e a formação de leitores. Comecei a me indagar sobre que tipos de práticas de leitura vêm sendo efetivadas em turmas de séries iniciais do Ensino Fundamental, suas finalidades e quais dessas práticas são consideradas pelos professores como favorecedoras da formação de leitores.

Apesar de inicialmente ter sido chamada a atenção para práticas de leitura efetivadas na escola nas séries iniciais, neste estudo detive-me nas efetivadas em turmas de 4ª série, atualmente 5º ano, por ter atuado como docente também em anos/séries finais da primeira etapa do ensino fundamental e por notar que muitos

aspectos que perfaziam práticas de leitura nas séries/anos iniciais também traziam implicações para a formação leitora de alunos ao final dessa etapa, o que indiciava que determinadas práticas de leitura enfatizadas nas séries iniciais continuavam como referência nas etapas/séries/anos posteriores.

Assim, essas inquietações me motivaram a ir a campo com o intuito de investigar como têm sido promovidas relações de crianças no final da primeira etapa do ensino fundamental com a leitura na escola. Nessa direção, uma outra questão que me inquietou foi: Seria diferente o incentivo a práticas leitoras em escolas que estavam tendo desempenho diferenciados?

Nesse sentido, apresento neste trabalho o resultado de minha pesquisa cujo objetivo principal foi investigar práticas de leitura efetivadas com e por alunos de turmas do ensino regular de quarta série em duas escolas públicas do Município da Serra – ES. Uma que obteve o maior desempenho de acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e outra o menor desempenho em relação a esse Índice.

Mesmo entendendo que as pesquisas no âmbito da investigação das práticas de leitura na escola não são novas, a realização deste trabalho contribui mostrando alguns motivos que interferem na formação do leitor, uma vez que existem diversas pesquisas promovidas por órgãos oficiais, além das produzidas na academia, nos últimos anos, empenhadas em apresentar contornos mais nítidos do cenário em que se insere a questão da leitura e do livro no país, indicando, principalmente as oficiais, que os brasileiros não leem nem dois livros por ano, que nossos estudantes estão entre os piores do mundo em testes de leitura e por meio das quais são apresentados dados concretos para que se possa buscar sua superação.

É o caso, por exemplo, do Mapa do Alfabetismo no Brasil (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP/MEC, 2003), do Indicador Nacional do Alfabetismo Funcional – INAF (2001 e 2005), do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB (2001 e 2003), do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA (2000) e do Retrato da Leitura no Brasil – Câmara Brasileira do Livro (CBL) e Sindicato Nacional de Editores de Livros (SNEL) (2012),

que apontam para a precária formação de leitores. Vale destacar que essas são pesquisas que utilizam metodologias diferentes, mas que, apesar de diferenças de embasamento político-ideológico e de metodologias, indiciam aspectos importantes para se pensar práticas de leitura que se efetivam na escola e a situação do Brasil em relação à leitura.

Acredito também que pelo fato de, no município da Serra-ES, local onde atuo como professora de séries/anos iniciais, ainda não existirem pesquisas focalizando a diversidade de práticas de leitura ao final das séries iniciais do Ensino Fundamental, o trabalho realizado se fez relevante, pois aponta para a possibilidade de que venha a trazer contribuições efetivas para o município da Serra-ES no que se refere a práticas escolares motivadoras de leitura e a formação de leitores ao final da primeira etapa do Ensino Fundamental.

Os resultados da pesquisa estão apresentados em quatro capítulos. No primeiro capítulo, dialogo com alguns trabalhos de pesquisa, produzidos em programas de pós-graduação, que também investigaram práticas de leitura e muito contribuíram para o entendimento de como tem se dado o trabalho com a leitura no contexto de várias escolas brasileiras e com as concepções de leitura dadas a ler nos trabalhos acadêmicos dos quais me apropriei.

No segundo capítulo, apresento a concepção de leitura adotada na pesquisa permeada pelas contribuições de Roger Chartier (1991; 1994; 1997; 1999; 2001; 2002a; 2002b; 2002c; 2004; 2009; 2011) para pesquisas sobre práticas de leitura. Destaco também as noções conceituais de apropriação, representação e práticas desse teórico utilizadas para subsidiar nossa interlocução com os dados. A partir do diálogo com o referencial teórico apresento o objeto de pesquisa e as questões de estudo que nortearam a investigação e algumas considerações sobre o IDEB, no sentido de problematizá-lo, entendendo que esse meio de avaliar a qualidade da educação brasileira afere apenas resultados e não os processos fundamentais e dinâmicos que resultam neles.

No terceiro capítulo apresento o percurso metodológico empreendido na investigação, que se caracteriza como estudo de casos de cunho comparativo, de



práticas de leitura efetivadas em duas unidades escolares com IDEBs diferentes. Justificamos, nessa parte, nossas escolhas e explicitamos o modo como ocorreu nossa inserção em campo, a coleta dos dados e a caracterização do município onde se localizam as escolas/campo da pesquisa, as escolas/campo e os sujeitos participantes da pesquisa em seus aspectos socioeconômicos, culturais e de relação com a leitura.

No quarto capítulo, são apresentadas as análises das práticas leitoras observadas durante o período de inserção em campo e, por fim, as considerações finais que problematizam as relações entre práticas leitoras, contextos pesquisados e os dados do IDEB.

## **1 PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA: algumas reflexões**

Considerando o foco central do estudo de investigar práticas de leitura efetivadas com e por alunos de turmas de quarta série do Ensino Fundamental de duas escolas públicas do município da Serra-ES, tornou-se importante acompanhar o que pesquisadores vêm produzindo a respeito dessa prática na escola. Portanto, o diálogo com teses e dissertações que abordam práticas leitoras em contextos escolares nos oportunizou conhecer representações dessas práticas por meio das apropriações de cada pesquisador e a referenciar a importância de se pesquisar práticas de leitura que se realizam em escolas que tiveram resultados distintos do IDEB.

Como é destacado por Chartier (2010), apropriamo-nos das palavras, dos trabalhos de investigação do outro, de modo que eles pudessem subsidiar, dar pistas, suporte à nossa pesquisa, partindo para uma leitura no singular, quando essa leitura se delimitou ao próprio texto, e para uma leitura no plural, quando dialogamos com o texto.

Para o levantamento das dissertações e das teses, buscamos, no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sob os descritores “práticas de leitura” e “formação de leitor” (com variações dos termos), produções acadêmicas desenvolvidas entre os anos de 2000 e 2011 que abordassem a temática “práticas de leitura”; assim localizamos produções de diversas partes do país. Na busca empreendida, nos apropriamos dos seguintes trabalhos:

- 1) os trabalhos de Côco (2006), Costa (2010) e Souza (2010) que se detiveram na alfabetização e contribuíram de forma significativa por abarcar os fenômenos de leitura a partir de uma concepção dialógica da linguagem, por apresentar contextualizações relevantes para a pesquisa, pela aproximação do aporte metodológico, pelas técnicas de coletas de dados, e por serem trabalhos desenvolvidos pelo mesmo programa de pós-graduação em que estamos inseridos;

- 2) o trabalho de Egito (2010) que, mesmo tendo se detido no Ensino Superior, contribuiu significativamente por ter se apropriado do mesmo aporte teórico de nossa pesquisa. Assim, fez-se presente na abordagem teórica desta pesquisa, contribuindo na elucidação das contribuições de Roger Chartier para as práticas de leitura, sobre a questão da leitura como apropriação do texto pelo leitor e como representação de sentidos diferentes a cada interlocutor;
- 3) os trabalhos de Vasconcelos (2005), de Silva (2005), de Santos (2008), de Rocha (2008), de Oliveira (2009) e de Antunes (2011), por se aterem às séries iniciais do Ensino Fundamental – foco de nossa pesquisa;
- 4) o estudo empreendido por Zappone (2001), que faz referência às práticas de leitura da Educação Infantil ao Ensino Médio, teve grande relevância por apresentar uma análise das abordagens teóricas de leitura em circulação no Brasil nos últimos anos.

Numa outra filtragem, por meio do terceiro descritor “leitura”, buscamos apenas teses que pudessem elucidar algumas concepções teóricas e nos deslocar para outros ambientes onde práticas de leitura também se efetivassem. Com esse foco, selecionamos mais quatro trabalhos que também ajudaram a compor a produção de conhecimento e que são as seguintes:

- 1) tese de doutorado de Maria Helena Bortolini Bezerra, sob o título *Formação do leitor: a escola cumpre a tarefa?* (2009);
- 2) tese de doutorado de Rosangela Valério, sob o título *O que é leitura? Uma investigação interdisciplinar* (2009);
- 3) tese de doutorado de Cláudia Pimentel, sob o título *Espaços de livros e leitura: um estudo sobre as salas de leitura de escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro* (2011); e
- 4) tese de doutorado de Eliana da Silva Felipe, sob o título *Entre campo e cidade: infâncias e leituras entrecruzadas – um estudo no assentamento Palmares II, Estado do Pará* (2009).

Apropriamo-nos, portanto, de quinze trabalhos, sendo cinco teses e dez dissertações, além do trabalho de Ferreira (2001), com o qual dialogaremos primeiramente, por apresentar um balanço da produção acadêmica sobre leitura no Brasil, constituída por teses de doutorado e dissertações de mestrado defendidas entre os anos de 1980 a 1995, nas faculdades de Letras/Linguística, Biblioteconomia, Comunicação, Educação e Psicologia. Em seguida, referir-nos-emos aos outros trabalhos acadêmicos selecionados.

### 1.1 DIALOGANDO COM A PRODUÇÃO ACADÊMICA

De acordo com Chartier (2002 b, p. 70), “[...] a leitura não é somente uma operação abstrata de intelectção: ela é uso do corpo, inscrição em um espaço, relação consigo e com o outro”. Logo, tomamos as pesquisas pensando nessa amplitude do significado do termo leitura, a qual despertou sentimentos de identificação, de recusa, de dúvida e de perplexidade com as conclusões e os dados evidenciados nas pesquisas levantadas. Nossa relação com o outro nos inscreveu em espaços diferentes, enriquecendo nosso corpo de hipóteses e de vontade de desvelar o desconhecido.

Assim, o primeiro trabalho com o qual dialogamos é a tese de Doutorado de Ferreira (2001), que teve como proposta fazer um levantamento das pesquisas sobre leitura no Brasil, no período de 1980-1995, configurando-se como um estudo sobre o estado da arte das pesquisas sobre leitura.

Ao narrar<sup>3</sup> e descrever cada pesquisa que compõe a produção acadêmica sobre leitura, a pesquisadora se ateuve ao período de 1980 a 1995, pois, segundo ela, as produções anteriores às desse período encontram-se fechadas por trás dos muros das universidades, com dados incompletos sobre sua referência, o que dificulta o acesso à pesquisa.

---

<sup>3</sup> Ao nos referirmos ao trabalho de Ferreira (2001), valemo-nos de suas palavras, o que justifica o verbo narrar em algumas colocações.

Assim, no período de 1980 e 1995, foram contabilizados por Ferreira, em diferentes bancos de dados, 189 trabalhos, entre dissertações de mestrado e teses de doutorado, que focam a temática “leitura”. Anteriormente a esse período, o qual a pesquisadora chama de período de formação da pós-graduação no Brasil, ela registrou 22 trabalhos, “[...] tentando traçar o surgimento e amadurecimento da leitura como campo de investigação nos programas de pós-graduação” (FERREIRA, 2001, p. 76). Dessa forma, o estudo empreendido por Ferreira nos mostra que o tema “leitura” passou a ser estudado antes da década de 1970 (pela pesquisadora Aguirre (1965) do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo) – , depois cresceu timidamente e, no ano de 1979 (com 8 produções científicas a respeito), passou a apresentar um crescimento significativo, o que desencadeou, a partir de então, o foco temporal de sua pesquisa.

Tal crescimento, no volume de pesquisas que tematizam a leitura, se deu articulado com o aumento da produção científica em outras áreas e também como uma resposta aos desafios da educação no Brasil e às perspectivas de mudanças trazidas pelas alterações políticas no início dos anos 1980.

O estudo de Ferreira (2001) aponta que há uma preferência de investigação da leitura nas escolas públicas de Ensino Fundamental e, de forma mais intensa, nas séries iniciais desse ensino, o que pode estar associado a representação de universidade como instituição voltada para o compromisso social na superação de injustiças e desigualdades sociais e ao fato de o ensino da leitura ser fortemente visto como responsabilidade do período escolar destinado à alfabetização, o que nos faz canalizar nosso estudo sobre o final da primeira etapa do ensino fundamental, quando as crianças pretensamente já deveriam estar alfabetizadas.

Quando Ferreira (2001) analisa a produção de conhecimento selecionada para compor o estado da arte sobre leitura, estabelece “[...] como categoria de análise focos de interesse dos estudos, entendendo-os como pontos de convergência e divergência assumidos por seus pesquisadores” (2001, p. 122). Assim, as 189 pesquisas puderam ser agrupadas em 8 focos diferentes: 1. compreensão/desempenho em leitura (76 trabalhos); 2. proposta didática e análise do ensino de leitura (61); 3. leitores – preferências, gostos, hábitos, histórias e representações (25); 4. leitores – preferências, gostos, histórias e representações: o

caso do professor/bibliotecário como leitor (15); 5. texto de leitura usado na escola (8); 6. memória da leitura, do leitor e do livro (6); 7. concepção de leitura (3); e 8. trabalhos que não continham resumos (trabalhos sem foco - 4).

Configurada a abrangência do tratamento dispensado à leitura nas pesquisas acadêmicas, Ferreira (2001) expõe as ideias predominantes de cada foco, pautadas nos interesses de estudo dos pesquisadores. Nesse sentido, salienta que o foco 1 (compreensão/desempenho em leitura) valeu-se, principalmente, de situações experimentais para conhecer as habilidades, os níveis, o ritmo e os processos cognitivos implícitos na compreensão dos textos utilizados. Colocou-se em discussão o material usado pela escola como mais ou menos adequado e os fatores que pudessem interferir no melhor ou pior desempenho em leitura.

No foco 2, a ênfase se dá em denunciar uma realidade que produz uma leitura de baixo prestígio social, uma prática pedagógica equivocada, e o esforço em convocar a escola e a biblioteca para a responsabilidade de se formar sujeitos leitores. Apresenta possibilidades de atuação docente, de mobilização, de mudança. No foco 3, as pesquisas colocam em questão o material de leitura em circulação nas escolas e nas bibliotecas, em específico o jornal, e discutem aspectos dos programas de distribuição de acervos pelo governo.

No foco 4, os trabalhos centram-se na discussão de fatores que interferem na produção dos interesse, das preferências, dos hábitos e gostos de leitura. No foco 5, os trabalhos discutem a qualificação do professor e/ou do bibliotecário como leitor, seja em cursos de formação inicial, seja em cursos de formação continuada. No foco 6, reúnem-se pesquisas de cunho historiográfico, voltadas para o conhecimento da leitura e do leitor, em diferentes épocas e lugares. No foco 7, concentram-se pesquisas de cunho teórico, preocupadas em conceituar, normatizar o que seja leitura e discutir o seu valor. Por fim, os trabalhos que não se enquadraram em nenhum dos focos mencionados têm como característica a busca pela compreensão do estado de conhecimento, em certo período, interrogando tendências, perspectivas e interesses sobre o tema.

Nesse sentido, o trabalho de Ferreira (2001) permite visualizar diferentes tendências que as pesquisas sobre leitura vêm assumindo ao longo de décadas. Em alguns

focos, nota-se uma preocupação com a formação do leitor crítico pela via do estudo dos materiais que circulam na escola, pela via das práticas de ensino da leitura que são efetivadas no espaço escolar e pela via das finalidades da leitura no contexto escolar, o que também aparece, de forma marcante, nos trabalhos aos quais fazemos referência: Vasconcelos (2005), Silva (2005), Côco (2006), Santos (2008), Rocha (2008), Oliveira (2009) e Antunes (2011).

Porém, no trabalho desenvolvido no mestrado, procuramos focalizar nosso olhar não só na formação do leitor, na análise de materiais e nas finalidades de leitura, mas em práticas de leitura que se efetivam nas escolas com e sem a intervenção, mediação ou incentivo de professores, centramos atenção em práticas leitoras que se dão a ver nos mais diversos ambientes escolares, a frequência dessas práticas e os suportes textuais que mais a subsidiam. Partimos da hipótese de que desempenhos IDEB diferentes não traduzem diferenças entre práticas incentivadoras de leitura no final da primeira etapa do Ensino Fundamental.

Em relação à metodologia utilizada nas pesquisas, é importante destacar que, dos dezesseis trabalhos que localizamos (FERREIRA, 2001; ZAPPONE, 2001; VASCONCELOS, 2005; SILVA, 2005; CÔCO, 2006; SANTOS, 2008; ROCHA, 2008; OLIVEIRA, 2009; VALÉRIO, 2009; BEZERRA, 2009; FELIPE, 2009; COSTA, 2010; EGITO, 2010; SOUZA, 2010; PIMENTEL, 2011; ANTUNES, 2011), todos privilegiaram a pesquisa qualitativa, entendendo-a como o melhor estudo para se compreenderem os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas (ANDRÉ, 1995), por se interessar mais pelo processo do que pelos resultados. Conforme mostra a Tabela 1, os dezesseis estudos que explicitaram como as práticas de leitura foram investigadas ficaram identificados da seguinte forma:

**Tabela 1 - Demonstrativo de metodologias de pesquisa privilegiadas nas produções sobre a temática *práticas de leitura***

<i>Metodologias de pesquisa</i>	<i>2001</i>	<i>2005</i>	<i>2006</i>	<i>2008</i>	<i>2009</i>	<i>2010</i>	<i>2011</i>	<i>Total</i>
<b>Estudo de caso</b>				1	2	3	2	8
<b>Estudo de caso etnográfico</b>			1	1				2
<b>Pesquisa documental</b>	2							2
<b>Etnografia</b>		1						1
<b>Estudo exploratório</b>					1			1
<b>Etnográfico exploratório investigativo</b>		1						1
<b>Orientação Hermenêutico-fenomenológica</b>					1			1
<b>TOTAL</b>								16

Fonte: Dados extraídos e organizados após a leitura dos trabalhos realizada pela pesquisadora.

As pesquisas com predominância no estudo de caso (ROCHA, 2008; SANTOS, 2008; FELIPE, 2009; OLIVEIRA, 2009; COSTA, 2010; EGITO, 2010; SOUZA, 2010; ANTUNES, 2011) tiveram a tendência de estudar práticas leitoras em diferentes ambientes no cotidiano escolar separadamente, seja em salas de aula, seja em bibliotecas, seja em salas de leitura, e elas possibilitam que o pesquisador tenha uma visão aprofundada de alguns aspectos que delinham ou que constituem práticas de leitura nas escolas. Consideramos que o tipo de pesquisa desenvolvido por esses estudos foi relevante para a compreensão de diversos aspectos que envolvem o trabalho com a leitura na escola por ser um tipo de enfoque metodológico particularmente adequado quando se trata de compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores que envolvem práticas de leitura que se efetivam no ambiente escolar.

O conjunto desses trabalhos mostrou ainda que as pesquisas com abordagem de estudo de caso de cunho etnográfico (CÔCO, 2006; VASCONCELOS, 2005), ou etnografia (SILVA, 2005), ou estudo exploratório (PIMENTEL, 2011), ou etnográfico exploratório investigativo (BEZERRA, 2009), ganharam nomenclaturas diferentes, mas, basicamente, se preocuparam com uma compreensão de práticas de leitura a partir de seus aspectos complexos e subjetivos, utilizando o olhar investigativo da etnografia e um paradigma interpretativo crítico pautado na singularidade, na



intersubjetividade, no caráter linguístico e na dimensão da natureza sociocultural da investigação. Esses tipos de pesquisa, por permitirem o contato direto e intensivo do pesquisador com o campo investigado, favoreceram para que se evidenciassem práticas de leitura realmente efetivadas no contexto escolar e para mostrar que, mesmo em diferentes lugares do país, há uma predominância de práticas pautadas numa perspectiva utilitarista de leitura que se caracteriza por formar um leitor apenas para realizar atividades prático-utilitárias na sociedade. Esse aspecto chamou nossa atenção para a necessidade de investigar se em duas escolas do município da Serra-ES há diferenças de práticas incentivadoras de leitura e se na escola de maior IDEB tem predomínio de práticas de leitura que se distanciem de tal perspectiva.

Já as pesquisas que seguiram o delineamento de análise documental utilizaram o material produzido pelos próprios pesquisadores (FERREIRA, 2001), ao redigirem os resumos de suas pesquisas, e pelos professores, ao relatarem por escrito suas práticas em relação à leitura (ZAPPONE, 2001). Nessas pesquisas, é possível notar que a centralidade de análise recai sobre as concepções que permeiam os discursos sobre leitura nas pesquisas acadêmicas e/ou que orientam a prática docente. Desse modo, tais estudos chamam a atenção para a importância de se investigar concepções de leitura que sustentam práticas incentivadoras de leitura em escolas de desempenho IDEB diferenciados.

Vale destacar que a pesquisa que utilizou a orientação hermenêutico-fenomenológica (VALÉRIO, 2009) investigou a implementação de um projeto de leitura na perspectiva interdisciplinar envolvendo a gestora-pesquisadora, professores e alunos do Ensino Fundamental. O estudo buscou construir uma descrição interpretativa do projeto, mesmo alertando que a complexidade que envolve práticas de leitura que eram proposta no contexto investigado é sempre maior que qualquer significado que possa se revelar. Esse trabalho, de uma certa forma, nos impulsionou a pensar sobre os procedimentos metodológicos a serem adotados em pesquisas que têm como objeto práticas de leitura, uma vez que, entendemos ser fundamental instrumentos de coleta de dados que possibilitem descrever e interpretar práticas leitoras, atentando para toda a complexidade que as envolve, como sugere a pesquisa qualitativa.

Vale relatar que os trabalhos apontaram como instrumentos mais utilizados na coleta de dados, os seguintes: questionário, entrevista, observação, gravação em áudio, filmagem, fotografias, registros em diário de campo e relato. A escolha desses instrumentos permite inferir que, na totalidade dos estudos, predominaram técnicas de pesquisa próprias do estudo de caso, fazendo-nos acreditar que a preponderância da abordagem qualitativa e do estudo de caso como delineamento metodológico das pesquisas sobre práticas de leitura no cotidiano escolar deve ter relação com a tendência, apresentada em alguns trabalhos, de perspectivas teóricas que privilegiam abordagens sociointeracionistas e a formação do educando como sujeito leitor crítico e subjetivo.

Percebemos, ainda, que o instrumental comumente utilizado em pesquisas que se configuram como estudo de caso tem se colocado, para os pesquisadores das práticas de leitura, como o mais adequado para a realização dos trabalhos, provavelmente porque o campo de interesse e de estudo se mostra cambiante, complexo. Cada escola, cada espaço de leitura apresenta a sua singularidade, sendo uma parte de um todo muito mais complexo, representativo de um caso em específico.

Quanto às abordagens teóricas, percebemos que Mikhail Bakhtin, Lev Semenovitch Vygotsky e Roger Chartier têm sido os mais utilizados na sustentação teórica das pesquisas. A articulação entre Bakhtin e Vygotsky, feita por Côco (2006), Vasconcelos (2005) e Pimentel (2011), se deu de forma harmoniosa, pois possibilitou pensar as concepções de texto, de leitura e de sujeito numa perspectiva dialógica da linguagem. Como, para Bakhtin, os signos se constituem nas situações de interação social e são um instrumento de interação, e para Vygotsky os significados só se dão quando compartilhados, social, histórica e culturalmente, a articulação entre eles deu coerência aos trabalhos. Desse modo, as pesquisas citadas que utilizaram como referência esses autores focaram as análises no que era recorrente na sala de aula (CÔCO, 2006; VASCONCELOS, 2005) ou na sala de leitura (PIMENTEL, 2011) e, por isso, priorizaram ações desenvolvidas quanto às práticas de leitura nesses espaços escolares por meio das interações/mediações entre professores e alunos.

Rocha (2008), Costa (2010), Souza (2010) e Antunes (2011) assumem apenas a perspectiva bakhtiniana, concebendo que a linguagem acontece na interação verbal, mas também partem da premissa de que os sujeitos são perpassados por traços biológicos, empíricos, históricos e culturais. Essas pesquisadoras focaram as análises no modo como a leitura era trabalhada em sala de aula com alunos de turmas de primeira a quarta séries do Ensino Fundamental ou na alfabetização.

As pesquisas que se sustentaram teoricamente em Roger Chartier (ZAPPONE, 2001; SILVA, 2005; VALÉRIO, 2009; FELIPE, 2009 e EGITO, 2010) embasaram-se em princípios da História Cultural, que assume como pressuposto o fato de que toda a vida cotidiana está imersa no mundo da cultura e, portanto, muito importa saber a historicização da leitura e do livro em seus aspectos políticos, sociais e econômicos, mas também (e principalmente) culturais. As noções de apropriações, representações e práticas, desenvolvidas por Chartier orientam as análises desses trabalhos.

Zappone (2001), por exemplo, apresenta as formas de ler nas escolas brasileiras das regiões Sul e Sudeste por meio da análise dos relatórios produzidos por professores que, motivados por um concurso, “Leia Brasil”, descreveram suas aulas de leitura no ensino básico e médio. Silva (2005) analisa a concepção de leitura que permeia o discurso dos professores, dando ênfase à leitura literária e à formação de um leitor literário que interaja efetivamente com o texto e que exerça sobre ele o papel de coautoria. Valério (2009) foca a análise na implementação de um projeto de leitura que prioriza a perspectiva interdisciplinar. Felipe (2009) foca nas práticas de leitura de crianças de assentamento de pequenos produtores rurais, priorizando a história cultural desses sujeitos, e Egito (2010) põe o foco da análise no modo como alunos do curso de graduação em Letras-Português da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) se apropriam do mundo da leitura colocado à sua disposição. A partir desses enfoques, percebemos espaços e tempos perpassados por histórias de leituras diferentes, “[...] criadoras de usos ou de representações que não são absolutamente redutíveis às vontades dos produtores de discursos e de normas” (CHARTIER, 2004, p. 13).

No trabalho de Oliveira (2009), não há uma definição explícita de seu aporte teórico, mas percebemos que a autora entende a linguagem e, conseqüentemente, a leitura como uma atividade exclusivamente humana, histórica e social – logo, assim como foi mostrado nos trabalhos de Côco (2006), Vasconcelos (2005) e Pimentel (2011), podemos induzir que pode ter havido certa influência de princípios defendidos por Vygotsky e Bakhtin no estudo de Oliveira (2009). Tal autora, focou a análise nas concepções e práticas pedagógicas favoráveis à formação de leitores autônomos e competentes, destacando a escola como primordial na formação do leitor e o professor como potencial mediador das situações de leitura. Nesse aspecto, o trabalho de Oliveira (2009) nos motivou a refletir sobre a necessidade de focalizar o olhar investigativo nas ausências de ações incentivadoras de leitura ou naquelas que, pelo discurso dos professores, não são consideradas como práticas de leitura. Sendo assim, o estudo reforça a necessidade de analisar concepções de leitura que perpassam o discurso de professores e também práticas de leitura que são ou não por eles organizados no contexto escolar.

Isso de certa forma é contemplado no trabalho de Santos (2008) que buscou verificar em que medida aspectos físicos (tamanhos das salas de aula, disposição e disponibilização da sala de leitura/biblioteca e seu acervo) e pedagógicos (início das aulas, organização das atividades de leitura, interação do professor com os alunos, a avaliação da aprendizagem da leitura) de uma escola contribuem para a formação do aluno leitor. Para isso, se embasou nas concepções de leitura, nas estratégias de leitura e no conceito de motivação proposto pelas teorias sociocognitivas de motivação para aprendizagem. Esse trabalho nos levou a pensar na questão da motivação e sua relação com práticas de leitura que os alunos realizam na escola. Esse aspecto, por exemplo, mostra a importância de se investigar as motivações para práticas de leitura implementadas na escola no final da primeira etapa do Ensino Fundamental. Uma questão central é: que tipos de motivações para práticas de leitura se efetuam em escolas de maior IDEB? E na de menor IDEB? No que se diferenciam as motivações para práticas de leitura em escolas com maior e menor IDEB? Buscar respostas para tais questões, em nosso entendimento, contribuíram para compreender que práticas incentivadoras de leitura interferem para um desempenho IDEB alto ou baixo nas escolas.

O trabalho de Bezerra (2009) utilizou estudos desenvolvidos em uma perspectiva histórica e se fundamentou no conceito de *habitus*<sup>4</sup>, de Bourdieu, para entender a função da escola como formadora do leitor. Os resultados apresentados apontam-nos para o fato de que a maioria das ações de leitura efetivadas na escola é pautada em um modo escolar de agir, ou seja, os procedimentos das professoras estão vinculados a um conjunto de práticas constituídas historicamente, em que são privilegiadas ações que envolvem fundamentalmente a leitura e a escrita para realização de atividades escolares. Nessa perspectiva, consideramos importante o trabalho por nos indicar que se faz necessário investigar como escolas vêm oportunizando aos alunos apropriações de disposições socialmente constituídas em relação à leitura. Mais uma vez, questionamos se há diferenças dessas disposições relacionadas à leitura em escolas com menor e outras com maior desempenho IDEB.

Os resultados dos estudos nos evidenciam, por sua vez, que há vários aspectos concordantes com relação a práticas de leitura em diferentes contextos escolares. Observando, atentamente, as conclusões das pesquisas, percebemos resultados semelhantes. A maioria dos trabalhos (ZAPPONE, 2001; VASCONCELOS, 2005; SILVA, 2005; ROCHA, 2008; BEZERRA, 2009; VALÉRIO, 2009; OLIVEIRA, 2009; EGITO, 2010; ANTUNES, 2011) ressalta que os docentes, sujeitos das diversas pesquisas, apresentam um discurso marcado por uma forte influência dos Parâmetros Curriculares Nacionais. No entanto, na prática não concebem a linguagem como forma de interação social, que vai além da comunicação oral; reduzem a língua ao código, a mero instrumento de comunicação, a regras a serem seguidas, sem considerar a sua função social, sua historicidade, seus usos e variações de leitura e texto; não apresentam clareza ao falar de leitura, pois dão respostas confusas e incompletas, deixando de considerá-la como uma atividade de produção de sentidos e de considerar a complexidade que emerge do ato de ler, e não entendem o texto como unidade concreta de significação, consideradas as condições de sua produção.

---

<sup>4</sup> O conceito de *habitus* de Bourdieu articula práticas cotidianas – vida concreta dos indivíduos – com as condições de classe de determinada sociedade, ou seja, a conduta dos indivíduos e as estruturas mais amplas. Para Bezerra (2009) o conceito de *habitus* permite a compreensão da constituição de ser leitor, não apenas como a aquisição do hábito de leitura, mas como a aquisição de um conjunto de disposições adquiridas socialmente em relação à leitura e aos livros.

Tais concepções demonstram que os docentes, no entender das pesquisadoras citadas, não conhecem ou não se apropriaram suficientemente de concepções teóricas que trabalham esses aspectos numa perspectiva discursiva, e a falta desse conhecimento tem se mostrado um entrave no trabalho com a leitura e na prática educativa de qualidade. A maioria dos professores tem uma visão técnica e entendem a leitura como simples decodificação do código escrito, aparecendo, em segundo lugar, a concepção de leitura como fonte de compreensão e interpretação e, em terceiro lugar, a concepção de leitura como fonte de prazer ou recurso para ampliar o vocabulário. Já os alunos parecem alargar o campo de visão sobre o que é leitura, concebendo a leitura como fonte de informação; ler é contar o que leu; é uma coisa legal; expressão de sentimento, costume, mundo diferente; ler para aprender; fonte de lazer-passatempo; e leitura é a vida (VALÉRIO, 2009, p. 149).

Como pode ser notado há um paradoxo nas falas de professores e de alunos. Os docentes enfatizam o baixo interesse dos alunos pela leitura, ao passo que os alunos revelam que leem e gostam de ler. Segundo Valério (2009), esses argumentos nos remetem ao que Barthes (1984) considera como dois grandes registros sociais na utilização do termo “leitura”: a primeira é aquela trivial que invade o nosso cotidiano, e a segunda, o que classificam como leitura nobre, do específico objeto: o livro. Evidencia-se, assim, uma tensão permanente entre professor e aluno, motivada por representações conflituosas.

Podemos observar, nas pesquisas lidas, referências ao fato de as práticas de leitura serem efetivadas com o foco na leitura feita pelo professor, de textos ou fragmentos de textos extraídos de livros didáticos, sem discussão sobre a apropriação individual ou coletiva desses textos. Quanto às finalidades de leitura no âmbito escolar, percebemos uma tendência de trabalhar a leitura para subsidiar a aprendizagem de conteúdo curricular gramatical, prevalecendo o uso de texto como pretexto para abordagens de conteúdos gramaticais e ortográficos (ANTUNES, 2011; CÔCO, 2006; COSTA, 2010; ROCHA, 2008; SANTOS, 2008; SILVA, 2005; SOUZA, 2010).

Também são visíveis nos resultados dos estudos outras finalidades de leitura, como a leitura para compreensão, para estudo do texto e a leitura para fruição do texto ou leitura livre. No entanto, permanece preponderantemente a finalidade de ler para

realizar tarefas, o que nos leva a ponderar que pouco tem sido pensado sobre como professores tem concebido práticas incentivadoras de leitura e sobre o que tem sido reconhecido e enfatizado como leitura e como prática de leitura pelos professores nas escolas.

Sobre esses aspectos, alguns estudos que compõem essa revisão da produção de conhecimento acerca de práticas de leituras vêm apontando a coexistência de diferentes concepções sustentando práticas que se efetivam na escola.

## 1.2 CONCEPÇÕES DE LEITURA E DE PRÁTICAS LEITORAS NAS PESQUISAS ACADÊMICAS

No trabalho de Santos (2008), que se apropriou de Leffa (1996) para analisar concepções de leitura permeadas em práticas leitoras de uma determinada escola, foram destacadas três concepções de leitura que tem predominado nas práticas escolares: concepção centrada no texto, concepção centrada no leitor, concepção interacionista.

Na concepção de leitura concentrada no texto, ler é entendido como extrair significado das palavras, ou seja, o significado é visto como estando dentro do texto, que é o elemento mais importante. Nessa concepção, o leitor deve evitar tentar adivinhar palavras pelo contexto do texto, pois a leitura, por ser um processo exato, não permite aproximações. Ainda, nessa concepção, a leitura é compreendida da seguinte forma: as letras formam palavras, palavras formam frases e frases parágrafos. Essa concepção é identificada com as teorias da decodificação da leitura.

Na concepção de leitura centrada no leitor, ler é entendido como um processo de atribuir significado ao texto, ou seja, os significados são vistos como estando na mente do leitor; é ele quem dá sentido ao texto. Essa concepção se identifica com as teorias dos modelos psicolinguísticos de leitura, compreendendo-a como um processo cognitivo cujo significado depende da bagagem de experiências prévias que o leitor traz para leitura. Assim, “o significado do texto não está na mensagem

do texto, mas na série de acontecimentos que o texto desencadeia no leitor” (LEFFA, 1996a, p. 14, apud SANTOS, 2008, p. 45).

Na concepção de leitura interacionista, considera-se a afinidade entre leitor e texto para que haja a compreensão, ou seja, quando o leitor faz a leitura de um texto, ele estabelece uma relação com o autor na qual se concretiza a interação.

Essas concepções também foram abordadas no trabalho de Oliveira (2009), o que reforça a importância de indagar sobre que concepções de leitura têm sido privilegiadas na escola de maior e na de menor IDEB no município da Serra-ES – campo de nossa pesquisa. Indagamos também se a concepção de leitura que permeia as práticas leitoras na escola com maior IDEB são mais eficazes na formação do leitor do que a que perpassa práticas de leitura na escola com menor IDEB. Torna-se importante questionar, ainda, se e como condições sociais, culturais e econômicas contribuem para operar diferenças em práticas leitoras em escolas localizadas em bairros que apresentam diferenças.

Compreender as diferentes concepções de leitura foi também uma preocupação de Valério (2009), que buscou apresentar as “lentes teóricas”, ou seja, a definição do que é leitura, em seu conceito, etimologia e importância para a vida na sociedade atual, já que a autora deixa claro, em seu trabalho, que tudo precisa ser lido o tempo todo. Baseia-se, portanto, na definição de vários dicionários e em Martins (2003), Fischer (2006), Smith (1978), Silva (1995), Certeau (1990) e Cavallo e Chartier (1998). Assim, a referida autora mostrou que “leitura” é uma noção permeada por um mosaico de teorias, conceitos e noções oriundos de diversas áreas do conhecimento, o que a torna extremamente polissêmica e leva a um conjunto diversificado de práticas sociais. Evidenciou também que ler é, sobretudo, mais do que apenas decodificar sinais gráficos mecanicamente, porque leitura implica capacidade de compreender e de atribuir significados, mas também de acordo com nosso referencial, na leitura se inscreve a história, a cultura e vice-versa.

Nessa mesma linha, podemos destacar o trabalho de Rocha (2008), que nos faz ver que, em geral, o ponto de partida dos trabalhos tem sido entender a leitura como uma prática social e fundamental para a formação e a inserção social dos indivíduos.



Rocha (2008), por exemplo, faz isso ressaltando as contribuições de Geraldi (1984), Silva (1989), Brandão e Micheletti (1995) e Schwartz (2006), que, segundo a autora,

[...] comungam a concepção de leitura como prática social, pensada como uma prática que transcende o espaço escolar, ou seja, deve ser pensada não apenas para atender a atividades escolares, mas, acima de tudo, para promover a formação do indivíduo e a sua inserção social (ROCHA, 2008, p. 28).

Ainda seguindo essa lógica, podemos destacar os trabalhos de Côco (2006) e Antunes (2011), que defendem uma dimensão discursiva da leitura, entendendo-a como uma atividade de produção de sentidos em que o leitor dialoga com o texto, se apropria dele e constrói as suas próprias representações, levando em conta suas experiências e conhecimentos.

Oliveira (2009), ao trazer algumas concepções de leitura, utiliza as concepções de Solé (1998) e Orlandi (1988), que veem a leitura não só como um ato cognitivo, mas também como ato social de interação entre leitor e autor; de Kleiman (1989), que ressalta o papel do leitor na construção da compreensão do texto, e de Koch e Elias (2007), que também assumem a leitura como uma prática de interação sujeitos-textos, o único meio com o qual é possível produzir sentidos. A autora refere-se, ainda, a Geraldi (1999), quando este elenca posturas que o leitor pode assumir diante de um texto: ler para buscar informações, ler para estudar o texto, ler o texto como pretexto e ler como forma de fruição.

Zappone (2001), em sua tese de doutorado, apresenta uma análise das abordagens teóricas de leitura em circulação no Brasil, evidenciando que elas são menos variadas do que se pode imaginar e que as pesquisas sobre leitura no país se ramificam em quatro linhas básicas que são: linha político-diagnóstica, linha cognitivo-processual, linha discursiva e linha estruturalista.

Ao falar da linha político-diagnóstica, em que ler é engajar-se, Zappone traz Paulo Freire (1987) e Ezequiel Teodoro da Silva (1987; 1993; 1995) como principais representantes dessa abordagem, pois eles vinculam leitura à vida social e política. Nessa linha a leitura seria uma interpretação crítica, contrária à mera

descodificação<sup>5</sup>, assumindo, o leitor, uma posição de sujeito no processo de atribuição de significado ao texto, e não a posição de mero receptor das ideias veiculadas pelo texto e pelo autor. Essa linha, portanto, pressupõe uma inserção, um engajamento do leitor com o escrito.

Na linha cognitivo-processual, em que ler é entendido como interagir com o texto, a leitura está relacionada a teorias da cognição, ou seja, a abordagens teóricas que procuram explicitar os processos de compreensão desencadeados no momento da leitura, enfatizando a interação leitor/texto/autor. Nessa linha, consideram-se tanto os elementos textuais (vindos do texto) quanto os elementos extratextuais (processos desencadeados pelo leitor) que entram em cômputo no momento da leitura e da compreensão. Estudiosos como Kenneth Goodman (1980), Marilda do Couto Cavalcanti (1989), Angela Kleiman (1993; 1996; 1997) e Mary Kato (1985) são apontados como representantes dessa abordagem.

Da linha discursiva, em que ler é produzir sentidos, Maria José Coracini (1995) e Eni Pulcinelli Orlandi (1996) são os principais representantes. Essa abordagem tem como premissa o fato de que a leitura ou o ato de ler implica um processo discursivo, em que o leitor não interage com o *texto* (objeto), mas com os sujeitos que o criaram. Para os sujeitos que defendem essa concepção, “produzem sentidos, tanto o leitor como o autor, sendo que cada um desses se insere num momento sócio-histórico sendo, portanto, ideologicamente constituídos” (ZAPPONE, 2001, p. 72). Aqui, a defesa se sustenta na análise do discurso que tem como objeto a linguagem vista sob um enfoque diferente do da linguística tradicional, pois ela não é concebida simplesmente como instrumento de comunicação; seu uso é um ato social, logo, não é o texto que produz sentidos, mas o leitor em sua relação discursiva com as outras vozes, com os outros sujeitos de interlocução, que se constituem, simultaneamente, num mesmo processo.

A linha estruturalista, em que ler é “descodificar”, é uma linha que se contrapõe às demais abordagens. Zappone (2001) explica que, nessa linha, a leitura é um mecanismo que pode ser entendido como a operação por meio da qual o leitor capta

---

<sup>5</sup> Zappone (2001) utiliza o termo “descodificação” ao invés de decodificação, mas com o mesmo sentido.

o significante, ativado por intermédio da escrita, e entende o significado do texto. Pertence essa abordagem a uma visão estruturalista, funcionalista da linguagem, em que são observadas as distinções e funções que cada aspecto da linguagem (morfológico, fonológico, semântico, gramatical, etc.) pode envolver, sem considerar os fatores extralinguísticos intervenientes no ato da leitura, tais como a historicidade, o contexto de produção, o social e os conhecimentos prévios. Os estudos de Roman Jakobson (1991) caracterizam essa linha, por privilegiarem a linguagem em função da atividade comunicativa, e os trabalhos de Whitaker Penteadó (1977) e Izidoro Blikstein (1991) demonstram a apropriação brasileira dessa concepção de leitura (ZAPPONE, 2001, p. 78-79).

De modo geral, podemos afirmar que todos os trabalhos, independentemente de suas abordagens teórico-metodológicas, compreendem uma concepção de leitura que vai muito além do simples ato de decodificação sonora e mecânica dos elementos linguísticos que constituem um texto. Podemos, então, inferir que entendem a leitura como prática complexa, muito mais ampla e viva, na qual informação, emoção e vivência parecem se interligar para a compreensão daquilo que é lido.

## 2 OBJETO DE PESQUISA À LUZ DO REFERENCIAL TEÓRICO

Após explicitarmos concepções de leituras no âmbito de pesquisas acadêmico-científicas, compreendermos a dimensão de práticas leitoras e termos “garimpado” principais tendências e conclusões dos trabalhos dos quais nos apropriamos, trazemos a concepção de leitura adotada por nós na pesquisa que foi permeada pelo que o nosso referencial teórico nos dá a ler sobre práticas de leitura, para, em seguida, expormos a delimitação do objeto de estudo e as questões que o nortearam. Por fim, trazemos algumas considerações sobre o IDEB no sentido de problematizá-lo.

### 2.1 CONTRIBUIÇÕES DE ROGER CHARTIER PARA PESQUISAS SOBRE PRÁTICAS DE LEITURA

Apesar de todos nós sabermos o que é ler e de todo dia lermos, a definição de leitura ainda é difusa. É nesse espaço opaco da leitura que precisamos penetrar ao ouvir os leitores que se questionam sobre a leitura e, nessa via, problematizar o que é ler, ainda que o mais importante não seja construir respostas, mas abrir espaços de reflexão que deixem o tema da leitura arejado (PIMENTEL, 2011, p. 47-48).

Assim como foi sinalizado nas pesquisas apresentadas, em nosso trabalho também procuramos tratar a leitura por meio de várias concepções, entendendo-a como uma prática cultural permeada por um processo complexo, interativo, dialógico, crítico, social e prazeroso. Amparando-nos em Chartier (2001), que observa e/ou descreve os múltiplos empregos do termo “leitura”, passamos a entendê-lo mais amplamente que apenas como um “esquema conceitual”. Com Barthes e Compagnon (1987), reforçamos a ideia de que leitura é um termo que está imerso num conjunto de práticas entendidas de várias maneiras e por nós sintetizadas da seguinte forma:

1. Ler pode ser entendido como uma técnica, pois é preciso ter conhecimento das convenções da escrita para descodificá-la, consumi-la, decifrá-la.
2. Ler pode ser entendido como uma prática social, pois as representações da leitura sempre estiveram ligadas às esferas privilegiadas, por exemplo, do

poder e da religião; no entanto, conforme Chartier, a leitura é uma prática cambiante no seio de distintas comunidades.

3. Ler pode ser entendido como uma forma de gestualidade, pois, por muito tempo, a leitura gestual dos atores, nos teatros, encantou as pessoas. Hoje, ela é mais solitária, utiliza apenas os olhos; mesmo assim, envolve situações corporais que mudaram com os tempos e que ainda compõem o ato de leitura.
4. Ler pode ser entendido como uma forma de sabedoria. Assim, a leitura era concebida, na Idade Média, e recomendada como forma de enriquecimento humanístico.
5. Ler pode ser entendido como um método, sendo a retórica concebida como principal método, que consistia num certo estilo de composição nos discursos e nas escritas de obras. Depois, passou a ser a boa leitura, a leitura intelectual como desenvolvimento da inteligência crítica, e adquiriu “três auréolas prestigiosas: a da ciência (exatidão, rigor), a da razão (desmistificação), a do gosto (conformidade com o Belo)” (BARTHES; COMPAGNON, 1987, p. 186).
6. Ler pode ser entendido como uma atividade voluntária, pois, hoje, tende a ser considerada como atividade de prazer pelo leitor, como prática de fruição, como uma forma de acesso ao Imaginário.

Como pode ser notado, o termo leitura e o ato de ler podem ser compreendidos de diferentes maneiras. Sob esse viés, nosso trabalho se ancora nos estudos do historiador francês Roger Chartier, que em muito contribuem para uma visão mais ampla do campo dos estudos referentes às práticas de leitura e sua trajetória como prática cultural, além de terem grande relevância pela contribuição dada “ao estudo das práticas de leitura, seja do passado – por exemplo, ao investigar a leitura na França do Antigo Regime –, seja do presente, ao refletir sobre as leituras no mundo digital” (EGITO, 2010, p. 47). A esse respeito, Chartier afirma que:

[...] as experiências individuais são sempre inscritas no interior de modelos e de normas compartilhadas. Cada leitor, para cada uma de suas leituras, em cada circunstância, é singular. Mas esta singularidade é ela própria atravessada por aquilo que faz com que este leitor seja semelhante a todos aqueles que pertencem à mesma comunidade (CHARTIER, 1999, p. 91).

