

ACADEMIA ESTUDANTIL DE LETRAS
A representação discente da formação leitora dos
estudantes

ALEXANDER ABRANTES DA SILVA

SÃO PAULO-SP

2023

ACADEMIA ESTUDANTIL DE LETRAS
A representação discente da formação leitora dos
estudantes

ALEXANDER ABRANTES DA SILVA

Dissertação apresentada, ao PPGE-UNINOVE, como
requisito parcial para obtenção do título de Mestre em
Educação.

Orientador:

Prof. Dr. José Eustáquio Romão

SÃO PAULO-SP

2023

Silva, Alexander Abrantes da.

Academia Estudantil de Letras: a representação discente da formação leitora dos estudantes. / Alexander Abrantes da Silva. 2023. 148 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2023.

Orientador (a): Prof. Dr. José Eustáquio Romão.

1. Educação. 2. Formação. 3. Fluência. 4. Leitura. 5. Literatura.

I. Romão, José Eustáquio.

II. Título.

CDU 37

Banca Examinadora

Titulares

Presidente: Prof. Dr. José Eustáquio Romão
(Orientador – UNINOVE)

Examinadora I: Profa. Dra. Ana Maria Haddad Baptista
(UNINOVE)

Examinador II: Prof. Dr. Ernesto Jacob Keim
(UFPR)

Suplentes:

Prof. Dr. Maurício Pedro da Silva (UNINOVE)
(UNINOVE)

Prof. Dr. Ivo Dickmann (UNOCHAPECÓ)

Conceito: _____

Alexander Abrantes da Silva

Mestrando

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me permitir caminhar em busca de novos horizontes e ter me dado forças nessa árdua jornada no Mestrado. Mas, valeu todo o esforço.

À Universidade Nove de Julho, que me concedeu a bolsa de estudos para realizar o tão sonhado Mestrado.

Ao meu orientador, Professor Doutor José Eustáquio Romão que, com toda paciência e consideração por mim, repetia, incansavelmente, as orientações; se fosse preciso, nunca deixava o mestrando com dúvidas e, principalmente, não desistiu de mim. Tenho-lhe muito carinho! É meu exemplo!

À Professora Doutora Ana Maria Haddad Baptista, por sempre estar à disposição; por ter sido minha orientadora quando cursei as disciplinas do Mestrado como aluno especial.

Aos meus pais, familiares, colegas de perto e de longe, por entenderem minha ausência enquanto cursava o Mestrado.

Aos muitos amigos, que entraram em minha vida por conta do Mestrado e que eu nem consigo relacionar, mas que ficarão para sempre em minha memória, especialmente, Magali, José Umberto, Viviane, Mislene e Robson. Foram verdadeiros companheiros de jornada.

À EMEF Professora Cândida Dora Pino Pretini pelo apoio na coleta de dados e por me auxiliar em todo o processo do Mestrado.

A todos os estudantes que participaram da pesquisa.

À minha irmã Ingrid Abrantes, que sempre esteve ao meu lado e me incentivou a cada dia, muitas vezes, oferecendo seu ombro amigo para que eu pudesse repousar um pouco durante essa jornada.

Ao meu filho Otávio Pedro que nasceu durante os estudos no Mestrado.

À minha esposa, Roselaine Dourado Abrantes da Silva, que me permitiu alçar voos talvez impossíveis, caso ela não existisse em minha vida. Ela sempre foi uma rocha de crença em meus projetos, sempre torcendo para meu sucesso, pois, para ela, meu sucesso é o sucesso dela e, assim compartilhamos esse momento de alegria. Toda a ajuda, carinho e compreensão dela foram dados de bom grado e com muito amor, sem esperar nada mais em troca; é uma verdadeira amiga.

“Tudo no mundo começou com um sim. Uma molécula disse sim a outra molécula e nasceu a vida. Mas antes da pré-história da pré-história e havia o nunca e havia o sim. Sempre houve. Não sei o quê, mas sei que o universo jamais começou. Que ninguém se engane, só consigo a simplicidade através de muito trabalho. Enquanto eu tiver perguntas e não houver respostas continuarei a escrever.”

(Lispector, Clarice. *A hora da estrela*, fragmento. Rio de Janeiro: Editora Rocco Ltda, 1998, p. 11.)

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico I - Idade dos alunos	100
Gráfico II - Série e Curso dos alunos	101
Gráfico III - Religião dos estudantes	103
Gráfico IV - Questão sobre opção do aluno por livro ou revista	105
Gráfico V - Matéria preferida	106
Gráfico VI - Qual revista os alunos leem	107
Gráfico VII - Quando começou a ler livros	109
Gráfico VIII - O aluno foi convidado ou entrou na AEL voluntário	110
Gráfico IX - O aluno sentiu melhora na leitura	110
Gráfico X - Opinião sobre a escrita dos estudantes	112
Gráfico XI - Escritores prediletos dos alunos(as)	113

LISTA DE QUADROS

Quadro I - Diretorias Regionais de Educação e o Número de AEL	80
Quadro II - Butantã	80
Quadro III - Campo Limpo.....	81
Quadro IV - Capela do Socorro	81
Quadro V - Freguesia/Brasilândia	82
Quadro VI - Guaianases	82
Quadro VII - Ipiranga	83
Quadro VIII - Itaquera	83
Quadro IX - Jaçanã/ Tremembé	84
Quadro X – Penha	84
Quadro XI - Pirituba/Jaraguá	85
Quadro XII - Santo Amaro	86
Quadro XIII - São Mateus	86
Quadro XIV - São Miguel	86
Quadro XV - Apresentação da Pesquisa	90
Quadro XVI - Apresentação do Pesquisador	91
Quadro XVII - Apresentação do Entrevistado(a)	91
Quadro XVIII - Questões	92
Quadro XIX - Relação dos/as Estudantes Entrevistados/as	99
Quadro XX - Ensino Regular ou Técnico	101
Quadro XXI - Notas dos estudantes	111

LISTA DE ABREVIATURAS

SIGLA	NOME
ABL	Academia Brasileira de Letras
AEL	Academia Estudantil de Letras
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior ...
CEU	Centro Educacional Unificado
DRE	Diretoria Regional da Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEF	Escola Municipal de Educação Fundamental II
MEC	Ministério da Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SCIELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
SME	Secretaria Municipal de Educação
UESP	União das Instituições Educacionais
USP	Universidade de São Paulo
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

RESUMO

A pesquisa de que resultou esta dissertação tem como objeto a prática educacional e suas aprendizagens, propostas na implantação e desenvolvimento do projeto “Academia Estudantil de Letras”, na Rede Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, e, mais especificamente, suas consequências na leitura dos estudantes do Ensino Fundamental II (do 6.º ao 9.º ano). Investiga, a partir da formação leitora objetivada pelo projeto, se os educandos se tornam leitores fluentes. Dentre outras questões, o projeto procurou responder às seguintes: (i) A escola tem formado bons leitores/as, que leem mais por influência da atuação do projeto mencionado? (ii) O aluno que participa do projeto sente-se valorizado como leitor? (iii) O estudante amplia seu universo cultural por participar das atividades do projeto? A literatura brasileira é a expressão estética das linguagens de seu povo. Neste projeto, parte-se da prerrogativa de que o diálogo com a leitura é uma manifestação de "vozes" entre o leitor e o que está escrito (Bakhtin, 2000). A dissertação, sobre a Academia Estudantil de Letras investigou a relação entre a aprendizagem, por meio da leitura, e a realidade. Assim, verificou-se, também, como Academia Estudantil de Letras tem impactado a vida dos estudantes do Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Educação da cidade de São Paulo, a partir da fluência na leitura da língua materna. Verificaram-se ainda as percepções dos alunos do Ensino Médio, participantes do projeto, em relação à sua participação e aos impactos em sua formação leitora. Foram feitas entrevistas semiestruturadas com informantes “privilegiados”. A fundamentação teórica foi inspirada nas perspectivas de Mikhail Bakhtin e Paulo Freire. Bakhtin fundamentou tanto a análise dos limites culturais do sujeito e suas compreensões de mundo a partir do discurso, como, também, a construção de sentidos na interação social. Já Freire, ao propor o diálogo entre educador e educando, inspirou o exame da representação dialógica que o estudante faz do seu contexto, por meio do projeto.

Palavras-Chave: Educação. Formação. Fluência. Leitura. Literatura.

ABSTRACT

The research that resulted in this dissertation has as its object the educational practice and its learning, proposals in the implementation and development of the project “Academia Estudantil de Letras” (Student Literature Academy), in the Municipal Education Network of the City of São Paulo, and, more specifically, its consequences in the reading by Elementary School II students (from 6th to 9th grade). It investigates, from the reading formation objectified by the project, if the students become fluent readers. Among other questions, the project sought to answer the following: (i) Has the school formed good readers, who read more due to the influence of the aforementioned project? (ii) Does the student who participates in the project feel valued as a reader? (iii) Does the student broaden their cultural universe by participating in project activities? Brazilian literature is the aesthetic expression of the languages of its people. In this project, we start from the prerogative that dialogue with reading is a manifestation of "voices" between the reader and what is written (Bakhtin, 2000). The dissertation, on Student Literature Academy, investigated the relationship between learning, through reading, and reality. Thus, it was also verified how the project has impacted the lives of students of Elementary School II of the Municipal Education Network of the city of São Paulo, based on fluency in reading the mother tongue. The perceptions of high school students participating in the project were also verified in relation to their participation and the impacts on their reading training. Semi-structured interviews were conducted with “privileged” informants. The theoretical foundation was inspired by the perspectives of Mikhail Bakhtin and Paulo Freire. Bakhtin based both the analysis of the subject's cultural limits and their understanding of the world based on discourse, as well as the construction of meanings in social interaction. Freire, on the other hand, by proposing the dialogue between educator and student, inspired the examination of the dialogical representation that the student makes of his context, through the project.

Keywords: Education. Fluency. Literature. Reading. Training.

RESUMEN

La investigación que resultó en esta disertación tiene como objeto la práctica educativa y su aprendizaje, propuestas en la implementación y desarrollo del proyecto “Academia Estudiantil de Letras”, en la Red Municipal de Educación de la Ciudad de São Paulo, y, más específicamente, sus consecuencias en la lectura de los alumnos de la Enseñanza Básica II (de 6° a 9° grado). Indaga, a partir de la formación lectora objetivada por el proyecto, si los estudiantes se convierten en lectores fluidos. Entre otras interrogantes, el proyecto buscó responder a las siguientes: (i) ¿La escuela ha formado buenos lectores, que leen más por influencia del mencionado proyecto? (ii) ¿El estudiante que participa en el proyecto se siente valorado como lector? (iii) ¿El estudiante amplía su universo cultural participando en las actividades del proyecto? La literatura brasileña es la expresión estética de las lenguas de su pueblo. En este proyecto partimos de la prerrogativa de que el diálogo con la lectura es una manifestación de “voces” entre el lector y lo escrito (Bakhtin, 2000). La disertación, sobre la Academia Estudiantil de Letras, investigó la relación entre el aprendizaje, a través de la lectura, y la realidad. Así, también se verificó cómo la Academia Estudiantil de Letras ha impactado la vida de los alumnos de la Escuela Básica II de la Red Municipal de Educación de la ciudad de São Paulo, a partir de la fluidez en la lectura de la lengua materna. También se verificaron las percepciones de los estudiantes de secundaria participantes del proyecto en relación a su participación y los impactos en su formación lectora. Se realizaron entrevistas semiestructuradas con informantes “privilegiados”. La fundamentación teórica se inspiró en las perspectivas de Mikhail Bakhtin y Paulo Freire. Bakhtin basó tanto el análisis de los límites culturales del sujeto y su comprensión del mundo a partir del discurso, como la construcción de significados en la interacción social. Freire, por su parte, al proponer el diálogo entre educador y alumno, inspiró el examen de la representación dialógica que el alumno hace de su contexto, a través del proyecto.

Palabras Clave: Capacitación. Educación. Formación. Lectura. Literatura,

SUMÁRIO

Apresentação.....	14
Introdução	31
Capítulo I - Academia Estudantil de Letras e a Formação Leitora dos Estudantes	53
1. A Teoria Dialoga com a Prática e ambas andam de mãos dadas	56
2. A Escola Dialoga com a Leitura: Fundamentação Teórica	63
Capítulo II - Academia Estudantil de Letras e seu Contexto	69
1. Academia Estudantil de Letras: a Idealizadora	74
2. Academia Estudantil de Letras: Início e Gestão	76
3. Academia Estudantil de Letras: Estrutura	80
Capítulo III - A Realidade da AEL na Visão Discente	88
1. Roteiro da Pesquisa: O Caminho para as Respostas	89
2. Informações sobre os Estudantes que Participaram da Pesquisa	98
3. Análise dos Dados da Pesquisa: a Hora da Verdade.....	105
Considerações Finais.....	113
Bibliografia	119
Apêndice I - Transcrição das Respostas dos Entrevistados	123
Apêndice II - Respostas Estudantis sobre Livros Lidos	124
Apêndice III - Entrada dos Estudantes na AEL	126
Apêndice IV - Respostas de 12 Estudantes sobre Preferência por Autor	128
Apêndice V - Opinião dos Estudantes sobre a leitura	130
Anexo - Portaria da SME n.º 5.296, de 14 de agosto de 2015	133

APRESENTAÇÃO

MEMÓRIAS PRESENTES DE ALEXANDER

Nasci em 8 de outubro de 1984, na cidade de Mauá, na região do ABC Paulista, uma cidade que sempre levou a alcunha infeliz de “terra de índio”, uma brincadeira feita por moradores de outras cidades da região, na qual tive e tenho que conviver com um certo preconceito, tanto em relação ao nome Mauá, quanto à distância que atribuem à minha cidade natal. Quando criança, essa brincadeira me incomodava bastante, mas não tinha o que fazer já que, em meus documentos, sempre teria a minha cidade de nascimento. Então, comecei a explicar para as pessoas a origem do nome Mauá e sua história, o que seria uma forma de diminuir o desconhecimento que muitos sempre tiveram em relação a esse município paulista.

Assim, pesquisei tanto sua origem e constituição nominal, como sua emancipação da cidade de Santo André, já que queria educar as pessoas, pois não aceitava que os próprios moradores desconhecessem a história de nossa cidade. Uma crítica que fazia, mesmo na infância era que não só minha cidade era “terra de índio”, mas que a maioria das cidades brasileiras o eram, visto que os habitantes naturais do nosso chão eram originariamente indígenas.

A partir da angústia provocada pelas ironias contra minha cidade, comecei a me envolver bastante com as atividades da escola no intuito de ter sempre um posicionamento sobre qualquer assunto polêmico que envolvesse meu mundo. A escola passou a ser meu espaço de fala e minha referência na busca pelo conhecimento.

Certo dia, uma tia minha convidou-me para ir até sua casa; lá disse-me que estava se desfazendo de alguns objetos e que eu podia pegar aquilo que quisesse. Eu logo me animei, pensando em escolher algum brinquedo ou algo que pudesse me entreter. Quando fui fazer minhas escolhas deparei-me com um livro intitulado *Três Espíritos do Natal*. Na capa, era exibida a figura de um homem idoso, segurando uma lamparina e recebendo a visita de três espíritos natalinos. Somente pela imagem fiquei encantado com aquela obra e escolhi levar aquele livro para casa. Esqueci-me até que havia outros objetos a serem escolhidos; mas, o livro ganhara a atenção pela ilustração de sua capa.

Quando saía da escola, já ia para casa com o pensamento em ler aquele livro e descobrir o conteúdo nele contido. Por volta de meados de novembro, recordo-me das

casas já enfeitadas para as festas natalinas e lembro-me de uma árvore de natal na capa do livro próxima do homem idoso, o qual, com a leitura, descobri chamar-se Ebenezer Scrooge¹. Que livro fantástico! Passava horas e horas lendo-o e imaginando aquela cena de neve e as decorações natalinas que podiam existir do outro lado do oceano; era como se eu viajasse para outro país. Creio que, por fazer a leitura no período das festas de fim de ano, mais aumentava minha vontade de conhecer o final daquela história e saber se o Sr. Scrooge se tornaria um homem bom.

Próximo do Natal, terminei a leitura, e que leitura (!). As tardes eram o momento favorito para ler aquela obra. Quando a terminei, senti um vazio enorme e lembrei-me de que, na Biblioteca Municipal da cidade de Mauá, havia muitos livros e eu já era portador da carteirinha, pois, como estudante, vivia lá fazendo pesquisa para meus trabalhos. Indagava, erroneamente, por que ir a uma Biblioteca se não fosse para fazer trabalho escolar? Ainda mais para achar outros livros com a temática natalina... que, no entanto, havia me encantado! Nunca pensei em ir à Biblioteca Municipal com o intuito de me entreter; soavam estranho, em minha cabeça, aquelas ideias.

Porém, minha mãe precisou ir ao centro da cidade para pagar algumas contas – naquela época não existiam aplicativos para pagamentos *on-line*, tudo era feito no centro da cidade – e eu me ofereci para acompanhá-la, que estranhou bastante... mal sabia ela que, chegando lá, pediria para ir à Biblioteca Municipal.

Chegando no centro de Mauá, pedi para minha mãe levar-me para a Biblioteca Municipal. Ela me disse que, naquele momento, não seria possível; eu expliquei para ela que precisava pegar uns livros; ela disse-me que não deveria pegar livros, já que o ano letivo estava findando-se e eu deveria descansar e me preocupar em mostrar um boletim com notas azuis. Ela não compreendeu que, na verdade, eu queria continuar a fazer leituras de histórias iguais à do Sr. Scrooge. Parecia que esse idoso da ficção tinha se tornado um espírito materializado em minha vida e terminar aquela história levou-me a uma ansiedade muito grande.

Por fim, minha mãe não me levou à Biblioteca Municipal, por mais que tenha tentado explicá-la sobre minhas necessidades de leitura; mas, como uma criança fui obrigado a escutá-la, dizendo que era para ler qualquer outra coisa. Decidi, então, reler aquela obra e assim o fiz.

¹ Ebenezer Scrooge é o avarento personagem central do *Conto de Natal* (1843), de Charles Dickens.

No último dia de aula, no começo de dezembro, fui à escola e lá conversei com minha professora da 4ª. série do “primário”; pedi a ela um livro – alguma coisa que pudesse me entreter durante as férias – e ela disse-me que estava muito feliz com a minha decisão em ler outras obras, além daquelas que eu havia lido durante o ano. Ela prontamente cedeu-me alguns livros e gibis da coleção havia em sala de aula: estavam em um armário em que ela trancava com a chave todos os fins de tarde, no término das aulas. Que alegria, quando ela lançou mão à maçaneta e abriu aquele armário; certamente viria alguma obra que eu ainda não havia lido e assim foi.

Fui para casa com alguns gibis, mas tamanha era minha ansiedade que li todos numa só noite; eram quase todos da “Turma da Mônica”, além de dois livros: um sobre a história de Robson Crusoe e outro era sobre uma bruxinha boa que fazia coisas maravilhosas para as crianças. Descobri, ali, que era possível enxergar outros tipos de bruxas; até então só conhecia as más. Isso era interessante observar: outra perspectiva de uma personagem clássica.

Chegando as férias escolares, já tinha lido os livros que a professora havia me ofertado e já não tinha havia outras obras para ler. Foi quando percebi que a escola me fazia falta; parece que ela era meu esteio. Minha mãe, por ser rígida com a nossa educação, não nos incentivava a brincar; “... era algo que somente os vadios faziam”, dizia ela; a todo momento, tinha de estar ocupado, fazendo alguma coisa, parando para ler era algo que, nas férias, não era bom.

Meus pais, como a maioria dos pais da época, não prosseguiram com os próprios estudos, para trabalhar e casar. Minha mãe, por ter uma vida difícil e com poucas oportunidades, colocou em nossa formação a ideia de que estudar era necessário para não passarmos pelas mesmas dificuldades e, futuramente, conseguir um bom emprego. Assim, a leitura era apenas para passar nas matérias escolares e ter sucesso na vida. Minha mãe se separou do meu pai e as coisas se tornaram muito mais difíceis. A escola passou a ser não só o meu lugar de fala, mas meu lugar de refúgio, e a leitura meu entretenimento, como se pudesse fugir dos meus problemas pela escola e pelos livros.

Ao iniciar o Fundamental II, que era conhecido como “ginásio”, eu gostava das aulas de Língua Portuguesa, especialmente na parte de textos, ilustrações e quadrinhos; gostava também das aulas de história, pois me interessava conhecer um pouco de nossa formação social e política. Lembro-me de uma vez, na 5ª. série, em que indaguei ao professor de História qual era a diferença entre Socialismo e Comunismo. O professor me

respondeu-me dizendo que aquele assunto ainda não era viável discuti-lo, tendo a idade que eu tinha. Isso intrigou-me ainda mais.

Nesse tempo, meus pais já estavam separados e a vida cada vez mais difícil. Minha mãe, tinha que batalhar para o nosso sustento e, ao mesmo tempo, dar-nos atenção por conta dos estudos. Isso foi positivo, apesar da educação rígida à qual éramos submetidos. Digo éramos, pois tenho uma irmã mais nova para a qual ficou a mim incumbida a responsabilidade pelos cuidados dela enquanto minha mãe trabalhava para trazer o sustento para nosso lar. Além de me preocupar em ser o primeiro da classe, pois se isso não ocorresse sofreria severa consequência, assustando-me, tinha que cuidar da educação de minha irmã, hoje formada advogada. Levava-a à escola, buscava-a e olhava seus cadernos. Além disso, às reuniões de pais que minha mãe não podia ir, eu ia, mas os professores não gostavam de me ver nas reuniões no lugar de minha mãe. Com o tempo, eles passaram a entender e compreender que era necessário eu cuidar de minha irmã. Desse modo, tanto eu como ela estávamos sempre presentes na escola.

Mas, em algumas férias escolares, minha mãe permitia-nos visitar nossos avós. Era um bálsamo encontrar meus avós, que eu amava; reencontrava, também, alguns primos. Era sensacional; era como se a vida parasse um momentinho e nos desse um gole de água em pleno deserto.

Desde criança, fui exposto à oralidade de estórias contadas por meus avós, que reproduziam os famosos “causos” de Minas Gerais. Isso me deixava muito encantado com toda aquela narrativa fantástica, que ultrapassava a lógica social em que vivíamos. Cito, aqui, um fato muito interessante em que meus avós afirmavam que, no interior, sempre acontecia a atuação do Saci-Pererê. Essa estória me levava a imaginar cenários, personagens e desfechos dos mais variados. Lembro-me das noites em que ficava acordado para ouvir as estórias contadas por eles.

Assim, por meio de minha mãe, vinha a ideia de uma escola prática; pelos meus avós vinha a ideia de uma escola que poderia me tornar alguém melhor, uma vez que, na roça, o trabalho árduo tornava (e torna) as pessoas duras e, no caso, meus avós, queriam que eu me tornasse um bom homem, na verdade, mais cordial e aberto aos novos conhecimentos.

Em um determinado ano de minha vida, minha mãe sugeriu que eu morasse com meus avós, pois as dificuldades eram grandes. O que não achei ruim. E lá fui eu morar com minha vó. Diferentemente de minha mãe, minha avó era amorosa e dialogava muito conosco, ela não tinha estudo, mal sabia ler, mas isso não a impedia de valorizar a

educação. Apesar de ser protestante e nos levar em sua igreja, ela sempre dizia que devíamos respeitar os professores e aproveitar o máximo daquilo que a escola podia nos dar. É interessante falar em minha avó e na sua concepção religiosa, pois a escola parecia ser para ela algo fenomenal. Um neto estar matriculado era mais importante do que mesmo frequentar sua igreja.

Certo vez, não havia entendido muito o que estava acontecendo na escola, mas recordo-me que dançávamos, ensaiando para as festas juninas... Não falei nada; não disse que estava participando dos ensaios, pois em sendo protestante, minha avó não aprovava aquelas festas que nos remetiam aos santos da Igreja Católica. Eu participava dos ensaios por obrigação, mas, em casa, não falava nada, embora gostasse das danças. No dia da festa junina e apresentação da dança, esqueci-me que dia da festa e não comentei nada. Minha tia levou-me para lá como se tivesse aula normal. Quando chegamos na escola, minha professora explicou para minha tia que era festa junina e eu havia até ensaiado, que não era justo eu não participar. Minha tia levou-me para casa e lá explicou para minha avó Dita que seria festa junina da escola e que eu não havia falado nada, mas a professora havia aconselhado que eu deveria participar. Fiquei triste, pensando que minha avó me repreenderia por participar de um evento católico, além de ser obrigado a ficar em casa depois de ensaiar tanto. Eu queria muito estar lá na escola, mas, como sempre, procurei ser obediente, deixando minhas vontades escondidas comigo mesmo.

Minha querida avó Dita, olhando minha tristeza, chamou minha tia e disse que era para pegar uma calça velha minha, fazer alguns remendos, pintar meu dente, me arrumar um chapéu e me levar para dançar. Fiquei muito feliz e passei a admirar minha avó ainda mais. Porém, naquele momento, pensei que o fato de minha avó deixar eu participar de uma festa, sobre a qual dizia-se na igreja: "... dela não era viável participar, porque a escola tinha mais 'poder' do que a igreja." Isso nunca mais saiu de minha mente. Lembro-me, com carinho, dessa cena de minha vida que, embora tenha acontecido quando eu ainda era criança... parece que foi ontem.

A escola tornou-se um símbolo de dias melhores e o caminho para um futuro promissor.

Em minha família não tínhamos notícias de alguém que fazia ou tinha feito faculdade. Aliás, era algo quase que de outro mundo falar em alguém da família que estivesse estudando em universidade, até que uma tia minha entrou para a Universidade Brás Cubas, em Mogi das Cruzes, e começou a cursar Arquitetura. Via-se nos olhos dos meus avós o orgulho e a satisfação de ter uma filha que fazia curso superior. Lembro-me

de minha avó tirando da aposentadoria alguns trocados para bancar os custos de uma faculdade paga, a fim de ter alguém na família arquiteta, como ele mesmo falava. Para mim, isso era de uma importância sem par, pois, se meus avós se esforçavam tanto para formar minha tia, era, de fato, algo que poderia mudar nossas vidas, mesmo sem compreender bem como. Eu tinha em mente que estudar era algo a ser perseguido, como um prêmio nas Olimpíadas, cujo fim seria, ao invés de uma medalha de ouro, um “canudo”.

Quanto sofrimento ver meus avós passarem por muitas necessidades, mas manterem o pagamento da faculdade de minha tia. Muitas vezes, o pagamento das mensalidades se atrasava por conta das dificuldades financeiras. Certo dia, meu avô com medo de não conseguir arcar com os custos de um semestre, foi ao gabinete do prefeito da cidade de Mauá, conseguiu falar com ele e pediu-lhe ajuda para conseguir pagar algumas parcelas. Lembro-me disso tudo como se estivesse assistindo a um filme e pensando: “Como estudar era uma batalha a ser vencida”. Infelizmente minha tia não concluiu o curso de arquitetura, mas sua passagem pela universidade lhe abriu os olhos para um mundo de conhecimento amplo e isso foi, muitas vezes, compartilhado conosco.

Na infância, até o meu lazer era simples como o de qualquer criança: brincadeiras na rua, brinquedos feitos com material descartável e os passeios se resumiam àqueles que a escola nos proporcionava. Vale lembrar que passeios ao Zoológico era algo que sempre a escola propunha. Um dia, essa mesma tia, que estava na faculdade de Arquitetura, me levou para ver uma exposição no Museu de Arte Moderna de São Paulo (MASP). Foi um passeio diferente e, ao mesmo tempo, algo com ar de intelectualidade. Mesmo sendo uma criança, recordo-me que, depois do passeio, falava para todo mundo que havia ido ao museu; achava tudo muito belo e queria aproveitar mais passeios como aquele. Porém, as dificuldades financeiras sempre nos impediam de frequentar lugares que eu considerava bonitos e de charmosos. Cresci e prometi a mim mesmo de que, quando adulto tentaria frequentar museus e bibliotecas.

No Ensino Fundamental, amava frequentar as bibliotecas, principalmente quando tínhamos de fazer pesquisas na Biblioteca Municipal da cidade, para realização de trabalhos escolares.

Quando perguntavam o que eu gostaria de ganhar de presente, sempre dizia gibis e livros, principalmente aqueles que tinham figuras.

Mas, o ápice de minha descoberta foi em uma aula de literatura, quando a mim fora apresentada a obra *A hora da estrela*, de Clarice Lispector. Foi aí que percebi o

quanto a estética da nossa língua era fantástica e como a linguagem dos livros me proporcionava uma imersão na arte que, até então, morando na periferia, não havia tido contato tão próximo.

Foi na 7ª série que tive uma professora de Língua Portuguesa que, em uma determinada aula levou-nos ao pátio da escola e leu para nós alguns trechos do livro em que se narrava a trajetória da personagem Macabéa, mulher simples e nordestina, que naquela aula me deixou encantado e intrigado, pois pensava como podia um livro revelar tanto sofrimento e inocência de uma pessoa. No fundo, achei o estilo de escrever de Clarice Lispector fantástico; queria ler mais, pois a professora só havia lido alguns trechos. Então, fui até a professora e pedi o livro dela emprestado; tinha muito medo, pois ela era uma autoridade e minha família educou-me dizendo que professor era “autoridade máxima”. Mas, mesmo assim, educadamente, pedi o livro emprestado. Ela deu uma risada e, gentilmente, conduziu-me juntamente com meus colegas de sala à biblioteca da escola. Ao entrar naquele espaço foi como se fosse imergido em um mundo de sonhos e magia: quantos livros, quantas ilustrações! A professora sugeriu que fizéssemos a escolha de uma obra, citando meu nome, ao explicar que ela não tinha intenção de levar-nos naquele espaço escolar, mas que, por conta de meu pedido, ela resolvera fazer esse “passeio”, de acordo com as palavras dela. Peguei o *A hora da estrela*. Este título está até hoje em minha biblioteca particular. Adquiri-o no tempo da graduação e ele serviu de tema para o meu Trabalho de Conclusão de Cursos (TCC) em Letras.

Cursei o Ensino Médio concomitantemente com o trabalho de *office-boy* no centro da cidade de São Paulo. Muitas tardes, eu saía do serviço apressadamente para não perder a aula, no período noturno em que estudava. Mas, sempre chegava na segunda aula e isso era um problema que quase levou-me a desistir dos estudos. Entretanto, muitos professores me incentivaram a continuar os estudos e esse incentivo foi de grande valia.

Lembro-me de, muitas vezes, fazer as leituras para as provas dentro do trem lotado que saía do Brás e ia para Mauá. Essas leituras eram feitas de pé no meio da multidão e, mesmo cansado, refletia que, para vencer as dificuldades, tinha que estudar bastante e isso fazia-me desenvolver minha consciência de classe trabalhadora.

Passado um tempo deixei a função de *office boy* e fui trabalhar na indústria, na cidade de Diadema e, mesmo estando no fim do Ensino Médio, especificamente no 3º ano, tornou-se quase impossível continuar estudando, uma vez que, na indústria, os patrões exigiam que fizéssemos muitas horas extras. Em uma determinada conversa com um dos meus patrões, fui orientado a deixar os estudos, pois segundo ele, os estudos não

levariam a nada e ganhar dinheiro era mais necessário do que estudar. Mesmo não tendo o apoio dos patrões, continuei estudando e queria terminar logo o Ensino Médio, pensando que, ao terminar a escola, não seguiria com os estudos... Fazer uma faculdade estava fora de cogitação. Apesar de todos esses problemas, nunca deixei de ler obras literárias, principalmente as da literatura brasileira.

Ao sair do Ensino Médio deixei de estudar e sai da indústria, indo trabalhar no comércio. Nesse período, casei-me e minha vida se resumiu, nessa época, ao trabalho e a vontade de romper com as dificuldades financeiras que tive na infância e na adolescência. Trabalhando no comércio mal tinha tempo para o lazer – quem diria estudar. Mas, um dia, trabalhando no período noturno e fazendo reposição dos produtos para venda, encontrei entre os produtos um livro de bolso intitulado *Memórias do Cárcere* que me veio como um sinal sobre a minha vida. A palavra “cárcere” pareceu-me, naquele momento, abrir-me os olhos sobre minha condição de trabalhador, sem me entusiasmar pelo meu futuro. Esse livro fora esquecido por algum cliente da loja em que eu trabalhava. Na hora, pensei que poderia tratar-se de uma professora, já que quem lia bastante eram os professores que conheci ao longo de minha formação como estudante; pois as pessoas que faziam parte de meu contexto não eram dadas à leitura de obras literárias e as que liam, quando liam, eram obras religiosas, ou aquelas de leitura popular, como as revistas. A partir daí, fui ler aquela obra, como se lá estivessem as chaves para me tirar do cárcere.

