



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA**

JULIANA DE ALMEIDA COSTA

**PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA NAS OFICINAS DE LETRAMENTO DO
PROGRAMA *MAIS EDUCAÇÃO*: UM OLHAR SOBRE A AÇÃO DOCENTE**

Salvador
2012

JULIANA DE ALMEIDA COSTA

**PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA NAS OFICINAS DE LETRAMENTO DO
PROGRAMA *MAIS EDUCAÇÃO*: UM OLHAR SOBRE A AÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Edleise Mendes

Salvador
2012

À

“Princesa” Maria Alice, que a cada balbuciar em seu processo de alfabetização fez aflorar,
ainda mais, em mim, o doce prazer de lecionar.

AGRADECIMENTOS

Início agradecendo ao meu grande pai Deus, pelo dom da vida, pelo amor, pelo cuidado e por ter estado sempre presente nos momentos de dificuldades que passei, que não foram poucos.

Aos meus tios maternos: Márcia, João, Rita e Verônica, pela torcida a cada nova vitória alcançada.

A minha orientadora Edleise Mendes, minha “estrela”, que foi peça fundamental na construção desse trabalho, por sua dedicada e competente orientação, compromisso, seriedade e comprometimento.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia, pelos momentos de troca de conhecimentos. Em especial aos professores Denise Scheyerl, Márcia Paraquett e Sávio Siqueira.

Ao professor Antônio Marcos, pelas contribuições feitas ao meu trabalho, ao longo dessa jornada acadêmica.

Aos funcionários do administrativo do Programa de Pós-Graduação, Hugo, Ricardo, Thiago e Wilson pelo acolhimento, simpatia, receptividade e pelos serviços prestados durante a minha estada na universidade.

Às minhas colegas de turma, Kelly Barros, Laureci e Leila, pelos momentos de troca de conhecimentos e pela belíssima relação de amizade que construímos na UFBA.

Aos demais colegas que, de alguma forma, contribuíram para a construção desse trabalho.

Não podia deixar de agradecer aos meus queridos alunos, que serviram de inspiração para a construção deste trabalho.

Aos colegas do grupo de Pesquisa LINCE, pelos momentos de troca de conhecimentos.

À direção da escola José Calazans Brandão da Silva e aos professores, pelo acolhimento, receptividade e relação estabelecida durante a realização da pesquisa de campo.

Às professoras investigadas, aqui denominadas M1 e M2, que contribuíram de forma significativa para que este trabalho fosse realizado.

Aos alunos cursistas das oficinas de letramento, do programa *Mais Educação* da escola José Calazans Brandão da Silva, pelo acolhimento e pelos momentos de interação. Vocês foram peças fundamentais nesse processo.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste sonho.

Muito obrigada!

RESUMO

Tomando como ponto de partida as práticas de leitura e de escrita na perspectiva do Letramento, essa pesquisa, de caráter etnográfico, teve como objetivo principal investigar como as práticas de leitura e escrita são realizadas nas oficinas de letramento do Programa *Mais Educação*, programa implementado pelo governo nas escolas públicas estaduais da Bahia. A pesquisa de campo foi realizada, desse modo, nas Oficinas de Letramento do programa *Mais Educação*, de uma escola pública de Salvador, e teve como pontos de partida para as observações e as análises dois pressupostos básicos: como funciona a oficina de Letramento do Programa *Mais Educação* e como o professor/monitor desenvolve práticas de leitura e escrita nessas oficinas. A partir desses pressupostos, orientaram a investigação as seguintes perguntas de pesquisa: Como são trabalhadas a leitura e a escrita nas aulas das oficinas de letramento do *Mais Educação*? Que estratégias e instrumentos são utilizados? Qual o papel do professor monitor nas atividades desenvolvidas no *Mais Educação* e de que modo ele reflete as orientações do Programa? O que dizem os documentos oficiais que regem o Programa e como suas orientações são atendidas? Que tipo de estratégias, discutidas conjuntamente com a pesquisadora, podem contribuir para melhorar o trabalho dos professores monitores? O aporte teórico em que a pesquisa se baseia está apoiado em três pilares: a concepção de letramento; a concepção de língua como interação; a formação do professor como agente de letramento no processo de ensino/aprendizagem. O grupo de informantes contou com duas professoras, aqui denominadas monitoras. Os dados foram gerados a partir de registros em diário de campo, aplicação de questionário e análise de documentos e de atividades que foram realizadas. A investigação culminou com os seguintes achados nas práticas desenvolvidas em sala de aula do Programa *Mais Educação*: alunos desmotivados, aulas monótonas e sem qualquer caráter interacional, professores carentes de formação continuada e com dificuldades em desenvolver atividades de leitura e escrita de forma efetiva. A partir desse breve diagnóstico, constata-se que projetos dessa natureza, ao contrário de realizarem o seu papel de promotores do desenvolvimento de práticas efetivas de letramento na escola, continuam a reforçar e a reproduzir cenários de aprendizagem da língua que desmotivam e contribuem para a evasão escolar. Nota-se, desse modo, a necessidade da realização de ações que visem promover a formação docente continuada a fim de contribuir para a construção de uma prática pedagógica diária mais dinâmica e funcional, que atenda aos objetivos propostos por esse tipo de iniciativa governamental.