Quando o autor fala das experiências individuais inscritas no interior de modelos e normas, está querendo dizer que o leitor é sempre perpassado por *representações* de sua comunidade de interpretação que acabam por constituir suas *práticas*, seus modos de *apropriação* da leitura ou de outras culturas – conceitos adiante discutidos. Mas, ainda, especificamente em relação ao leitor e à leitura, refere-se também aos “protocolos de leitura”, que são os indícios que os autores dão de como o leitor deve proceder com a leitura, meio que delineando o “leitor ideal”. Além desses “protocolos”, existe ainda o editor, ou a editora, que também delineia o “leitor ideal” na tentativa alcançar um determinado público. Com isso, “o que os protocolos de edição ou impressão evidenciam é que, no tipo de história buscada por Chartier, a reflexão a propósito do suporte material do sentido é fundamental para a determinação de sua efetuação nas práticas” (PÉCORA, 2001, p. 11), ou seja, o suporte material determina certas práticas e, por isso, será observado em nossa pesquisa.

Essa afirmativa nos dá a ler que o escrito em sua materialidade, passando por transformações ao longo dos tempos, ora em forma de rolo e manuscrito, ora em forma de livro e impresso, influenciou transformações nos modos de ler, nas práticas de leitura. Assim, a reprodução dos textos e a produção de livros, depois da invenção de Gutemberg,<sup>6</sup> desencadearam uma significativa transformação que afetou as práticas de leitura, pois os leitores passaram a ter acesso a um número maior de livros e cada livro passou a atingir um número maior de leitores.

Nesse mesmo limiar de transformações do escrito, a leitura passou por revoluções históricas que marcaram suas práticas. A primeira, segundo Cavallo e Chartier (2002), foi a da leitura em voz alta para a leitura silenciosa, seguida da leitura intensiva, limitada a um texto apenas, o qual o leitor lê, relê, decora, memoriza, recita, e desta para a leitura extensiva, aberta a vários textos, de forma livre, desenvolta, irreverente, na qual se exercita a criticidade. Por fim, a mais atual revolução, que se deu a partir da transmissão eletrônica dos textos e das maneiras de ler que ela impõe – na tela do computador –, redefinindo a materialidade das

---

<sup>6</sup> Gutemberg é considerado o inventor dos tipos móveis de chumbo fundido, mais duradouros e resistentes do que os fabricados em madeira e, portanto, reutilizáveis, que conferiram uma enorme versatilidade ao processo de elaboração de livros e de outros trabalhos impressos e permitiram a sua massificação.

obras, “[...] quebrando o elo físico entre o objeto impresso (ou manuscrito) e o texto ou textos que ele veicula” (CAVALLO; CHARTIER, 2002, p. 30). Portanto, em nosso estudo, buscamos constatar até que ponto essas revoluções históricas da leitura se fazem presentes em práticas de leitura que se efetivam na escola e quais formas de leitura impregnam o ambiente escolar.

No que se refere à singularidade do leitor, fica evidenciado, nas palavras de Chartier explicitadas na citação, uma de suas noções conceituais básicas, a “apropriação”, ou seja, o modo como o leitor toma o texto, considerando que cada leitor tem um modo de ler, tem um conhecimento prévio próprio e uma intenção, ou se apropria da leitura de modo diferente. Por isso, a noção de apropriação utilizada por Chartier permite pensar as diferenças na divisão, porque postula a invenção criadora no próprio cerne dos processos de recepção (CHARTIER, 2002b, p.136).

Nesse sentido, o autor esclarece:

Definido como uma “outra produção”, o consumo cultural, por exemplo, a leitura de um texto, pode assim escapar à passividade que tradicionalmente lhe é atribuída. Ler, olhar ou escutar são, de fato, atitudes intelectuais que, longe de submeter o consumidor à onipotência da mensagem ideológica e/ou estética que supostamente o modela, autorizam na verdade reapropriação, desvio, desconfiança ou resistência (CHARTIER, 2002a, p. 53).

Dessa forma, compreendemos que, para Chartier, a leitura é entendida como uma prática plural, de modo que, numa só obra, há inúmeras possibilidades de apropriação, dependendo, entre outras coisas, do suporte, da época e da comunidade em que a obra circula. “Abordar a leitura é, portanto, considerar, conjuntamente, a irreduzível liberdade dos leitores e os condicionamentos que pretendem refreá-la” (CHARTIER, 2002b, p. 123). Daí por que “o autor rejeita as classificações rígidas e simplistas, traduzidas por oposições entre leitores e não leitores ou alfabetizados e analfabetos” (EGITO, 2010, p. 53), posição que nos instiga a duvidar do fato de que desempenho IDEB alto ou baixo necessariamente significa a existência, no interior das escolas, de diferenças em práticas de leituras, uma vez que cada comunidade interpretativa estabelece com a leitura uma ligação própria, mais ou menos condizente com suas realidades e com seus anseios.

Em relação à outra noção conceitual básica dos estudos de Chartier, que é a de “representação”, a trazemos para a pesquisa sobre práticas de leitura no âmbito escolar e nos apropriamos dela, pois as representações podem ser pensadas como “[...] esquemas intelectuais, que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado” (CHARTIER, 1991, p.17). Assim, apoiamo-nos nessa noção conceitual para identificar e analisar representações de leituras de professores e de alunos de quarta série do Ensino Fundamental de duas escolas públicas do município da Serra/ES. Para nós, essas representações de leitura permitiram compreender não só formas diferenciadas de conceber a leitura, mas também concepções que vêm fundamentando práticas leitoras que se efetivam ao final da primeira etapa do Ensino Fundamental. Assim, identificamos sentidos que permeiam formas de entender práticas incentivadoras de leitura ao final dessa etapa de ensino.

Pensando a leitura e, conseqüentemente, as suas práticas no âmbito da perspectiva da história cultural, assim postulada por Chartier, pensamos em práticas de leitura como práticas culturais, levando em consideração formas e modos de ler. Sendo a leitura uma “[...] prática criadora, actividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores de textos ou dos fazedores de livros [...]” (CHARTIER, 2002b, p. 123), ao buscá-la nos mais variados espaçostempos das escolas, entendemos que ela é própria de cada leitor que se apropria do texto do seu modo e o representa por meio de suas subjetividades e exterioridades. Tornamos, ainda, os conceitos de apropriação, representação e práticas interrelacionados e indissociáveis, como apregoa a perspectiva chartieriana.

Desse modo, o estudo que envolve práticas de leitura não poderia deixar de refletir sobre como a leitura tem sido concebida e como essas diversas concepções têm orientado práticas de ensino. Ancoramos, pois, nossas reflexões em Chartier, que, ao observar e descrever os múltiplos empregos do termo “leitura”, surgidos mediante a gama de fatos históricos que delinearão a leitura ora por um caminho, ora por outro, ora por uma finalidade, ora por outra, faz seus estudos relevantes, pertinentes e fundamentais para um trabalho de investigação sobre práticas de leitura na escola.



Ainda com Chartier (2001, p. 181), passamos a entender que ler “é pôr em jogo o corpo, é inscrição num espaço, relação consigo ou com os outros”; ou seja, o processo de leitura de um texto envolve o corpo por inteiro e se dá no meio de um contexto (social, político e cultural), tomando em consideração nossa relação conosco mesmos. Convém lembrar que a leitura é sempre uma prática encarnada por gestos, espaços e hábitos. Por isso, não poderíamos deixar de considerar esses aspectos em nossas análises, tomando-os, principalmente, como critérios para questões de estudos que serão apresentadas a seguir. Não poderíamos também deixar de trazer algumas considerações do autor sobre gestos de leitura que nos ajudaram a entender que os modos de utilização, de compreensão e de apropriação dos textos são marcas de um período histórico e compõem práticas de leituras diversificadas. Portanto, que modos de utilização marcam a história presente? Mais uma indagação para a qual fomos levados a propor respostas.

A respeito disso, Cavallo e Chartier (2002), no livro *História da leitura no mundo ocidental*, dão atenção particular às maneiras de ler do passado que, hoje, desapareceram ou foram marginalizadas, tal como foi com a leitura em voz alta com a função de comunicar o escrito ou de consolidar formas de sociabilidade, o que nos faz entender que esse gesto de leitura seguia exigências de uma dada época, do lugar e do ambiente. Os gestos de leitura atuais, de ler em silêncio e com os olhos, até mesmo na tela do computador, refletem um modo de ler que vem acompanhando as novas tecnologias e as mudanças do mundo contemporâneo. A própria materialidade do texto, como já foi exposto, inicialmente em forma de rolo e, posteriormente, em forma de livro, e o ato de rolar ou de folhear página a página na leitura são gestos que implicaram/implicam leituras diferentes. Com o entendimento desses aspectos, dessas peculiaridades que envolvem o ato de ler, buscamos, na tentativa de olhar o todo, a sutileza de perceber os mais diversos gestos de leitura, em tempos e espaços plurais, com as turmas da pesquisa, de modo que esses gestos pudessem revelar práticas e hábitos particulares, permeados por uma dada cultura ou pelas disponibilidades e pela acessibilidade de materiais escritos a esses leitores.

Sabemos que os fundamentos aqui apreendidos não esgotam o tema da leitura e suas práticas. No entanto, tomando como base essas explicitações, essas

considerações sobre práticas de leitura, não podíamos nos restringir apenas aos espaços das salas de aula. Entendemos, com Chartier, que a leitura se configura de forma diferente em espaços diferentes e com sujeitos socialmente diferentes, o que nos conduziu a uma busca de especificidades, certos de que a comparação seria inevitável, mas foi feita com a cautela de não rotular e de não atribuir maior ou menor valoração a uma prática em detrimento da outra.

As (in)definições e os múltiplos empregos do termo “leitura” possibilitaram-nos romper com o discurso tradicional de leitura como um processo natural e espontâneo. Por isso, o que temos percebido e o que nosso referencial teórico e as pesquisas nos têm apontado é que ler é mais do que um processo individual; é também uma prática social, política e cultural. Assim, percebemos, hoje, a gama de significados que a palavra suscita por conta da complexidade que envolve o ato de ler e achamos importante fazer uma abordagem mais abrangente, considerando leitura não só produção, mas também avaliação, interpretação, interação, além de apropriação, representação, como depreendemos das abordagens de Roger Chartier.

Sendo a leitura, segundo esse autor, uma prática cultural, uma produção de sentidos e tendo ela significações tão variadas, entendemos que é por meio das interações que ela se fará uma prática transformadora para os sujeitos que a praticam. E é nessa direção que seguimos, buscando interações e representações que desvelassem práticas de leitura, mediadas ou não pelos professores, para a formação do leitor crítico, como expusemos e como almejamos.

## 2.2 OBJETO DE PESQUISA E QUESTÕES DE ESTUDO

Diante das considerações apresentadas, a investigação feita teve como objetivo **investigar práticas de leitura que vêm sendo priorizadas com e por alunos de turmas do ensino regular de quarta série de duas escolas públicas do Município da Serra – ES com IDEB’s destoantes**. Pretendemos, portanto, investigar se há diferenças entre práticas de leituras realizadas em escolas com desempenhos IDEB diferentes, buscando, mais especificamente, analisar em que

práticas de leitura que se efetivam em escolas com desempenho diferenciado se assemelham e se distinguem no final da primeira etapa do Ensino Fundamental.

Em face do que foi sinalizado por nosso referencial teórico, partimos da hipótese de que, analisando práticas leitoras em comunidades com realidades – sociais, econômicas, culturais – diferentes, vislumbraríamos dois casos singulares. Para tanto, remetemos nosso olhar para práticas de leitura efetivadas na escola, tanto dentro como fora de sala de aula, em espaços e horários diversos, buscando compreender alguns aspectos que consideramos constitutivos das ações que envolvem as práticas incentivadoras de leitura no âmbito escolar. Assim, conduzimos a nossa investigação na intenção de responder aos seguintes questionamentos:

- a) Que práticas de leitura são priorizadas com e pelos alunos de duas turmas de quarta série de escolas que tiveram resultados diferenciados quanto ao IDEB?
- b) Quais lugares escolares, tempos, suportes textuais vêm sendo priorizados em práticas de leitura nessas turmas? Há diferenças em termos de prioridades de práticas de leitura nas escolas?
- c) Que tipos de abordagens são realizados nas escolas campo da pesquisa para fomentar práticas de leitura de alunos da quarta série (em escola de maior e menor IDEB)?
- d) Que representações de leitura circulam entre alunos e professores ao final da primeira etapa do Ensino Fundamental nas escolas campo de pesquisa?
- e) Que concepções de leitura sustentam essas representações?

### 2.3 O DESEMPENHO IDEB E PRÁTICAS DE LEITURA

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), lançado, em 2007, pelo Ministério da Educação (MEC), via Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), é um indicador educacional que relaciona dados escolares de fluxo (promoção, repetência e evasão) e pontuações em exames padronizados,

obtidas por estudantes. O intuito é medir a qualidade da educação pública brasileira em correlação com as políticas públicas (e, em particular, educacionais) de inspiração neoliberal que vêm sendo implementadas no país ao longo das últimas décadas.

Participam da avaliação denominada Prova Brasil alunos de quarta série/quinto ano e oitava série/nono ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino, em escolas com vinte ou mais alunos da série, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), alunos do terceiro ano do Ensino Médio. Os resultados informam o desempenho de cada município e escola, e não há nota individual do aluno. Os testes são formados por questões de língua portuguesa, com foco em leitura, e de matemática, com foco na resolução de problemas em que o aluno deve demonstrar, também, habilidade em leitura.

O IDEB de 2009 declara a nota do Brasil, sendo 4,6 nos anos iniciais, 4,0 nos anos finais e 3,6 no Ensino Médio. A partir do IDEB, o MEC estabeleceu metas que escolas, municípios, estados e Distrito Federal e o Brasil devem atingir a cada dois anos até 2021.<sup>7</sup> O objetivo principal é fazer com que, em 2021, período estipulado tendo como base a simbologia do bicentenário da Independência em 2022, a educação brasileira atinja um nível de qualidade comparável ao dos países desenvolvidos, ou seja, a meta é chegar à nota 6,0, que foi a nota obtida pelos países que ficaram entre os vinte mais bem colocados do mundo em testes desenvolvidos pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e que, por isso, apresentam um ensino público considerado de boa qualidade.<sup>8</sup>

No estado do Espírito Santo, em 2005, tinha-se um índice de nota 4,2 para os anos iniciais. Em 2007, passou-se para 4,6, chegando em 2009, à nota 5,1. Apresentou-se notável evolução em todos os índices apurados nas séries iniciais do Ensino Fundamental, ultrapassando os índices previstos para 2011 e a média nacional. No

---

<sup>7</sup> Ver tabela com o demonstrativo de notas IDEB dos estados da federação e a projeção para os anos seguintes no anexo B deste trabalho.

<sup>8</sup> A título de exemplificação: Alemanha, Canadá, Estados Unidos, França, Japão, Suécia e Suíça são alguns dos países mais bem colocados no mundo em testes equivalentes ao IDEB, promovidos pelo PISA que avalia estudantes de 15 anos completos em todos os países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), mais os convidados – como Brasil, México, Argentina e Chile, entre outros.

município da Serra/ES, também percebemos um aumento das notas do IDEB nos anos iniciais: passou-se de 3,5, em 2005, para 4,2, em 2007, e 4,6, em 2009, atingindo o índice nacional.

Duarte (2012), em seu trabalho de pesquisa, ao comparar os indicadores oficiais com a realidade sobre o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita em escolas da região de Baixo Tocantins - Pará, nos mostra que, embora os dados indiquem um avanço nas notas do IDEB, inclusive superando as metas estabelecidas, a realidade não os sustenta, pois foi percebido que um número significativo de alunos da quarta série das escolas pesquisadas não consegue compreender um texto, enquanto outros que cursam a segunda e terceira séries apresentam dificuldade até de decodificar palavras. Com isso, a autora coloca em dúvida a referência de aprovação utilizada pelo IDEB, uma vez que essa aprovação não garante um rendimento escolar satisfatório, ou seja, não garante que o aluno domine a leitura e a escrita como atividades discursivas.

Desse modo, quando resolvemos utilizar o IDEB na escolha das escolas que seriam campo de nossa pesquisa, partimos do pressuposto de que não deveríamos escolher escolas ao acaso e de que seria interessante compararmos práticas de leitura em escolas com realidades diferentes, assim como compararmos os dados oficiais com os dados reais. Indagando se, realmente, desempenhos IDEB diferentes significavam práticas de leitura diferentes e vice-versa. Partimos da assertiva de que, independentemente dos índices alcançados pelas escolas, fatores ligados à exclusão, à discriminação e à marginalização social, que não são considerados, podem influenciar diretamente os índices, assim como nos deram a ler as pesquisas de Costa (2010) e Souza (2010), que, também trabalharam, mas no âmbito da alfabetização, com duas escolas de IDEB's distintos em outros municípios do estado do Espírito Santo.

Portanto, se o intuito é medir a qualidade da educação pública brasileira, vale ressaltar que, por meio da Prova Brasil, afere-se um índice ou nota à escola e ao município, obtido por meio de uma avaliação que não considera elementos essenciais do processo, nem o contexto dos sujeitos, nem a dinâmica escolar, nem todos os intervenientes desse processo. Com isso, queremos dizer que o IDEB é um

indicador educacional que simplesmente mede resultados, entretanto não afere processos e não leva em conta aspectos sociais, econômicos e culturais envolvidos no processo de formação escolar e, particularmente, no processo de formação de leitores. É uma avaliação quantitativa que não inclui instrumentos qualitativos capazes de mostrar os motivos que podem desencadear o baixo rendimento dos alunos. Cruz (2009) mostra a correlação da renda familiar com o rendimento escolar, enquanto Gouveia; Souza e Tavares (2009) ponderam que, além dos aspectos sociais, outros elementos, tais como as características individuais dos alunos (de gênero e etnia), as condições de oferta da escola (matrícula) e o gasto com o aluno por ano influenciam os resultados escolares e, por consequência, o desempenho IDEB de cada escola.

Em suma, ao atribuir uma nota ao município ou à escola, o IDEB não considera as subjetividades dos indivíduos, suas necessidades e suas condições socioeconômicas e histórico-culturais. Ao se traçar uma meta para que o nosso país atinja um nível de qualidade comparável à dos países desenvolvidos, fica evidente que se quer homogeneizar a sociedade sem dar as mesmas condições de desenvolvimento a todos. Nesse sentido, concordamos com Fernandes (2010, p. 5), quando ela se refere à equidade dentro de uma mesma escola e sistema:

Como o Ideb avalia a média da escola e dos sistemas, nada garante que todos irão caminhar numa elevação constante da nota. Ou seja, muitos podem melhorar a proficiência enquanto vários podem ficar abaixo, que a média será elevada. Assim, uma escola cuja nota é 5,0 pode estar com a aprendizagem num nível polarizado (alguns sabem muito, outros quase nada) enquanto numa escola cuja nota foi 4,0 pode estar com o nível de aprendizagem constante e crescente (todos os alunos estão aprendendo num nível crescente, mesmo que em escalas ainda diferentes).

Essa afirmação nos impele a ressaltar que se faz necessário investigar que práticas de leituras se realizam em escolas com IDEB diferenciado, para compreender que tipo de especificidades constituem ações motivadoras da leitura em contextos escolares com desempenhos destoantes. Partimos do pressuposto de que práticas de leitura podem diferir em função do que a escola realiza, das condições socioeconômicas e histórico-culturais dos sujeitos, dos tipos de materiais de leitura disponibilizados a eles e de toda a dinâmica que se concretiza na e com a escola em torno do ler. Tais inferências nos levam a concluir que as notas do IDEB sem

análises como essas são dados vazios de significado e, portanto, não contribuem para repensar o que pode ser melhorado no tocante às práticas de leitura e à formação do leitor no âmbito da escola.

Por fim, destacamos que as considerações feitas, neste estudo, sobre o IDEB não têm a pretensão de aprofundar todos os aspectos que interferem no alcance ou não do índice. Contudo, queremos deixar claro que utilizamos o IDEB como critério de escolha das escolas, tendo em vista o objeto da pesquisa, que procurou investigar práticas de leituras em contextos diferenciados e com resultados de desempenho destoantes.

Para situar as escolas, apresentamos, no percurso metodológico, as condições socioeconômicas dos sujeitos participantes da pesquisa, as características do local onde essas escolas estão localizadas – município e bairro –, do público atendido, dos profissionais que nelas atuam, de sua estrutura, de seu funcionamento e mais alguns aspectos relevantes para a análise dos contextos investigados.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

Ao mergulharmos no universo dos professores, dos alunos e das escolas, buscando entender suas práticas leitoras, tornamos como ponto de partida indagar de que forma as práticas no cotidiano das escolas estão favorecendo e incentivando a formação do leitor. Nesse sentido, entendemos que uma pesquisa dessa natureza precisa utilizar uma metodologia que leve em conta a diversidade do ambiente e a complexidade humana.

Para tanto, utilizamos a abordagem qualitativa, por permitir ela ao pesquisador inserir-se no local de estudo, observar e compreender o contexto e as práticas no seu ambiente natural de ocorrência; por se fazer necessária uma pesquisa que valorize a relação dinâmica, particular, contextual e temporal entre o pesquisador e o objeto de estudo (MICHEL, 2009) e por permitir essa abordagem a utilização de uma variedade de fontes de informação (documentos, questionários, entrevistas, observação participante em campo), o que possibilita "[...] uma apreensão mais completa do objeto, levando em conta o contexto em que ele se situa" (LÜDKE; ANDRÉ, 2001, p. 18). Entretanto, em alguns momentos de nossa análise, sentimos a necessidade de quantificar os dados em tabelas a fim de termos uma visão geral que nos auxiliasse na caracterização dos sujeitos envolvidos na pesquisa e no mapeamento e frequência de práticas leitoras. Dessa forma, adotamos a posição de Martins:

É falsa a dicotomia entre pesquisa quantitativa e qualitativa. [...] a natureza e condução de uma pesquisa orientada por um Estudo de Caso necessita da adoção de diversas técnicas de coleta de dados, bem como sugere avaliações qualitativas (MARTINS, 2006, p. 23).

Dessa forma, utilizamos o estudo de caso como estratégia de pesquisa por possibilitar ela a penetração na realidade social, no seu contexto real. Ao optarmos por estudar práticas de leitura em duas turmas de quarta série do Ensino Fundamental, em escolas de realidades singulares e em ambientes escolares diferentes, para compreendermos como as práticas de leitura se efetivam e em que medida se tornam favorecedoras para a formação do leitor, levamos em conta dois casos singulares, a fim de mostrar, por meio



da análise comparativa, ausências ou características comuns aos diferentes casos. No entanto, o nosso olhar comparativo se deu de forma cuidadosa, para não atribuir superioridade de uma prática cultural em relação à outra e, em consequência, reafirmar a classificação dicotômica que diferencia *alta cultura* e *cultura popular*, tão rejeitada por Chartier e pela História Cultural.

Esse tipo de metodologia nos revela, ainda, em consonância com o que apresentamos nas considerações sobre o IDEB, que o processo é mais importante do que o produto e que o pesquisador se ressignifica e aprende com o desenrolar do próprio trabalho. Ao buscarmos o sentido de algo, precisamos ter a sensibilidade, o tino e a atenção para perceber a importância das situações observadas; a clareza dos objetivos, para determinar o rumo a seguir; a persistência, a constância diante de fatos e relatos observados, que são instantâneos e não se repetem.

Assim, a seleção das escolas se deu a partir do aspecto social, da nota no IDEB 2009 e teve por principal objetivo identificar “[...] o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 2002b, p.16-17). Portanto, a escola denominada “Escola A” se localiza em bairro de classe média e apresenta o maior IDEB (6,2), e outra se localiza em bairro de classe baixa, apresenta a menor nota no IDEB do município (3,4) e a denominamos de “Escola B”.

A escolha por escolas do município da Serra-ES se deu por três motivos: pelo fato de a pesquisadora ser professora estatutária em séries iniciais dessa municipalidade; pelo fato de ter havido a concessão de licença do trabalho para a realização do curso de Mestrado, tendo por condição a pesquisa favorecer o aprimoramento da prática docente e viabilizar melhorias na qualidade dos serviços educacionais prestados pelo município; pelo fato de ser também o local/município de onde surgiu a inquietação e o interesse em desenvolver uma pesquisa que abarcasse o tema “práticas de leitura” nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Vale também ressaltar que, no município da Serra-ES, até a realização deste trabalho, não havia estudos sobre práticas de leitura em turmas de quarta série do Ensino Fundamental.

A escolha pela última série das séries iniciais (quarta série) se deu pelo fato de ser esta uma série de transição do Ensino Fundamental, em que os alunos passam a ter, em vez de uma professora ministrante de várias disciplinas, vários professores em suas disciplinas específicas – como uma ruptura do ser-criança para o ser-estudante –; de ser a série em que mais se depositam expectativas no que diz respeito à formação leitora<sup>9</sup> – o aluno deve estar apto a cursar os anos finais, devendo esse ser-criança saber ler e escrever de forma autônoma os mais diversos gêneros textuais –, e também para verificar como o aluno tem chegado ao final das séries iniciais no âmbito da leitura.

No que se refere aos caminhos metodológicos seguidos na realização da pesquisa, primeiramente, entramos em contato com os diretores de cada uma das duas escolas, no final do ano de 2011, para apresentação e para uma conversa na qual eles foram informados sobre os objetivos e a proposta da pesquisa e em que foi pedida autorização para inserção em campo (DIÁRIO DE CAMPO, p. 4, 5 e 7). Aprovada pela direção das escolas a inserção em campo, mediante a apresentação da intenção de pesquisa, voltamos às escolas no início do ano letivo de 2012 a fim de buscar apoio dos pedagogos e professores de quarta série para a participação na pesquisa, de forma que eles pudessem abrir suas salas à proposta. Esse contato foi fundamental, uma vez que, se os professores não se sentissem engajados a participar, não teríamos como iniciar uma pesquisa que tem a sala de aula como um dos focos de observação das práticas de leitura. Portanto, a abordagem com o professor se deu de modo cuidadoso, para que ele percebesse a necessidade de sua colaboração. Mesmo assim, percebemos o (pré)conceito em relação às pesquisas, principalmente em Educação, uma vez que, mesmo diante de autorização prévia, uma professora, posteriormente, desistiu de permitir a observação de suas aulas uma vez que não se sentia à vontade com alguém observando a dinâmica de sua sala de aula diariamente, por se sentir invadida ou vigiada por pessoas desconhecidas (DIÁRIO DE CAMPO, p. 20). A desistência de uma professora ocorreu na escola B, e, para não atrasar o início da coleta dos dados empíricos, logo procuramos a professora da outra turma, explicamos as

---

<sup>9</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais traçam alguns critérios de avaliação de Língua Portuguesa para o segundo ciclo (3ª e 4ª séries) que nos ajudaram no entendimento do que é que compõe as expectativas da formação leitora em alunos quando chegam ao final da primeira etapa do Ensino Fundamental. Esses critérios constam no anexo A deste trabalho.

intenções da pesquisa, e ela prontamente nos acolheu, apresentou-nos à turma e colaborou, de forma significativa, na coleta das autorizações dos pais e/ou responsáveis pelos alunos.

Em seguida, caracterizamos as escolas por meio de observação, conversas e anotações em um roteiro/ficha (APÊNDICE D) em que ficaram contidas todas as informações relacionadas à estrutura, ao funcionamento, à localização, além de dados da equipe técnica e da equipe pedagógica atuantes nessas escolas. A leitura do projeto político-pedagógico das escolas e a conversa com funcionários dos setores administrativos e de manutenção também se fizeram pertinentes e relevantes para podermos caracterizar a realidade e o contexto socioeconômico e cultural em que as escolas se inserem e para conhecermos as diretrizes que norteiam essas instituições. Concomitantemente, partimos em busca da autorização dos envolvidos no processo, solicitando aos pais e responsáveis pelas crianças autorizações para entrevistas e participação na pesquisa (APÊNDICE C).

Cumprido todo o protocolo de apresentação do projeto de pesquisa e das autorizações, comprometendo-nos com o tratamento ético dos dados, mantendo em sigilo os nomes das escolas e das crianças, preservando, sobretudo, a integridade do grupo e utilizando os dados coletados para fins estritamente científicos ligados à pesquisa, passamos à parte de coleta de dados empíricos. Para isso, utilizamos, como instrumentos de coleta de dados, a observação participante, fotografias, entrevistas semiestruturadas (APÊNDICES E, F e G) com os professores, com a(o) pedagoga (o) e com os alunos ao longo do período de investigação, e a análise documental, evidenciada por meio da leitura dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas, dos diários de classe, da ficha dos alunos, dos cadernos dos alunos, das atividades xerocopiadas e do livro didático.

As entrevistas com os professores e com a(o) pedagoga(o) (APÊNDICES E e F), realizadas a fim de caracterizarmos os sujeitos quanto à faixa etária, à formação, à experiência profissional e ao nível socioeconômico-cultural, foram gravadas em áudio, com a devida autorização, depois transcritas e proporcionaram também a identificação da/s concepção/ões de leitura que representa/m o trabalho educativo nas turmas envolvidas na pesquisa.

A escolha pela entrevista semiestruturada se deu por partir esse tipo de entrevista de um esquema básico, porém flexível, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações no decorrer da entrevista. Portanto, mesmo partindo de um roteiro para entrevista com os sujeitos da pesquisa, acabamos fazendo outras perguntas que se fizeram pertinentes no momento das entrevistas, a fim de adentrarmos nas respostas e entendermos certos significados. Assim, nas entrevistas com as crianças (APÊNDICE G), pudemos caracterizá-las quanto à faixa etária, ao nível socioeconômico-cultural e rastrear a importância e/ou significado da leitura em suas vidas.

A observação participante foi realizada ao longo do trabalho de investigação, nos mais variados espaços das escolas: sala de aula, sala de informática, biblioteca, corredores, pátio e quadra. Para tanto, utilizamos recursos e técnicas de coleta de dados, tais como anotações em diário de campo e fotografias. Segundo André (2005), esse é o momento de maior interação do pesquisador com a situação a ser estudada, pois pesquisador e objeto de pesquisa acabam por influenciarem-se entre si. De acordo com Antonio Carlos Gil (2010, p. 103-104), a observação participante apresenta algumas vantagens importantes a serem destacadas:

- a) Facilita o rápido acesso a dados sobre situações habituais em que os membros das comunidades se encontram envolvidos.
- b) Possibilita o acesso a dados que a comunidade ou grupo consideram de domínio privado.
- c) Possibilita captar as palavras de esclarecimento que acompanham o comportamento dos observados.

Nesse sentido, quando nos propusemos investigar práticas de leitura em vários ambientes da escola, foi porque a entendemos como uma prática que é constitutiva da cultura escolar, carregada de significação cultural e que acontece de muitas formas e nos mais diferentes espaços, inclusive se fazendo viva e extrapolando os muros da escola. Partimos do princípio, postulado por Chartier, de que “uma história da leitura não pode limitar-se apenas à genealogia de nossas maneiras de ler, em silêncio e com os olhos, mas que ela tem a tarefa de resgatar os gestos esquecidos, os hábitos desaparecidos” (2002a, p. 70) que poderiam ser revelados em ambientes fora da sala de aula. Assim, procuramos as várias maneiras de ler, sabendo que encontraríamos práticas comuns e algumas ordenações específicas da comunidade

interpretativa que configuram práticas leitoras realizadas pelos nossos sujeitos de pesquisa.

Permanecemos 101 dias em campo, de 12 de dezembro de 2011 a 23 de agosto de 2012, ou seja, metade de um ano letivo. Desses dias, 51 foram na escola A e 50 na escola B (APÊNDICE L), tendo-nos revezado cada semana em uma escola, no período de turno matutino, totalizando, aproximadamente, 400 horas de inserção em campo para coleta dos dados da pesquisa.

No decorrer da coleta dos dados, fizemos um revezamento da observação entre as turmas, mas temos a consciência de que, à medida que ficávamos em sala, observando e participando da dinâmica escolar, criávamos laços afetivos e de colaboração que inviabilizou a neutralidade da pesquisadora. Por algumas vezes também fomos demandados a dar aula, pois os sujeitos da pesquisa nos viam como alguém que “sabia mais”, que “ensinava melhor”, como se tivéssemos a solução para todos os problemas – de disciplina e de aprendizagem – emergidos das situações em sala de aula. Constantemente, as professoras nos perguntavam: “É assim que faz?”, “O que você faria no meu lugar?”, “É isso mesmo?”. Para não interferirmos no trabalho com as turmas e não mudarmos a rotina, embora soubéssemos que a nossa presença já era o bastante para fazê-lo, limitávamo-nos a ouvi-las e procurávamos dar respostas que não provocassem mudanças em seus comportamentos. Assim, aos poucos, os sujeitos da pesquisa iam revelando, com seu modo de agir, ou seja, com suas práticas, as suas representações, o seu conhecimento de mundo, as suas concepções acerca da leitura.

Desse modo, levando em conta a nossa opção metodológica, as técnicas e/ou instrumentos utilizados para contemplar os objetivos da pesquisa e o processo de inserção em campo, caracterizamos o município onde se localizam as escolas/campo da pesquisa, as escolas e os sujeitos envolvidos para, em seguida, expormos os dados e os resultados desse trabalho.

### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO ONDE SE LOCALIZAM AS ESCOLAS/CAMPO DA PESQUISA

O município da Serra-ES situa-se a 27 km da capital capixaba, na região Sudeste do Brasil, e teve seu processo de colonização iniciado sob a orientação do padre Braz Lourenço em 1556. Antes, a região era habitada pelos índios Tupiniquins, que viviam no litoral, e, posteriormente, vieram do Rio de Janeiro os Índios Temiminós. Foi nessa ocasião em que o padre jesuíta Braz Lourenço e o Chefe Indígena Maracajaguaçu (Gato Grande) fundaram, nas proximidades do Mestre Álvaro, a Aldeia de Nossa Senhora da Conceição, estabelecendo as bases de colonização de uma região que, posteriormente, seria a cidade da Serra, e, com isso, tornaram-se seus fundadores. Assim, segundo Borges<sup>10</sup> (acesso em 10 jul. 2012), a região passou a ser denominada Serra em razão do imponente maciço, o Mestre Álvaro, que se assemelha a uma cadeia de Montanhas, uma serra.

Em relação aos aspectos demográficos e socioeconômicos, o município da Serra é o segundo maior município do estado do Espírito Santo no número de habitantes. De acordo com o censo populacional do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, o município contabilizou pouco mais de 409 mil habitantes, com projeção para 500 mil habitantes até 2013. Integrante da Região Metropolitana da Grande Vitória, ocupa também o segundo lugar em tamanho territorial dessa região, com uma extensão de 554 km<sup>2</sup>. Sua sede está ao norte da capital e é cortada pela BR-101. Nos últimos trinta anos, o município passou por uma transformação radical: deixou de ser tipicamente rural e passou a ser o principal polo industrial do Espírito Santo e a segunda economia do Estado, sendo superado apenas por Vitória, capital capixaba. Abriga o Centro Industrial de Vitória – Civit, que se destina a abrigar instalações industriais e empresas de serviços; a Arcelor Mittal Tubarão, antiga Companhia Siderúrgica de Tubarão – CST –, indústria do ramo de aço e ferro, e a maior parte de sua mão-de-obra está empregada na indústria e na construção civil, que acompanha o desenvolvimento e o crescimento da cidade.

---

<sup>10</sup> Clério Borges é historiador, poeta trovador capixaba e escritor do livro “História da Serra”. O livro, com duas edições, conta a história da Colonização da Cidade da Serra, no Estado do Espírito Santo.

A respeito desse desenvolvimento social e econômico do município da Serra, o jornal "A Gazeta", do estado do Espírito Santo, publicou, em 8 de julho de 2011, uma reportagem que destaca, segundo dados do IBGE, esse município como o quarto do Brasil em desenvolvimento.

A indústria do aço, o *boom* da construção civil, o crescimento comercial e do setor de serviços contribuíram, juntos, para que a Serra tivesse o quarto maior desenvolvimento econômico do país. O município faz parte de um grupo de cidades com menos de 500 mil habitantes que conseguiu ampliar a participação em relação ao Produto Interno Bruto (PIB) nacional. O Município que mais se desenvolveu foi Campos do Goytacazes, no Rio de Janeiro. Em segundo lugar ficou Paraubebas, Pará. São José dos Pinhais, do Paraná, teve o terceiro maior crescimento (A Gazeta, 11/07/2011).

Na reportagem, é observado ainda que "embora a indústria do aço sustente a Serra, foram os setores de comércio, serviços, alojamento, alimentação e a construção civil que proporcionaram à cidade maior participação no cenário nacional." (A GAZETA, 2011).

Em relação à divisão territorial do município, Borges (acesso em 10 jul. 2012) pontua que o território do Município da Serra está dividido, para fins administrativos, em cinco distritos: Sede, Calogi, Carapina, Nova Almeida e Queimado e que esses distritos foram assim definidos na Carta Magna do Município, na Lei Orgânica elaborada pelos vereadores, aprovada em 1990 e por eles ratificada em 2005.

Assim, segundo Borges (acesso em 10 jul. 2012), cada distrito municipal possui algumas características peculiares, sendo o distrito da Sede municipal caracterizado por aspectos socioculturais com fortes tradições da colonização portuguesa; o de Calogi, caracterizado como um distrito agropecuário; o de Carapina, como um distrito de grande concentração industrial e comércio bem desenvolvido; o de Nova Almeida, como o distrito onde está a melhor infraestrutura turística, com belas praias e bairros operários; e o de Queimado, como um distrito em que a população vive, também, da agropecuária.

Dessa forma, podemos compreender que o município das escolas/campo da pesquisa teve a origem de seu nome relacionada à história da cidade, localizada ao pé da Serra ou do Monte (Montanha) do Mestre Álvaro, que sua divisão em distritos baseou-se em aspectos geoeconômicos, a fim de atender demandas

administrativas, e que seu crescimento socioeconômico vem acompanhando uma demanda populacional marcada por constantes migrações de pessoas de outros estados, tais como Bahia e Minas Gerais, que veem na cidade da Serra possibilidade de emprego e melhores condições de vida.

Convém dizer que o crescimento socioeconômico e populacional do município ocasionou também um aumento na procura por vagas nas escolas públicas municipais. Portanto, o Sistema Municipal de Educação, em 2011, matriculou 60.785 alunos em diversos segmentos de ensino.<sup>11</sup> Desse total, 15.119 alunos, com idade entre 0 a 5 anos, estavam na Educação Infantil, 24.069, nas séries iniciais, e 17.679, nas séries finais do Ensino Fundamental (INEP, 2011), havendo, ainda, matrículas na modalidade presencial e a distância de jovens e adultos (EJA) e de Educação Especial em escolas e classes especiais.

Assim, com a caracterização do município da Serra-ES, podemos entender melhor a caracterização das escolas/campo da pesquisa, os bairros onde elas se situam e os sujeitos que habitam esses espaços, partindo de uma visão macro para chegarmos a uma visão micro.

### 3.2 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS/CAMPO DA PESQUISA

Após delinear o contexto em que se insere o município, assim como as suas características básicas, passamos a apresentar a caracterização das escolas no que se refere aos aspectos de localização, histórico, espaço físico, rotina escolar, organização administrativa e pedagógica. Assim, deter-nos-emos, inicialmente, na escola A, para, em seguida, apresentarmos a escola B.

#### 3.2.1 Escola A

---

<sup>11</sup> Dados obtidos por meio do site: < <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula> >. Acesso em: 23 de jul. 2012.



De acordo com a divisão territorial do município de Serra/ES, tal como foi exemplificado na caracterização do município, tendo como referência Borges (acesso em 10 jul. 2012), a escola A localiza-se em um bairro do distrito de Carapina. A história do bairro mistura-se à história da escola/campo da pesquisa, e, para conhecê-la melhor, solicitamos à diretora o Projeto Político- Pedagógico (PPP) da instituição. A mesma entregou-nos o documento, ressaltando que ele estava defasado, pois era de 2007/2008 e precisava de alterações, de ser atualizado. No entanto, acreditamos que, no que se refere ao histórico dessa escola, não haverá modificações, pois a caracterização do bairro onde a escola está inserida pouco mudou e o modo como ela surgiu, em que circunstâncias surgiu também permanecem intactos. Dessa forma, o histórico da Escola A está assim descrito:

A Escola Municipal de Ensino Fundamental “xxxxxxxxx” atende a uma clientela na sua maioria pertencente a um grupo social de maior poder aquisitivo e com nível de escolaridade mais elevado. Alguns alunos vieram de escolas particulares do próprio bairro. As famílias são mais conscientes do seu papel e por esse motivo são participativos e colaboradores. Também atendemos crianças com sérios problemas financeiros e sociais, no entanto não representa um número significativo. Os alunos são oriundos dos seguintes bairros: além de Jardim Limoeiro, São Geraldo, São Diogo I e II, Novo Horizonte, Cidade Continental, Praia de Carapebus, Balneário de Carapebus, Colina de Laranjeiras, Laranjeiras II, Feu Rosa, Chácara Parreiral, Parque Residencial Laranjeiras, Valparaíso, Central Carapina e Manoel Plaza. Por ser referência em relação à qualidade do ensino oferecido, a escola tem atraído muitas crianças de instituições particulares próximas.

Por volta de 1956, iniciou-se o processo de loteamento de terrenos no Distrito de Carapina, neste município. Era constituído por nove chácaras com a denominação de “Chácaras Doutor Américo de Oliveira”.

De acordo com o decreto nº123 de 24 de abril de 1956, na gestão do então prefeito Édson Borges Miguel, ficava aprovada a planta do loteamento de propriedade do Padre João França Mello, com a denominação “Fazenda de Limoeiro”, que abrangia as regiões de São Geraldo, Novo Horizonte, São Diogo I e II, Santa Luzia, Chácara Parreiral, Guaraciaba e Camará. Mais tarde, passou a se chamar Jardim Limoeiro, por haver na região uma abundante plantação de limão.

Na década de 1960, quando ali se resumia basicamente em algumas chácaras em meio a muita vegetação e areal, chegavam as primeiras famílias. Os pioneiros do lugar lembram-se bem das dificuldades que tiveram que enfrentar inicialmente. Conviviam com a falta de água tratada e energia elétrica, assustavam-se com as cobras que circulavam livremente e que representavam uma ameaça constante.

A população do Bairro Jardim Limoeiro em 1970 somava poucos habitantes e atualmente revela-se em um crescimento muito grande estimado em 10,5 mil habitantes. A média atual está relacionada com movimentos migratórios originários de diversos estados do país que traziam para a região indivíduos de baixa renda. Vieram migrantes da Bahia, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Ceará.

No bairro não havia nenhuma escola até o ano de 1972. Quando o prefeito Aldary Nunes viu a necessidade do bairro, alugou um barracão na Av. Lourival Nunes com apenas duas salas de aula e dois banheiros feitos de

cimento grosso. Inicialmente não havia cozinha e a servente cozinhava numa trempe com água oriunda do poço de uma vizinha. O primeiro ano de funcionamento foi em 1973 com apenas uma turma. No ano de 1977 a escola foi construída na Avenida Humberto de Campos com três salas de aula.

Com o passar dos anos e com a crescente demanda da clientela, fez-se necessária a ampliação e reforma da escola, a qual foi contemplada no Orçamento Participativo para o ano de 2000. Em junho de 2007 foi inaugurada a escola e em julho do ano em curso (2008) demos continuidade ao ano letivo atendendo às séries iniciais bem como às séries finais do ensino fundamental, de acordo com os anseios da comunidade local (PPP, 2008, p. 5 e 6).

Atualmente (2012), a escola A atende a 562 alunos, distribuídos por 10 turmas no turno Matutino e 11 no turno Vespertino. A faixa etária do matutino compreende alunos de 8 a 14 anos – de 4ª a 8ª séries; no vespertino, a escola atende a alunos de 1º, 2º, 3º anos e de 3ª série, com a faixa etária de 6 a 12 anos e não funciona no Noturno. Entre as turmas do turno Matutino, localizam-se apenas duas turmas de 4ª série.

Em relação à infraestrutura, a escola possui 11 salas de aula, sendo 7 no prédio da escola e 04 em um anexo, 1 sala/Secretaria, 1 sala/Biblioteca em funcionamento com uma professora em desvio de função assumindo as atividades desse espaço, 1 sala/Laboratório de Informática (em implantação, pois até o mês de julho não havia funcionado), 1 sala/Diretoria, 1 sala/Professores, 1 sala/Pedagogos, 1 sala/Recursos – Professores Educação Especial, 1 Cantina em funcionamento, 1 Cozinha, 1 Refeitório, 1 sala/depósito de recursos materiais diversos, 1 pequeno auditório (usado também como sala de vídeo), 1 pequena despensa, 2 sanitários/Funcionários, 4 sanitários/Alunos. As salas de aula do prédio da escola são grandes, arejadas e bem conservadas, e as do anexo são menores e menos conservadas, pois são parte de uma casa onde também funciona um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI). Há uma rampa que dá condições de acessibilidade a cadeirantes a alguns ambientes da escola situados no segundo piso do prédio. As atividades de Educação Física são realizadas em um pequeno pátio descoberto e em outro coberto, bem próximos, pois essa escola não possui uma quadra de esportes.

Em relação à manutenção e à decoração da escola, durante o período em que

estivemos em campo, vimos murais de informações para os alunos, murais para exposição de trabalhos, *banners* e cartazes com mensagens que eram renovados constantemente.