Um fato importante que me levou a pensar em estudar ocorreu quando comecei a frequentar a Igreja Congregação Cristã no Brasil e, lá, interessei-me por estudar música e aprender a tocar algum instrumento, especialmente violino, pois a música sacra nessa instituição era valorizada. As escolas musicais que lá existem são desenvolvidas com professores que se formaram na igreja, havendo outros que estudavam em conservatório. Eu comecei aprender música e a me interessar mais ainda por música clássica e, por conhecer a vida e obras de grandes compositores, como Ludwig van Beethoven e Wolfgang Amadeus Mozart, e meu instrutor de música vendo meu interesse pela teoria musical, incentivou-me a me preparar para ser um futuro instrutor de música dentro da Congregação. Porém, na instituição, todo ensino, de acordo com seus estatutos, deve ser voluntário e gratuito. Mesmo não tendo qualquer remuneração, aceitei e logo transformei-me em um instrutor de violino. Esse fato despertou em mim o interesse em, de repente, fazer alguma coisa voltada para o lecionar. Ensinar era algo prazeroso e, mesmo não conhecendo tanto de música, as dúvidas dos estudantes faziam-me correr atrás de estudar e pesquisar para que, nas aulas subsequentes eu pudesse tirar as dúvidas dos alunos.

Pensava, então, que estar no meio dos instrutores musicais de minha igreja apontava para um determinado rumo de vida profissional... ser professor... Eu gostava de música e até pensava em ingressar em um conservatório; mas isso logo saiu de minha cabeça. Ler era algo que eu gostava de fazer, tendo preferência pela literatura. Já no Ensino Médio, as aulas que mais me envolviam eram as de literatura. Tão grande era meu envolvimento que me recordo de uma vez em que fui representar a escola em uma audiência com o Secretário de Educação do Estado de São Paulo. Na igreja, estava envolvido com o calendário letivo da escola de música, com todas as atribuições que demandavam a um instrutor. Então, por que não ser um professor formado? Como? Se eu tinha apenas o Ensino Médio...

No ano de 2005 o Governo Lula lançara um programa chamado “Programa Universidade Para Todos” (Prouni), que me chamou atenção, dado que a proposta inicial era de que, quem fizesse o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), poderia tentar uma vaga em alguma universidade particular. Eu já me submetera uma vez ao Enem, no mesmo ano em que me formei no Ensino Médio. Contudo, não tinha valor para nós estudantes, somente para o governo da época (Fernando Henrique Cardoso), que queria apenas avaliar o desempenho dos estudantes. Eu tinha obtido uma nota boa nesse Enem; todavia, teria que fazer um exame novo se quisesse entrar para a universidade. Daí, começava a nascer em mim um sentimento voltado para os cursos nas áreas das licenciaturas, pensando em fazer Letras; mas, achava difícil chegar a esse degrau.

Em uma madrugada, durante seu jantar – recordo-me que estava trabalhando de madrugada no comércio, em um mercado que funcionava 24 horas –, um colega falou-me que as inscrições para a prova do Enem que iriam se encerrar no outro dia. Naquele momento, cresceu em mim uma vontade enorme de mudar de vida, porque eu fora trabalhar à noite para ganhar mais e ter um período livre durante o dia para fazer outras coisas, o que é enganoso, pois quando chegava o dia, eu estava muito cansado e não tinha disposição para fazer qualquer coisa. Entretanto, eu não tinha computador... Como faria minha inscrição? Saí do serviço às 7 da manhã e logo fui procurar uma *lan house*; o problema era que a *lan house* abria suas portas somente às 9 horas e eu não podia ir para casa e voltar depois, pois não tinha dinheiro para pegar tantas conduções. Em situações semelhantes, “fazia hora” na rua; às vezes, tomava um cafezinho na padaria; em outros momentos, por muitas vezes, ficava sentado em algum lugar, aguardando a abertura da *lan house*. “Muitas vezes”, porque essa não foi a única em que tive de buscar a *lan house*; todo o acompanhamento do concurso em questão era feito *on-line*. Fiz minha inscrição e

esperei o dia da prova. Já fazia alguns anos que estava fora da escola, mas, estudava quando dava... Muitas vezes, no horário de minha janta: deixava de jantar para colocar a cara nos livros e tentar, pelo menos, conseguir uma nota que pudesse potencializar minimamente uma vaga em alguma universidade. Era a chance da minha vida. Confesso que achei essa iniciativa do governo de então uma grande oportunidade para pessoas da periferia e trabalhadoras, como era meu caso.

Naquela época, a prova era realizada em apenas um dia. Chegando o dia da prova, sai do serviço e fui para a Vila Maria – bairro longínquo de onde eu morava e onde eu faria a prova. De novo, não tinha como ir para casa dormir; se fizesse isso, certamente não faria a prova do Enem. Fui direto do serviço, com sono e cansado – a noite de trabalho fora pesada e quase desisti de prestar aquela prova – mas, consegui fazê-la, indo para casa com uma esperança tão viva que já sonhava em ter um diploma e não mais ficar apenas com o Ensino Médio. Era horrível procurar emprego e, ao ser indagado sobre minha formação, responder que só tinha o Ensino Médio... era uma sensação de fracasso, de derrota.

Quando chegou a nota da prova pelos Correios, corri para abrir o envelope e ver que meus resultados não haviam sido ruins; só não sabia se seriam suficientes para concorrer a uma bolsa na universidade.

Logo que se abriram as inscrições para o Pro-Uni e, mais uma vez, corri para a *lan house* a fazer minha inscrição nas universidades. Pensava que pelo menos cinquenta por cento da bolsa já me ajudaria sustentar as mensalidades; estava disposto a estudar nem que tivesse que arrumar outro emprego. Fiz a inscrição e lembro-me que me inscrevi em 5 cursos de licenciatura, inclusive no de Letras, que era um sonho a ser realizado. Vi que a concorrência era grande naquele curso, mas, mesmo que conseguisse ingressar em outro, já estaria feliz.

Minha surpresa foi tão grande que quando saiu o resultado que não acreditei: tinha conseguido uma vaga com bolsa cem por cento e em Letras. É bem verdade que a vaga oferecida não era em uma faculdade de renome, mas era a minha chance de fazer um curso e mudar minha vida... o que ocorreu de fato. O nome da Faculdade era Santa Izildinha que, posteriormente foi agregada ao grupo pertencente à União das Instituições Educacionais do Estado de São Paulo (UNIESP).

Todo o processo, desde pegar o resultado e levar a documentação para aprovação no Ministério da Educação (MEC) foi uma demanda de grande emoção. Depois da matrícula, vieram outros problemas: como manter os estudos trabalhando várias horas por

dia? Mas isso não me desanimou; continuei em minha batalha; procurava fazer tudo que a faculdade colocava como obrigações de um “bolsista cem por cento”. Saía da faculdade e ia direto para o serviço e trabalhava a toda madrugada toda. Era cansativo, mas já não me sentia desmotivado e o olhar a admiração dos meus amigos no serviço, de minha família, dos meus companheiros de igreja, fazia-me ir adiante, pois parecia que meu *status* social havia mudado.

Os anos na universidade não foram fáceis, mas a esperança de ter um futuro melhor e com relevância social – se é possível decifrar relevância social a partir de meu contexto – fazia da persistência minha companheira de jornada. No segundo ano de faculdade decidi deixar meu emprego no comércio e seguir a carreira docente, pois a Secretaria de Educação do Estado abriu inscrições para professores temporários, mesmo para estudantes em licenciaturas. Pensei que poderia colocar em prática as teorias da faculdade com aquilo que, de fato, podia se fazer pelos estudantes e para a aprendizagem da língua materna. Fiz minha inscrição e logo estava com aulas do Ensino Médio. Nesse mesmo período, fui estagiar em um programa da Prefeitura de São Paulo, cujo intuito era auxiliar na alfabetização de crianças em idade escolar própria. O nome do programa era “Ler e Escrever”. Estagiava, então, na Prefeitura de São Paulo e dava aulas em uma escola estadual, na periferia de São Paulo, além de cursar a faculdade de Letras.

No terceiro ano de faculdade já estava completamente envolvido com a educação; parecia viver, respirar e pensar em educação todo o tempo. O trabalho era árduo, mas pode-se dizer que a faculdade também me dava alegrias: seminários, saraus, conferências, semanas de Letras, em que se homenageavam alguns autores da literatura.

Caso não tivesse seguido à docência já me consideraria feliz por ter feito a minha faculdade, sem falar nos debates que nos deixavam sem fôlego. Tive excelentes professores e recordo-me do meu professor de literatura brasileira, que se tornou uma inspiração para mim. O professor João Ribeiro era muito rigoroso, mas seu conhecimento me fazia admirá-lo ainda mais. Adorava quando ele narrava suas viagens pelo mundo e prometi para mim, conhecer, assim que fosse possível, alguns lugares do mundo, pois ele me inspirava, principalmente quando falava de Paris... as aulas eram fantásticas.

Certa vez, viajamos para Parati, para participar da Feira Literária de Parati (FLIP). Todo aquele ambiente intelectual me fazia sentir cada vez mais orgulhoso de estar onde eu estava. Uma noite, saímos para comer e preferi seguir ao professor João: se ouvi-lo nas aulas era glorioso, imagine conversar com ele. Foi um jantar em que aprendi muito, uma verdadeira aula a céu aberto.

Decidi, por gostar muito de Clarice Lispector, desde o Ensino Fundamental, escrever meu Trabalho de Conclusão de Curso com a seguinte temática: A análise e diálogo de a “*A hora da Estrela*”, com a biografia de Clarice. Era um tema que me motivava muito. Em uma apresentação do projeto inicial de TCC, fui arguido por uma professora da Universidade de São Paulo (USP) que fora convidada pela instituição para participar das bancas de iniciação dos trabalhos de conclusão de curso. Considerei aquela proposta ousada, pois estava iniciando meu trabalho e mal sabia qual caminho seguir; aceitei o debate e quis participar do processo. No dia aprazado, apresentei meu trabalho sobre a análise da biografia de Lispector baseando-me no livro citado. Foi quando a professora da USP me orientou a deixar de lado esse assunto, por conta das teorias estruturalistas que, segundo ela, não se aceitava tal análise. A manifestação da professora deixou-me triste, mas, ao mesmo tempo, intrigado. Por que tinha que aceitar aquela questão como algo findo? Como, quando criança questionei o porquê de a cidade de Mauá ser “terra de índio”, fui perguntar à minha orientadora se deveria mesmo deixar o tema. Para minha surpresa, ela, com espírito de “aventura” no olhar, disse-se que se eu estivesse disposto poderíamos prosseguir abordando-o. Se por um lado, o trabalho foi complexo e, muitas vezes, até mesmo pensei em mudar meu título; por outro lado, era prazeroso a cada descoberta, cada ler e reler daquela obra, cada detalhe da vida de Lispector. Muitas tardes de sábados eu passava horas a fio na Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), pesquisando e buscando embasamento para meu trabalho. Eu não estudava na PUC, mas, minha orientadora, por lecionar na instituição, conseguira uma autorização para que eu, como seu orientando, embora fosse de outra faculdade, pudesse usufruir do rico acervo daquela IES. Essa deferência de minha professora orientadora era uma motivação a mais para pesquisa. Finalizado o trabalho, fiz minha apresentação para concluir o curso. Tinha propriedade de cada assunto; esperava as questões como se fossem bombas a serem desarmadas pelo conhecimento que havia adquirido; tinha um misto de trabalho concluído e, ao mesmo tempo, uma temática que poderia continuar a explorar em um futuro acadêmico. A mesma professora da USP, que antes me aconselhara a deixar o tema de lado, estava na banca e, ao tomar a palavra, disse que eu e minha orientadora fizemo-la mudar seu conceito e que meu trabalho a levava a pensar se, de fato, eu não poderia me enveredar pelo caminho da pesquisa, pois aquilo que me angustiara não me deteve; ao contrário; minha inquietação fizera-me buscar respostas, apesar de sempre encontrar mais perguntas.

Ao entrar na faculdade para cursar Letras, percebi que a leitura passaria a ser o meu instrumento de trabalho e não só de entretenimento. Percebi que, a partir da educação, pode-se transformar a realidade do sujeito e do meio em que ele vive. Não pensava em ser um escritor, um gramático, mas já começava a questionar os problemas educacionais.

Finda a faculdade, tornei-me o orgulho da família, inclusive, de minha mãe que, de tanto orgulho, resolveu cursar o supletivo e entrou no curso de Pedagogia, tornando-se pedagoga. Para ela, sou um grande exemplo.

Voltando ao início deste parágrafo, veio a realidade. E agora? Era preciso trabalhar, sendo que a pesquisa e a busca por novos temas das áreas acadêmica deveriam ficar por um tempo em suspenso. Continuei trabalhando como professor temporário do Estado de São Paulo até ser aprovado em meu primeiro concurso na área. Assumi o cargo de professor de Língua Inglesa. Que alegria ser professor titular; já não sofrer com os contratos precários a que fora submetido, com atribuições de aulas que terminavam às 23 horas.

Fui aprovado, também, no concurso para professor de Língua Portuguesa e, então, passei a acumular cargos. Entretanto, meu objetivo era passar em um concurso da prefeitura de São Paulo, que era, porém, muito concorrido. Quando se abriu um concurso municipal, logo fiz minha inscrição e não aceitei contar com a sorte: fui me preparar em um “cursinho comunitário” na Cidade São Mateus, na Zona Leste de São Paulo. Esse preparatório era oferecido gratuitamente por professores filiados ao Partido dos Trabalhadores (PT) e professores da Rede Municipal de São Paulo. Daí, minha admiração aos docentes somente aumentou, pois, gratuitamente, eles se doavam a fim de ajudar aqueles que queriam ter uma oportunidade para entrar na rede municipal de ensino de São Paulo. Assim, consegui minha aprovação e, atualmente, sou professor da rede municipal de São Paulo.

Nesse ínterim, busquei viajar e conhecer alguns lugares da Europa e da América do Norte. Frequentei museus e bibliotecas, como a Biblioteca Nacional de Nova York. Essas viagens foram uma maneira de, na prática, aprender aquilo que a literatura e a história me proporcionavam a partir de leituras. Lembro-me de andar, pela primeira vez, pelas ruas de Paris e me recordar, a todo momento, do livro *Madame Bovary*, de Gustave Flaubert. Na verdade, a intelectualidade sempre me encantou e os desafios advindos do ato de estudar me fizeram valorizar a educação e prezar a escola pública. Sou um professor de escola pública que milita por uma educação de qualidade.

Na faculdade, conheci Paulo Freire. Inicialmente, para compor minhas referências bibliográficas e entender como a educação deveria funcionar a partir de seus ideais. No curso, tivemos de ler a *Pedagogia do Oprimido* (1997) e a *Pedagogia da Autonomia* (1997). Quando fiz a leitura, pareceu-me que não lia Freire, mas um homem que conhecia a educação com a ternura e carinho que ela demandava, um homem que me fazia refletir sobre minhas próprias práticas em sala de aula. Muitas vezes, eu tinha alguns entendimentos equivocados sobre o ato de ensinar e havia levado para minha carreira de docente alguns resquícios de uma educação técnica e tradicional. Cada leitura fazia-me ter uma amizade intelectual e quase espiritual com Freire. No curso de Letras, mesmo em trabalhos de literatura e matérias com conteúdo mais técnico, eu usava Freire. Uma vez, um professor da disciplina de Literatura Inglesa questionou-me, dizendo que deveria tomar cuidado em usar as ferramentas de análise de Freire, pois, muitas vezes, ele era polêmico e progressista demais. Educadamente, eu disse para o professor que ele tinha razão, mas eu acreditava que o discurso de Paulo Freire era tão puro e sereno que jamais poderia fazer mal aos homens; se bem não fizesse, o que eu não acreditava, mal, também, não poderia fazer.

Ficava horas e horas pensando como um homem que, em pouco tempo, conseguiu alfabetizar pessoas, adultas, em um contexto que era desfavorável à aprendizagem. Muitos catedráticos não conseguiam me explicar o porquê de muitas crianças ainda estarem analfabetas. Tive, no Ensino Médio, muitos alunos analfabetos, que não liam como demandava o ciclo educacional. Eu queria aplicar Freire. Em um evento, no Teatro Municipal de Santo André, tive o prazer de participar de uma conferência em que Ana Maria Araújo, a “Nita” como Paulo Freire a chamava. Ela falou sobre algumas particularidades de seu finado marido e, quando se abriu a oportunidade para as perguntas, aproveitei o ensejo, perguntei a que ela atribuía o sucesso do “Método de Paulo Freire” na educação brasileira. Ela respondeu, dizendo que ele não gostava que se chamasse essa ação de “método”, mas que ela atribuía esse sucesso ao amor que Freire tinha pela humanidade. Na hora, pensei estar diante de um santo. A partir dessa resposta e conhecendo a vida de Freire pela boca dela, vi que estava no caminho certo. Passei a aprender com o aluno, ao invés de apenas ensinar; passei a olhar o aluno pela sua história e pela sua cultura e não apenas como um objeto que a sociedade “escanteia”, quando, segundo ela, não presta mais.

Lecionar não me dava completude; era preciso buscar novos conhecimentos. Já estava me acomodando, de novo, em meus empregos, agora públicos, e lidar com os

adolescentes me fazia pensar mais ainda na educação como meio de transformação e a linguagem como meio de interação social.

Decidi exonerar-me de um cargo no Estado de São Paulo, para poder garimpar novos diamantes da educação. Quis partir para o campo da pesquisa e dos estudos mais profundos: fiz mais uma graduação, agora, em Pedagogia; cursei uma pós-graduação no campo da docência, alguns cursos de extensão e fui buscando me aprimorar na área educacional, pois sou um educador e educar deveria tornar um *habitus* meu.

Um dia, um colega de trabalho, professor de história, em uma conversa muito construtiva, me disse que fazia mestrado em educação na Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Considerei aquilo muito interessante e ousado. Ele me questionou sobre o porquê de eu não tentar fazer o mestrado, já que minha fala era mais de um pesquisador e militante da educação do que apenas de um professor do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Informou-me que na referida Instituição de Educação Superior, poderia procurar por uma linha de pesquisa a que minhas indagações teriam aderência, pois, segundo ele, lá teria uma que me ajudaria a pensar em educação de modo mais profundo e crítico.

Os pensamentos começaram a passar em minha mente como uma revoada de andorinhas em busca do verão. Será que eu seria capaz de me aventurar em um novo caminho e em busca de novos horizontes? Confesso que me achava incapaz de entrar em um curso de pós-graduação *stricto sensu*, com tamanha responsabilidade e de nível quase inacessível por mim. Aventurei-me a criar um pré-projeto. E como o que sempre mais me incomodou era o fato de os alunos da rede pública não terem fluência leitora, ou não gostarem de ler e acharem as aulas de literatura muito “chatas”, resolvi tornar esta problemática em objeto de uma possível futura dissertação. Pensava que a resistência do alunado à leitura e à literatura derivava da má didática dos professores desses conteúdos. Entretanto, eu tivera bons professores e em um contexto que, às vezes não era tão favorável a aprendizagem e a apropriação pela leitura. Eu percebera que muitos desses professores proporcionavam, aos seus alunos, um certo encantamento pela leitura e pela literatura. Então, pensei que poderia levar essas indagações para o campo da pesquisa e amadureci a ideia de me candidatar a um curso de pós-graduação no mestrado e assim o fiz. Estou, aqui, agora, escrevendo minhas memórias para mostrar o quanto a educação foi importante em minha formação crítica e cidadã, fazendo-me chegar ao mestrado em educação e abordando a temática em tela.

Atualmente sou professor efetivo, de Língua Portuguesa, no município de São Paulo, e leciono na EMEF Professora Cândida Dora Pino Pretini, que faz parte do Centro Unificado Educacional (CEU), no bairro Parque São Rafael, também, na periferia da capital paulista. Continuo casado e tenho, hoje, uma família linda, com um filho que nasceu durante esse processo e que me faz querer, cada vez mais, contribuir para ações a favor da vida.

Sempre estive voltado para os assuntos educacionais e de formação do cidadão ou do estudante nas áreas de leitura, não só pela minha formação, mas por refletir que a leitura é um processo importante e indissociável dos sucessos das pessoas, tanto em suas aprendizagens, quanto nos seus desempenhos na sociedade como um todo.

O que me incomodou, logo que entrei no mundo da educação, foi o fato de muitos estudantes estarem à margem da aprendizagem, mesmo matriculados no ensino regular. Estavam dentro da instituição escolar, mas seus espíritos, suas ideias e sua criatividade completamente fora do universo escolar. Como ensinar literatura e gramática para estudantes com tantos problemas, lá fora? Foi aí que Paulo Freire me fez mais sentido: a educação pode transformar o sujeito.

Quando propus esse projeto, na área em que atuo, pois estou ligado completamente à formação escolar do estudante em sua base, na educação regular, foi uma maneira de manifestar algumas reflexões sobre minhas práticas pedagógicas e sobre as ações que envolvem a aprendizagem, pois, muitas vezes, não temos os resultados propostos, mas o estudante continua lá, precisando de nossa intervenção. Repensar a educação é uma atividade constante e mostra como muitos métodos pedagógicos podem ser ineficazes ao deixarem de lado as reflexões sobre o desempenho do educando, querendo apenas os bons resultados nos índices escolares.

Toda minha prática pedagógica está alicerçada na pedagogia da afetividade e do aprender a aprender. Também tenho limitações e, mesmo quando na posição de docente, fico entre ensinar a matéria, que é necessário, e dar voz a meus alunos. Muitas vezes, procuro fazer as duas coisas.

Ao buscar entender o processo das teorias em educação, não quero apenas entender como as coisas funcionam, mas sentir o que a educação pode fazer de bom para todos, transformando positivamente uma sociedade segregadora e excludente em uma sociedade com justiça social. Assim, vejo-me obrigado a sair de minha zona de conforto para contribuir para os meus iguais. Se essa é a famosa pedagogia do amor, eu não sei; só

sei que pensar no aluno como alguém que não dará certo é uma desumanidade e o meu papel de docente se torna vão.

Não me tornei engenheiro, mas busco construir uma casa boa para que o conhecimento possa morar; não me tornei artista, mas no palco da aprendizagem quero apresentar o melhor espetáculo, que é a educação como protagonista; não me tornei psicólogo, mas quero levar meus alunos a refletirem sobre as opressões que sofrem, podendo romper com a ideia colonizadora de que o conhecimento é para poucos.

Por fim, quero que essa pesquisa deixe, a todos os homens, o legado do conhecimento e a liberdade da crítica e da reflexão construtiva. Sente-se e aproveite para conhecer a Academia Estudantil de Letras e nossos “imortais” mirins.

INTRODUÇÃO

Certamente, à primeira vista, o leitor do título desta dissertação pode ter imaginado que ela tratava dos “fardados” e “fardadas” que tomam posse de uma cadeira na Academia Brasileira de Letras: aqueles homens (e mulheres²) que, de vez em quando, viram notícia na “grande imprensa” como “imortais”, como se sua obra – lamentavelmente nem sempre a da maioria – de uma hora para outra se tornasse universal e eterna, garantindo-lhes prerrogativas da imortalidade. A intenção do título foi exprimir exatamente a instituição a que ele se refere: uma agremiação literária estudantil que, referenciada na Academia Brasileira de Letras (ABL), enquanto projeto escolar da rede municipal da Cidade de São Paulo, ajudasse no ensino-aprendizagem da língua materna, mais particularmente na formação da fluência leitora dos/das estudantes que, lamentavelmente, estavam (e estão) chegando ao Ensino Médio sem a superação, neste particular, de um “semianalfabetismo”.

Assim, o objeto desta dissertação é verificar os impactos positivos do projeto da Academia Estudantil (AEL) na fluência leitora dos/das estudantes da Educação Básica da Rede de Escolas do Município de São Paulo que participaram do projeto e, por via de consequência, na superação das muitas dificuldades de escrita, sem falar na aquisição do gosto pela literatura, particularmente, da nacional.

É muito conhecido o adágio de que escrever exige muito “mais transpiração do que inspiração”. Parece ser mesmo, uma vez que escrever é quase o ato de conceber. Se escrever é difícil, pode-se deduzir que o de ler e interpretar exige mais esforço (mais transpiração), dado que o leitor, para penetrar na intimidade das concepções, sentimentos e valores do escritor expressos na obra, tem de reconstituir, nem que seja mentalmente, as vivências do autor. Imagine-se o que seja reconstituir, com autenticidade, o universo profundamente sombrio e demoníaco, das tragédias viscerais de personagens insólitos de um mundo distante, como é a Rússia dos fins do czarismo, mas revelador da alma universal da humanidade, das obras de Dostoiévski³!

² Tradicionalmente masculina, a partir de 1977, a Academia Brasileira de Letras passou a admitir mulheres entre seus membros, sendo Raquel de Queirós, a autora de *O quinze*, a primeira “imortal feminina”. O tradicional fardão verde-escuro foi substituído, no caso, por um vestido longo da mesma cor e, como aquele, decorado com louros dourados.

³ Fiódor Mikhailovitch Dostoiévski (1821-1881), é considerado como um dos maiores escritores do realismo literário russo e de todos os tempos, tendo levado a lume, dentre obras-primas, *Humilhados e ofendidos* (1861), *Crime e castigo* (1886) e *Os irmãos Karamazov* (1881).

O caso do Brasil, pensando em escritores reconhecidos como expressões da literatura universal, logo vem à mente um grande autor de literatura que, na escola, é personagem central da matéria de Língua Portuguesa: Machado de Assis (1839-1908). E, no caso específico do projeto de que se originou esta dissertação, a menção é obrigatória, já que Machado foi o fundador da Academia Brasileira de Letras, sonhando com a perpetuação da língua portuguesa, na sua forma mais rebuscada possível, e com a expansão da literatura brasileira. O que não deixa de ser curioso em um país com uma população cuja imensa maioria era analfabeta... De qualquer forma, a Academia Brasileira de Letras, que passou a existir no fim do século XIX, mais precisamente em 1897, tinha como objetivo cultuar e disseminar a Língua Portuguesa e a Literatura Brasileira.

Especificamente o que interessou ao projeto de pesquisa de que resultou esta dissertação foi mostrar que a ABL inspirou a criação de um projeto educacional na Rede Municipal de Educação de São Paulo. A ideia era de se um berço de novos escritores do município de São Paulo? Ou, apenas, de promover a formação de bons leitores paulistas? Uma coisa é formar criadores de obras de arte (literárias); outra é de preparar público, fruidores, apreciadores, receptores das obras criadas e publicadas. A AEL tinha como principal alvo o segundo objetivo, embora não desprezasse a emergência de eventuais vocações literárias. Examinar um projeto escolar que leva o nome da academia literária mais famosa e conceituada nos meios intelectuais poderia induzir a ideia de que os/as estudantes participantes seriam futuros escritores paulistanos e que as escolas da capital do Estado mais rico do País passariam a ser o celeiro de literatos brasileiros. É claro que a Academia Estudantil de Letras passou a existir na Rede Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, a partir de 2015, com a convicção de se tornar uma autêntica academia de letras mirim, como está explicado em seus documentos fundantes. Embora esta dissertação não tenha desprezado o exame de seus objetivos, de sua estrutura e funcionamento, sua centralidade é a verificação de seus resultados na competência dos estudantes paulistanos quanto ao domínio da lecto-escrita da Língua Portuguesa, com derivações para a apreciação da literatura brasileira.

Com a perspectiva freiriana, a pesquisa buscou contribuir também para a ciência educacional e afins, bem como para o desvendamento das relações sociais objetivas, na medida em que, com o referencial do Patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire, não há como escapar, em qualquer projeto de pesquisa, da investigação sobre a práxis

educacional, ou seja, das relações entre leitura da palavra e “leitura do mundo”, em suma das relações entre o sistema simbólico e a realidade concreta.

O pesquisador não interferiu na dinâmica do projeto escolar, mas limitou-se a examinar, minuciosa e cuidadosamente, aspectos que permitissem entender se os resultados do empreendimento estavam efetivamente interferindo, positiva ou negativamente, na formação leitora dos estudantes da Rede Municipal de São Paulo. Uma terceira possibilidade, que também foi verificada, é se a participação no referido projeto não estava alterando o desempenho dos estudantes na mencionada formação.

Fica evidente que, para detectar tais impactos (positivos, negativos ou neutros) foi necessário lançar mão de vários instrumentos analíticos, conforme será visto mais adiante.

Antes, porém, algumas informações sintéticas sobre a instituição inspiradora da Academia Estudantil de Letras. A Academia Brasileira de Letras (ABL), instituição literária brasileira fundada na cidade do Rio de Janeiro, em 20 de julho de 1887, pelos escritores Machado de Assis, Lúcio de Mendonça, Inglês de Sousa, Olavo Bilac, Afonso Celso, Graça Aranha, Medeiros e Albuquerque, Joaquim Nabuco, Teixeira de Melo, Visconde de Taunay e Barbosa, é constituída por quarenta membros, que levam a alcunha de “imortais” e, por vinte sócios estrangeiros. Tem por objetivo a preservação da língua portuguesa e a promoção da literatura brasileira⁴.

Já Academia Estudantil de Letras (AEL) é um projeto literário escolar criado pela Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo e implantado e implementado, exclusivamente, na Rede Municipal de Educação do próprio Município da capital paulista. É composta por estudantes do Ensino Fundamental I e II das escolas municipais, cujos/as estudantes participantes tornam-se, à semelhança de seus prógonos, “imortais” mirins da leitura. Tem por objetivo ainda promover a literatura brasileira no meio dos/as educandos/as, levando-os/as a tomarem gosto pela literatura nacional, valorizando a experiência única quanto à leitura.

A leitura e o gosto pela leitura sempre constituíram temas de vários trabalhos de pesquisa, de dissertações, teses e de publicações, porque, certamente, suas metas na Educação Básica – domínio da leitura e da escrita da língua materna – desfruta de muita exigência escolar e, conseqüentemente, de prestígio acadêmico no campo da pesquisa, dado que a Língua Portuguesa, no caso, é contemplada com mais aulas nas matrizes

⁴ O autor da pesquisa sustenta que se deve sempre valorizar a literatura brasileira na educação, pois foi percebida a influência na formação leitora dele, da literatura europeia, “colonialista”.

curriculares e há políticas de incentivo para a pesquisa na temática. É, sem dúvida, uma das práticas pedagógicas mais complexas e que leva os professores a uma constante demanda por materiais sobre como desenvolver as atividades de escrita e leitura para conseguir êxito em sua missão educacional. Como fazer o aluno se interessar pela leitura e pela literatura? Muitas vezes, pensa-se que ler é apenas um ato de decodificação linguística. Não é. Bakhtin, um dos teóricos mais respeitados a respeito da matéria, já defendia que a compreensão da linguagem vai muito além da decifração de códigos.

Ler ocorre quando o/a estudante consegue decodificar e apreender um texto de tal modo que é capaz de comunicá-lo socialmente, e, se já está engajado no mundo do trabalho, ser capaz de melhorar a flexibilização de seu comportamento produtivo, pela interpretação adequada de instruções, por meio do hábito de leitura.

Entretanto, as indagações continuam a pontilhar o mundo dos/as educadores/as e dos/as pensadores/as da educação, pois muitos/as educandos/as não gostam de ler e, por mais que os professores se esforcem, alterando, inclusive, os procedimentos motivadores, o trabalho se torna cada vez mais difícil. Certamente há fatores estruturantes na própria sociedade que devem desestimular a leitura. Régis Debray, com seu *Vida e morte da imagem* (1995), afirma que estamos entrando (ou regressando?) à era iconográfica (das imagens) e abandonando a “logosfera” (do discurso escrito). Contudo, esta discussão escapa aos limites desta dissertação apesar de não poder fugir a questões como: Se os alunos leem desde a primeira série do Ensino Fundamental, qual(is) o(s) motivo(s) de eles não se tornarem leitores fluentes e habituais? Por que a escola precisa de projetos extracurriculares voltados para a leitura, uma vez que as matrizes curriculares privilegiam tanto os conteúdos de Língua Portuguesa, bem como as estratégias de formação da fluência leitora, como as “rodas de leitura”? Como entender a resistência à leitura com a profusão de recursos materiais, especialmente com a facilitação do acesso às bibliotecas com seus ricos acervos literários, sem falar nos acervos mantidos em bases digitais e, finalmente, as recorrentes avaliações voltadas para a interpretação de textos? Embora vinculadas à formação regular, estas questões ultrapassam, também, os limites desta dissertação, sendo abordadas, portanto, apenas tangencialmente e naquilo que ajudam a desvelar o objeto dela.

O cerne do projeto da pesquisa de que resultou esta dissertação partiu de um pressuposto contido no próprio projeto da AEL: o/a aluno participante do projeto da AEL leria mais e melhor, chegando até mesmo a desenvolver o gosto pela literatura. Nesta hipótese, os/as estudantes das escolas que não desenvolvem o projeto da AEL,

apresentariam maiores fragilidades no campo e, no limite, não adquiririam a desejada fluência leitora, constituindo, assim, o universo de controle da pesquisa.

Outra hipótese, a ser verificada em pesquisa ulterior, teria a ver com a formação dos docentes: Os/as professores/as que trabalham com o projeto dentro das escolas são, supostamente, pessoas que apresentam uma cultura intelectual maior do que os/as que não o desenvolveram, uma vez que as práticas pedagógicas demandadas pelo projeto da AEL implicando uma cultura literária e maior desembaraço nas técnicas de escrita e leitura.