PALAVRAS-CHAVE: língua – ensino – letramento- formação de professores

ABSTRACT

Taking as starting point the practices of reading and writing from the perspective of literacy, this ethnographic research aims at investigating the practices of the reading and writing workshops of the 'Programa *Mais Educação*' (Education Literacy Project), a program implemented by the government for the public schools of Bahia. The field research was conducted in one of the 'Programa *Mais Educação*' literacy workshops in a public school in Salvador, and has as its starting points for observation and analysis two basic premises: how the workshop itself functions and how the teachers monitor and develop practical reading and writing in these workshops. From here, these premises led us to the following research questions: How are reading and writing classes taught in literacy workshops? What strategies and tools are used? What are the guidelines of the program and how are they met? How is the teacher monitoring the activities in 'Programa *Mais Educação*' and how does it reflect the guidelines of the program? As discussed with the researcher, what kinds of strategies can be implemented to improve the ability of the teachers to monitor the students? The theoretical approach in which research is based is supported by three pillars: the concept of literacy, the concept of language as interaction and the concept of training a teacher as an agent of literacy. The group of informants included two teachers (from here on out referred to as monitors). Data was generated from: field diary records, questionnaires, and analysis of documents and activities that were performed. The investigation culminated with the following findings on the practices developed for 'Programa *Mais Educação*': students seemed unmotivated, lessons were often boring and without sufficient interaction, and because teachers were not trained well, the resulting reading and writing activities were not effective. From this brief analysis, it appears that a project of this nature, as opposed to fulfilling its role as a promoter of the development of effective literacy practices in school, has done the reverse: the same scenarios exist that discourage learning language and contribute to the avoidance school. We need to carry out actions aimed at promoting continued teacher training, so we can build a more dynamic and functional daily pedagogical practice, one that fulfills the objectives proposed for in a government initiative of this stature.

KEY WORDS: language - education - literacy, teacher training

LISTA DE SIGLAS UTILIZADAS

PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
M1	Monitora número 1
M2	Monitora número 2
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
1.1	APRESENTAÇÃO	10
1.2	Antecedentes da Pesquisa	12
1.3	METODOLOGIA	16
1.3.1	Pressupostos teórico-metodológicos	16
1.3.2	PERGUNTAS DE PESQUISA E OBJETIVOS	19
1.3.3	Instrumentos e procedimentos de geração e análise dos dados	20
1.4	CONHECENDO O CENÁRIO E OS SUJEITOS DA PESQUISA	21
1.4.1	Encontros e desencontros da pesquisa	22
1.5	ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	23
2	SOBRE O PROGRAMA <i>MAIS EDUCAÇÃO</i>	24
2.1	FUNCIONAMENTO DO PROGRAMA	26
2.2	Oficinas de Letramento do <i>Mais Educação</i>	28
2.3	PÚBLICO ALVO	29
2.4	Quem Pode Ser o Professor Comunitário	30
2.5	O MATERIAL DE APOIO DO PROGRAMA	31
2.6	Teoria e Prática em Perspectiva Crítica	31
3	UM BREVE PERCURSO SOBRE O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA	34
3.1	MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO – UM BREVE HISTÓRICO	34
3.2	Em Busca de Práticas de Letramento	44

3.2.1	CRÍTICAS AO ENSINO TRADICIONAL DE LÍNGUA	50
3.2.2	Afinal, o que é letramento?	56
3.3	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR COMO AGENTE DE LETRAMENTO	60
40 PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO–UMA EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA		64
4.1	O PERFIL DO PROFESSOR MONITOR DO PROGRAMA <i>MAIS EDUCAÇÃO</i>	64
4.1.1	Concepções de letramento do professor monitor do <i>Mais Educação</i>	65
4.1.2	O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES EM SALA DE AULA	66
4.1.3	Materiais de apoio ao professor	72
4.1.4	CRÍTICAS AO PROJETO	73
4.2	O Processo de Interação – É Possível Fazer Diferente?	74
4.2.1	As experiências realizadas em sala de aula	75
4.2.2	OS REFLEXOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR MONITOR	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS		85
REFERÊNCIAS		89
ANEXOS		93
APÊNDICES		97

1 INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO

A todo o momento, somos levados a definir e manifestar nossa posição diante do que acontece ao nosso redor. Constantemente, temos de expressar nossas ideias e sentimentos, definir nossos pontos de vista, e, para tal, precisamos antes de tudo: saber ler, ler os fatos, ler situações, ler os textos, conhecer e saber fazer uso das diferentes possibilidades de interação que a língua nos oferece. À escola, cabe a tarefa de proporcionar a todos, a oportunidade de aprender e desenvolver habilidades de leitura e escrita que levem em consideração as práticas sociais como fato histórico, instaurado em um momento histórico.

Primeiramente, quero justificar o uso da escrita em primeira pessoa, salientando que essa subversão à prática acadêmica de escrita em 3ª pessoa, não significa um desrespeito à tradição, mas sim, um eu que permitiu expressar a experiência de vida que trouxe para o trabalho, assim como a que vivenciei em campo, além de permitir uma escrita mais próxima da minha atividade como professora.

Ao longo dos anos, a alfabetização escolar tem sido alvo de inúmeras críticas. Pesquisadores e estudiosos em educação apontam inúmeras controvérsias teóricas e metodológicas e convidam todos os profissionais envolvidos nesse processo, a refletirem sobre as práticas de leitura e escrita desenvolvidas em sala de aula.

Através das leituras, vi que no Brasil, durante décadas, predominou a discussão acerca da eficácia dos métodos de alfabetização escolar, gerando-se confrontos entre os chamados métodos sintéticos e analíticos, chegando-se a uma combinação de ambos nos chamados métodos analítico-sintéticos, como é o caso da palavração. Segundo Araújo (1996), a história da alfabetização pode ser dividida em três grandes períodos: o primeiro inclui a Antiguidade e a Idade Média, quando predominou o método da soletração; o segundo que se inicia pela reação contra o método da soletração, entre os séculos XVI e XVIII, estende-se até a década de 1960, e se caracterizou pela criação de novos métodos sintéticos e analíticos; e o terceiro período, marcado pelo questionamento e refutação da necessidade de se associar os sinais gráficos da escrita aos sons da fala para aprender a ler, iniciado na década de 1986, com a divulgação da teoria da Psicogênese da Língua Escrita. Brevemente, podemos ver como a alfabetização no Brasil passou por diversas mudanças e questionamentos com o objetivo único de termos uma alfabetização de qualidade e para que possamos contribuir para uma formação de cidadãos críticos na construção de uma sociedade mais justa.