Foto 1 - Fachada e vista de fora da escola A

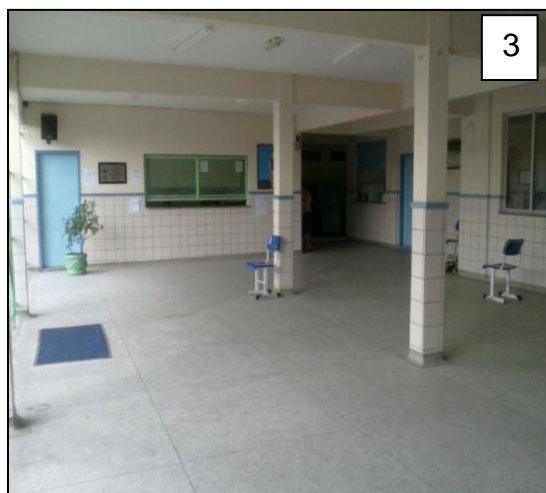
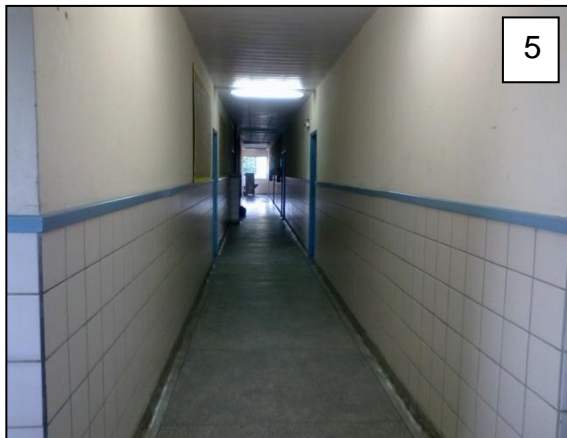
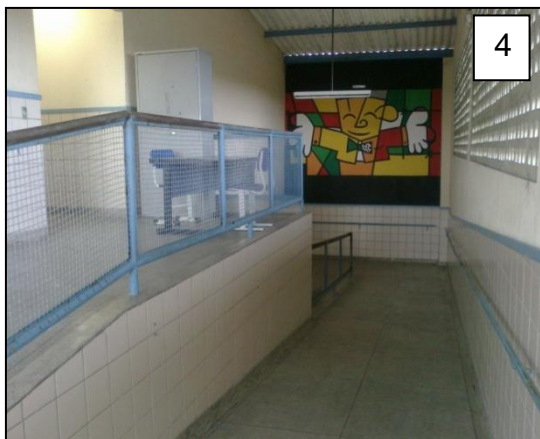
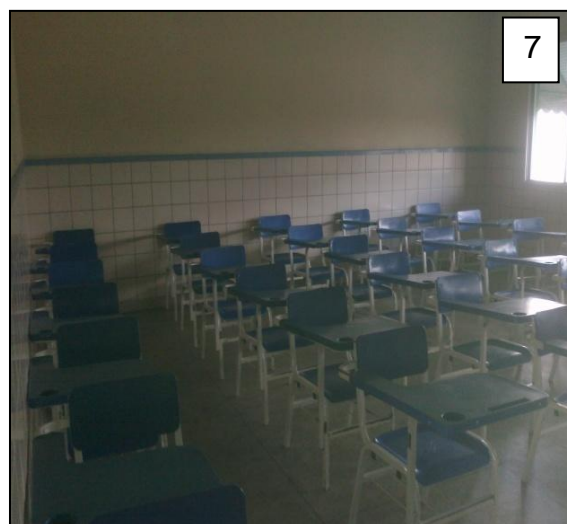
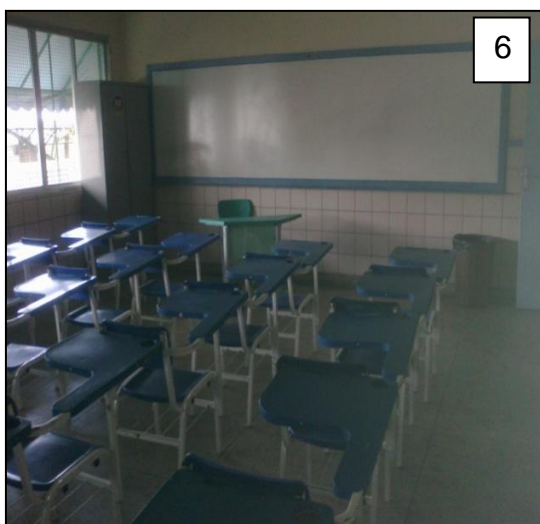


Foto 2 - Vista de dentro da escola A – Pequeno pátio descoberto  
Foto 3 - Pequeno pátio coberto da escola A



**Foto 4 - Rampa de acesso às salas de aula da escola A**  
**Foto 5 - Corredor do segundo piso com as salas de aula da escola A**



**Foto 6 - Sala de aula do prédio da escola A (frente)**  
**Foto 7 - Sala de aula do prédio da escola A (fundo)**



**Foto 8 - Sala de aula da turma 4ª B da escola A**  
**Foto 9 - Outras salas no anexo da escola A**



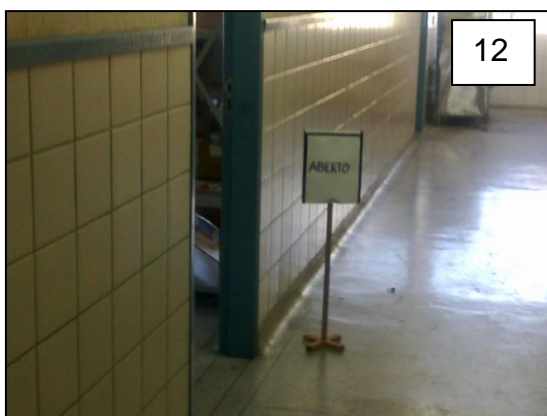
10



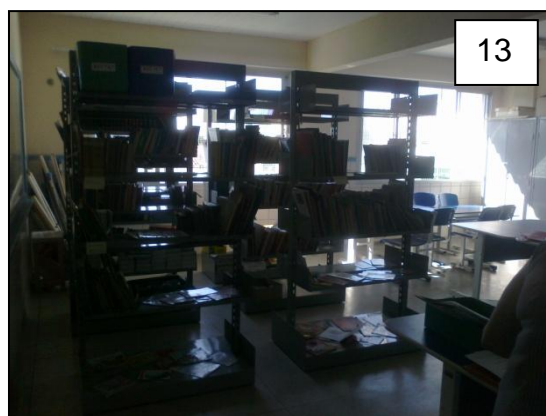
11

**Foto 10 - Miniauditório da escola A (frente)**

**Foto 11 - Miniauditório da escola A (fundos)**



12



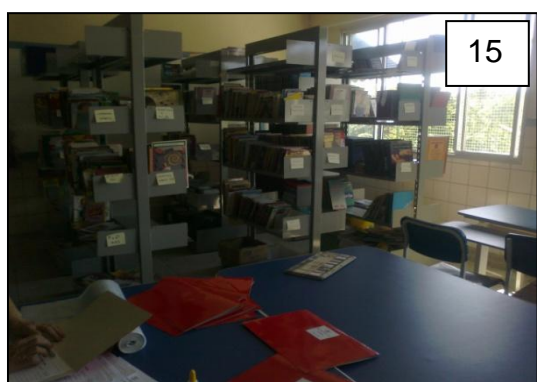
13

**Foto 12 - Biblioteca da escola A (entrada)**

**Foto 13 - Biblioteca da escola A (área interna)**



14



15

**Foto 14 - Biblioteca da escola A (área de estudo)**

**Foto 15 - Biblioteca da escola A (prateleiras com livros)**

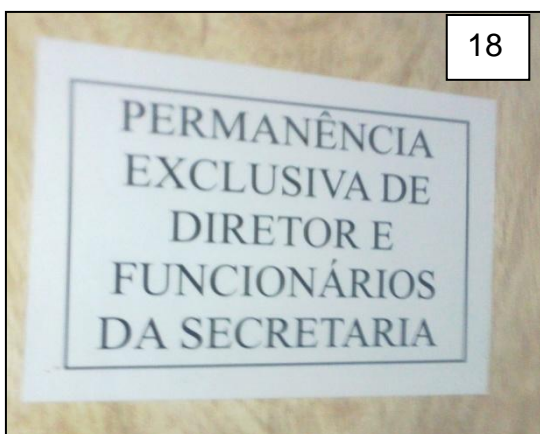


16

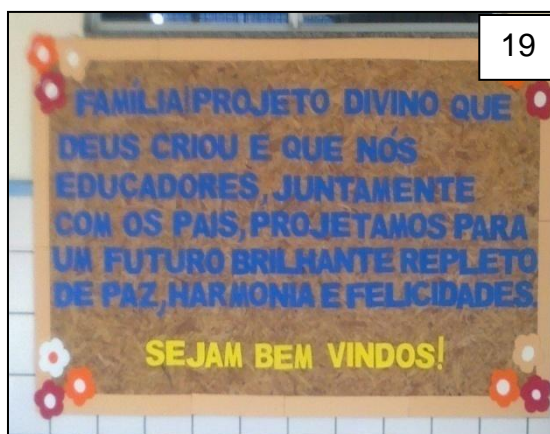


17

Foto 16 - Murais e cartazes na escola A (informativos da biblioteca)  
Foto 17 - Murais e cartazes na escola A (escrita pintada no refeitório)

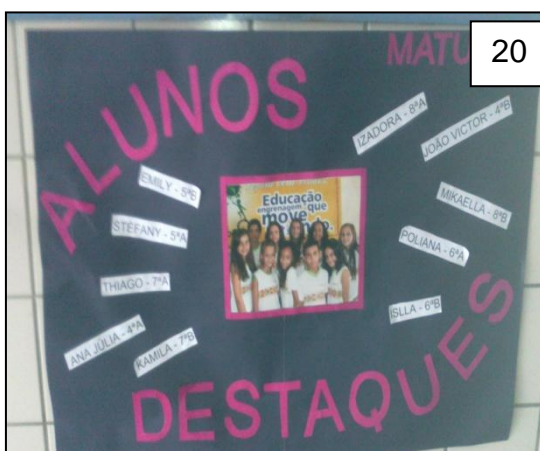


18



19

Foto 18 - Murais e cartazes na escola A (comunicado na porta da secretaria)  
Foto 19 - Murais e cartazes na escola A (mural de acolhida)



20



21

Foto 20 - Cartaz de incentivo aos alunos  
Foto 21 - Banner com mensagens

Em relação aos recursos humanos, Funcionários/Prestadores de Serviços, a escola A conta com 1 diretora, 1 secretária escolar, 3 auxiliares de secretaria, 3 coordenadores, dos quais uma coordenadora atua nos dois turnos, permanecendo, assim, 2 coordenadoras no Matutino e 2 no Vespertino, 3 pedagogos, com uma pedagoga dividindo sua carga horária nos dois turnos, ficando, desse modo, 2 pedagogos no Matutino e 2 no Vespertino, 18 professores no turno Matutino (2 séries iniciais e 16 séries finais), 14 professores no turno Vespertino, 3 professores de Educação Especial, 3 estagiárias em cada turno, acompanhando os alunos com necessidades especiais, 1 professora para o Laboratório de Informática, em cada turno, e uma professora em desvio de função, atuando no espaço da biblioteca escolar, distribuindo sua carga horária de trabalho nos dois turnos de funcionamento dessa escola.

Na Organização da Vigilância, atuam nessa escola o Grupo Conservo Segurança Eletrônica 24 horas e Vigserv Segurança Interna, com 2 vigilantes em regime de escala. Na Conservação e Manutenção, a empresa terceirizada Tasa (Tavares & Santos Ltda.) disponibiliza 6 funcionárias de serviços gerais, três das quais atuando das 6 às 16h e outras três atuando das 8 às 18h. Para a Merenda Escolar, a empresa terceirizada Serge Serviços Ltda. disponibiliza 3 merendeiras.

Quanto aos recursos materiais, a escola disponibiliza livros didáticos do professor, livros especializados e técnicos utilizados nos diversos setores do campo educacional, livros didáticos e de literatura para os alunos, mapas cartográficos e similares, jogos diversos, fantoches, blocos lógicos, ábacos e alfabeto ilustrado. De recursos audiovisuais, tem a posse de 4 aparelhos de DVDs, além de CDs, Data show, amplificadores de som, impressoras, máquina de xérox, máquina fotográfica, retroprojetores, televisões e vídeo cassete.

Percebemos que o cotidiano da escola era marcado por atividades que se repetiam diariamente. Os alunos adentravam a escola pelo portão da frente dez minutos antes do horário em que era dado um sinal sonoro, a fim de se possibilitar um tempo para eles fazerem o desjejum. Pontualmente, às 7 h, tocava-se o sinal indicando a hora da entrada, e os alunos iam se organizando em filas pelo pátio descoberto. A coordenadora do turno cumprimentava os alunos, pedia que se organizassem e

encaminhava-os para a sala de aula com seus respectivos professores, falando pelo microfone em português e em inglês. Percebi que os alunos já estavam habituados com os comandos dados também em outra língua, pois isso era feito diariamente.

A escola organiza o tempo de aula em cinquenta minutos, e cada dia letivo forma-se com cinco horas/aula. Portanto, as turmas têm três aulas antes do recreio, este com duração de vinte minutos e realizado com todas as turmas juntas, e duas após esse intervalo. As turmas de quarta série do turno Matutino e as outras turmas dos anos iniciais do turno Vespertino têm a organização de aulas em cinquenta minutos apenas para as aulas de Educação Física e Artes – nesse tempo as professoras regentes dessas turmas fazem planejamento –, pois a carga horária de aula diária para as séries/anos iniciais é de quatro horas/dia, por isso, saem dez minutos antes das séries finais, ou seja, às 11h20min no Matutino e às 17h20min no Vespertino.

Durante o recreio, além de a escola oferecer a merenda, também são vendidos alimentos na cantina. Muitos alunos deixam de se alimentar com a merenda oferecida pela escola gratuitamente para comprar alimentos na cantina (pão de queijo, salgados assados, sorvetes, picolés). Ao final do horário do recreio, é dado um sinal (sonoro), e os alunos vão se organizando em fileiras no pátio descoberto, assim como é feito na entrada, esperam seus professores e vão para sala de aula. Tanto na entrada quanto no recreio, demora-se em torno de dez minutos até que todos os alunos cheguem a suas salas de aula. Em alguns dias, a biblioteca dessa escola funcionou no horário do recreio, e muitos alunos iam até lá para escolherem livros, fazerem leituras e ficarem num lugar mais sossegado.

No horário de saída, as turmas de quarta série saem dez minutos mais cedo, conforme explicamos, e ficam esperando seus irmãos, primos, amigos das outras turmas para irem embora, pois o portão só se abria às 11h30min.

Durante o tempo em que estivemos nessa escola, acompanhando uma turma de quarta série, não presenciamos encontros para planejamento de aulas com as pedagogas, mas encontros para se discutirem assuntos referentes à disciplina e de cumprimento de tarefas dos alunos, o que faz presumir um não acompanhamento do trabalho feito em sala de aula, a falta de apoio pedagógico aos professores e



ausência de trabalho coletivo. É importante expor que, mesmo havendo duas pedagogas nessa escola, uma orienta os professores de quinta a oitava séries, e a outra orienta os de primeira a quarta séries, mas divide a sua carga horária em dois turnos, ficando três dias no turno vespertino e apenas dois dias no matutino, o que caracteriza a falta de tempo para planejamento específico com as professoras.

### **3.2.2 Escola B**

A escola B localiza-se em um bairro do distrito Sede Municipal e foi inaugurada no dia 18 de março de 1999, no Governo de José Inácio Ferreira e na gestão do Prefeito Sérgio Vidigal. O bairro em que a escola está inserida abrange três divisões que foram denominadas de blocos A, B e C. Inicialmente, foi construído um conjunto habitacional da antiga Companhia de Habitação – COHAB, mas a empresa Marajás, construtora das casas, no ano 1988, faliu e abandonou as construções, ficando o conjunto à mercê de invasões, que se configuraram como uma característica da ocupação do local.

Com o passar dos anos, os moradores que ali permaneceram criaram a Associação de Moradores do bairro. Como não havia escola em nenhum dos blocos, reivindicou-se que um antigo galpão do bloco “A” fosse adaptado para ser uma Escola. Com a ajuda da Prefeitura da Serra, que disponibilizou os materiais, os moradores, num grande mutirão, adaptaram o galpão e o transformaram na primeira escola do bairro. Posteriormente, com a construção de uma nova escola, o galpão foi abandonado e invadido. Somente em 1999 a Escola B foi construída no Bloco B.

Consta no Projeto Político-Pedagógico (PPP) dessa escola que, em 2011, o bairro apresentava mais de 1.500 casas construídas, muitas igrejas, ruas pavimentadas, transporte coletivo circulando com duas linhas, supermercados, padarias, Associação de Moradores, com apoio aos projetos “Tire o Seu Filho da Rua” e “Jornada Ampliada”, para o atendimento a crianças e adolescentes com reforço escolar, artes, crochê, pinturas, etc. O PPP faz referência também aos times de futebol “Nova Esperança Futebol Clube” e “América Futebol Clube”; ao clube de

Desbravadores e de Aventureiros da Igreja Adventista, que trabalha o social e o religioso de crianças e adolescentes do Bairro, “resgatando” valores éticos e morais; ao grupo de Dança “Orquídeas Negras”, que promove danças juninas; à escolinha de futebol; a um Centro de Educação Infantil e a uma Unidade Básica de Saúde. No entanto, os moradores do bairro anseiam por farmácias, praças, parquinhos, quadras, uma nova escola de Ensino Fundamental, um centro de vivência e regularização da rede de esgoto (que é despejado em áreas verdes).

Atualmente, a escola B atende a 1.256 alunos, distribuídos por 21 turmas no turno Matutino, 18 no Vespertino e 4 no Noturno. A faixa etária do Matutino compreende alunos de 7 a 14 anos – de 1º, 2º, 3º anos e de 3ª e 4ª séries; no Vespertino, a escola atende a alunos de 4ª a 8ª séries, com a faixa etária de 10 a 17 anos, e, no turno Noturno, a turmas de 1ª a 8ª séries da Educação de Jovens e Adultos. Entre as turmas, localizam-se duas turmas de 4ª série no turno Matutino e duas no turno Vespertino. Em conversa com a secretária da escola, foi-nos informado que o quantitativo de alunos é uma variável, pois constantemente há pedidos de transferência e matrículas novas sendo feitas.

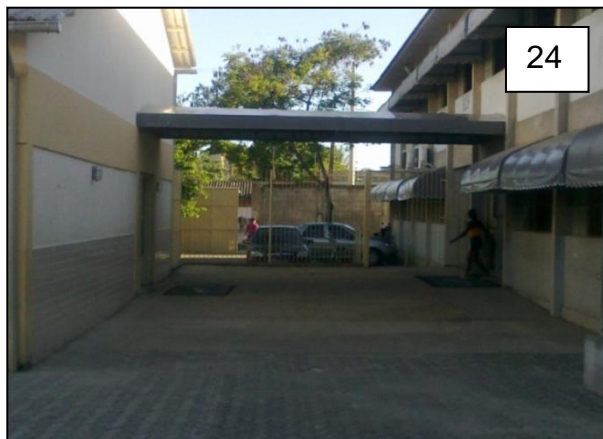
Em relação à infraestrutura, a escola possui 20 salas de aula, sendo 15 no prédio da escola, 4 em um anexo e 2 no CEMEI, que fica ao lado da escola, 1 sala/Secretaria, 1 sala/Biblioteca, 1 sala/Laboratório de Informática, 1 sala/Diretoria, 1 sala/Professores, 1 sala/Pedagogos (este ano cedida a uma turma de 1º ano), 1 sala/Recursos para atendimento de alunos da Educação Especial, 1 Cantina (desativada), 1 Cozinha, 1 Refeitório, 1 sala/Depósito, 1 Quadra de esportes, 2 sanitários para funcionários e 6 sanitários para alunos.



**Foto 22 - Fachada vista por dentro da escola B**



**Foto 23 - Rampa de acesso às salas de aula da escola B**



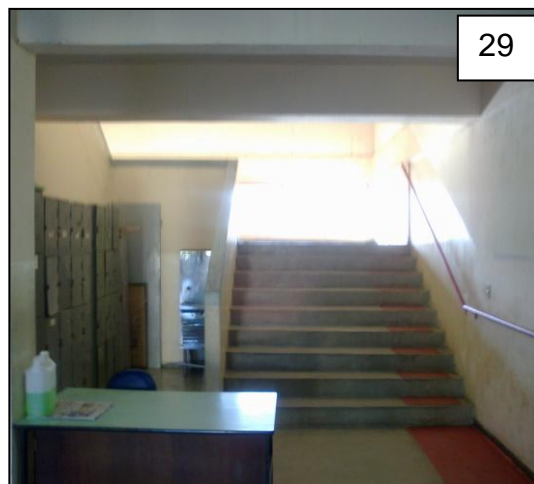
**Foto 24 - Entrada da escola B**  
**Foto 25 - Quadra poliesportiva coberta da escola B**



**Foto 26 - Anexo construído no pátio da escola B**  
**Foto 27 - Refeitório da escola B**



28

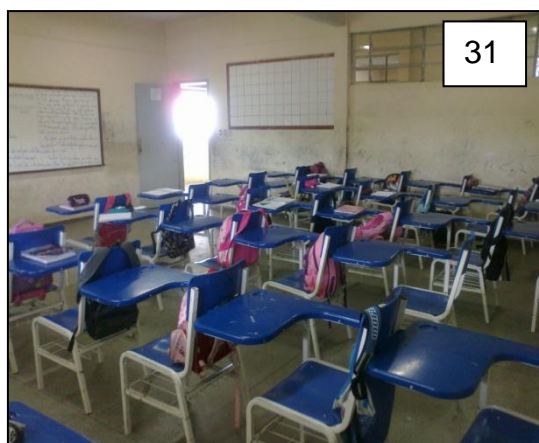


29

**Foto 28 - Corredor do segundo piso da escola B**  
**Foto 29 - Escada de acesso ao segundo piso da escola B**



30



31

**Foto 30 - Sala de aula da escola B (fundos)**  
**Foto 31 - Sala de aula da escola B (frente)**

Em relação aos recursos humanos, Funcionários/Prestadores de Serviços, constatamos que a escola B conta com 1 diretor, 1 secretário escolar, 2 auxiliares de secretaria, 5 coordenadores, dois dos quais dividem a carga horária de trabalho em dois turnos, ficando, então, três no turno Matutino, três no Vespertino e um no turno Noturno, 5 pedagogos, sendo dois no Matutino, dois no Vespertino e um no turno Noturno, 26 Professores no turno Matutino, 26 professores no turno Vespertino, 10 professores no Noturno, 3 professores de Educação Especial, sendo 1 no Matutino e 2 no Vespertino, 4 estagiárias, sendo 2 no Matutino e 2 no Vespertino, e 1 professora para o Laboratório de Informática, em cada turno. Não tem funcionário responsável pela Biblioteca escolar.

Quanto aos recursos materiais, a escola B disponibiliza os mesmos da escola A, uma vez que esses recursos são adquiridos via repasse de Programas do Governo e do município com o intuito de dar as mesmas condições de trabalho a todas as unidades escolares. Isso também foi observado em relação à Organização da Vigilância, à limpeza, à conservação do ambiente e à preparação da merenda escolar, pois contam com funcionários contratados pelas mesmas empresas da escola A, mudando apenas o quantitativo de funcionários, já que essa é uma escola de espaço físico maior, que atende duas vezes mais o número de alunos. Portanto, atuam nela 3 vigilantes em regime de escala, 10 funcionárias de serviços gerais e 4 merendeiras.

Ainda, em termos comparativos, percebemos rotinas que se assemelham às da primeira escola referenciada. Os alunos adentravam a escola minutos antes para que pudessem fazer desjejum e, às 7h, cada professor se dirigia à sua turma a fim de levá-los para a sala de aula. Como de costume, os alunos ficavam esperando a professora na fila que era feita no pátio da escola.



**Foto 32 - Alunos na entrada aguardando em suas filas, na escola B**

Como no turno matutino só havia turmas dos primeiros anos do Ensino Fundamental, a organização do tempo de aula em cinquenta minutos só se efetivava

em aulas de Educação Física, Artes e de Laboratório de Informática, deixando a divisão do tempo escolar a critério das professoras regentes de cada turma. Por questões de organização, para que as crianças pudessem se alimentar com calma e tempo e para que não se criasse tumulto durante o recreio, dividiram-no em dois momentos: o primeiro, de 9h às 9h20min, para as turmas de alunos menores, e o segundo, de 9h30min às 9h50min, para as turmas de alunos maiores. Nessa escola, a merenda oferecida era a única opção de alimentação para os alunos e, por isso, a fila para obtê-la ficava bem grande e a maior parte do tempo do recreio se consumia na fila e no ato de se alimentar. Percebemos que a maioria dos alunos se alimentava da merenda oferecida pela escola e que, nesse momento, queriam comer e brincar (DIÁRIO DE CAMPO, p. 50, 55, 56).

O horário de saída era às 11h20min, e as turmas saíam em fila, com suas respectivas professoras, que tinham que permanecer na escola até às 12h cumprindo horário de trabalho. Enquanto aguardavam o horário para que pudessem sair, as professoras arrumavam seus materiais nos armários, conversavam, trocavam experiências e, em alguns dias, faziam reunião com coordenadores, pedagogos e direção.

No entanto, durante o tempo em que estivemos nessa escola, acompanhando uma turma de quarta série, não presenciamos, assim como na escola A, encontros para planejamento de aulas com os pedagogos, o que reforça algumas reclamações de professores no que diz respeito à falta de apoio pedagógico e de acompanhamento do trabalho realizado em sala de aula.

### 3.3 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

As caracterizações aqui apresentadas evidenciam muito mais do que aspectos socioeconômicos e culturais desses sujeitos. Elas nos adiantam as histórias deles, suas concepções e suas práticas de leitura. Já nos dão algumas pistas sobre o que buscamos investigar, mostrando, com isso, as representações de leitura que circulam entre alunos e professores ao final da primeira etapa do Ensino Fundamental e as concepções de leitura que sustentam essas representações.

### 3.3.1 As crianças em seus aspectos socioeconômicos

A caracterização das 57 crianças, 26 da escola A e 31 da escola B, foi feita com base nos dados coletados durante a realização das entrevistas e nos dados obtidos por meio da ficha preenchida pelos pais (APÊNDICES G e H), que forneceram informações significativas sobre as crianças.

As informações sobre as crianças e seus responsáveis, no que diz respeito aos aspectos sociais, econômicos, culturais e de relação com a leitura, foram organizadas no Apêndice K e trabalhadas, revelando-nos como as experiências socioculturais das crianças sujeitos da pesquisa trazem implicações para práticas leitoras.

Quanto ao gênero, os sujeitos da pesquisa foram 28 crianças do sexo masculino (49%) e 29 do sexo feminino (51%). Na escola A, o quantitativo de meninos e meninas é o mesmo (13), e, na escola B, há apenas uma menina a mais do que a quantidade de meninos (16 x 15). Esses alunos se encontram na faixa etária de 9 a 13 anos: 48 alunos (84,2%) têm de 9 a 10 anos, 3 têm 11 anos (5,2%), 4 têm 12 anos (7,1%) e 2 têm 13 anos (3,5%). Na escola B, 100% das crianças moram no mesmo bairro onde se situa a escola, e, na escola A, 14 crianças moram no mesmo bairro da escola (53,85%) e as outras 12 (46,15%) moram em outros bairros, precisando fazer uso de transporte escolar ou ônibus para chegarem à escola.

Em relação ao contexto familiar, a organização dos dados nos mostra que, na escola A, 42,3% das crianças (onze) moram com os pais e irmãos; 11,5% (três) moram apenas com um dos pais e irmãos; 11,5% (três) moram apenas com os pais; 7,7% (duas) moram com pai e madrasta ou mãe e padrasto; 7,7% (duas) moram apenas com o pai ou com a mãe; 7,7% (duas) moram com um dos pais e parentes; o percentual de apenas 3,8% (uma) mora com pais, irmãos e parentes, e de apenas 3,8% (uma) mora com pai e madrasta ou mãe e padrasto e irmãos. Na escola B, 48,4% (quinze) das crianças moram com os pais e irmãos; 19,3% (seis) moram apenas com os pais; 9,6% (três) moram com pais, irmãos e parentes; 9,6% (três) moram com pai e madrasta ou mãe e padrasto e irmãos, e 6,5% (duas) moram com um dos pais, irmãos e parentes. Sendo assim, os dados relativos ao contexto

familiar dos sujeitos da Escola A e da Escola B mostram que o convívio com os pais ainda é predominante, pois a maior parte das crianças tem um modelo de família composta pela presença da mãe e do pai, ou seja, na escola A, de 26 crianças, 10 não convivem com os dois juntos e na escola B, de 31, apenas 08 não compartilham da presença do pai e da mãe no mesmo lar.

Quanto à ocupação dos responsáveis pelas crianças da escola A, de acordo com a Classificação Brasileira das Ocupações (BRASIL, 2010), do Ministério do Trabalho e Emprego, o índice das ocupações dos pais incidu metade (50% - treze pais) sobre o grupo de trabalhadores dos serviços, vendedores do comércio em lojas e mercados e a outra metade (50% - treze pais) sobre o grupo de trabalhadores da produção de bens e serviços industriais. Com relação às mães, o maior índice de ocupação incidu sobre o grupo de trabalhadores dos serviços, vendedores do comércio em lojas e mercados (70% - dezoito mães) e o outro percentual (30% - sete mães) incidu sobre a ocupação de “do lar”, pois estas mães informaram o cuidado com a casa e com os filhos como sua principal ocupação.

Com relação aos responsáveis pelos alunos da escola B, em que foi dada uma devolutiva de preenchimento da ficha de caracterização socioeconômica familiar de 77,4%, pois, dos 31 alunos, apenas 24 devolveram a ficha do apêndice H preenchida, a constatação da ocupação dos pais foi a seguinte: 6,4% (dois pais) dos pais não informaram a ocupação, mas 48,5% (quinze pais) dos informantes indicaram que estão vinculados ao grupo de trabalhadores dos serviços, vendedores do comércio em lojas e mercados e 22,5% ao grupo de trabalhadores da produção de bens e serviços industriais (sete pais). Com relação às mães das crianças dessa escola, o maior índice de ocupação também incidu sobre o grupo de trabalhadores dos serviços, vendedores do comércio em lojas e mercados (61% - dezenove mães) e o outro percentual (16,4% - cinco mães) incidu sobre a ocupação de “do lar”, como foi registrado pelas mães da escola A.

O nível de escolarização dos pais da escola A pode ser caracterizado com base nos seguintes índices: 42,3% (onze pais) fizeram até a quarta série do Ensino Fundamental; 30,7% (oito pais) possuem o Ensino Médio completo; 15,4% (quatro pais) possuem o Ensino Fundamental completo; 7,7% (dois pais) possuem o Ensino



Médio incompleto e o percentual de apenas 3,8% (um pai) não teve o grau de escolaridade informado. Com relação ao nível de escolarização das mães das crianças da Escola A, obtivemos os seguintes índices: 46,1% (doze mães) possuem o Ensino Médio Completo; 19,2% (cinco mães) fizeram até a quarta série do Ensino Fundamental; 11,5% (três mães) possuem o Ensino Fundamental completo; 7,7% (duas mães) possuem o Ensino Fundamental incompleto; 7,7% (duas mães) possuem o Ensino Médio incompleto e apenas o percentual de 3,84% (uma mãe) possui Ensino Superior em Pedagogia.

Na escola B, essa caracterização se dá com base nos seguintes índices: do total de 77,4% das respostas obtidas, 19,2% (seis pais) possuem o Ensino Médio completo; 16% (cinco pais) fizeram até a quarta série do Ensino Fundamental; 16% (cinco pais) possuem o Ensino Fundamental completo; 12,8% (quatro pais) possuem a segunda etapa do Ensino Fundamental incompleto; 9,6% (três pais) possuem o Ensino Médio incompleto, e 6,4% (dois pais) não tiveram o grau de escolaridade informado. Com relação ao nível de escolarização das mães das crianças da Escola B, obtivemos os seguintes índices: 28,8% (nove mães) possuem o Ensino Fundamental incompleto; 25,6% (oito mães) possuem o Ensino Médio completo; 9,6% (três mães) possuem o Ensino Fundamental completo; 6,4% (três mães) possuem o Ensino Fundamental incompleto, tendo estudado até a 4ª série, e apenas o percentual de 3,2% (uma mãe) não possui escolaridade e se declarou analfabeta.

Diante dos resultados, podemos, contudo, constatar que, na escola A, as mulheres, mães das crianças, possuem um nível de escolaridade maior que a dos homens, pais das crianças, mas que o mesmo não acontece na escola B. Ainda podemos dizer que, na escola A, o grau de instrução dos responsáveis pelas crianças é maior do que o grau de instrução dos responsáveis pelas crianças da escola B, o que reflete na situação econômica desses sujeitos, fazendo com que os que se localizam no bairro da escola A tenham um poder aquisitivo diferente dos que residem no bairro da escola B. Com as tabelas 6 e 8 do apêndice K, quantificamos o grau de instrução dos pais de modo que pudéssemos demonstrar o exposto.

Em relação à renda familiar declarada pelos sujeitos da Escola A, ficou evidenciado que 34,6% (nove) das famílias vivem com dois a três salários mínimos, ou seja, com

um valor entre um mil duzentos e quarenta e quatro reais a um mil oitocentos e sessenta e seis reais; 26,9% (sete famílias) vivem com um a dois salários mínimos, ou seja, com um valor entre seiscentos e vinte e dois reais a um mil duzentos e quarenta e quatro reais; 19,2% (cinco famílias) vivem com um salário mínimo, ou seja, com seiscentos e vinte dois reais); 11,5% (três famílias) vivem com mais de três salários mínimos (mais de um mil oitocentos e sessenta e seis reais), e 7,7% (duas famílias) vivem com menos de um salário mínimo, ou seja, menos de seiscentos e sessenta e dois reais.

Com os alunos da Escola B, ficou evidenciado que, do total de 77,4% das respostas obtidas, 29% das famílias, ou seja, nove, vivem com um salário mínimo de seiscentos e sessenta e dois reais; 25,8% (oito famílias) vivem com um a dois salários mínimos; 12,9% (quatro famílias) vivem com dois a três salários mínimos e 9,7% (três famílias) vivem com menos de um salário mínimo.

Podemos inferir dos dados relativos à renda das famílias das crianças das duas escolas que, na escola A, a maioria vive com uma renda familiar superior a um salário mínimo e, na escola B, a maioria vive com uma renda familiar inferior ou igual a um salário mínimo. Essa constatação confirma a distinção social dos campos da pesquisa, uma vez que o bairro onde se localiza a escola A apresenta um grupo social de maior poder aquisitivo e o bairro onde se localiza a escola B apresenta um grupo social com menor poder aquisitivo.

Outro dado significativo diz respeito ao tempo de moradia no município da Serra-ES e à migração das famílias para o município. Na escola A, observamos, por meio das respostas coletadas, que 80% das famílias, ou seja, vinte, moram no município há mais de dez anos e, dessas vinte, quinze migraram de outras regiões, sendo sete vindas do interior do estado do Espírito Santo, cinco vindas de outros estados e três de municípios vizinhos. Na escola B não é diferente. Temos, dos 77,4% informantes, 64,4% residentes no município há mais de dez anos, ou seja, vinte dos vinte e quatro. Ainda, desses vinte, dezoito migraram de outras regiões, sendo seis de outros estados, cinco de municípios vizinhos, quatro do interior do Espírito Santo, e três que não informaram.

Esses dados coadunam com o que foi exposto na caracterização do município e na caracterização da escola B, uma vez que o crescimento econômico e industrial da região tem atraído muitas famílias que buscam no município da Serra-ES melhores condições de moradia e, conseqüentemente, de vida.

Os dados também nos informam a respeito da mudança de escola por parte dos alunos. Na escola A, 57,7% (quinze crianças) disseram já ter estudado em outra escola e 42,3% (onze crianças) disseram nunca ter estudado em outra escola, pois estudam na escola pesquisada desde a primeira série. Na escola B, esse percentual é de 48,4% (quinze crianças) para respostas afirmativas e 51,6% (dezesseis crianças) para respostas negativas. É relevante expor que, na escola A, cem por cento dos alunos afirmaram gostar da escola pesquisada e, na escola B, o percentual foi de 90,4% (vinte e nove crianças); 6,4% (duas crianças) disseram gostar um pouco e apenas o percentual de 3,2% (uma criança) disse não gostar. As justificativas apontadas para essas respostas afirmativas foram as seguintes: “porque aqui é legal”, “porque aqui tem muitas crianças para brincar”, “porque aqui eles respeitam a gente”, “porque aqui tem mais coisas que nas outras escolas, mais espaço”, “porque tem bons professores”, “por causa dos meus amigos e dos professores que já conheço”, “porque sim”, “porque essa escola é muito educativa, o ensino é melhor”, “porque já estou acostumado”, “porque ela é boa e não é paga” e “porque é perto de casa”. Para as respostas negativas foram estas as justificativas: “porque o recreio é muito pouco”, “porque eu tenho que acordar cedo” e “porque a coordenadora grita muito”.

Quanto às atividades que as crianças mais gostam de fazer na escola, obtivemos respostas variadas, entre as quais as seguintes: brincar (34,6% - sete crianças na escola A e 25,8% - oito crianças na escola B), fazer dever (15,4% - quatro crianças na escola A e 22,6% - sete crianças na escola B); participar das aulas de Educação Física (11,3% - três crianças na escola A e 38,7% - doze crianças na escola B); participar das aulas de Artes (7,7% - duas crianças na escola A e 9,7% - três crianças na escola B); escrever (7,7% - duas crianças na escola A e 9,7% - três crianças na escola B); estudar (23,1% - seis crianças na escola A e 6,4% - duas crianças na escola B); ir à biblioteca (3,8% - uma criança na escola A e 3,2% - uma criança na escola B); ir à sala de vídeo (3,8% - uma criança na escola A e 3,2% -

uma criança na escola B); jogar bola (futebol) (3,8% - uma criança na escola A e 9,7% - três crianças na escola B), entre outras também referenciadas, porém em menor escala.

### **3.3.2 As crianças em seus aspectos culturais<sup>12</sup>**

Passaremos a delinear a caracterização das crianças em relação aos aspectos culturais, pois, por meio das entrevistas, esses dados se mostraram bastante aparentes. As tabelas 16, 17, 18, 19 e 20 do apêndice K demonstram tais aspectos.

Quando questionadas quanto ao tipo de programa preferido, pudemos constatar que programas relacionados à infância foram predominantes. Vale informar que deixamos que as crianças expusessem quantos programas quisessem e que não especificamos que os programas seriam apenas os de televisão, mas esses foram os que mais apareceram nas respostas dadas. Na escola A, 88,4% das crianças (vinte e três de um total de vinte e seis) afirmaram preferir desenhos animados; 46,1% (doze crianças) preferem jogos no computador; 27% (sete crianças) preferem assistir a novelas; 15,4% (quatro crianças) preferem utilizar redes sociais do tipo MSN, ORKUT, Facebook; outras 15,4% (quatro crianças) preferem ouvir músicas na rádio; 11,5% (três crianças) preferem jogar futebol; 7,7% (duas crianças) preferem assistir a filmes; 7,7% (duas crianças) preferem assistir a jornais na televisão, enquanto o percentual de 3,8% (uma criança) prefere brincar enquanto uma outra prefere sair e uma outra ainda disse preferir fazer deveres escolares.

Na escola B, 74,2% das crianças (vinte e três de trinta e uma) também preferem os desenhos animados; 67,7% (vinte e uma crianças) preferem novelas e/ou seriados; 19,4% (seis crianças) preferem jogos no computador; 16,1% (cinco crianças) preferem assistir a jornais na televisão; 9,6% (três crianças) preferem pesquisar no computador; 9,6% (três crianças) preferem utilizar redes sociais do tipo MNS, ORKUT e Facebook; 9,6% (três crianças) preferem ouvir músicas na rádio; 9,6% (três crianças) preferem assistir a filmes; 6,4% (duas crianças) preferem jogar

---

<sup>12</sup> Consideramos, aqui, aspectos culturais a combinação de elementos concretos ou ideológicos passados por uma tradição e realizados dia a dia por meio dos comportamentos.

futebol; 6,4% (duas crianças) preferem assistir a programas evangélicos na televisão; 6,4% (duas crianças) preferem assistir a documentários sobre animais na televisão; o percentual de apenas 3,2% (uma criança) prefere brincar; de 3,2% (uma criança) prefere sair; de 3,2% (uma criança) prefere assistir ao Programa Silvio Santos; de 3,2% (uma criança) prefere cozinhar, e uma outra disse preferir ficar com a família.

Em relação à diversão favorita das crianças, obtivemos a maioria das respostas relacionadas ao ato de brincar. Tanto na escola A como na escola B, todas as crianças citaram alguma brincadeira como diversão preferida, para, depois, citarem o ato de sair/passear como diversão favorita. De acordo com a tabela 17 do apêndice K, as brincadeiras de “piques”, andar de bicicleta e skate, correr e jogar vôlei, futebol, queimada, cartinhas no chão e videogames são as mais citadas, enquanto sair para passear no circo, na praia, no cinema, no parque, no shopping e no clube foi a segunda diversão mais apontada.

Também perguntamos se as crianças já haviam ido a alguns lugares/espços de lazer e entretenimento. Os índices obtidos na escola A foram os seguintes: 84,6% (vinte e dois) dos alunos já foram ao cinema e à biblioteca (da escola ou outra); 69,2% (dezoito) já foram a bancas de revista; 46,1% (doze crianças) já foram ao teatro; 38,4% (dez crianças) foram a alguma livraria e 34,6% (sete crianças) foram a algum *show* de música. Na escola B, obtivemos estes índices: 100% dos alunos já foram a alguma biblioteca (da escola e do bairro); 74,2% (vinte e três alunos) já foram ao cinema; 64,5% (vinte alunos) já foram a uma banca de revista; 45,2% (quatorze alunos) já foram a alguma livraria; 29% (nove alunos) foram ao teatro, e 22,6% (sete alunos) foram a algum *show* de música. Percebemos que, mesmo os índices ora apresentando certa discrepância, ora se aproximando, as crianças, de ambas as escolas, têm tido acesso a espaços de entretenimento, muitas vezes proporcionados pela própria escola, o que demonstra a grande importância dessa instituição na constituição de sujeitos leitores e na imersão desses sujeitos no mundo da leitura em suas diversas manifestações.

Sentimos, ainda, a necessidade de saber se as crianças ajudam em casa nos afazeres domésticos ou se trabalham de alguma forma remunerada. Na escola A,

88,5% (vinte e três) das crianças afirmaram sempre ajudar em casa e 11,5% (três crianças) disseram que às vezes ajudam. Na escola B, foram 96,8% (trinta crianças) que afirmaram sempre ajudar e apenas o percentual de 3,2% (uma criança) afirmou ajudar de vez em quando. Em relação ao trabalho remunerado, na escola A apenas uma criança afirmou que já o realizou, e, na escola B, cinco crianças disseram que já o realizaram. No entanto, convém explicar que os trabalhos citados são eventuais, dos tipos: ajudar a mãe a cuidar de outras crianças, limpar quintal, lavar louças, levar outras crianças menores para creche, etc., e as formas como ajudam em casa são arrumando o próprio quarto, lavando louças, tirando poeira dos móveis e varrendo a casa. Essa evidência nos mostrou que as crianças de ambas as escolas têm a fase infantil preservada por seus familiares e responsáveis e que as atividades desempenhadas por elas em casa vão ao encontro de ajudar o próximo, organizar seus pertences e aprender a assumir responsabilidades que são comuns a todo ser humano.

### **3.3.3 As crianças em relação à leitura**

Ainda na caracterização das crianças, trataremos dos dados que abarcam aspectos referentes ao que elas nos relataram sobre leitura. A organização desses dados também se deu por meio de tabelas, de 21 a 63, que constam no apêndice K e com as quais poderemos “reconhecer a maneira como os atores sociais dão sentido a suas práticas e a seus discursos” acerca da leitura (CHARTIER, 2002a, p. 91).

Dessa forma, em relação ao gosto das crianças pela leitura, na escola A, 92,3% (vinte e quatro crianças) disseram gostar de ler e apenas 7,7% (duas crianças) responderam gostar “mais ou menos”. Na escola B, 83,8% (vinte e seis crianças) disseram que gostavam de ler, 9,7% (três crianças) disseram gostar “mais ou menos” e apenas 6,5% (duas crianças) confessaram que não gostavam de ler. Livros de histórias infantis e quadrinhos foram os que mais apareceram como prediletos. No entanto, histórias de todos os tipos são citadas como preferências das crianças, como ilustram os dados da tabela 19 do apêndice K (caracterização quanto à leitura preferida das crianças).

À luz de reflexões de Lajolo & Zilberman (apud TARDELLI, 2001, p. 259), a preferência por histórias infantis de diferentes tipos pode estar associada ao fato de esses diferentes gêneros da literatura infantil aguçarem a imaginação das crianças e ao fato de serem materiais que fogem da rotina escolar. Segundo as autoras, são materiais que “[...] parecem responder às exigências da fantasia, pela qual, em acumulação infinita, articulam-se a outras de ficção ou às conhecidas por meio de transmissão oral, como as ouvidas de contadores”.

Os dados também revelam que, em ambas as escolas, cem por cento das crianças consideram importantes a leitura e a aprendizagem. Na escola A, mais de 50% (quinze) das crianças relacionam a importância da leitura com a aprendizagem, e, na escola B, esse percentual foi de aproximadamente 77% (vinte e seis crianças). Os argumentos para referendarem a importância da leitura e da sua aprendizagem foram que, por meio da leitura, “a gente aprende mais”, “aprende a ler melhor”, “aprendemos muitas formas de pontuação e parágrafo”, “ajuda na linguagem das pessoas”, “podemos ler cartas e documentos” e “pode saber das coisas que estão acontecendo”. Quatro crianças de cada escola, ou seja, 15,3% na escola A e 13% na escola B, relacionaram o domínio da leitura com a possibilidade de ascensão econômica, respondendo-nos que a leitura é importante “para ser alguém na vida” e que “para trabalhar, quando crescer, precisa ler muita coisa”, enquanto o restante nos deu respostas variadas, como as do tipo: “para ficar inteligente”, “porque faz ficar alegre”, “porque pratica a nossa voz”, “porque ensina a gente a ser bom”, “para saber ler tudo”, “para não ter dificuldade quando a professora mandar ler” e “não sei explicar”.

As respostas dadas pelas crianças indiciam uma crença respaldada no discurso que permeia a cultura escolar e que vai ao encontro do que as próprias professoras e os responsáveis pelas crianças nos apontaram, de uma leitura utilitária, de pretexto instrucional, de caráter didatista, vinculada a uma prática cultural de prestígio e ascensão social.

Os pais também explicitaram suas opiniões quanto à importância da leitura por meio de respostas sobre a fase escolar que consideram mais propícia para a

aprendizagem da leitura. Pudemos perceber que as famílias atribuem especial atenção ao período dos anos iniciais de escolarização, pois, na escola A, 57,6% dos pais (quinze) e, na escola B, 58,1% dos pais (dezoito) afirmaram ser esse período da escolaridade a fase mais propícia para o domínio da leitura. Os que acreditam que o período para essa aprendizagem é a quinta série somam dois na escola A (7,7%) e um na escola B (3,2%); os que acreditam ser o ensino fundamental somam também dois na escola A (7,7%) e um na escola B (3,2%) e apenas um em cada escola acredita serem todas as fases adequadas para a aprendizagem da leitura. Assim, podemos inferir que as séries iniciais do Ensino Fundamental se configuram, nas representações das famílias, como a fase mais propícia para a aprendizagem da leitura. Na tabela 61 do apêndice K são evidenciadas as justificativas dadas pelos pais para a questão.

Em relação à motivação de leitura feita pelos pais, na escola A, 88,5% (vinte e três pais) declararam que têm motivado seu filho a ler e 11,5% (três pais) responderam não motivá-lo por falta de tempo, por excesso de trabalho e pelo fato de a criança ser um bom aluno e não dar trabalho na escola. Na escola B, os vinte e quatro pais (77,4%) que devolveram a ficha do apêndice H declararam incentivar o filho a ler. Eles relacionaram, em suas enunciações, o que fazem para motivar o filho na leitura: comprando/dando revistas/livros; conversando a respeito; pedindo para ler em voz alta para eles; lendo junto com o filho; pedindo/cobrando que o filho leia; lendo para o filho; dando exemplo (lendo também); ajudando nos deveres de casa; entre outros.