Outro pressuposto é o de que as práticas educacionais têm de se transformar em *habitus* de escrita e leitura nos/as estudantes, sem falar no espírito crítico, para não se cair na ilusão de que a simples participação no projeto significa sempre sucesso dos estudantes/interlocutores envolvidos. Alguns e algumas deles/as participam por curiosidade; outros/as, por influência dos colegas e, por fim, outros/as pelas razões mais variadas. Em suma, os participantes da AEL que realmente gostam de literatura, ou que procuram o projeto para melhorarem as próprias escrita e fluência leitora, poderiam não constituir a maioria dos pesquisados no universo experimental. Somente após a realização da pesquisa empírica pôde-se aferir o perfil dos/as estudantes de ambos os universos (experimental e de controle).

A leitura é alvo das práticas educacionais regulares, para a imersão da criança e do/a adolescente em um novo mundo, que terão de compreender e relacionar com seu mundo concreto e, por ilação, apreenderem as relações dessa nova realidade do mundo da escrita com a sociedade em geral.

Bakhtin diz:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só pelo seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2000, p. 261).

Ou seja, a partir da escolha dos recursos poder-se-á levar os/as estudantes a encontrar, na leitura, uma forma de comunicação com a qual eles/elas se identifiquem e passem a assumir uma identidade leitora, que é, ao mesmo tempo, prazerosa.

A pesquisa de que resultou esta dissertação foi desenvolvida para colaborar para a ciência que tem a educação como objeto/fenômeno de inserção do sujeito no contexto em que vive, sem disfuncionalidades⁵, ou seja, em que ele/ela possa interagir de forma plena.

Assim, a Academia Estudantil não foi criada para simplesmente somar mais uma prática pedagógica às tantas já aplicadas, mas, por sua funcionalidade e relevância seja no campo da educação, como instrumento de formação comunicativa dos estudantes das escolas públicas da cidade de São Paulo, seja por sua possível capacidade de indução de “competências”⁶ interativas com a sociedade coetânea.

Apesar da objetividade que caracteriza e tem acompanhado a aplicação do projeto na rede municipal paulistana, a representação⁷ que os estudantes fazem da leitura, a partir de sua participação no projeto, foi verificada nessa dissertação, para melhor se verificar as razões do comprometimento de cada um/a com a leitura. Lido nessa perspectiva, o projeto da AEL necessita de uma complementação, uma vez que, neste caso, sua apreensão transcende o campo escolar, compreendendo o exame de seus resultados fora dos muros da escola, na sociedade, para descobrir se esse projeto formando, efetivamente, leitores habituais.

A linguagem está estreitamente vinculada ao/à educando/a, afetando umbilicalmente suas relações sociais, o que implica afirmar que até mesmo sua “leitura de mundo” e seu destino histórico são fortemente influenciados (não determinados), pois ela é indutora de identidade. Dizendo-o de um modo mais simples, a linguagem de uma pessoa identifica suas origens e sua identidade atual, impactando, profundamente suas relações com seus semelhantes e com os diferentes. Fica claro, na formulação do projeto da AEL que as metas e os objetivos não se limitavam a formar um bom leitor, mas, por meio dessa formação, colaborar para a construção de verdadeiros cidadãos e cidadãs, com autonomia e autodeterminação, porque capazes de ler criticamente o mundo e a palavra que nele pontifica.

Paulo Freira afirmou:

⁵ Este termo deve ser aqui entendido no sentido reverso ao que a UNESCO emprega para qualificar o “analfabetismo funcional”, em que a pessoa domina a codificação e decodificação estritamente linguística da língua materna, mas não a usa adequadamente para resolver os problemas de sua interação com a sociedade em que vive.

⁶ As aspas se justificam por causa das inúmeras polêmicas em torno deste termo.

⁷ Apesar da polêmica sobre o conceito de representação, particularmente entre os marxistas, resolveu-se mantê-lo no subtítulo, pois ele constitui o foco da pesquisa de que resultou esta dissertação, na medida em que os dados empíricos se limitaram aos coletados na pesquisa de tendência de opinião dos estudantes do Ensino Médio sobre a participação no projeto da AEL.

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo. Nunca me esqueço, na história já longa de minha memória, de um desses gestos de professor que tive na adolescência remota. (FREIRE, 1999, p. 19).

É importante refletir sobre as práticas dos professores, pois como afirmava Paulo Freire, a melhor prática (científica) é refletir sobre as próprias práticas (FREIRE, *passim*). Em outras palavras, na perspectiva freiriana, em um primeiro momento, o conhecimento começa a ser construído a partir da reflexão sobre as práticas, onde ele ganha sua legitimidade científica; em um segundo momento, depois de consolidado cientificamente, o conhecimento tem de retornar à prática, para nelas intervir de modo mais qualificado, ganhando, assim, sua legitimidade política. Em suam, o conhecimento só ganha legitimidade epistemológica no interior de uma prática concreta e só ganha legitimidade política, de novo, no interior das práticas transformadoras concretas.

Há educadores e pensadores da educação que consideram que o/a professor/a não tem importância nas pedagogias freirianas. Não é verdade. A atuação dos professores é importante, numa primeira etapa, pois são eles os primeiros interlocutores e “mediadores” – no sentido senso comum da palavra – entre os/as aprendizes e o novo conteúdo a ser aprendido e apreendido. São importantes, também, na organização da segunda etapa, na superação do conhecimento imediato pelo conhecimento mediato, realizada, fundamentalmente, pelos/as próprios/as educandos/as “mediatizados” – no sentido freiriano do termo – pela realidade do mundo. Em ambas as etapas, a função pesquisadores e sistematizadora dos educadores é imprescindível. Os professores têm que dialogar com os estudantes durante todo o tempo para que a aprendizagem no sentido freiriano lhes faça sentido e se efetive.

Os professores que trabalham em projetos, como no da AEL, ou até mesmo os que trabalham com as outras práticas de leituras em sala de aula, podem pensar que suas ações são pouco importantes para a formação dos estudantes. Na verdade, não é; é muito importante. Um projeto que queira formar cidadão leitores por meio da arte pode se colocar na contramão da educação tradicional e tecnicista cujos representantes, em geral, consideram como “perda de tempo”, coisa de docentes “fora da curva”, que só gostam de “papo-cabeça”, em suma, invenção de moda de “professores intelectualóides” e de estudantes “bicho-grilo”. Neste tipo de estigmatização, esquece-se que formar o aluno integralmente para a vida é um mandato da Constituição Federal, já que ela sempre visa

a formação do/a brasileiro/a para o livre e pleno exercício da cidadania, que inclui a formação estética⁸. Na prática, ler já é, em si mesmo, um exercício de cidadania numa sociedade grafocêntrica, como é também uma ferramenta preciosa nos demais campos das atividades humanas de exercício da cidadania plena, cujos direitos inclui o usufruto socializado dos bens culturais.

A busca por soluções, na maioria das vezes, tem se traduzido nas práticas pedagógicas prosaicas que, em geral, se traduzem em receitas de como aprender a ler e escrever. As decepções têm se multiplicado, certamente porque não há como estender o modo como os professores apreenderam a ler para os alunos. Há muito, Paulo Freire anatematizou a “extensão”, numa pequenina bela obra, *Extensão ou comunicação?* (1992), demonstrando, linguística e ontologicamente, que não é possível estender nada da cultura de uma pessoa para outra, na medida em que a aprendizagem é um processo de (re)criação de qualquer experiência vivida. Daí, os jargões próprios das visões superficiais a respeito dos processos político-pedagógicos escolares: “Esses estudantes não gostam de ler.” Os próprios professores, quase em coro, repetem, à exaustão, que todas as carências leitoras são trazidas “de casa” ... Da casa pobre, sem jornais, sem bibliotecas... sem leitores.

Isso acaba por fazer com que muitos indiquem seus alunos para os projetos extracurriculares, a fim de melhorar o desempenho deles na escola, no caso, lendo muito e melhor. Mas será que isso acontece? O que acontece com os estudantes que participam do projeto Academia Estudantil de Letras? Todos eles passam, de fato, a ser leitores fluentes e alguns deles a escritores competentes?

Um dos instrumentos utilizados na pesquisa de que resultou esta dissertação foi o inquérito para medida da tendência de opinião, com questões fechadas. Outra ferramenta analítica utilizada foi um questionário com questões semiabertas para coleta de informações de informantes privilegiados, neste caso, os estudantes participantes do projeto da AEL.

Dentre as várias fragilidades que se exprimem nas dificuldades interferentes na aprendizagem dos/as estudantes, nos diferentes campos do conhecimento e nos diversos graus de ensino – lamentavelmente chegando até mesmo na Educação Superior, nos dias

⁸ Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia* (1996), uniu “boniteza” e “verdade”, no sentido de que elas expressam decência e ética e andam de mão dadas. Para efeitos desta dissertação, usar-se-ão os vários sentidos atribuídos por Freire ao vocábulo “boniteza” (v. FREIRE, 2021).

de hoje – estão as relativas à capacidade lecto-escritora, que tem determinado, em grande parte os elevados índices de reprovação e, conseqüentemente, de “evasão”⁹. Considerando-se que ler e escrever são capacidades requeridas para qualquer prática social nas sociedades contemporâneas – consideradas como “sociedades do conhecimento”, evidentemente fundadas no grafocentrismo – conclui-se que o/a educando/a que não consegue ler, enfrentará muito mais dificuldades ao longo da vida.

Paulo Freire destaca que o aprender fazendo sentido para o/a estudante leva-o, crítica e autonomamente, a se inserir melhor no “mundo da aprendizagem” e no mundo em geral. E não se pense que, neste último aspecto, está-se falando da “empregabilidade” e do “empreendedorismo” – como, hodiernamente, tem sido moda nas chamadas “concepções gerenciais de educação” –, já que, momento algum, se pensou na preparação para a produção, mas na que se volta para o trabalho não-alienante, que é o instrumento mais eficaz para a profunda formação do ser humano voltado para a sua própria realização pessoal e coletiva.

Uma leitura crítico-formativa pode levar todos os sujeitos das aprendizagens ao mundo das descobertas e da criação de conhecimentos novos, revelando-se, ao mesmo tempo, como atividade prazerosa e divertida. Especificamente, para os que trabalham em classes dos anos iniciais, há que se tomar cuidado com os processos de alfabetização dos pequenos, uma vez que, dependendo da natureza da concepção/metodologia de alfabetização aplicada, pode-se condenar o/a alfabetizando/a à mera capacidade de decodificação linguística desprovida de sentido, ou, ao contrário, conscientizá-lo/a para a fluência leitora crítica.

A pesquisa teve como objeto a formação leitora crítica que o estudante da rede municipal de São Paulo pode ter tido, por participar da Academia Estudantil de Letras. A trajetória da Academia Estudantil de Letras, no contexto da cidade de São Paulo e, mais especificamente, no da Secretaria de Educação de São Paulo será examinada no capítulo II desta dissertação. Aqui, apenas algumas telegráficas palavras sobre a iniciativa: o projeto surgiu em 2015, com o objetivo de levar os/as estudantes intensificarem o mergulho no mundo da leitura, durante o contraturno das aulas regulares. Essa criação ganhou institucionalidade por força de lei municipal, permitindo e induzindo as escolas da rede municipal a adotarem o projeto como uma inovação no campo da leitura e, eventualmente, da escrita. A iniciativa vem se desenvolvendo até os dias de hoje, o que

⁹ Aqui, com aspas, porque, na maioria das vezes, evasão significa expulsão.

permitiu realizar a pesquisa empírica com o projeto em curso nas escolas. Desse modo, várias verificações puderam ser feitas: escolas em que o projeto acontece desde sua implantação primeira, escolas que aderiram mais tarde etc. Em relação aos/as alunos/as participantes, várias situações podem ser confrontadas, criando-se semiuniversos experimentais e de controle: estudantes que nunca participaram e estudantes de graus e séries variadas, com um, dois, três ou mais anos de participação.

Observou-se que o projeto ainda sofre resistência por parte de alguns professores... Ora, se a participação docente no projeto permite, inclusive, um ganho salarial adicional por trabalharem no projeto, por que muitos não participam? Essa realidade foi emergindo na pesquisa empírica, caracterizando-se mais uma problemática que pode e deve ser verificada. Entretanto, embora muito interessante, esta questão ultrapassa os limites da hipótese inicial: os/as alunos/as que participam do projeto Academia estudantil de Letras adquirem fluência na leitura e desenvolvem mais o gosto pela literatura do que os que dele não participam.

Para essa razão, com o passar do tempo, vai ficando evidente que a pesquisa já está dando uma contribuição para além de seus resultados, na medida em que vai revelando outras problemáticas que, uma vez deslindadas, podem colaborar para as ciências da educação, ao identificar e indicar se problemas como o mencionado, uma vez investigados em futuras pesquisas, podem trazer luz a indagações que ainda estão sem resposta na literatura da área, ou cujas respostas já oferecidas não são convincentes. E como são importantes as respostas científicas aos problemas ainda não conhecidos para a melhoria na formulação das políticas públicas no campo da educação brasileira!

A Academia Estudantil de Letras segue, na medida do possível, a estrutura e o funcionamento da Academia Brasileira de Letras: tem seus “imortais mirins”; realiza encontros para se debater obras literárias; faz, também, formações com professores e estudantes e, a partir daí, realiza muitas atividades voltadas para a leitura e a escrita, fazendo-os/as participar do universo da leitura, sem deixar de lado a leitura regular da sala de aula.

A leitura é, sem dúvida, instrumento importante nas atividades das sociedades (grafocêntricas) contemporâneas, no que diz respeito a comunicar-se bem e a receber bem as comunicações que chegam de todos os interlocutores letrados.

É bem verdade que por meio dos currículos institucionais, a Prefeitura de São Paulo vem dando destaque à formação da habilidade leitora, produzindo, ao longo da implantação dos currículos, instrumentos que revelam a intenção de fortalecer a leitura

crítica e reflexiva, fazendo dos /as estudantes sujeitos de direitos que, a partir do contato com os diversos textos, pudessem ler os textos e “ler” o mundo criticamente. A municipalidade tem implantado outros projetos, também voltados para o desenvolvimento da leitura, desde o estímulo à frequência às bibliotecas escolares, passando pelas “rodas de leitura”, até o da AEL. Muitas vezes, nota-se que o estudante está aquém das fluências leitoras e, por mais que participem dos projetos regulares ou extracurriculares, como os mencionados, percebem-se ainda dificuldades e resistências.

Por causa dos problemas encontrados quando se avalia a leitura dos educandos, o projeto constante da Lei Municipal n.º 5.296, de 14 de agosto de 2015, veio com a intenção um instrumento capaz de mitigá-los, permitindo ao/a estudante uma melhor interação com o mundo.

Volta-se a Bakhtin, que afirma:

De que modo o leitor percebe a introspecção-confissão? A partir de que ponto de vista vai efetuar-se a leitura? Nossa percepção dela tenderá a um procedimento estético; em tal abordagem, a introspecção-confissão assumirá a aparência de matéria bruta suscetível de tornar-se objeto de um tratamento estético, de conteúdo suscetível de tornar-se uma obra artística (biográfica, antes de mais nada). (BAKHTIN, 2000, p. 162).

Portanto, o recurso à literatura pelo projeto vai ao encontro das palavras do grande linguista russo.

É evidente que o estudante, ao adentrar no projeto, já trará consigo pontos de vista que o façam dialogar com aquilo que lê, tornando a matéria inanimada, que é a página física de um bom livro, em algo vivo, esplendoroso, real, ao ponto de este leitor conseguir transformar a aprendizagem que ele a tem como enfadonha, em algo prazeroso.

Bakhtin, ainda revela:

A partir do nosso ponto de vista, introduziremos na leitura valores que se devem à nossa posição exotópica relativa ao sujeito da introspecção-confissão, com todas as possibilidades atinentes a essa posição: vamos atribuir o significado de um acabamento ao seu final e a certos desenvolvimentos (pois estamos no exterior no tempo), vamos introduzir um pano de fundo (pois percebemos o sujeito como determinado por uma época e um clima históricos – quando os conhecimentos – e, de uma maneira geral, percebemo-lo simplesmente contra o fundo daquilo que sabemos complementarmente), vamos situá-lo num espaço que engloba as sequências desunidas de sua realização etc. (BAKHTIN, 2000, p. 162).

Embora a obra tenha intenção já previamente formuladas por seu criador e, agora, nas atividades do projeto, sejam reveladas a leitura do professor, o estudante atribuirá

valores e significados diferentes, a partir de sua visão de mundo. Sabe-se, sobejamente, que, em certo sentido, não existe uma obra, mas várias obras em cada romance, por exemplo, dependendo da leitura que cada um/a dele faz. A interpretação do/a estudante pode e deve ser o ponto de partida do trabalho didático-pedagógico no projeto da AEL.

Muitos professores da Rede Municipal aspiram ensinar uma matéria como se ela fosse meramente um conhecimento a ser estendido, transferido e assimilado ao/pelo/a aluno/a, quando, na verdade, de acordo com Bakhtin e Paulo Freire, não existe nem extensão, nem transferência de conhecimentos, mas em todo processo de aprendizagem o que ocorre é uma interação de saberes, uma mútua complementação. Nesta perspectiva, aprender é dialogar, no sentido de sempre levar em consideração a fala do/a outro/a: mútuo, professor dialoga com o aluno que, por sua vez, dialoga com professor e ambos aprendem juntos, cada um dando significados próprios e genuínos para os conhecimentos mutuamente trocados.

Ao longo de muitas tardes, na Prefeitura de São Paulo, os estudantes, que fazem parte do Projeto, são levados a uma atmosfera de intelectualidade e formalidade demandada por uma sessão de posse dos membros da AEL. Ao serem empossados/as, assumem o compromisso de se dedicarem à leitura e à escrita, sem deixarem de lado os estudos regulares nas outras áreas do conhecimento; ao contrário, devem a eles retornar com mais capacidade na lecto-escrita.

Até agora, falou-se muito das intenções do projeto e as experimentações que nele se fizeram na Rede Municipal de Educação da Cidade de São Paulo; porém, é necessário avançar um pouco mais, mostrando-se onde a pesquisa encontrou um lugar para amadurecer seu projeto: a linha de pesquisa Educação Popular e Culturas (LIPEPCULT) a que se vincula o autor deste trabalho, no PPGE-UNINOVE. Essa linha de pesquisa trabalha, como os autores referidos nesta dissertação, na ampliação da visão de mundo sobre as relações do sujeito com seus contextos. A educação é aí pensada como fenômeno cultural tanto da chamada “cultura erudita” como da popular. O Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em tela visa valorizar a pluralidade de ideias, e, especificamente na linha mencionada, buscam-se as relações profundas entre a Educação Popular e as diversas manifestações culturais específicas dos/as aprendizes. Daí sua recorrente referencialidade no legado de Paulo Freire. Toda manifestação cultural dos estudantes é analisada pela ótica da Pedagogia Crítica.

Por essa razão a pesquisa de que resultou esta dissertação pautou suas análises sobre a temática da leitura, não em seus aspectos puramente linguístico, mas,

principalmente em suas implicações sociais. Mais especificamente, o Projeto Academia Estudantil de Letras foi examinado nas suas repercussões no desempenho dos estudantes em seu repertório escolar geral e, em sentido mais geral, na sua própria trajetória de vida, como ensinou Freire em sua práxis (relação dialético-dialógica entre teoria e prática) e Bakhtin na sua defesa insistente da contextualização da linguagem e da comunicação.

Assim o ponto de partida foi verificar o projeto Academia Estudantil de Letras, em escola EMEF ou em CEU da periferia de São Paulo, que têm adotado em suas práticas educacionais a centralidade de uma educação emancipadora e libertadora, defendendo a ideia de que o aluno pode romper com a realidade, quase sempre adversa em que vive, podendo-se tornar protagonista em sua própria história e alcançar a superação as próprias fragilidades e dificuldades escolares e econômico-sociais.

A escola implantou o projeto Academia Estudantil de Letras enfatizando a literatura, mesmo em sendo ela componente dos currículos regulares, na convicção de que esta produção cultural genuinamente brasileira, de acordo com as ideias de Alfredo Bosi, poderia fazer os estudantes “aventurarem-se” mais nesse tradicional saber encarado de uma maneira nova e inovadora: transformação da ideia oficial e histórica da Academia fundada por Machado de Assis em um protótipo da comunidade escolar. Bosi fez um trabalho analítico sobre a produção literária nacional em *História concisa da Literatura Brasileira* (1970), defendendo-a, sem qualquer xenofobia, mas respeitando a ideia de Freire de que o mais importante é a consideração dos contextos.

De um modo geral, a literatura é vista na escola meramente como um componente curricular a ser dado, composto de obras em prosa e poesia – sendo as primeiras lidas pela trama e os poemas pela escansão, sem falar nas biografias dos autores que pouco, ou quase nenhum, impacto causam na vida dos estudantes. Tudo isso pode ser importante, mas a questão central permanece: Qual(is) é(são) a(s) causa(s) de os estudantes não tomarem gosto pela leitura, nem pela literatura? Justificam-se os clichês preconceituosos dos professores e da sociedade em geral, de que brasileiro não lê, ou lê mal e que é preciso desenvolver mais projetos extracurriculares sobre a matéria? No entanto, antes de qualquer ação, ou de qualquer projeto novo, projeto, é preciso avaliar os que estão em andamento, para se verificar sua eficiência e/ou eficácia. Foi desta determinante que nasceu o projeto de que se originou esta dissertação: compreender a importância da leitura, no projeto em tela, voltado para a formação leitora do indivíduo, bem como para sua formação como cidadão. A AEL teve (e tem) essa capacidade?

Uma das hipóteses sobre a resistência à leitura e à literatura pode estar na sua imposição. Quantas vezes, ouvimos estudantes já adultos e fora da escola, dizerem que não “aguentavam” a imposição de Machado de Assis na escola, mas que depois, em outras oportunidades da vida pós-escolar, descobriram a genialidade do “bruxo”¹⁰ carioca. Quando se depara com a burocratização de documentos oficiais em detrimento da liberdade formativa dos estudantes, ver-se á um grande problema de aceitação da essência da leitura: tornar a comunicação um diálogo entre pessoas, fortalecendo-se as identidades culturais delas de maneira integral.

O ler sempre fez e fará parte da educação e sempre foi visto como parte fundamental do sucesso de um indivíduo ou de uma sociedade.

Mas, será que só dizer que a leitura é importante, facilitaria o processo educativo dos estudantes? Será que o intervencionismo das elites como detentoras e consumistas das artes e literaturas, não gera uma desigualdade social, fazendo esse estudante desistir do grande “prazer” que a leitura deveria dar? Essa não fez parte da investigação, mas serve-se como reflexão.

A leitura está, então, colocada como instrumento de intervenção social e pessoal, já que mexe com a completude dos homens, apesar de ela ser uma invenção, na história.

Essas questões são as bases para tentar ampliar os conhecimentos sobre as leituras nas periferias e as das periferias, como as leituras marginais, que embora sejam vistas com muito preconceito, revelam a realidade da arte, que tenta sobreviver em diversos meios sociais.

Vê-se assim que a leitura é a alma de toda comunicação humana.

Neste caso, não se pode querer, apenas, trazer-se as obviedades dos estudos sobre leitura, letramento e ensino, mas ampliar o debate, visando-se contribuir com as reflexões do campo teórico em educação.

A leitura, embora, esteja relacionada muitas vezes, pela falta de práticas pedagógicas ou educacionais, de acordo com muitas reflexões e estudos na área, pela dificuldade em se olhar a mesma como prática social e cidadã, quesito necessário para que os estudantes e professores da rede pública e privada possam buscar uma inserção de aprendizagem prazerosa e eficaz em suas ações dentro e fora da escola.

Por essa razão toda busca pela literatura a fim de embasar a dissertação e auxiliar o pesquisador nesse trabalho será descrita no Capítulo I da dissertação.

¹⁰ Alguns críticos literários assim consideraram o autor de *D. Casmurro*, por sua imensa capacidade de verdadeira manipulação dos sentimentos humanos mais profundos.

Aqui, não é analisar a leitura como apenas um programa no ensino regular, mas a leitura como praticada na escola e na sociedade de forma interativa e pragmática.

Paulo Freire mostra que: “Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar” (2002 p. 19), é estar em conexão com outros entes da sociedade.

Ao estar no projeto o aluno(a) está cada vez mais entrelaçado(a) a um grupo que lhe fornece os fundamentos para a representação de uma leitura viva e duradoura. Praticar a leitura pode fazer do estudante alguém com competência para significar mundos, realidades e contextos que, reproduzidos homologamente¹¹, em seu próprio mundo, podem se transformar em instrumento de conscientização e transformação concreta da realidade em que se vive.

Projetos, como o da AEL, não vêm para desqualificar e anular as atividades regulares das aulas de Língua Portuguesa, mas para, ao contrário, demonstrar sua importância e complementá-las, demonstrando ainda que todas as aprendizagens podem ser prazerosas. Em contrapartida, os docentes precisam acreditar nos/nas estudantes, no seu potencial, não considerando-os como meros receptores e depósitos de comunicados, ou meros objetos de transformação pela ação de outrem, mas protagonistas do diálogo e da comunicação e, mais do que isso, atores históricos capazes de revolucionar a realidade. O último parágrafo de *Pedagogia do oprimido* é um alerta para toda e qualquer liderança, para toda e qualquer vanguarda: “Se nada ficar destas páginas, algo pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens, na criação de um novo mundo em que seja menos difícil amar” (FREIRE, 2018, p. 475).

Freire vê, ainda que ensinar precisa ser uma “aventura”:

Como um professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a franquia de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento (1999, p. 21).

Então, aceitar projetos e ainda mais um projeto que valorize a leitura, não é só aceitar o diferente, mas aceitar as várias formas de aprendizagens possíveis.

¹¹ Lucien Goldmann, em *A criação cultural na sociedade moderna* (1972), distinguiu “analogia” de “homologia”, no sentido de que a primeira espelha a realidade, e a segunda reproduz os processos de uma realidade em outra.

A pesquisa em questão visou contribuir com um material que pode ser importante para os demais docentes que querem compreender as práticas pedagógicas dentro da escola e como elas interferem em toda formação crítica dos educandos(as).

Quando surgiu a motivação para pesquisar aspectos da Academia, notou-se que muitos professores, que fazem parte do projeto, não exercem a docência na área de Ciências Sociais nem das Humanidades, revelando, assim, que a interdisciplinaridade está presente na rede municipal de educação da Cidade de São Paulo como mecanismo da formação crítica. Daí, a necessidade de se indagar diretamente os estudantes da referida rede que participam, ou não, do projeto, pois os participantes podem ser considerados como “informantes privilegiados”, isto é, são capazes de demonstrar se o projeto atingiu seus objetivos.

Freire vem em socorro da ação docente no processo de aprendizagem ao afirmar:

A vigilância do meu bom senso tem uma importância enorme na avaliação que, a todo instante, devo fazer de minha prática. É o meu bom senso que me adverte de que exercer a minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte. É a minha autoridade cumprindo o seu dever. Não resolvemos bem, ainda, entre nós, a tensão que a contradição autoridade-liberdade nos coloca e confundimos quase sempre autoridade com autoritarismo, licença com liberdade. (FREIRE, 1999, p.22).

A mediação¹² do professor é perceptível, pois os estudantes, muitas vezes, relacionam e revelam seus interesses no projeto de acordo com a dinâmica que o professor imprime nas próprias aulas. Como “informantes privilegiados”, os estudantes, forneceram um norte para a pesquisa em tela, suprimindo lacunas de uma bibliografia escassa em torno de projetos congêneres ao da Academia Estudantil de Letras.

O pesquisador percebeu que, em parte, o projeto é interpretado como uma “diretividade legítima”, pois derivou de uma lei pronta, sem uma consulta prévia aos aplicadores futuros do projeto, especialmente quanto a seus potenciais impactos na escola.

Foi necessário, então, ir a campo para coletar os dados sobre o projeto, a fim de compreender os sentimentos a respeito de sua funcionalidade na formação da capacidade leitura na vida dos estudantes que dele participaram. Nunca é demais lembrar que, neste

¹² Aqui, o termo é “mediação” mesmo, porque já se registrou, nesta dissertação que o neologismo “mediatização” foi usado em seu lugar, por Freire, para designar o significado dialético de mediação (superação do imediato pelo mediato).

caso específico, trata-se de “doxa”, porque as respostas recolhidas são meras opiniões, de que não o fez pesquisa para responder aos instrumentos de coleta. No entanto, são opiniões privilegiadas de quem sofreu os impactos positivos e negativos das aplicações específicas do projeto – lembre-se que pode haver variações no desenvolvimento das atividades, de escola para escola, de professor para professor e de dia para dia.

Toda experiência é importante quando o assunto é aprendizagem. Mas, as experiências sociais vêm antes mesmo dos conceitos, dos fundamentos e das teorias. Os bebês choram porque a fome lhes aperta e baseados no sentir deles, que precisam ser ouvidos, os pais tomam as providências nutricionais. Depois, muito depois, vieram as teorizações sobre o nutricionalismo de bebês... Outro exemplo pode ser dado no caso de uma pessoa que uma determinada religião pela experiência, pelo encontro com o divino, sem mesmo conhecer os fundamentos da religião, que abraçou... Depois ela aprende os fundamentos e os dogmas, enfim a teologia mais profunda, da religiosidade abraçada. Finalmente, na vida comum cotidiana, vive-se muitas experiências de que não se conhece os princípios, as leis de funcionamento (tendências, ou não), para depois se refletir e especular sobre as razões fundantes da experiência vivida. Os professores, e principalmente os pesquisadores da educação, podem encontrar muitas respostas sobre as questões emergidas nas experiências seus alunos, observando-os e examinando seu desempenho, com cuidado, valorizando o processo “praxicamente”, e, não, somente analisando os resultados.

Neste sentido, Bakhtin elucidava:

Interrogamos a nós mesmos, e nós, de certa maneira, organizamos nossa observação ou nossas experiências a fim de obtermos uma resposta. Quando estudamos o homem, buscamos e encontramos o signo em toda parte e devemos tentar compreender sua significação. O que nos interessa aqui são as formas concretas dos textos e as condições concretas da vida dos textos, sua interdependência e sua inter-relação (2000, p. 341).

A leitura se processa como uma espécie de materialização das práticas sociais, impondo ao ser humano a necessidade de interagir com tudo que está à sua volta. O aluno deverá sentir a necessidade de estar em contato com todas as formas possíveis de comunicação e descoberta, fazendo do viver em sociedade algo natural, pensando até mesmo em valorizar o espírito da coletividade e do bem-estar de todos, inclusive dele mesmo.

Temas polêmicos, como o aquecimento global, ou como o uso das vacinas podem contribuir para os estudantes que, passando a ler o mundo, passam a querer serem protagonistas de suas próprias histórias e das de toda a humanidade.

Bakhtin, de novo, ajuda no esclarecimento de mais este ponto:

Na leitura (na execução) de um dado texto, o contexto extratextual, entonacional, dos valores pode realizar-se apenas parcialmente, ficando em sua maior parte, particularmente em suas camadas mais substanciais e profundas, fora do texto dado para a percepção ao qual ele confere um fundo dialogizante. É a isto que se resume, até certo ponto, o problema do condicionamento social (transversal) de uma obra (2000, p. 108).

O professor pode ser um instrumento estimulador do diálogo entre alunos(as) com o mundo, por meio dos textos. Para dar um exemplo, veja-se a descoberta das leis da aceleração da gravitação por Isaac Newton: tudo leva a crer que ele não estava lendo um texto, mas “lendo o mundo”, debaixo de uma macieira, quando uma maçã se desprende do galho e caiu em sua cabeça. Depois, teorizando sobre a queda do fruto, acabou descobrindo as famosas leis da Física clássica. Ora, o/a estudante de Física não precisa repetir a experiência de Newton, mas, certamente, terá mais facilidade de compreender a lei da aceleração da gravitação se, pelo menos, imaginar a experiência vivida por Newton. Desse modo, os textos de Newton e sobre Newton muito ajudarão na aprendizagem de aceleração da gravitação universal. A prática é o substrato comum de toda aprendizagem. A educação será cada vez mais consolidada se fazer sentido tanto para o(a) professor(a) quanto para o(a) aluno(a).

No Capítulo III desta dissertação, poder-se-á verificar se as análises dos dados coletados e se a caracterização dos/as estudantes que participaram da pesquisa, são adequadas e oportunas, bem como se o roteiro usado para abordar os dados é consistente. De um modo geral, a riqueza dos dados nem sempre pode ser esgotada nos limites de uma dissertação de mestrado. De qualquer forma, é sempre um prazer ler depoimentos e respostas a entrevistas, não pela sagacidade do(a) entrevistados(a), mas pela diversidade das repostas. O ser humano é inesgotável na sua criatividade imaginativa.