A partir dos anos 1980, a alfabetização escolar no Brasil começou a passar por novos questionamentos, porém desta feita o foco das discussões era a emergência de novas concepções de alfabetização, baseadas em resultados de pesquisas na área da psicologia cognitiva e da psicolinguística que apontavam para a necessidade de se compreender o funcionamento do sistema alfabético de escrita e de saber utilizá-lo em situações reais de comunicação escrita. No que tange ao ensino de um modo geral, Bagno (2002, p.13) aponta que:

Com o surgimento das teorias linguísticas, nas instituições de ensino superior no Brasil, que vem provocando profundas transformações nos modos de encarar o ensino de língua nas escolas fundamental e média, as tradicionais noções e prescrições da doutrina gramatical tradicional, materializadas nas páginas dos compêndios normativos, foram submetidas a um amplo processo de crítica, revisão e reformulação. As contribuições das novas disciplinas surgidas dentro do campo maior da linguística, sociolinguística, análise da conversação, análise do discurso etc., ampliaram enormemente o objeto dos estudos da linguagem: o tradicional exame da "língua em si" (que se detinha exclusivamente na gramática da frase, considerada apenas em suas dimensões fonético-fonológicas, morfossintáticas e lexicais) deixou de ser o foco exclusivo das investigações científicas da linguagem, que têm se lançado cada vez mais na busca da compreensão dos fenômenos da interação social por meio da linguagem da relação entre língua e sociedade, da aquisição da língua pela criança, dos processos envolvidos no ensino formal da língua, do controle social exercido pelas ideologias veiculadas no discurso.

No cerne dessa discussão sobre o ensino de língua, surge um termo, uma concepção teórica chamada letramento, que surgiu em nosso país na década de 1980, quando foi introduzida em estudos e pesquisas acadêmicas, sob influência do inglês "literacy" que, até a década de 1990, era traduzido por "alfabetização" e, mais recentemente, também por "alfabetismo". Segundo Soares (1999, p.3), letramento é o "Estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral".

Foi a partir da perspectiva de um ensino de língua pautado na concepção do letramento que desenvolvi a minha pesquisa. Partindo do pressuposto de que ler e escrever não se restringem ao ambiente escolar, faz-se necessário que o professor desenvolva um trabalho em torno de um ensino/aprendizagem a partir das práticas sociais de leitura e escrita.

Para fundamentar minha pesquisa, discuto acerca dos conceitos e diferenças entre alfabetização e letramento, pois ainda precisamos muito compreender o que significa alfabetizar a partir da perspectiva do letramento.

No que se refere ao ensino de língua, muitas pesquisas, como exemplo, as realizadas por Antunes (2003), Soares (2002), Geraldi (2006), dentre outros, apontam uma necessidade

de uma reavaliação no trabalho que é feito em torno da leitura e da escrita na escola. O que vi foram aulas com foco na estrutura gramatical de nossa língua, que veem a leitura e a escrita como processos de decodificação e de reprodução, sem levar em conta as práticas de letramento que possam favorecer uma reflexão maior sobre o uso da língua. Constatei, também, alguns projetos que dizem trabalhar as práticas de leitura na perspectiva do letramento, mas, no entanto, muitas vezes, o que acontece é o uso de um termo novo para uma prática tradicional. Foi a partir da minha inquietação acerca do que realmente acontece nas oficinas de letramento do Programa do Governo Federal *Mais Educação*, que decidi investigar como as monitoras desenvolvem o trabalho com a leitura e a escrita em sala de aula. Essa investigação também parte do pressuposto de que há dificuldades encontradas no trabalho com a leitura e a escrita por parte das monitoras, por isso a leitura, na maioria das vezes, é vista apenas como um processo de decodificação, e, conseqüentemente, as monitoras não trabalham com os educandos de maneira significativa para que eles considerem que aprender a ler e a escrever tem sentido em sua vida.

Acredito no diferencial da minha pesquisa, pois como professora de Língua Portuguesa tenho consciência de como não é fácil trabalhar com a leitura e a escrita em sala de aula. Passei por essa experiência quando, comecei a ministrar aulas, pois, na maioria das vezes, restringia meu trabalho ao livro didático sem levar em conta a diversidade de gêneros textuais que circulam em nosso dia a dia. Essa dificuldade também está atrelada à poucas leituras por parte dos professores, falta de cursos de atualização e/ou especialização, e na formação do professor, pois sabemos que um professor, de fato, precisa estar sempre se atualizando, pois a todo o momento surgem novas teorias, novos conteúdos, novas formas de ensinar, e é necessário que o profissional de educação esteja inserido nessas mudanças.

Espera-se que este estudo venha possibilitar aos monitores, analisarem e refletirem sobre sua prática pedagógica, buscando informações necessárias, para que possam reformular e promover um “novo olhar” sobre o trabalho com a leitura e a escrita em sala de aula.

1.2 ANTECEDENTES DA PESQUISA

Por que pesquisar sobre práticas de leitura e de escrita? Eu, como professora-pesquisadora, sempre tive muita inquietação sobre problemas relativos à leitura na escola. Nessa condição, sempre ouvia e ouço os alunos reclamarem que não gostam das aulas de Português, que essas aulas são chatas e que não gostam de ler. Então comecei a me questionar

sobre os motivos para que esses alunos tenham essa ideia formada sobre o ensino de Português.

Já havia realizado, quando aluna da graduação, uma pesquisa de campo numa dada escola pública de Salvador para analisar como eram trabalhadas a leitura e a escrita nas aulas de Língua Portuguesa, constatei, naquela dada realidade, quais os fatores que influenciavam a boa ou má qualidade das aulas, fatores tais como: o não planejamento das aulas, falta de diversidade de material de apoio ao professor, e esse, por sua vez, não buscava esses recursos e, conseqüentemente, restringia suas aulas ao uso exclusivo do livro didático, aulas baseadas na concepção de língua como processo de decodificação, sem estimular o caráter interativo da nossa língua, e quanto à leitura, essa era pouco trabalhada.