O espaço escolar parece ser um dos mais utilizados para prática de leitura, pois, quando perguntamos a respeito do tempo e do espaço em que a criança lê, tivemos, na escola A, um percentual de 30,7% (oito crianças) fazendo referência à escola e, na escola B, um percentual de 38,7% (doze crianças). Outras respostas também nos foram dadas, por exemplo: “leio quando não tem nada para fazer” (19,2% - cinco crianças na escola A e 9,7% - três crianças na escola B); “em casa, sempre” (11,5% - três crianças na escola A e 25,8% - oito crianças na escola B); “em casa, às vezes” (30,7% - oito crianças na escola A e 19,3% - seis crianças na escola B); “à noite quando vou dormir” (15,4% - quatro crianças na escola A e 3,2% - uma criança na escola B); “nos fins de semana” (11,5% - três crianças na escola A e 12,9% - quatro



crianças na escola B); “todo dia eu leio” (3,8% - uma criança na escola A e 12,9% - quatro crianças na escola B); entre outras respostas.

A escola também é, segundo os relatos das crianças, o lugar onde elas mais exercitam a escrita. Na escola A, houve uma incidência de 50% das respostas (treze crianças) e, na escola B, a incidência foi de 71% (vinte e duas crianças). A própria residência foi o segundo lugar mais mencionado e, para as crianças da escola B, o espaço do projeto que elas frequentam no contraturno foi o terceiro espaço referido. Quando questionadas quanto à preferência por ler ou escrever, 50% (treze) das crianças da escola A e 57,8% (dezessete) das crianças da escola B responderam preferir ler. As que preferem escrever contam 34,6% (nove) na escola A e 32,3% (dez) na escola B. Ainda, quatro crianças em cada escola (15,4% na escola A e 12,9% na escola B) disseram gostar dos dois, pois consideram os dois importantes.

Para justificar a preferência pela leitura em relação à escrita, algumas crianças responderam: “porque escrever dói a mão”, “porque escrever, eu escrevo errado”, “porque eu acho mais calmo”, “porque lendo a gente grava as coisas na cabeça”, “porque lendo a gente se distrai”; e, para justificar a preferência pela escrita em relação à leitura, obtivemos as seguintes respostas: “porque a letra fica bonita”, porque escrevendo a gente lê também”, “porque ler é muito enjoativo, cansa, dá sono”, “porque é mais fácil do que ler”, “porque eu gosto de fazer as atividades” e “porque ler, eu erro muito”.

Na tentativa de compreendermos melhor o sentido da leitura para as crianças, perguntamos o que elas gostavam de ganhar de presente e, em ambas as escolas, quase cem por cento das respostas demonstraram o interesse das crianças por brinquedo ou brincadeira. Nas respostas dadas a essa questão, poucas crianças citaram a preferência por livros ou por outros suportes de leitura, como se o livro não estivesse relacionado ao lúdico, à fantasia e à brincadeira. Na escola A, apenas uma aluna (3,8%) respondeu gostar de ganhar livros de presente, e, na escola B, essa resposta foi dada por duas crianças (6,4%). Quando questionadas se já haviam ganhado algum material de leitura de presente, 50% (treze crianças), na escola A, nos disseram que não, e, na escola B, 51,6% (dezesseis crianças) também assim nos responderam.

Podemos constatar, ainda, por meio dos dados das entrevistas feitas, alguns elementos sobre as práticas de leitura das crianças no contexto familiar. Conforme mostra a tabela 37, na escola A, 65,4% (dezessete crianças) e, na escola B, 58,1% (dezoito crianças) reconheceram a mãe como a pessoa que mais lê para elas ou ajuda-as nas tarefas escolares e dez crianças de cada escola (38,4% escola A e 32,25 escola B) afirmaram ser o pai que desenvolve junto a elas essas atividades. Outro membro da família que recebeu destaque foi o irmão ou a irmã, mencionados por doze crianças (38,7%) da escola B e por quatro crianças (15,4%) da escola A. Tios, primos, avós, padrasto e madrasta foram referenciados, porém em menor escala.

Os materiais de leitura mencionados pelas crianças como os mais lidos no contexto familiar foram os seguintes: jornais (19,3% - cinco crianças, na escola A, e 32,2% - dez crianças, na escola B); a Bíblia (19,3% - cinco crianças, na escola A, e 16,1% - cinco crianças, na escola B); revistas (7,7% - duas crianças, na escola A, e 19,3% - seis crianças, na escola B) e livros diversos, resumo de filmes, “coisas” no computador, os comunicados da escola para casa, correspondências, cartas, contas, “coisas” do trabalho e os deveres da escola para casa, que tiveram percentual menor (TABELA 32, APÊNDICE K).

Quando questionadas sobre os materiais mais lidos por alguém da família para as crianças, obtivemos as seguintes respostas: “não lembro” (34,6% - nove crianças na escola A e 25,8% - oito crianças na escola B); “os deveres da escola para casa” (23,1% - seis crianças na escola A e 6,4% - duas crianças na escola B); “histórias da turma da Mônica” (3,8% - uma criança da escola A e 16,1% - cinco crianças da escola B); “histórias de Jesus, da Bíblia” (15,4% - quatro crianças da escola A e 12,9% - quatro crianças da escola B), entre outras respostas com percentuais menores e organizadas na tabela 34 do apêndice K. Sobre os momentos em que essas leituras eram realizadas, as respostas das crianças revelaram que, predominantemente, a prática da leitura por alguém da família ocorria quando a criança era bem nova. Na escola A, 38,4% (dez crianças) disseram que foi quando elas eram bem pequenas; 30,7% (oito crianças) disseram não lembrar; 34,6% (sete crianças) disseram que isso ocorre ainda de vez em quando, e um percentual de apenas 3,8% (uma criança) disse serem todos os sábados; na escola B, 41,9%

(treze crianças) disseram haver tempo em que isso ocorreu; 19,3% (seis crianças) disseram que foi quando elas eram bem pequenas; 16,1% (cinco crianças) disseram que isso ainda ocorre de vez em quando, 12,9% disseram não lembrar e um percentual de apenas 3,2% (uma criança) disse que foi quando ela era da 1ª e 2ª séries.

Ao serem questionadas se já haviam comprado livros ou revistas, na escola A, 61,6% das crianças (dezesseis) responderam que “sim” e 38,4% (dez) responderam que “não”, enquanto, na escola B, esse percentual incidiu em 51,6% (dezesseis crianças) para “sim” e 48,4% (quinze crianças) para “não”. Os livros e revistas mais citados como comprados por elas foram os que tematizavam novelas e artistas (11,5% - três crianças na escola A e 12,9% - quatro crianças na escola B) e isso nos mostra a influencia da mídia e da indústria cultural na vida desses sujeitos. Outros apareceram, mas em menor proporção: gibis da Turma da Mônica (15,4% - quatro na escola A e 9,7% - três na escola B); revistas de atividades de pintar (11,5% - três crianças na escola A e 9,7% - três crianças na escola B); revistas em quadrinhos diversas (7,7% - duas crianças na escola A e 6,4% - duas crianças na escola B); livros de desenhos (7,7% - duas crianças na escola A e 6,4% - duas crianças na escola B); clássicos infantis (7,7% - duas crianças na escola A e 3,2% - uma criança na escola B); livros religiosos (11,5% - duas crianças na escola A), revistas de ciências (6,4% - duas crianças na escola B), entre outros materiais com a indicação de apenas uma criança (TABELA 44, APÊNDICE K).

As crianças que disseram que não compravam materiais de leitura como revistas e livros pontuaram que, quando queriam ler, conseguiam os livros em vários lugares: “a própria casa” da criança, com 53,8% (quatorze crianças) na escola A e 71% (vinte e duas crianças) na escola B. Em seguida, aparecem as seguintes respostas: na banca (34,6% - sete crianças na escola A); na biblioteca da escola (19,3% - cinco crianças na escola A e 9,7% - três crianças na escola B); na escola (12,9% - quatro crianças na escola B); na casa de parentes (9,7% - três crianças na escola B); na livraria (7,7% - duas crianças na escola A); no projeto (6,4% - duas crianças na escola B); com os amigos (3,8% - uma criança na escola A e 3,2% - uma criança na escola B) e na biblioteca do Transcol (3,8% - uma criança na escola A).

Em relação ao gosto por frequentar a biblioteca da escola, os dados nos mostram que, mesmo com os depoimentos apontando pelo gosto por parte desses sujeitos (57,7% - quinze crianças da escola A e 87,1% - vinte e sete da escola B afirmaram que gostam), o estudo revelou que eles não frequentam o espaço da biblioteca escolar, por não funcionarem ou por funcionarem para outros fins. Na escola A, por exemplo, a biblioteca funcionou por alguns dias no turno da turma (Matutino), mas logo ficou sem abrir, pois não tinha responsável pela manutenção, organização e empréstimo de livros. Na escola B, por falta de funcionários, a biblioteca não funcionava com a devida função, mas como sala de vídeo – miniauditório – e depósito de livros didáticos. De todos os dias em que estivemos inseridas em campo, não vimos, em nenhuma das escolas, a professora regente levar a turma para a biblioteca com a finalidade de praticar leitura.

Pelas informações constantes na tabela 48 (APÊNDICE K), é possível referendar essas informações, uma vez que, na escola A, 34,6% (nove crianças) afirmaram nunca ter ido à biblioteca da escola, enquanto os 65,4% que afirmaram já ter ido ressaltaram que foi nos anos anteriores, para ler e pegar livros, e que, no ano de 2012, foram no horário do recreio, nos poucos dias em que a biblioteca abriu. Na escola B, 64,5% (vinte crianças) confirmaram que assistem a filmes na biblioteca, mas algumas também disseram que já leram nesse espaço, porém em outros anos. Esses dados insinuam que, embora as crianças achassem a biblioteca da escola boa, legal, interessante, esse espaço ainda não se firmou como polo valorizador da formação do leitor e do incentivo a práticas de leitura, em virtude das condições inibidoras do seu funcionamento pleno.

Para Alves (2008, p. 105), a biblioteca escolar deveria ser parceira da escola, pois, segundo

[...] o Manifesto para a Biblioteca Escolar da Unesco/IFLA (International Federation of Library Association), está comprovado que bibliotecários e professores, ao trabalharem em conjunto, influenciam o desempenho dos estudantes para alcance de maior nível de literância na leitura e escrita, aprendizagem, resolução de problemas, uso da informação e das tecnologias de comunicação e de informação.

Portanto, investimentos, biblioteca bem equipadas, com bom espaço e acervo, que atendam ao projeto pedagógico das escolas e administradas por profissionais bibliotecários, podem contribuir significativamente para suscitar o gosto pela leitura, atraindo mais leitores, oferecendo a

possibilidade de se tornarem mais críticos e efetivos usuários de informação, em todos os formatos e meios.

Podemos, ainda, dizer, com base nas tabelas 51 a 59 (APÊNDICE K), que, de modo geral, as crianças das duas escolas gostam de ler os textos dos livros didáticos, de contar, ler e ouvir histórias, sendo os clássicos infantis e os contos de fadas os de suas preferências. É interessante destacar que 92% (vinte e quatro) dos alunos da escola A afirmaram gostar de ler silenciosamente e que, na escola B, o percentual foi de 100% (trinta e um). No que se refere à leitura oral feita para os colegas, 69% (dezoito) dos alunos da escola A afirmaram gostar desse tipo de prática e 31% (oito) disseram não gostar, enquanto, na escola B, 45% responderam que gostavam e 55% responderam que não gostavam. Sobre a prática de leitura oral sequenciada (cada um lê um pedaço do texto, seguindo uma ordem), na escola A, 84% (vinte e dois) disseram gostar e 16% (quatro) disseram não gostar, e, na escola B, o percentual foi, respectivamente, de 83% (vinte e seis) e 17% (cinco). Para leitura oral feita para a professora ou para outro adulto, na escola A, 80% (vinte e um) dos alunos responderam que gostavam de realizar esse tipo de leitura e 20% (cinco) responderam que não gostavam; na escola B, 67% (vinte e um) dos alunos responderam gostar de ler em voz alta para um adulto e 33% (dez) responderam não gostar desse tipo de leitura.

A partir desses dados, constatamos que, mesmo com a precariedade dos espaços escolares destinados ao incentivo da leitura, já que ficou evidente, no decorrer do desenvolvimento do estudo, que não havia, na sala de aula dessas turmas, um espaço destinado a livros, as crianças leem na escola. Elas realizam práticas de leitura em diferentes momentos da estada na escola, o que será o foco do capítulo seguinte, que abordará modos, suportes e finalidades de leitura identificadas por nós, nas práticas de leitura silenciosa e em voz alta, durante a inserção em campo.

### **3.3.4 As professoras em seus aspectos socioeconômicos e culturais**

Iniciamos a caracterização das professoras tomando como base os dados coletados durante a realização da entrevista (APÊNDICE E), que nos permitiram conhecer,

portanto, quem eram as professoras, sua formação, hábitos com relação à leitura, vida cultural e os sentidos que atribuem a práticas leitoras. Ativemo-nos apenas às professoras regentes das turmas, por permanecerem o maior tempo escolar com as crianças envolvidas na pesquisa e por ser depositada nelas a maior responsabilidade no que diz respeito à aprendizagem, ao trabalho e ao incentivo à leitura.

A fim de mantermos em sigilo a identidade das professoras, cumprindo o compromisso ético assumido ao iniciarmos a pesquisa, passaremos a identificá-las pelas letras A e B, referindo-nos à professora da escola A como Prof<sup>a</sup>. A e a professora da escola B como Prof<sup>a</sup>. B.

Os dados coletados nas entrevistas mostraram que ambas são profissionais contratadas pelo município, que moram em municípios vizinhos ao da Serra, que trabalham em dois turnos, pela mesma municipalidade, pela primeira vez e que têm mais de dez anos de experiência em docência. No entanto, ambas disseram nunca ter trabalhado com turmas de quarta série, que a experiência profissional foi obtida com turmas de anos iniciais da alfabetização, em creches, e com turmas de 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> séries. Fizeram questão de ressaltar que não tiveram opção de escolha e que isso se configurou como um desafio para elas. Tal revelação nos fez compreender a insegurança por parte dessas professoras, principalmente em serem observadas suas aulas e justificadas suas perguntas e investidas, mostrando, com isso, uma busca constante para o aperfeiçoamento das suas práticas pedagógicas. Ainda, diante das dificuldades em “o que ensinar”, no “como ensinar”, e sem ter o apoio necessário da equipe pedagógica da escola, como mencionamos anteriormente, compravam livros didáticos destinados à série, coleções didáticas com atividades, buscavam orientações em *sites* da internet, buscando a melhor forma de desenvolver o trabalho que se deu, muitas vezes, de forma solitária.

Mesmo com idades diferentes, a Prof<sup>a</sup>. A estando com mais de 40 anos e a Prof<sup>a</sup>. B entre 31 e 35 anos, as duas professoras observadas, das duas turmas, possuem formação de nível médio em Magistério e de nível superior na área em que atuam, ou seja, em Pedagogia, titulação de especialista em nível de Pós-Graduação em áreas da educação e estão sempre participando de cursos de formação continuada,

principalmente aqueles oferecidos pelos órgãos públicos aos quais pertencem, em determinado ano de trabalho. Esse é um dado que evidencia o envolvimento dessas professoras na busca de aperfeiçoamento contínuo na sua área de atuação e uma preocupação em manterem-se atualizadas com as questões educacionais.

Dados relativos ao lazer e ao campo cultural também foram suscitados nas entrevistas. Nesse sentido, as duas professoras disseram não assinar jornais, revistas, nem periódicos. Disseram que já haviam feito anteriormente, mas que, no momento da entrevista, não tinham nenhuma assinatura efetivada. No que diz respeito à frequência em assistir a programas de televisão ou a filmes, ouvir rádio, viajar ou ir ao cinema, ao teatro, a museus e a exposições variadas, a Prof<sup>a</sup>. B demonstrou ter acesso a essas atividades culturais com mais frequência do que a Prof<sup>a</sup>. A, que ressaltou não gostar de certas atividades culturais e de não ter muito tempo disponível para aquelas de que gosta. A Prof<sup>a</sup>. B justificou a frequência dessas atividades culturais pela necessidade de acompanhar e incentivar seus filhos, que ainda são pequenos.

### **3.3.5 As professoras em relação à leitura**

Quando foram questionadas em relação à leitura, ambas disseram ter pouco tempo disponível para ler e que o fazem, na maioria das vezes, na dinâmica do trabalho docente. Para isso, leem os mais variados suportes e gêneros textuais, entre eles os jornais locais, livros, artigos e textos sobre Educação, mas destacaram a leitura de livros didáticos, com a finalidade de organizar atividades do seu trabalho pedagógico, como a mais utilizada. Mesmo tendo a Prof<sup>a</sup>. A assumido, ao contrário da Prof<sup>a</sup>. B, que não gosta de ler, fez questão de frisar que o faz a todo o momento. Ainda, relaciona o seu pouco gosto pela leitura à falta de incentivo da família na infância. Por vir de uma família pobre, não tinha materiais de leitura e seus pais não gostavam de que “perdesse tempo com isso”. Já a Prof<sup>a</sup>. B revelou que seu pai era quem a incentivava inicialmente e que, depois, na escola, foi incentivada por um professor que a desafiava a ler livros. É interessante notarmos, com esses relatos, que o histórico das práticas de leitura dessas professoras baliza-se com a efetuação

de suas leituras nas práticas atuais e nos remete ao que Chartier (2001) chamou de fenômeno cultural, pouco natural, que precisa de um ensino, neste caso, de um incentivo, de uma motivação, para ter acesso a ela, à leitura.

As duas professoras, quando questionadas quanto à preferência por ler ou escrever, ressaltaram que as duas práticas se relacionam: *“Porque com a leitura aprimoramos a escrita”*, mas a Prof<sup>a</sup>. A disse preferir escrever, pois gosta de fazer redação/textos, enquanto a Prof<sup>a</sup>. B disse preferir ler, pois, *na escrita, estamos sempre errando, apagando, consertando... demora mais*. Consideram, ainda, a leitura importante para o professor, pois, por meio dela, *se aprende coisas novas para ensinar/contar aos alunos e permite assimilar mais e ampliar o vocabulário*. Portanto, a assertiva de que muitos professores valorizam mais o caráter utilitário da leitura e de suas práticas parece se confirmar diante das respostas dadas pelas professoras. Essas respostas não mostram a *prática intensiva da leitura*, como aquelas práticas antigas lembradas por Chartier (2001, 2004), por meio das quais se podia ler, reler, duvidar, escolher sentidos possíveis, debruçar-se sobre o texto, resgatando, nesses gestos, as variáveis conceituais que emergem da palavra leitura e que nos dão a ler concepções de leitura que sustentam representações das professoras.

Questionadas sobre o que a escola demanda que os professores leiam, as duas professoras disseram que há pouquíssimo ou quase nenhum estímulo à prática de leitura das docentes na escola e que as leituras efetivas partem de um interesse próprio e de uma motivação particular. No entanto, elas veem as formações continuadas oferecidas pela Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal da Serra como um colaborador do desenvolvimento dessa prática social, pois se configuram num espaço de reflexão, de discussão e de troca de experiências.

Procuramos saber, ainda, sobre como organizam o tempo para o planejamento de aulas de leitura. A Prof<sup>a</sup>. A disse planejar, às vezes, aulas com ações específicas para o trabalho com leitura, o que vem a corroborar nossas observações de que essa professora não teve como foco o trabalho com textos em sala de aula, no entanto, tenta compensar incentivando as crianças a irem à biblioteca em horários alternativos (recreio, saída e contraturno). Ressalta ela que a escola em que trabalha oferece condições para um bom trabalho com a leitura, pois tem uma



biblioteca ativa com uma pessoa boa e atuante assumindo o papel de bibliotecária. A Prof<sup>a</sup>. B disse sempre planejar aulas com o foco na leitura por meio de um trabalho com textos diversificados. Mesmo achando que a escola não oferece condições para um bom trabalho com a leitura, pois a biblioteca está desativada, os materiais de leitura (livros) nem sempre estão disponíveis e tem-se pouco apoio pedagógico, ela sempre inicia o trabalho em sala de aula com um texto e discute os sentidos do texto com a turma, ou seja, dá à leitura o estatuto de uma prática criadora, inventiva, produtora de sentidos (CHARTIER, 2001).

Em continuidade à caracterização das professoras com base nas respostas obtidas por meio da entrevista, ressaltamos que, ao falarem das crianças, as duas professoras avaliam como boa a leitura de seus alunos, acreditam que eles gostam de atividades que envolvem leitura, que suas preferências vão mudando à medida que vão passando pelas séries e que, por isso, o enfoque dado à leitura deve ser diferenciado a cada ano de ensino. Entendem a leitura diária de livros, de jornais e de revistas como atividades realizadas fora da escola que podem auxiliar na formação de leitores, mas não souberam dizer até que ponto seus alunos têm acesso a elas. A Prof<sup>a</sup>. A, quando questionada sobre o que espera de seus alunos como leitores, disse desejar *que consigam entender os textos e o que as pessoas falam*, enquanto a Prof<sup>a</sup>. B deseja que os seus alunos *sejam leitores pensantes, que entendam os textos e opinem sobre eles*. Com essas respostas e com as dadas pelas crianças reforçamos o exposto de que um discurso influencia e marca o outro, sendo reproduzido pelas crianças aquilo que elas ouvem e vivenciam.

Após discorrer sobre algumas características das crianças e das professoras, passaremos a situar características dos pedagogos, que também são sujeitos integrantes da pesquisa devido ao trabalho de assessoramento pedagógico<sup>13</sup> feito juntamente com as docentes e de acompanhamento da aprendizagem dos alunos. São características que se misturam a algumas evidências de práticas leitoras e nos apontam para algumas, também, possíveis conclusões.

---

<sup>10</sup> Em 2012, o município da Serra-ES passou a denominar de Professor MaPB – Assessoramento Pedagógico os profissionais que antes eram denominados MaTP – Técnico pedagógico, dando a esses pedagogos todos os direitos inerentes ao Magistério.

### 3.3.6 Os pedagogos

A caracterização dos pedagogos foi feita com base nos dados obtidos por meio da realização da entrevista (APÊNDICE F) e em algumas observações em campo. Esses dados nos mostram que, na escola A, esse sujeito é do sexo feminino (pedagoga) e, na escola B, do sexo masculino (pedagogo). Ambos têm mais de quarenta anos de idade, são profissionais efetivos, trabalham em uma só escola e não são filiados ao sindicato da categoria.

A pedagoga divide sua carga horária de trabalho de 25 horas semanais nos dois turnos da escola A, ficando dois dias no Matutino, atendendo às demandas das turmas e dos professores de quarta e quinta séries e três dias no Vespertino, dividindo a demanda das turmas de primeira a quarta séries com outra pedagoga. Tem formação de nível médio em Magistério, graduação em Pedagogia e pós-graduação em Supervisão Escolar. A maior parte de sua experiência profissional de onze anos se deu em escolas particulares, atuando como pedagoga das séries finais do Ensino Fundamental.

O pedagogo tem dois cursos de graduação – um de Pedagogia e o outro de Biologia –, três pós-graduações, sendo uma na área educacional (Educação de Jovens e Adultos – EJA) e duas na área da saúde. A maior parte de sua experiência profissional foi como biólogo. Na educação, sua experiência, sempre como pedagogo, soma sete anos e também se deu nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Há um ano iniciou o trabalho com as séries iniciais e disse ter interesse em atuar na Educação Infantil, pois acha importante ter experiência em todos os níveis de ensino.

Os dois afirmaram que participam da formação continuada oferecida pelo município e que essa se configura, atualmente, como único meio de estudo de aperfeiçoamento profissional.

Essas primeiras características dos pedagogos, referentes à formação e à experiência profissional, já nos dão alguns indícios que, se não justificam certas práticas, nos ajudam a entendê-las. Esses profissionais, de acordo com nossas

observações e com as falas das professoras, despendem pouco tempo de seu trabalho para planejamento com as professoras e, quando o fazem, não suprem suas necessidades. Assim, a pouca experiência com o segmento de ensino e a falta de dedicação de tempo para o planejamento do ensino da leitura se configuram como um entrave a um trabalho pedagógico mais eficiente e efetivo.

Em relação às atividades de entretenimento e de lazer, os dois disseram sempre ouvir rádio, mas que dificilmente assistem à TV, principalmente por falta de tempo, que vão pouco ao cinema, quase nunca ao teatro e apenas o pedagogo disse sempre assistir a filmes/DVD em casa.

### **3.3.7 Os pedagogos em relação à leitura**

Ambos os pedagogos das escolas pesquisadas afirmaram gostar de ler. A pedagoga da escola A, mesmo gostando, confessou que lê pouco e que sente falta de ler mais. O pedagogo da escola B citou a internet e o suporte digital como o meio no qual mais pratica a leitura, sendo ela feita para os mais diversos fins: *ficar sabendo o que se passa nos lugares, conversar com amigos, ler notícias, bobearias, coisas da área de biologia*. Assim, prefere a leitura digital à do livro impresso. Em se tratando de suportes materializados em papel, disseram que leem mais jornais locais e livros didáticos e que as leituras de livros e de periódicos sobre a área da educação se dão de acordo com as necessidades do trabalho.

A experiência de leitura desses dois pedagogos também é diferente e reafirma o que Chartier nos dá a ler sobre a singularidade dos leitores, pois cada um tem uma história própria com a leitura. A pedagoga da escola A relatou que teve significativa influência do pai na infância, pois ele *era um homem muito culto e lia muito*, mas afirmou que não tem lembranças marcantes desse processo na escola. Por isso, também, seus relatos foram mais voltados para sua relação com o pai. Já o pedagogo da escola B relatou que, na infância, por morar na roça, estudava de forma informal e em casa, pois onde morava não havia escola, mas disse que se lembrava de um livro que todos liam na roça, o qual *tem histórias universais que*

*agradam crianças e adultos: As mais belas histórias*, de Lucia Casasanta. Só mais tarde, segundo o pedagogo, quando adulto, é que iniciou a educação escolar e, posteriormente, adquiriu o livro citado num sebo para rememorar as histórias escutadas, pois eram lidas por outrem, na infância.

Quando lhes foi perguntado quanto à facilidade em ler ou escrever, o pedagogo disse achar mais fácil escrever, enquanto a pedagoga afirmou ser a leitura uma prática mais fácil, pois, segundo ela, *a escrita é mais elaborada e requer mais esforço e articulação entre todos os aspectos do sistema da escrita* (ortográficos, sintáticos e semânticos).

Mesmo considerando a leitura fundamental para o trabalho docente e acreditando que a leitura tem grande relação com a desenvoltura profissional, pois, segundo eles, essa ajuda na expressão oral dos professores – *quem lê tem mais habilidade para falar e para se expressar* –, os pedagogos percebem que, na escola em que atuam, pouco tem sido feito e estimulado em relação à prática leitora dos professores. Relataram que a escola disponibiliza alguns materiais de leitura, tais como jornais diários e revistas, mas que a prática fica a critério de cada professor que busca esses materiais de acordo com as suas necessidades. A escola não incentiva nem cobra leituras diversificadas de seus professores; pelo contrário, o professor que é surpreendido lendo jornais em horário de planejamento ou em outros horários, é taxado de estar “à toa”. Assim, a formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação da Serra-ES aos professores, na visão dos pedagogos, colabora para o desenvolvimento da leitura do professor, pois se configura como um tempo específico de estudos que, para muitos, é o único tempo destinado a esse fim.

Falando de formação continuada e de tempo de planejamento, vale fazer algumas considerações quando se trata de professores de séries iniciais. Os pedagogos reconhecem que esses docentes não têm a garantia desse tempo, assim como têm os professores das séries finais do Ensino Fundamental, pois o horário de planejamento dos docentes das séries iniciais é condicionado às aulas de artes e educação física das turmas, e, se falta professor para essas disciplinas, o regente é obrigado a ficar com as turmas e a perder o seu tempo de planejamento. Ainda, na

maioria das vezes, a formação continuada acontece em horários que não são os de trabalho, pois não são organizadas atividades/aulas para esses profissionais deixarem as suas turmas e se dedicarem a estudos relevantes à prática docente. Durante a observação em campo, podemos constatar que, por algumas vezes, as professoras tiveram que permanecer com os alunos nos horários destinados ao planejamento ou não puderam participar de formações específicas. Dessa forma, os docentes que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental têm seus direitos amputados por falta de políticas e investimentos educacionais adequados; são privados de formações em serviço, mas são extremamente cobrados em relação ao desenvolvimento de seus alunos.

Em relação ao tempo que os pedagogos dedicam para planejamento, com as professoras, de atividades específicas para o ensino da leitura, o pedagogo disse dedicar tempo para isso e a pedagoga reconheceu que fica a desejar essa interação, pois a profissional ocupa a maior parte do seu tempo de trabalho com tarefas administrativas e questões disciplinares de alunos, deixando aquém o trabalho pedagógico de acompanhamento da aprendizagem das crianças. No entanto, a fala do pedagogo não condiz com a da professora e com as observações feitas. Em nenhum momento vimos pedagogo e professora dedicando tempo para planejamento de atividades de ensino da leitura. Nas duas escolas, as professoras desenvolveram o trabalho de forma autônoma, sem nenhuma intervenção ou colaboração dos pedagogos, que se detinham em assuntos referentes à disciplina de alunos e ao preenchimento de pauta e notas.

Questionados quanto aos fatores que influenciam o desenvolvimento do trabalho com a leitura na escola, os dois apontaram o não funcionamento da biblioteca escolar como um aspecto negativo, que emperra o trabalho com a leitura.<sup>14</sup> Mas não foi apenas isso. Expuseram que a falta de um profissional capacitado, no caso, de um bibliotecário, para conduzir e organizar o trabalho na biblioteca, o excesso de alunos, a falta de acervo e de interesse de alguns profissionais são outros aspectos

---

<sup>14</sup> Na escola B, a biblioteca não funcionou durante o período em que estivemos em campo, e, na escola A, funcionou de forma não sistematizada, pois a profissional que assumiu a biblioteca estava em desvio de função. Dedicou os meses iniciais do ano letivo para arrumação e organização do espaço, depois tirou algumas licenças médicas. Dividia seu horário de trabalho, inicialmente, nos dois turnos – Matutino e Vespertino. Ainda, em julho, passou a atuar apenas no turno vespertino.

que também se revelam como negativos para o desenvolvimento de um trabalho consistente com a leitura.

Por esses motivos, tanto o pedagogo da escola B, como a pedagoga da escola A não avaliam como bom ou satisfatório o trabalho de leitura desenvolvido pelas séries iniciais nas escolas em que atuam. Reconhecem que é um trabalho que tem ficado a desejar e que demanda recursos materiais, envolvimento e comprometimento dos professores e apoio das famílias. Por ser uma atividade complexa, exige esforços e mobilização de todos.

Por fim, buscamos compreender de que forma os objetivos relacionados à leitura eram organizados e se havia alguma orientação específica do sistema municipal de ensino para avaliação dos alunos quanto à capacidade de leitura e escrita. Em resposta, tanto a pedagoga da escola A como o pedagogo da escola B disseram que seguem o currículo enviado pela Secretaria de Educação do município e o PPP da escola, ressaltando que esses parâmetros não são seguidos à risca, pois são adaptados à realidade de cada turma.

## 4 PRÁTICAS DE LEITURA NAS ESCOLAS

“[...] como podem ser diferenciadas, no concreto das páginas, as habilidades leitoras, os estilos de leitura e os usos do impresso”

Roger Chartier

Apresentamos, neste capítulo, a análise de práticas de leitura desenvolvidas com e por alunos da quarta série do Ensino Fundamental de duas escolas públicas do município da Serra-ES com desempenho IDEB diferenciados.

Nossa análise foi conduzida de modo que pudéssemos responder às seguintes questões: Que práticas de leitura são priorizadas com e por alunos da duas turmas de quarta série que tiveram resultados diferenciados quanto ao IDEB? Quais lugares escolares, tempos e suportes textuais vêm sendo priorizados em práticas de leitura nessas turmas? Há diferenças em termos de prioridade de práticas de leitura nas escolas? Que tipos de abordagens são realizados nas escolas/campo da pesquisa para fomentar práticas de leitura de alunos da quarta série (em escola de maior e de menor IDEB)? Que diferenciações há, nas escolas pesquisadas, quanto a espaços, tempos, suportes e abordagens de práticas de leitura? Que representações de leitura circulam entre alunos e professores ao final da primeira etapa do Ensino Fundamental nas escolas/campo da pesquisa? Que concepções de leitura sustentam essas representações?

Nos 101 dias dedicados à observação participante ocorrida de dezembro de 2011 a agosto de 2012, foi possível identificar algumas práticas de leitura recorrentes nas escolas. Sabemos que muitas outras práticas de leitura (leitura involuntária – que se faz de forma inconsciente –, rápida e superficial –, que só capta o essencial) podem ter ocorrido, nas duas escolas, nesse período, sem que nós déssemos conta de constatar; no entanto, ancorados em Chartier (2009), buscamos identificar práticas de leitura a partir de modos de ler emanados de gestos que demarcam essa prática cultural. Sabemos, ainda, que a prática de leitura integra, articula e produz um conjunto de práticas sociais e culturais “de tal maneira que quem lê, lê até mesmo

‘sem querer’” (SMOLKA, 2010, p. 39), de modo tão interiorizado que não se torna perceptível aos outros.

Nesse sentido, por intermédio do nosso olhar investigativo, observamos e conseguimos quantificar 297 práticas de leitura dentro da sala de aula da quarta série da Escola A, 202 práticas de leitura na sala de aula da quarta série da escola B, 26 práticas de leitura ocorridas fora da sala de aula da quarta série da escola A e 33 práticas de leitura ocorridas fora da sala de aula da quarta série da escola B. No conjunto dessas práticas de leitura, predominaram as modalidades de leitura - silenciosa e em voz alta. Essas duas modalidades se mostraram bem perceptíveis por algumas de suas características. A leitura silenciosa foi notadamente marcada por uma prática que insinuava gestos de leitura que consistiam no percurso dos olhos sobre a página (ou sobre o escrito), e a leitura em voz alta foi marcada por prática que se configurava pela necessidade da oralização, em voz alta ou baixa (CHARTIER, 2001).

Os estudos de Chartier (1994, 1999, 2002, 2002b, 2004) mostram que o ato de ler em voz alta foi marcado, historicamente, pelos suportes do escrito, em que o leitor do rolo lia para outros de forma pública, pois, na Antiguidade, eram poucos os que sabiam ler e escrever. Quando a leitura silenciosa começa a se inserir nas situações de leitura, a relação entre o leitor e o texto passa a ser de intimidade, possibilitando àquele simultaneidade de leituras e reflexão interiorizada do que foi lido. Essa passagem de um modo de proceder com a leitura para outro, referida por Cavallo e Chartier (2002) como a primeira revolução da leitura, quando tomada como referência para se pensarem práticas leitoras no âmbito escolar, leva a crer que a escola conserva modos de ler da antiguidade que são vistos como práticas de leitura já consagradas e, portanto, também, próprias da escola.

As tabelas 2 e 3, a seguir, sintetizam as modalidades de leitura priorizadas com e pelos alunos em espaços internos e externos à sala de aula e suas recorrências.



**Tabela 2 - Recorrências de modalidades de leitura identificadas nos registros do diário de campo – dentro das salas de aula**

Modalidades de leitura observadas dentro das salas de aula	Escola A		Escola B	
	F	%	F	%
Leitura silenciosa feita pelos alunos	152	51,2	124	61,4
Leitura em voz alta feita pelos alunos	39	13,1	16	7,9
Leitura em voz alta feita com/para os alunos	104	35,0	58	28,7
Leitura em voz alta coletiva	02	0,7	04	2,0
<b>TOTAL</b>	297	100	202	100

Fonte: Dados extraídos do diário de campo e organizados após a inserção em campo feita pela pesquisadora.

**Tabela 3 - Recorrências de modalidades de leitura identificadas nos registros do diário de campo – fora das salas de aula**

Modalidades de leitura observadas fora das salas de aula	Escola A		Escola B	
	F	%	F	%
Leitura silenciosa feita pelos alunos	09	34,6	19	57,6
Leitura em voz alta feita pelos alunos	14	53,9	13	39,4
Leitura em voz alta feita com/para os alunos	03	11,5	01	3,0
Leitura em voz alta coletiva	--	--	--	--
<b>TOTAL</b>	26	100	33	100

Fonte: Dados extraídos do diário de campo e organizados após a inserção em campo feita pela pesquisadora.

Como explicitado nas tabelas 2 e 3, dos 51 dias letivos em que permanecemos na escola A, a leitura silenciosa realizada pelos alunos apareceu 152 vezes, ao passo que a leitura em voz alta apareceu em 39 situações e a em voz alta coletiva em apenas dois eventos. Isso mostra a prática de leitura silenciosa como a modalidade predominante na sala de aula em detrimento à modalidade em voz alta, que foi mais recorrente como uma prática realizada pelo professor para o aluno. Fora da sala de aula, nessa escola, as crianças realizaram mais a leitura na modalidade em voz alta. Acreditamos que, por estarem em situação de recreação e livres de interferências das normas que orientam a organização do ensino na sala de aula, as crianças se sentiam mais a vontade em realizar a leitura em voz alta em outros espaços da escola como pátio, biblioteca, quadra, etc.

Na escola B, nos 50 dias que permanecemos em campo, tanto em sala de aula como fora dela, prevaleceu a leitura silenciosa (124 vezes dentro da sala de aula e 19 fora da sala de aula), em detrimento da modalidade em voz alta (16 vezes dentro da sala de aula e 13 fora da sala de aula). Esse fato nos permite depreender que mecanismos reguladores da organização do ensino no interior da sala de aula podem estar interferindo para que a prática de leitura oral pelo aluno seja mais propensa a ocorrer em espaços escolares externos à sala de aula, o que, de certa forma, acaba controlando os modos de agir das crianças, na escola. Nesse sentido, podemos pensar que existe, nas escolas, tanto de maior como de menor IDEB, um certo assujeitamento das crianças aos espaços e às normas escolares de funcionamento desses espaços que acabam definindo, até mesmo, as modalidades de práticas leitoras na escola.

Os dados expostos nas tabelas nos permitem pensar também que, nas duas escolas pesquisadas, as práticas leitoras se colocam como próprias de determinados grupos (sujeitos), uma vez que notamos que alunos liam predominantemente na modalidade silenciosa, ao passo que os professores liam mais em voz alta para os alunos. Tal evidência nos remete a reflexões de Chartier (1999) quando ele pontua que as práticas ou os usos que se fazem da leitura marcam determinados grupos e os sujeitos que integram esses grupos, como se eles fossem perpassados por modos de ler, hábitos e, até mesmo, rituais de leitura. Nesse sentido, podemos dizer que também na escola a leitura “é sempre uma prática encarnada em gestos, em espaços, em hábitos” (CHARTIER, 1999, p. 13) que podem ser indicadores de existência de prioridades de formas de ler na escola. Desse modo, torna-se importante os profissionais que atuam na escola refletirem sobre que práticas de leitura promovem na escola no final da primeira etapa do Ensino Fundamental, que gestos e espaços de leitura essas práticas priorizam, que hábitos de leitura constituem nas crianças a partir do que priorizam como prática leitora.

Por meio de nossas observações em campo, ficou claro que a sala de aula se configurava como o espaço, o lugar em que mais ocorriam práticas de leitura nas escolas, pois em todos os dias que lá estivemos, nas duas escolas, por vários momentos, os alunos realizaram práticas de leitura nesse espaço. O fato de as crianças permanecerem quase a totalidade do tempo escolar nesse ambiente, ou

seja, de permanecerem em sala de aula por um período de quatro horas, das quatro horas e vinte minutos em que habitam a escola, demonstra que, ao se priorizar a realização de atividades escolares na sala de aula apenas, contribui-se para que determinados modos de ler sejam mais enfatizados do que outros, o que pode passar a ideia de que práticas de leitura na escola devem se restringir a ler em voz alta ou silenciosamente.

Apenas os horários reservados para o recreio e para as aulas de Educação Física se configuravam como momentos em que as crianças tinham a oportunidade de transitar por outros espaços escolares. Nesses momentos, as crianças estavam quase sempre distanciadas de práticas incentivadoras de leitura, pois acabavam participando mais de brincadeiras e práticas esportivas do que de atividades que promovessem a leitura. Ora, se, na maior parte do tempo, permanecem em sala de aula envolvidas em atividades pedagógicas que exigem leituras dirigidas e controladas, quando estão fora buscam outras atividades que sejam mais livres e descomprometidas, o que pode justificar as ausências de práticas leitoras em ambientes fora a sala de aula.

Passaremos a analisar práticas leitoras identificadas nas escolas segundo as modalidades de leitura (silenciosa e em voz alta) que mais se evidenciaram. Determinemos em espaços e tempos, em suportes e finalidades da leitura que revelam contextos, hábitos e atitudes próprias de duas comunidades interpretativas que, em nosso caso, é cada escola.

#### 4.1 PRÁTICAS DE LEITURA SILENCIOSA

Se, antigamente, o texto se manifestava pela voz do seu leitor, hoje a leitura silenciosa, assim como a em voz alta, em que olhos, mãos, pescoço, ombros, braços, todo o corpo está comprometido no ato de ler, tornou-se, como demonstrado nas tabelas 2 e 3, a principal modalidade leitora no ambiente escolar. É a prática de leitura na qual o aluno mais tem tido a oportunidade de se relacionar com textos.

Dessa forma, podemos afirmar que, na escola, a prática de leitura oral, como certo ritual coletivo, cedeu espaço à prática individual e solitária de leitura.

A predominância da leitura silenciosa na sala de aula de ambas as escolas mostra que a escola confere centralidade a uma prática de leitura que prioriza a compreensão interiorizada do leitor.

Pesquisas acadêmicas que versam sobre a mesma temática que a nossa – muito embora elas não analisem as práticas leitoras pelo viés das modalidades de leitura – assinalam que muitas práticas de leitura concretizadas na escola relacionam certas finalidades de leitura com a modalidade silenciosa, como se essa modalidade incitasse uma finalidade restrita. Sendo assim, identificamos, tal como nas pesquisas de Antunes (2011), Côco (2006), Costa (2010), Rocha (2008), Santos (2008), Silva (2005), Souza (2010), uma tendência de práticas leitoras, na modalidade silenciosa, realizadas basicamente com a finalidade de cumprir tarefas, por parte dos alunos, ou, na modalidade em voz alta, como pretexto para abordagens de conteúdos gramaticais, por parte dos professores. Mesmo tendo aparecido outras finalidades de leitura (para fruição e para estudo do texto (GERALDI, 1991)), compreendemos que o fato de essas leituras serem realizadas em menor proporção pode estar colaborando para uma formação de leitores deficitária ou para motivar a repulsa deles para com a leitura.

Em nossa pesquisa, foi possível identificar que práticas de leitura silenciosa realizadas pelos alunos predominam com a finalidade de cumprir tarefas. A leitura nessa modalidade apareceu com mais intensidade quando os alunos foram conduzidos a fazer a cópia do conteúdo do quadro para os cadernos, a fazer exercícios, a buscar significados de palavras no dicionário, a ver traçado de letras no alfabeto fixado na parede da sala de aula, a ler bilhetinhos e recados, a escolher livros de literatura e a estudar para provas. Ou seja, a modalidade de leitura silenciosa ficou marcada, nas salas de aula dessas escolas, costumeiramente, por uma finalidade relacionada à prática pedagógica de leitura, em que os alunos liam para atender a um objetivo marcado pela escola. Desse modo, é possível afirmar que, nos contextos pesquisados, dava-se prioridade a práticas de leitura em que a inscrição do sujeito leitor se fazia controlada e dirigida.

A título de exemplificação, entre tantas situações observadas, trazemos o relato do dia 3 de maio de 2012, que consta do nosso Diário de Campo, da escola A. Depois de uma avaliação, a professora passou um poema de Cecília Meireles no quadro e pediu que as crianças o copiassem em seus cadernos e respondessem questões de localização de informações no texto, sem antes ter sido realizada nenhuma leitura, nem qualquer estratégia motivadora para leitura do poema. Esse relato exemplifica como a prática de leitura é concebida na escola como atividade em que prevalece a finalidade de cumprir tarefa para ocupar o tempo e como os aspectos semânticos do texto, tais como a ironia e a crítica social, não são privilegiados pela ação pedagógica. O texto foi apresentado à criança apenas para ler silenciosamente e responder às questões de compreensão. Essa atividade não foi retomada, nem sistematizada posteriormente. O poema para as crianças copiarem e a atividade para realizarem foram os seguintes:

### As meninas

Arabela Abria a janela	Carolina A mais sábia menina	Mas a nossa profunda saudade É Maria, Maria, Maria Que dizia com voz de amizade “Bom dia!”
Carolina Erguia a cortina	E Maria Apenas sorria “Bom dia!”	
E Maria Olhava e sorria “Bom dia!”	Pensaremos em cada menina Que vivia naquela janela, Uma se chama Arabela Outra que se chama Carolina	Cecília Meireles . <i>Ou isto ou aquilo</i> . Rio de Janeiro Nova Fronteira, 1980.
Arabela Foi sempre a mais bela		

### TRABALHANDO O TEXTO

1) Responda às questões:

- a) Qual é o título do poema?
- b) Qual é o nome da autora do texto?
- c) Quantas estrofes tem o poema?
- d) Quantos versos tem o poema?

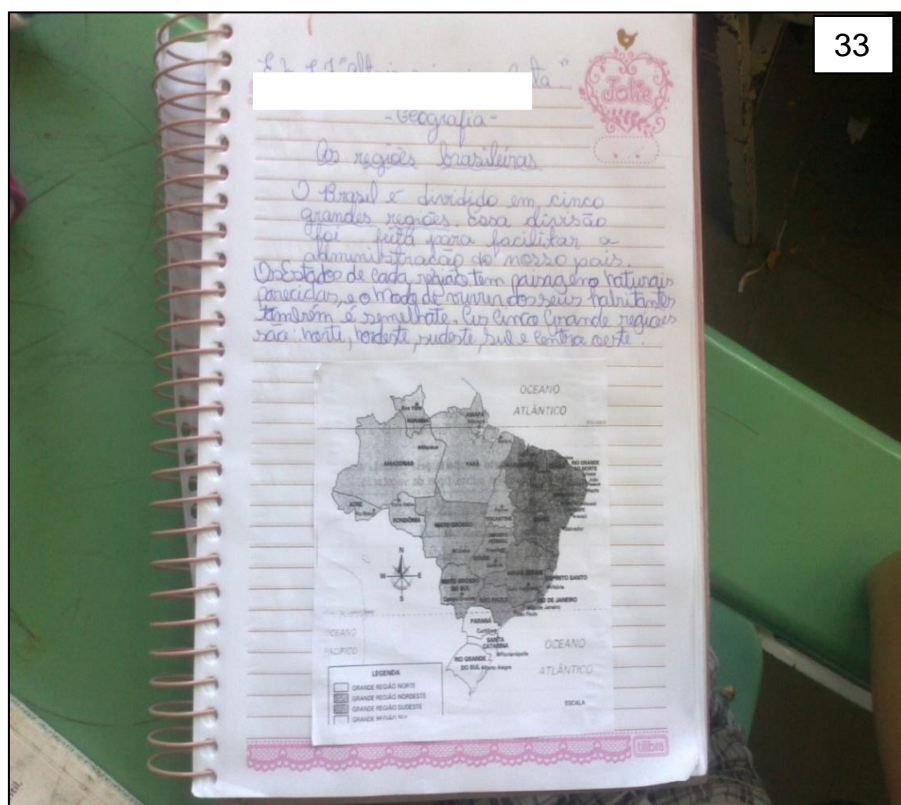
2) Una as partes e forme as frases indicando o que fez cada personagem do poema/texto.