Como se poderá perceber, o prazer é sempre um forte aliado das várias formas de leitura, de aprendizagem, de encontro com uma formação integral e crítica. Note-se que aprender por meio de “videogame” nem sempre faz parte dos currículos escolares e os (as) meninos(as) aprendem fora da escola ou lendo tutorial na *Internet*. “Está na cara” que a escola terá de incorporar atividades como esta, que é algo tão que parece tão prazeroso. Quantos professores já pegaram seus(suas) estudantes jogando – ou conectados em outras

atividades – em sala de aula e tiveram de determinar o desligamento dos aparelhos. Já se constatou, inclusive, em muitos casos, que jovens deixam de comer e de dormir para se dedicarem aos jogos digitais, deixando de lado outras necessidades para, simplesmente, se deleitarem com as novas tecnologias da informação e da comunicação. Quantos pais não são surpreendidos, também, com aprendizagens antes inimagináveis, de seus filhos “relapsos”, por meio das redes sociais e da Rede Internacional de Computadores (*Internet*)?

Alguns cuidados devem ser tomados pelos educadores na abordagem da relação dos(as) jovens com os *smartphones*, que são verdadeiros computadores manuais. Em primeiro lugar, há que se tomar cuidado para o(a) jovem usuário(a) não perca a própria autonomia. Muitas vezes, eles(elas) dizem que não gostam de ler, porque foram criados(as) no meio de pessoas que nunca leram um livro, ou vivem em meios religiosos em que o estudo e a leitura estão voltados apenas para textos sagrados. No entanto, nos meios digitais, leem todo o tempo...

Lembre-se do que o Patrono da Educação, Brasileira ensina:

Sem bater fisicamente no educando o professor pode golpeá-lo, impor-lhe desgostos e prejudicá-lo no processo de sua aprendizagem. A resistência do professor, por exemplo, em respeitar a “leitura de mundo” com que o educando chega à escola, obviamente condicionada por sua cultura de classe e revelada em sua linguagem, também de classe, se constitui em um obstáculo à sua experiência de conhecimento (FREIRE, 1999, p. 46).

O professor(a) deverá valorizar aquilo que o estudante traz de casa para mediar o gosto pela aprendizagem; deixá-lo à vontade é um processo e incorporar os aparatos que ele traz do lar pode ajudar na descoberta do prazer e do real significado da leitura.

Buscar o estímulo para a participação no projeto apenas pelas notas ou alguma forma de compensação didático-pedagógica na aprendizagem da Língua Portuguesa pode ser um equívoco, como muito se tem tentado neste sentido sem resultados mais visíveis.

Nas considerações finais desta dissertação, poder-se-á verificar que a pesquisa revelou dados surpreendentes sobre como a participação da família e da escola na vida dos educandos(as) como um diferencial na formação leitora deles.

Quantas aulas acabam por ser enfadonhas e quantas avaliações acabam por ser apenas uma verificação daquilo que eles aprenderam com resultados pífios e decepcionantes para o(a) professor(a). Na verdade, a avaliação e as aulas têm que fazer

sentido para todos, inclusive para o(a) professor(a), que está ali como alguém que pode ajudar o(a) aluno(a) a romper as amarras sociais da desigualdade e da exclusão.

O caráter dialógico será fundamental para que o projeto tenha êxito, uma vez que, embora formulado e construído com ampla participação, ele derivou de uma metodologia denominada por Romão¹³ como “Planejamento Central Descendente” e, não, pelo “Planejamento Social Ascendente” que, dificilmente é adotado e incorporado por sistemas educacionais encharcados pela cultura da “educação bancária” (“de cima para baixo”). Contudo, nunca é tarde para se corrigir rumos. Neste sentido, esta dissertação buscou o diálogo com os(as) principais protagonistas que são os(as) próprios(as) estudantes.

Quando se chega às escolas da Rede, percebe-se que a Prefeitura tem em seus prédios, espaços, alguns maravilhosos, que podem ser usados de modo a tornar a aprendizagem uma verdadeira alegria, deixando-se de lado o conteúdo engessado, por meio de projetos como o da AEL, que foi construído de modo relativamente socializado, e no qual se buscou e se busca a valorização dos vários saberes.

Retornando-se a Paulo Freire, a prática deve ser o princípio fundante de qualquer teoria. No mesmo sentido, Bakhtin afirma:

Assim, a forma não é significativa apenas no mundo das formas. O contexto de valores em que se realiza e é pensada a obra literária não se reduz apenas ao contexto literário. A obra de arte deve procurar às apalpadelas a realidade em seus valores, a realidade do acontecer do herói. (A psicologia não é da ordem do acontecer e se resume a um procedimento técnico (2000, p. 104).

A literatura deverá fazer sentido para os alunos(as), pois só assim o prazer pela leitura se constrói e eles buscarão sempre novas leituras e outras formas de entretenimento, mas sempre com base na realidade prática. Eles não só terão o prazer pela leitura como passarão a produzir cultura e literatura.

Viu-se, no decorrer da pesquisa, que alguns estudantes publicaram livro de poesia, com o auxílio da escola, chegando alguns(as) a ganhar prêmios na Câmara Municipal da Cidade de São Paulo como protagonistas de sua própria aprendizagem.

Ratificando, A Academia nasceu em 2005, a partir de uma professora de Língua Portuguesa, hoje já aposentada, Maria Sueli Fonseca Gonçalves, conhecida por todos como “Suelizinha”. No ano seguinte, foi convidada, pela Secretaria Municipal de

¹³ A referência a respeito dessas duas concepções de planejamento foi feita, por várias vezes, em sala de aula e nas sessões de orientação do autor desta dissertação.

Educação (SME), a fazer parte da equipe que seria responsável pela promoção da implantação do projeto em toda a rede municipal de escolas. A história de Suelizinha foi contada no Capítulo II.

Em 2007, o projeto já contava com três academias que levavam nomes de famosos escritores, como Monteiro Lobato, Cecília Meireles e Lygia Fagundes Telles. Estas primeiras iniciativas ocorreram na Diretoria Regional de Ensino (DRE) Penha e foi tomando forma e ganhando fama. Segundo a própria Prefeitura, o projeto foi crescendo, na medida em que provocava várias transformações positivas nas escolas que as abrigavam, permitindo o fortalecimento dos laços entre professores(as) e alunos(as). Porém, somente em 2015, o projeto se tornou, oficialmente, a Academia Estudantil de Letras, por força de uma portaria municipal, tornando-se referencial na aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura na cidade de São Paulo, a ponto de inspirar outras cidades a criarem suas próprias Academias Estudantis de Letras, como foi o caso da cidade de Guaxupé (MG) e Serra (ES), entre outras.

No contexto do objeto do projeto de dissertação, foram levantadas variáveis relativas à formação leitora dos(as) estudantes da rede municipal de São Paulo. Assim, quanto mais participação na AEL, mais desenvoltura na leitura e na escrita da língua materna, como variável independente. Em contraposição, quanto menos aplicação do referido projeto nas escolas, com mais dificuldades os alunos delas lerão. Desta variável estruturante, surgiram variáveis dependentes tais como: Quanto mais participação na AEL, mais gosto pela literatura brasileira e mais correção ortográfica nos próprios textos. Para a construção das variáveis, foram observados as finalidades e os objetivos do projeto, que estão no art. 2.º do Decreto referido:

Art. 2.º - São objetivos gerais do Projeto AEL:

I - desenvolver o gosto dos alunos pela literatura;

II - ampliar o universo cultural dos educandos, elevando sua autoestima;

III - promover a inclusão social dos educandos (São Paulo, 2015, p. 11).

Assim, com os objetivos gerais mais nítidos, percebeu-se que o esforço desse projeto educacional é contemplar a formação integral do estudante, valorizando a leitura como instrumento de imersão do educando ao universo literário, sem deixar de lhe proporcionar uma atividade lúdica.

Como já foi dito, o projeto é opcional para o estudante. Então, dentro da escola, há alunos de mesmo nível ou série que não participam da Academia Estudantil de Letras.

Diante dessa realidade, podem ser formuladas uma série de questões, que constitui a problemática deste projeto de pesquisa. Dentre elas, puderam-se ser examinadas:

- a) Será que um aluno que participa do projeto lê mais e melhor do que o aluno ou aluna que não participa desta ideia?
- b) Os alunos que participam do projeto tomam mais gosto pela literatura brasileira? Esse gosto pela literatura só é influenciado pelo fato de eles estarem no projeto? Ou podem ter sido motivados por outros fatores?
- c) O estudante se sente valorizado socialmente por fazer parte do projeto?
- d) Os estudantes que participam do projeto preferem áreas da linguagem?
- e) Os educandos vão melhores nas avaliações externas e internas?

As indagações não se esgotam nessas perguntas, mas são elas o que movem o foco deste projeto: um estudo mais profundo e que visa contribuir para as práticas educativas dos professores da Rede Municipal de Educação de São Paulo e daqueles educadores que valorizam a promoção da literatura entre os estudantes do Ensino Fundamental.

Parece que, quando se fala de leitura e ensino de Português, os problemas de ensino aprendizagem da lecto-escrita já estão resolvidas dentro da escola, especialmente se se dedica mais aulas aos conteúdos específicos de língua e literatura. Porém, a experiência tem demonstrado que não é bem assim. Neste projeto, tentou-se mapear aos indicadores que, além da maior carga horária, precisam ser implementados nesta área de ensino-aprendizagem.

A implantação da Academia Estudantil de Letras tem sua base em uma ideia de educação para aguçar o prazer pela leitura dos estudantes. Fora isso, a inserção deste projeto na educação dos estudantes do Município visa a elevação da autoestima dos alunos e fazê-los tomar mais gosto pela leitura.

Assim, dentre as hipóteses, pode-se destacar a que os estudantes, que estão há mais tempo no projeto, leem com mais desenvoltura e gostam mais de literatura do que aqueles alunos que estão a menos tempo ou que dele não participaram.

As outras hipóteses são as afirmações (pré-conceitos bem informados), construídos sobre as demais questões das quais derivaram as variáveis dependentes.

CAPÍTULO I

LEITURA, NAS PRÁTICAS SOCIAIS, ABRE PORTAS

Pode se dizer que Paulo Freire foi o educador brasileiro que mais abriu as portas para a Educação Popular como política pública por meio de sua atuação como Secretário de Educação de São Paulo. Ele mostrou que a Educação Popular é um processo que se constrói ao mesmo tempo dentro e fora do Estado (GADOTTI *et al.* 2021, p. 92).

Cabe lembrar que Paulo Freire, além de ter sido um dos teóricos mais importantes da Pedagogia do século XX, foi também um profissional da educação e, na qualidade de secretário municipal da capital paulista, levou para dentro da rede municipal uma política pedagógica construtiva, crítica¹⁴, formativa e libertadora¹⁵. Esta lembrança se faz necessária, pois o objeto desta dissertação é a análise de um projeto que, embora não tenha sido implantado na gestão dele, certamente inspirou-se nos referenciais da mencionada política da epígrafe, seja por seu incentivo ao protagonismo dos(as) estudantes, seja por ser desenvolvido numa área do conhecimento que Paulo Freire muito prezava. Aliás, ele fora professor de Português no Colégio Oswaldo Cruz, em Recife, no início de sua carreira docente, na primeira metade do século que o consagraria ainda em vida

¹⁶.

Antes de abordar o objeto de pesquisa desta dissertação, nos seus recortes e nas suas variáveis, precisa-se dizer que a literatura tem um papel fundamental no desenvolvimento da leitura e da cultura em geral de qualquer formação social. Assim, a temática mais ampla do hábito da leitura e do usufruto literário, na qual se insere a especificidade da problemática da pesquisa de que resultou esta dissertação, precisava ser verificada e decifrada. Buscou-se, então, fazer uma revisão da literatura sobre o tema, porque, evidentemente, a especificidade do universo em que se insere o objeto, a

¹⁴ Educação que forma o educando(a) para sustentar suas posições, com base em fatos, ciência e ética.

¹⁵ Educação da libertação ou para libertação, contra uma educação opressora.

¹⁶ Paulo Freire nasceu em Recife, a 19 de setembro de 1922, e faleceu em São Paulo, a 2 de maio de 1997.

Academia Estudantil de Letras (AEL), projeto da rede municipal de escolas de São Paulo, que estimula a leitura nos estudantes da Educação Básica, não apareceria nessa revisão. O pressuposto, no momento da formulação do projeto de pesquisa, era que a Academia Estudantil de Letras estaria para a formação leitora dos jovens, assim como a literatura, estimulada pelas academias de letras espalhadas pelos países e por suas respectivas divisões administrativas, está para o grau de leitura e da formação das populações em geral.

Em pleno o século XXI, embora o Brasil tenha avançado no tema da leitura na escola, ainda precisará contar com mais investigações sobre a matéria, uma vez que paira ainda uma relativa obscuridade sobre as relações entre leitura e literatura e entre ambas e a vida pessoal e social em geral. Tudo leva a crer que se, por um lado, a leitura tem papel fundamental na formação cultural de um povo, pois sem ela não se avança em nenhuma área do conhecimento, extrapolando, portanto, os muros da escola; por outro lado, sem o “consumo” de uma literatura variada e rica não se desenvolve a cultura de um povo.

Neste sentido, a Educação está intrinsecamente ligada ao processo de perpetuação dos diversificados conhecimentos da humanidade¹⁷.

Ora, numa pesquisa sobre qualquer aspecto dessa problemática, é necessário levantar-se, identificar e analisar tudo que se escreveu e se publicou a partir dos descritores nela implicados, destacando-se, dentre eles, “leitura”, “literatura” e “academia de letras”.

Por isso, é necessário fazer antes um breve relato sobre o processo de leitura e suas consequências no ensino regular, especialmente na Educação Básica. A competência leitora é o resultado de um processo de ensino-aprendizagem institucionalizado pela sociedade¹⁸, na medida em que ela tem necessidade de estabelecer a comunicação entre seus membros e deles com os do exterior, mas sempre mostrando sua identidade própria. A leitura, portanto, não é uma “centelha” divina no ser humano; é, antes, um processo histórico-cultural adquirido com o aprimoramento das práticas sociais e educacionais, sendo a escola uma institucionalidade voltada para perpetuação dos saberes acumulados na própria formação social e fora dela, em suma, para a preservação e continuidade dos

¹⁷ Nesta pesquisa, a palavra humanidade pode ser entendida como conjunto dos seres humanos ou sentimentos de empatia, benevolência em relação aos semelhantes.

¹⁸ Para efeito desta dissertação, entende-se por sociedade o agrupamento de pessoas que vivem em cooperação, buscando o bem-estar de todos seus membros.

saberes da humanidade. Às vezes, ela funciona em sentido contrário, demolindo os saberes instituídos e propondo novos saberes “instituintes”.

A pesquisa de que resultou esta dissertação surgiu, especificamente, da observação das práticas educacionais realizadas na comunidade escolar. Estudantes, os mais variados, estão em contato, a todo momento, com práticas educacionais voltadas para a leitura e para a exploração da literatura.

Não é uma tarefa fácil desenvolver, no estabelecimento educacional, nas áreas da linguagem, atividades relacionadas com as expressões eruditas (artístico-literárias) e populares da cultura letrada. Quando “curricularizadas”, essas atividades são planejadas, em geral, descontextualizadamente, ou seja, os estudantes não são orientados para estabelecer relação entre sua própria realidade e o mundo da leitura. Para dar um exemplo, é como solicitar aos estudantes a leitura de *Madame Bovary*, de Gustave Flaubert, crendo que eles conseguirão reconstituir mentalmente a realidade de Paris da época, sem nunca lá ter ido, sendo que, na maioria das vezes, sequer conhecem o centro da cidade de São Paulo.

Pretendeu-se com a pesquisa de que resultou esta dissertação investigar e refletir sobre o papel da escola e do professor na promoção de uma cultura da escrita e da leitura, não somente no seu processo educacional regular, mas, também nas práticas sociais do indivíduo, valorizando a sua formação integral. A ideia é, neste sentido, a de se estabelecer um diálogo entre a leitura e a prática social, sendo a primeira embasada no desenvolvimento do gosto pela literatura.

Em *Pedagogia da autonomia* (1997), Freire buscou valorizar a energia que cada educando(a) deve despender diante dos problemas gerados por uma educação opressiva. O professor, na perspectiva freiriana, não é um mediador entre os vários saberes e a “ignorância” do(a) educando(a), dado que, para Freire, a mediação, que ele denomina “mediatização” – exatamente para não confundi-la “mediação” no sentido de intermediação, como “ponte” entre duas coisas –, significa superação do conhecimento imediato pelo mediato, de acordo com o conceito marxista de mediação. Por isso, Freire mostra que é importante a contextualização da aprendizagem como processo necessário que, por um lado, busca a inclusão dos educandos nas práticas educacionais, e, por outro, de inclusão de suas práticas sociais nos processos educacionais, porque, para ele, o mundo, “lido” criticamente, é o mediador da aprendizagem: “Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo; os seres humanos se educam em comunhão,

mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2018, p. 165)¹⁹. Em vários outros textos e alocuções, Freire destacou a importância da relação entre a “leitura de mundo” e a leitura da palavra.

A educação está institucionalizada, quando se fala dela representada e oferecida pela escola. Ela tenta induzir todos a pensarem sobre a necessidade de se produzir mais e mais conhecimentos a partir da sistematização dos “saberes”, originários da própria instituição educacional, ou de fora dela. Partindo-se desse ponto de vista, pode-se compreender a leitura como sendo um processo do sistema simbólico humano que permite o entrelaçar das ideias com a produção da vida material. E, coerentemente com a Materialismo Histórico-Dialético, Freire defende a tese de que a “leitura de mundo” precede e sustenta a leitura da palavra.

A leitura da palavra e o “letramento”²⁰ estão envoltos pela sistematização e institucionalização da educação pela sociedade, por meio da instituição escolar, nem sempre fazendo a ligação entre a palavra e a existência objetiva, concreta, real.

O grande linguista russo, Mikhail Bakhtin (1895-1975) expôs a ideia de que a palavra é a ponte entre o escritor e o leitor. A palavra que, muitas vezes, vai ser confundida com o discurso em si, pela concepção formulada pelos gregos, que ensinavam a arte do discurso como ponto de partida educativo, faz com que a imitação passe a ser a prática educacional. Sendo assim, a palavra se transforma em verbo, ou seja, a palavra passa a ser ação. O “logos”, que denota a ideia de que a palavra é divina e tem comprometimento com toda a ação do homem, passa a ser o instrumento necessário para a formação do homem.

Deste ponto de vista analítico, nota-se que a leitura permeará o processo educativo e a ação formativa em todas as práticas sociais dos(as) educandos(as).

A leitura, nesta pesquisa, é considerada como a materialização do fenômeno educacional nas práticas educacionais.

Todo exercício, dentro da escola, será valorizado como formador de estudantes para as práticas em sociedade. O sistema simbólico assume o sistema de regras de convivência; a linguagem passa a ser considerada como processo educacional e, não mais, o processo separado das práticas sociais.

¹⁹ O destaque é do autor da dissertação.

²⁰ Os freirianos têm apresentado uma relativa aversão a este termo, seja porque, no Brasil, ele potencializa discriminação, seja porque entendem que a alfabetização compreende o uso social da língua, já que, para Freire, toda alfabetização implica conscientização,

1. Teoria Dialoga com a Prática e Ambas Andam de Mãos Dadas

A educação enquanto fenômeno imporá, em seu sistema, a possibilidade de entender seu processo a partir dos estudos nas áreas das linguagens e códigos e sua contextualização dentro da escola.

A linguagem ou leitura não assume o papel solitário de transformação social, mas, sim, o protagonismo nos diálogos com as práticas da educação e seus significados para os(as) estudantes.

Ao falar de educação e literatura e propor uma investigação, surge a questão: Até que ponto o ensino de literatura brasileira tem impacto na formação de estudantes?

A pesquisa de que resultou esta dissertação aderiu-se ao programa da Academia Estudantil de Letras, na medida em que ele promovia uma discussão sobre a educação popular e sobre as consequências dos fenômenos educacionais. Esse diálogo proposto na construção da pesquisa vai ao encontro das práticas educacionais dentro e fora da escola e suas linguagens. Também se relaciona com conceito educacional freiriano de que a educação é libertadora e transformadora. A escola é o lugar de discussão dos rumos sociais que os homens têm que tomar e como essas práticas fortalecem as identidades dos indivíduos na sociedade.

O problema, da educação escolar, ao tentar formar leitores fluentes e que consigam compreender o mundo à sua volta, está em formar o(a) aluno(a) para as leituras obrigatórias, esquecendo que o(a) estudante já tem uma “bagagem” sociocultural.

Paulo Freire trata a educação como processo social e a literatura como uma linguagem ligada aos fenômenos educacionais. devendo sua análise incorporar suas relações com o contexto escolar. O diálogo, na educação regular, com a formação crítica do(a) estudante deve estar em harmonia com a formação integral do ser humano, portanto, diversificada segundo os contextos e trajetórias histórico-sociais específicas, contrária à formação para o pensamento homogêneo.

A literatura, em especial a brasileira, é ensinada com mais ênfase nas escolas do País. Nesse caso, o(a) estudante levará para sua vivência aquilo que ele leu na escola? Ele (a) consumirá apenas a literatura brasileira, ou, também, outros tipos de literatura? Não importa a nacionalidade da literatura consumida; o que importa é o consumo da literatura, que abre as cabeças dos(as) jovens para o mundo.

A perspectiva da linha de pesquisa em que se inseriu o projeto de que resultou esta dissertação busca valorizar as formas de linguagem e comunicação como produção coletiva e individual das pessoas. Este projeto de pesquisa levantou a questão proeminente se o ensino de literatura tem formado leitores fluentes e se esses estudantes saem com uma boa leitura de mundo a partir da participação no projeto em tela, tendo sido “alimentados”, ao mesmo tempo, pelo gosto da literatura.

A demanda do sistema educacional brasileiro e da sociedade é pela valorização da escrita e leitura, pelo menos nas proclamações. Percebe-se até mesmo um relativo esforço pela criação do que se poderia chamar de “cultura letrada e literária” no Brasil, revelado nos esforços pela disseminação de obras de literatura²¹.

A literatura é a manifestação artística e comunicativa dos entes participantes dos sistemas social, mas, para que isso se efetive, há de se começar o trabalho com ela na comunidade escolar. Contudo, a aderência à “cultura letrada e literária” se dará justamente pela ligação entre a educação institucionalizada e a valorização, além da cultura erudita, a da cultura popular. O povo também produz literatura – na maioria das vezes oralmente.

Essa dissertação tentou caminhar em harmonia com os pensamentos de Paulo Freire, que relacionava a educação aos valores da pluralidade de ideias. A cultura deve ser vista como eixo da aprendizagem e, por isso, o currículo, entendido em seu sentido amplo, não deve se limitar aos saberes práticas outorgados pela escola. A leitura já emerge na vida da criança ao andar pelas ruas de sua cidade, com sua inundação de letreiros. De fato, vive-se, contemporaneamente, em um mundo grafocêntrico! Por isso, na ânsia de entender o que contém a imensidão de placas e letreiros, a criança, muitas vezes, aprende sozinha a decodificar linguisticamente os anúncios, surpreendendo os pais que não entendem onde ela teria aprendido a “ler”. No entanto, ler significa muito mais do que a mera decodificação dos signos gráficos. Ler exige esta decodificação e o significado do que está escrito.

²¹ Mesmo com o evidente recuo da indústria gráfica e das livrarias, é necessário perceber que não se trata de uma queda do gosto pelo consumo literário, mas por uma ainda não generalizada reconversão tecnológica dessa indústria e desse comércio. As empresas, que se adaptaram aos novos tempos das tecnologias digitais, estão faturando muito, como é o caso da *Amazon* e da Estante Virtual. Significa dizer que o consumo de literatura parece se expandir. Uma boa pesquisa pode revelar melhor essas relações entre a expansão da leitura e a retração da indústria gráfica na produção de obras literárias. No entanto, este estudo ultrapassa os limites desta dissertação.

Romão, na obra *Pedagogia dialógica* (2002), narra o fato de seu neto, ainda não alfabetizado pela escola, ter decodificado linguisticamente a complicada palavra “promoção” em um *outdoor*; mas, logo em seguida, ter-lhe-ia lhe perguntado: “- O que significa ‘promoção’?”

Aqui, é claro, não se quer desqualificar o ensino regular. Ao contrário, quer se mostrar que o ensino regular, valorizando a educação informal, como dizia e ensinava Freire, pode ter um efeito satisfatório, pois passa a enxergar o sujeito completo e, não, seus fragmentos.

O educando necessita aprender a ter um olhar reflexivo e crítico e, não, ser depositário de todos os conteúdos. As matérias não devem ser “depositadas” em seu campo cognitivo, transformando-o numa espécie de conta poupança, no que Freire denominou “educação bancária”; ao contrário, os saberes devem ser construídos, devem ser um caminho a ser percorrido conjuntamente pelo(a) educando(a) com o educador e demais colegas. Como Freire dizia, todos aprendem “... em comunhão, mediatizados pelo mundo” (1998, p. 79).

Ao fazer busca sobre a temática, pôde-se constatar que o tema necessita de aprofundamento, visto que, quando busca com o descritor “Academia de Letras”, aparecem a Academia criada por Machado de Assis e algumas congêneres estaduais e estrangeiras.

Ler é muito importante para se acompanhar o processo civilizatório, mas o processo para a aquisição da fluência leitora é mais importante ainda, na medida em ele próprio aproxima as pessoas na transformação e atualização da cultura.

Paulo Freire, em seu livro *A importância do Ato de ler*, já advertia:

Me parece indispensável, ao procurar falar de tal importância, dizer algo do momento mesmo em que me preparava para aqui estar hoje; dizer algo do processo em que me inseri enquanto ia escrevendo este texto que agora leio, processo que envolvia uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado - e até gostosamente - a "reler" momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo (FREIRE, 1987, p. 9).

A escrita e a leitura são quase sempre endeusadas nas sociedades grafocêntricas e imperiais. Os franceses diziam, numa clara discriminação das sociedades ágrafas colonizadas: “- Pas du document, pas d’Histoire.” (“Sem documento, sem história.”). E quando se referiam a “documento”, queriam dizer documento escrito, como se a escrita e a leitura fosse o passo definitivo para a civilização. É verdade que, em uma formação social dominada pelos registros gráficos de suas vivências, ideias, tecnologias, projeções e ideais, precisa formar as novas gerações na lecto-escrita da língua materna, para que possa preservar e expandir seu legado cultural. Embora a relevância da leitura neste tipo de sociedade deva ser evidenciada, ela não pode ser transformada em instrumento de dominação e discriminação dos saberes orais, nem muito menos ter a supremacia no currículo, uma vez que sua importância só emerge, quando ela se coloca como um instrumento a serviço dos demais saberes. Neste caso, a escrita e a leitura passam a ter sentido e significado para todos os membros da formação social respectiva, transformando-se em leitura formativa, isto é, aquela que desperta o apreço de todos e preserva, modifica culturas e sociedades.

Os periódicos científicos das Ciências Sociais e das Humanidades tratam muito da escrita e da leitura na língua materna; pouco se aborda o processo de aprendizagem dessas ferramentas a partir de projetos e menos ainda por projeto da natureza do que constitui o objeto da pesquisa que gerou esta dissertação.. Por exemplo, nos periódicos registrados na Plataforma *Sucupira*, identificou-se um caderno com o nome “Academia Brasileira de Letras”, classificada no estrato B4. Acontece, neste periódico, os artigos sobre a Academia fundada por Machado de Assis não se debruçam sobre as questões da leitura, nem, muito menos, sobre seu aprendizado.

E, evidentemente, tampouco foi encontrado qualquer trabalho sobre o projeto Academia Estudantil de Letras da Prefeitura Municipal de São Paulo, nos demais *sites* de periódicos consultados. Todas as referências encontradas sobre o Projeto da AEL são as que a própria Prefeitura de São Paulo registrava sobre o tema.

Dentre as demais consultas mencionadas, cabe destaque à realizada ao Banco de Teses e Dissertações da Capes, uma vez que aí se encontra o acervo mais completo de trabalhos acadêmicos desenvolvidos em 47 áreas do conhecimento. Tampouco aí se encontrou qualquer publicação sobre a temática em tela, ainda que os temas leitura e letramento apareçam em vasta literatura.

A coordenação superior dos sistemas educacionais e as equipes gestoras das escolas precisam, certamente, demandar e estimular mais o desenvolvimento de estudos

sobre o tema da aprendizagem da escrita e da leitura em língua materna, já que a tornam hegemônica em suas matrizes curriculares e sempre reclamam dos pífios resultados.

Neste aspecto, assim se manifesta Vitor Henrique Paro:

Nesse sentido, administrar uma escola pública não se reduz à aplicação de uns tantos de métodos e técnicas, importados, muitas vezes, de empresas que nada têm a ver com objetivos educacionais. A administração escolar é portadora de uma especificidade que a diferencia da administração especificamente capitalista, cujo objetivo é o lucro, mesmo em prejuízo da realização humana implícita no ato educativo (2016, p. 4).

A educação e o hábito da leitura não podem ser vistos como meros instrumentos do Capitalismo, mas, além de sua missão de preservar, ou de substituir, processos culturais, têm de promover a formação integral do ser humano, individual e coletivamente, além, evidentemente, de ornarem as pessoas felizes, já que todo membro da espécie é um “projeto de felicidade”.

Freire deu grande destaque a este último aspecto da formação humana:

Há uma **relação** entre a alegria necessária à **atividade educativa** e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria (1998, p. 80).

Por essa razão, Freire se preocupava com os rumos da educação como um dos poucos canais capazes de promover a construção de sujeitos de direitos e de modificar suas histórias, como, também, eficazes para a resistência à discriminação e à exclusão.

De repente, a felicidade poderia constituir os fundamentos das diretrizes básicas da educação, e a escola poderia ser aquela instituição capaz de tornar o educando(a) uma pessoa feliz, na escola, na família e na sociedade, como queria Georges Snyders²² Uma pessoa que não tem prazer em ler ou aprender é enxerga a vida como um chicote, que sempre o acoitará, tornando-o incapaz de viver um projeto de felicidade, especialmente se for membro de um mundo grafocêntrico, como é o contemporâneo. Neste caso, a literatura escrita passa a ter um papel importante, na medida em que somente ela é capaz de evidenciar aspectos da cultura circundante que o próprio discurso científico não é capaz de revelar.

²² Georges Snyders (1917-2011), foi um pesquisador da educação, nascido em Paris, que escreveu uma obra, *La joie à l'école* (1996) que, traduzida em Português (1988), teve larga divulgação no Brasil. Publicou ainda, *Heureux à l'Université* (Felizes na universidade (2001).

A preocupação deve ser depositada na eficiência da leitura e, não, no sentido da formação da consciência crítica e, não apenas da capacidade de decodificação formal dos signos. a essência que é torná-los críticos(as). Há quem duvide que a leitura possa ser transformadora; que projetos de leitura podem modificar lugares, pessoas, estados e nações.

A leitura deve romper com os famosos paradigmas impostos na sociedade:

Enquanto prática, a leitura associa-se, desde seu aparecimento, à difusão da escrita, à fixação do texto na matéria livro (ou numa forma similar a essa), à alfabetização do indivíduo, de preferência na fase infantil ou juvenil de sua vida, é a adoção de um comportamento mais pessoal e menos dependente dos valores tradicionais e coletivos, veiculados por meio oral através (*sic*) da religião e dos mitos (ZIBERMAN, 1998, p. 75).

A pedagogia como prática educativa e as teorias de educação podem ajudar a compreender todo problema que existe nas práticas educacionais. Na história do Brasil, a produção de cultura e da educação passou por muitas intervenções e, hoje, tem-se um sistema educacional muito complexo e com muitos problemas. A investigação nessa área será sempre necessária, visto que o país é heterogêneo e a análise sempre poderá levar à elucidação dos problemas diversificados, como é o caso das culturas indígenas, elas próprias tão diversificadas. No campo da educação indígena, umas das questões mais delicadas que permanece nos dias de hoje é a do monolinguismo e a do bilinguismo. Por que as escolas indígenas têm de ser bilíngues e as dos brancos, não? Esse é apenas um exemplo de tantos problemas, quando se aproxima da educação básica das outras etnias que formaram a base da população brasileira.

Todos os períodos da educação e todas as manifestações educacionais e culturais que ocorrem no território nacional devem ser levados a sério e constituírem, não somente objetos de investigação com prestígio acadêmico, mas também terem seus fundamentos como referenciais de pesquisa. Felizmente, o Programa no qual esta dissertação foi produzida tem estimulado a luta contra o etnocentrismo (europeu e norte-americano) científico.

História da educação também é compreensão das “histórias locais”, como destacou Mignolo (op. cit.): compreender os processos educacionais é buscar entender os seres humanos =e suas culturas, bem como refletir sobre suas vivências.

Quando o projeto desta dissertação foi proposto – a formação escolarizada para a fluência leitora –, a ideia incluía o levantamento dos problemas da leitura na vivência de

estudantes da periferia de São Paulo, no sentido de contribuir para a reflexão de que a escola deve promover a leitura crítica do próprio mundo dos novos leitores. Paulo Freire provocou uma verdadeira revolução nos sistemas educacional por uma proposição simples: o ser humano e seu meio devem ser, simultaneamente, objetos da pesquisa em educação. A educação não acontece no ar, mas, profundamente em seu respectivo contexto histórico-social e a escola, enquanto instituição profissional responsável pela formação das novas gerações, deve incorporar, também, os conhecimentos gerados fora delas, nas outras instituições e relações sociais, pois além de ter de socializar o patrimônio cultural da humanidade, tem uma função “omnilateral”, isto é, tem de incorporar na matriz curricular todos os saberes gerados coletivamente.