Nesse contexto, a escrita era vista como uma atividade mecânica, centrada nas habilidades motoras (cópia), sem levar em conta as interferências do sujeito aprendiz. E com relação ao trabalho que era desenvolvido com a leitura, quando essa era trabalhada, era desenvolvida uma atividade centrada nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita, sem dirigir, contudo, a aquisição de tais habilidades para a dimensão comunicativa, uma atividade de leitura restringida à leitura de textos do livro didático, uma leitura sem interesse, sem função, desvinculada dos usos sociais da língua. Ou, ainda, de acordo com as palavras de Antunes (2003, p.27):

Uma atividade de leitura puramente escolar, sem gosto, sem prazer, convertida em momento de treino, de avaliação ou em oportunidade para futuras “cobranças”; leitura que é, assim reduzida a momentos de exercício, sejam aqueles, com interesses avaliativos, sejam aqueles que têm de culminar com a elaboração das conhecidas “fichas de leitura”. Uma atividade de leitura cuja interpretação se limita a recuperar os elementos literais e explícitos presentes na superfície do texto; uma atividade incapaz de suscitar no aluno a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura (muitas vezes, o que se lê na escola não coincide com o que se precisa ler fora dela. Enfim, uma escola `sem tempo para a leitura, porque como declararam os alunos, `tinha que aprender as narrativas, a língua portuguesa e as palavras que a gente fala `errado´ ou, ainda, porque `atrapalha o professor em suas explicações`.

De acordo com Antunes (2003, p.25), em suas investigações, no que se refere às atividades em torno da escrita, ainda se pode constatar:

A prática de uma escrita mecânica e periférica, centrada, inicialmente, nas habilidades motoras de produzir sinais gráficos e, mais adiante, na memorização pura e simples de regras ortográficas; a prática de uma escrita artificial e inexpressiva, realizada em “exercícios” de criar listas de palavras soltas ou, ainda, de formar frases. Tais palavras e frases isoladas, desvinculadas de qualquer contexto comunicativo, são vazias de sentido e das intenções com que as pessoas dizem as coisas que têm a dizer; A prática de uma escrita sem função, destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção (apenas para “exercitar”). Enfim, a

prática de uma escrita improvisada, sem planejamento e sem revisão, na qual o que conta é, prioritariamente, a tarefa de realizá-la, não importa “o que se diga” e o “como se faz”.

Diante dessas observações, pude constatar o porquê de muitos alunos considerarem as aulas de português chatas, decorebas ou como eles mesmos rotulam “aulas de gramática”. Então, hoje, com um olhar mais maduro e crítico, após ter realizado e estar realizando várias leituras sobre essa temática, começo a ter outras concepções sobre o ensino de língua e é, com esse olhar renovado, que volto a campo para observar, analisar e propor alternativas de trabalho junto às professoras (monitoras), para tornar essas aulas mais “atrativas”.

A escolha de investigar sobre a temática da leitura e escrita também se deu devido às leituras de relatórios das diferentes avaliações governamentais como (SAEB¹, ENEM² e PISA³). O objetivo desses exames e/ou provas é investigar as capacidades de leitura, escrita e de letramentos escolares dos alunos brasileiros avaliados. Considero que esses instrumentos podem nos dar um panorama geral de como anda a educação.

O Enem, o SAEB e o PISA são exames e processos de avaliação que pretendem, com suas especificidades, medir os resultados da educação básica em termos de construção de capacidades e competências pelos alunos, nos quesitos: leitura, escrita e compreensão.

O sistema de avaliação PISA é desenhado a partir de um modelo dinâmico de aprendizagem, no qual novos conhecimentos e habilidades devem ser continuamente adquiridos para uma adaptação bem sucedida em um mundo em constante transformação. Para serem aprendizes efetivos por toda a vida, os jovens precisam de uma base sólida em domínios-chave, e devem ser capazes de organizar e gerir seu aprendizado, o que requer consciência da própria capacidade de raciocínio e de estratégias e métodos de aprendizado. A

¹ SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica. Alunos fazem prova de Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas). É um sistema de avaliação que avalia estudantes de 5º e 9º anos do ensino fundamental e também estudantes do 3º ano do ensino médio, da rede pública e da rede privada, de escolas localizadas nas áreas urbana e rural. Informações extraídas do site: <http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/semelhancas-e-diferencas>, acessado em 10 de maio de 2011.

² ENEM - O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade. Informações extraídas do site: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>, acessado em 10 de maio de 2011.

³ PISA - Sigla do Programme for International Student Assessment, que, no Brasil, foi traduzido como Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, é um programa internacional de avaliação comparada, aplicado a estudantes da 7ª série (8º ano do Ensino Fundamental) em diante, na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. As avaliações do PISA acontecem a cada três anos e abrangem três áreas do conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências. O objetivo principal do PISA é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação ministrada nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria da educação básica. Informações extraídas do site: <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>, acessado em 10 de maio de 2011.

avaliação aborda múltiplos aspectos dos resultados educacionais, buscando verificar o que chamamos de letramento em Leitura, Matemática e Ciências. O termo "letramento" pretende refletir a amplitude dos conhecimentos e competências que estão sendo avaliados. O PISA⁴ procura ir além do conhecimento escolar, examinando a capacidade dos alunos de analisar, raciocinar e refletir ativamente sobre seus conhecimentos e experiências, enfocando competências que serão relevantes para suas vidas futuras, na solução de problemas do dia a dia.