Arabela	erguia a cortina
Carolina	olhava e sorria “Bom dia!”
Maria	abria a janela

No mesmo dia, depois do recreio, a professora regente da turma da escola A passou a dar aula de Geografia e novamente passou no quadro um conteúdo sobre “Regiões brasileiras” para os alunos copiarem e entregou uma folha xerocada com o mapa do Brasil com a divisão política para os alunos colarem logo após o texto:

#### As regiões brasileiras

O Brasil é dividido em cinco grandes regiões. Essa divisão foi feita para facilitar a administração do nosso país. Os estados de cada região têm paisagens naturais parecidas, e o modo de viver de seus habitantes também é semelhante. As cinco grandes regiões são: Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-oeste.



**Foto 33 - Caderno de aluno com o texto copiado do quadro e a folha colada em seguida.**

A partir da leitura e da análise desse texto que foi oferecido às crianças, colocamos em questão a ação pedagógica que reproduz o que está posto em um livro didático sem fazer a análise crítica do que é enunciado por meio dos textos que eles apresentam e sem instaurar na aula um *tempoespaço* de diálogo e debate sobre o escrito, de modo a levar as crianças a refletirem sobre

o falseamento das informações contidas em “Os estados de cada região têm paisagens naturais parecidas, e o modo de viver de seus habitantes também é semelhante”, e sobre a falsa ingenuidade que se quer passar para o leitor em “Essa divisão foi feita para facilitar a administração do nosso país”. Nesse sentido, vale chamarmos a atenção para a importância de um trabalho com o texto em que por meio da leitura, seja ela em voz alta ou silenciosa, o aluno reflita sobre os enunciados, questione, refute, concorde, se posicionando criticamente.

Depois de dar um tempo para as crianças copiarem, a professora pediu que os alunos pegassem o livro de Geografia do Espírito Santo e abrissem na página 2 do Atlas, onde constava o mapa político do Brasil. Ela, então, realizou a leitura oralizada em voz alta para a turma a fim de fazer uma explicação do conteúdo e, em seguida, passou para uma atividade na qual preencheu, com ajuda da turma, um mapa feito de tamanho ampliado com as divisões dos estados e regiões. Nesse momento, a turma participou bastante, respondendo às questões da professora com entusiasmo e interesse, e notamos que, mesmo havendo diálogo com as crianças, predominavam, em atividades como essas, práticas de leitura realizada em voz alta pela professora com a finalidade de explicar o conteúdo às crianças e de as crianças cumprirem a tarefa estipulada pela professora.

O modo como a professora conduzia as aulas a partir de atividades que envolvessem práticas de leitura oral de textos, como ilustrado neste relato, é um indicador de que a centralidade da prática da leitura oral ficava com a professora, uma vez que, nesses momentos, cabia às crianças seguirem silenciosamente a leitura pelo texto. Assim, percebemos que o direcionamento de leituras, na maioria das vezes, pelos professores, com a finalidade de trabalhar conteúdos escolares, conduziu as crianças apenas a cumprir um protocolo didático, sem proporcionar uma interação efetiva com o texto e o seu autor, o que, a nosso ver, pode estar contribuindo para que determinadas práticas de leitura sejam vistas pelas crianças apenas com essa finalidade.



**Foto 34 - Professora preenchendo as siglas dos estados no mapa**

Porém, mesmo com a prevalência desse tipo de prática de leitura, constatamos leituras silenciosas feitas de forma clandestina, em que a criança lia, escondida, textos de seu interesse. Para nós, isso evidencia que há, na escola, por iniciativas das crianças, momentos de ruptura com certas representações e concepções de leitura que são preponderantemente valorizadas pelos professores.

A esse respeito, chamamos a atenção para algumas situações. Nesse mesmo dia (3 de maio de 2012), enquanto alguns alunos copiavam o texto de Geografia do quadro para o caderno, uma aluna leu um caderninho com histórias escritas pelos próprios colegas de sala, e a professora, quando a viu, repreendeu-a e pediu que guardasse aquilo, que aquela hora não era “hora de ler esse tipo de coisa, não”. Mesmo assim, indagamos à aluna do que se tratava e ela relatou que os colegas haviam criado histórias e que estavam escrevendo um livrinho, o qual ela lia.



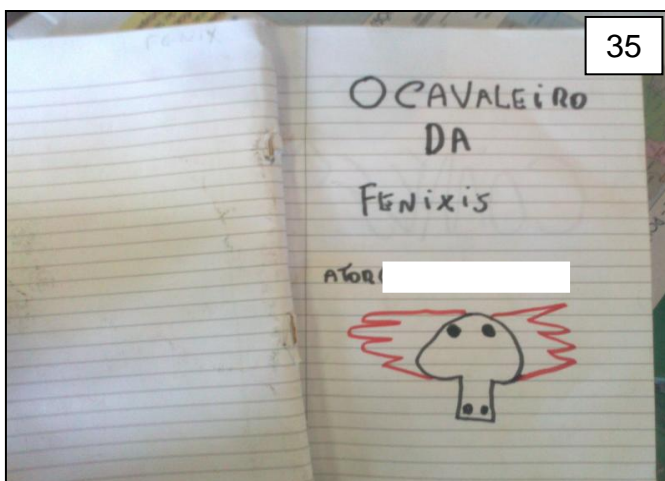
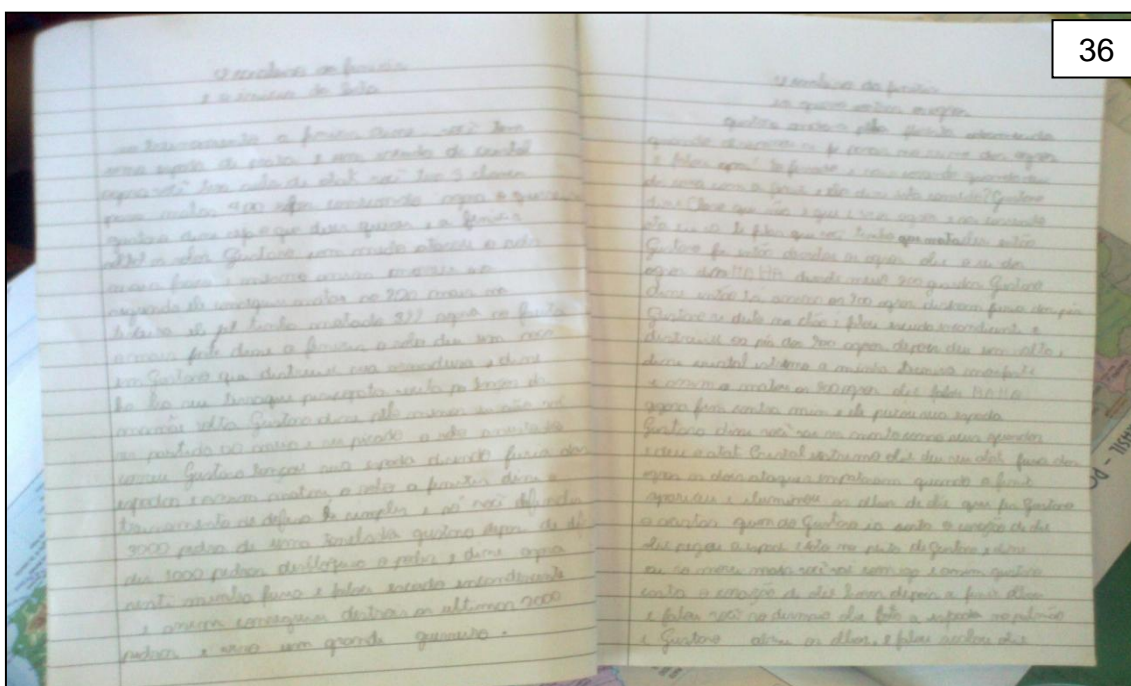


Foto 35 - Livrinho com histórias feitas pelos alunos da escola A (capa).

Foto 36 - Livrinho com histórias feitas pelos alunos da escola A (corpo do texto).



No dia 30 de maio de 2012, enquanto os alunos esperavam a professora se organizar para iniciar as atividades do dia, eles também conversavam, brincavam, liam e escreviam em seus cadernos. Nesse momento, vimos circular pela sala outros dois materiais: um com o nome de “caderneta”, produzido por uma aluna, em que ela pedia que, quem quisesse, anotasse o nome para participar do ensaio de uma dança; o outro com o nome de “Diário de papel”, feito por outra criança, apresentava um poema.

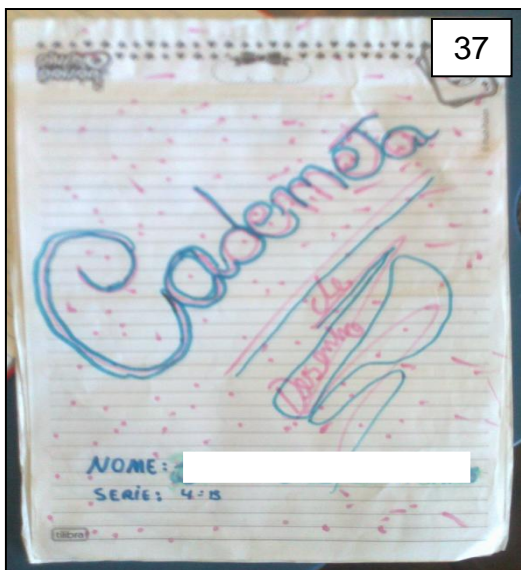


Foto 37 - Caderneta feita por uma aluna.

Foto 38 - Alunos lendo a caderneta.

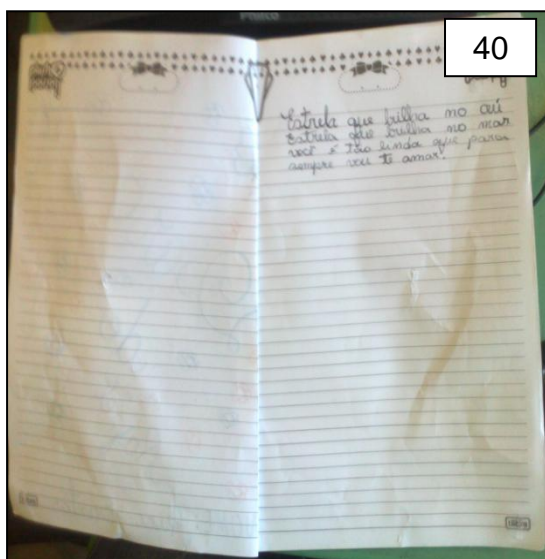
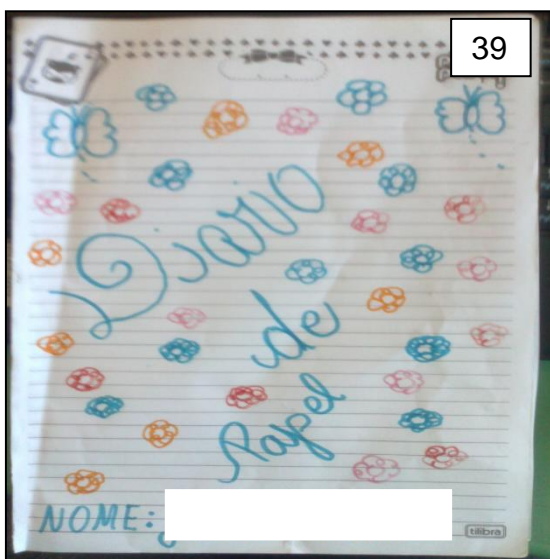


Foto 39 - Diário de papel feito por uma aluna.

Foto 40 - Material que também circulou pela sala de aula.

Achamos muito significativa essa estratégia dos alunos em produzirem algo para ler, uma vez que, na sala de aula, não havia materiais diversificados de/para leitura de seus interesses, mas apenas livros didáticos ou textos que a professora selecionava para “dar” no quadro.

Vale expor, em relação a esse tipo de prática de leitura clandestina ocorrida na escola A, que esse material e outros circularam outras vezes, em outros dias, pela sala de aula, sem que a professora percebesse, pois como já haviam sido repreendidos, as crianças procuravam escondê-lo e, até mesmo quando pedimos para fotografar, houve resistência, não querendo eles mostrar nem deixar que lêssemos. Percebemos que se tratava de algo íntimo, particular, algo “que só a gente entende”, disse um aluno. Conseguimos fotografar alguns materiais desse tipo e assim visualizar o fato de que as crianças colocavam em prática, à revelia da professora, outros modos e finalidades de leitura que as faziam vivenciar a leitura como uma prática plural.

Diante das explicitações de aulas ocorridas na escola A, podemos dizer que o modo como a professora conduziu as aulas, registrando textos e atividades no quadro e pedindo que os alunos os copiassem e respondessem às perguntas, sem fazer intervenções e dialogando pouco com as crianças sobre os textos que utilizava, indica o predomínio de práticas promotoras de leitura ancoradas no que Zappone (2001) denomina por linha cognitivo-processual.

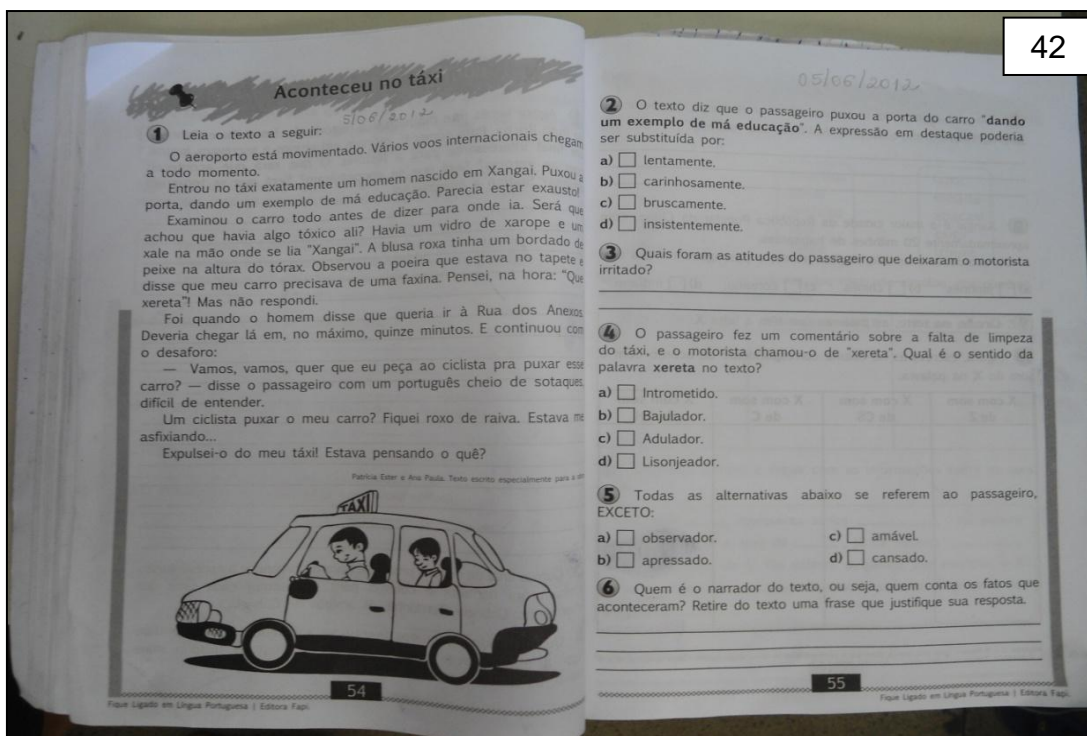
Assim, fica claro que foram priorizadas, por essa professora, leituras didáticas cujas finalidades estivessem relacionadas ao cumprimento de tarefas, como responder a questionários, ou ao trabalho com conhecimentos gramaticais e/ou ortográficos. Parece ser uma das representações de leitura que predomina na escola e que, por priorizar, no trabalho com a leitura e com o texto, apenas os aspectos do sistema de escrita (ortografia e gramática) e/ou apenas a localização de informações, desconsidera ou pouco aborda os aspectos de uma perspectiva cognitivista de leitura, que levem as crianças a aprenderem a fazer inferências, antecipar informações, ativar conhecimentos prévios, reconhecer finalidades de textos lidos, estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros, estabelecer relação de intertextualidade, interpretar frases e expressões, como também os aspectos de uma perspectiva discursiva em que as crianças leem para se posicionar e ter uma atitude ativa e responsiva com o texto.

Na escola B, as práticas de leitura na modalidade silenciosa em pouco se diferenciaram das práticas da escola A. Prova disso é o modo como a professora da escola B iniciava suas aulas, sempre passando no quadro um texto para leitura, o qual os alunos deviam também copiar em seus cadernos.

No dia 5 de junho de 2012 a professora iniciou a aula passando no quadro um texto para leitura, o qual os alunos deveriam também copiar em seus cadernos. O texto era “Aconteceu no taxi”, de Patrícia Ester e Ana Paula, escrito especialmente para a obra *Coleção Fique Ligado em Língua Portuguesa*, editora FAPI. Na primeira aula, houve apenas a cópia do texto; na segunda aula, as crianças tiveram aula de Artes, e, na terceira aula, a professora regente voltou e passou no quadro atividades sobre o texto. A turma ficou envolvida, copiando e respondendo, até vinte minutos antes do recreio, pois logo a professora passou a fazer a correção das atividades, enfocando os tempos verbais e os artigos nas frases que os alunos escolheram como resposta para a atividade um; o sentido de expressões e de palavras no texto; a localização de informações do/no texto e as características dos personagens do texto. Depois de responder às questões, a professora passou a dialogar com a turma a respeito do texto, perguntando e ouvindo os alunos: “O texto fala de que mesmo?”, “Vocês já andaram de táxi?”, “Como que era o táxi?”, “E o motorista?”, “O que é ‘negoçado’?”, “Explica, o que é Isso?”



Foto 41 - Capa do livro de onde foram retirados o texto e as atividades.



**Foto 42 - Texto e atividade retirada do livro.**

Como foi relatado, constatamos que foram priorizadas, também, por essa professora, práticas de leitura com finalidades meramente didáticas que se aproximam das práticas leitoras conduzidas pela professora da escola A. O diferencial é que a professora da escola B, ao final da aula, fez intervenções e dialogou com as crianças a respeito da temática dos textos lidos ou do conteúdo trabalhado, iniciando a busca por se realizar um trabalho em que a leitura pudesse ser perpassada também pelo aspecto discursivo.

Essa estratégia utilizada pela professora da escola B para dialogar com os alunos, ao final do cumprimento das atividades, possibilitou outras relações de sentidos, pois as crianças foram estimuladas a relacionar elementos do texto lido com suas experiências de vida. Achamos, porém, necessário que essa estratégia seja realizada no início da abordagem do texto, para que os alunos possam ativar seus conhecimentos, esclarecer suas dúvidas, repensar sobre o escrito e ter condições de responder às questões de forma mais coerente.

A condução da aula do dia 6 de junho de 2012 reafirma uma prática em que a leitura se realiza com finalidades restritamente pedagógicas, com o foco no

cumprimento de tarefas, pois, nesse dia, a professora iniciou a aula passando no quadro exercícios de revisão de Matemática sobre escrita de numerais e representação deles no Quadro Valor de Lugar (QVL) para os alunos copiarem e fazerem em seus cadernos. A professora deu um tempo para os alunos resolverem os exercícios e depois fez a correção no quadro com a participação das crianças, que iam falando as respostas e ela registrando.

Durante a correção, uma aluna teve dúvida em relação à escrita da palavra “dezesseis”, tal como a professora havia registrado no quadro. A professora pediu que a aluna pegasse o dicionário e verificasse a escrita desse numeral. Com a ajuda da professora, ela localizou a palavra no dicionário e esclareceu sua dúvida. A professora deu, ainda, esclarecimentos para a turma sobre a regra ortográfica da palavra e pediu que a aluna passasse de mesa em mesa mostrando a palavra encontrada no dicionário para os colegas de modo que todos pudessem ler, silenciosamente, a palavra encontrada e registrassem na memória a escrita correta ortograficamente da palavra.



**Foto 43 - Aluna fazendo leitura no dicionário, com ajuda da professora, esclarecendo dúvida enquanto a escrita de palavras.**

Nesse sentido, ao ser dada pela escola a predominância de uma finalidade leitora de cumprimento de tarefa à modalidade silenciosa, aproveitamos o ensejo para concordar com Paulino (2001, p. 27) quando afirma:

A escola, que se pretende democrática, também exclui, pois mesmo os alunos que têm acesso a ela sofrem, muitas vezes, um tipo velado de exclusão. Isso porque a inscrição do sujeito leitor se faz controlada e dirigida. Ele é instado a confessar aos outros a sua leitura e a

corrigi-la na direção do consenso. Dessa forma pode-se observar um controle do imaginário que se faz continuamente em nome da aquisição do conhecimento. Daí resulta um conhecimento construído sem imaginação e sem investimento pessoal do leitor.

Compreendemos que esse dado é reflexo de uma concepção de leitura predominantemente circunscrita à decodificação, vinculando-se as atividades decorrentes dela à localização de informações no texto, em que prevalece o sentido estabelecido pelo autor, e de uma concepção estruturalista de linguagem que decorre uma concepção de sujeito visto como ser determinado, assujeitado pelo sistema, caracterizado por uma espécie de não consciência. Essas concepções se fizeram marcantes nas práticas de leitura nas escolas envolvidas na pesquisa.

Em contrapartida, assim como também foi identificado na escola A, os alunos da turma da escola B demonstraram relacionar-se com a leitura de forma mais ampliada, conseguindo realizá-la com diversas finalidades simultaneamente, - ler para cumprir tarefa, para descontrair, para se informar, para sanar curiosidade, para mostrar algo para alguém, para passar tempo, etc. - atendendo às expectativas pedagógicas impostas pela escola e às suas próprias.



**Foto 44 - Aluno da escola B lendo texto de livro didático depois de terminar atividade proposta pela professora.**

**Foto 45 - Aluno da escola B lendo texto de livro didático depois de terminar atividade proposta pela professora.**

Com base nesses relatos, concluímos que as crianças sujeitos de nossa pesquisa leem o tempo todo na escola, vivenciam práticas de leitura, ora lendo textos apresentados pela professora, os textos produzidos por elas mesmas, os livros didáticos, os livros da biblioteca, os bilhetes, os cartazes e os escritos de todas as maneiras. Além disso, quando foram incentivadas a participar, a relatar experiências e a emitir opinião, estavam sempre prontas a realizarem essa outra forma de leitura em que o entendimento poderia ser confirmado, refutado e a criticidade exercida. Dessa forma, os resultados até agora apresentados vão ao encontro do que já apontavam as pesquisas com as quais dialogamos: que os discursos das professoras se diferenciam de suas práticas e que há um paradoxo nas representações de leitura de professores e alunos.

Fora da sala de aula, no pátio, durante o recreio, na escola A, ler para obter informação, sanar uma curiosidade, descontraír ou mostrar algo para algum colega foram as finalidades de leitura predominantes, pois os alunos se encontravam em um momento de descanso. No dia 30 de maio de 2012, identificamos duas alunas, no recreio, lendo informações do mural da biblioteca, e essa leitura teve como finalidade obter informação e sanar curiosidade.



**Foto 46 - Alunas no recreio lendo mural da biblioteca.**



Em 21 de junho de 2012, na escola A, como a biblioteca estava funcionando, algumas crianças da turma foram até lá para devolverem e pegarem livros. A professora responsável pela biblioteca tinha adotado o sistema de crachá, disponibilizando dez crachás para que, durante o recreio, os alunos pudessem ir revezando a ida à biblioteca, de forma que não houvesse tumulto. Vimos pelo menos uns oito alunos dessa turma irem à biblioteca e pegarem livros de literatura para ler, e, nesse momento, as crianças faziam leitura silenciosa, leitura em voz alta para um colega, leitura em grupo, leitura em dupla.



**Foto 47 - Crachá utilizado pelos alunos para irem à biblioteca na hora do recreio**  
**Foto 48 - Alunos na biblioteca durante o recreio.**

As fotos 47 e 48 evidenciam o trabalho da professora responsável pela biblioteca com a turma da escola A. Muitas crianças se interessaram em ir até esse espaço para solicitarem empréstimos de livros para leitura e lá queriam ficar durante todo o recreio. Acreditamos que dois aspectos podem justificar esse desejo das crianças de habitar o espaço da biblioteca e de interagir com os livros. Primeiro, a atenção, o carinho e a motivação, nitidamente percebidos na relação da professora atuante na biblioteca com as crianças, e, segundo, devido à curiosidade própria da idade infantil em conhecer novas histórias. No entanto, lembramos que esse não foi um trabalho contínuo, realizado durante todo o ano, pois a professora responsável por esse espaço, em meados do ano, ficou atuando apenas no turno contrário ao dessa turma. Assim, as

crianças, depois, ficaram limitadas ao que era circunscrito pela professora em sala de aula e foram privadas do contato com a materialidade do livro de literatura e com outros suportes.

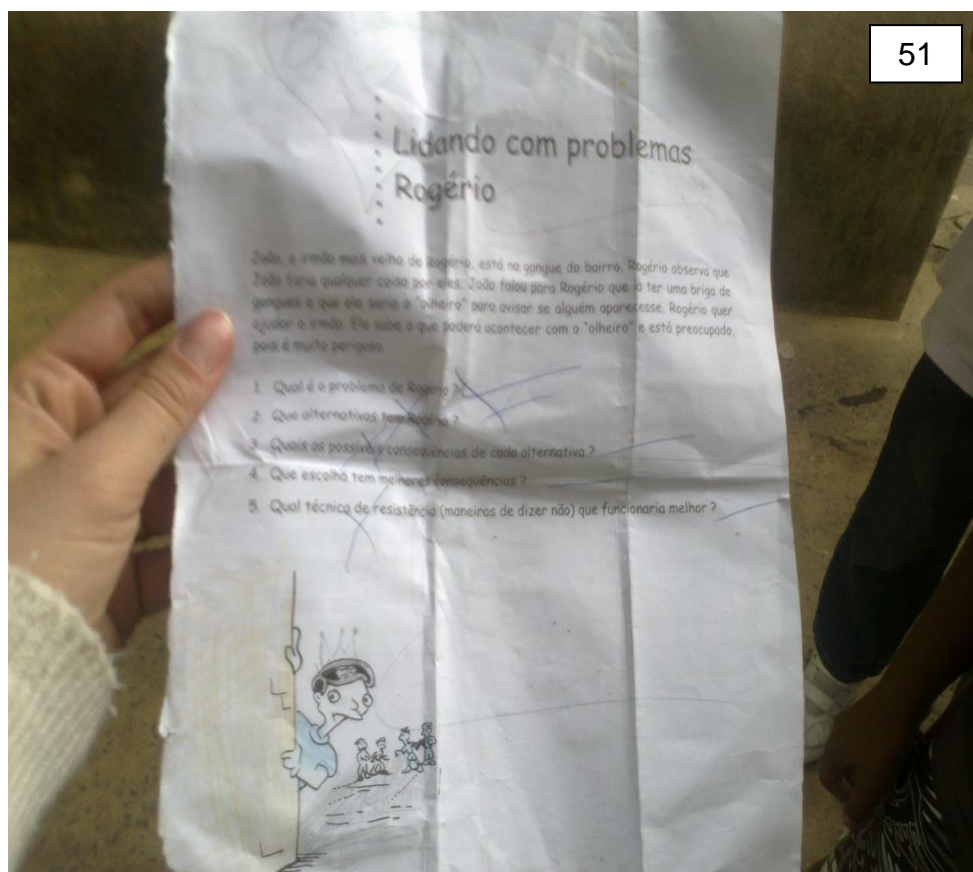
Na escola B, embora tenha sido difícil identificar, acreditamos que as leituras feitas para descontraí-las ou para mostrar algo para alguém eram as mais ocorridas, pois, nessa escola, por haver pouca visualização escrita em cartazes, murais, bilhetes e recados para os alunos, prevaleceu a leitura de escritos nas paredes, de papéis de bala e de embalagens de biscoitos.



**Fotos 49 e 50 - Escritas nas portas dos banheiros e nas paredes da escola que também se configuraram como leitura.**

No dia 23 de maio de 2012, na escola B, durante a observação no recreio, identificamos uma prática de leitura feita por alguns alunos da turma. Um aluno levou no bolso uma folha chamex com uma atividade de leitura com um pequeno texto e umas perguntas e em determinado momento do recreio ele pegou e mostrou para um colega, falando que era do pai. O colega então leu e ficou mostrando para outros colegas a atividade que o pai do amigo tinha feito e, assim, esse papel passou, pelo menos, na mão de umas cinco crianças da turma que leram e discutiram sobre o texto e as perguntas e respostas ali contidas.

Essa prática leitora realizada por essas crianças em um momento em que não se estabelecia regras de conduta e controle do ato de ler acabou possibilitando que as crianças experimentassem diferentes modos de leitura, produzindo leituras interlocutivas, onde a experiência do outro oportunizou escuta, contrapalavras, reconhecimento e compreensão do escrito. Nessa situação de leitura livre, as crianças, por meio das interações com o texto e com os colegas, mesmo sem ter consciência disso, tiveram a oportunidade de ampliar seus conhecimentos sobre a linguagem escrita, numa relação dialógica, baseada no princípio da parceria.



**Foto 51 - Folha levada por um aluno e que circulou durante o recreio**

No entanto, nas duas escolas, quando as crianças estavam em ambientes tais como a sala de informática, biblioteca e miniauditório eram sempre levadas a produzir ou a cumprir alguma atividade, exceto nas aulas de Educação Física

onde se dedicavam à brincadeira e eram orientadas a realizarem alguma atividade física. A seguir mostraremos as evidências dessa constatação.

No dia 1º de junho de 2012, na escola A, assim como no dia 26 de julho de 2012, na escola B, os alunos das turmas em observação foram ao miniauditório para assistirem a uma palestra sobre Saúde bucal, com um representante da Secretaria de Saúde, que falou sobre a saúde da boca, alimentos que afetam e colaboram com a saúde da boca e o caminho percorrido pelo alimento no nosso corpo. Para ilustrar toda a apresentação, o profissional apresentou *slides* que foram projetados por meio do *data show*, leu-os e explicou-os enquanto os alunos demonstravam postura e gestos como que estivessem acompanhando por meio da leitura silenciosa.

No entanto, sabemos o quanto é subjetivo a concretização de uma leitura silenciosa, mas para chegarmos a essa conclusão, de que as crianças estavam ali participando e fazendo a leitura silenciosa dos *slides*, partimos da observação dos modos como elas se apresentavam, de suas posturas, de seus gestos e das intenções que as levaram a estar naquele lugar. Ainda, após a aula, algumas confirmaram que praticaram a leitura silenciosa pois nos indagavam ou lembravam algumas passagens da explanação do profissional da saúde.



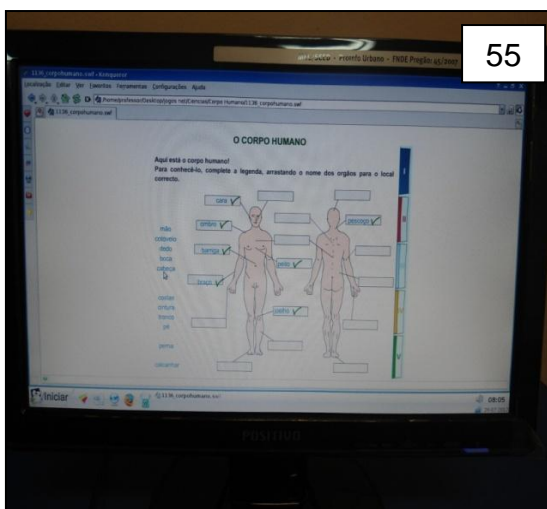
**Foto 52 - Alunos da escola A, no mini auditório, na palestra sobre Saúde Bucal**  
**Foto 53 - Alunos da escola B, no espaço da biblioteca, na palestra sobre Saúde Bucal**

No dia 20 de julho de 2012, na escola A, os alunos foram levados pela professora para o Laboratório de Informática e lá foram orientados a realizarem atividades de Matemática, com jogos de continhas envolvendo adição. Como foi a primeira vez no ano que eles tinham ido ao Laboratório de Informática, a turma toda ficou bem entusiasmada, mas concentrados na execução da tarefa, pois não podiam fugir à proposta de trabalho feita pela professora.

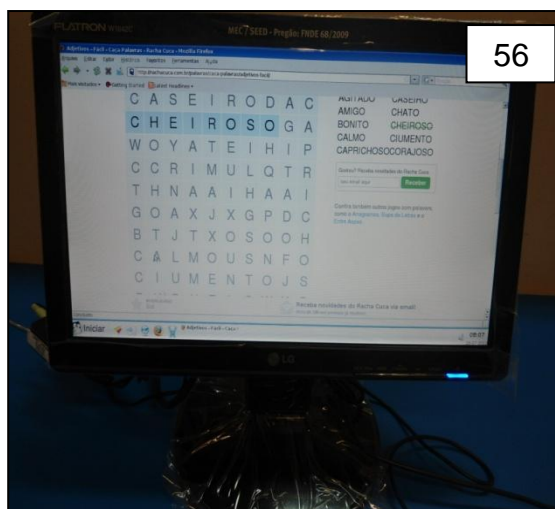


**Foto 54 - Alunos da escola A no laboratório de informática**

Na escola B, no dia 26 de julho de 2012, a professora levou a turma para o Laboratório de Informática e lá orientou alguns alunos na realização de atividades de Ciências sobre o Corpo Humano e outros na realização de atividades de Português sobre Adjetivos. As atividades eram joguinhos de palavras e os alunos tinham que realizar leituras, na modalidade silenciosa, na tela do computador de modo a não ter barulho no laboratório de informática.

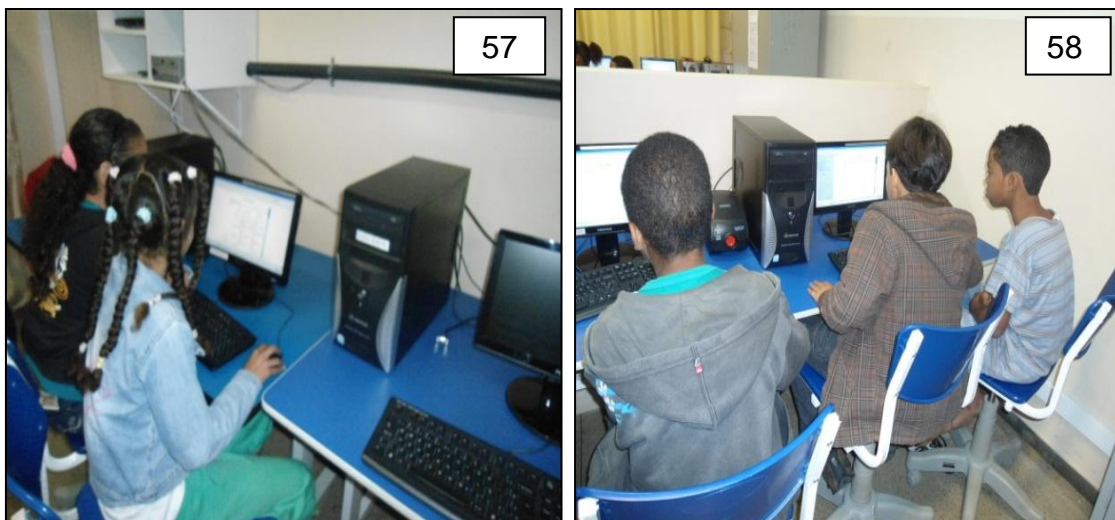


55



56

**Fotos 55 e 56 - Atividades feitas pelos alunos da escola B no laboratório de informática**



**Fotos 57 e 58 - Alunos da escola B no Laboratório de Informática, fazendo leituras na tela do computador**

Com base nas observações de aulas realizadas em ambientes externos à sala de aula, percebemos que foram utilizados recursos pedagógicos diferenciados, atrativos, mas que ficaram circunscritos a uma prática tradicional, pois as crianças continuaram passivas diante dos comandos das professoras e das normas de utilização do espaço.

Nesse sentido, o que esses dados nos mostram é que “não é a escola que mata a leitura, mas o excesso de didatismo, a burocracia do ensino acoplado a regras preestabelecidas, a normas rígidas e castradoras” (PAULINO, 2001, p. 28). A criança, na escola, demonstra gosto pela leitura, mas a escola ainda não têm primado por uma formação de leitor que, instigado pelo que lê, é instigado a produzir sentidos, a dialogar com o texto, com os intertextos e com os contextos.

Consideramos, pois, importante, ainda, evidenciar a quantificação das ocorrências de leitura em espaços externos à sala de aula, a fim de mostrar que as crianças leem também em outros espaços da escola, mas que práticas de leitura diversificadas poderiam ser mais promovidas se professores, pedagogos e diretores não secundarizassem a importância desses lugares para incentivo de experiências de leitura. A escola, como espaço promotor da

formação do leitor, deveria favorecer o acesso das crianças a suportes e materiais de leitura diversificados. Ou seja, deveria tornar disponíveis e acessíveis a elas espaços, materiais e momentos incentivadores de práticas de leitura variadas.

A contabilização das ocorrências se deu com base nos gestos e modos de leitura com os quais nos deparávamos nos dias das observações em campo juntamente com um esforço empreendido no sentido de acompanhar as crianças no máximo de momentos da rotina escolar. Sabemos, porém, que, em alguns períodos, por exemplo, no pátio durante o recreio ou na quadra durante a aula de Educação Física, em que as crianças se dividiam em grupos e faziam muitas coisas ao mesmo tempo, deixamos de captar algo significativo, pois não poderíamos estar em dois lugares simultaneamente. Assim, os espaços externos às salas de aula onde mais ocorreram práticas leitoras aparecem na tabela a seguir:

**Tabela 4 - Espaços externos às salas de aula onde houve ocorrências de leituras**

Ocorrência de práticas leitoras em espaços externos à sala de aula	Escola A		Escola B	
	F	%	F	%
Pátio da escola	15	60	11	50
Corredores	03	12	02	10
Miniauditório	03	12	--	--
Biblioteca	02	8	03	13,3
Refeitório	01	4	03	13,3
Laboratório de Informática	01	4	03	13,3

Fonte: Dados extraídos do diário de campo e organizados após a inserção em campo feita pela pesquisadora.

Diante do que foi possível observar, podemos dizer que o pátio da escola foi o segundo espaço escolar em que as crianças mais tiveram contato com o escrito e mais puderam praticar leituras (as fotografias 2 e 3 mostradas na parte da caracterização das escolas mostram esse ambiente nas escolas).

Esses dados demonstram que, em ambas as escolas, independentemente de IDEBs diferenciados ou não, as práticas leitoras se fazem presentes em proporções parecidas e que as crianças têm interesse por práticas de leitura, mas que, por conta do didatismo, ainda se tem feito pouco para organizar atividades escolares que possam proporcionar o maior acesso das crianças a diferentes suportes textuais.

Outro aspecto que também buscamos identificar e que está relacionado à leitura – silenciosa e em voz alta - diz respeito aos suportes. Como também ficou evidente nas explicitações anteriores, cujos focos eram as finalidades e os espaços de leitura, em ambas as escolas, concluímos que os suportes de leitura priorizados nessas turmas, de modo geral, foram o quadro e o caderno dos alunos, uma vez que a maioria dos escritos era registrada no quadro pela professora para os alunos copiarem em seus cadernos. Dificilmente se utilizava algum texto ou atividade em folha xerocada – esse suporte era utilizado prioritariamente para avaliações – e poucas vezes o livro didático ou de literatura serviu de suporte para as aulas. Na tabela a seguir, demonstramos o exposto:

**Tabela 5 - Suportes de leitura privilegiados nas escolas** (continua)

Suportes de leitura	Escola A		Escola B	
	F	%	F	%
Caderno do aluno	98	36,29	80	33,89
Quadro	86	31,85	78	33,05
Folhas xerocadas	36	13,33	37	15,67
Livro didático	18	6,66	08	3,38
Livros de literatura diversificados	06	2,22	05	2,11
Cartazes/Faixas	05	1,85	--	
Cartilha do PROERD	04	1,48	--	
Dicionário	02	0,74	01	0,42
Televisão	02	0,74	03	1,27
Cartilha do Programa de Saúde Bucal	02	0,74	01	0,42



**Tabela 5 - Suportes de leitura privilegiados nas escolas** (continuação)

Suportes de leitura	Escola A		Escola B	
	F	%	F	%
Gibis diversos	02	0,74	10	4,23
Jornal e revistas	02	0,74	04	1,69
Maquetes feitas pelos alunos	02	0,74	01	0,42
Tela de computador	01	0,37	03	1,27
Capa de DVD's e CD's	01	0,37	--	
Projeção no quadro via <i>data show</i>	03	1,11	05	2,11

Fonte: Dados extraídos do diário de campo e organizados após a inserção em campo feita pela pesquisadora.

Como podemos constatar com base na tabela 5, a utilização de materiais diversificados de leitura, tais como livros, jornais, revistas, gibis, apareceu pouquíssimas vezes nessas turmas. Isso indica que as crianças, tanto na escola A como na escola B, não vivenciaram, de forma sistemática, o contato com a diversidade de suportes textuais que circulam fora da escola, ou seja, ficaram limitadas a suportes textuais circunscritos a atividades escolares, e, quando puderam fazer a leitura silenciosa desses materiais, mesmo tendo sido eles disponibilizados pela escola, essa prática de leitura partiu da iniciativa das próprias crianças. Com isso, concluímos que, por mais que a escola disponibilizasse determinados suportes de leitura, a falta de um trabalho que marcasse as finalidades e as características desses suportes não contribuiu para uma apropriação mais significativa deles.

Sendo assim, preocupamo-nos com essa constatação, pois sabemos que os modos como os textos chegam ao leitor interferem na sua compreensão e que os suportes em sua materialidade também oferecem elementos que ajudam as pessoas a entenderem o contexto de produção e a estabelecer sentidos ao texto. Chartier não deixa dúvidas a esse respeito:

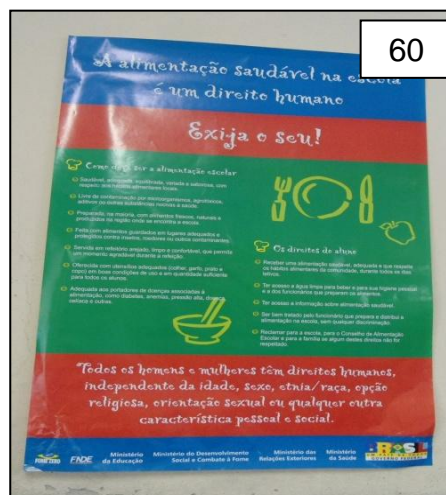
É necessário recordar vigorosamente que não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega ao seu leitor (CHARTIER, 2002b, p. 127).

Encontramos, em nosso diário de campo, no relato do dia 22 de junho de 2012 da escola A e no relato do dia 7 de agosto de 2012 da escola B, extratos que evidenciam práticas de leitura em outros suportes textuais que, mesmo disponibilizados pela escola, ficaram marcados pela auto-organização das crianças.

Na foto 59, tirada na escola A e mostrada a seguir, identificamos crianças durante uma aula de Arte, que foi realizada no espaço do refeitório, lendo o registro de uma receita na parede, e, na foto 60, tirada nessa mesma escola, demonstramos outro suporte textual que também foi lido pelos alunos de forma silenciosa e espontânea.



59



60

**Foto 59 - Alunos no refeitório durante a aula de Artes.**

**Foto 60 - Exemplo de Banner, fixado na parede do refeitório, lido pelos alunos.**

Nas fotografias 61, 62, 63 e 64, tiradas na escola B, constam imagens da unidade móvel de ensino do projeto “Boa energia nas escolas”, da EDP Escelsa, e das crianças no momento em que assistiam a um vídeo dentro da unidade móvel e liam o material recebido do projeto sobre como fazer um bom consumo de energia elétrica. Como pode ser visto, inicialmente as possíveis práticas de leitura na modalidade silenciosa realizada nesse espaço tiveram um direcionamento de um profissional e, depois, foram concretizadas de forma autônoma pelas crianças, que ficaram curiosas e se atraíram pelas leituras

contidas no material, pois consistiam em histórias em quadrinhos, atividades de passatempo, charadas e jogos.



61



62

**Foto 61 - Unidade móvel do Projeto da EDP Escelsa.**

**Foto 62 - Alunos dentro da unidade móvel do projeto EDP Escelsa.**



63



64

**Fotos 63 e 64 - Alunos no trajeto da unidade móvel para sala de aula, folheando e lendo as cartilhas do projeto.**

Nesse sentido, compreendemos que essas representações de práticas de leitura, configuradas como permanentes ou não na escola, nos ajudam a “estabelecer as correlações entre pertença social e produções culturais e a identificar os objetos (por exemplo, textos e impressos) próprios aos diferentes meios sociais” (CHARTIER, 2001, p. 78).

Dessa forma, ilustramos práticas de leitura na modalidade silenciosa efetivadas dentro e fora da sala de aula, relacionando-as com os tempos, os suportes e as finalidades dessa prática cultural. Sabemos e percebemos que, muitas vezes, essa modalidade se entrelaçou à modalidade em voz alta, mas tentamos marcar cada uma nas ocorrências de modo a mostrar como uma modalidade de leitura na escola é feita mediante certos comportamentos, por determinadas pessoas, a fim de controlar e definir os modos de agir, nesse caso, de ler, dos sujeitos.

A seguir, passaremos para a análise de práticas de leituras efetivadas em voz alta, a fim de identificarmos quais tempos, lugares, suportes e pessoas são privilegiados por essa prática. Buscamos, ainda, por meio dessa análise, identificar como são as abordagens, quais são as concepções e as representações de leitura que nos são dadas a ler nessa modalidade, ou seja, analisaremos os mesmos aspectos enfocados ao tratarmos da modalidade silenciosa.

#### 4.2 PRÁTICAS DE LEITURA EM VOZ ALTA

Em séculos anteriores, embora Chartier (2002b) nos de a ler que a leitura foi uma prática incorporada pelos marginalizados por meio das apropriações do repertório da *Bibliothèque bleu*, é de nosso conhecimento também que em alguns contextos, a leitura foi uma prática reservada a uma minoria constituída por autoridades religiosas e oligárquicas e, ainda nos dias atuais, como reflexo de um passado que marcou práticas leitoras, é concebida como uma prática cultural (CHARTIER, 2002) que, incitada por um prestígio social, marca relações de poder. Nessas relações é que a leitura em voz alta se configurou e se configura como uma prática predominantemente exercida por alguém de mais “habilidade” leitora.