Para a atual geração, o saber letrado está mais ligado às relações do cotidiano. Um cidadão²³ dinâmico deverá ter uma boa noção de leitura básica, para realizar as atividades mais simples, como pegar uma condução, fazer compras, preencher papéis oficiais ou informais, preparar-se para o mercado de trabalho e tudo que a linguagem comunicativa requerer. Mais ainda, ter acesso a todo tipo de informação requer, dos sujeitos, a apropriação de outras formas de interpretação de um texto em seu contexto, fazendo-se entender e serem entendidos. Segundo Oliveira (1995, p. 154), entender um texto "... do autor, do tempo e do local de sua criação", permite criar compreensão adequada do mundo, levando o leitor a pensar sobre sua cultura e a do outro (do autor) e sua funcionalidade no dia a dia.

2. A Escola Dialoga com a Leitura, Ambas Andam no Caminho da Críticidade

Para Oliveira, o contato com a leitura faz com que emergja uma representação simbólica da realidade vivenciada pelo escritor e pelo leitor do texto (1995, p.157).

A escola deveria regular a intervenção da leitura no respectivo contexto de cada leitor. A escola deve se preocupar com a mediação entre a leitura e a realidade do educando, tornando possível a “mediatização” de sentido freiriano, e, não, práticas isoladas, abstratas, mas com a intenção de formar estudantes críticos do contexto e autônomos. A leitura – esse símbolo de comunicação da sociedade – pode propiciar o entrosamento crítico com a realidade, ou, quando limitada à mera decodificação

²³ Quando se fala de cidadania, nesta dissertação, a ideia é de a promoção da dignidade do(a) aluno(a) no exercício de seus direito e cumprimento de seus deveres.

linguística, levar à alienação do leitor. Ler é “abrir uma janela para o mundo, em um primeiro momento: abre-se a janela e percebe-se a aparente calma que está lá fora; não convencido, vai à porta e, ao abri-la, percebe que terá que sair e compreender o mundo fora de própria “casa”.

Nos periódicos e plataformas com trabalhos que defendem a leitura como a prática de inclusão social, pouco se fala do como fazer a formação para ela e muitas reflexões tratam abstratamente das teorias relativas ao tema. Examinar um projeto paracurricular com profundidade, a ponto de verificar se sua aplicação deu resultado, ou não, é algo que está empobrecido no campo da literatura sobre a temática da escrita e da leitura.

Muitos professores querem partir para o fazer, descobrindo as técnicas de como fazer – “aprendendo com a própria prática”, como repetia, recorrentemente, Paulo Freire – uma vez que a teoria sobre a leitura tem destacado que o ato de ler é um processo importante para a transformação da vida do estudante. Neste sentido, Freire não negou a escola, nem a docência, como pretendem alguns de seus críticos, alinhando-o à teoria da “desescolarização social” de Illich. Ao contrário, o Patrono da Educação Brasileira sempre valorizou a escola e a docência. É claro que a escola e a docência defendidas por Freire são as que proporcionam uma abrangente formação crítica de seus estudantes e, não, apenas, as que projetam a realização econômica, no caso literal da “escola bancária”.

Os projetos paracurriculares surgem, em geral, pela necessidade de se resolver problemas não resolvidos pela via curricular prosaica, tornando-se uma espécie de complemento às atividades regulares.

Dácio G Moura e Eduardo F. Barbosa explicam que:

Atividades baseadas em projetos estão cada vez mais presentes em todos os setores da atividade humana. O volume de empreendimentos na forma de projetos tem crescido rapidamente envolvendo diversas áreas do conhecimento. Nas áreas educacionais e sociais, atividades baseadas em projetos ocorrem nos diferentes níveis nas organizações públicas e privadas (2016, p. 4).

Ou seja, a pessoa está sempre buscando formas de transformar seus limites em inéditos viáveis. É evidente que não se pode atribuir o sucesso na educação somente aos projetos, invertendo o sentido da gestão pública – como fez, em passado recente determinado Governo, que tirava as atribuições das estruturas oficiais e as entregava a assessorias pagas – tornando os aparelhos de Estado, como, por exemplo, escola em mercado das assessorias mercenárias. A investigação do Projeto Academia Estudantil de

Letras evidenciou que relativa obsessão por projetos, muitas vezes, vai deixando de lado os ensinamentos que devem ser trabalhados nas atividades regulares da escola, colocando “nas costas” dos projetos todos os anseios de uma comunidade escolar. Observou-se, na pesquisa de que resultou esta dissertação, que se tem publicado muito mais sobre projetos do que sobre as práticas bem sucedidas, ou sobre as práticas escolares que não dão certo e que precisam ser revistas.

Ao fazer-se a revisão da literatura, precisa-se observar que o tema Educação sempre está à mesa como prato principal, como algo importante, é claro; mas que, na prática, acaba sugerindo “receitas” prontas para que o produto (sociedade letrada) possa ter êxito.

Antônio Cândido foi o escritor e crítico literário que valorizou a leitura de literatura como instrumento de satisfação das necessidades humanas, explicando que a ela pode ajudar a organizar o mundo em que se vive:

[A] literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob a pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza (1995, p. 4).

Com essa explicação de Cândido que, além de escritor era um sociólogo, esclareceu que a leitura e literatura não é apenas entretenimento, mas um direito a ser usufruído pelos leitores, ou como o próprio Freire diria, pelos sujeitos cidadãos e cidadãs.

A humanidade foi aprendendo as várias formas de se comunicar e de preservar a própria espécie, já que a arte de escrever e compreender o mundo a partir da leitura é algo inerente aos seres humanos, dado que a produção de símbolos fonéticos e imagéticos é uma das formas de realização da humanidade. É inerente a ela – e a distingue da interação entre as demais espécies, uma vez que a comunicação humana implica cosmovisão e seleção – e diferente, portanto, da “comunicação” entre as abelhas, por exemplo, que é natural, biológica, instintiva. Ao comunicar-se o ser humano escolhe, de seu repertório total (*visão de mundo*), as porções de significados para cada situação estabelecida nas suas relações sociais.

Cândido ainda vai além e diz:

Certos bens são obviamente incompressíveis, como o alimento, a casa, a roupa. Outros são compressíveis, como os cosméticos, os enfeites, as roupas supérfluas. Mas a fronteira entre ambos é muitas vezes difícil de fixar, mesmo quando pensamos nos que são considerados indispensáveis. Por isso, a luta

pelos direitos humanos pressupõe a consideração de tais problemas, e chegando mais perto do tema eu lembraria que são bens incompressíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura (2004, p. 173-174).

Desta forma, a literatura passa a ser, segundo Cândido, um bem imprescindível e, não somente, um bem supérfluo para o lazer e o entretenimento.

Na perspectiva de Candido, portanto, o objeto da pesquisa em tela, que busca compreender não apenas o significado linguístico, mas, também, o espaço social de um projeto educacional desenvolvido em escolas da rede municipal da Cidade de São Paulo, ganhar relevância importantíssima, não só por contribuir para o presente do aluno por ele beneficiado, mas, também, para o futuro da humanidade. A literatura, nesse viés, passa a ser um instrumento de promoção de uma educação de qualidade, que propicia a conformação e a formação integral do ser humano dando-lhe o direito e as condições de exercer sua cidadania, como diz nossa Constituição, e, por que não dizer, de sua humanidade.

Olhar o projeto Academia Estudantil de Letras, desse modo, já não é apenas uma verificação de sua eficácia para a formação leitora, mas a reafirmação de que leitura e literatura são direitos inalienáveis da criança e do adolescente.

O próprio Estatuto da Criança e do Adolescente em seu artigo 18 enfatiza:

A criança e o adolescente têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-lo (BRASIL,1990).

A própria legislação mostra que o caminho da aprendizagem é pela formação integral e prazerosa. E, sem qualquer sombra de dúvida, a formação por meio da leitura de literatura é muito mais agradável do que a oferecida por meio de constrangimentos de qualquer ordem, por meio da chamada “disciplina severa”. A literatura, por sua vez, vem sendo “marginalizada” nas leituras escolares, tratada como “perda de tempo”, já que os estudantes têm de se preparar para os conteúdos propedêuticos (preparatórios para ingresso em graus subsequentes) e, não para alimentar o potencial formativo para a vida.

Além disso, Antônio Cândido defende a literatura como sendo aquela que melhor representa uma sociedade: a vivência dos seres humanos e suas relações comunicativas por meio da escrita artística, vai representar muito melhor qualquer sociedade do que os textos oficiais e os de suas constituições.

Bakhtin afirma:

O autor deve ser compreendido, acima de tudo, a partir do acontecimento da obra, em sua qualidade de participante, de guia autorizado pelo leitor. Compreender o autor no mundo histórico de sua época, compreender seu lugar na sociedade, sua condição social. Aqui saímos dos limites de uma análise do acontecimento da obra e entramos no domínio da história; o estudo puramente histórico tem de levar em conta todos esses fatos (2000, p. 221).

E o autor russo completa quanto à estética:

O homem, na arte, é um homem considerado em sua integridade. No capítulo anterior, determinamos que seu corpo exterior era um componente esteticamente significativo e que o mundo das coisas constituía o ambiente do corpo exterior. Sabemos agora que, de um lado, o homem exterior (a parte externa do homem) em seu valor plástico-pictorial e, do outro, o mundo ao qual ele está ligado e com o qual entra em combinação estética, são transcendentais à sua possível autoconsciência, ao seu eu-para mim, à sua consciência viva e capaz de vivenciar (*id.*, *ibid.*, p. 113).

Então, compreender que a Academia Estudantil Brasileira, que está inserida no contexto de uma escola, é falar de algo científico por meio de várias indagações e verificações a respeito da vida prévia e subsequente dos educandos(as), para aí verificar as marcas deixadas pelo projeto em tela.

Assim, quando se foi a campo para coleta de dados, buscou-se extrair bastante informação sobre as predileções dos estudantes. É claro que também foram coletados dados de seus boletins, para verificar o desempenho dos alunos, seja na frequência, seja no aproveitamento.

Pode parecer utópico, no sentido ruim do termo, que o ensino-aprendizagem escolar possa realizar o ser humano em sua completude. Contudo, a teoria tratada no currículo escolar poder ser um norteador das ações pedagógicas que influenciam a representação que o estudante do mundo em que vive.

Este primeiro capítulo revela-se importante para mostrar o caminho que foi percorrido em busca de teorias que pudessem elucidar os problemas derivados das questões da escrita e, principalmente, da leitura. Sobre a leitura há muitos olhares, mas,

ao trilhar os caminhos para desenvolvimento da pesquisa de que resultou esta dissertação. chegou-se à conclusão de que era adequado olhar para as obras-primas da literatura brasileira, assim consideradas, apenas por seu “engajamento realista”, mas por sua capacidade de desvendamento crítico da sociedade nacional, nas suas diversas etapas.

Concluindo, cabe dizer que Freire revela que aprender é modificar a própria realidade:

[...] num permanente movimento de busca em que, curiosos e indagadores, não apenas nos damos conta das coisas, mas também delas podemos ter um conhecimento cabal. A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a (2003, p. 68-69).

Então, torna-se vital e necessário estudar e compreender que a prática social deverá andar de mão dadas com as práticas pedagógicas que envolvem a leitura e a escrita, a fim de tornar os estudantes pessoas capazes de serem transformadas e serem transformadoras de suas próprias realidades.

CAPÍTULO II

A ACADEMIA ESTUDANTIL DE LETRAS E SEU CONTEXTO

Esse mundo, essa natureza, essa história, essa cultura, essa visão do mundo decorrente daí, tudo isso, enquanto validado, sem levar em conta o sentido, enquanto reunido e acabado pela memória eterna, é apenas mundo, natureza, cultura do homem-outro. Tudo o que determina e caracteriza a existência em sua atualidade que lhe insufla sua dinâmica dramática - desde o ingênuo antropomorfismo do mito (cosmogonia, teogonia) até as modalidades da arte contemporânea e até as categorias de uma filosofia intuitivamente estetizante: o princípio e o fim, nascimento/aniquilamento, existência/devir, vida etc. - arde com o fogo emprestado da alteridade (BAKHTIN, 2000, p.148).

Depois de fazer-se a revisão da literatura, evidenciando-se as fundamentações teóricas desta pesquisa, o capítulo II apresentará informações históricas sobre a Rede Municipal de São Paulo, alguns detalhes do Município de São Paulo, que enxergar-se-á como importantes para serem apresentados aos leitores, além do momento político e administrativo em que a AEL foi inserida, contextualizando-a para aqueles que debruçarem os olhos sobre as linhas que estão neste trabalho. Não menos importante é falar-se um pouco sobre a professora Suelizinho, que será apresentada posteriormente, que introduziu a AEL na Prefeitura Municipal de São Paulo, permitindo sua ampliação na rede de educação da capital paulista.

Os dados expostos são necessários e relevantes para a compreensão e o esclarecimento do universo em que se insere, com detalhes que aporem melhor as análises subsequentes, o objeto da pesquisa de que resultou esta dissertação.

Quer-se fazer uma conexão com o contexto da AEL e sua contribuição para a formação leitora dos estudantes da Rede Municipal de Educação de São Paulo, tentando, posteriormente, confirmar ou não se a AEL tem impactado de forma efetiva a formação leitora dos educandos.

Como Freire dizia em *Pedagogia do Oprimido* (1970), a escola é local político, não partidário, embora ensinar e aprender são atos com força política e o ensino assim concebido é capaz de dar liberdade aos homens. Note-se o que ele diz:

O método de Paulo Freire é, fundamentalmente, um método de cultura popular: conscientiza e politiza. Não absorve o político no pedagógico, mas também não põe inimizade entre educação e política. Distingue-as, sim, mas na unidade do mesmo movimento em que o homem se historiciza e busca reencontrar-se, isto é, busca ser livre. Não tem a ingenuidade de supor que a educação, só ela, decidirá dos rumos da história, mas tem, contudo, a coragem suficiente para

afirmar que a educação verdadeira conscientiza as contradições do mundo humano, sejam estruturais, superestruturais ou inte restruturais, contradições que impelem o homem a ir adiante. As contradições conscientizadas não lhe dão mais descanso, tornam insuportável a acomodação. Um método pedagógico de conscientização alcança últimas fronteiras do humano. E como o homem sempre se excede, o método também o acompanha. E “a educação como prática da liberdade” (FREIRE, 1970, p. 12).

Como a AEL busca ampliar a participação do aluno no exercício de sua cidadania, a partir da formação leitora, pois o ensino no fundamental I e II é um ensino que valoriza a formação crítica, é necessário mostrar-se um pouco do contexto político na ocasião da implantação da Academia Estudantil de Letras. Deixar-se-á, é claro, que não será em nenhum momento crítica ou louvação de ação política partidária, mas compreensão da lógica de se implantar a AEL dentro das escolas municipais.

Precisa-se conhecer a história da AEL, suas características e alguns fatos históricos, pois a AEL é uma forma inovadora que visa revolucionar a formação leitora da Rede Municipal de Educação de São Paulo

Agregar-se-ão informações da gênese do projeto objeto desta dissertação para que os futuros pesquisadores e leitores tenham acesso a um material com informações amplas, a fim de garantir sua contribuição. Porém, não se trata, em nenhum momento, de contar a história pela história, mas ter no histórico elementos que facilitam as categorias de análises. Veja-se o que a escritora Carla Renata Antunes de Souza Gomes, em seu livro *Metodologia do Ensino de História*, diz:

Os sujeitos históricos são todos os indivíduos ou grupos envolvidos na situação que se quer descobrir. Podem ser trabalhadores, patrões, mulheres, crianças, servos, escravos, reis, soldados, prisioneiros, religiosos, velhos etc. Eles serão os agentes ou personagens por meio dos quais os diversos modos de existir podem ser apresentados ao nosso entendimento. Assim, por exemplo, para saber como era a vida das crianças em um outro tempo, recorre-se, inicialmente, aos familiares próximos dos alunos. A partir deles informações serão colhidas e comparadas com as de outros colegas da classe para depois ampliar essa condição para outros tempos e lugares. (GOMES, 2016, p. 3).

Conhecer o passado para compreensão do presente e apontar os possíveis caminhos para o futuro é uma prática necessária ao pesquisador. Quando se fala em educação, fala-se em fenômeno não estático, mas dinâmico. Enquanto se escrevia esta dissertação, a educação já estava mudando e precisa-se sempre de mais informações e análises, possibilitando à ciência trabalhar em prol da sociedade e da humanidade. É justamente o objetivo deste trabalho: trazer luz às questões que requerem verificações.

A autora continua ratificando:

A construção do saber histórico é feita por pesquisadores especialistas em variados temas do campo historiográfico (escravidão, religião, sociabilidades, gênero, política, economia, educação, saúde, imprensa, literatura etc.) a partir da reunião de informações contidas no que chamados de “fontes históricas”, que são todos os suportes que registram os vestígios da existência humana. (GOMES, 2016, p. 11).

Então, é importante afirmar que este capítulo se justifica. Conhecer a história da AEL e sua contextualização enriquece os dados da pesquisa e melhoram as percepções e reflexões que forem feitas. E não só da AEL, mas da própria cidade de São Paulo e da Secretaria de Educação da capital paulista, quando se evidencia a sua atuação como formadora de estudantes críticos e com formação integral.

Freire, em *Pedagogia do oprimido* (1998), sustenta isso, ao afirmar:

O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma. Consciência do mundo, busca-se ela a si mesma num mundo que é comum; porque é comum esse mundo, buscar-se a si mesma é comunicar-se com o outro. O isolamento não personaliza porque não socializa. Intersubjetivando-se mais, mais densidade subjetiva ganha o sujeito (1994, p. 8).

De certa forma conhecer a história é imergir na essência da Academia Estudantil de Letras para poder conhecer suas propostas e práticas didáticas. Será o dialogar com sua história, fazer do diálogo um instrumento facilitador das análises do trabalho.

Para isso, começa-se pelo ano em que a AEL surgiu na SME, como projeto piloto, para formação leitora dos estudantes. Um projeto que teve um começo tímido, com apenas três escolas que iniciavam suas didáticas depois do turno das aulas, com atividades voltadas para leituras, na AEL.

Tudo começou no ano de 2005, quando a professora Sueli Gonçalves, a Suelizinha, como é conhecida na Rede Municipal de São Paulo, fundou a primeira Academia Estudantil de Letras, na EMEF Padre Antônio Vieira, Zona Leste da cidade de São Paulo.

Para se falar da Academia Estudantil de Letras precisa-se entender que a professora Sueli é uma personalidade bem conhecida na Rede de Ensino. Atualmente, está aposentada, mas isso não a faz se desligar por completo das atividades da Academia. Ela sempre é convidada a participar de eventos relacionados à AEL.

Porém, como é um projeto considerado a menina dos olhos da Secretaria Municipal da Educação de São Paulo, vale fazer-se um breve histórico e um panorama geral da cidade de São Paulo que é a capital do Estado de São Paulo e tem relevância ímpar na difusão de políticas públicas e políticas para a educação entre outros municípios, por se tratar da maior cidade do Brasil como o centro financeiro e econômico do Estado.

Paulo Freire considerava a cidade de São Paulo como uma cidade educadora, para ele a própria educação estava ligada com o processo de construção da capital paulista, isso pode-se ver no Livro, *Geografias de São Paulo: Representação e crise da Metrópole* (2004), em que a autora Ana Fani Alessandri Carlos revela que Freire relaciona o significado da cidade de São Paulo com a Educação. Ela diz que a Cidade somos nós, parafraseando o pensamento de Freire, e nós somos a cidade, portanto é importante se pensar na questão histórica, até porque a Cidade de São Paulo é considerada Cidade Educadora, por essa razão o autor da dissertação importa-se em trazer-se o histórico da Cidade de São Paulo por considerar-se que a AEL surge da ideia de avançar e fortalecer o título de Educadora, para Capital, exposta por Freire e Ana Fani Alessandri Carlos.

Veja-se desde o início que o desbravar e descobrir estavam associados ao ato de educar, embora que haja críticas, os indígenas que aqui habitavam.

Os padres jesuítas José de Anchieta e Manoel da Nóbrega vieram à Serra do Mar, no começo de 1553, para buscar um local permanente e iniciar a catequização dos indígenas. Chegando no planalto de Piratininga, deparara-se com o ponto ideal. Lembrava os ares frios e misturados com outros elementos do clima, como os de Espanha e uma terra boa, fresca e com água saudável.

Os padres edificaram um colégio, próximo aos rios Tamanduateí e Anhangabaú, onde realizaram uma missa. Era o dia 25 de janeiro de 1554, data que marca o aniversário de São Paulo. Quase cinco séculos depois, o povoado de Piratininga se tornou numa cidade de 11 milhões de habitantes. Da época, restam apenas as fundações da construção feita pelos padres e índios no Pátio do Colégio, que está situado no centro da cidade, na Sé.

Piratininga levou 157 anos para se tornar uma cidade chamada São Paulo, decisão ratificada pelo rei de Portugal. São Paulo ainda era o ponto de partida dos bandeirantes, que saíam comitivas a desbravar os interiores do estado. Queriam encontrar minerais preciosos e explorar os índios.

Em 1815, o município se transformou em capital da Província de São Paulo. Mas, somente doze anos depois ganharia sua primeira faculdade, de Direito, no Largo

São Francisco. A partir de então, São Paulo se tornou o lugar das grandes manifestações que influenciaram movimentos de transformação social, tornando a capital paulista uma das principais cidades mais importantes do país.

Tornou-se também importante na área econômica por conta da cafeicultura, no final do século XIX. Imigrantes vieram para trabalhar nas lavouras e, mais tarde, no crescente parque industrial da cidade. Hoje, ainda a capital, recebe não só imigrantes, mas refugiados, que são inseridos nas escolas municipais, realizando um trabalho de inclusão dessas pessoas.

Em 1930, os donos do capital do Estado de São Paulo brigaram com o governo federal, dando o pontapé inicial na Revolução Constitucionalista de 1932, que culminou no seu ápice, no dia 9 de julho (hoje feriado estadual). A luta durou três semanas e São Paulo perdeu. O Estado ficou isolado no campo político, mas as instituições educacionais na cidade se fortaleceram, passando a dar mais visibilidade para a Capital. Em 1935, foi criada a Universidade de São Paulo (USP). Na década de 1940, São Paulo passou por grandes transformações urbanísticas, principalmente no setor viário. A industrialização se tornou o principal motor econômico da cidade.

A necessidade de mais mão-de-obra nessas duas frentes trouxe brasileiros de vários estados, principalmente do nordeste do país. Na década de 1970, o setor de serviços ganhou maior destaque na economia paulistana. As indústrias migraram para municípios da Grande São Paulo, como o chamado ABCD (Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul e Diadema). Hoje, a Capital Paulista é o centro financeiro da América Latina e, por isso, ainda recebe, de braços abertos, brasileiros e estrangeiros que trabalham e vivem na cidade de São Paulo, em um ambiente de tolerância e respeito à diversidade de credos, etnias, orientações sexuais e tribos.

Ao fazer-se esse resumo, ratifica-se a cidade de São Paulo como a capital que dita tendência na educação de várias cidades do Brasil, inclusive algumas cidades de outros estados têm levado a AEL para seus estados e cidades.

Os Centro Unificados Educacionais (CEUS), a ideia, tem sido exportada para outras cidades como Santo André e São Bernardo.

Assim a São Paulo tem uma relevância educacional que lidera outras cidades, principalmente as do ABC e Grande São Paulo. Um projeto como AEL que chega a ser visionário e influenciador pode ser refletido pela história da cidade em liderar os

grandes movimentos de lutas na área educacional, garantindo o título de principal cidade do Brasil, principalmente na economia.

1. Academia Estudantil de Letras: a Idealizadora

Maria Sueli Fonseca Gonçalves é professora de Ensino Fundamental de Língua Portuguesa e Literatura da Rede Municipal da cidade de São Paulo (Capital). Ela nasceu em 29 de janeiro de 1952, em São Paulo, no bairro São Miguel Paulista. Seus pais, que eram do interior do Rio Grande do Norte, vieram para São Paulo em busca de uma vida melhor. Sueli era a segunda filha de 3 filhos que seus pais tinham.

A origem da professora Sueli é muito humilde. Por essa razão, os pais dela pais vieram para a “cidade grande” na procura de um bom emprego, para que pudessem construir uma vida de prosperidade e capaz de sustentar os filhos. Apesar de os pais não terem estudo, sempre buscaram proporcionar a formação dos filhos. A própria Sueli diz que a mãe falava que “em terra de cego quem tem olho é rei”, pois a mãe dela era uma pessoa curiosa e estudiosa, embora tenha frequentado apenas o segundo ano do antigo curso primário. Lá no interior a mãe já se propusera a ensinar as crianças para “lhes darem a leitura que era pouca”, mas que, naquela ocasião, era o suficiente para poder passar um pouco de conhecimento. Segundo Suelizinha, a mãe era uma ambiciosa que sonhava com uma educação boa para os filhos e para as outras crianças a quem ela ensinava. A mãe viu na vinda para a cidade de São Paulo uma oportunidade para que os filhos pudessem frequentar a escola e, por conseguinte, ter uma vida melhor.

Suelizinha, ao frequentar a escola, passou a amar os estudos e a adorar as histórias que se contavam em sua instituição de ensino. Ela narra, nas palestras que profere, que o encantamento pela escola era algo quase “mágico”; o visual da sua sala era encantador e isso a motivava a querer estudar mais e mais. Desde o Jardim de Infância, Sueli já demonstrava interesse por estórias e ficava radiante, segundo ela, pelos contos oralizados pela professora.

É importante destacar esses aspectos dessa biografia, pois a estada de Suelizinha na escola já poderia ser um prenúncio de uma vida de alguém que batalharia pela literatura na educação pública, em especial na da cidade de São Paulo. “As professoras eram carinhosas sempre”, lembra ao relatar fatos de sua infância. As bonecas também são lembranças afetivas para a criadora da AEL, denotando que o ato de brincar pode ter contribuído para a criatividade com que Suelizinha iria prosseguir na contação de estória.

Ela brincava de escolinha ensinando suas bonecas. Desde criança, já se divertia como professora. Ela usava aquilo que aprendia nas aulas de suas professoras e tudo era reproduzido, por Sueli, nas brincadeiras com suas bonecas e bibelôs.

Aqui cabe lembrar o Patrono da Educação Brasileira que dizia:

O papel, portanto, do animador ou da animadora cultural no Círculo de Cultura, numa sociedade em que o “silêncio já não é possível”, em suas relações com os alfabetizandos, não é o de quem transfere o conhecimento, mas o de quem, através do diálogo, procura conhecer os alfabetizandos. Ao ensinar algo aos alfabetizandos, o animador ou a animadora cultural aprende deles algo também. Na educação revolucionária, que irá substituindo, a pouco e pouco, a educação colonial, em todos os níveis, não é possível separar o ato de ensinar do de aprender; o ato de educar do de ser educado. Por isso é que nós temos referido sempre ao animador cultural como um educador-educando, em diálogo com o alfabetizando, como um educando-educador (FREIRE, 1978, p. 6-7).

Ela conta que, enquanto as suas amigas diziam querer ser bailarinas, ela queria ser professora. Frequentar a biblioteca da escola já era seu hábito; levar livros para casa era uma de suas atividades. Qualquer expressão de criatividade tinha o apoio do pai.

Sueli começou a contar histórias para as crianças de sua rua. Nessa época, nasceu o desejo de ser professora de Língua Portuguesa. Ela conta, em suas entrevistas, que, aos 13 anos, já se interessava pelo “eu lírico” e era nessa época apaixonada por José de Alencar. Ela sempre recorda de que, na tenra idade, era amante das metáforas propostas por Alencar. Então, usava também de metáforas, como “Astro-Rei”, para começar suas redações da escola. Nas próprias palavras dela, “... adorava ‘metaforizar’ os textos que redigia.”

Depois da escola, veio sua entrada na faculdade e, aí, vieram as análises feitas sob a ótica da análise literária. Agora, esse contato era com o instrumento de trabalho, porque Suelizinha passaria a ser de fato profissional da área que tanto amava.

Na faculdade, teve contato com Jorge Amado e passou a ter dois ídolos, como ela mesma diz: Alencar e Jorge Amado; um pela poesia o outro pela prosa. Vale ressaltar que Sueli formou-se na Universidade de São Paulo (USP). No curso superior, percebeu que a amplitude da área de Letras era algo bem nítido e, não somente, estritamente literatura.

Ao terminar a faculdade prestou concurso para o Banco do Brasil e foi aprovada. Classificou a experiência aí adquirida como algo extraordinário, pois conheceu um lado fantástico daquela instituição: as pessoas. Suelizinha sempre mostrou muito apreço pelo ser humano, pelas histórias e seus contextos.

Porém, Suelizinha sabia que o lugar dela era uma escola e que estava ali provisoriamente. Casou-se, teve filhas e um mundão da literatura para desbravar! É necessário voltar-se a Freire que ratifica:

Neste sentido, a consciência da prática implica a ciência da prática embutida, anunciada nela. Desta forma, fazer ciência é descobrir, desvelar verdades em torno do mundo, dos seres vivos, das coisas que repousavam à espera do desnudamento, é dar sentido objetivo a algo que novas necessidades emergentes da prática social colocam às mulheres e aos homens (FREIRE, 2003b, p. 102).

Algo interessante a mencionar, aqui, é que um dos irmãos dela, que era professor, a aconselhou a não ser professora e ficar no Banco do Brasil, pois era um emprego “comum”. Assim ele classificava o trabalho no Banco que, no caso, as pessoas terminam seus expedientes e acabou-se a jornada; já em uma escola, nada acaba com o fim do turno e, para uma mulher com filhos, era mais cômodo manter-se bancária.

Mas, aqui se fala da idealizadora da Academia Estudantil de Letras, ou seja, era algo intolerável ficar em um banco e deixar a literatura e o ensino para outrem. Passou 20 anos trabalhando no Banco do Brasil, quando em 1996, entrou na Prefeitura do Município de São Paulo.

2. Academia Estudantil de Letras: Início e Gestão

Recorde-se que AEL nasceu em 2005, na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Padre Antônio Vieira, idealizada pela então professora de Língua Portuguesa, Maria Sueli Fonseca Gonçalves, conhecida por todos como “Suelizinha”.

É necessário atentar-se para as questões políticas e administrativas pelas quais a gestão da Prefeitura de São Paulo estava passando, como a criação dos Centros Educacionais Unificados (CEUS), na gestão da Prefeita Marta Suplicy, do Partido dos Trabalhadores (PT), que assumira o executivo municipal no dia 1.º de janeiro de 2001, mantendo-se no cargo até 1º de janeiro de 2005. Foi derrotada, no ano de 2004, pelo então candidato do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), nas eleições municipais da época, já que se candidatara à reeleição.

Note-se que as prefeitas do PT, como Luíza Erundina (01/01/1989 à 01/01/1993) e Marta Suplicy (01/01/2001 à 01/01/2005), procuraram investir em educação universal, inclusiva e obrigatória, que, além de promover o ensino dos saberes, procurava formar os

cidadãos para o livre pensamento e o exercício da cidadania, conforme mostra um dos balanços feitos pelo Instituto Pólis, que abrangeu os anos de 2001 a 2003 sobre os investimentos em educação no governo petista:

Analizando os indicadores em seu conjunto, é possível verificar que houve um forte empenho na ampliação dos serviços educacionais, por meio da construção de novas unidades escolares, particularmente nas regiões mais pobres e populosas, bem como na das matrículas em todos os níveis e modalidades, exceção feita ao ensino médio que não é prioridade do município segundo a Constituição de 1988. (SILVA *et al.*, 2004, p. 30).

Nesse ano, também estava ocorrendo um maior investimento na educação, pois o mesmo partido da prefeita de São Paulo ocupava a Presidência da República na figura de Luís Inácio Lula da Silva, o Lula, cuja gestão foi do ano de 2003 até 2011, quando passou a faixa para sua sucessora, Dilma Rousseff.

A ideia não é fazer críticas às gestões ou mostrar os pontos positivos, mas evidenciar o contexto político e de iniciativas em política pública, especialmente em educação, no momento do nascimento da AEL no município de São Paulo.

Quando a Prefeita Luíza Erundina iniciou a administração petista em São Paulo, 11 anos antes de Marta Suplicy, percebia já o propósito de valorização da educação e do magistério. Para tanto, contou com a ajuda expressiva e importante de Paulo Freire à frente da pasta da educação na capital, sendo substituído, mais ou menos no meio do mandato, pelo professor Mario Sergio Cortella.

Pode-se considerar que a última década do século XX e a primeira do XXI foram marcadas por uma mudança nas políticas educacionais, não só do país, mas dos municípios, em especial em São Paulo, universo da pesquisa de que resultou esta dissertação,

Veja-se o que diz Camilla:

Além das oportunidades de formação com apoio de especialistas, considerou-se que, para concretizar as diretrizes propostas, os professores precisam de um regime de trabalho que favoreça seu vínculo com os alunos, com a comunidade escolar e com a rede de ensino. Do ponto de vista dos educandos, tendo em vista o princípio da equidade, tomaram-se o provimento de insumos e serviços complementares e a aproximação escola-comunidade como aspectos relevantes da qualidade social. Com relação a esses aspectos, o que está em jogo é a democratização das condições de acesso e aproveitamento dos serviços escolares (SILVA *et al.*, 2004, p. 31).