Segundo Jurado (2003, p.7), o programa selecionou “três capacidades básicas: localização, identificação e recuperação de informação, interpretação e reflexão, subdivididas em 5 níveis, exigidas na leitura e compreensão de uma diversidade de gêneros”. O nível 4 de leitura, por exemplo, já exige a capacidade de leitura crítica e de compreensão responsiva. Já o ENEM e o SAEB aproximam-se mais de uma concepção discursiva de leitura, na medida em que incorporam descritores ou habilidades e competências que dizem respeito não somente ao conteúdo e à materialidade linguística dos textos, como também a sua situação de produção. Por exemplo, o ENEM procura “estabelecer relações entre eles [os diferentes textos] e seu contexto histórico, social, político ou cultural, inferindo as escolhas dos temas, gêneros discursivos e recursos expressivos dos autores”. Já o SAEB busca reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido. Os resultados desses exames, em geral, mostram que a educação não vai bem e que ainda precisa melhorar muito. Como exemplo desse “fracasso”, no relatório PISA de 2000, dentre alunos de 15 anos de 32 países diferentes, os brasileiros foram os que obtiveram os piores resultados nas capacidades de leitura. Jurado (2003, p.9) mostra que:

Dentre os jovens na faixa de 15 anos que frequentam a escola, aproximadamente 10% não chegam a alcançar o nível 1 de leitura; 30% chegam ao nível 1; 35% conseguiram alcançar o nível 2; 19% o nível 3; 5% o nível 4 e somente 1% dos nossos jovens chegou ao nível 5. Estes dados refletem o tipo de ensino que os jovens têm recebido. A maior parte dos jovens avaliados (65% entre os níveis 1 e 2) mal conseguem “localizar informações que podem ser inferidas em um texto; reconhecer a ideia principal em um texto, compreendendo as relações ou construindo um sentido; construir uma comparação ou várias conexões entre o texto e outros conhecimentos extraídos de experiência pessoal.

E ainda assim, os dados apontam que, no que se refere à localização de informações, os resultados são ainda piores quando está em jogo a leitura de gráficos, mapas, diagramas. Isto porque muitos destes gêneros têm pouca circulação na escola e quando circulam não são objetos de ensino.

⁴ Informações extraídas do site: http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-marcos_referenciais, acessado em 10 de maio de 2011.

Faço uma contextualização sobre esses diversos sistemas de avaliação para justificar também um dos principais motivos que me levou a querer pesquisar sobre práticas de leitura e de escrita na escola, em especial da rede pública de ensino, pois fico surpresa ao ver alunos concluintes do ensino médio, com muitas dificuldades de leitura e escrita, mesmo tendo passado vários anos na escola. Por conta disso, resolvi ir à base, lá no início de tudo (no fundamental 1), que é quando se inicia os primeiros passos nesse processo de ensino da leitura e da escrita. Devo salientar que, nessa investigação, faço um recorte, estudo um contexto específico, que é o trabalho desenvolvido nas Oficinas de Letramento do Programa *Mais Educação*, e não a escola como um todo.

Reitero que a escolha do tema também advém da minha experiência, pois durante a minha trajetória como professora de Língua Portuguesa, enfrentei dificuldades ao trabalhar com a leitura e a escrita, não só com os alunos, mas com a minha própria prática. Nesse contexto, nota-se que a leitura, na maioria das vezes, é vista apenas como um processo de decodificação, e, conseqüentemente, os professores não trabalham com os educandos de maneira significativa para que eles considerem que aprender a ler é, fundamentalmente, um ato de conhecimento.

Tenho consciência de que o que possuímos já é possível para desempenharmos o nosso papel de educador, mas é preciso, ainda, buscar mais, mais aprimoramento, mais formação e capacitação, e por esta razão, escolhi essa temática para minha pesquisa, pois acredito que o professor é um dos sujeitos fundamentais do processo de aquisição da leitura e da escrita, mas ainda existem professores que não alcançaram essas inovações.

1.3 METODOLOGIA

1.3.1 Pressupostos teórico-metodológicos

Para a realização da pesquisa, optei pelo percurso metodológico da pesquisa etnográfica de cunho interpretativista, que se enquadra dentro de um paradigma qualitativo, pela sua importância para o campo educacional e por ser um método de pesquisa, o etnográfico, que chega bem perto da escola para tentar entender o que acontece em sala de aula. André (1995, p. 41) afirma que esse tipo de investigação nos possibilita identificar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de

comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico. Com relação a isso, Bortoni (2008, p.49) afirma que

O objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula, em especial a etnografia, é o desvelamento do que está dentro da “caixa preta” no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se “invisíveis” para os atores que deles participam.

Dito em outras palavras, os atores acostumam-se tanto às suas rotinas que têm dificuldade de perceber os padrões estruturais sobre os quais essas rotinas e práticas se assentam ou, o que é mais sério, têm dificuldade em identificar os significados dessas rotinas e a forma como se encaixam em uma matriz social mais ampla, matriz essa que as condiciona, mas é também por elas condicionada.

Voltando a tratar sobre a Etnografia, se olharmos a etimologia da palavra “Etnografia” veremos que essa é oriunda da palavra *Ethnos* que é um termo grego que denota um povo, uma raça ou um grupo cultural. (A.D. SMITH, 1989, p.13-18). Quando o prefixo *etno* é combinado com *gráfico* para formar o termo etnográfico, está se referindo à subdisciplina conhecida como antropologia descritiva, em seu sentido mais amplo, a ciência que se dedica a descrever os modos de vida da humanidade. A Etnografia, então, refere-se a uma descrição científica social de um povo e da base cultural de sua consciência de unidade, enquanto povo (PEACOCK, 1986). Cançado (1994, p.55) define etnografia como “uma descrição de culturas ou de grupos de pessoas que são percebidas como portadoras de um certo grau de unidade cultural”.

A escolha pelo método etnográfico me possibilitou observar, conhecer e refletir sobre o que acontece em sala de aula. Ao ler e pesquisar sobre esse método, verifiquei que, para conduzir essa pesquisa, o pesquisador participa, durante um período, da vida diária da comunidade que está estudando, observando tudo o que ali acontece, fazendo perguntas e reunindo todas as informações que possam desvelar as características daquela comunidade.

Desse modo, nas investigações sobre o tema “Práticas de leitura e de escrita nas oficinas de letramento do programa *Mais Educação*” foram utilizados os procedimentos metodológicos da pesquisa etnográfica, que é, portanto, uma modalidade de pesquisa que se enquadra dentro de um paradigma qualitativo, interpretativista. Cançado (1994, p.56) ainda caracteriza a etnografia em dois princípios básicos: “*O princípio êmico*” que demanda que o observador deixe de lado visões pré-estabelecidas, padrões de medição, modelos, esquemas e tipologias e considere o fenômeno sala de aula sob o ponto de vista funcional do dia a dia. E o “*princípio holístico*” examina a sala de aula como um todo: todos os aspectos têm relevância para a análise da interação, tanto os aspectos sociais, como os pessoais, os físicos, etc.