Conforme Braga (2008, p. 3),

[...] entre os séculos XVI e XVIII – a leitura em voz alta - era aplicada aos gêneros poéticos, comédia humanista, romances de cavalaria e pastoris e nos textos de história, exercendo, portanto, a função de inteligibilidade àqueles que não tinham a habilidade de ler ou entender as mensagens escritas.

Parece-nos que ainda hoje, no âmbito das práticas leitoras escolares, continua-se aplicando aos textos uma função nos mesmos moldes dos séculos passados, pois identificamos, durante a maior parte do tempo em que estivemos em campo e conforme consta na tabela 2, que a modalidade de leitura em voz alta, nas escolas pesquisadas, se configurou, em sua maioria, como uma prática incorporada pelas professoras. Ou seja, na maioria das incidências ela fora realizada pelas professoras para os alunos, com a finalidade de explicar o conteúdo ou a atividade e de corrigir as tarefas, e, quando realizada pelas crianças, a leitura em voz alta foi feita ou para dar respostas de exercícios à professora ou para fazer uma leitura sequenciada de um texto, ocasião em que cada aluno lia uma parte.

Em nosso diário de campo, encontramos diversos relatos de aulas que mostram como as práticas de leitura em voz alta, quando conduzidas por essas finalidades, se tornaram monótonas e desinteressantes, revelando um automatismo e uma falta de sentido para a ação pedagógica. Na escola A, o modo como a professora iniciou a aula, no dia 29 de fevereiro de 2012, fazendo a correção do dever de casa sobre antônimos e sinônimos por meio da leitura em voz alta, é um entre tantos exemplos. Ela, para fazer a correção da tarefa, foi perguntando e a turma respondendo oralmente. Percebemos, com essa dinâmica, que a professora tentava sempre controlar as falas das crianças, mas como a situação muitas vezes fugia do controle, ela acabava registrando as respostas e silenciando os alunos, de forma que não se gerasse um tumulto na sala de aula. Assim, ela mesma fazia a leitura do que estava escrito no quadro para a turma.

Ainda nesse dia, depois de passar no quadro um texto do tipo fábula e algumas perguntas referentes ao texto para que os alunos pudessem copiar e responder a algumas questões – e nesse momento de cópia prevaleceu a leitura

silenciosa, feita com os olhos por toda a turma –, a professora, novamente, iniciou a correção das atividades sobre a fábula pedindo que a turma lesse as perguntas em voz alta e falassem suas respostas. Dessa vez, houve participação da turma na leitura coletiva das perguntas, e muitos expuseram suas respostas. No entanto, vale dizer que a professora não leu com a turma a fábula, nem deu explicações sobre esse gênero textual, mas explicou a história, relatando os acontecimentos dela e ressaltando bem a moral da história “Quem ama o feio, bonito lhe parece”, relacionando-a com o amor de mãe, que sempre acha o filho bonito.

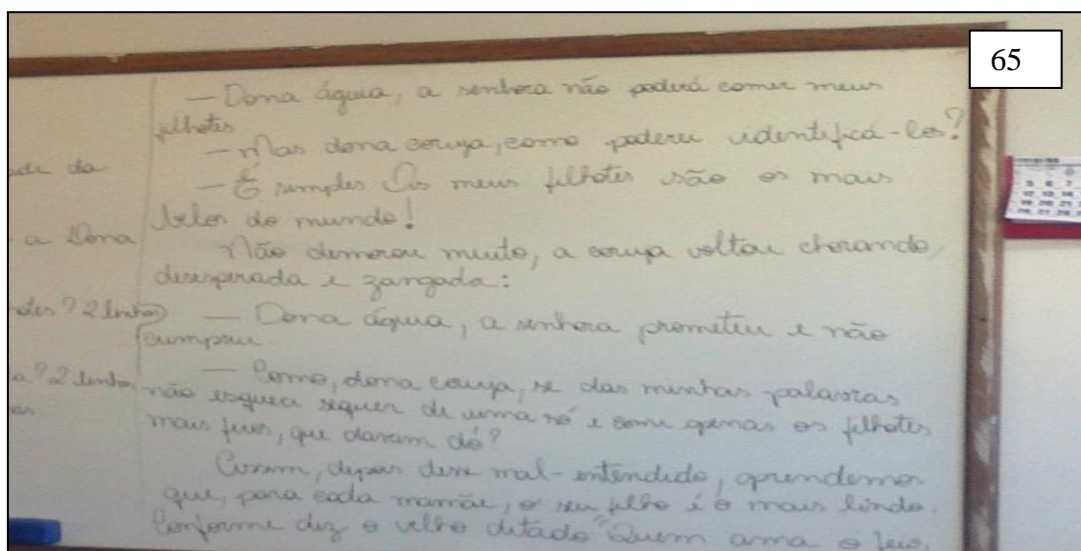


Foto 65 - Conteúdo da fábula trabalhada com a turma da escola A.

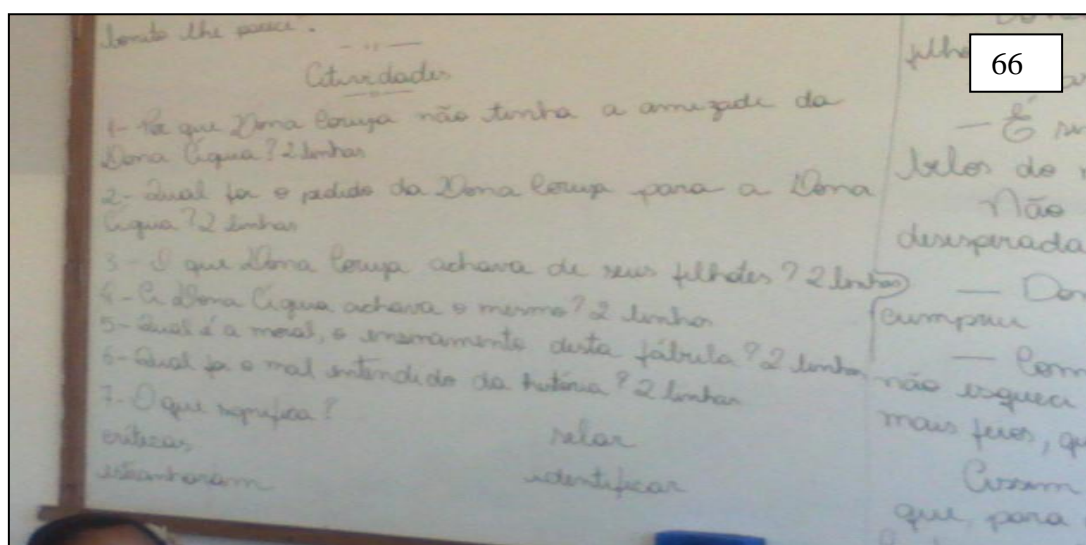


Foto 66 - Atividade desenvolvida sobre a fábula.

Nesse sentido, o que podemos perceber, com o relato acima, é que a leitura em voz alta evidenciava certa regularidade e formalidade na configuração das aulas e que isso permeia o universo da cultura escolar. Também já podemos pontuar que, entre as práticas de leitura na modalidade silenciosa e na modalidade em voz alta, havia diferenças marcantes, ou seja, a dinâmica de condução das aulas, os objetivos que orientavam a leitura e o movimento dos corpos caracterizavam essas distinções.

Na escola B, a dinâmica de condução das aulas onde práticas de leitura em voz alta aparecem ganha contornos um pouco diferentes. Tanto que, no dia 10 de agosto de 2012, depois de as crianças terem copiado o texto do quadro (*De sol a sol*, de Lucília de Almeida Prado), a professora iniciou uma dinâmica de leitura em voz alta a qual ela chamou de “leitura compartilhada”. Nessa dinâmica, que durou duas aulas, ou seja, cerca de uma hora e meia, cada aluno lia em voz alta uma parte do texto e a professora acompanhava fazendo as correções na entonação da leitura e na organização do texto nos cadernos dos alunos. Assim, ela percorreu de mesa em mesa “tomando leitura” com o intuito de saber quem lia fluentemente e quem apresentava dificuldade. Em seguida fez a correção das perguntas, lendo as questões e solicitando as respostas dos alunos. Focou também nos significados de algumas palavras e nos sinais de pontuação do texto, lendo alguns trechos de forma a marcar a pontuação que ali aparecia, explicando a funcionalidade da interrogação, da exclamação, do travessão e do ponto final, discutindo os sentidos do texto e ouvindo como os alunos haviam entendido o título e o enredo da história que justificava o título. Houve interação e um diálogo muito produtivo entre a professora e os alunos, que expuseram suas opiniões, suas vivências e foram ouvidos com carinho pela professora, o que se deu de forma tranquila, sem tumulto.

O texto e as atividades relacionadas ao texto são os que seguem:

## Leitura e entendimento do texto

## De sol a sol

Quando fiz sete anos, minha avó Luiza me apontou e disse:

-- Tá na hora dele entrá pra escola.

Minha vó vendeu a marmita, me comprou cartilha, caderno. Lápis e tudo mais, pano para duas camisas brancas, para a calça azul; só faltou o calçado. Não fez diferença, quase todos os meninos iam de pé no chão.

A escola era uma sala do celeiro, trinta carteiras, e escrivaninha da professora e um quadro negro que tomava a parede inteira. Dona Carolina vinha da cidade para dar aula na charrete da fazenda, trazia jornais e a correspondência do patrão.

O filho do campeiro, moleque levado, logo inventou de chamar a dona Carolina de “dona Creolina”. Como o nome dele era Raimundo, ela botou nele o apelido de “viramundo”, daí ele parou com aquela besteira.

Para mim, a escola foi um tempo bom, eu apreciava ver as letras saírem redondinhas de meu lápis:

-- Fessora, e quando acabar a cartilha?

-- Quando acabar a cartilha você já saberá ler.

-- Vou poder ler gibi? História em quadrinhos?

-- Vai.

-- O caso é que não tenho dinheiro para comprar.

Toda a classe riu, a professora também.

-- Então, no dia em que ler corretamente, trago uma dessas revistas para você.

-- Verdade? Promete mesmo?

-- Prometo.

-- Dona Carolina é pra frente!

Foi um tempo bom o da escola, apesar da palavra “carestia” sempre presente nas prosas dos mais velhos, fosse na casa do vizinho, fosse na nossa.

Acabei o primeiro ano, fiz o segundo e quando estava para lá do meio do terceiro, setembro, com as chuvas e começo das plantações, uma noite, depois de muito cochichar com Luiza e a mãe. Vô Juvenal tocou no meu braço e disse:

-- Neguito, amanhã cedo cê vai com nós pra roça. A carestia... a carestia vai obrigar ocê a trabalhar com a gente. Tenho muita pena, meu filho, mas acabou a folga da escola!

Sentado no degrau da cozinha, o prato de arroz com feijão sobre os joelhos, senti um nó na garganta, uma revolta me brotar no coração, queria arrebentar em soluços. Na casa do lado, seu Venerando criou coragem, disse para o filho menor, meu colega de escola:

-- Ocê também, Zezinho, amanhã começa a gemer na enxada.

Do lado de cá até me senti melhor: “eu não estou sozinho na minha desgraça”. Olhei para minha vó, na beira do fogão – coava um café ralo –, a mãe a chorar na porta e o avô em pé, como à espera de uma palavra amiga.

-- Não tem problema... – respondi, enquanto que o meu peito parecia crescer, cheio de responsabilidades.

No dia seguinte, o sol nem tinha aparecido e já estávamos a caminho da roça. Manhã orvalhada, dessas que a gente pisa no capim e sai com a barra da calça molhada. De sol a sol. Desde quando o sol nascia até quando ele desaparecia atrás do horizonte, a gente trabalhava de sol a sol.

(Lucília de Almeida Prado)



## Entendendo o texto

- 1) A história é contada por uma pessoa que participa dos acontecimentos narrados. Quem é o narrador do texto?
- 2) Numere a segunda coluna, fazendo a correspondência com a primeira coluna da esquerda, de acordo com as ações realizadas.
 

( 1 ) Vó Luiza ( 2 ) Mãe ( 3 ) Dona Carolina  ( 4 ) Filho do campeiro ( 5 ) Vô Juvenal ( 6 ) Seu Venerando ( 7 ) Os colonos ( 8 ) Neguito	( ) Tirou o filho da escola ( ) Foi para a escola aos sete anos ( ) Tocou no braço de Neguito, dizendo-lhe que iria para a roça ( ) Na beira do fogão, coava um café ralo ( ) Comprou cartilha, lápis, caderno, tudo mais ( ) Vinha da cidade para dar aulas ( ) Chamava dona Carolina de dona Creolina ( ) Iam para a roça bem cedinho
---	--
- 3) Quanto ao personagem principal, podemos afirmar que:
  - ( ) Era muito levado
  - ( ) Morava na cidade
  - ( ) Gostava de trabalhar
  - ( ) Queria ler revistas em quadrinhos
- 4) Por que Neguito teve que abandonar a escola?

É interessante pontuarmos que, diante das observações feitas e dos relatos descritos, podemos constatar que a leitura feita em voz alta, na dinâmica da sala de aula, constituía a prática docente ou só era feita pelos alunos mediante autorização das professoras. Insistimos em dizer que isso demonstra um “modelo cultural [...] claramente atravessado pela noção de poder” (DALVI, 2012, no prelo), pois marcam apropriações e representações de sujeitos que tentam controlar práticas leitoras no espaço da sala de aula. Tanto que, na escola A e na escola B, as professoras sempre faziam leituras oralizadas de forma que elas estivessem no controle das situações, direcionando as práticas. Porém, na escola B, a professora também utilizava essa modalidade de leitura para dialogar com a turma e estabelecer sentidos aos textos, enquanto a professora da escola A se mantinha na superficialidade do texto ou em aspectos linguísticos.

Como foi identificado, na aula de português da escola A, a leitura feita pela professora para explicar e/ou corrigir atividades se deu de forma rápida, obedecendo às questões que foram registradas no quadro, e com pouca

exploração dos sentidos do texto. Ainda, a exploração do gênero narrativo de tipo fábula não foi trabalhada pela professora, nem nessa aula, nem em outra, o que tornou a atividade uma tarefa mecânica de cópia, execução e correção, sem transformá-la numa prática reflexiva. Com isso, reforçamos a ideia de que há uma tradição escolar que tem esvaziado a prática leitora dos alunos, impedindo a leitura intensiva, em que se debruça sobre o texto, estabelecendo com ele relações de sentidos que contemplam a especificidade da leitura de cada um.

Ora, a tentativa de apenas “reproduzir” o que o outro estabelece, além de equivocada em termos teóricos, não desenvolve o senso crítico de ninguém, e prejudica também a formação de um discurso próprio do aluno, que entendemos dever ser formado a partir do confronto, da avaliação de, da analogia com, da crítica de outros discursos (JOBIM, 2009, p.121).

Com base no relato da escola B, podemos perceber que a abordagem de leitura feita pela professora pouco se diferenciou da abordagem feita pela professora da escola A. Ela iniciou a aula passando no quadro texto e atividade para os alunos copiarem, e, somente após a cópia, foi feita a leitura compartilhada do texto, indo a professora de mesa em mesa para que cada aluno lesse uma parte. Essa dinâmica perdurou tanto tempo que acabou ocasionando, inicialmente, uma leitura descontínua e fragmentada, em que os alunos não puderam perceber a sequência lógica dos fatos. Só depois, com a conversa e a interação da turma, é que as crianças puderam entender, refletir, expor suas vivências e estabelecer sentidos aos enunciados lidos, o que nos leva a destacar que a leitura é uma prática que envolve atitude responsiva diante do texto. No entanto, as práticas de leitura que foram evidenciadas em nossos exemplos demonstram que a leitura, como prática que envolve responsividade, não fazia parte das representações das professoras acerca do ato de ler, e isso acabava interferindo para que a modalidade em voz alta se efetivasse preponderantemente pela professora.

Ressaltamos que a prevalência de representações de leitura como uma prática mecânica de decodificação ou de recuperação de informações contidas nos

textos, como as evidenciadas nos relatos acima, imprime à formação de indivíduos leitores um caráter prático utilitário. Ou seja, a escola valoriza práticas de leitura que vão apenas servir para que as crianças saiam da escola dominando a leitura para ler textos curtos, para realizar alguma atividade que demanda a recuperação de alguma informação necessária à execução de uma ação, etc. Nesse sentido, até então, práticas de leitura priorizadas com os alunos de turmas de quarta série em escolas de desempenho IDEB diferentes nos mostram muito mais uma equidade do que uma disparidade.

Portanto, concluímos que prevaleceram, nas escolas pesquisadas, práticas leitoras em voz alta, assim como na modalidade silenciosa, também relacionada à finalidade de se cumprir alguma tarefa escolar. Das poucas vezes em que a leitura foi realizada com as crianças com a finalidade de distrair ou passar tempo, foi com auxílio da pesquisadora, ou, como no caso da escola A, da professora responsável pela biblioteca, dentro daquelas situações que colocamos, em que fomos solicitadas a ajudar ou até mesmo a ministrar aulas.

Nesse sentido, a organização dos dados nos mostrou que, na escola A, conforme mostra a tabela 2, das 104 vezes em que a leitura em voz alta foi realizada por um adulto para as crianças, 44 vezes foi realizada para explicar conteúdo ou atividade, 32 vezes para corrigir atividades; apenas 3 vezes foi feita por fruição com os alunos, e 5 vezes foi feita para ensaiar as falas do teatro apresentado na Festa Junina da escola, o que se configurou um pouco como fruição, mas não perdeu o caráter cumpridor de tarefas. Na escola B, das 58 vezes em que ocorreu a leitura em voz alta feita pela professora, 33 vezes ela foi feita para explicar conteúdo ou atividade aos alunos, 22 vezes foi realizada para corrigir atividades e, também, apenas 3 vezes foi realizada por fruição.

Das 39 vezes em que os alunos realizaram leitura em voz alta na sala de aula, na escola A, em consonância com a tabela 2, 17 vezes foi realizada para correção das tarefas, em que eles liam para a professora as suas respostas, 8

vezes foi feita para fazer a leitura de texto para os colegas, 4 vezes para passar informações para os colegas e para se informar, 4 vezes para discutir sentidos de textos no diálogo com a professora e com os colegas, 3 vezes para ensaiar o teatro “Casamento na Roça” e 3 vezes ela foi feita por distração ou para passar o tempo. Na escola B, identificamos que do total (16 vezes), 9 vezes a leitura em voz alta foi realizada para correção das tarefas, em que eles lia para a professora as suas respostas ou faziam a leitura de texto para os colegas, 2 vezes para passar informações para os colegas e para se informar, 1 vez para discutir sentidos de textos no diálogo com a professora e com os colegas, 3 vezes para ler para a professora corrigir entonação e 1 vez foi feita por distração ou para passar o tempo.

A contabilização das finalidades de leitura concretizadas na modalidade leitora em voz alta demonstrou, de certa forma, uma concepção de leitura que sustenta a prática pedagógica dessas docentes. O fato de as professoras terem proporcionado poucos momentos de leitura fruitiva, aquela em que a criança é levada a ler por ler, por prazer, gratuitamente (GERALDI, 1991), deixa claro que, tanto na escola de maior como na de menor IDEB, prevalecem práticas de leitura a partir de uma concepção de leitura centrada no texto (SANTOS, 2008) e vista como mera decodificação, bem próxima da linha estruturalista que Zappone (2001) menciona.

Apesar dessa constatação, não podemos desconsiderar o fato de algumas práticas de leitura terem contado com momentos promotores de diálogo com a turma sobre o texto e até mesmo com o incentivo das crianças para relatarem experiências vividas que tivessem alguma relação com o tema tratado no texto. Isso é revelador de que existe também, na escola, um certo movimento que caminha para instaurar práticas de leitura que buscam motivar a criança a interagir com o texto e com os outros envolvidos no processo de leitura. Nesses poucos momentos, foi possível identificar nas escolas representações sobre leitura balizadas na crença de que ler é interagir com o texto. No entanto, podemos perceber que toda essa prática pedagógica das docentes tinha um pano de fundo em que o foco se atribuía ao cumprimento de tarefas, o que

evidencia um comprometimento para promoção de um leitor que entenda a leitura na perspectiva da produção de sentidos, nos termos que Zappone (2001) denomina por linha discursiva.

Entendemos que formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê, que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos, e que seja capaz de estabelecer as relações entre o texto que lê e outros textos já lidos, compreendendo que diversos sentidos podem ser atribuídos a um texto, conseguindo justificar e validar a sua leitura. Desse modo, traremos algumas evidenciações de práticas de leitura realizadas em voz alta em momentos em que houve uma mediação das professoras, auxiliadas pela pesquisadora ou pela professora responsável pela biblioteca, como é o caso da escola A, no sentido de ouvir os alunos e promover o diálogo com as turmas, na tentativa de mostrarmos como foi o envolvimento dos alunos e como essas aulas proporcionaram leituras e aprendizagens significativas.

No dia 29 de março de 2012, a professora responsável pela biblioteca entrou na sala de aula da turma pesquisada com uma caixa repleta de livros de literatura, conversou com a turma sobre a biblioteca e pediu que alguns alunos fossem à frente contar/dramatizar a história da *Chapeuzinho Vermelho* com fantoches. Depois da dramatização realizada por algumas crianças que demonstraram conhecer bem a história contada, a professora responsável pela biblioteca leu para a turma alguns livros de poesias e incentivou o empréstimo de livros para os alunos lerem e levarem para casa.



67

**Foto 67 - Alunos dramatizando a história da “Chapeuzinho Vermelho” com fantoches.**



68

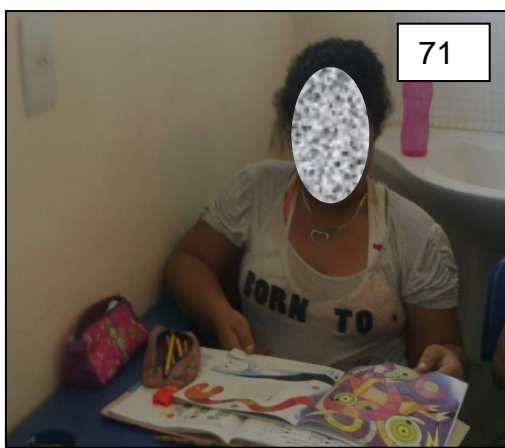
**Foto 68 - Alunos escolhendo livros que a professora responsável pela biblioteca levou para a sala de aula.**

No dia 31 de maio de 2012, na escola A, a pedido da professora e conforme combinado no dia anterior, realizamos uma dinâmica de aula com a turma no intuito de levar mais livros de literatura para os alunos e de trabalhar, de forma lúdica, algumas estratégias de leitura. Dessa forma, como percebemos, por meio da dinâmica de aula feita pela professora responsável pela biblioteca e em conversa informal com a turma, que ainda havia interesse e encantamento pelos clássicos infantis, socializamos com as crianças alguns livros, mas apresentamos e lemos para elas a história do livro *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque, de modo que pudéssemos discutir os sentidos do texto, dados

pelo autor e por cada um. Oralmente, fizemos alguns questionamentos e abordagens sobre o livro, relacionando-o com outras histórias e ouvindo as histórias, os casos, os relatos de experiência das crianças. Depois, apresentamos à turma um outro livro com a história da *Chapeuzinho Vermelho* em outras versões. Lemos duas versões para a turma e, como estava próximo do horário do recreio, deixamos que eles manuseassem os livros, conversassem uns com os outros, lessem as histórias.



Fotos 69 e 70 - Livros lidos e apresentados pela pesquisadora.



Fotos 71 e 72 - Alunos da escola A fazendo leitura de livros de literatura.

Na quarta aula, depois do recreio, a professora nos perguntou se não iríamos continuar apresentando as histórias. A turma toda pediu que lêssemos as outras histórias do livro *Chapeuzinhos coloridos*, e os alunos demonstraram muito interesse em ouvir. Então, no ensejo da empolgação das crianças, fizemos a leitura das outras histórias, buscando, por meio do diálogo, de pausas, de indagações sobre o que viria, sobre o que eles achavam, trabalhar a leitura na perspectiva de ensinar as crianças formas de dialogar com o texto e de produzir sentidos. A leitura em voz alta que empreendemos na turma, seguindo essa perspectiva, foi realizada com pausas e interrupções para lançamento de questionamentos sobre o texto que levavam as crianças a anteciparem informações, a elaborarem hipóteses e inferências e a corroborarem ou não as colocações quanto a vários aspectos do texto. Ao final, a professora pediu que passássemos alguma atividade sobre o livro. Dessa forma, sugerimos à turma que fosse produzidas as suas versões para a história, modificando algumas partes, mexendo na história, assim como fizeram os autores do livro. Como alguns alunos quiseram fazer a atividade em dupla, deixamos que se organizassem como preferissem e, com isso, pudemos constatar que todos se envolveram na tarefa de produção de texto, trocando ideias com os colegas e escrevendo juntos. Propusemos também que eles apresentassem suas histórias para os colegas no dia seguinte, de modo que realizassem a leitura em voz alta para expor suas histórias, e eles ficaram ainda mais animados, demonstrando terem gostado da ideia.

No dia seguinte, as crianças já chegaram à escola falando a respeito de suas produções, e cada criança ou dupla foi à frente da sala para mostrar a versão dada para a história da Chapeuzinho, lendo a história produzida. Nesse sentido, podemos afirmar que as crianças foram inseridas num contexto de produção e vivenciaram uma experiência em que o texto, nas palavras de Geraldi (1991), foi ponto de partida e de chegada do processo ensino aprendizagem. A participação, o envolvimento e a satisfação das crianças foram marcantes, pois puderam acionar a imaginação, a criatividade, a inventividade numa situação de leitura significativa e produzir textos se



constituindo como sujeitos autores, que assumem o que dizem, que têm o que dizer, uma razão para dizer e para quem dizer (GERALDI, 1991).

Na escola B, no dia 25 de maio de 2012, depois de uma aula com atividades de interpretação de um texto, cujo foco foi a localização de informações, a professora proporcionou outros dois momentos de leitura realizada em voz alta nos quais as crianças puderam ler e ouvir histórias sem terem que cumprir com alguma tarefa posteriormente. No primeiro momento, a professora pediu que uma aluna lesse para os colegas um texto que era um relato de uma garota de 17 anos, que por ter se envolvido com drogas, acabou com a própria saúde e com os laços familiares que possuía, e, no segundo momento, ela proporcionou aos alunos, com ajuda da pesquisadora, contato com livros de literatura diversificados e revistas de ciência para crianças.

No primeiro momento, percebemos que a professora queria abordar um assunto da vida cotidiana das crianças, conversar e orientá-las a respeito dos malefícios do uso de drogas. Possibilitou, ela ainda, por meio do diálogo, que as crianças refletissem sobre o tema e que expusessem suas experiências a respeito. No segundo momento, com o intuito de envolver as crianças em outros tipos de leituras que permeiam o universo infantil, ela deixou que as crianças interagissem com os textos e seus suportes como também os compartilhassem com os outros colegas. Nesse momento, identificamos o envolvimento de todos na leitura e até mesmo um certo encantamento ao lerem as histórias dos livros, como algo diferente que prendeu a atenção deles. Tanto que muitas crianças pediram para levarem os livros para o recreio e alguns disseram que prefeririam permanecer na sala de aula lendo as histórias a descer para o recreio. Uma criança falou assim: *Pela primeira vez na vida eu não quero ir pro recreio, quero ficar lendo.*

As fotografias a seguir ilustram essas práticas de leitura realizadas na escola B:



Foto 73 - Aluna da escola B lendo em voz alta para os colegas.



Fotos 74, 75 e 76 - Alunos da escola B fazendo leitura de livros de literatura.

Foto 77 - Alunos escolhendo livros e revistas para leitura.

Diante dessas práticas leitoras efetivadas nas duas modalidades e do interesse das crianças em continuarem lendo, deixamos que ficassem em contato com os livros até a hora da saída. Atendendo aos pedidos, lemos duas histórias em voz alta para a turma, que ouviu atentamente, e também ouvimos a leitura de suas histórias. Assim, podemos concluir que as leituras realizadas em voz alta pelas professoras nos relatos dessas aulas despertaram o interesse e o encantamento nas crianças, que, depois, pediam os livros para lerem em casa ou que contássemos mais histórias. Elas pediam que as professoras repetissem esses momentos, pois ansiavam por uma leitura descontraída, que despertasse o interesse pela leitura. Foram muitos risos, interferências na leitura do outro, marcações na entonação e troca de experiências de modo tão espontâneo que tornou a prática de leitura um momento de muita participação e de manifestação de interesses por parte das crianças. Ficou evidente que foi em práticas como essas que as crianças mais demonstraram interesse pelos textos objeto de leitura.

A leitura realizada em voz alta, tanto pelo adulto como pelas crianças, nas situações relatadas, se configurou como fruitiva, pois prevaleceu a possibilidade gratuita de estar com os outros e com eles compartilhar a leitura, portanto, foram práticas que possibilitaram se constituir por meio da leitura (GERALDI, 1991). Assim, diante dessas leituras fruitivas, do entrosamento dos alunos e das aprendizagens possibilitadas nesse tipo de aula, perguntamo-nos: Por que se insiste em práticas de leituras mecânicas e desestimulantes? Esse questionamento nos leva a acreditar que a resposta está no que postula Klebis (2008):

Uma aula e leitura que não tenha outro propósito senão o de proporcionar um contato com os textos, de aproximar livros e leitores para que aqueles sejam “sentidos” por estes, **uma aula em que tão somente se lê, não é considerada, na opinião de muitos professores, uma “aula-de-fato”** (KLEBIS, 2008, p.38, grifo nosso).

Nessa direção, acreditamos que a mudança de concepção que sustenta e orienta a prática pedagógica das docentes nessas escolas é primordial para a mudança de metodologia do professor e para uma melhor formação de leitores.

Ainda é elementar o envolvimento dos docentes com a leitura enquanto objeto de conhecimento, compreendendo suas abordagens teórico-metodológicas e toda a complexidade que envolve a palavra leitura e o ato de ler, o que, por sua vez, exige um projeto de formação continuada que contemple esses aspectos e auxilie o professor no processo de aproximação e exploração desse objeto.

Fazemos essas considerações sem limitá-las ao professor, pois esse movimento causado pela leitura perpassa questões históricas, políticas, sociais, econômicas e culturais. Fazemo-las no sentido de alcançar a todos que são, por dever, envolvidos nessa causa, que é a formação de leitores críticos e ativos na sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para tecer nossas considerações finais, ratificamos que esta pesquisa buscou identificar práticas de leitura priorizadas com e pelos alunos da quarta série do Ensino Fundamental de duas escolas da rede municipal de ensino da Serra-ES com realidades socioeconômicas e desempenho IDEB diferenciados, a fim de identificar diferenças e semelhanças entre práticas leitoras nas escolas e questionar se o desempenho IDEB pode indicar práticas diferenciadas de promoção da leitura e da formação de leitores na escola.

A opção por uma metodologia que nos permitisse dar conta de apreender realidades singulares, por meio de inserção em campo, de observação, de registro e de entrevistas, nos levou a adotar preceitos do que se denomina estudo de casos de cunho comparativo.

Constatamos que um aspecto de impacto que pode ter influência no desempenho das escolas no que tange ao IDEB é o contexto socioeconômico no qual essas escolas se inserem. Isso ficou evidenciado ao nos atermos à localização das escolas. A escola A situada em bairro de classe média, de fácil acesso, próximo à capital do Estado, e a escola B, situada em bairro periférico, de difícil acesso e com o triplo de distância da capital, acabam apresentando condições específicas e diversas, interferindo até na escolha das docentes efetivas, que preferem se localizar em escolas de bairros mais próximos à capital, ficando para as contratadas as escolas localizadas em bairros mais afastados. Acreditamos que esse aspecto se reflete no processo ensinoaprendizagem, pois, em uma escola, há uma organização contínua do trabalho pedagógico com professores e pedagogos que acompanham as turmas durante vários anos, ao passo que, na outra, devido à intensa troca de profissionais, o acompanhamento dos alunos ao longo dos anos fica prejudicado.

A questão da escolaridade dos pais e/ou responsáveis pelas crianças e a situação socioeconômica desses sujeitos também são fatores que se refletem

no desempenho das escolas, pois as crianças que estão inseridas em um contexto de pobreza são movidas por necessidades diferentes daquelas que estão em situação mais favorecida. A disposição para os estudos, o acesso a materiais de leitura, a ajuda com as tarefas escolares em casa e o incentivo dos pais reflete diretamente nas condições de aprendizagem, que “são diversas segundo épocas, o estatuto social, as circunstâncias” (CAVALO e CHARTIER, 1998, p. 79). Como se não bastasse, percebemos essa mesma discriminação em relação ao acesso a livros e a leituras nas duas escolas, uma vez que, na escola A, cartazes e murais eram trocados periodicamente e a biblioteca funcionou por um período possibilitando o contato das crianças com os livros, ao passo que, na escola B, não se tinha visualização escrita, a não ser os rabiscos e pichações feitas pelos próprios alunos e a biblioteca não se configurou como espaço de leitura e de acesso a livros.

Nesse sentido, em nossa pesquisa pudemos perceber como o IDEB desconsidera aspectos que são constitutivos do desempenho das escolas, aferindo nota por meio de uma avaliação que não considera os elementos básicos do processo nem o contexto dos sujeitos e das escolas. Mas não nos limitamos a isso. Como foi dito, procuramos mostrar diferenças e semelhanças entre práticas leitoras nas escolas e constatamos que muitas práticas se assemelham e poucas se distinguem. Sendo assim, por meio da análise das entrevistas feitas com as crianças, podemos dizer que a maioria delas gostam de ler, que leem o tempo todo, independentemente da condição socioeconômica em que se encontram, e que elas se relacionam com a leitura de modo afetivo e racional, considerando-a uma prática importante para a vida.

Em nossas observações, percebemos que, em ambas as escolas, o caderno e o quadro foram os suportes mais utilizados no trabalho com a leitura, que a sala de aula se configurou como espaço privilegiado para a prática de leitura e que, mesmo as crianças gostando de ir ao espaço da biblioteca, não a frequentaram, pois, ou esse espaço funcionou por um determinado tempo nos dois turnos, ou funcionou para outro fim. Logo, a escola, por meio das práticas das professoras A e B, priorizou leituras didáticas, cujas finalidades foram

marcadas pelo cumprimento de tarefas, enquanto os alunos priorizaram as práticas de leitura impostas pela escola, mas também algumas de interesse próprio. A fim de fugir do estabelecido pela escola e de uma leitura que se prende aos sentidos dados pelo texto e pelo seu autor, as crianças das duas turmas, no geral, buscaram atender às suas expectativas com a leitura, expectativa de prazer e de sanar curiosidade, com histórias e/ou textos criados por elas próprias ou que eram de seu gosto.

Por meio da leitura na modalidade silenciosa, que foi a predominante, conseguimos constatar que as práticas de leitura realizadas no âmbito das salas de aula são controladas pelas professoras, que partem de uma concepção de leitura como mera decodificação do texto, considerada a partir de seu aspecto utilitário, limitando, na maioria das vezes, as crianças a leituras superficiais e acríticas, como se o fomento ao prazer da leitura não estivesse vinculado à prática pedagógica. Essa visão de leitura reflete-se negativamente na formação do leitor e nos revela o quanto a escola ainda distancia o aluno do gosto pela leitura, causando muito mais uma repulsa do que um encantamento e deixando de cumprir o seu papel, que é o de formar sujeitos leitores, ativos e críticos.

Importante ressaltar que, na escola B, por meio da prática da professora B, percebemos uma tentativa de proporcionar mais situações em que as crianças fossem levadas a discutir os sentidos dos textos e a opinar sobre eles, numa relação dialógica e ativa de leitor. Essa professora sempre iniciava suas aulas com a leitura e a exploração de um texto, enquanto a professora da escola A se ateuve mais aos aspectos linguísticos do texto. No entanto, no final da abordagem, sempre havia um exercício ou alguma atividade a ser cumprida, o que ressalta uma concepção utilitária de leitura.

Por meio da prática de leitura na modalidade em voz alta, realizada predominantemente pelas professoras para explicar, corrigir e ler para as crianças, percebemos que as aulas, quando regidas por essa modalidade e por essas finalidades, se tornaram cansativas e mecânicas, revelando a soberania

de um sujeito sobre os outros. No entanto, a leitura em voz alta, quando foi realizada pelas crianças em outros tempos e espaços, de modo livre ou quando feita pelo adulto para fruição, revelou-se atraente e descontraída. Essa observação nos indica que a escola ainda não percebeu o aluno como ser ativo, integrante e participante do processo ensinoaprendizagem. Há, ainda, uma tendência da escola em direcionar determinadas práticas leitoras, como se elas fossem mais importantes do que as outras e como se a leitura não compreendesse tudo que nos cerca, que nos envolve e que produz sentido para as pessoas.

Em resumo, podemos perceber que, embora as escolas apresentem desempenho IDEB diferenciado e destoante, as práticas leitoras em muito se parecem. São predominantemente realizadas na modalidade silenciosa ou em voz alta mediadas pelas professoras, regidas por fins específicos, em tempo e lugares próprios e em suportes iguais. Uma abordagem ou outra diferem, pois são feitas por sujeitos que estão em constante processo de apropriação.

Acreditamos, portanto, que políticas públicas que verdadeiramente entendam a importância da escola e da leitura devem considerar também os aspectos sociais, culturais e econômicos que permeiam esses contextos, e não apenas aferir nota por meio de exames padronizados que os desconsideram. É preciso que os profissionais envolvidos na educação de sujeitos que se queira leitores (re)pensem suas práticas e se apropriem de referenciais teóricos que possam sustentá-las, a fim de melhor conduzir suas representações de leitura. É nesse sentido que, com este trabalho, buscamos contribuir para a melhoria da qualidade do ensino público do município da Serra-ES.



## REFERÊNCIAS

AGUIRRE, Maria José de Barros Fornari de. **Significado de alguns fatores psicológicos no rendimento em Leitura.** 1965. Tese (Livre Docência). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 1965.

ALVES, Mirian Clavico. Biblioteca escolar e leitura na escola: caminhos para sua dinamização. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da. (Org.). **Leitura na escola.** São Paulo: Global: ALB - Associação de Leitura do Brasil, 2008. p. 99-106.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

\_\_\_\_\_. **Etnografia da prática escolar.** Campinas, SP: Papyrus, 1995.

ANTUNES, Janaína Silva Costa. **Práticas de leitura nas séries iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

BARTHES, Roland; COMPAGNON, Antoine. **Leitura.** In: ENCICLOPÉDIA Einaudi. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 1987. v. 11: oral/escrito. Argumentação. p.184-206.

BEZERRA, Maria Helena Bertolini. **Formação do leitor: a escola cumpre a tarefa?** 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2009.

BORGES, Clério José. **História da Serra.** Disponível em: <[www.clerioborges.com.br](http://www.clerioborges.com.br)>. Acesso em: 10 jul. 2012.

BRAGA, Maria de Fátima Almeida. **Práticas leitoras.** In: ENCONTRO HUMANÍSTICO NACIONAL, 8., 2008, São Luiz. Anais eletrônicos... Disponível

em: <<http://www.nucleohumanidades.ufma.br/pastas/EH/VIII/Maria%20Fatima%20Braga.pdf>>. Acesso em: 28 de junho de 2012.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Classificação Brasileira das Ocupações**. Brasília: MTE, 2002. Disponível em: <[www.mteco.gov.br](http://www.mteco.gov.br)>. Acesso em: 15 ago. 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília, 1997.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 2002. v.1.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Traduzido por Reginaldo de Moraes. São Paulo: UNESP/ Imprensa Oficial do Estado, 1999.

\_\_\_\_\_. **À beira da falésia: a história entre certezas e inquietudes**. Traduzido por Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRS, 2002a.

\_\_\_\_\_. **A história cultural: entre práticas e representações**. Traduzido por Maria Manuela Galhardo. 2 ed. Lisboa: Difusão Editora S.A, 2ª edição, 2002b.

\_\_\_\_\_. **A história ou a leitura do tempo**. Traduzido por Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

\_\_\_\_\_. A leitura: uma prática cultural. (Debate entre Roger Chartier e Pierre Bordieu). In: \_\_\_\_ (org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1997. p. 231-253.

\_\_\_\_\_. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Tradução de Mary del Priore. Brasília: Ed. UNB, 1994.

\_\_\_\_\_. Escutar os mortos com os olhos. **Estudos avançados**. São Paulo: Universidade de São Paulo, v. 24, n. 69, p. 7-30, 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S01034014201000020002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01034014201000020002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 1º ago. 2011.

\_\_\_\_\_. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

\_\_\_\_\_. **O mundo como representação**. Estudos Avançados. São Paulo, v. 5, n.11, Jan/abr. 1991.

\_\_\_\_\_. **Os desafios da escrita**. Tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora UNESP, 2002c.

\_\_\_\_\_. **Práticas de leitura**. Trad, Cristiane Nascimento; introdução de Alcir Pécora. 2 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

CÔCO, Dilza. **Práticas de leitura na alfabetização**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

COSTA, Kaira Walbiane Couto. **Práticas de alfabetização em séries iniciais em duas turmas do ensino fundamental do município de Vitória**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

CRUZ, Frederico Alan de Oliveira. **Desempenho educacional e renda familiar: análise do IDEB dos municípios da Baixada Fluminense**. Vivência: Revista Eletrônica de Extensão da URI. 2009. Disponível em: <[http://www.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero\\_014/artigos/artigos\\_vivencias\\_14/n14\\_09.pdf](http://www.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero_014/artigos/artigos_vivencias_14/n14_09.pdf)>. Acesso em: 7 out. 2012.

DALVI, Maria Amélia. Uma leitura de O medo do mato, de Rodrigo Britto, e de Guido, a folha e o capim, de Paulo Roberto Sodré. In: DALVI, Maria Amélia.; LOPES, Orlando; NEVES, Reinaldo Santos. **Bravos Companheiros e Fantasmas V**: estudos sobre o autor capixaba. Vitória: Edufes, 2012 [no prelo].

DUARTE, Raimunda Dias. **A proficiência em leitura e escrita: os dados oficiais e os dados reais.** 2012. Disponível em: <[www.sbec.org.br/evt2012/trab47.pdf](http://www.sbec.org.br/evt2012/trab47.pdf)>. Acesso em 07 out. 2012.

EGITO, Regina. **Obrigação ou prazer: o mundo da leitura de alunos do curso de Letras-português da Ufes.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

FELIPE, Eliana da Silva. **Entre campo e cidade: infâncias e leituras entrecruzadas – um estudo no assentamento Palmares II, Estado do Pará.** 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, SP. 2009.

FERNANDES, Caroline Falco Reis. **O Ideb e a Prova Brasil na gestão das escolas municipais de Vitória/ES.** Trabalho apresentado na 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Educação, Caxambu, 2010. Disponível em: <[www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/.../GT05-6889--Int.pdf](http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/.../GT05-6889--Int.pdf)>. Acesso em: 4 jul. 2012.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **A pesquisa sobre leitura no Brasil 1980-1995.** Campinas, SP: Komedi: Arte Escrita, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: três artigos que se completam.** 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed., São Paulo: Atlas, 2010.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; SOUZA, Ângelo Ricardo de; TAVARES, Taís Moura. **O IDEB e as políticas educacionais na região metropolitana de Curitiba**. Est. Aval. Educ. [online]. v.20, n.42, p.45-57, 2009.

Disponível em:

<<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1466/1466.pdf>>.

Acesso em: 7 out. 2012.

JOBIN, José Luís. A literatura no ensino médio: um modo de ver e usar. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania Mariza Kuchenbecker. (Org.). **Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

KLEBIS, Carlos Eduardo de Oliveira. Leitura na escola: problemas e tentativas de solução. In: SILVA, Ezequiel Teodoro da. (Org.). **Leitura na escola**. São Paulo: Global: ALB-Associação de Leitura do Brasil, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2001.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2009.

OLIVEIRA, Luciana Scarcelli More. **Análise das práticas de leitura e produção de textos na 4ª série do Ensino Fundamental**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNOESTE – Universidade do Oeste Paulista, São Paulo, 2009.

PAULINO, Graça. et al. **Tipos de textos, modos de leitura**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

PÉCORA, Alcir. Introdução. In: CHARTIER, Roger. **Práticas de leitura**. Trad. Cristiane Nascimento. 2.ed. São Paulo; Estação Liberdade, 2001. p. 9-17.

PIMENTEL, Cláudia. **Espaços de livros e leitura**: um estudo sobre as salas de leitura de escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

ROCHA, Tereza Barbosa. **Práticas de leitura nas séries iniciais do Ensino Fundamental**: implicações para a formação do leitor crítico. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

SANTOS, Noélia Rodrigues dos. **Práticas de leitura no Ensino Fundamental** – Em que medida a escola contribui para motivar e formar alunos leitores. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Alagoas, 2008.

SILVA, Sandra Alves da. **A leitura literária e a formação de leitores nas 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental da cidade de Paranavaí**. 2005. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2005.

SOUZA, Eliane Cristina Freitas de. **As práticas de alfabetização de duas turmas de primeiro ano do ensino fundamental**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

TARDELLI, Gláucia Maria Piato. Histórias de leitura de professores: as diferentes maneiras de ler. In: SILVA, Lilian Lopes Martin da. (Org.). **Entre Leitores**: Alunos, Professores. Campinas, SP: Komedi: Artes Escrita, 2001. p. 247-265.

VALÉRIO, Rosangela Almeida. **O que é leitura? Uma investigação interdisciplinar**. 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

VASCONCELOS, Glaucia Lima. **Práticas de leitura no cotidiano escolar**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2005.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. **Práticas de leitura na Escola**. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Estadual de Campinas, SP, 2001.

## APÊNDICE A – Carta enviada às Unidades de Ensino

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresento aos profissionais (sujeitos da pesquisa) da EMEF “xxxxxxx”, unidade da Rede Municipal de Ensino de Serra – ES, o projeto de pesquisa *Práticas de leitura em turmas de quarta série do Ensino Fundamental em escolas da prefeitura Municipal da Serra – ES*, de autoria da mestrande Gisele Santos De Nadai, como recomendação para a conclusão do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

O objetivo da pesquisa é analisar as práticas de leitura nas séries iniciais do Ensino Fundamental (4<sup>as</sup> séries) e suas implicações para a formação de leitores. Como instrumentos de pesquisa, serão utilizados formulários para análise de documentos, para realização de entrevistas e observação em sala de aula, registros em diário de campo e fotografias. Solicitaremos às famílias consentimento para participação das crianças na pesquisa com esclarecimentos sobre o tratamento ético dos dados. Ao término da pesquisa, os resultados serão disponibilizados aos interessados durante e após a confecção do relatório final que será apresentado na dissertação, com possibilidade de publicação.

Vitória, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

<b>Nome do profissional</b>	<b>Função</b>	<b>Assinatura / RG</b>	<b>Telefone</b>
	Professora		
	Pedagoga		
	Pesquisadora		
	Diretora		



**APÊNDICE B – Consentimento livre e esclarecimento**

Em cumprimento ao protocolo da pesquisa *Práticas de leitura em turmas de quarta série do Ensino Fundamental em escolas da Prefeitura Municipal da Serra – ES*, realizada por Gisele Santos De Nadai, no ano de 2012, na EMEF xxxxxxxx, na turma 4ª B do turno matutino, e dando continuidade ao tratamento ético dos dados, solicita-se a autorização dos profissionais da escola, envolvidos nesse estudo, para utilização de imagens obtidas por meio de fotografias e gravações em áudio na produção do relatório de pesquisa. Essas imagens serão utilizadas, de modo ético, para fins estritamente científicos, ligados a essa pesquisa.