Assim, a educação da cidade de São Paulo abraçava projetos ambiciosos como o da AEL, embora tenha havido gestões que promoveram cortes nessa pasta, contrastando com a gestão de Marta e de Erundina, que tinham uma visão educacional mais ampla e construtiva. Porém, como já narrado, Marta tentara se reeleger em 2004, não tendo sucesso, sendo derrotada por José Serra, do PSDB.

Em março de 2006, a professora recebeu o convite da Secretaria Municipal de Educação (SME) para integrar a equipe da Diretoria Regional de Educação (DRE) Penha, com o objetivo de iniciar a expansão da Academia Estudantil de Letras para outras escolas da região.

A força do projeto e a adesão da comunidade escolar, impediu que administradores, mesmo contrários à ideia, com ele acabassem.

No ano de 2007, a AEL já contava com três academias fundadas e dando bons resultados, algo que, na visão da Secretaria Municipal de Educação (SME), deveria ser uma positividade que levasse o projeto a diante. São as três: AEL Monteiro Lobato, na EMEF Prof. José Carlos de Figueiredo Ferraz; AEL Cecília Meireles, na EMEF Cecília Meireles e AEL Lygia Fagundes Telles, na EMEF Octávio Mangabeira.

Formações para os docentes eram propostas sempre com a ideia de que o professor pudesse multiplicar o projeto como uma educação inovadora e de qualidade.

Porém, a AEL surge, o prefeito José Serra, que impedira a reeleição de Marta ao Governo de São Paulo. assumira com a promessa de continuar as políticas públicas e aperfeiçoar aquelas que considerava como passíveis de ajustes e de aperfeiçoamento. A AEL, entretanto, surgira por força de lei municipal, tendo como objetivo estruturá-la somente em 2015, passando a ser reguladas todas as suas atividades em âmbito municipal.

Recorde-se o histórico da Secretaria de Educação Municipal da cidade de São Paulo, para elucidar mais ainda a contextualização da AEL. A Secretaria de Educação no Município de São Paulo aparece por força do Decreto-Lei nº. 430, de 08/07/1947, unindo-se à extinta Secretaria de Cultura e Higiene. No ano de 1975, de acordo com o Decreto nº 8.204, de 13/01/1975 passa-se a se chamar Secretaria de Educação e Cultura e, depois, tem sua denominação alterada para Secretaria Municipal de Educação. No começo de sua existência, abrangia somente educandos de Educação Infantil, ampliando-se, depois, o público-alvo para o Ensino Fundamental. Hoje, sua estrutura está organizada pelo Decreto nº 59.660/2020.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é obrigação dos Municípios oferecerem a educação infantil em creches e pré-escolas, com

ênfase no ensino fundamental, admitida sua atuação em outros níveis de ensino. Assim, as unidades educacionais, em sua grande maioria, atendem à população de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, incluindo a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial. Além disso, oferece, também, por meio de algumas escolas, o Ensino Médio e, ainda, cursos de educação profissional, tanto de nível básico como de nível técnico.

A Secretaria Municipal de Educação, de acordo com a LDB, tem como finalidades precípuas o desenvolvimento dos educandos, assegurando-lhes a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Hoje, a SME conta em sua estrutura organizacional com os seguintes equipamentos que compõem a Rede Municipal de Ensino:

- Unidades Educacionais/ Centros Educacionais;
- Diretorias Regionais de Educação;
- Órgãos Centrais;
- Conselho Municipal de Educação e
- Unidades Educacionais.

As unidades educacionais para atendimento a todas as etapas da Educação Básica são:

- Centros de Educação Infantil (CEIs);
- Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs);
- Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIIs);
- Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs);
- Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio (EMEFMs);
- Escolas de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBSSs);
- Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJAs);
- Centros Municipais de Capacitação e Treinamento (CMCTs);
- Centros de Cultura Indígena (CECIs) e
- Centros Educacionais Unificados (CEUs).

A Secretaria Municipal de Educação mantém, ainda, uma rede de instituições de educação infantil parceira para atender crianças de zero a três anos de idade.

3. Academia Estudantil de Letras: Estrutura

A Secretaria de Educação da cidade de São Paulo é constituída de diretorias regionais (DREs); essas diretorias aglutinam escolas de certa região, facilitando a administração dessas unidades escolares e todas as demandas educacionais, como contratação de pessoal, distribuição de material, manutenção dos prédios de escolas da região (escolas municipais) etc.

De acordo com as verificações nas publicações da SME, a AEL tem hoje, 2022, 184 academias fundadas, sendo distribuídas, conforme dados do Quadro abaixo:

Quadro I

DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO	N.º DE AEL
DRE BUTANTÃ	11
DRE CAMPO LIMPO	14
DRE CAPELA DO SOCORRO	6
DRE FREGUESIA/BRASILÂNDIA	6
DRE GUAIANASES	23
DRE IPIRANGA	22
DRE ITAQUERA	16
DRE JAÇANÃ/TREMembé	6
DRE PENHA	32
DRE PIRITUBA/JARAGUÁ	11
DRE SANTO AMARO	12
DRE SÃO MATEUS	10
DRE SÃO MIGUEL	15
SUBTOTAL	184

Fonte: Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo: histórico da AEL

A Academia Estudantil de Letras (AEL), faz parte do Núcleo Técnico de Currículo (NTC), da Coordenadoria Pedagógica (COPED).

Cada AEL tem o nome de um escritor clássico; a ideia é não somente manter viva a memória dos grandes escritores da literatura, como também promover escritores da atualidade ou dos bairros periféricos, fazendo-os ganhar projeção na área das artes como se verá a seguir.

Quadro II

DRE	AEL	ESCOLA
BUTANTÃ	AEL Carolina Maria de Jesus	EMEF João XXIII
	AEL Cecília Meireles	EMEF Teófilo Benedito Ottoni
	AEL Conceição Evaristo	EMEF Marechal Deodoro da Fonseca
	AEL Daniel Carvalho	EMEF Ibrahin Nobre

BUTANTÃ	AEL Fernanda Torres	EMEF Julio Mesquita
	AEL Jarid Arraes	EMEF José de Alcântara Machado Filho
	AEL José Roberto Torero	EMEF General Euclides de Oliveira Figueiredo
	AEL Lázaro Ramos	EMEF Prof Roberto Mange
	AEL Marcelo D'Saete	EMEF Eda Terezinha Chica Medeiros, Profª
	AEL Mauricio de Sousa	EMEF Vila Munk
	AEL Monteiro Lobato	EMEF Dr José Dias da Silveira

Fonte: Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo: histórico da AEL

Quadro III

DRE	AEL	ESCOLA
CAMPO LIMPO	AEL Ariano Suassuna	EMEF Modesto Scagliusi
	AEL Binho	EMEF Sinésio Rocha
	AEL Conceição Evaristo	EMEF Sócrates Brasileiro Sampaio de Sousa Vieira de Oliveira
	AEL Eva Furnari	EMEF Blota Júnior
	AEL Férrez	EMEF José Olympio Pereira Filho
	AEL Jarid Arraes	EMEF Oliveira Viana
	AEL João Cabral de Melo Neto	CEU EMEF Feitiço da Vila
	AEL Kiusam de Oliveira	EMEF Francisco Rebolo
	AEL Lázaro Ramos	EMEF Luisa Rosária de Oliveira Dias
	AEL Millôr Fernandes	EMEF Millôr Fernandes, Jornalista
	AEL Sérgio Vaz	EMEF Vila do Sol
	AEL Sylvia Ortof	EMEF Herbert de Souza
	AEL Tula Pilar	CEU EMEF Cantos do Amanhecer
	AEL Ziraldo	EMEF Professor Levy de Azevedo Sodré

Fonte: Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo: histórico da AEL

Quadro IV

DRE	AEL	
CAPELA DO SOCORRO	AEL Bráulio Bessa	CEU EMEF Manoel Vieira de Queiroz Filho
	AEL Machado de Assis	EMEF Constelação do Índio
	AEL Maria Vilani	EMEF Frei Damião
	AEL Maurício de Sousa	EMEF Constelação do Índio
	AEL João Gomes de Sá	EMEF Olegário Mariano
	AEL Jarid Arraes	EMEF Oliveira Viana
	AEL João Cabral de Melo Neto	CEU EMEF Feitiço da Vila
	AEL José Roberto Torero	EMEF Milton Ferreira de Albuquerque

Fonte: Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo: histórico da AEL

Quadro V

DRE	AEL	ESCOLA
FREGUESIA/ BRASILÂNDIA	AEL Chico Buarque de Hollanda	EMEF Paulo Nogueira Filho
	AEL Machado de Assis	EMEF Profª Caíra Alayde Alvarenga Medea
	AEL Graciliano Ramos	EMEF Cecília de Moraes Vasconcelos
	AEL Mário Quintana	EMEF Prof Primo Páscoli Melaré
	AEL Ruth Rocha	EMEF Dona Angelina Maffei Vita
	AEL Jarid Arraes	EMEF Oliveira Viana
	AEL João Cabral de Melo Neto	CEU EMEF Feitico da Vila
	AEL Sérgio Vaz	EMEF Prof. Antonio Prudente

Fonte: Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo: histórico da AEL

Quadro VI

DRE	AEL	ESCOLA
GUAIANASES	AEL Ariano Suassuna	EMEF Professora Cláudia Bartolomazi
	AEL Arnaldo Antunes	EMEF Profa. Idemia de Godoy
	AEL Carolina Maria de Jesus	EMEF Maurício Goulart
	AEL Clarice Lispector	CEU EMEF Inácio Monteiro
	AEL Cora Coralina	EMEF Antônio Pereira Ignácio
	AEL Débora Garcia	EMEFM Oswaldo Aranha Bandeira de Mello
	AEL Dias Gomes	EMEF Dias Gomes
	AEL Emerson Alcalde	EMEF Dr. José Augusto Cesar Salgado
	AEL Eva Furnari	EMEF João Ribeiro de Barros
	AEL Ilan Bremnan	EMEF Elias Shammass
	AEL José Roberto Torero	EMEF Senador Luis Carlos Prestes
	AEL Machado de Assis	EMEF Prof.º Luiz Roberto Mega
	AEL Manoel de Barros	EMEF Madre Joana Angélica de Jesus
	AEL Marina Colasanti	CEU EMEF Jambeiro
	AEL Maurício de Sousa	EMEF Alexandre Vannucchi Leme
	AEL Patativa do Assaré	CIEJA Professora Rosa Kazue Inakake de Souza
	AEL Pedro Bandeira	EMEF Saturnino Pereira
	AEL Rodrigo Ciriaco	CEU EMEF Lajeado
	AEL Ricardo Azevedo	EMEF Profª Maria Aparecida Magnanelli Fernandes
	AEL Sérgio Vaz	CEU EMEF Água Azul
	AEL Thalita Rebouças	AEL Thalita Rebouças
	AEL Walcyrr Carrasco	EMEF Profª Antônio D'Ávilla

Fonte: Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo: histórico da AEL

Quadro VII

DRE	AEL	ESCOLA
IPIRANGA	AEL Adélia Prado	EMEF Profª. Sylvia Martin Pires
	AEL Alice Ruiz	EMEF Irineu Marinho
	AEL Álvares de Azevedo EMEF Álvares de Azevedo	EMEF Álvares de Azevedo
	AEL Arnaldo Antunes	EMEF João Carlos da Silva Borges
	AEL Antônio de Alcântara Machado	EMEF Antônio de Alcântara Machado
	AEL Cassiano Ricardo	EMEF Cassiano Ricardo
	AEL Carolina Maria de Jesus	EMEF Marechal Eurico Gaspar Dutra
	AEL Cecília Meireles	EMEF Áurea Ribeiro
	AEL Chico Buarque de Hollanda	EMEF José Maria Lisboa
	AEL Daniel Munduruku	EMEF Jean Mermoz
	AEL Emicida	EMEF Altino Arantes
	AEL Ferreira Gullar	EMEF Des. Francisco Meirelles
	AEL Kiusam de Oliveira	EMEF Abrão Huck
	AEL Lygia Bojunga	EMEF Campos Salles
	AEL Mauricio de Sousa	EMEF Presidente Prudente de Moraes
	AEL Monteiro Lobato	CEU EMEF Profª. Mara Cristina Tartaglia Sena
	AEL Pedro Bandeira	/ CEU EMEF Meninos
	AEL Roseana Murray	EMEF Prof. Roberto Plínio Colacioppo
	AEL Sérgio Vaz	EMEF Duque de Caxias
	AEL Zélia Gattai	EMEF Gonzaguinha
	AEL Vinícius de Moraes	EMEF Pericles Eugênio da Silva Ramos
	AEL Ziraldo	EMEF Prof. Francisco da Silveira Bueno

Fonte: Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo: histórico da AEL

Quadro VIII

DRE	AEL	ESCOLA
ITAQUERA	AEL Anderson Novello	EMEI Olandya Peres Ribeiro, Profª.
	AEL Fernando Anitelli	EMEF 8 de maio
	AEL Graciliano Ramos	EMEF Francisco Alves Mendes Filho
	AEL Guimarães Rosa	EMEF Guimarães Rosa
	AEL Keka Reis	EMEF Ayres Martins Torres
	AEL Kiusam de Oliveira	EMEF Vicentina Ribeiro da Luz
	AEL Lima Barreto	EMEF Brigadeiro Correia de Mello
	AEL Luís Gama	EMEF Paulo Gomes Cardim
	AEL Maria Clara Machado /	EMEF Presidente Kennedy

ITAQUERA	AEL Marina Colasanti	EMEF Carlos Chagas
	AEL Mário de Andrade	EMEF Júlio César Sousa e Melo – Malba Tahan
	AEL Maurício de Sousa	EMEF Benedito Calixto
	AEL Monteiro Lobato	EMEF Dr. João Naoki Sumita
	AEL Rodrigo Ciriaco	EMEF EMEF Sérgio Milliet
	AEL Walcyr Carrasco	EMEF Danylo José Fernandes
	AEL Ziraldo	EMEF Roquette Pinto

Fonte: Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo: histórico da AEL

Quadro IX

DRE	AEL	ESCOLA
JAÇANÃ/ TREMembé	AEL Carolina Maria de Jesus	EMEF Profa. Celia Regina Lekevicius Consolin
	AEL Conceição Evaristo	EMEF Jardim Fontális
	AEL Ilan Brenman	EMEF Lourenço Filho
	AEL Mário de Andrade	EMEFM Professor Derville Allegretti
	AEL Sérgio Vaz	EMEF General Paulo Carneiro Thomaz Alves
	AEL Vinicius de Moraes	EMEF General Julio Marcondes Salgado

Fonte: Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo: histórico da AEL

Quadro X

DRE	AEL	ESCOLA
PENHA	AEL Ana Maria Machado	EMEF Amadeu Amaral
	AEL Arnaldo Antunes	CEU EMEF Profº Antonio Carlos Rocha
	AEL Artur Azevedo	EMEF Artur Azevedo
	AEL Carlos Drummond de Andrade	EMEF Professor João Franzolin Neto
	AEL Castro Alves	EMEF General Othelo Franco
	AEL Cecília Meireles	EMEF Cecília Meireles
	AEL Chico Buarque de Hollanda	EMEF Anália Franco Bastos
	AEL Clarice Lispector	EMEF DR. Fábio da Silva Prado
	AEL Cora Coralina	EMEF Luis Washington Vita
	AEL Eva Furnari	EMEF Barão de Mauá
	AEL Fernando Pessoa	EMEF Presidente João Pinheiro
	AEL Guilherme de Almeida	EMEF Guilherme de Almeida
	AEL Guimarães Rosa	EMEF Assad Abdala
	AEL João Cabral de Melo Neto	EMEF Humberto de Campos
	AEL João Carlos Marinho	EMEF Marechal Juarez Távora
	AEL Lygia Fagundes Telles	EMEF Octávio Mangabeira

PENHA	AEL Luis Fernando Veríssimo	EMEF Professor Abrão de Moraes
	AEL Machado de Assis	EMEF Major Silvio Fleming)
	AEL Manuel Bandeira	EMEF Frei Francisco de Mont' Alverne
	AEL Marina Colasanti	EMEF 19 de Novembro
	AEL Mario Quintana	EMEF Infante Dom Henrique
	AEL Maurício de Sousa	EMEF Visconde de Cairu
	AEL Monteiro Lobato	EMEF Prefeito José Carlos de Figueiredo Ferraz
	AEL Padre Antonio Vieira	EMEF Padre Antonio Vieira
	AEL Pedro Bandeira	CEU EMEF Rosângela Rodrigues Vieira
	AEL Rachel de Queiroz	EMEF Arthur Alvim
	AEL Ricardo Azevedo	EMEF Dona Jenny Gomes
	AEL Rubem Alves	EMEF Professor Maestro Alex Martins Costa
	AEL Ruth Rocha	EMEF José Bonifácio
	AEL Tatiana Belinky	EMEF Professora Wanny Salgado Rocha
	AEL Vinicius de Moraes	EMEF Firmino Tibúrcio da Costa
	AEL Ziraldo	EMEF Padre Serafin Martinez Gutierrez

Fonte: Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo: histórico da AEL

Quadro XI

DRE	AEL	ESCOLA
PIRITUBA/JARAGUÁ	AEL Ana Maria Machado	CEU EMEF Vila Atlântica
	AEL André Neves	EMEF José Ferraz de Campos
	AEL Angela Lago	EMEF Dilermando Dias dos Santos
	AEL Ariano Suassuna	EMEF Profª Milena Benedicto
	AEL Cândido Portinari	EMEF Cândido Portinari
	AEL Carolina Maria de Jesus	EMEF Rui Bloem
	AEL Conceição Evaristo	EMEFM Antônio Alves Veríssimo
	AEL Lygia Bojunga	CEU EMEF Prof. Dr. Valter Paulino Estevam
	AEL Márcia Ribeiro Pitta	EMEF Dr. José Kauffmann
	AEL Maurício de Sousa	EMEF Júlio de Oliveira
	AEL Vinícius de Moraes/	EMEF Prof. Gabriel Sylvestre Teixeira de Carvalho

Fonte: Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo: histórico da AEL

Quadro XII

DRE	AEL	ESCOLA
SANTO AMARO	AEL Carolina Maria de Jesus	EMEF Liliane Verzine Silva
	AEL Conceição Evaristo	EMEF Profa. Ana Maria Alves Benetti
	AEL Edson Gabriel Garcia	EMEF Prof. João de Souza Ferraz
	AEL Ferréz	EMEF Pe. Aldo da Tofori
	AEL Heloisa Pires Lima	EMEF Antenor Nascentes
	AEL Jorge Amado	EMEF Professor Nelson Pimentel Queiroz
	AEL José de Alencar	EMEF Profº Antônio de Sampaio Dória
	AEL Lygia Bojunga	EMEF Armando de Arruda
	AEL Maria Sueli Fonseca Gonçalves-Suelizinha	EMEF Laerte Ramos de Carvalho-Prof
	AEL Monteiro Lobato	EMEF Marina Vieira de Carvalho Mesquita
	AEL Sérgio Vaz	EMEF Almirante Silvio Heck)
	AEL Teruko Oda	EMEBS Anne Sullivan

Fonte: Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo: histórico da AEL

Quadro XIII

DRE	AEL	ESCOLA
SÃO MATEUS	AEL Carolina Maria de Jesus	EMEF Olival Costa
	AEL Cecília Meireles	EMEF Fazenda da Juta
	AEL Cora Coralina	EMEF Rodrigo Mello Franco de Andrade
	AEL Dinha	CEU EMEF Candida Dora Pino Pretini. Prof ^a
	AEL José Lins do Rego	EMEF José Lins do Rego
	AEL Maurício de Sousa	EMEF Júlio de Grammont
	AEL Paula Pimenta	EMEF Emílio Ribas
	AEL Rubem Alves	EMEF Prof. Giuseppe Tavolaro
	AEL Tatiana Belinky	CEU EMEF Tatiana Belinky
	AEL Thalita Rebouças	EMEF Cidade de Osaka

Fonte: Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo: histórico da AEL

Quadro XIV

DRE	AEL	ESCOLA
	AEL Arnaldo Antunes	EMEF Wanda Ovidio Goncalves, Profa.
	AEL Biblioteca João Cabral de Melo Neto	Biblioteca do CEU

SÃO MIGUEL	AEL Carolina Maria de Jesus	EMEF Henrique Fellipe da Costa
	AEL Cecília Meireles	EMEF General Newton Reis
	AEL Chico Buarque de Hollanda	EMEF Padre Chico Falconi
	AEL Clarice Lispector	EMEF Almirante Pedro de Frontin
	AEL Fernando Pessoa	EMEF Antonia e Artur Begbie
	AEL Hilda Hilst	EMEF PAULO ROLIM LOUREIRO, D.
	AEL José do Patrocínio	EMEF Armando Cridey Righetti
	AEL Machado de Assis	EMEF José Ermírio de Moraes, Sen.
	AEL Rodrigo Ciríaco	EMEF Pedro Teixeira
	AEL Ruth Rocha	EMEF Sud Mennucci
	AEL Sérgio Vaz	EMEF José Honório Rodrigues
	AEL Thalita Rebouças	EMEF Neuza Avelino da Silva Melo
	AEL Vinicius de Moraes	– EMEF Fernando de Azevedo

Fonte: Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo: histórico da AEL

Pelos dados dos quadros de I a XIV pode-se ter uma melhor ideia das dimensões que o projeto da AEL alcançou na Educação da cidade de São Paulo.

Embora haja, mudanças de governo de 4 em 4 anos²⁴, a AEL tem se mantido e crescido na rede de educação de São Paulo. Certamente, apesar das periódicas mudanças nas orientações políticas pelas diferentes ideologias dos gestores municipais, a AEL não sofreu soluções de continuidade e vai se fortalecendo como política educacional e pública na formação de leitores, certamente por causa da força do projeto e do maciço apoio da comunidade escolar a ele,

No próximo capítulo analisar-se-ão os dados da pesquisa para demonstrar, ou não, os seus impactos positivos da AEL na formação leitora do estudante da Rede Municipal de Educação de São Paulo.

²⁴ Os únicos governos que se mantiveram pela reeleição foram o de Gilberto Kassab e o de Bruno Covas. Kassab assumiu a administração municipal, após José Serra, que saiu para disputar ao governo estadual em 2006, reelegendo-se em 2008. Portanto, ficou à frente da Prefeitura de 2009 até 2012. Bruno Covas, que assumira a prefeitura em 2018 – ano em que João Doria deixou a administração municipal para concorrer ao Palácio dos Bandeirantes (Governo do Estado) –, também foi reeleito, em 2020, mantendo-se no cargo até 2021, ano de sua morte em decorrência de um câncer. A partir daí, assumiu como prefeito o vice de Covas, Ricardo Nunes que também se recandidatou, mas que foi derrotado em 2022.

CAPÍTULO III

A REALIDADE DA AEL NA VISÃO DISCENTE

A pesquisa como processo de construção de conhecimento, tem uma tríplice dimensão: uma dimensão propriamente epistêmica, uma vez que se trata de uma forma de conhecer o real; uma dimensão pedagógica, pois é por intermédio de sua prática que ensinamos e aprendemos significativamente; uma dimensão social, na medida em que são seus resultados que viabilizam uma intervenção eficaz na sociedade através da atividade de extensão (SEVERINO, 2016, p. 27).

A dissertação chega ao ponto em que se tem à mesa os dados dos alunos do Ensino Médio pesquisados, que fizeram, ou não, parte da AEL, quando matriculados e frequentes em escola municipal da Cidade de São Paulo, no Ensino Fundamental II.

O autor desta pesquisa reconhece-se como um pesquisador noviço que, depois de ir atrás de variada literatura sobre o assunto, observando o comportamento dos participantes da AEL, refletindo e analisando a prática pedagógica dos professores na dinâmica da AEL, quis preencher todas as lacunas que julgou que deveriam ser preenchidas, mas que, ao final, percebeu que ainda tinha em mãos um trabalho incompleto. Aprendeu, pois, que, como em qualquer pesquisa, sempre se demandam mais esclarecimentos, enfim, que toda tese demonstrada é, na realidade, uma nova hipótese.

Freire enfatiza que:

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade (2003, p. 85).

Essa curiosidade move-se pelo espírito voluntário que deseja contribuir para a ciência e para a humanidade, sabendo que a honestidade científica implica o respeito pelos dados coletados, embalados pelo esforço permanente de não interferir – ainda que sabendo que é impossível a neutralidade absoluta –, tentando manter uma postura analítica objetiva, já que são os dados que devem revelar as tendências de opinião dos sujeitos informantes. Jamais o pesquisador deve forçar os dados a se encaixarem em suas hipóteses, mas estar sempre flexível a rever suas hipóteses, diante da irreversível realidade objetiva que, por sua vez, é sempre relativa, porque enviesada pelo olhar de quem pesquisa.

Neste capítulo, o empenho se deu no sentido de respeitar essa objetividade relativa.

O universo experimental constituiu-se pelos(as) estudantes que estão no Ensino Médio e que concluíram o Ensino Fundamental II, em escola municipal de São Paulo e, aí, participaram da AEL. Já o universo de controle foi constituído pelos(as) estudantes do Ensino Médio que também concluíram o Ensino Fundamental II na rede municipal da Capital Paulista e que, porém, não participaram da AEL. Precisou-se delimitar a pesquisa, por exemplo, quanto ao número de participantes e o meio em que seria realizado o inquérito, considerando-se o momento pandêmico. Foi necessário contar com o auxílio de professores que executam a AEL e que ainda tinham o contato de estudantes participantes, contando-se ainda com estes(as) últimos(as), muitas vezes, para alcançar outros(as), dado que muitos preservam e alimentam amizades fora dos muros escolares.

Buscou-se, com a pesquisa, as informações sobre as impressões a respeito da própria formação leitora dos estudantes que passaram pela rede municipal de São Paulo e que participaram, ou não, da AEL.

Foi aplicada uma metodologia quali-quantitativa sobre as informações coletadas em 16 entrevistas com estudantes que participaram da AEL e com 4 que não participaram, porém, todos matriculados, frequentes e concluintes do Ensino Fundamental II na rede de escolas da Prefeitura de São Paulo.

Muito da pesquisa de que resultou esta dissertação se deve ao Diretor Geral, a uma professora que é membro e orientadora e à fundadora da AEL.

O instrumento de coleta de tendência de opinião aplicado aos(às) educandos(as) foi construído com afirmações que continham as variáveis a serem verificadas. O convite estendido aos alunos(as) foi atendido de forma voluntária, via *internet*, por meio do formulário *Google Forms*.

1. Roteiro da Pesquisa: O Caminho para as Respostas

Foi necessário e importante levantar e registrar as características dos estudantes, para se verificar se algumas variáveis não pesquisadas pelo projeto desta dissertação poderiam interferir na motivação e no desempenho dos(as) estudantes participantes e não participantes da pesquisa. Por exemplo: o grau de escolarização, o nível de leitura e o gosto pela literatura dos demais membros da família podem interferir na formação da

eficácia leitora e no gosto pela literatura do(a) estudante pesquisado(a), independentemente de sua participação no projeto da AEL.

Vinte estudantes responderam ao questionário, sendo observada as respectivas idades, a série em que estavam matriculados(as) no Ensino Médio, a confissão religiosa e a participação, ou não, no projeto da AEL.

Antes de se iniciar a pesquisa com os(as) educandos(as) realizou-se a apresentação do pesquisador e dos propósitos da própria pesquisa, destacando-se que as informações que prestassem seriam sigilosas, garantindo-se, ainda, a preservação de identidade de todos e todas os(as) respondentes. Para evitar qualquer problema de identificação por meio dos dados pessoais, pediu-se que cada um(a) criasse o próprio pseudônimo, apresentando-se por meio dele para a pesquisa. Como alguns(mas) não criaram os próprios pseudônimos, apresentando-se com o próprio nome, na tabulação e interpretação dos dados, o pesquisador recorreu a letras do alfabeto para identificar e analisar os(as) pesquisandos(as), mantendo-se, assim, o sigilo deles(as).

Com o ambiente adequadamente criado e com os(as) estudantes mais tranquilos(as) e descontraídos(as) foi apresentada e explicada a Lei de Proteção de Dados. As perguntas foram exaustivamente explicadas para que os(as) estudantes pudessem responder ao máximo de perguntas possível, com o máximo de segurança e objetividade,

Vejam-se, respectivamente, nos quadros XV e XVI, uma síntese da “Apresentação do Pesquisador” e da “Apresentação da Pesquisa”.

Quadro XV

Apresentação do Pesquisador
Sou estudante de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Nove de Julho (PPGE-UNINOVE), sob a orientação do Prof. Dr. José Eustáquio Romão. Em caso de dúvidas ou de contribuições adicionais, entre em contato com o pesquisador por: a) Telefone e <i>WhatsApp</i>: Telefone do Pesquisador b) e-mail: Do pesquisador

Fonte: Dados coletados para esta dissertação na pesquisa de campo.

Quadro XVI

Apresentação da Pesquisa
Este é o instrumento de coleta de opinião de estudantes sobre os impactos positivos, ou negativos, gerados na formação leitora do Estudante da Rede Municipal de Educação da Cidade São Paulo, a partir de sua entrada, participação e permanência no Projeto Academia Estudantil de Letras. Esta pesquisa está de acordo com a Lei 13.709/18, a chamada “Lei Geral de Proteção de Dados”, e com o sigilo da fonte [dos(as) entrevistados(as)], expressamente previsto na Constituição Brasileira de 1988 (art. 5º., inciso XIV), que assegura o direito de acesso à informação, “resguardado o sigilo da fonte, quando necessário ao exercício profissional”.

Fonte: Dados coletados para esta dissertação na pesquisa de campo.

No Quadro XVII, tem-se a Apresentação do(a) pesquisado(a).

Quadro XVII

Apresentação do(a) Entrevistado(a)
Pseudônimo: _____ Idade _____ Curso: _____ Série _____ Religião: _____ Trabalha [☐] Sim [☐] Não Participou ou participa do Projeto Academia Estudantil de Letras? [☐] Sim [☐] Data da Entrevista: ____/____/____ Hora: ____h ____m

Fonte: Dados coletados na pesquisa para esta dissertação.

Como visto nos quadros XV ao XVII, foram se mantendo claras e objetivas as indagações, para que o mínimo de dados pudesse trazer a realidade correta da participação na AEL e, como já se registrou no começo deste capítulo, para se verificar se alguma das informações contidas nas respostas poderiam interferir, causando ruído na pesquisa.

Ao montar-se as questões que norteariam a pesquisa sobre a participação na AEL e a formação leitora dos estudantes, foram elaboradas, inicialmente, em torno de 20 questões, sempre a partir das variáveis contidas no projeto de pesquisa. Ao final, chegou-se a 10 questões para melhor elucidação dos dados, conforme registro no Quadro XVIII.

Quadro XVIII

Questões
1. Você gosta de ler? ☐ livros ☐ revistas Cite, pelo menos 1 (um livro) e uma revista que já leu. Livro: _____ Revista: _____
2. Qual disciplina(s) (matéria) você mais gosta? _____
3. Você começou a ler livros na ☐ escola ou na ☐ família?
4. Em que momento você decidiu entrar para o Projeto Academia Estudantil de Letras? Como ficou sabendo do projeto? Você foi convidado a participar dele? ☐ Sim ☐ Não
5. Depois de Fazer parte do Projeto, você se sentiu que melhorou sua leitura e sua escrita nas aulas e nos trabalhos escolares? ☐ Sim ☐ Não
6. Suas notas melhoraram em Língua Portuguesa, depois dessa participação? De quanto ☐ para quanto ☐?
7. Você pensa que escreve adequadamente, ou ainda acha que precisa praticar mais a escrita? ☐ Escreve adequadamente. ☐ Precisa praticar mais.
8. Tem preferência por algum(a) escritor(a)? ☐ Sim ☐ Não Em caso positivo, qual? _____ Por quê? _____
9. Na Academia Estudantil de Letras, tem-se o amigo literário. Qual é o seu amigo literário? _____.
10. Na sua opinião, a leitura é importante para o sucesso das pessoas? E para sua própria vida? Por quê? _____.

Fonte: Dados coletados para esta dissertação na pesquisa de campo.

Ao apresentar-se o quadro com as questões, fica nítido que há questões que destinam à coleta de dados para tabulação e questões abertas, em que o entrevistado(a) pode responder mais livremente.

Na questão 1, por exemplo, ele/ela tem que fazer a escolha do que gosta de ler, entre livro ou revista, deixando, assim, um recorte bem mais objetivo, já que a leitura de livros demonstra uma maturidade na formação leitora.