Seguindo as orientações de Erickson (1981), para obter um corpus na pesquisa etnográfica, utilizei as técnicas do “olhar e perguntar”, fazendo uso de instrumentos e procedimentos de geração e coleta de dados tais como: **a) Olhar:** observação das aulas registrando no diário de campo aspectos referentes à prática pedagógica do professor/monitor, em sala de aula, no que diz respeito ao trabalho com a leitura e a escrita; observação e registro das estratégias, instrumentos e dos gêneros textuais que são trabalhados; **b) Perguntar:** refere-se à utilização de questionários e análise de documentos (plano da disciplina, planos de aulas e documentos que regem o programa *Mais Educação*) e de atividades. Além disso, realizei um levantamento bibliográfico dos autores que versam sobre a temática da pesquisa, para ter embasamento teórico que me possibilitasse desenvolver um olhar crítico acerca dos possíveis eventos que encontraria em uma sala de aula.

Todas essas técnicas, adotadas para a realização da pesquisa, serviram para a triangulação dos dados que proporcionaram a audição de diferentes vozes, diferentes perspectivas, pontos de vista e ângulos diferentes para um mesmo objeto. A triangulação não é uma ferramenta ou uma estratégia de validação, mas uma alternativa para a validação Flick (1998, p.230). Erickson (1981) define triangulação como o uso de diferentes tipos de corpus, a partir da mesma situação-alvo de pesquisa, com diferentes métodos, e uma variedade de instrumentos de pesquisa. Já Cohen & Laurence (1981) afirmam que a triangulação do corpus visa a obtenção de observações com múltiplas estratégias: observações no decorrer do período, situações sociais, pessoas em várias formas de interação. Para esses autores, o uso desse tipo de triangulação assegura que a teoria está sendo testada em mais de uma maneira.

A pesquisa foi realizada em uma escola de ensino fundamental 1 da rede estadual e como sujeito de pesquisa duas professoras, no programa denominadas de monitoras, das Oficinas de Letramento do Programa *Mais Educação*. Optei por uma escola de ensino fundamental 1 por acreditar que é nesse nível de ensino que se inicia, e em grande parte se desenvolve, o exercício do aprendizado da leitura e da escrita.

Para atingir os objetivos propostos, realizei a pesquisa em quatro etapas:

1. Pesquisa bibliográfica sobre o tema proposto, com o objetivo de estudar as contribuições teóricas e científicas para o trabalho que deve ser desenvolvido em sala de aula com a leitura e a escrita.
2. Pesquisa de campo numa dada escola pública de Salvador, com o objetivo de observar como de fato são trabalhadas a leitura e a escrita e quais as dificuldades que os professores (monitores) encontram para realizar essas atividades, com registros em diário de campo.

3. Análise dos dados coletados em campo, bem como dos materiais utilizados em sala de aula. Além disso, descrevo os momentos de interação e participação da pesquisadora, em campo, no processo de ensino/aprendizagem.
4. Confronto dos dados gerados e analisados com as perguntas de investigação que guiaram o trabalho.

1.3.2 Perguntas de pesquisa e objetivos

Para realizar essa pesquisa, elaborei as seguintes perguntas para direcionar a investigação:

- Como são trabalhadas a leitura e a escrita nas aulas das oficinas de letramento do programa *Mais Educação*? Que estratégias e instrumentos são utilizados?
- Qual o papel do professor monitor nas atividades desenvolvidas no programa *Mais Educação* e de que modo ele reflete as orientações do Programa?
- O que dizem os documentos oficiais que regem o Programa e como suas orientações são atendidas?
- Que tipo de estratégias, discutidas conjuntamente com a pesquisadora, podem contribuir para melhorar o trabalho dos professores/ monitores?

A partir dessas perguntas de pesquisa, traço como objetivos:

Objetivo geral: investigar como as práticas de leitura e escrita são trabalhadas nas oficinas de letramento do Programa *Mais Educação*.

Objetivos específicos:

- Investigar quem é o professor/ monitor;
- Verificar como é construído o plano das oficinas?
- Elencar quais as dificuldades que os professores/monitores enfrentam na elaboração e execução dessas atividades.
- Investigar, a partir da observação em sala de aula e da análise de documentos como são planejadas e realizadas as oficinas do *Mais Educação*.
- Analisar a atuação do professor/monitor e o seu papel nas oficinas de leitura e escrita do *Mais Educação*.
- Confrontar as informações entre os documentos que regem o Programa e as ações que são realizadas nas oficinas.

- Estabelecer, juntamente com as professoras/monitoras, estratégias de se trabalhar com a leitura e a escrita a partir de práticas sociais.

1.3.3 Instrumentos e procedimentos de geração e análise dos dados

Para a geração e análise dos dados da pesquisa desenvolvida com base no modelo etnográfico, optei pelos seguintes procedimentos:

1. Observação participante, com registros em diário de campo.
2. Análise dos documentos que regem o programa *Mais Educação*.
3. Análise de materiais de apoio pedagógico como: textos e atividades utilizadas.

E como instrumentos:

1. Questionários.
2. Atividades de leitura e de escrita.

No primeiro momento, realizei entre os meses de julho a dezembro de 2011, visitas à unidade escolar para observar as aulas em que eram ministradas as oficinas de letramento. Neste período, registrei em meu diário de campo todas as observações verificadas. Nesse momento, que inicialmente meu objetivo era apenas observar, fui convidada pela professora para ajudá-la no processo de interação com a turma, na realização das atividades de leitura e escrita. Além disso, elaborei algumas estratégias de ensino e aprendizagem e apliquei, ora com a professora, ora sozinha, com o objetivo de contribuir no processo de ensino e aprendizagem, atividades essas que serão apresentadas posteriormente. Nesse momento, percebi que havia começado o processo de interação.