Atenciosamente,

Gisele Santos De Nadai  
Pesquisadora

Eu, \_\_\_\_\_, portador da CI nº \_\_\_\_\_, residente e domiciliado na Rua \_\_\_\_\_ nº \_\_\_\_\_ Bairro \_\_\_\_\_ do município de \_\_\_\_\_, profissional da escola \_\_\_\_\_ autorizo a utilização das minhas imagens na produção da pesquisa intitulada *Práticas de leitura em turmas de quarta série do Ensino Fundamental em escolas da Prefeitura Municipal da Serra – ES*, realizada por Gisele Santos De Nadai.

Assinatura do profissional: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE C – Carta enviada aos pais ou responsáveis**

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresenta-se aos pais/responsáveis das crianças/sujeitos da turma 4ª B, turno matutino, EMEF xxxxxxxx, unidade da Rede Municipal de Ensino de Serra – ES, o projeto de pesquisa *Práticas de leitura em turmas de quarta série do Ensino Fundamental em escolas da Prefeitura Municipal da Serra – ES*, de autoria da mestranda Gisele Santos De Nadai, como recomendação para a conclusão do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

O objetivo do estudo é analisar as práticas de leitura nas séries iniciais do Ensino Fundamental e suas implicações para a formação de leitores. Desse modo, a pesquisa será realizada na sala de aula, por meio da observação com gravações de áudio, de entrevistas e de registros em diário de campo. Para garantir o tratamento ético dos dados, o nome da escola será mantido em sigilo. Serão utilizadas apenas as iniciais dos nomes das crianças, e as fotografias serão efetuadas sem comprometimento da ação educativa, preservando, sobretudo, a integridade do grupo. Os dados/resultados da pesquisa serão apresentados na dissertação e poderão ser utilizados em livros e/ou artigos. Por isso, solicitamos sua autorização por meio da assinatura deste consentimento:

Eu, \_\_\_\_\_, responsável pelo(a) aluno(a) \_\_\_\_\_, da 4ª série B, do turno matutino, da EMEF xxxxxxxxx, autorizo sua participação no projeto de pesquisa intitulado *Práticas de leitura em turmas de quarta série do Ensino Fundamental em escolas da Prefeitura Municipal da Serra – ES*, de autoria da mestranda Gisele Santos De Nadai (PPGE/UFES), concordando com os procedimentos acima apresentados.

Assinatura: \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_

Vitória, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

**APÊNDICE D<sup>15</sup> - Roteiro para caracterização das escolas pesquisadas**

1- Nome da escola:

---

2- Endereço:

---

---

3- Ano de fundação: \_\_\_\_\_

4- Aspectos físicos:

a) Número de salas de aula: \_\_\_\_\_

b) Condições das salas de aula:

---

c) Possui biblioteca? \_\_\_\_\_

d) Possui sala ambiente? \_\_\_\_\_ Quais? \_\_\_\_\_

e) Possui salas de professores, sala de direção e de coordenação pedagógica?

---

f) Possui refeitório?

---

5- Recursos humanos:

a) Número de professores por turno

Matutino: \_\_\_\_\_ Vespertino: \_\_\_\_\_ Noturno: \_\_\_\_\_

Número de alunos: \_\_\_\_\_

Média de alunos por turma: \_\_\_\_\_

b) O corpo técnico-administrativo é composto por: \_\_\_\_\_

c) Número de turmas por série/turno:

---

<sup>15</sup> Este instrumento foi elaborado tomando como referência o apêndice C da dissertação de CÔCO, Dilza. **Práticas de leitura na alfabetização**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

Matutino	Vespertino	Noturno
1ª série		
2ª série		
3ª série		
4ª série		
5ª série		
6ª série		
7ª série		
8ª série		

d) Número de faxineiras e merendeiras: \_\_\_\_\_

6) Recursos materiais:

a) Tipo de material pedagógico existente na escola:

\_\_\_\_\_

b) Recursos audiovisuais:

\_\_\_\_\_

7) Histórico da escola:

\_\_\_\_\_

8) A escola desenvolve ou desenvolveu projetos com o objetivo de incentivo à leitura? Caso a resposta seja afirmativa, quais?

\_\_\_\_\_

## APÊNDICE E<sup>16</sup> - Roteiro para entrevista com os professores

### 1. Identificação

a) Sexo  masculino  feminino

b) Idade:

abaixo de 25 anos  Entre 26 e 30 anos  Entre 31 e 35 anos

Entre 36 e 40 anos  Mais de 40 anos

c). Você trabalha em:

Uma só escola  Duas escolas  Três escolas ou mais

d). Nesta escola, você é: Profissional efetivo  Profissional contratado

Outros  \_\_\_\_\_

Desde quando trabalha nesta unidade de ensino: \_\_\_\_\_

Além de trabalhar nesta(s) escolas, você exerce outra atividade profissional?

Sim  Não  Se sua resposta foi afirmativa, qual é essa atividade?

e) Você é vinculado ao sindicato?  Sim  Não

### 2. Formação Acadêmica

Ensino Médio tipo de curso: \_\_\_\_\_

Licenciatura curta tipo de curso: \_\_\_\_\_

Licenciatura plena tipo de curso: \_\_\_\_\_

Pós-Graduação/aperfeiçoamento (menos de 360 horas)

Pós-Graduação/especialização (360 horas ou mais)

Mestrado  Outros

Especificar \_\_\_\_\_

### 3. Experiência profissional:

a) Tempo  Abaixo de 2 anos  Entre 2 e 5 anos  Entre 6 e 7

anos  Entre 8 e 10 anos  Acima de 10 anos

b) Aquisição da experiência profissional: (maior parte)

<sup>16</sup> Este instrumento foi elaborado tomando como referência o apêndice E da dissertação de CÔCO, Dilza. **Práticas de leitura na alfabetização**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006; e também os dados do INAF em RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001**. 2 ed., São Paulo: Global, 2004.

( ) Em nível fundamental ( da 1ª a 4ª série)( ) Em nível fundamental ( da 5ª a 8ª série) ( ) Em nível médio ( ) Na docência e em funções técnicas de ensino

c). Com quais turmas adquiriu experiência?

---

#### 4. Aprimoramento profissional

a) Você participou de outros cursos que tenham contribuído para a sua formação como professor(a)? ( ) Sim ( ) Não

Se sua resposta foi afirmativa, indique quais, citando três, por ordem de relevância, e indicando a carga horária correspondente:

---

b) Assina jornais, revistas, periódicos?

( ) Sim ( ) Não. Se sua resposta foi afirmativa, quais?

---

c) Participa de congressos, seminários ou encontros similares?

( ) Sempre ( ) Às vezes ( ) Nunca

d) Suas atividades culturais mais frequentes são:

SEMPRE	ÀS VEZES	NUNCA	
( )	( )	( )	ouvir rádio
( )	( )	( )	assistir à TV
( )	( )	( )	assistir a vídeo/dvd
( )	( )	( )	ir ao cinema
( )	( )	( )	ir ao teatro

#### 5. A leitura no seu cotidiano e no seu desempenho profissional:

a) Suas leituras mais comuns:

SEMPRE	ÀS VEZES	NUNCA	
( )	( )	( )	jornais locais
( )	( )	( )	jornais do país
( )	( )	( )	periódicos da área da educação
( )	( )	( )	livros didáticos

- ( ) ( ) ( ) livros variados sobre  
educação
- ( ) ( ) ( ) periódicos diversos

Especificar outras, se ocorrerem:

b) Como você utiliza mais a leitura em sua vida diária?

( ) para distração ou passatempo ( ) para organizar atividades de seu trabalho pedagógico ( ) para seu desenvolvimento cognitivo pessoal

Outras:

---



---

c) Você gosta de ler? Como se deu esse processo em sua vida desde a infância?

d) Você gosta mais de ler ou de escrever? Por quê?

e) Considera a leitura importante para o professor? Por quê?

f) Quais as suas condições atuais de leitura? (tempo disponível, materiais a que tem acesso...)

g) O que a escola demanda que os professores leiam?

h) Você acredita que a formação continuada pode colaborar para o desenvolvimento da leitura do professor?

i) Você dedica tempo para o planejamento de atividades específicas para o ensino da leitura? Dê exemplos.

j) Você acredita que a escola em que trabalha oferece condições para um bom trabalho com leitura? Quais são os pontos positivos e os negativos?

k) Você acredita que seus alunos gostam de atividades que envolvem leitura? Por quê?

l) Você acredita que o enfoque dado à leitura deve ser diferente na medida em que os alunos vão passando pelas séries?

m) Como você seleciona os textos que utiliza nas suas propostas pedagógicas que envolvem leitura? Onde você seleciona esses textos?

n) Como você avalia a leitura de seus alunos? O que você espera de seus alunos como leitores?

o) Que outras atividades realizadas fora da escola podem auxiliar na formação de leitores? Acha que seus alunos têm acesso a elas?

## APÊNDICE F<sup>17</sup> - Roteiro de entrevista com a pedagoga

### 1. Identificação

a) Sexo  masculino  feminino

b) Idade:

abaixo de 25 anos  Entre 26 e 30 anos  Entre 31 e 35 anos  
 Entre 36 e 40 anos  Mais de 40 anos

c) Você trabalha em:

Uma só escola  Duas escolas  Três escolas ou mais

d) Nesta escola, você é:

Profissional efetivo  Profissional contratado

Outros  \_\_\_\_\_

Desde quando trabalha nesta unidade de ensino: \_\_\_\_\_

Além de trabalhar nesta(s) escolas, você exerce outra atividade profissional?

Sim  Não  Se sua resposta foi afirmativa, qual é essa atividade?

e) Você é vinculado ao sindicato?  Sim  Não

### 2. Formação acadêmica:

Ensino Médio tipo de curso: \_\_\_\_\_

Licenciatura curta tipo de curso: \_\_\_\_\_

Licenciatura plena tipo de curso: \_\_\_\_\_

Pós-Graduação/aperfeiçoamento (menos de 360 horas)

Pós-Graduação/especialização (360 horas ou mais)

Mestrado  Outros

Especificar \_\_\_\_\_

### 3. Experiência profissional como pedagoga:

a) Tempo:

Abaixo de 2 anos  Entre 2 e 5 anos  Entre 6 e 7 anos

Entre 8 e 10 anos  Acima de 10 anos

b) Sua experiência profissional foi adquirida:

Em nível fundamental (da 1ª a 4ª série)

Em nível fundamental (da 5ª a 8ª série)

Em nível médio

<sup>17</sup> Este instrumento foi elaborado tomando como referência o apêndice E da dissertação de CÔCO, Dilza. **Práticas de leitura na alfabetização**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2001.



( ) Na docência e em funções técnicas de ensino

#### 4. Aprimoramento profissional

a) Você participou de outros cursos que tenham contribuído para a sua formação como pedagoga? ( ) Sim ( ) Não

Se a resposta foi afirmativa, indique pela ordem de relevância que cursos foram esses: \_\_\_\_\_

b) Assina jornais, revistas, periódicos?

( ) Sim ( ) Não. Se sua resposta foi afirmativa, quais?

c) Participa de congressos, seminários ou encontros similares?

( ) Sempre ( ) Às vezes ( ) Nunca

d) Suas atividades culturais mais frequentes são:

SEMPRE	ÀS VEZES	NUNCA	
( )	( )	( )	ouvir rádio
( )	( )	( )	assistir à TV
( )	( )	( )	assistir a vídeo/dvd
( )	( )	( )	ir ao cinema
( )	( )	( )	ir ao teatro

Especificar outras, caso haja:

( ) ( ) ( ) \_\_\_\_\_

#### 5. A leitura no seu cotidiano e no seu desempenho profissional

a) Suas leituras mais comuns:

SEMPRE	ÀS VEZES	NUNCA	
( )	( )	( )	jornais locais
( )	( )	( )	jornais do país
( )	( )	( )	periódicos da área da educação
( )	( )	( )	livros didáticos
( )	( )	( )	livros variados sobre educação
( )	( )	( )	periódicos diversos

b) Como você utiliza mais a leitura em sua vida diária?

- ( ) para distração ou passatempo
- ( ) para organizar atividades de seu trabalho pedagógico
- ( ) para seu desenvolvimento cognitivo pessoal
- c) Você gosta de ler? Como se deu esse processo em sua vida desde a infância?
- d).Você gosta mais de ler ou de escrever? Por quê?
- e) Considera a leitura importante para o professor? E para o pedagogo? Por quê?
- f) Que livros que você já leu que recomendaria a um colega professor?
- g) Quais as suas condições atuais de leitura? (tempo disponível, materiais a que tem acesso...)
- h) O que a escola demanda que os professores leiam?
- i) Você acredita que a formação continuada pode colaborar para o desenvolvimento da leitura do professor?
- j) Você acha que leitura e desenvoltura profissional têm relação? Qual a sua opinião?
- k) Você dedica tempo para planejar com os professores atividades específicas para o ensino de leitura nas aulas? Dê exemplos:
- l) Quais os fatores que influenciam o desenvolvimento do trabalho com a leitura na escola?
- m) Você acha que há condições adequadas para as práticas de leitura nesta escola? Se a resposta for negativa, que condições faltam?
- n) Você participa em algum momento da avaliação da aprendizagem dos alunos? Como isso acontece?
- o) Os objetivos relacionados à leitura são elaborados de que forma?
- p) Existe alguma orientação específica do sistema municipal de ensino para a avaliação dos alunos, quanto à capacidade de leitura e escrita? Como isso acontece?
- q) Como você avalia o trabalho de leitura desenvolvido pelas séries iniciais (da 1ª à 4ª série) nessa escola? Que fatores contribuem ou dificultam esse processo?
- r) Você percebe algo específico nas expectativas criadas pelos professores em relação à leitura na medida em que as crianças vão passando pelas séries?

## APÊNDICE G<sup>18</sup> - Roteiro para conversa com os alunos

1. Nome: \_\_\_\_\_
- Onde você mora? \_\_\_\_\_
2. Que pessoas moram com você? \_\_\_\_\_
3. Quais são seus programas preferidos?(rádio, televisão, outros)  
\_\_\_\_\_
4. Qual é a sua diversão favorita?  
\_\_\_\_\_
5. Você já foi a quais desses lugares? Com quem?  
( ) cinema ( ) teatro ( ) show musical ( ) livrarias  
( ) bibliotecas ( ) banca de revistas
6. Ajuda em casa? De que forma? \_\_\_\_\_
7. Trabalha fora de casa? Onde? Por quantas horas? É remunerado?  
\_\_\_\_\_
8. Gosta de ler? \_\_\_\_\_ O quê? \_\_\_\_\_
9. Você acha a leitura importante? \_\_\_\_\_  
Por quê? \_\_\_\_\_
10. Quando você lê? \_\_\_\_\_
11. Quando você escreve? \_\_\_\_\_
12. O que mais gosta de fazer: ler ou escrever? Por quê? \_\_\_\_\_
13. O que você gosta de ganhar de presente? \_\_\_\_\_
14. Já ganhou algum livro de presente? Quando? \_\_\_\_\_
15. As pessoas costumam ler em sua casa? \_\_\_\_\_  
O que elas costumam ler? \_\_\_\_\_
16. Alguém lê ou já leu para você em sua casa? \_\_\_\_\_  
O quê? \_\_\_\_\_  
Quando? \_\_\_\_\_
17. Alguém o ajuda com as tarefas da escola? \_\_\_\_\_
18. Já estudou em outra escola? Qual? \_\_\_\_\_

<sup>18</sup> Este instrumento foi elaborado tomando como referência o apêndice E da dissertação de CÔCO, Dilza. **Práticas de leitura na alfabetização**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006; e também os dados do INAF em RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001**. 2 ed., São Paulo: Global, 2004.

19. Gosta dessa escola? \_\_\_\_\_ Por quê? \_\_\_\_\_

20. O que você mais gosta de fazer na escola? \_\_\_\_\_

21. O que você menos gosta de fazer na escola? \_\_\_\_\_

Por quê? \_\_\_\_\_

22. Você já comprou livros ou revistas? Qual/Quais? \_\_\_\_\_

23. Quando você quer ler, onde você consegue os livros? \_\_\_\_\_

24. Você gosta de ir à biblioteca da escola? \_\_\_\_ Por quê? \_\_\_\_\_

25. O que você faz na biblioteca da escola? \_\_\_\_\_

26. O que você acha da biblioteca da sua escola? Tem livros que você gosta?

27. Você gosta de ler para alguém? Quem? O que você gosta de ler?

28. Você gosta de ouvir histórias? Quais? \_\_\_\_\_

29. Você gosta de ler os textos que estão nos seus livros didáticos?

30. Como você gosta de ler?

( ) leitura silenciosa

( ) leitura oral em que só você lê para os colegas

( ) leitura oral em que várias pessoas leem seguindo uma ordem

( ) leitura oral só para um adulto, como a professora ou alguém da família

31. Sua sala de aula tem uma pequena biblioteca? \_\_\_\_\_

Quando você a utiliza? \_\_\_\_\_

Que materiais de leitura você gostaria que houvesse na sala de aula para ler?

**APÊNDICE H - Ficha para preenchimento dos pais**

1- Aluno(a)/filho(a):

---

Nascimento do aluno(a)/filho(a):

---

2- Endereço completo:

---

3- Nome do pai: \_\_\_\_\_

Série ou grau que concluiu na escola: \_\_\_\_\_

Profissão do pai: \_\_\_\_\_

4- Nome da mãe: \_\_\_\_\_

Série ou grau que concluiu na escola: \_\_\_\_\_

Profissão da mãe: \_\_\_\_\_

5- Outro responsável (se tiver): \_\_\_\_\_

Série ou grau que concluiu na escola: \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_

6- Há quanto tempo reside no município de Serra/ES? \_\_\_\_\_

7- Veio de outro município e/ou estado? Qual? \_\_\_\_\_

8 - Renda mensal da família:

( ) menos de um salário mínimo (R\$662,00)

( ) salário mínimo (R\$622,00)

( ) um a dois salários mínimos (R\$622,00 a R\$1244,00)

( ) de dois a três salários mínimos (R\$1244,00 a 1866,00)

( ) mais de três salários mínimos (acima de R\$1800,00)

9 - Em sua opinião, qual é a fase escolar mais propícia para o aprendizado da leitura? Por quê?

---

---

10 - Você tem motivado seu filho(a) a ler? Como? O que tem feito para motivá-lo a ler?

---

---

**APÊNDICE I – Roteiro para observação de práticas de leitura na sala de aula**

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/ 2012. Escola:

---

Horário de início da aula:

---

Disciplinas ministradas no dia:

---

Atividades desenvolvidas na sala de aula pela professora:

---

---

---

Suportes materiais utilizados:

---

---

Modalidades de leitura:

( ) oral coletiva (em voz alta)

( ) oral, individual, feita pelo aluno

( ) oral, feita pela professora

( ) silenciosa

Quais leituras foram priorizadas neste dia?

---

---

---

Qual a finalidade das leituras?

---

---

---

**APENDICE J – Roteiro para observação de práticas de leitura em espaços externos à sala de aula**

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2012. Escola: \_\_\_\_\_

Horário: \_\_\_\_\_

Local observado:

- ( ) pátio interno
- ( ) pátio externo
- ( ) refeitório
- ( ) corredores
- ( ) laboratório de informática
- ( ) biblioteca
- ( ) sala de coordenação
- ( ) sala de pedagogos
- ( ) quadra

Suporte textual:

---

---

---

Gênero textual:

---

---

---

Modalidade de leitura:

---

---

---

Finalidade da leitura:

---

---

---

## APÊNDICE K – Dados para caracterização das crianças

Nas tabelas que seguem, estão organizadas as informações coletadas por meio dos APÊNDICES G e H – Roteiro para conversas com os alunos e Ficha para preenchimento dos pais.

**Tabela 6 - Caracterização quanto ao sexo das crianças**

Sexo	Escola A		Escola B	
	F	%	F	%
Masculino	13	50,0%	15	48,4%
Feminino	13	50,0%	16	51,6%
<b>Total</b>	25	100 %	31	100%

**Tabela 7 - Caracterização quanto à idade das crianças**

Idade	Escola A		Escola B	
	F	%	F	%
9 anos	11	42,3%	10	32,2%
10 anos	11	42,3%	16	51,6%
11 anos	01	3,8%	02	6,4%
12 anos	02	7,7%	02	6,4%
13 anos	01	3,8%	01	3,2%
<b>Total</b>	26	100 %	31	100%

Obs: Esses dados foram produzidos tomando como base a idade em que as crianças estavam no início do ano letivo (fev.2012), conforme a data de nascimento dos alunos que consta no diário de classe dos professores.

**Tabela 8 - Caracterização quanto ao local de residência das crianças**

Endereço	Escola A		Escola B	
	F	%	F	%
Mora no bairro da escola	14	53,8%	31	100%
Mora em outro bairro	12	46,2%	--	0%
<b>Total</b>	26	100 %	31	100%



**Tabela 9 - Caracterização do núcleo familiar das crianças**

<b>Núcleo familiar</b>	<b>Escola A</b>		<b>Escola B</b>	
	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Mora com os pais e irmãos	11	42,3%	15	48,4%
Mora apenas com um dos pais e irmãos	03	11,5%	03	9,67%
Mora só com os pais	03	11,5%	06	19,3%
Mora com pais, irmãos e parentes	01	3,8%	03	9,6%
Mora com pai e madrasta ou mãe e padrasto	02	7,7%	--	--
Mora com pai e madrasta ou mãe e padrasto e irmãos	01	3,8%	03	9,6%
Mora só com pai ou mãe	02	7,7%	--	--
Mora com um dos pais e parentes	02	7,7%	--	--
Mora com um dos pais, irmãos e parentes	--	--	02	6,5%
<b>Total</b>	26	100 %	31	100%

**Tabela 10 - Caracterização da profissão (principal ocupação) dos pais**

(continua)

<b>Profissão do pai</b>	<b>Escola A</b>		<b>Escola B</b>	
	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Autônomo	02	7,7%	---	---
Pedreiro	01	3,8%	03	9,6%
Comerciante	01	3,8%	---	---
Motorista	03	11,5%	01	3,2%
Mecânico	04	15,4%	01	3,2%
Encarregado	01	3,8%	---	---
Segurança	01	3,8%	---	---
Pintor	01	3,8%	---	---
Balconista	01	3,8%	---	---
Vendedor	02	7,7%	---	---
Eletricista montador	01	3,8%	---	---
Montador de andaimes	01	3,8%	01	3,2%
Porteiro	02	7,7%	01	3,2%

**Tabela 10 - Caracterização da profissão (principal ocupação) dos pais**

	Escola A		(continuação) Escola B	
	F	%	F	%
Conferente	01	3,8%	---	---
Mestre de obra	01	3,8%	---	---
Carreteiro/Caminhoneiro	01	3,8%	01	3,2%
Industriário	01	3,8%	01	3,2%
Ajudante de produção	---	---	01	3,2%
Serralheiro	---	---	01	3,2%
Caldeireiro	---	---	01	3,2%
Vigilante	---	---	04	12,8%
Coletor de lixo	---	---	01	3,2%
Soldador	---	---	01	3,2%
Armador	---	---	01	3,2%
Almoxarife	---	---	01	3,2%
Açougueiro	---	---	01	3,2%
Cobrador de transporte coletivo	---	---	01	3,2%
Não informado	01	3,8%	02	3,2%

Obs: Esta tabela não apresenta o total de cem por cento, visto que um mesmo pai declarou mais de uma atividade profissional e que na escola B, dos 31 alunos, somente 24 devolveram a ficha preenchida pelos pais.

**Tabela 11 - Caracterização da escolaridade dos pais**

Escolaridade do pai	Escola A		Escola B	
	F	%	F	%
Sem escolaridade/analfabeto	---	---	---	---
Até a 4ª série	10	38,4%	05	16%
Ensino Fundamental incompleto	01	3,8%	04	12,8%
Ensino Fundamental completo	04	15,4%	05	16%
Ensino Médio completo	08	30,7%	06	19,2%
Ensino Médio incompleto	02	7,7%	03	9,6%
Não informado	01	3,8%	01	3,2%
<b>Total</b>	26	100 %	24	77,4%

Obs: Esta tabela não apresenta o total de cem por cento na escola B, visto que, dos 31 alunos, somente 24 devolveram a ficha preenchida pelos pais.

**Tabela 12 - Caracterização da profissão (principal ocupação) das mães**

Profissão da mãe	Escola A		Escola B	
	F	%	F	%
Do lar	08	30,7%	05	16%
Manicure	01	3,8%	---	---
Comerciante	01	3,8%	01	3,2%
Auxiliar de serviços gerais	03	11,5%	04	12,8%
Autônoma	02	7,7%	---	---
Gerente de restaurante	01	3,8%	---	---
Cabeleireira	01	3,8%	01	3,2%
Operadora de caixa	01	3,8%	---	---
Esteticista	01	3,8%	---	---
Telefonista/atendente	01	3,8%	01	3,2%
Cozinheira/Merendeira	01	3,8%	02	6,4%
Vigilante	01	3,8%	---	---
Desenhista	01	3,8%	---	---
Pedagoga	01	3,8%	---	---
Agente comunitário de saúde	01	3,8%	01	3,2%
Auxiliar de produção/de obra	---	---	02	6,4%
Babá	---	---	01	3,2%
Doméstica	---	---	04	12,8%
Bombeira hidráulica	---	---	01	3,2%
Costureira	---	---	01	3,2%
Não informado	01	3,8%	---	---
<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>100 %</b>	<b>24</b>	<b>77,4%</b>

Obs: Esta tabela não apresenta o total de cem por cento na escola B, visto que dos 31 alunos, somente 24 devolveram a ficha preenchida pelos pais.

**Tabela 13 - Caracterização da escolaridade das mes**

(continua)

Escolaridade da mãe	Escola A		Escola B	
	F	%	F	%
Sem escolaridade	01	3,8%	01	3,2%

**Tabela 13 - Caracterização da escolaridade das mães** (continuação)

	Escola A		Escola B	
	F	%	F	%
Até a 4ª série	05	19,2%	02	6,4%
Ensino Fundamental incompleto	02	7,7%	09	28,8%
Ensino Fundamental completo	03	11,5%	03	9,6%
Ensino Médio completo	12	46,15%	08	25,6%
Ensino Médio incompleto	02	7,7%	---	---
Ensino Superior completo	01	3,8%	---	---
<b>Total</b>	26	100 %	24	77,4%

Obs: Esta tabela não apresenta o total de cem por cento na escola B, visto que, dos 31 alunos, somente 24 devolveram a ficha preenchida pelos pais.

**Tabela 14 - Caracterização da profissão (principal ocupação) de outro responsável**

Profissão do responsável	Escola A		Escola B	
	F	%	F	%
Do lar	03	11,5%	02	6,4%
Padeiro	01	3,8%	---	---
Atendente de lanchonete	01	3,8%	---	---
Eletricista	01	3,8%	---	---
Auxiliar administrativo	01	3,8%	---	---
Auxiliar de produção	---	---	02	6,4%
Estudante	---	---	01	3,2%
Auxiliar de serviços gerais	---	---	01	3,2%
Não informado	---	---	02	6,4%

Obs: Esta tabela não apresenta o total de cem por cento, visto que em poucas fichas foram preenchidos os campos de "outro responsável".

**Tabela 115 - Caracterização da escolaridade do outro responsável**

Escolaridade do responsável	Escola A		Escola B	
	F	%	F	%
Sem escolaridade	---	---	01	3,2%
Até 4ª série	03	11,5%	---	---

**Tabela 15 - Caracterização da escolaridade do outro responsável**

	Escola A		(continuação) Escola B	
	F	%	F	%
Ensino Fundamental completo			01	3,2%
Ensino Fundamental incompleto	---	---	04	12,8%
Ensino Médio completo	02	7,7%	01	3,2%
Ensino Médio incompleto	01	3,8%	---	---
Não informado	01	3,8%	01	3,2%

Obs: Esta tabela não apresenta o total de cem por cento, visto em que poucas fichas foram preenchidos os campos de "outro responsável".

**Tabela 16 - Caracterização quanto ao tempo de moradia das famílias no município da Serra-ES.**

Tempo de moradia no município	Escola A		Escola B	
	F	%	F	%
Até 05 anos	04	15,4%	01	3,2%
De 05 a 10 anos	01	3,8%	02	6,4%
De 10 a 15 anos	06	23,1%	08	25,6%
De 15 a 20 anos	06	23,1%	05	16%
Mais de 20 anos	08	30,8%	07	22,4%
Não informou	01	3,8%	01	3,2%
<b>Total</b>	26	100 %	24	77,4%

Obs: Esta tabela não apresenta o total de cem por cento na escola B, visto que, dos 31 alunos, somente 24 devolveram a ficha preenchida pelos pais.

**Tabela 17 - Caracterização quanto à migração das famílias**

Veio de outro município ou estado?	Escola A		Escola B	
	F	%	F	%
Não	11	42,3%	06	19,4%
Sim	15	57,7%	18	58%
<b>Total</b>	26	100 %	24	77,4%

Obs: Esta tabela não apresenta o total de cem por cento na escola B, visto que, dos 31 alunos, somente 24 devolveram a ficha preenchida pelos pais.

**Tabela 18 - Caracterização quanto aos lugares de onde as famílias vieram**

Veio de qual município ou estado?	Escola A		Escola B	
	F	%	F	%
Rio de Janeiro / RJ	01	3,8%	---	---
Vila Velha/ES	01	3,8%	01	3,2%
Íluna/ES	01	3,8%	---	---
Cariacica/ES	02	7,7%	02	6,4%
Bahia / BA	04	15,4%	03	9,6%
Pinheiros /ES	01	3,8%	---	---
Fundão/ES	01	3,8%	---	---
Linhares/ES	01	3,8%	---	---
Barra de São Francisco/ES	01	3,8%	01	3,2%
Nova Venécia/ES	01	3,8%	---	---
Conceição da Barra/ES	01	3,8%	01	3,2%
Vitória/ES	---	---	02	6,4%
Cachoeiro de Itapemirim / ES	---	---	01	3,2%
Ecoporanga / ES	---	---	01	3,2%
Goiás / GO	---	---	01	3,2%
Tucuruí / PA	---	---	01	3,25
Ribeirão Preto / SP	---	---	01	3,2%
Não informou	---	---	03	9,6%

Obs: Essa tabela não contabiliza cem por cento visto que nem todos disseram ter migrado de outro lugar para Serra/ES e alguns não informaram o lugar de onde vieram.

\* A escola B não apresenta o total de cem por cento, visto que, dos 31 alunos, somente 24 devolveram a ficha preenchida pelos pais.

**Tabela 19 - Caracterização quanto à renda mensal das famílias (continua)**

Renda familiar	Escola A		Escola B	
	F	%	F	%
Menos de um salário mínimo (R\$662,00)	2	7,7%	03	9,7%
Salário mínimo (R\$662,00)	5	19,3%	09	29%
Um a dois salários mínimos (R\$622,00 a R\$1244,00)	7	26,9%	08	25,8%

**Tabela 19 - Caracterização quanto à renda mensal das famílias**

(continuação)

	Escola A		Escola B	
	F	%	F	%
De dois a três salários mínimos (R\$1244,00 a R\$1866,00)	9	34,6%	04	12,9%
Mais de três salários mínimos (acima de R\$ 1866,00)	3	11,5%	---	---
<b>Total</b>	26	100 %	24	77,4%

Obs: Esta tabela não apresenta o total de cem por cento na escola B, visto que, dos 31 alunos, somente 24 devolveram a ficha preenchida pelos pais.

**Tabela 20 - Caracterização do tipo de programa preferido das crianças**

Programas	Escola A		Escola B	
	F	%	F	%
Desenhos	22	88,4%	23	74,2%
Jogos no computador	12	46,1%	06	19,4%
Pesquisar no computador	--	--	03	9,7%
Novelas/ Seriadros	07	27%	21	67,7%
Orkut, MSN, Facebook	04	15,4%	03	9,7%
Futebol	03	11,5%	02	6,4%
FM (rádio)	04	15,4%	03	9,7%
Fazer dever	01	3,8%	--	--
Brincar	01	3,8%	01	3,2%
Sair	01	3,8%	01	3,2%
Filmes	02	7,7%	03	9,7%
Jornal	02	7,7%	05	16,1%
Programa Silvio Santos	--	--	01	3,2%
Programas evangélicos	--	--	02	6,4%
Cozinhar	--	--	01	3,2%
Ficar com a família	--	--	01	3,2%
Documentários sobre animais	--	--	02	6,4%

Obs: Esta tabela não apresenta o total de cem por cento, visto que uma mesma criança poderia escolher mais de um programa preferido.

**Tabela 21 - Caracterização da diversão favorita das crianças**

Diversão favorita	Escola A		Escola B	
	F	%	F	%
Mexer no computador	02	7,7%	--	--
Ver televisão	01	3,8%	--	--
Brincar	04	15,4%	11	35,48%
Brincar com animais	--	--	02	6,45%
Brincar de pique-pega	03	11,5%	--	--
Brincar de pique se esconde	02	7,7%	01	3,22%
Brincar de boneca	01	3,8%	02	6,45%
Brincar de pique-gelo	01	3,8%	--	--
Brincar de bolinha de gude	--	--	01	3,22%
Brincar no mato	--	--	01	3,22%
Desenhar	01	3,8%	01	3,22%
Andar de bicicleta	03	11,5%	03	9,67%
Andar de skate	01	3,8%	01	3,22%
Jogar vôlei	02	7,7%	--	--
Jogar queimada	01	3,8%	03	9,67%
Jogar futebol	09	34,6%	09	29,03%
Jogar cartinhas no chão	01	3,8%	--	--
Jogar videogame	--	--	01	3,22%
Correr	01	3,8%	--	--
Ir ao circo	01	3,8%	--	--
Ir ao cinema	01	3,8%	01	3,22%
Ir ao parque	02	7,7%	--	--
Ir ao Clube	02	7,7%	--	--
Ir à praia	--	--	03	9,67%
Ir ao shopping	--	--	01	3,22%
Tomar banho de piscina	--	--	01	3,22%
Dormir na rede	--	--	01	3,22%
Cortar madeira	--	--	01	3,22%
Construir coisas	--	--	01	3,22%



Obs: Esta tabela não apresenta o total de cem por cento, visto que uma mesma criança poderia escolher mais de uma diversão favorita.

**Tabela 22 - Caracterização quanto aos lugares frequentados**

Lugares	Escola A		Escola B	
	F	%	F	%
<b>Cinema</b>	22	84,6%	23	74,2%
<b>Teatro</b>	12	46,1%	09	29%
<b>Show de música</b>	07	34,6%	07	22,6%
<b>Livraria</b>	10	38,4%	14	45,2%
<b>Biblioteca (da escola ou outra)</b>	22	84,6%	31	100%
<b>Banca de revista</b>	18	69,2%	20	64,5%

Obs: Esta tabela não apresenta o total de cem por cento, visto que uma mesma criança poderia citar mais de um lugar frequentado.

**Tabela 23 - Caracterização quanto à ajuda que dão em casa**

Ajuda	Escola A		Escola B	
	F	%	F	%
<b>Sim</b>	23	88,5%	30	96,8%
<b>Não</b>	--	--	--	--
<b>Às vezes</b>	03	11,5%	01	3,2%
<b>Total</b>	26	100 %	31	100%

**Tabela 24 - Caracterização dos que trabalham de forma remunerada**

Trabalho remunerado	Escola A		Escola B	
	F	%	F	%
<b>Sim*</b>	01	3,8%	05	16,1%
<b>Não</b>	25	96,2%	26	83,9%
<b>Total</b>	26	100 %	31	100%

\*Os trabalhos citados são eventuais (ajudar a mãe a cuidar de outras crianças, limpar quintal, ajudante de pedreiro, levar crianças menores para a creche, etc.).

**Tabela 25 - Caracterização quanto ao gosto pela leitura**

Gosta de ler?	Escola A		Escola B	
	F	%	F	%
Sim	24	92,3%	26	83,8%
Não	--	--	02	6,5%
Mais ou menos	02	7,7%	03	9,7%
<b>Total</b>	26	100 %	31	100%

**Tabela 26 - Caracterização quanto à leitura preferida**

O que você gosta de ler?	Escola A		Escola B	
	F	%	F	%
Poesia	04	15,4%	--	--
Livros da escola (didáticos)	01	3,8%	06	19,35%
Qualquer livro de história	08	30,7%	09	29,03%
Histórias em quadrinhos	07	26,9%	10	32,3%
Sobre novelas	02	7,7%	--	--
Sobre desenhos	02	7,7%	01	3,22%
Histórias de animais	03	11,5%	01	3,22%
Histórias de aventura	03	11,5%	--	--
Livros de artistas da TV	02	7,7%	--	--
Histórias de Jesus (Bíblia)	03	11,5%	--	--
Revistas	01	3,8%	05	16,12%
Jornal	01	3,8%	03	9,67%
Histórias de ação	01	3,8%	--	--
Sobre folclore	01	3,8%	--	--
Contos de fadas	--	--	03	9,67%
Fábulas	--	--	02	6,45%
Qualquer coisa/livro	--	--	02	6,45%
Meu caderno	--	--	01	3,22%
Textos da Serra	--	--	01	3,22%

Obs: Esta tabela não apresenta o total de cem por cento, visto que uma mesma criança escolheu mais de um tipo de leitura.

**Tabela 27 - Caracterização quanto à importância da leitura para as crianças**

<b>Você acha a leitura importante?</b>	Escola A		Escola B	
	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Sim	26	100%	29	93,55%
Não	--	--	--	--
Mais ou menos	--	--	02	6,45%
<b>Total</b>	26	100 %	31	100%

**Tabela 28 - Caracterização quanto à importância da leitura para as crianças**

<b>Por que a leitura é importante?</b>	Escola A		Escola B	
	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Porque aprende a ler melhor	05	19,2%	04	12,9%
Porque faz ficar alegre	01	3,8%	--	--
Para o crescimento	01	3,8%	03	9,7%
Não sei explicar	05	19,2%	03	9,7%
Porque com ela a gente aprende	02	7,7%	14	45,2%
Porque a gente pode saber das coisas que estão acontecendo	05	19,2%	03	9,7%
Para trabalhar, quando crescer precisa ler muita coisa	03	11,5%	02	6,4%
Para ser alguém na vida	01	3,8%	02	6,4%
Para não ter dificuldade quando a professora mandar ler	01	3,8%	--	--
Por que ensina muitas formas de pontuação e parágrafo	01	3,8%	--	--
Porque pratica a nossa voz	01	3,8%	--	--
Para ficar inteligente	01	3,8%	01	3,2%
Por que ensina a gente a ser bom, a respeitar e a não brigar	01	3,8%	--	--
Para saber ler tudo	01	3,8%	01	3,2%
Porque ajuda na linguagem das pessoas	01	3,8%	01	3,2%
Porque é bom	--	--	03	9,7%
Para passar de ano	--	--	01	3,2%
Porque é bom para memória	--	--	02	6,4%
Para saber ler as cartas, os documentos etc.	--	--	02	6,4%

Obs: Esta tabela não apresenta o total de cem por cento, visto que uma mesma criança atribuiu à leitura mais de uma importância.

**Tabela 29 - Caracterização quanto ao tempo e ao espaço em que a criança lê.**

<b>Quando você lê?</b>	Escola A		Escola B	
	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Quando não tem nada pra fazer	05	19,2%	03	9,7%
Quando estou só	01	3,8%	01	3,2%
Quando tem dever de casa	01	3,8%	02	6,4%
Na escola	08	30,7%	12	38,7%
Quando tenho que estudar	01	3,8%	--	--
Em casa, sempre	03	11,5%	08	25,8%
Em casa, às vezes	08	30,7%	06	19,3%
À noite, quando vou dormir	04	15,4%	01	3,2%
Nos fins de semana	03	11,5%	04	12,9%
Todo dia eu leio	01	3,8%	04	12,9%
Quando estou na internet	01	3,8%	--	--
Quando eu pego livrinhos	01	3,8%	01	3,2%
No projeto	--	--	05	16,1%
De vez em quando	--	--	02	6,4%

Obs: Esta tabela não apresenta o total de cem por cento, visto que uma mesma criança citou mais de um espaço e tempo de leitura.

**Tabela 30 - Caracterização quanto ao tempo e ao espaço em que a criança escreve.**

<b>Quando você escreve?</b>	Escola A		Escola B	
	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Na escola	13	50%	22	70,9%
Quando tem dever de casa	10	38,4%	08	25,8%
Quando tenho que estudar	01	3,8%	01	3,2%
Em casa, sempre	02	7,7%	02	6,4%
Em casa, às vezes	06	23,1%	02	6,4%
À noite, em casa	04	15,4%	01	3,2%
Quando brinco de escolinha	01	3,8%	02	6,4%
No projeto	--	--	05	16,1%
Todos os dias	--	--	09	29%

Obs: Esta tabela não apresenta o total de cem por cento, visto que uma mesma criança citou mais de um espaço e tempo de escrita.

**Tabela 31 - Caracterização quanto à preferência por ler ou por escrever**

O que mais gosta de fazer?	Escola A		Escola B	
	F	%	F	%
Ler	13	50%	17	54,8%
Escrever	09	34,6%	10	32,3%
Os dois	04	15,4%	04	12,9%
<b>Total</b>	26	100 %	31	100%

**Tabela 32 - Caracterização quanto às justificativas apontadas para a questão anterior**

Por quê?	Escola A		Escola B	
	F	%	F	%
Porque é melhor	06	23,1%	04	12,9%
Porque é mais importante	01	3,8%	--	--
Porque os dois são importantes	04	15,4%	05	16,2%
Porque eu aprendo mais	01	3,8%	07	22,6%
Porque eu gosto	02	7,7%	02	6,4%
Porque conta coisas mais interessantes	01	3,8%	01	3,2%
Porque eu acho mais divertido/legal	03	11,5%	03	9,7%
Porque escrever dói a mão	04	15,4%	02	6,4%
Porque gosto de fazer as atividades	01	3,8%	--	--
Porque escrever, eu escrevo errado	01	3,8%	--	--
Porque ler, eu erro muito	01	3,8%	--	--
Porque é mais fácil do que ler	01	3,8%	--	--
Porque ler é muito enjoativo/cansa	01	3,8%	01	3,2%
Porque eu acho mais calmo	01	3,8%	--	--
Não sei	02	7,7%	02	6,4%
Porque lendo a gente grava as coisas na cabeça	01	3,8%	02	6,4%
Porque escrevendo a gente lê também	--	--	01	3,2%
Porque a letra é fica bonita	--	--	03	9,7%
Porque lendo a gente se distrai	--	--	02	6,4%

Obs: Esta tabela não apresenta o total de cem por cento, visto que uma mesma criança citou mais de uma justificativa para sua preferência.

**Tabela 33 - Caracterização quanto ao que as crianças gostam de ganhar de presente**

O que gosta de ganhar de presente?	Escola A		Escola B	
	F	%	F	%
Brinquedos	10	38,4%	14	45,2%
Skate	01	3,8%	02	6,4%
Bola	01	3,8%	04	12,9%
Jogos	02	7,7%	02	6,4%
Roupas	08	30,7%	08	25,8%
Sapatos	02	7,7%	04	12,9%
Patins	01	3,8%	02	6,4%
Bicicleta	02	7,7%	04	12,9%
Bonecas	03	11,5%	05	16,1%
Carrinho	04	15,4%	--	--
Chocolate	01	3,8%	--	--
MotoCross	01	3,8%	--	--
Qualquer coisa	02	7,7%	01	3,2%
Celular	01	3,8%	02	6,4%
Computador	02	7,7%	02	6,4%
Livros	01	3,8%	02	6,4%
Videogame	--	--	05	16,1%
Eletrônicos	--	--	01	3,2%
Cadernos/revistas de pintar	--	--	01	3,2%

Obs: Esta tabela não apresenta o total de cem por cento, visto que uma mesma criança citou mais de uma opção preferida de presente.

**Tabela 34 - Caracterização das crianças que declararam ter recebido livros de presente**

Já ganhou algum livro de presente?	Escola A		Escola B	
	F	%	F	%
Sim	12	46,2%	15	48,4%
Não	13	50%	16	51,6%
Não sei/não lembro	01	3,8%	--	--
<b>Total</b>	26	100 %	31	100%

**Tabela 35 - Caracterização quanto à opinião da criança ao definirem se as pessoas costumam ler em suas casas**

As pessoas costumam ler em sua casa?	Escola A		Escola B	
	F	%	F	%
Sim	13	50%	21	67,7%
Não	08	30,7%	06	19,3%
Mais ou menos/de vez em quando	05	19,3%	04	12,9%
<b>Total</b>	26	100 %	31	100%

**Tabela 36 - Caracterização quanto à opinião da criança ao definirem o que as pessoas costumam ler em suas casas**

O que elas costumam ler?	Escola A		Escola B	
	F	%	F	%
Coisas do trabalho	04	15,4%	01	3,2%
Bíblia	05	19,3%	05	16,1%
Leituras na igreja	02	7,7%	01	3,2%
Os deveres da escola para casa	02	7,7%	02	6,4%
Resumos de filmes	01	3,8%	--	--
Jornal	05	19,3%	10	32,2%
Livros de pesquisa	02	7,7%	--	--
Histórias	01	3,8%	--	--
Revistas	02	7,7%	06	19,3%
Livros	--	--	09	29%
Não sei	02	7,7%	01	3,2%
Coisas no computador	02	7,7%	--	--
Os comunicados da escola para casa	--	--	01	3,2%
Panfletos	--	--	01	3,2%
Correspondências/cartas/contas	--	--	02	6,4%

Obs: Esta tabela não apresenta o total de cem por cento, visto que uma mesma criança citou mais de uma opção do que as pessoas costumam ler em sua casa.

**Tabela 37 - Caracterização quanto à opinião das crianças ao definirem se alguém lê ou já leu para elas em casa**

Alguém já leu ou lê para você em sua casa?	Escola A		Escola B	
	F	%	F	%
Sim	26	100%	26	83,9%
Não	--	--	05	16,1%
<b>Total</b>	26	100 %	31	100%

**Tabela 38 - Caracterização quanto à opinião das crianças ao definirem o que alguém lê ou já leu para elas em casa**

O que já leram para você em casa	Escola A		Escola B	
	F	%	F	%
Os deveres da escola/de casa	06	23,1%	02	6,4%
Um livro	02	7,7%	01	3,2%
História da Chapeuzinho Vermelho	02	7,7%	--	--
Histórias da Turma da Mônica	01	3,8%	05	16,1%
História do Patinho feio	--	--	01	3,2%
História do Ursinho Puff	--	--	01	3,2%
Contos de fada	02	7,7%	--	--
Histórias de Jesus/Bíblia	04	15,4%	04	12,9%
Histórias de desenhos	--	--	01	3,2%
Livros educativos	--	--	01	3,2%
Sobre novela	01	3,8%	--	--
Não lembro	09	34,6%	08	25,8%

Obs: Esta tabela não apresenta o total de cem por cento, visto que uma mesma criança citou mais de uma opção do que as pessoas costumam ler ou já leram para ela em sua casa.