Veja-se o que diz Josca Ailine Baroukh, em seu livro, *Interações: Com olhos de ler* (2012), ao tratar da leitura de livros:

É por meio da leitura que as pessoas podem ter acesso ao legado cultural da humanidade, construído ao longo dos anos. E isso é maravilhoso! Tudo (mas tudo mesmo) que quisermos saber sobre qualquer área do conhecimento é possível de ser encontrado, aprendido e estudado por meio da leitura. Se quisermos saber algo sobre a Astronomia no séc. XVII, se quisermos conhecer melhor a culinária das diversas culturas indígenas do Brasil, ou, ainda, saber mais sobre a origem do teatro – todos estes desejos ligados ao conhecimento e tantos outros poderão ser saciados por meio da leitura. Sim, porque, ao longo dos séculos a humanidade foi acumulando conhecimento, transmitindo o que aprendeu de geração a geração (p. 14).

É importante saber se o estudante tem preferência por livros ou revistas, já que revista pode ser considerada de mais fácil leitura e de gosto popular, enquanto os livros acabam por estarem mais ligados à formação regular do leitor.

Note-se o que a escritora citada diz sobre os livros:

O livro transmite para quem carrega uma imagem de conhecimento, de saber. Seja um adolescente, que passa um tempo juntando o dinheiro e um dia sai orgulhoso de uma livraria com suas novas aquisições, seja uma criança que olha admirada para as páginas de um livro mesmo antes de saber ler, um solitário que faz do livro sua companhia, ou um pai analfabeto que compra uma coleção para seus filhos – ele não sabe ler convencionalmente, mas sabe que ler é importante. O livro nos empresta uma imagem de cultura, conhecimento, respeitabilidade. (*id.*, *ibid.* p. 18).

O interesse pela leitura de livros revelou-se primordial para elucidar a dúvida que já aparecia no início do curso de Mestrado frequentado pelo pesquisador e que se manteve, na elaboração do projeto da pesquisa: Pode um projeto, como o da AEL impactar positivamente o(a) estudante a ponto de formar nele(a) a competência leitora e o gosto pela leitura de livros de literatura?

Bakhtin (2000), que dialoga com a pesquisa, mostrou-se preocupado em tornar o leitor(a) o centro da leitura, pois é ele(a) quem dá sentido ao conteúdo e passa a interagir com as obras:

Inclusão do ouvinte (do leitor, do contemplador) no sistema (na estrutura) da obra. O autor (depositário da palavra) e o sujeito compreendente. O autor, ao criar uma obra, não a destina aos especialistas de literatura e não pressupõe uma compreensão científica dela, não almeja a criação de uma equipe de pesquisadores. Não convida os teóricos literários ao seu festim (2000, p. 410).

Com base em Bakhtin, nota-se que entender o gosto do(a) estudante pelos livros pode revelar se a AEL tem sido positiva, ou não, na fluência leitora do educando da Rede Municipal de São Paulo.

A segunda pergunta do instrumento de coleta de dados visa identificar de que matéria ou disciplina o(a) estudante entrevistado(a) gosta. É notório que as escolhas, em geral, por afinidade com as matérias escolares, podem evidenciar o interesse pela leitura. Se, por exemplo, o(a) educando(a) entrevistado(a) preferir matérias como Língua-Portuguesa e Literatura, pode-se supor que seu gosto pela leitura e pela literatura pesou em sua escolha pela participação no projeto da AEL.

Na relação docente/discente, vale lembrar o que Freire afirma:

E o que dizer, mas sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e efetividade (FREIRE, 1997, p. 52).

Assim, a afetividade dispensada pelo(a) professor(a) certamente influencia as preferências estudantis pela(s) matéria(s), uma vez que, conforme destacou determinado educador Lauro de Oliveira Lima em uma conferência proferida em Juiz de Fora, MG, em 1969: “- Não existe problemas de disciplina [no sentido do comportamento], mas problemas de relacionamento humano”. Nessa perspectiva (construtivista), a relação docente/discente é fundamental no processo de aprendizagem, ocorrendo uma transferência das preferências pessoais para os conteúdos ministrados pela pessoa preferida.

A terceira pergunta do instrumento de coleta de dados ajuda a desvendar a gênese do gosto pela leitura e pela literatura pelo(a) estudante.

Retorne-se a Freire, quando ele defende:

É o meu bom senso, em primeiro lugar, o que me deixa suspeito, no mínimo, de que não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação de educandos educadores, alhear-se das condições sociais culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos. Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo,

se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola (FREIRE.1997, p. 26).

Na caracterização dos estudantes que participaram da pesquisa, como se se explicou no começo deste capítulo, podem ter ocorrido influências pregressas, influências estas que, se existiram, podem causar ruídos na interpretação do pesquisador desta dissertação, na medida em que elas podem constituir variáveis que embasam hipóteses não previstas no projeto desta dissertação. Neste caso, os(as) investigados têm de ser considerados, o mais possível, nas suas similitudes sócio-econômico-culturais, dado que as diferenças anteriores podem, também, interferir nos resultados²⁵ de uma eventual fluência leitora ou de uma preferência pela literatura. É evidente que a formação leitora não é ato solitário e exclusivo da escola, mas o resultado de um número de fatores, que podem ocorrer já nas mais precoces práticas familiares.

A pergunta sobre a religião do(a) pesquisado(a) só faz sentido se se lembrar que determinadas confissões religiosas estimulam, ou até exigem, a leitura de textos sagrados, praticamente determinando, à criança e ao(a) jovem, a leitura de muitas páginas de textos bíblicos. Neste sentido, o Protestantismo acelerou mais o letramento de sociedades europeias e coloniais do que o Catolicismo, porque neste, ao contrário daquele, em que a salvação se dá pelo relacionamento direto do fiel com a divindade, lendo e interpretando pessoalmente os textos sagrados, o(a) católico(a) só pode seguir a interpretação dada uniformemente pelos “doutores da Igreja”. Neste sentido, o Protestantismo potencializa muito mais, além da leitura, o aparecimento de novas seitas.

As perguntas 5 e 6 auxiliaram o pesquisador a compreender o momento de entrada do aluno(a) no projeto – se foi por espontânea vontade, se foi a convite de alguém, por exemplo, do professor etc. A questão 6 já provoca, objetivamente, uma resposta que demonstre se a AEL, de fato, tem impactado a leitura na vida dos estudantes participantes. A mesma resposta permite a percepção de que o entrevistado se sente seguro quanto aos estudos e à leitura, se sentiu melhoria em suas notas na escola... Este aspecto revela se a AEL tem mesmo influência na formação de leitores e de cidadãos.

Retorna-se à Bakhtin, que mostra novas perspectivas de análise:

²⁵ Para efeito desta dissertação quanto a ideia de resultado, precisa-se enfatizar, mais uma vez, que o resultado é de representação da realidade, com base na opinião dos estudantes e, não, de análise empírica, nem partir de exame documental e de observação em campo.

Não é por causa de uma pobreza de vocabulário ou de estilo (numa acepção abstrata), mas de uma inexperiência de dominar o repertório dos gêneros da conversa social, de uma falta de conhecimento a respeito do que é o todo do enunciado, que o indivíduo fica inapto para dar com facilidade e prontidão sua fala e determinadas formas estilísticas e composicionais; é por causa de uma inexperiência de tomar a palavra no momento certo, de começar e terminar no tempo correto (nesses gêneros, a composição é muito simples). É de acordo com nosso domínio dos gêneros que usamos com desembaraço, que descobrimos mais depressa e melhor nossa individualidade neles (quando isso nos é possível e útil), que refletimos, com maior agilidade, a situação irreproduzível da comunicação verbal, que realizamos, com o máximo de perfeição, o intuito discursivo que livremente concebemos (BAKHTIN, 2000, p. 310).

A melhoria do estudante nas práticas escolares e sociais evidencia o impacto positivo da AEL.

A questão 7 vai ao encontro da autonomia que o aluno(a) passa a ter pelo amadurecimento dele(a) na leitura.

Freire ajuda a entender que o(a) estudante, quando se autoavalia, ele(a) pratica a autonomia e essa autonomia pode derivar do diálogo entre educador(a) e educando(a):

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos. O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo (FREIRE, 1997, p. 26).

Assim, se o estudante tem competência para avaliar a própria leitura, significa que a intervenção na aprendizagem e a formação leitora dele pela AEL está surtindo bons frutos e contribuindo para formar um cidadão capaz de refletir sobre o seu próprio processo de aprendizagem

A pergunta 8 vai além e revela a afeição do aluno(a) pelos escritores da literatura da atualidade, visto que a AEL faz um trabalho de incentivo à leitura dos escritores literários da contemporaneidade. A relação entre aluno(a) e escritores contemporâneos pode ser um indício de maturidade intelectual proporcionado pelo projeto Academia Estudantil de Letras.

Como defende Bakhtin:

Ver e compreender o autor de uma obra significa ver e compreender outra consciência: a consciência do outro e seu universo, isto é, outro sujeito (um

tu). A explicação implica uma única consciência, um único sujeito; a compreensão implica duas consciências, dois sujeitos. O objeto não suscita relação dialógica, por isso a explicação carece de modalidades dialógicas (outras que não puramente retóricas). A compreensão sempre é, em certa medida, dialógica (2000, p. 310).

A partir dessa fala de Bakhtin pode-se inferir que deve existir um diálogo entre leitor e autor, no caso, entre o escritor e os participantes da AEL. E, se o escritor é contemporâneo – supostamente é um intelectual e, portanto, um informante-analista-crítico privilegiado da contemporaneidade –, o(a) estudante poderá ser melhor ajudado a compreender criticamente seu próprio contexto.

Em caso de resposta positiva quanto ao impacto do projeto da AEL sobre o(a) estudante, ele(a) estará mais apto a responder à questão 9, relativa ao “amigo literário” – algo que mostra maior envolvimento do(a) estudante com a AEL.

E, por fim, a questão 10, que pede ao(a) aluno(a) não somente a representação que ele faz da AEL mas, também, a que ele tem, por conseguinte, da leitura.

Essas questões nortearam as tabulações, análises e conclusões a que chegou o pesquisador, dado que foram construídas a partir das questões que continham variáveis (independente e dependentes). Dentre elas, vale lembrar:

a) Será que um(a) aluno(a) que participa do projeto lê mais e melhor do que o aluno(a) que não participa dele? Esta questão foi construída a partir da variável “Quanto mais participação na AEL, mais eficácia leitora”.

b) Os(as) alunos(as) que participam do projeto tomam gosto pela literatura? Esse gosto pela literatura só é influenciado pelo fato de eles estarem no projeto da AEL? Esta questão parte do mesmo indicador (variável) de que, quanto maior a participação no projeto, maior gosto pela literatura, já que o projeto se constrói sobre a leitura de obras literárias.

c) O(a) estudante se sente valorizado socialmente por fazer parte do projeto? A gênese desta questão já resvala pela teoria de Bakhtin e Freire, para os quais o protagonismo estudantil é diretamente proporcional à sua valorização pelos educadores(as) e à sua mais qualificada inserção social.

d) Os(as) estudantes que participam do projeto preferem áreas da linguagem? Esta questão foi construída, evidentemente, a partir de uma variável dependente: como o projeto da AEL desenvolve-se, prioritariamente, nos componentes da linguagem, ele, certamente desenvolveria, nos(as) estudantes, o gosto por este componente curricular.

e) Os(as) alunos(as) têm melhor desempenho em leitura e escrita? Esta questão é uma repetição da questão central, construída sobre a variável independente.

f) Os(as) educandos(as) apresentam melhor desempenho nas avaliações externas e internas? As duas últimas questões são centrais, portanto, construídas a partir da variável independente.

Como se pode perceber, parte das respostas às questões e) e f) ficarão sem as devidas análises, uma vez que a pesquisa sobre uma coleta das escritas do(a) estudante ultrapassaria a que foi feita para a dissertação. Outras pesquisas poderão ensejar uma análise mais global do impacto do projeto da AEL no desempenho futuro do(a) pesquisado(a), seja na produção de textos, seja nas avaliações internas e externas.

Como se pôde perceber, nesta dissertação, fez-se uma defesa da leitura como uma ferramenta instrumental primordial para as interações sociais.

Neste sentido, Josca Ailine Baroukh afirma:

Certamente você já viu algum filme que mostra alguém decifrando um código e, com isso, tendo acesso a um cofre, por exemplo. Será que você já se deu conta de que com a leitura ocorre a mesma coisa? Trata-se de um código, um sistema de representação que, uma vez decifrado e compreendido, nos dá acesso a riquezas ainda maiores que as de um cofre. Seja para tomar um ônibus, preparar uma receita, consultar a bula de um remédio, assinar um contrato ou defender uma tese de doutorado, ler nos oferece independência e autonomia. Os motivos para ler são muitos: prazer, necessidade, aprendizado, reflexão, para obter informação ou para realizar algo. Em todos esses casos, a pessoa que lê consegue realizar sua tarefa com mais qualidade (2012, p. 16).

Assim vão se recortando as conclusões desta dissertação sobre a importância da leitura, com a contribuição a ciência da linguística já consolidada e com a da investigação da prática de leitura nas suas diversas modalidades.

A partir daqui, registra-se a caracterização dos estudantes e os dados coletados.

2. Informações sobre os Estudantes que Participaram da Pesquisa

Pediu-se, em primeiro lugar, para os(as) estudantes que escolhessem um pseudônimo que lhes agradassem, para poderem serem identificados na pesquisa, evitando-se, assim, a quebra do sigilo sobre a identidade dos(as) entrevistados. É importante destacar a criatividade dos estudantes na escolha dos pseudônimos, conforme se pode observar no Quadro XIX:

Quadro XIX

NOME FICTICIO	ESTUDANTE
Race	A
Dom Quixote	B
Santos	C
Guerreira	D
Superman	E
M.C	F
BrunAiko	G
Grazielle a Bonita	H
Thata	I
“Pelo fato de ser muito nova na academia, não possuo nenhum pseudônimo ainda.”	J
Itami	K
Titi	L
Barbie	M
Neymar	N
Tatu	O
Tati	P
Kelvin do Leste	Q
Carol da Quebrada	R
Paulinho	S
Violinista	T

Fonte: Dados coletados para esta dissertação na pesquisa de campo.

Em geral, os adolescentes costumam ser sucintos nas respostas e, neste caso, não houve qualquer interferência do pesquisador, que os(as) deixou à vontade para a escolha do próprio nome fictício. Para facilitar-se o registro em planilha optou-se por identificar cada um(a) dos(as) entrevistados(as) com letras do alfabeto.

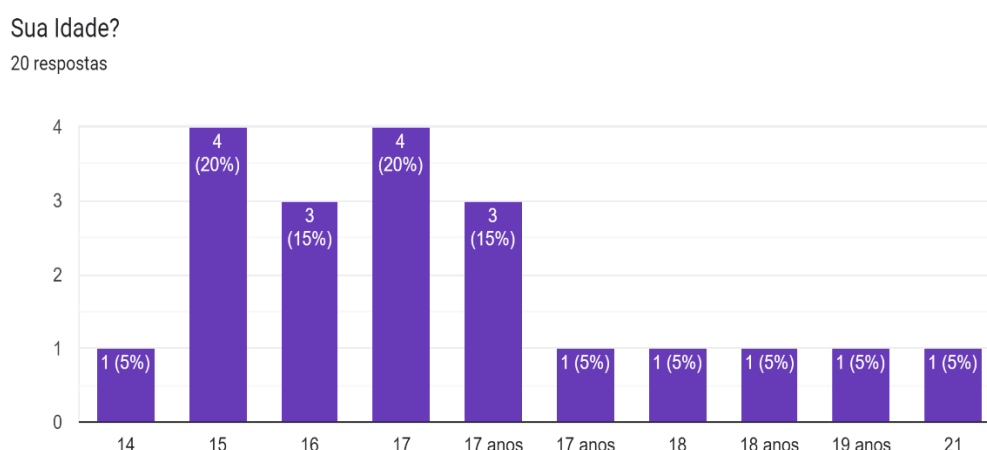
Foram entrevistados(as) 20 ex-alunos(as) de EMEFs que, agora, estão no Ensino Médio da Rede Estadual, que é a instância pública que oferece este grau de ensino, hoje, também obrigatório. Como se sabe, a Rede Municipal oferta até o Ensino Fundamental II. Dos(as) entrevistados, 16 foram participantes da AEL, constituindo o universo experimental da pesquisa, e 4, não participantes da AEL, compuseram o universo de controle.

Dos 20 sujeitos da pesquisa, sedo 13 estudantes masculinos e 7 femininas.

Saliente-se que, por se tratar de uma parcela dos estudantes que já não está na Rede Municipal de São Paulo, foi mais difícil o encontro com estudantes que não fizeram parte da AEL; já com os estudantes que participaram do projeto da AEL houve maior interatividade, pois eles ainda mantêm contato com grupos da Academia e com os professores que foram seus antigos orientadores no projeto.

No gráfico I é possível visualizar as idades dos participantes do inquérito.

Gráfico I



Fonte: Dados coletados para esta dissertação na pesquisa de campo.

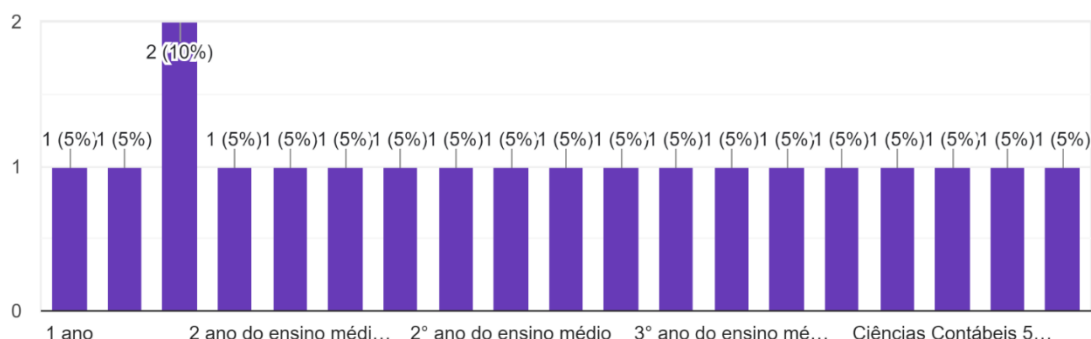
Como se pode observar, predominaram entre os entrevistados adolescentes de 15 a 17 anos de idade, que somam 55% da amostra. Percebe-se, porém, que 25% dos(as) estudantes estão fora da idade própria para a frequência ao Ensino Médio. Também no Gráfico I, é possível verificar que a maior parte dos que quiseram responder à pesquisa, vai de 15 até 17 anos de idade, período em que o tempo fora da Rede Municipal de Ensino de São Paulo ainda é recente, dado que é aos 15 anos de idade que geralmente ingressam no 1.º ano do Ensino Médio. Apenas 1 apresentou-se com aos demais, sendo 14 anos, provavelmente pela excepcional em decorrência de mês tardio de aniversário.

No Gráfico II foi possível traçar um panorama do curso que eles estão fazendo.

Gráfico II

Seu Curso (série)?

20 respostas



Fonte: Dados coletados para esta dissertação na pesquisa de campo.

No gráfico anterior, o de número I, foi possível ver as idades e no Gráfico II, é possível visualizar melhor em que séries estão matriculados. Porém foi necessário elaborar um quadro mais específico para se ter uma ideia mais exata dos cursos e séries que frequentam, uma vez que alguns(as) cursam o Ensino Médio e o Técnico, simultaneamente, como se verá no Quadro XX.

Quadro XX

MODALIDADE						SUBTOTAL		
PROPEDÊUTICO			TÉCNICO					
1.º	2.º	3.º	1.º	2.º	3.º	1.º ANO	2.º ANO	3.º ANO
4	-	-	-	-	-	4	-	-
-	5	-	-	-	-	-	5	-
-	-	-	-	2 (M)	-	-	2	-
-	-	7	-	-	-	-	-	7
-	-	-	-	-	2 (CCA)	-	-	2
4	5	7	-	2	2	4	7	9

Fonte: Dados coletados para esta dissertação na pesquisa de campo.

Legenda: M = *MARKETING*; CCA = Ciências Contábeis e Administração

Curiosamente, considerando o fluxo no curso, houve uma inversão em relação à expectativa do pesquisador quanto à participação, pois esperava-se que os(as) estudantes do 1.º ano/série seriam maioria, uma vez que à medida em que caminham para o final do Ensino Médio, os interesses estudantis vão se concentrando na profissionalização ou nos

processos seletivos para ingresso em curso superior. No entanto, a maioria, isto é, 9 estudantes, são do 3.º ano, sendo 7 do propedêutico e 2 dos cursos técnicos; 7 do 2.º ano, sendo 5 do propedêutico e 2 do técnico; e, finalmente, 4 do 1.º ano, todos(as) apenas do propedêutico. No cômputo geral, a grande maioria é do propedêutico: 16 participantes. Apenas 4 os(as) participantes são dos cursos técnicos.

A aparente contradição mencionada revela, na verdade, que estudantes do 3.º ano apresentam mais maturidade e, por isso, percebem melhor os benefícios da participação no projeto da AEL e na pesquisa, além estar em harmonia com o que Bakhtin (2000) falava sobre antecipação de sentido. A ideia, portanto, é tentar fazer uma análise fiel à realidade, dissipando qualquer entendimento prévio do senso comum do pesquisador. Relembre-se o que Bakhtin afirmou a propósito do tema:

Qualquer antecipação do sentido, por mais completa e perfeita que seja (determinação para o outro e no outro), de dentro de mim, é sempre subjetiva; a condensação a determinação desse sentido – quando não lhe introduzimos do exterior categorias estéticas que nos validem e nos acabem com formas peculiares à categoria do outro – é uma condensação nociva que limita o sentido, uma condensação espaço-temporal que, por assim dizer, ficou para trás do objeto e do sentido. Por pouco que a existência interior se separe do sentido que lhe está contraposto e que é por-vir – que é o único a criá-la em sua totalidade – por pouco que ela se oponha ao sentido, valendo-se da autonomia de seus próprios valores, do contentamento que conhece diante do sentido, ela não deixará de cair em contradição profunda consigo mesma, de desembocar em sua própria negação, de negar o conteúdo de sua existência que se prevalece de seu ser-aqui-já, e se tornará mentira – a existência da mentira ou mentira da existência (2000, p. 139).

Esta reflexão ajudou no sentido de que a autonomia buscada pela formação leitora do estudante depende, também, da idade do participante e de seu lugar no fluxo da escolarização.

Outro ponto a refletir sobre é o fato de 4 estudantes do Ensino Técnico terem participado da pesquisa, uma vez que a atenção deles(as), especialmente com as recentes reformas do Ensino Médio e com a implantação da BNCC, é de se supor que os(as) estudantes desse tipo de curso estejam mais focados(as) na busca de uma qualificação profissional. A partir dos dados apresentados na pesquisa, pode-se concluir que tal interesse não é exclusivo e que parte da atenção dos(as) jovens continua centrada nas atividades escolares, especialmente naquelas que chamam a atenção de colegas da mesma geração. Portanto, a formação profissional é apenas um dos elementos que cai no radar dos(as) adolescentes e da contemporânea, mormente se se atentar para os estudos que apontam para um retardamento hodierno da terminalidade e do engajamento no trabalho

pela juventude que, cada vez mais, permanece na dependência dos pais, inclusive, porque há uma crise generalizada de empregabilidade. Desse modo, a busca profissional parece não afetar, independe da participação em projetos escolares curriculares ou paracurriculares como no da AEL – mormente nestes, já que a parte curricular obrigatória pode já ter sido cumprida. Quanto à verificação de uma possível percepção, pelos(as) jovens, sobre a possibilidade de auferir benefícios da participação no projeto para sua própria profissionalização, é uma tarefa que escapa aos limites desta dissertação. Aparentemente, há pouca relação entre a centralidade curricular dos cursos de Marketing e de Ciências Contábeis e Administração com a área da educação ou leitura e literatura – talvez, mais no primeiro, no qual a competência na comunicação escrita seja muito importante.

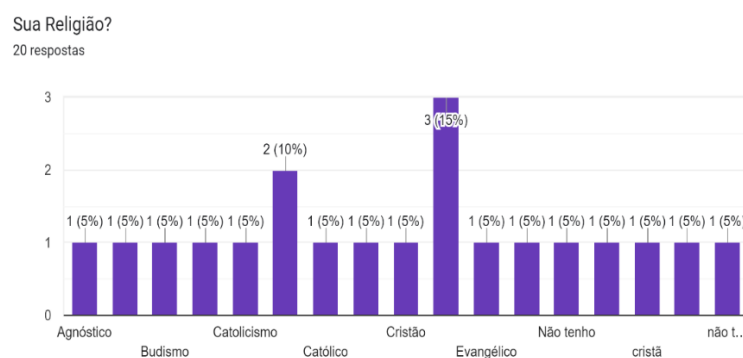
Quanto à relação entre a confissão religiosa dos(as) estudantes e a fluência leitora, já foi destacada nesta dissertação, cabendo apenas acrescentar que, desde os anos 50 do século XX, um estudo da historiografia brasileira estabeleceu uma relação íntima entre o protestantismo, na sua versão calvinista, e o desenvolvimento de sociedades letradas: trata-se do já clássico *Bandeirantes e pioneiros: um paralelo entre duas culturas* (1964), de Viana Moog (1906-1988).

Freire (1997), por sua vez, destacou que qualquer leitura é importante para a formação leitora, independentemente de se tratar de leitura de obras literárias, na medida em que ler qualquer coisa desenvolve a prática de leitura, ou, mais do que isso, desenvolve o *habitus* da leitura, tornando-o uma necessidade.

Contudo, a pesquisa em tela quer demonstrar como a formação leitora está vinculada ao projeto da AEL

Veja-se o gráfico III, a seguir.

Gráfico III



Fonte: Dados coletados para esta dissertação na pesquisa de campo.

No Gráfico III, percebe-se que 1 estudante se declarou agnóstico e 2 sem religião; 2 declararam-se budistas²⁶; 3 alunos(as) declararam-se cristãos, não querendo revelar em qual ramificação do cristianismo professavam sua fé; 1 estudante declarou-se umbandista²⁷; 5 se manifestaram como católicos(as) e 6 disseram pertencer ao movimento evangélico. Portanto, evidencia que, no universo de 20 entrevistados, 14 são cristãos, sendo 6 evangélicos – provavelmente 9, considerando os(as) 3 que se declararam cristãos, mas que não quiseram revelar a seita a que pertenciam. Dessa forma, fica ratificada a tese da relação entre o protestantismo e o letramento, lembrando que se trata de uma realidade da periferia da Cidade de São Paulo, onde há maiores dificuldades para a escolarização, mas onde, também, têm pululado, ultimamente, as igrejas evangélicas, especialmente as pentecostais.

Por essa análise observa-se que embora a maioria se declare de religiões predominantes em seus bairros, uma boa parte se declara fora desses padrões. Na pesquisa, foi notado que os estudantes, principalmente os que participam da AEL têm mais segurança em expressar suas opiniões e crenças. Isso está em harmonia com que Freire dizia sobre essa liberdade:

Que possibilidades de expressar-se, de crescer, vem tendo a minha curiosidade? Creio que uma das qualidades essenciais que a autoridade docente democrática deve revelar em suas relações com as liberdades dos alunos é a segurança em si mesma. É a segurança que se expressa na firmeza com que atua, com que decide, com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se (1997, p. 26).

E por se tratar de pesquisa que garantia o anonimato aos(as) alunos(as), certamente houve uma maior tranquilidade dos(as) respondentes que responderam à pesquisa voluntariamente, sem aquele sentimento de receio que o adolescente geralmente tem quando indagado sobre suas opiniões e convicções.

Como a maioria confessou ter religião, é de se supor que a fluência na leitura não seja apenas resultado da escolarização e de projetos como o da AEL, mas com a aos rituais religiosos que exigem a leitura. Cabe lembrar Freire na sua recorrente afirmação de que o(a) educando(a) já carrega saberes adquiridos no seio da família e da sociedade quando chega à escola.

²⁶ Teoria filosófica e espiritual surgida na Índia, que busca a evolução do homem, baseando-se nos ensinamentos de Siddhārtha Gautama, conhecido como Buda.

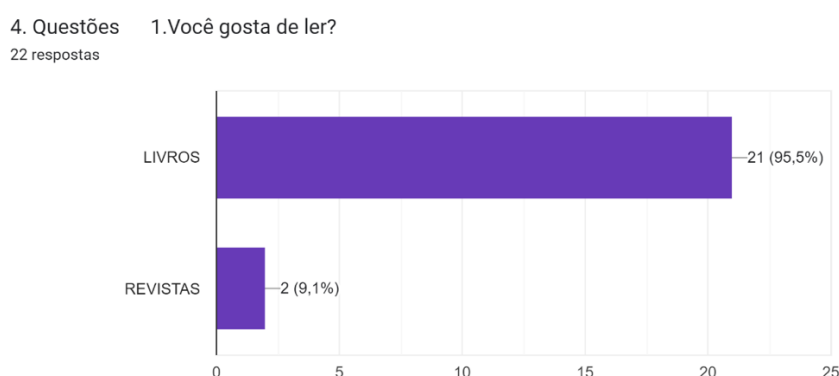
²⁷ A Umbanda é religião surgida no Rio de Janeiro, que se espalhou pelo Brasil, misturando crenças do Candomblé, do Kardecismo e do Catolicismo.

Foi perguntado, aos(às) estudantes como ele/ela entrou para a AEL. Alguns relataram de forma sucinta seu engajamento no projeto; outros foram mais prolixos e chegavam a expor dados pessoais, o que pode ser verificado nos Apêndices. Contudo, nota-se pelas respostas que a afetividade está latente quando falam da participação na AEL, demonstrando bastante afinidade com o projeto, inclusive, com muitos ainda engajados como membros vitalícios da AEL, ou seja, não deixaram de frequentar as atividades e continuam participando dos grupos de estudos e dos encontros, mesmo depois que deixaram a escola.

3. Análise dos Dados da Pesquisa: a Hora da Verdade

A primeira questão está relacionada com a preferência entre livro e revista como material de leitura, conforme se pode observar no gráfico IV.

Gráfico IV



Fonte: Dados coletados para esta dissertação na pesquisa de campo.

É preciso explicar porque, no gráfico, aparecem 22 respostas se o número de pesquisados(as) foi apenas 20. É que 2 respondentes escolheram livros e revista e destes 2 apenas 1, não participante da AEL, respondeu que prefere mais revista a livros.

Pelo gráfico nota-se que a maioria se interessa por leitura, podendo-se constatar, também nos apêndices, nas respostas espontâneas, as obras da preferência deles (as).

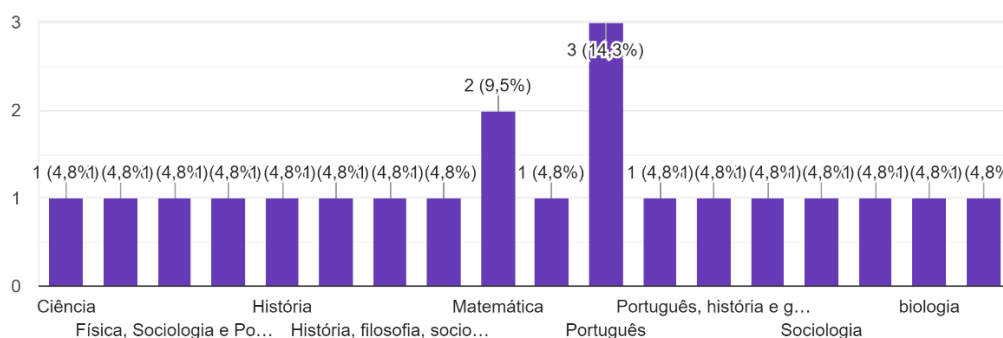
O fato de 1 estudante ter dito que revista não invalida a formação leitora dele, demonstra uma resistência a determinados preconceitos arraigados na comunidade escolar. Já 3, que não participam do projeto da AEL, responderam que leem livros.

Assim, além de a hipótese inicial ir se fortalecendo, pelas informações dos(as) estudantes, na medida em que a maioria gosta de leitura, eles/elas vão contrariando as tão recorrentes e reiterativas afirmações de membros da comunidade escolar de que os(as) estudantes da atualidade não gostam de ler.

Como foi afirmado nesta dissertação as preferências por determinadas matérias ou disciplinas têm a ver com as relações afetivas com os docentes que as ministram. A seguir, ver-se á no gráfico em que responderam sobre suas preferências “disciplinares” poderão ser deduzidas outras teses e subteses.

Gráfico V

2.QuaL disciplina(s) (matéria) você mais gosta?
21 respostas



Fonte: Dados coletados para esta dissertação na pesquisa de campo.

A leitura de gráficos ajuda na compreensão daquilo que se quer demonstrar, como afirma Antônio Carlos Gil, na obra *Como elaborar projetos de pesquisa*:

Na pesquisa experimental geralmente se utiliza a análise estatística. O desenvolvimento das técnicas estatísticas tem sido notável e sua aplicabilidade na pesquisa experimental tão adequada que não se pode hoje deixar de utilizá-las no processo de análise dos dados. O procedimento básico adotado na análise estatística nas pesquisas experimentais consiste no teste da diferença entre as médias (2000, p. 100 e 101).