Trabalhei com os alunos a leitura e a escrita de forma significativa e processual, levando em conta as práticas sociais de leitura, a partir de textos que circulam no dia a dia e também do próprio material que é disponibilizado pela escola. Durante as aulas de observação, levei um questionário para ser respondido pelas monitoras, onde constavam questões sobre qual a formação delas, concepções sobre alfabetização, letramento, como era desenvolvido o trabalho com a leitura e a escrita, dentre outras questões que puderam contribuir para uma análise do perfil do monitor e da sua prática pedagógica. Ao final da pesquisa, apliquei outro questionário com o objetivo de saber das monitoras pesquisadas

como elas se sentiram em ter participado da pesquisa e qual a contribuição da pesquisa para sua formação.

Paralelo às observações, fiz um levantamento dos documentos oficiais que regem o programa *Mais Educação*, com o objetivo de estudar e analisar a proposta político-pedagógica do programa para que eu pudesse também estabelecer um paralelo com o que acontecia, de fato, em sala de aula.

E, por fim, fiz uma análise de materiais de apoio pedagógico como: textos e atividades que foram utilizadas pelas monitoras, com o objetivo de identificar se esses estavam de acordo com a proposta do programa sobre o ensino de leitura e de escrita. Nesse momento, também, mesmo não estando previsto, fiz uma autorreflexão sobre se as atividades que eu estava propondo também estavam de acordo com a proposta do programa e se essas favoreciam momentos de interação a partir das práticas sociais de leitura e de escrita. Devo salientar que, nesse momento, repenso e reflito sobre minha atuação como professora x pesquisadora.

1.4 CONHECENDO O CENÁRIO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

O primeiro passo foi encontrar a unidade escolar na qual poderia realizar a pesquisa. Na expectativa de realizar um trabalho que fortalecesse a prática pedagógica de profissionais que atuam na comunidade onde resido, fiz uma busca e optei por uma escola do bairro da Santa Cruz. A minha opção por essa unidade escolar advém dos seguintes motivos: possui um número significativo de alunos, desenvolve o Programa *Mais Educação* e a direção e equipe de professores foram receptivas e mostraram-se dispostas a colaborar com a pesquisa.

Situada no bairro de Santa Cruz - área periférica de Salvador, mas que tem em seu entorno, bairros considerados nobres ou tradicionais como Cidade Jardim, Alto do Itaigara, Rio Vermelho e Pituba, fica mais notável na escola o grande contraste social.

A escola atende alunos do 1º ao 5º anos e, no contraturno, funciona o programa *Mais Educação*. Ela possui 6 salas de aula, uma biblioteca com uma diversidade de material de leitura, uma cantina, área para recreação e possui um espaço destinado para aula de capoeira. Além disso, possui uma sala da secretaria, uma da direção e uma sala para os professores.

Como sujeito de pesquisa, escolhi duas professoras, aqui denominadas monitoras M1⁵ e M2⁶, que lecionam nas oficinas de letramento do programa *Mais Educação*. Devo salientar que o termo monitora, nomeação dada a quem desenvolve as atividades no programa *Mais Educação*, é uma nomenclatura usada para aqueles profissionais da educação, para os educadores populares, estudantes e agentes culturais que realizam atividades de cunho social.

1.4.1 Encontros e desencontros da pesquisa

De acordo com Flick (2009, p.82), “o planejamento e o desenho da pesquisa qualitativa são uma coisa, e fazê-la em campo, com pessoas reais é outra coisa”. Pude comprovar na prática o que Flick afirma, pois no momento de realização da pesquisa em campo, muitas situações que inicialmente não estavam previstas, vieram à tona.

Conheci a professora/monitora aqui denominada M1, monitora das oficinas de letramento, e logo, então, comecei a observar suas aulas. Notei, em alguns momentos, um desconforto com minha presença, por exemplo, quando a monitora tinha que aplicar alguma atividade com os alunos ou nos momentos de explicação de algum assunto, mas com o tempo a monitora foi ficando à vontade. A cada aula eu estava ali presente, observando e registrando ações que eu considerava importantes como relatos para minha pesquisa, além disso, ajudava a monitora na realização das atividades, visto que havia na turma estudantes de séries diferentes e isso contribuía para que alguns deles sentissem dificuldades em algumas atividades que eram propostas. Como estratégia, a monitora dividiu a turma em grupos e eu orientava o grupo que não acompanhava as atividades. Considerei muito positiva essa iniciativa, assim tive a oportunidade de um contato maior com os alunos e, aos poucos, eles foram se acostumando com a minha presença.

As aulas aconteciam duas vezes na semana (terça e quarta) no turno vespertino (13h15 – 16h45). Observei seis aulas de M1. Na sétima aula, que aconteceria em 17 de agosto de 2011, estive na escola, mas soube que a monitora tinha pedido desligamento do projeto, por conta disso fiquei algumas aulas sem observar, pois a escola estava em busca de outro profissional que pudesse assumir essas aulas. Em 14 de setembro, outra monitora tomou posse e as aulas retornaram. Fiquei quase um mês sem observar e isso prejudicou um pouco o bom andamento da pesquisa. Enfim, fui apresentada a nova monitora M2, expliquei para ela o

⁵ M1- primeira monitora investigada

⁶ M2 – segunda monitora investigada

objetivo da minha pesquisa, a mesma aceitou participar, com isso dei continuidade às observações. As observações se iniciaram de forma tranquila, mas nesse período ocorreram algumas paralisações dos professores e as observações novamente foram interrompidas, ainda assim, consegui observar e acompanhar 7 aulas ministradas por essa monitora.

Para mim, realizar essa pesquisa, apesar dos contratemplos, foi muito gratificante, pois a partir das interações que aconteceram em sala de aula, aprendi muito com as monitoras e com os alunos e pude também refletir sobre minha atuação enquanto professora/pesquisadora. Durante esse tempo de convivência, os alunos passaram a me chamar e me ter como a *outra professora* - que estava ali com a monitora com o intuito de ensinar e ajudá-los na realização das atividades.