**Tabela 39 - Caracterização quanto à opinião das crianças ao definir quando alguém lê ou já leu para elas em casa** (continua)

Quando alguém já leu ou lê para você em sua casa?	Escola A		Escola B	
	F	%	F	%
Quando eu era da 1ª e 2ª séries	02	7,7%	01	3,2%
Quando eu era bem pequeno	10	38,4%	06	19,3%



**Tabela 39 - Caracterização quanto à opinião das crianças ao definirem quando alguém lê ou já leu para elas em casa** (continuação)

	Escola A		Escola B	
	F	%	F	%
Todos os sábados	01	3,8%	--	--
De vez em quando	07	34,6%	05	16,4%
Não lembro	08	30,7%	04	12,9%
Tem tempo	--	--	13	41,9%

Obs: Esta tabela não apresenta o total de cem por cento, visto que uma mesma criança citou mais de uma opção de quando as pessoas leram ou leem para ela em sua casa.

**Tabela 40 - Caracterização quanto à opinião das crianças ao definirem se alguém as auxilia nas tarefas da escola em casa**

	Escola A		Escola B	
	F	%	F	%
<b>Alguém o ajuda nas tarefas da escola?</b>				
Sim	22	84,6%	30	96,8%
Não	02	7,7%	01	3,2%
Às vezes	02	7,7%	--	--
<b>Total</b>	26	100 %	31	100%

**Tabela 41 - Caracterização quanto à opinião das crianças ao definirem a pessoa que as auxilia nas tarefas da escola em casa**

	Escola A		Escola B	
	F	%	F	%
<b>Quem o ajuda nas tarefas da escola?</b>				
Pai	10	38,4%	10	32,2%
Mãe	17	65,4%	18	58,1%
Padrasto/madrasta	--	--	02	6,4%
Irmãos	04	15,4%	12	38,7%
Primos/tios/avós	01	3,8%	03	9,7%

Obs: Esta tabela não apresenta o total de cem por cento, visto que uma mesma criança citou mais de uma opção de pessoas que o auxiliam nas tarefas da escola em casa.

**Tabela 42 - Caracterização das crianças que declararam já ter estudado em outra escola no Ensino Fundamental (de 1ª a 4ª séries)**

Já estudou em outra escola?	Escola A		Escola B	
	F	%	F	%
Sim	15	57,7%	15	48,4%
Não	11	42,3%	16	51,6%
<b>Total</b>	26	100 %	31	100%

**Tabela 43 - Caracterização das crianças quanto ao gosto em estudar na escola**

Você gosta da escola?	Escola A		Escola B	
	F	%	F	%
Sim	26	100%	29	90,4%
Não	--	--	01	3,2%
Um pouco	--	--	02	6,4%
<b>Total</b>	26	100 %	32	100%

**Tabela 44 - Caracterização quanto às justificativas apontadas para as respostas da questão anterior**

(continua)

Por quê?	Escola A		Escola B	
	F	%	F	%
Porque aqui é legal	09	34,6%	08	25,8%
Porque aqui tem muitas crianças para brincar	03	11,5%	02	6,4%
Porque aqui eles respeitam a gente	01	3,8%	--	--
Porque aqui tem mais coisas que nas outras escolas, mais espaço	03	11,5%	03	9,7%
Porque tem bons professores	06	23,1%	05	16,1%
Por causa dos meus amigos e dos professores que já conheço	07	34,6%	06	19,3%
Porque sim	01	3,8%	--	--
Porque essa escola é muito educativa, o ensino é melhor	02	7,7%	04	12,9%
Porque já estou acostumado	01	3,8%	04	12,9%
Porque ela é boa e não é paga	01	3,8%	--	--
Porque é perto de casa	--	--	03	9,7%
Porque o recreio é muito pouco	--	--	01	3,2%

**Tabela 44 - Caracterização quanto às justificativas apontadas para as respostas da questão anterior** (continuação)

	Escola A		Escola B	
	F	%	F	%
Porque eu tenho que acordar cedo	--	--	01	3,2%
Porque a coordenadora grita muito	--	--	01	3,2%

Obs: Esta tabela não apresenta o total de cem por cento, visto que uma mesma criança citou mais de um motivo que a fazem gostar, ou não, da escola.

**Tabela 45 - Caracterização das crianças quanto às atividades que mais gostam de fazer na escola**

O que mais gosta de fazer na escola?	Escola A		Escola B	
	F	%	F	%
Brincar	07	34,6%	08	25,8%
Fazer dever	04	15,4%	07	22,6%
Participar das aulas de Artes	02	7,7%	03	9,7%
Participar das aulas de Ed. Física	03	11,5%	12	38,7%
Escrever	02	7,7%	03	9,7%
Estudar	06	23,1%	02	6,4%
Ir à biblioteca	01	3,8%	01	3,2%
Correr	01	3,8%	--	--
Bater cartinha	02	7,7%	--	--
Ir à informática	01	3,8%	--	--
Ir à sala de vídeo	01	3,8%	01	3,2%
Jogar bola (futebol)	01	3,8%	03	9,7%
Ir para o recreio	02	7,7%	--	--
De fazer continhas	--	--	02	6,4%
Ler	--	--	02	6,4%
Ouvir a tia contar histórias da vida dela	--	--	01	3,2%
Conversar	--	--	01	3,2%
Dormir quando acabo o dever	--	--	01	3,2%

Obs: Esta tabela não apresenta o total de cem por cento, visto que uma mesma criança citou mais de uma atividade que ela gosta de fazer na escola.

**Tabela 46 - Caracterização das crianças quanto às atividades que menos gostam de fazer na escola**

O que menos gosta de fazer na escola?	Escola A		Escola B	
	F	%	F	%
Fazer dever	02	7,7%	03	9,7%
Escrever muito	01	3,8%	02	6,4%
Ficar sem dever	01	3,8%	--	--
Misturar-me com os alunos maiores	02	7,7%	--	--
Conversar	02	7,7%	--	--
De brigar	03	11,5%	02	6,4%
Fazer bagunça	01	3,8%	02	6,4%
De brincar parado	02	7,7%	--	--
De ficar parado	01	3,8%	03	9,7%
Pular corda	01	3,8%	--	--
Participar das aulas de Artes	01	3,8%	03	9,7%
Correr	04	15,4%	03	9,7%
Das aulas de Geografia	01	3,8%	--	--
Das aulas de Ciências	01	3,8%	--	--
De me machucar	03	11,5%	02	6,4%
Nada/não sei	02	7,7%	08	25,8%
De fazer continhas	--	--	02	6,4%
Quando tem comida que eu não gosto	--	--	02	6,4%

Obs: Esta tabela não apresenta o total de cem por cento, visto que uma mesma criança citou mais de uma atividade que ela menos gosta de fazer na escola.

**Tabela 47 - Caracterização das crianças que declararam já ter comprado livros e/ou revistas**

Você já comprou livros ou revistas?	Escola A		Escola B	
	F	%	F	%
Sim	16	61,6%	16	51,6%
Não	10	38,4%	15	48,4%
<b>Total</b>	26	100 %	31	100%

**Tabela 48 - Caracterização das crianças quanto aos livros e/ou revistas que compraram**

Qual/quais?	Escola A		Escola B	
	F	%	F	%
Alvim e os esquilos	01	3,8%	--	--
Sobre novelas/artistas	03	11,5%	04	12,9%
Jornais	01	3,8%	--	--
Da Turma da Mônica	04	15,4%	03	9,7%
Revista em quadrinhos	02	7,7%	02	6,4%
Revistas de atividades e de pintar	03	11,5%	03	9,7%
Livro sobre o corpo humano	01	3,8%	01	3,2%
Clássicos infantis*	02	7,7%	01	3,2%
Livros de desenhos**	02	7,7%	02	6,4%
Livros religiosos***	03	11,5%	--	--
Do Menino Maluquinho	01	3,8%	--	--
Revistas de carros	--	--	01	3,2%
Revistas de moda	--	--	01	3,2%
Livros de receitas	--	--	01	3,2%
Revistas de Ciências	--	--	02	6,4%
Livros de literatura infantil	--	--	01	3,2%

Obs: Esta tabela não apresenta o total de cem por cento, visto que uma mesma criança citou mais de um livro ou revista comprada.

\*Como Clássicos infantis foram citados *Chapeuzinho Vermelho* e *A Bela e a Fera*.

\*\*Como livros de desenhos foram citados *O rei leão*, *Ursinho Puff* e *Goku*.

\*\*\*Como livros religiosos foram citados *O Grande instrutor* e *Arca de Noé*.

**Tabela 49 - Caracterização das crianças em relação a onde conseguem os livros quando querem ler** (continua)

Quando quer ler, onde consegue os livros?	Escola A		Escola B	
	F	%	F	%
Na biblioteca da escola	05	19,3%	03	9,7%
Na biblioteca do Transcol	01	3,8%	--	--
Em casa	14	53,8%	22	70,9%
Na livraria	02	7,7%	--	--

**Tabela 49 - Caracterização das crianças em relação a onde conseguem os livros quando querem ler**  
(continuação)

	Escola A		Escola B	
	F	%	F	%
Na banca	07	34,6%	--	--
Com os amigos	01	3,8%	01	3,2%
Na casa de parentes	--	--	03	9,7%
Na escola	--	--	04	12,9%
No projeto	--	--	02	6,4%

Obs: Esta tabela não apresenta o total de cem por cento, visto que uma mesma criança citou mais de um lugar onde consegue os livros quando quer ler.

**Tabela 50 - Caracterização das crianças quanto ao gosto em ir à biblioteca da escola**

Gosta de ir à biblioteca da escola?	Escola A		Escola B	
	F	%	F	%
Sim	15	57,7%	27	87,1%
Não	--	--	01	3,2%
Mais ou menos	02	7,7%	01	3,2%
Nunca foi	09	34,6%	02	6,4%
<b>Total</b>	26	100 %	31	100%

**Tabela 51 - Caracterização das crianças quanto às justificativas apontadas para a resposta da questão anterior**  
(continua)

Por quê?	Escola A		Escola B	
	F	%	F	%
Porque lá tem muitos livros	10	38,4%	11	35,5%
Porque dá para pesquisar	01	3,8%	01	3,2%
Porque tem uns livros que eu não gosto	01	3,8%	--	--
Porque tem muitos livros bons, legais	07	26,9%	09	28,1%
Porque eu gosto de ler	01	3,8%	01	3,2%
Porque lá é legal	01	3,8%	01	3,2%
Não soube explicar	01	3,8%	01	3,2%

**Tabela 51 - Caracterização das crianças quanto às justificativas apontadas para a resposta da questão anterior** (continuação)

	Escola A		Escola B	
	F	%	F	%
Porque lá a gente assiste a filmes	--	--	10	32,2%
Porque lá as pessoas conversam muito e atrapalha a ler	--	--	01	3,2%
Porque lá não tinha quase nada	--	--	01	3,2%

Obs: Esta tabela não apresenta o total de cem por cento, visto que uma mesma criança deu mais de uma justificativa.

**Tabela 52 - Caracterização das crianças quanto ao que elas disseram fazer na biblioteca da escola**

O que você faz na biblioteca da escola?	Escola A		Escola B	
	F	%	F	%
Leio os livros	13	50%	21	67,7%
Pego os livros	08	30,7%	01	3,2%
Às vezes vou fazer dever lá	01	3,8%	02	6,4%
Descubro muitas coisas	01	3,8%	--	--
Discuto a história com os colegas	01	3,8%	--	--
Escrevo	01	3,8%	--	--
Nunca fui	09	34,6%	--	--
Vou pegar uniformes	--	--	01	3,2%
Assisto a filmes	--	--	20	64,5%

Obs: Esta tabela não apresenta o total de cem por cento, visto que uma mesma criança deu mais de uma resposta à pergunta.

**Tabela 53 - Caracterização das crianças quanto ao que elas disseram achar da biblioteca da escola** (continua)

O que você acha da biblioteca da escola?	Escola A		Escola B	
	F	%	F	%
Boa	07	34,6%	09	28,1%
Recheada de livros	01	3,8%	--	--
Interessante	01	3,8%	02	6,4%

**Tabela 53 - Caracterização das crianças quanto ao que elas disseram achar da biblioteca da escola** (continuação)

	Escola A		Escola B	
	F	%	F	%
Muito legal	08	30,7%	16	51,6%
Não sei dizer, nunca fui	09	34,6%	02	6,4%
Bonita	--	--	02	6,4%
<b>Total</b>	26	100 %	31	100%

**Tabela 54 - Caracterização das crianças quanto ao gosto por livros da biblioteca**

Na biblioteca há livros de que você gosta?	Escola A		Escola B	
	F	%	F	%
Sim	16	61,5%	29	93,5%
Não	--	--	--	--
Não sei, nunca fui*	09	34,6%	02	6,5%%
Tem livros que a gente quer, mas não tem	01	3,8%	--	--
<b>Total</b>	26	100 %	31	100%

\*Mesmo entre os alunos que disseram nunca ter ido à biblioteca da escola, alguns acham que esse espaço deve ter livros de seu agrado.

**Tabela 55 - Caracterização das crianças quanto ao gosto em ler para alguém**

Você gosta de ler para alguém?	Escola A		Escola B	
	F	%	F	%
Sim	16	61,5%	22	70,9%
Não	07	34,6%	07	22,6%
Às vezes	01	3,8%	--	--
Mais ou menos	02	7,7%	02	6,5%%
<b>Total</b>	26	100 %	31	100%



**Tabela 56 - Caracterização das crianças quanto ao gosto em ler para alguém II**

<b>Você gosta de ler para quem?</b>	Escola A		Escola B	
	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Para irmãos	06	23,1%	07	22,6%
Para os pais	03	11,5%	05	16,1%
Para qualquer pessoa	05	19,3%	--	--
Para os amigos	04	15,4%	05	16,1%
Só quando a professora pede	01	3,8%	--	--
Para crianças pequenas	01	3,8%	13	41,9%
Para minha família	02	7,7%	02	6,4%

Obs: Esta tabela não apresenta o total de cem por cento, visto que uma mesma criança citou mais de uma pessoa para quem gosta de ler.

**Tabela 57 - Caracterização das crianças quanto ao que elas gostam de ler para alguém**

<b>O que você gosta de ler para alguém?</b>	Escola A		Escola B	
	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Qualquer coisa	05	19,3%	06	19,3%
Cartas, Bilhetes	01	3,8%	--	--
Histórias infantis	08	30,7%	06	19,3%
Chapeuzinho Vermelho	02	7,7%	--	--
Sobre desenhos	02	7,7%	--	--
Revista em quadrinhos	01	3,8%	04	12,9%
Histórias bíblicas	02	7,7%	01	3,2%
O que faço na escola	01	3,8%	02	6,45%
Livros	01	3,8%	04	12,9%

Obs: Esta tabela não apresenta o total de cem por cento, visto que uma mesma criança deu mais de um exemplo para o que ela gosta de ler para alguém.

**Tabela 58 - Caracterização das crianças quanto ao gosto em ouvir histórias**

<b>Você gosta de ouvir histórias?</b>	Escola A		Escola B	
	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Sim	24	92,4%	29	93,6%
Não	01	3,8%	01	3,2%
Mais ou menos	01	3,8%	01	3,2%
<b>Total</b>	26	100 %	31	100%

**Tabela 59 - Caracterização das crianças quanto ao tipo de histórias que gostam de ouvir**

<b>Qual/Quais?</b>	Escola A		Escola B	
	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Qualquer uma	09	34,6%	11	35,5%
Histórias animadas	03	11,5%	03	9,67%
Histórias bíblicas	05	19,3%	02	6,4%
Histórias engraçadas/piadas	01	3,8%	03	9,67%
Da Turma da Mônica	04	15,4%	02	6,4%
Sobre desenhos	01	3,8%	01	3,22%
Da Barbie	01	3,8%	--	--
Fábulas	01	3,8%	--	--
Contos de fadas	02	7,7%	06	19,3%
Clássicos infantis	06	23,1%	07	22,6%
História do Brasil, do passado	01	3,8%	--	--
História de animais	01	3,8%	01	3,2%
Do sítio do pica pau amarelo	--	--	01	3,22%
Da vida da professora	--	--	01	3,2%

Obs: Esta tabela não apresenta o total de cem por cento, visto que uma mesma criança citou mais de um tipo de história que gosta de ouvir.

**Tabela 60 - Caracterização das crianças quanto ao gosto em ler os textos dos livros didáticos**

	Escola A		Escola B	
	F	%	F	%
<b>Você gosta de ler os textos dos livros didáticos?</b>				
Sim	23	88,5%	28	90,3%
Não	01	3,8%	02	6,5%
Mais ou menos	02	7,7%	01	3,2%
<b>Total</b>	26	100 %	31	100%

**Tabela 61 - Caracterização das crianças quanto aos modos como gostam de ler**

Como você gosta de ler?	Escola A				Escola B			
	SIM		NÃO		SIM		NÃO	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Leitura silenciosa	24	92%	02	8%	31	100%	--	--
Leitura oral para os colegas	18	69%	08	31%	14	45%	17	55%
Leitura oral, um de cada vez, seguindo uma ordem	22	84%	04	16%	26	83%	05	17%
Leitura oral para a professora ou outros adultos	21	81%	05	19%	21	67%	10	33%

Obs: Esta tabela apresenta o total de cem por cento em cada item, visto que cada criança respondeu se gostava ou não de fazer determinado tipo de leitura.

**Tabela 62 - Caracterização quanto a ter ou não a sala de aula uma pequena biblioteca**

	Escola A		Escola B	
	F	%	F	%
<b>Na sua sala de aula há uma pequena biblioteca?</b>				
Sim	--	--	--	--
Não	26	100%	31	100%
<b>Total</b>	26	100 %	31	100%

**Tabela 63 - Caracterização quanto aos materiais de leitura que as crianças gostariam de ter em sala de aula para ler**

Que materiais de leitura você gostaria que tivesse em sala para ler?	Escola A		Escola B	
	F	%	F	%
Livros de histórias	08	30,7%	11	35,5%
De todo tipo	11	42,3%	10	32,2%
Histórias em quadrinhos	06	23,1%	05	16,1%
Livros de atividades	03	11,5%	01	3,2%
Livros de contos	01	3,8%	01	3,2%
Gibis da Turma da Mônica	02	7,7%	01	3,2%
Livros de poesia	02	7,7%	01	3,2%
Livros com histórias dos colegas	01	3,8%	--	--
Livros educativos	02	7,7%	01	3,2%
Folhas com textos	01	3,8%	01	3,2%
Livros didáticos de todas as matérias	02	8%	03	9,6%
Revistas	--	--	04	12,9%
Jornais	--	--	01	3,22%

Obs: Esta tabela não apresenta o total de cem por cento, visto que uma mesma criança citou mais de um material de leitura que gostaria de ter em sala de aula para ler.

**Tabela 64 - Caracterização quanto à opinião dos pais sobre a fase escolar mais propícia para a aprendizagem da leitura**

Qual a fase mais propícia pra a aprendizagem da leitura?	Escola A		Escola B	
	F	%	F	%
Desde a/Na Educação Infantil	05	19,3%	03	9,6%
1ª série	03	11,5%	04	12,8%
1 e 2ª séries	---	---	02	6,4%
Da 2ª para a 3ª série	01	3,8%	04	12,8%
3ª série	01	3,8%	01	3,2%
4ª série	02	7,7%	02	6,4%
Da 1ª à 4ª série	02	7,7%	02	6,4%
5ª série	02	7,7%	01	3,2%
De 3ª a 5ª série	01	3,8%	---	---
No Ensino Fundamental	02	7,7%	01	3,2%
Todas as fases	01	3,8%	01	3,2%

Obs: Esta tabela não apresenta o total de cem por cento visto que alguns pais deixaram de responder a essa questão ou deram respostas sem sentido.

\*Esta tabela não teve o cálculo percentual em cem por cento na escola B, mas 77,4%, visto que, dos 31 alunos, somente 24 devolveram a ficha preenchida pelos pais.

**Tabela 65 - Caracterização quanto às justificativas dadas pelos pais para a fase mais propícia para a aprendizagem da leitura**

Por quê?	Escola A		Escola B	
	F	%	F	%
Pois é quando a criança está em fase de desenvolvimento cognitivo	02	7,7%	---	---
Pois é a fase em que a criança está mais animada com a leitura	02	7,7%	01	3,2%
Pois é quando a criança começa a criar o hábito de leitura	02	7,7%	---	---
Pois estamos sempre lendo	01	3,8%	---	---
Por ser a fase da curiosidade	01	3,8%	01	3,2%
Pelo desenvolvimento em que já se encontra	02	7,7%	06	19,2%
Pois acho a melhor hora	01	3,8%	---	---
Pois é a fase em que está aprendendo a ler	04	15,4%	03	9,6%
Pois a criança fica mais responsável e os estudos mais difíceis	01	3,8%	---	---
Pois é quando a criança mostra seu empenho, se dedica mais	01	3,8%	01	3,2%
Porque é o início da aprendizagem	01	3,8%	02	6,4%
Porque é a fase principal da criança	---	---	02	6,4%
Porque sim	---	---	01	3,2%
Porque o que se aprende no início é importante para os anos seguintes	---	---	01	3,2%
Porque faz bem para mente	---	---	01	3,2%

Obs: Esta tabela não apresenta o total de cem por cento visto que alguns pais deixaram de responder ou não souberam responder a essa questão.

\*Esta tabela não teve o cálculo percentual em cem por cento na escola B, mas 77,4%, visto que dos 31 alunos, somente 24 devolveram a ficha preenchida pelos pais.

**Tabela 66 - Caracterização quanto à motivação da leitura feita pelos pais**

Tem motivado seu filho a ler?	Escola A		Escola B	
	F	%	F	%
Sim	23	88,5%	24	77,4%
Não	03	11,5%	---	---
<b>Total</b>	26	100 %	24*	77,4%

Obs: Os pais que responderam “não” colocaram a falta de tempo, o excesso de trabalho e o fato de a criança ser um bom aluno e não dar trabalho na escola como justificativa para o não incentivo à leitura em seus filhos.

\*A escola B não apresenta o total de cem por cento visto que, dos 31 alunos, somente 24 devolveram a ficha preenchida pelos pais.

**Tabela 67 - Caracterização quanto ao modo como os pais têm motivado os filhos a ler**

Como? O que tem feito para motivá-los a ler?	Escola A		Escola B	
	F	%	F	%
Comprando/Dando revistas/livros	08	30,7%	06	19,2%
Conversando a respeito	02	7,7%	03	9,6%
Pedindo para ler para mim	02	7,7%	02	6,4%
Lendo junto com ele(a)	---	---	02	6,4%
Pedindo para ler / Cobrando	05	19,3%	08	25,6%
Lendo para ele (a)	05	19,3%	04	12,8%
Mostrando coisas novas	01	3,8%	---	---
Não ligando quando ela brinca de escolinha	01	3,8%	---	---
Escolhendo uma leitura para que ele leia em silencio e depois em voz alta	01	3,8%	01	3,2%
Dando exemplo (lendo também)	---	---	01	3,2%
Perguntando se ele tem visitado a biblioteca da escola	01	3,8%	---	---
Ajudando nos deveres de casa	01	3,8%	01	3,2%
Pedindo para fazerem cópias	---	---	01	3,2%
Brincando com revistinhas em quadrinhos	---	---	01	3,2%

Obs: Esta tabela não apresenta o total de cem por cento visto que alguns pais deixaram de responder a essa questão e outros deram mais de um exemplo de como motivam seus filhos à leitura.

\*Esta tabela não teve o cálculo percentual em cem por cento na escola B, mas 77,4%, visto que dos 31 alunos, somente 24 devolveram a ficha preenchida pelos pais

## APÊNDICE L – LEVANTAMENTO DE DIAS EM CAMPO

**Tabela 68 - Distribuição dos dias destinados à coleta de dados na escola A**

<b>Mês/Ano</b>	<b>Dias de observação participante</b>	<b>Dias em que foram realizadas outras atividades em campo</b>	<b>Total</b>
Dez./2011		12	1
Fev./2012	27 – 29	02 – 06 – 10 – 16	06
Mar./2012	01 – 12 – 13 – 14 – 29 – 30	---	06
Abr./2012	02 – 10 – 11 – 12 – 13	---	05
Mai./2012	02 – 03 – 09 – 11 – 28 – 29 – 30 – 31	---	08
Jun./2012	01 – 11 – 13 – 14 – 15 – 21 – 22 – 27 – 28	---	09
Jul./2012	02 – 03 – 07 – 17 – 18 – 19 – 20 – 30 – 31	30	10
Ago./2012	01 – 13 – 14 – 15 – 16 – 17	---	06
<b>Total</b>	<b>45</b>	<b>06</b>	<b>51</b>

**Tabela 69 - Distribuição dos dias destinados à coleta de dados na escola B**

<b>Mês/Ano</b>	<b>Dias de observação participante</b>	<b>Dias em que foram realizadas outras atividades em campo</b>	<b>Total</b>
Dez./2011		12	1
Fev./2012		01 – 07 – 08 – 10 - 16	05
Mar./2012	06 – 07 – 08 – 09 – 19 – 20 – 21 – 22	05	09
Abr./2012	03 – 04 – 17 – 24 – 25 – 26	---	06
Mai./2012	16 – 17 – 18 – 22 – 23 – 24 – 25	---	07
Jun./2012	04 – 05 – 06 – 18 – 19 – 25 – 26	---	07
Jul./2012	04 – 05 – 06 – 23 – 24 – 25 – 26 – 27	---	08
Ago./2012	07 – 08 – 09 – 10 – 21 – 22 – 23	---	07
<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>07</b>	<b>50</b>

## **ANEXO A - Critérios de avaliação de Língua Portuguesa para o segundo ciclo**

- **Narrar histórias conhecidas e relatos de acontecimentos, mantendo o encadeamento dos fatos e sua seqüência cronológica, de maneira autônoma.**

Espera-se que o aluno reconte oralmente histórias que já ouviu ou leu, bem como acontecimentos dos quais participou, ou cujo relato ouviu ou leu, procurando manter a ordem temporal dos fatos e o tipo de relação existente entre eles. Ao recontar, deve demonstrar esforços de adequação do registro utilizado à situação de comunicação na qual está inserido o reconto, bem como realizar essa atividade de maneira autônoma.

- **Demonstrar compreensão de textos ouvidos por meio de resumo das idéias**

Espera-se que o aluno realize, oralmente ou por escrito, resumos de textos ouvidos, de forma que sejam preservadas as idéias principais.

- **Coordenar estratégias de decodificação com as de antecipação, inferência e verificação, utilizando procedimentos simples para resolver dúvidas na compreensão.**

Espera-se que o aluno, ao realizar uma leitura, não se limite à decodificação: que utilize coordenadamente procedimentos necessários para a compreensão do texto. Assim, se ele antecipou ou inferiu uma informação, é necessário que busque no texto, pela decodificação, por exemplo, pistas que confirmem ou não a antecipação ou a inferência realizada.

- **Utilizar a leitura para alcançar diferentes objetivos: ler para estudar, ler para revisar, ler para escrever.**

Espera-se que o aluno seja capaz de ajustar sua leitura a diferentes objetivos utilizando os procedimentos adequados a cada situação.

- **Escrever textos com pontuação e ortografia convencional, ainda que com falhas, utilizando alguns recursos do sistema de pontuação.**

Espera-se que o aluno já demonstre conhecimento de regularidades ortográficas e saiba utilizar o dicionário e outras fontes impressas para resolver as dúvidas relacionadas às irregularidades.

Espera-se também que demonstre conhecimento sobre o sistema de pontuação, segmentando o texto em frases, pontuando diálogos, etc.

- **Produzir textos escritos, considerando características do gênero, utilizando recursos coesivos básicos.**

Espera-se que o aluno produza textos respeitando as características próprias de cada gênero, no que se refere tanto aos aspectos discursivos quanto às características gráfico-espaciais (paginação), utilizando os recursos coesivos básicos (nexos e pontuação) e apropriados.

- **Revisar os próprios textos com o objetivo de aprimorá-los.**

Espera-se que o aluno, tanto enquanto produz textos quanto após terminar a sua escrita, volte a eles, procurando aprimorá-los e dar-lhes uma melhor qualidade.

- **Escrever textos considerando o leitor.**

Espera-se que o aluno desenvolva procedimentos que levem em conta as restrições que se colocam para o escritor pelo fato de o leitor de seu texto não estar presente fisicamente no momento de sua produção, quer seja esse leitor determinado (uma pessoa em específico) ou não.



**ANEXO B – Tabela com o demonstrativo de notas IDEB em 2005, 2007 e 2009 e suas metas projetadas para cada estado brasileiro para os anos de 2011 a 2021<sup>19</sup>.**

Estados	Etapas de ensino	IDEB								
		Real			Meta					
		2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Acre	Séries iniciais	3,4	3,8	4,3	4,3	4,5	4,8	5,1	5,4	5,7
	Séries finais	3,5	3,8	4,1	4,0	4,4	4,8	5,0	5,3	5,5
	Ensino médio	3,2	3,5	3,5	3,5	3,8	4,1	4,5	4,8	5,0
Alagoas	Séries iniciais	2,5	3,3	3,7	3,3	3,6	3,9	4,2	4,5	4,8
	Séries finais	2,4	2,7	2,9	2,9	3,3	3,7	3,9	4,2	4,5
	Ensino médio	3,0	2,9	3,1	3,3	3,6	3,9	4,4	4,6	4,9
Amapá	Séries iniciais	3,2	3,4	3,8	4,0	4,3	4,6	4,9	5,2	5,4
	Séries finais	3,5	3,5	3,6	4,0	4,4	4,8	5,0	5,3	5,5
	Ensino médio	2,9	2,8	3,1	3,2	3,5	3,8	4,3	4,5	4,8
Amazonas	Séries iniciais	3,1	3,6	3,9	3,9	4,2	4,5	4,8	5,1	5,4
	Séries finais	2,7	3,3	3,5	3,2	3,6	4,0	4,2	4,5	4,8
	Ensino médio	2,4	2,9	3,3	2,7	3,0	3,3	3,7	4,0	4,2
Bahia	Séries iniciais	2,7	3,4	3,8	3,5	3,8	4,1	4,4	4,7	5,0
	Séries finais	2,8	3,0	3,1	3,2	3,6	4,0	4,3	4,5	4,8
	Ensino médio	2,9	3,0	3,3	3,2	3,5	3,8	4,3	4,5	4,8
Ceará	Séries iniciais	3,2	3,8	4,4	4,0	4,3	4,5	4,8	5,1	5,4
	Séries finais	3,1	3,5	3,9	3,6	4,0	4,3	4,6	4,9	5,1
	Ensino médio	3,3	3,4	3,6	3,6	3,9	4,2	4,6	4,9	5,1
Distrito Federal	Séries iniciais	4,8	5,0	5,6	5,6	5,8	6,1	6,3	6,6	6,8
	Séries finais	3,8	4,0	4,4	4,3	4,7	5,1	5,3	5,6	5,8
	Ensino médio	3,6	4,0	3,8	3,9	4,1	4,5	4,9	5,2	5,4

<sup>19</sup> Fonte: BRASIL (2010). Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2010/07/05/mec-divulga-notas-do-indice-de-desenvolvimento-da-educacao-basica-ideb-por-uf-consulte-a-situacao-do-seu-estado.htm>>. Acesso em 16/03/2012.

<b>Espírito Santo</b>	Séries iniciais	4,2	4,6	5,1	5,0	5,3	5,6	5,8	6,1	6,3
	Séries finais	3,8	4,0	4,1	4,3	4,7	5,0	5,3	5,5	5,8
	Ensino médio	3,8	3,6	3,8	4,1	4,3	4,7	5,1	5,3	5,6
<b>Goiás</b>	Séries iniciais	4,1	4,3	4,9	4,9	5,2	5,4	5,7	6,0	6,2
	Séries finais	3,5	3,8	4,0	4,0	4,4	4,7	5,0	5,3	5,5
	Ensino médio	3,2	3,1	3,4	3,5	3,8	4,2	4,6	4,8	5,1
<b>Maranhão</b>	Séries iniciais	2,9	3,7	3,9	3,7	4,0	4,2	4,5	4,8	5,2
	Séries finais	3,0	3,3	3,6	3,5	3,9	4,2	4,5	4,8	5,0
	Ensino médio	2,7	3,0	3,2	3,0	3,3	3,6	4,1	4,3	4,6
<b>Mato Grosso</b>	Séries iniciais	3,6	4,4	4,9	4,4	4,7	5,0	5,3	5,6	5,9
	Séries finais	3,1	3,8	4,3	3,5	3,9	4,3	4,6	4,9	5,1
	Ensino médio	3,1	3,2	3,2	3,4	3,7	4,0	4,4	4,7	4,9
<b>Mato Grosso do Sul</b>	Séries iniciais	3,6	4,3	4,6	4,4	4,7	5,0	5,2	5,5	5,8
	Séries finais	3,4	3,9	4,1	3,8	4,2	4,6	4,9	5,1	5,4
	Ensino médio	3,3	3,8	3,8	3,6	3,8	4,2	4,6	4,8	5,1
<b>Minas Gerais</b>	Séries iniciais	4,7	4,7	5,6	5,5	5,7	6,0	6,2	6,5	6,7
	Séries finais	3,8	4,0	4,3	4,2	4,6	5,0	5,2	5,5	5,7
	Ensino médio	3,8	3,8	3,9	4,1	4,3	4,7	5,1	5,3	5,6
<b>Pará</b>	Séries iniciais	2,8	3,1	3,6	3,5	3,8	4,1	4,4	4,7	5,0
	Séries finais	3,3	3,3	3,4	3,8	4,2	4,6	4,8	5,1	5,3
	Ensino médio	2,8	2,7	3,1	3,1	3,4	3,7	4,2	4,4	4,7
<b>Paraíba</b>	Séries iniciais	3,0	3,4	3,9	3,8	4,1	4,4	4,7	5,0	5,3
	Séries finais	2,7	3,0	3,2	3,2	3,6	4,0	4,2	4,5	4,8
	Ensino médio	3,0	3,2	3,4	3,3	3,5	3,9	4,3	4,6	4,8
<b>Paraná</b>	Séries iniciais	4,6	5,0	5,4	5,4	5,6	5,9	6,2	6,4	6,6
	Séries finais	3,6	4,2	4,3	4,0	4,4	4,8	5,1	5,3	5,6
	Ensino médio	3,6	4,0	4,2	3,9	4,2	4,5	5,0	5,2	5,4
<b>Pernambuco</b>	Séries iniciais	3,2	3,6	4,1	4,0	4,3	4,6	4,9	5,2	5,5
	Séries finais	2,7	2,9	3,4	3,2	3,6	3,9	4,2	4,5	4,7
	Ensino médio	3,0	3,0	3,3	3,3	3,6	3,9	4,4	4,6	4,9

<b>Piauí</b>	Séries iniciais	2,8	3,5	4,0	3,6	3,9	4,2	4,5	4,8	5,1
	Séries finais	3,1	3,5	3,8	3,5	3,9	4,3	4,6	4,8	5,1
	Ensino médio	2,9	2,9	3,0	3,2	3,5	3,8	4,3	4,5	4,8
<b>Rio de Janeiro</b>	Séries iniciais	4,3	4,4	4,7	5,1	5,4	5,6	5,9	6,1	6,4
	Séries finais	3,6	3,8	3,8	4,1	4,5	4,9	5,1	5,4	5,6
	Ensino médio	3,3	3,2	3,3	3,6	3,8	4,2	4,6	4,9	5,1
<b>Rio Grande do Norte</b>	Séries iniciais	2,7	3,4	3,9	3,5	3,8	4,1	4,4	4,7	5,0
	Séries finais	2,8	3,1	3,3	3,3	3,7	4,0	4,3	4,6	4,9
	Ensino médio	2,9	2,9	3,1	3,2	3,5	3,8	4,3	4,5	4,7
<b>Rio Grande do Sul</b>	Séries iniciais	4,3	4,6	4,9	5,2	5,5	5,8	6,0	6,3	6,5
	Séries finais	3,8	3,9	4,1	4,3	4,7	5,1	5,3	5,6	5,8
	Ensino médio	3,7	3,7	3,9	4,0	4,3	4,6	5,1	5,3	5,5
<b>Rondônia</b>	Séries iniciais	3,6	4,0	4,3	4,5	4,7	5,0	5,3	5,6	5,9
	Séries finais	3,4	3,4	3,5	3,8	4,2	4,6	4,9	5,1	5,4
	Ensino médio	3,2	3,2	3,7	3,5	3,8	4,1	4,5	4,8	5,0
<b>Roraima</b>	Séries iniciais	3,7	4,1	4,3	4,5	4,8	5,1	5,4	5,6	5,9
	Séries finais	3,4	3,7	3,7	3,9	4,3	4,7	4,9	5,2	5,4
	Ensino médio	3,5	3,5	3,4	3,8	4,0	4,4	4,8	5,1	5,3
<b>Santa Catarina</b>	Séries iniciais	4,4	4,9	5,2	5,2	5,5	5,8	6,0	6,3	6,5
	Séries finais	4,3	4,3	4,5	4,7	5,1	5,5	5,7	6,0	6,2
	Ensino médio	3,8	4,0	4,1	4,1	4,4	4,7	5,2	5,4	5,6
<b>São Paulo</b>	Séries iniciais	4,7	5,0	5,5	5,5	5,8	6,0	6,3	6,5	6,7
	Séries finais	4,2	4,3	4,5	4,6	5,0	5,4	5,6	5,9	6,1
	Ensino médio	3,6	3,9	3,9	3,9	4,2	4,5	5,0	5,2	5,4
<b>Sergipe</b>	Séries iniciais	3,0	3,4	3,8	3,8	4,1	4,4	4,7	5,0	5,3
	Séries finais	3,0	3,1	3,2	3,5	3,9	4,3	4,5	4,8	5,1
	Ensino médio	3,3	2,9	3,2	3,6	3,8	4,2	4,6	4,9	5,1
<b>Tocantins</b>	Séries iniciais	3,5	4,1	4,5	4,3	4,6	4,9	5,2	5,5	5,7
	Séries finais	3,4	3,7	3,9	3,8	4,2	4,6	4,9	5,1	5,4
	Ensino médio	3,1	3,2	3,2	3,4	3,6	4,0	4,4	4,7	4,9

**ANEXO C – Tabela com o demonstrativo das notas IDEB da 4ª série dos municípios que constituem a Região Metropolitana da Grande Vitória/ES<sup>20</sup>**

<i>Município</i>	<i>Rede</i>	<i>IDEB 2005</i>	<i>IDEB 2007</i>	<i>IDEB 2009</i>
Cariacica	Estadual	3,7	3,9	4,6
Cariacica	Municipal	3,8	4,2	4,4
Cariacica	Pública	3,8	4,1	4,5
Fundão	Estadual	3,9	--	--
Fundão	Municipal	4,4	4,7	4,5
Fundão	Pública	4,7	4,7	4,5
Guarapari	Estadual	3,7	4,7	5,3
Guarapari	Municipal	3,7	4,1	4,5
Guarapari	Pública	3,8	4,2	4,6
Serra	Estadual	3,2	3,7	4,7
Serra	Municipal	3,8	4,3	4,6
Serra	Pública	3,5	4,2	4,6
Viana	Estadual	3,9	--	--
Viana	Municipal	4,4	4,7	4,5
Viana	Pública	4,3	4,7	4,5
Vila Velha	Estadual	3,5	4,1	4,8
Vila Velha	Municipal	4,3	4,5	5,0
Vila Velha	Pública	4,0	4,4	5,0
Vitória	Estadual	2,8	3,2	3,4
Vitória	Municipal	4,1	4,2	4,8
Vitória	Pública	4,0	4,2	4,8

Fonte: BRASIL (2010). Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2010/07/05/mec-divulga-notas-do-indice-de-desenvolvimento-da-educacao-basica-ideb-por-uf-consulte-a-situacao-do-seu-estado.htm>>. Acesso em 16/03/2012.

<sup>20</sup> A Região Metropolitana da Grande Vitória (RMGV), é formada pelos municípios de Cariacica, Fundão, Guarapari, Serra, Viana, Vila Velha e Vitória. Foi constituída pela Lei Complementar estadual 58, de 21.02.1995 quando era conhecida como RMV - Região Metropolitana de Vitória e posteriormente modificada em 1999 e 2001, quando incorporou, respectivamente, os municípios de Guarapari e Fundão, passando a se chamar RMGV - Região Metropolitana da Grande Vitória. Esses sete municípios abrigam quase a metade da população total do Espírito Santo (46%) e 57% da população urbana do estado. Produzem 58% da riqueza e consomem 55% da energia elétrica. (Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Regi%C3%A3o\\_Metropolitana\\_de\\_Vit%C3%B3ria/](http://pt.wikipedia.org/wiki/Regi%C3%A3o_Metropolitana_de_Vit%C3%B3ria/)>. Acesso em: 24/03/2012).

**ANEXO D – Tabela com o demonstrativo de notas IDEB em 2005, 2007 e 2009 e suas metas projetadas para as escolas públicas municipais de Serra-ES para os anos de 2011 a 2021.**

<i>Escola</i>	<i>IDEB observado</i>			<i>Metas Projetadas</i>							
	<i>2005</i>	<i>2007</i>	<i>2009</i>	<i>2007</i>	<i>2009</i>	<i>2011</i>	<i>2013</i>	<i>2015</i>	<i>2017</i>	<i>2019</i>	<i>2021</i>
EMEF ABEL BEZERRA	4.0	4.1	4.5	4.1	4.4	4.8	5.1	5.4	5.6	5.9	6.2
EMEF ALDARY NUNES	3.6	4.1	4.6	3.7	4.0	4.5	4.7	5.0	5.3	5.6	5.9
EMEF ALTAIR SIQUEIRA COSTA	4.9	5.1	6.2	5.0	5.3	5.7	5.9	6.2	6.4	6.7	6.9
EMEF ALTEROSAS		4.2	5.5		4.4	4.7	5.0	5.3	5.6	5.8	6.1
EMEF AMERICO GUIMARAES COSTA	3.2	3.6	4.5	3.2	3.6	4.0	4.3	4.6	4.8	5.1	5.4
EMEF ANTONIO VIEIRA DE REZENDE		4.2	4.3		4.4	4.7	5.0	5.3	5.5	5.8	6.1
EMEF AUGUSTO RUSCHI	4.4	4.4	5.6	4.4	4.8	5.2	5.4	5.7	6.0	6.2	6.5
EMEF AURENIRIA CORREA PIMENTEL	3.5	3.6		3.6	3.9	4.4	4.6	4.9	5.2	5.5	5.8
EMEF BELVEDERE	3.7	4.7		3.8	4.1	4.5	4.8	5.1	5.4	5.7	5.9
EMEF CASCATA	3.6	3.4	4.0	3.6	4.0	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5	5.8
EMEF CENTRO DA SERRA	3.0	4.9	5.0	3.0	3.4	3.8	4.1	4.3	4.6	4.9	5.2
EMEF CENTRO DE JACARAÍPE	4.1	4.8	4.7	4.2	4.5	4.9	5.2	5.4	5.7	6.0	6.2
EMEF JARDIM BELA VISTA	3.8	4.2	4.7	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	5.5	5.8	6.0
EMEF JOAO CALMON		3.4	3.5		3.6	3.9	4.2	4.5	4.8	5.0	5.3
EMEF JOAO PAULO II	0.5	1.5		1.1	2.6	3.6	3.9	4.2	4.5	4.8	5.1
EMEF JONAS FARIAS	3.5	3.8	4.9	3.6	3.9	4.3	4.6	4.9	5.2	5.5	5.8
EMEF JORGE AMADO	3.8	4.0	4.1	3.8	4.2	4.6	4.9	5.2	5.4	5.7	6.0
EMEF LACY ZULEICA NUNES	3.7	4.4	4.7	3.8	4.1	4.6	4.8	5.1	5.4	5.7	6.0
EMEF LEONEL DE MOURA BRIZOLA		4.5	4.5		4.7	5.0	5.3	5.6	5.8	6.1	6.3
EMEF LEONOR MIGUEL FEU ROSA	4.0	3.7	4.4	4.1	4.4	4.8	5.1	5.4	5.7	5.9	6.2
EMEF MANOEL CARLOS DE MIRANDA	3.9	3.5	3.6	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	5.5	5.8	6.1
EMEF MINISTRO PETRONIO PORTELLA	4.5	5.5	5.7	4.5	4.9	5.3	5.5	5.8	6.0	6.3	6.5
EMEF NOVO HORIZONTE	4.1	4.4	4.6	4.2	4.5	4.9	5.2	5.5	5.7	6.0	6.3
EMEF OLIVINA SIQUEIRA	3.8	4.6	4.5	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	5.5	5.7	6.0

EMEF PADRE GABRIEL		4.7	4.3		4.9	5.2	5.4	5.7	6.0	6.2	6.4
EMEF PAULO FREIRE	4.2	3.8	4.6	4.3	4.6	5.0	5.3	5.5	5.8	6.1	6.3
EMEF PROF ALBA LILIA C MIGUEL	3.2	4.6	4.1	3.2	3.6	4.0	4.3	4.5	4.8	5.1	5.4
EMEF PROF AMELIA LOUREIRO BARROSO	3.8	4.8	4.5	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	5.5	5.8	6.0
EMEF PROF AUREA MARIA ANDRADE SILVA FELICIO	4.2	4.4	4.5	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	5.8	6.0	6.3
EMEF PROF DARCY RIBEIRO	3.7	4.4	4.5	3.7	4.1	4.5	4.8	5.0	5.3	5.6	5.9
EMEF PROF IOLANDA SCHNEIDER R DA SILVA			5.0			5.3	5.5	5.8	6.0	6.3	6.5
EMEF PROF NALY DA ENCARNACAO MIRANDA	4.2	3.5	4.8	4.3	4.6	5.0	5.3	5.6	5.8	6.1	6.3
EMEF PROF VALERIA MARIA MIRANDA	2.9	3.9	4.1	3.0	3.3	3.7	4.0	4.3	4.6	4.9	5.2
EMEF PROF MARIA MAGDALENA PISA	3.6	4.0		3.7	4.0	4.4	4.7	5.0	5.3	5.6	5.8
EMEF SAO DIOGO	3.7	4.5	4.8	3.7	4.1	4.5	4.8	5.0	5.3	5.6	5.9
EMEF SAO MARCOS	3.2	4.1	4.7	3.2	3.6	4.0	4.3	4.5	4.8	5.1	5.4
EMEF SERRA DOURADA	3.7	4.1	4.8	3.7	4.1	4.5	4.8	5.0	5.3	5.6	5.9
EMEF SERRANA	4.6	4.7	5.2	4.7	5.0	5.4	5.7	5.9	6.2	6.4	6.7
EMEF TANCREDO ALMEIDA NEVES			4.5			4.8	5.1	5.3	5.6	5.9	6.1

Fonte: BRASIL (2010) Disponível em:

<<http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 14 de março de 2012.