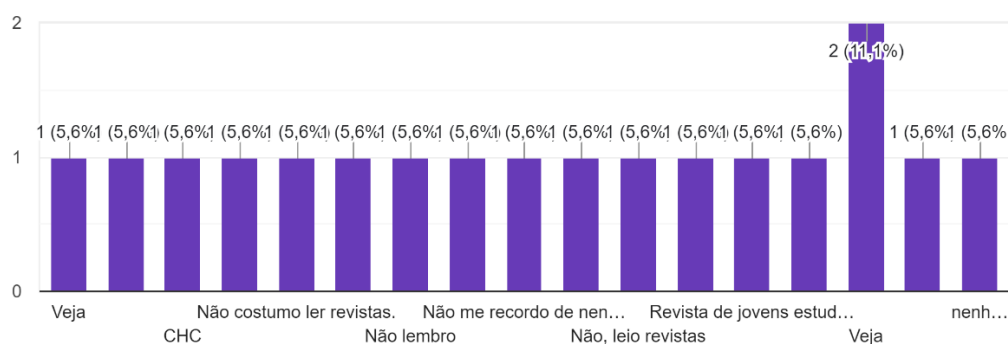
Percebe-se, no Gráfico V, que apenas 14% dos(as) entrevistados(as) preferem unicamente a disciplina Português; examinando mais cuidadosamente os dados nota-se que 19,2% preferem português e mais alguma outra matéria; já 38,4% preferem matérias da área de ciências da Natureza e, destes(as), 20% escolheram também uma disciplina das Ciências Sociais e das Humanidades. Sendo assim, pode-se concluir que a escolha pelas matérias e disciplinas das Ciências Sociais e das Humanidades é quase de 71,2% dos(as) entrevistados(as), restando apenas 28,8% que optam exclusivamente por disciplinas da área das Ciências da Natureza.

Neste sentido, pode-se estabelecer, também ao contrário do que grassa no senso comum, que os jovens do Ensino Médio preferem as humanidades a Ciências, Física, Química e a Matemática que, embora seja uma linguagem, é incluída nesse universo. Aliás, a Matemática é um verdadeiro “Bicho Papão” da juventude e os índices de reprovação alarmantes nas disciplinas da matéria o comprovam.

Avançando mais, ver-se-á, no Gráfico VI, que revistas costumam ler.

Gráfico VI

Cite, pelo menos 1 (um revista) que você já leu
18 respostas



Fonte: Dados coletados para esta dissertação na pesquisa de campo.

No gráfico VI é possível constatar que 50% dos alunos(as) responderam que não leem revistas, nem nunca se interessaram por lê-las. Já 33% declaram ler revistas que são ofertadas pela escola. Um(a) entrevistado(a) disse ler uma revista com temas juvenis e outro(a) declarou ler revista de estudos bíblicos; um(a) jovem declarou ter tido contato

apenas com revista de propaganda, como “O Boticário”. Apenas 16,7% declararam ler a revista *Veja*.

Desta forma, parece que a influência da AEL se dá apenas na escolha de livros, não se manifestando na escolha de leitura de revistas, dado que os percentuais não se coadunam com os constatados nos gráficos anteriores. Esta constatação é relativamente contrária aos propósitos do projeto da AEL, dado que, nele, subentende-se a formação leitora é para qualquer tipo de texto.

Há, certamente, uma nítida relação entre revistas em quadrinhos e cultura popular, dada o fato de que os textos ilustrados podem também ser “lidos” pelos(as) analfabetos(as). No entanto, não se pode atrelar revistas apenas à cultura popular, porque há revistas, mesmo a de divulgação, que são muito sofisticadas e se destinam a públicos eruditos muito específicos, como por exemplo, a *Revista Brasileira*, da Academia Brasileira de Letras. Aliás, esta, especificamente, se dirige às pessoas do mundo das letras. Freire, na obra *A importância do ato de ler* (1981), preocupou-se com as relações entre a cultura erudita e a cultura popular (das massas):

A educação popular não pode estar alheia a essas histórias que não refletem apenas a ideologia dominante, mas, mesclados com ela, aspectos da visão de mundo das massas populares. Na verdade, esta visão de mundo não é pura reprodução daquela ideologia. (FREIRE, 1981, p. 30).

Nesta perspectiva, sugerido paralelamente pelos dados levantados, seria muito interessante um estudo sobre a relação dos veículos de informação e expressão populares e eruditos com a formação leitora, mas, como se pode perceber, tal pesquisa ultrapassaria os limites desta dissertação.

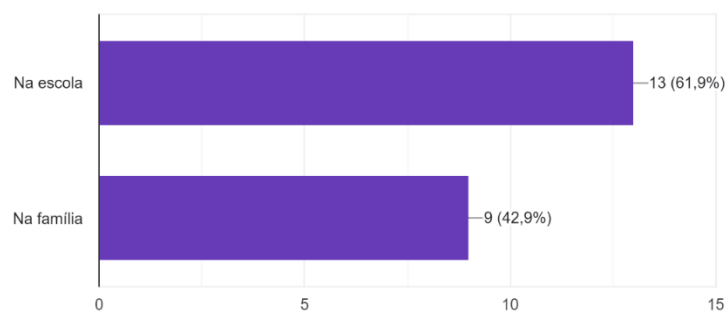
Com os dados levantados na pesquisa vai se reforçando a ideia de que, de fato, a AEL tem formado estudantes que apreciam literatura, mas que essa formação vai, simultaneamente, revelando lacunas e incompletudes, já que os estudantes declararam não se interessar por ler revistas.

A seguir, é apresentado o Gráfico VII, no qual foram registradas as respostas a respeito dos inícios da atividade leitora de livros pelos(as) jovens: se já na família, ou se apenas na escola. É que, dependendo das condições socioeconômicas e do grau de escolarização dos membros da família, a motivação para a leitura de literatura ou de revistas pode ser acentuada, gerando um potencial “ruído” na pesquisa de que resultou esta dissertação, uma vez que fatores alheios ao projeto da AEL poderiam influenciar nas

respostas dos(as) entrevistados(as). Neste caso, como não foi possível “igualar” (relativamente) os(as) participantes da pesquisa em termos de condições socioeconômicas e graus de escolaridade familiar, há que se relativizar as conclusões desta pesquisa.

Gráfico VII

3. Você começou a ler livros na:
21 respostas



Fonte: Dados coletados para esta dissertação na pesquisa de campo.

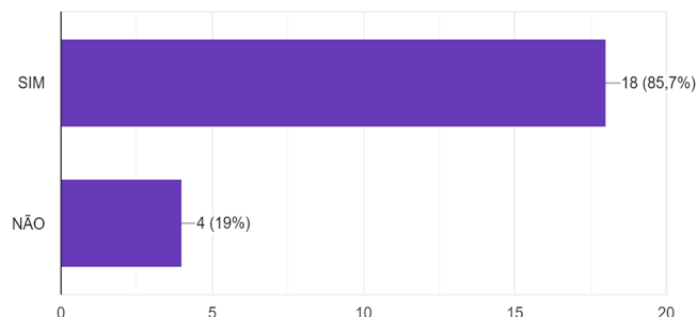
Como se pode perceber pelos dados do Gráfico VII, a maior parte dos(as) estudantes começou a ler na escola, pois são 61,9% do total pesquisado. Apenas 1 respondeu que começou a ler nos dois ambientes; já 42,9% começaram a ler no seio familiar. A escola e, neste caso, a AEL podem vir desempenhando um papel fundamental para formação leitora dos(as) estudantes. Dentre os(as) que começaram a leitura dentro do lar, há que se relativizar, como já alertado nesta dissertação, os impactos positivos da leitura na escola e, conseqüentemente, no projeto da AEL. Tudo isso sustenta o que Freire sempre dizia sobre a importância de o professor não desprezar a chamada “cultura primeira”, na feliz expressão de Georges Snyders (*op. cit.*), ou seja, aquilo que o aluno traz de seu passado comunitário e familiar, nem de seu atual contexto.

No Gráfico VIII, foram registrados os dados mais diretamente ligados à participação na AEL, pois eles dizem respeito ao ingresso na Academia: se por convite, ou se por iniciativa própria. Não se pode desprezar, tampouco, o convite de colegas já participantes. No entanto, esta opção precisa ser também autorizada e estimulada pelos docentes aos já “imortais mirins”.

Gráfico VIII

Você foi convidado a participar dele?

21 respostas



Fonte: Dados coletados para esta dissertação na pesquisa de campo.

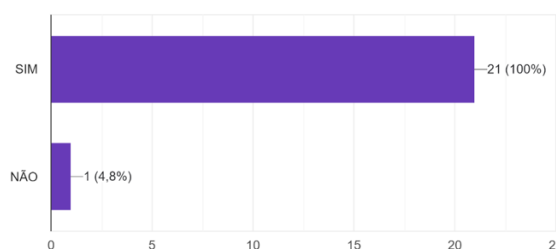
Observa-se que a maior parte dos(as) estudantes ingressa no projeto pelo convite, correspondendo a 85,7% do total pesquisado; apenas 19% informaram ter ingressado por iniciativa própria. Assim, embora a AEL esteja consolidada na rede, a ampla divulgação e o incentivo à participação no projeto, pelos professores, são mais do que necessários.

Indo mais diretamente ainda aos propósitos da pesquisa para esta dissertação, indagou-se aos(às) participantes se obtiveram melhora de seus desempenho e elevação de suas notas nas disciplinas. Até este ponto do trabalho, falou-se mais sobre o gosto e o prazer propiciados pela leitura e pela literatura, mas na prática, o que se queria investigar era se a participação no projeto da AEL provocou uma evolução nos estudos do participante. As respostas mais diretas à questão que continha a variável independente foram registradas nos dados do Gráfico IX.

Gráfico IX

5. Depois de Fazer parte do Projeto, você sentiu que melhorou sua leitura e sua escrita nas aulas e nos trabalhos escolares?

21 respostas



Fonte: Dados coletados para esta dissertação na pesquisa de campo.

Cabe, portanto, um olhar mais atento e percuciente a estes dados, pois eles demonstram a representação que os(as) próprios(as) fazem de seu desenvolvimento na fluência leitora e no desenvolvimento de seu gosto pela literatura, especialmente a brasileira.

Os dados, aqui, apresentam uma incongruência²⁸, pois todos responderam que o projeto ajudou, inclusive, 3 que não participaram da AEL, que disseram “sim” e apenas 1, que não participou do projeto, foi coerente e respondeu “não”.

Conclui-se que a imensa maioria concorda que a participação no projeto da Academia Estudantil de Letras ajuda a promover a formação da fluência leitora, inclusive, para melhorar o desempenho estudantil em outras disciplinas, especialmente no que diz respeito à escrita e à leitura.

Estes resultados não são mera representação que os(as) participantes fazem de seu próprio desempenho, uma vez que na verificação objetiva dos registros escolares, constatou-se efetiva elevação de notas, conforme se pode ver no Quadro XXI.

Quadro XXI

N.º de Estudantes	Elevação de Notas
5	= (manutenção das notas)
4	+ (sem especificarem notas)
4	De 7,0/7,5 para 9,0 ou 10,0
2	De 4,0 para 8,0
2	De 8,0 para 10,0
2	De 6,0 para 8,0
1	De 5,0 para 8,0
20	

Fonte: Dados coletados para esta dissertação na pesquisa de campo.

Dos 20 participantes da pesquisa, 5 afirmaram que não houve alteração de suas notas; 4 informaram que houve melhora de desempenho e elevação de notas, mas não as informaram; 11 informaram a melhoria e a elevação das notas, sendo 4 de 4,0 para 8,0, 2 de 8,0 para 10,0, mais 2 de 6,0 para 8,0 e, finalmente, 1 de 5,0 para 8,0. Portanto, a

²⁸ Essa incongruência pode ter sido provocada por uma leitura equivocada dos alunos que não participaram da AEL, pensando a questão abrangesse outros projetos também desenvolvidos nas escolas municipais. Contudo, não houve maiores prejuízos, uma vez que o mínimo dos(as) entrevistados(as) respondeu de forma inadequada.

maioria (11) afirmou ter tido melhora nas notas em Português. É preciso destacar que 9 estudantes informaram que sempre estiveram dentro da média mínima exigida para aprovação e, nesse grupo, alguns acusaram melhora, sem, entretanto, revelar notas.

No sentido de confirmar, de outro modo as informações pregressas, numa espécie de “autoavaliação de controle”, foi possível confirmar a influência do projeto na escrita dos (as) pesquisados, revelando, também, que alguns precisam praticar mais esta fluência.

Veja-se o Gráfico X, a seguir.

Gráfico X

7. Você pensa que escreve adequadamente, ou ainda acha que precisa praticar mais a escrita?
21 respostas



Fonte: Dados coletados para esta dissertação na pesquisa de campo.

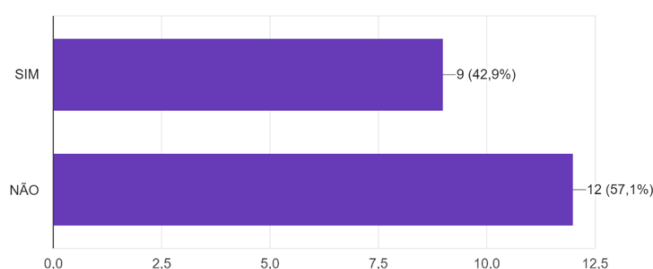
Uma primeira observação relativa ao gráfico X tem de ser registrada: 4 estudantes deram duplas respostas, o que acabou por dar um montante percentual acima de 100%. Mas o que fica claro nos dados é que a maioria considera que o impacto positivo do projeto na escrita do(a) próprio(a) entrevistado(a) é relativo, pois declararam que ainda necessitam praticar mais. De qualquer forma 52,4% disseram escrever adequadamente, o que é significativo, já que corresponde, mais ou menos à metade dos participantes da pesquisa. Não se pode esquecer, tampouco, que o impacto positivo é reforçado pelo desempenho em outras disciplinas, conforme revelado em outros gráficos já analisados. Observou-se, no contato com os(as) participantes da pesquisa que eles apontam que a melhora deve ocorrer em todo processo de aprendizagem e não somente pela participação no projeto da AEL.

Os dados registrados no Gráfico XI dizem respeito à literatura, uma vez que a indagação foi sobre o(s) autor(es) preferido(s).

Gráfico XI

8.Tem preferência por algum(a) escritor(a)?

21 respostas



Fonte: Dados coletados para esta dissertação na pesquisa de campo.

No gráfico XI, é possível visualizar uma contrariedade à expectativa do pesquisador: a maioria não tem preferência por um(a) escritor(a). Ora, como a AEL sugere aos estudantes terem “amigos literários”, construiu-se a suposição de que eles, em sua maioria, revelariam um(a) escritor(a) predileto(a). A maioria, ou seja, 57,1 %, disse não ter preferência por qualquer escritor e apenas 42,9% afirmaram ter um(a) escritor(a) predileto(a), cujos nomes podem ser conferidos nos apêndices desta dissertação.

Para finalizar-se esse capítulo é preciso retornar a Freire e a Bakhtin, que afirmam que o contexto pode e deve contribuir para o ensino e aprendizagem, assim como por ela ser alterado pelas intervenções mais qualificadas do aprendiz. Apesar de alguns dados apresentarem-se diferentemente da hipótese inicial de que a participação na AEL tem impactado positivamente a formação leitora, nota-se que a influência de contextos específicos dos alunos(as) e das escolas, também podem ter melhorado a prática da leitura.

Seguir-se-ão as Considerações Finais, em que se evidenciará se a hipótese inicial se sustenta, ou não.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E INCONCLUSÕES

O título desta parte da dissertação justifica-se plenamente, na medida em que ela contribui para evidenciar como estudantes do Ensino Médio representam os efeitos de determinados projetos paracurriculares e, mais especificamente, do Projeto da Academia Estudantil de Letras, da rede municipal de escolas da Cidade de São Paulo, em seu desempenho escolar geral e, até mesmo na aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, potencialidades e atitudes para a vida. Contudo, ela também provocou a emergência de outras questões não cobertas pelas hipóteses que constavam no projeto de que ela resultou, portanto que ultrapassam seus limites e que, certamente, deverão constar de pesquisas ulteriores sobre o mesmo objeto. O autor desta dissertação reconhece que dentre as questões inéditas emergentes na trajetória da pesquisa há algumas que são extremamente importantes para se aprofundar na análise da temática, como, por exemplo a que diz respeito à separação das respostas de homens e mulheres para se medir o maior ou menor impacto positivo em cada um dos dois gêneros. Outra questão que pareceu relevante foi a que diz respeito à complementação dos dados empíricos pela coleta de registros escolares e de observação direto dos(as) estudantes, o que foi impossibilitado pelos protocolos de saúde ainda vigentes nas escolas da Educação Básica, em função da pandemia da Covid 19.

Além disso, os referenciais de Paulo Freire e de Mikhail Bakhtin relativamente ao caráter indissociável da leitura e da escrita com o meio de vivência do aluno, pode ser mais explorado, seja no sentido da legitimidade epistemológica derivada da reflexão crítica sobre a prática, seja no da legitimidade política decorrente das intervenções mais qualificadas (pela ciência) sobre a própria prática. É claro que a análise de contexto propostas pelos dois pensadores ajuda, também, o(a) estudante, no reconhecimento da pertença a determinado “território”.

O foco desta dissertação foi o modo como os estudantes do Ensino Médio, que participaram (universo experimental), ou não (universo de controle), do Projeto da AEL paulistana, interpretam ou “representam” (v. nota 7), os impactos ou os resultados dessa participação.

Conforme foi explicitado, a maior intencionalidade do projeto da AEL foi o de elevar a fluência leitora e a melhoria da escrita do (a)estudante, mediante sua apropriação,

com mais segurança, dos gêneros textuais e facilitando-lhe o acesso à cultura de sua formação social e, por via de consequência, sua inserção no universo dos sujeitos críticos, potencializando seu maior e melhor protagonismo como agente político-social,

Com os dados levantados, organizados e tabulados nos quadros e nos gráficos, foi feita a análise e, como centralidade desta dissertação, pode-se apontar que a hipótese levantada no começo da pesquisa foi sustentada, ou seja, a formação leitora é favorecida complementar e parcialmente pela participação no projeto AEL. Além disso, na compreensão dos(as) entrevistados(as), o projeto fortalece as aprendizagens no campo da língua materna e da literatura brasileira. Em suma, o projeto da Academia Estudantil de Letras cumpre um papel complementar e de fortalecimento das aprendizagens regulares da lecto-escrita da língua materna, além de estimular o gosto pela literatura. Evidenciam-se em contrapartida, as dificuldades com a escrita e com a leitura, bem como a reduzida apreciação de literatura dos que não participam do projeto.

Pelas respostas dos estudantes verificou-se ainda que muitos mantêm-se participando das atividades do projeto da AEL, ainda que não estejam mais frequentando regularmente o Ensino Fundamental II. O projeto torna-se mais um instrumento de ampliação do conhecimento literário e da convivência social do aluno com estudantes e membros da AEL – certamente se pode computar estes outros “efeitos colaterais positivos ao projeto.

Cabe, aqui, uma observação de que não depende só do professor. Formação do(as) estudantes, mas de toda a comunidade, escolar e não escolar, desde as autoridades governamentais até os mais humildes servidores, todos em comunhão, para que as demandas educacionais sejam atendidas de modo adequado. Em síntese, qualquer demanda social para ser bem atendida, depende desde a adequada e oportuna formulação de políticas públicas até as atitudes dos pais, em casa, ajudando no estímulo e nas lições. No caso específico, da lecto-escrita, para que seu impacto seja positivo na boa interação dos(as) educandos(as), na própria escola (em outros conteúdos) e na vida social, depende de um esforço conjunto. Os(as) estudantes, por sua vez, como cidadãos, poderão exercer sua liberdade crítica transformadora.

Nos últimos anos, na proposição e estudos dos textos, sem abandono dos aspectos linguísticos, tem se tornado centralidade suas funcionalidades, ou seja, o uso situado da linguagem nas práticas sociais, já que a aprendizagem de uma língua não se limita à decodificação de signos, mas, implica o domínio da linguagem para expressão de uma visão de mundo e uma atuação mais qualificada nas intervenções sociais. Na interação,

dos estudantes com a escrita e a leitura deve-se levar em conta a capacidade de identificação dos significados compatíveis com o texto e sua relação com os contextos. Para ter voz e vez em qualquer sociedade grafocêntrica, necessita-se ter o domínio da escrita e da leitura, não apenas enquanto codificação e decodificação dos signos da língua materna, mas enquanto expressão adequada e oportuna do próprio pensamento, além da capacidade de captação e apreensão do pensamento dos interlocutores. Muitas vezes, as fragilidades dos(as) estudantes têm origem nas dificuldades de compreensão do discurso alheio, mormente do discurso “professoral”. Vale lembrar, aqui, a clássica obra de Anatol Rosenfeld, *Texto contexto* (1969), em que todas as relações possíveis entre essas duas realidades são esmiuçadas profundamente.

Os(as) alunos(as) concretos(as) devem ser o ponto de partida das ações de ensino em todas as áreas do conhecimento, mormente na área da linguagem. Na perspectiva freiriana, as diferenças ortográficas expressas pelos(as) estudantes e o que determina a gramática não são erros, mas modos culturais específicos de expressão. É por isso que Freire propõe o “círculo de cultura” em lugar da aula. No entanto, ao contextualizar esta questão, Freire propõe, também, que o(a) estudante tem de aprender a “norma culta”, na medida em que, mesmo que ela lhe seja estranha e pertença ao universo expressivo de outras classes sociais, em geral, das dominantes, ele deve ser aprendida e apreendida, porque, no caso de sociedades hierarquizadas em classes sociais, os “limites linguísticos” de qualquer pessoa favorecerão o fortalecimento de sua desqualificação e, conseqüentemente, de sua opressão. No projeto da Academia Estudantil de Letras o modo de apresentar e propor a leitura aos(às) alunos tenta levá-los(as) a captar a diversidade cultural e linguística do mundo atual, não deixando de lado as modalidades de linguagem para a formação de sujeitos produtores ativos de textos (orais e escritos), que dialoguem com a diversidade das ordens discursivas vigentes. Desse modo, embora não trate dela especificamente, a “alfabetização” é também estimulada. De fato, uma pessoa totalmente análogica nos dias que correm é um(a) “analfabaitico”.

A pesquisa para a elaboração desta dissertação permitiu mais duas importantes descobertas correlatas:

a) A rede municipal de São Paulo, por meio de técnicos especializados da Secretaria Municipal de Educação promovem eventos (seminários e congêneres) para os atuais membros das AELs escolares e abertos a quem tem interesse pela formação leitora e pela literatura brasileira. É por isso, que mesmo os egressos do Ensino Fundamental II

que já se encontram no Ensino Médio em outras redes de ensino (estadual e particular) podem continuar participando das atividades do Projeto da AEL.

b) Existe, também, na rede, uma Academia de Letras dos Professores (ALP), criada e organizada, depois da AEL e quase como uma derivação desta, conforme se pode verificar no portal da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP). Embora sendo professor de Língua Portuguesa de uma escola da rede municipal de São Paulo, o pesquisador desconhecia a existência da ALP e a descobriu pela pesquisa de que resultou nesta dissertação. Porém, assim que soube da ALP, procurou alguns de seus membros e, estreitando mais os laços, nela, chegou a fazer a apresentação de um autor de literatura. A Academia de Letras dos Professores (ALP) foi criada em 22 de outubro de 2016, na Academia Paulista de Letras (APL), no fechamento da Semana de Arte Moderna da Academia Estudantil de Letras e no encerramento do curso “Viver Literatura-2016”. Com uma estrutura bastante diferente das academias congêneres, cada cadeira, com um patrono, pode abrigar mais do que um(a) “acadêmico” (a). Foi por isso que, embora tendo somente 189 cadeiras, a ALP que empossou inicialmente 153 professores, tem, hoje, cerca de 489 “acadêmicos” (as) nas cadeiras de seus respectivos escritores(as) preferidos(as). Só esta novidade merece uma pesquisa, por exemplo, para verificar as diferenças de resultados dos alunos dos professores “acadêmicos” em relação aos dos docentes que não o são. Entretanto, elas só poderão ser mais minuciosamente analisadas em pesquisas posteriormente desenvolvidas, já que sua verificação evidentemente ultrapassa os limites desta dissertação.

Dessas duas descobertas propiciadas pela pesquisa de que resultou esta dissertação, cabe levantar-se ainda como hipótese, para futura investigação científica, que a AEL impactou tanto os professores que os levou a criar sua própria Academia.

A escola tem sido alvo de muitas críticas e, no limite, como Ivan Illich (1985), chega-se a propor a “desescolarização” da sociedade. E mesmo que não se possa considerar o espaço da escola como ambiente educativo exclusivo, é a partir dela que se pode usufruir uma maior interação entre os saberes, percebendo-se melhor como funcionam as estruturas da língua e sua relação com o mundo.

É claro que, na perspectiva freiriana, por um lado, o ato de ensinar/aprender, o ato “do-discente”, como dizia Freire, perpassa toda a sociedade. Por outro lado, quando se reflete sobre as incumbências e responsabilidades do professor em sala de aula, é necessário desvincular-se daquelas que dizem respeito exclusivamente à preparação para o trabalho, e, mais ainda, das que se voltam, apenas para o mercado de trabalho. Vale

lembrar, aqui, a fala de um líder do movimento camponês do Brasil, ao orientador desta dissertação: - “Estamos cansados de sustentar universidades nas quais nem podemos entrar e que preparam profissionais para a produção. Queremos universidades que preparem os profissionais para a igualdade.” (Depoimento feito em sala de aula, em 2021, explicando o projeto “Universidade Popular no Brasil”, desenvolvido em parceria com a Universidade Federal da Fronteira Sul, UFFS). A formação escolar não deve ter como finalidade única a preparação para o mundo do trabalho, mas, para futuras aprendizagens e para a vida.

Analisar o impacto que a Academia Estudantil de Letras causa nos estudantes vem ao encontro de uma concepção mais aberta de Educação, a qual se faz por meio de uma ação reflexiva por um sujeito integral, um educando capaz de ter consciência crítica de seu papel social, com mais tolerância e respeito às diferenças. E com a consciência crítica da superação do agir imediato pelo qualificado pelo conhecimento mediato (ou científico), no sentido que Paulo Freire conferiu à mediação – denominada por ele como “mediatização” –, que a transformação e, no limite, a revolução, se torna possível

A educação como prática social não pode se restringir a uma formação puramente livresca, teórica, sem compromisso com a transformação econômico-político-social-cultural do mundo em que se vive. Por que educar é, também e antes de tudo, um ato político. Aliás, para Freire, a dimensão política precede e sustenta a dimensão gnosiológica do ato educacional. É preciso resgatar o verdadeiro sentido da educação. Por isso, o processo de ensino-aprendizagem voltado para a leitura e interpretação de textos se evidencia como fundamental para um aprendizado de qualidade, visto que o fomento à interpretação é imprescindível para a vida uma intervenção qualificada na sociedade grafocêntrica, onde predominam os signos e as situações de “letramento” – no sentido não discriminatório da palavra.

A hipótese inicial de que, quem participa do projeto lê mais e melhor, e de que, quem não participa do projeto, não lê mais e melhor, não se sustentou pela pesquisa. Por isso, percebeu-se, depois das análises, que o ensino regular, portanto, e a família, impactam mais a formação leitora do estudante do que o projeto AEL, muito embora o projeto seja um bom complemento desses dois agentes para a formação em tela. Como se pôde perceber, outros impactos positivos puderam ser detectados, mas cuja investigação depende de outros projetos de pesquisa.

Na verdade, também pelas respostas dos estudantes, vê-se que problemas estruturais de escrita ainda permanecem: às vezes, respostas vagas e pouco objetivas, o

demonstra ainda a necessidade de um “amadurecimento linguístico” e, porque não dizer, intelectual dos(as) estudantes. Neste sentido, do repertório construído nas atividades regulares e na família, os(as) alunos(as) acabam mais levando para do que extraindo da AEL em relação à própria formação leitora. Não se quer dizer, aqui, que a AEL não tenha nenhum impacto na vida deles. O impacto positivo maior parece residir na promoção do gosto pela literatura. No entanto é evidente que um dos resultados mais significativos é a vinculação, de alguma forma, aos colegas e aos professores, à escola enfim, numa espécie de “demarcação de território de convivialidade afetiva”, o que não deixa de ser muito interessante diante das análises mais pessimistas sobre a instituição escolar. Pode-se dizer esta finalidade também está nos objetivos do projeto, pois ele se abre também aos egressos, qualquer que seja seu novo “território escolar” no Ensino Médio.

Que os participantes do projeto AEL passam a valorizar mais a literatura não há dúvidas sobre isso. O pesquisador descobriu uma coisa fantástica: o interesse dos(as) estudantes em se manterem como membros da AEL – alguns com interesse, inclusive, de se tornarem membros vitalícios! É um sinal claro de agregação escolar.

Em suma, o Projeto Escolar Academia Estudantil de Letras tem proporcionado, na formação leitora dos educandos, avanços, mas, paralelamente e, talvez, com mais profundidade e qualidade, tem impactado positivamente a noção de pertencimento, de coletividade, de afetividade, por meio fruição comum da boa literatura. É mais uma vez a arte superando limites e demonstrando que ainda é possível acreditar na humanidade.

BIBLIOGRAFIA

BAROUKH, Josca Ailine. *Interações: Com olhos de ler*. São Paulo: Blucher, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira* 2 ed. São Paulo: Cultrix, 2000.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 1.º ago. 2022.

BRASIL *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 9 set. 2021.

CANDIDO, Antônio. *O direito à literatura*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. *Geografias de São Paulo: Representação e crise da metrópole*. São Paulo: Contexto (2004).

COSTA, Sérgio Francisco. *Estatística aplicada à pesquisa em educação*. Brasília: Liber Livro, 2010 (Série Pesquisa em educação, 7).

CHACON, Daniel (Org.). *Pedagogia da resistência*. São Paulo: Vozes, 2021.

DÁCIO, Moura. *Planejamento e gestão de projetos educacionais*. São Paulo: Vozes, 2020.

DEBRAY, Régis. *Vida e morte da imagem: a história do olhar no Ocidente*. Tradução Guilherme Teixeira, Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica*. São Paulo: Editora 34, 1997.

BRASIL. *Lei n.º 8.069/90, de 13 de julho de 1990*: Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 9 set. 2021.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2000.

GOLDMANN, Lucien. *A criação na sociedade moderna: por uma sociologia da totalidade*. Tradução Margarida Sabino Morgado; João Assis Gomes, São Paulo: DIFEL, 1972.]

GOMES, Carla Renata. *Metodologia do Ensino de História*. Porto Alegre: Sagah, 2016.

FISHER, Roger Steven. *História da leitura*. São Paulo: EDUNESP, 2006.

FREIRE, Ana Maria de Araújo (Org.). *A palavra boniteza na leitura de mundo de Paulo Freire*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 23 ed., São Paulo, 1987.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação*. Tradução Rosisca (sic) Darcy de Oliveira, 10. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 25. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido: o manuscrito*. São Paulo: Ed,L (Ed. Instituto Paulo Freire); Ed. Uninove; BT Acadêmica, 2018.

FLAUBERT, Gustave. *Madame Bovary*. São Paulo: Martin Claret, 2015.

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. 7. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

MOOG, Viana. *Bandeirantes e pioneiros: paralelo entre duas culturas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964.

OLIVEIRA, M. K. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In KLEIMAN, A. (Org.), *Os significados do letramento: Uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995, p. 147-160.

ROSENFELD, Anatol. *Texto contexto*. São Paulo: Perspectiva, 1969.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Portaria Secretaria Municipal de Educação*. Disponível em < <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-de-educacao-5296-de-15-de-agosto-de-2015>>. Acesso em 26/04/2021.

SÃO PAULO (Município). Prefeitura Municipal de São Paulo. Casa Civil. Portaria da Casa Civil. Disponível em < [Decreto Lei Prefeito Pref. N.º 430, de 8 de julho de 1947: Catálogo de Legislação Municipal \(prefeitura.sp.gov.br\)](#)>. Acesso em 26/04/2021.

SÃO PAULO (Município). Prefeitura Municipal de São Paulo. Casa Civil. Portaria da Casa Civil. Disponível em < [Decreto nº 59.660 de 4 de agosto de 2020 « Catálogo de Legislação Municipal \(prefeitura.sp.gov.br\)](#) >. Acesso em 26/04/2021.

SÃO PAULO/Secretaria Municipal de Educação/Coordenadoria Pedagógica. *Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019. p. 64-94.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. 29. ed., São Paulo, SP: Cultrix, 2008.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo, Cortez, 2016.

SILVA, Camila Croso. *Educação na capital paulista um ensaio avaliativo da política municipal (2001-2002)*. São Paulo: Pólis, 2004.

SNYDERS, Georges. *Le joie à l'école*. Paris: PUF, 1986.

SNYDERS, Georges. *A alegria na escola*. Tradução São Paulo: Manole, 1988.

SNYDERS, Georges. *Heureux à l'université*. Paris: Nathan, 2001.

SOLÉ, Isabel. *Estratégia de leitura*. Porto Alegre: Penso, 2014.

VÓVIO, C. L.; SOUZA, A. L. S. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In: KLEIMAN, Â.; MATÊNCIO, M. de L. M. (Org.) *Letramento e formação do professor*. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: UNESP, 2020.