Com essa experiência, percebi o quanto é interessante esse tipo de pesquisa, pois, às vezes, achamos que vamos chegar à escola, colher os dados, realizar tudo como pensamos, sem nenhuma interrupção, sem levar em conta que vamos lidar com seres humanos, com esferas institucionais e que, a qualquer momento, podemos ser interrompidos, impedidos de continuar por qualquer acontecimento ou eventos inesperados.

1.5 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Este trabalho de pesquisa está organizado em quatro capítulos, além das considerações finais, referências, anexos e apêndices.

No capítulo 1 - Introdução, nesse capítulo apresento os antecedentes da Pesquisa, no qual discorro sobre as motivações e inquietações que originaram a investigação. Em seguida, destaquei a metodologia, pressupostos teórico-metodológicos, discorrendo sobre o método de pesquisa utilizado na investigação. Apresento os objetivos e perguntas de pesquisa, instrumentos e procedimentos de geração e análise dos dados e traço o cenário e apresento os sujeitos envolvidos nessa investigação. Finalizando o capítulo, apresento os aspectos pertinentes ao desenvolvimento e realização da pesquisa de campo.

No capítulo 2 - Sobre o Programa *Mais Educação*, trato objetivamente acerca do Programa *Mais Educação*. Faço uma breve apresentação sobre o funcionamento do programa; as oficinas de letramento do *Mais Educação*; público alvo; quem pode ser o professor comunitário; o material de apoio e, por fim, reflito sobre a relação entre teoria e a prática em perspectiva crítica.

No capítulo 3 - Um breve percurso sobre o ensino da leitura e da escrita, apresento as bases teóricas que conduziram à reflexão em torno do trabalho com a leitura e a escrita.

Apresento uma crítica ao ensino tradicional e as práticas arraigadas no ensino de língua e trago uma reflexão acerca de um ensino pautado em práticas sociais de leitura e escrita. Por fim, trago uma abordagem sobre o conceito de letramento e a formação do professor como agente de letramento.

No capítulo 4 - O Programa *Mais Educação*, uma experiência em sala de aula, faço uma reflexão crítica, a partir do que vivenciei na prática, discorro sobre as concepções de alfabetização e de letramento das professoras monitoras, e apresento uma análise dos materiais utilizados nas aulas. Finalizo esse capítulo, relatando as experiências realizadas em sala de aula e o meu momento de interação.

Nas considerações finais, retomo as perguntas de pesquisas, apresento meus encontros e desencontros nesse processo e faço uma reflexão acerca do trabalho do professor em torno da leitura e da escrita na perspectiva das práticas sociais. Além disso, justifico a minha escolha pela escrita em primeira pessoa.

Nas seções finais do trabalho, trago os referenciais bibliográficos, apresento os anexos com as atividades que foram realizadas pelas monitoras.

Em apêndices, trago os questionários que foram utilizados como instrumentos de geração de dados.

2 SOBRE O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

O *Mais Educação* é mais um programa de iniciativa das políticas públicas governamentais que visa contribuir para o desenvolvimento da Educação do nosso país. O programa está relacionado à implantação da educação integral a crianças, adolescentes e jovens, por meio de atividades socioeducativas, realizadas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte e lazer, com o objetivo de “contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo, pautada pela noção de formação integral e emancipadora” (Art. 6º do inciso I). Visa também contribuir para a redução da evasão, reprovação e da distorção série/idade, como podemos verificar no Manual Passo a Passo do *Mais Educação*:

Como ideal de uma educação pública e democrática, a proposta de educação integral, presente na Legislação Educacional Brasileira, compreende o ser humano em suas múltiplas dimensões e como ser de direitos. Partindo deste entendimento, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) incorporou em seus desafios a promoção da Educação Integral, e, com ela, a perspectiva de

ampliar tempos, espaços, atores envolvidos no processo e oportunidades educativos em benefício da melhoria da qualidade da educação dos milhares de alunos brasileiros. Desse ideal constitui-se o Programa Mais Educação como estratégia do governo federal para a promoção da educação integral no Brasil contemporâneo."

(BRASIL, 2008, p. 5)

O Programa *Mais Educação* foi instituído pela Portaria Interministerial n.º17/2007 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral.

Trata-se da construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira. Por isso, coloca em diálogo as ações empreendidas pelos Ministérios da Educação – MEC, da Cultura – MINC, do Esporte – ME, do Meio Ambiente – MMA, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS, da Ciência e da Tecnologia – MCT e, também, da Secretaria Nacional da Juventude e da Assessoria Especial da Presidência da República, essa última por meio do Programa Escolas-Irmãs, passando a contar com o apoio do Ministério da Defesa, na possibilidade de expansão dos fundamentos de educação pública. Essa estratégia promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Isso porque a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesse e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens, como podemos verificar no texto da Constituição Federal.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

(BRASIL, 1988, art. 227)

Esse ideal está presente na legislação educacional brasileira e pode ser apreendido em nossa Constituição Federal, nos artigos 205, 206 e 227; no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º9089/1990); em nossa Lei de Diretrizes e Bases (Lei n.º9394/1996), nos artigos 34 e 87; no Plano Nacional de Educação (Lei n.º10.179/2001), no Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistérios (

Lei nº11.494/2007) e no Plano de Desenvolvimento da Educação, conforme informações constantes no manual do Passo a Passo do programa *Mais Educação*.

O Programa *Mais Educação* atende, prioritariamente, escolas de baixo IDEB⁷, situadas em capitais, regiões metropolitanas e grandes cidades em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social que requerem a convergência prioritária de políticas públicas e educacionais. A Educação Integral abre espaço para o trabalho dos profissionais da educação, dos educadores populares, estudantes e agentes culturais (monitores), observando-se a Lei n.º 9.608./1998, que dispõe sobre o serviço voluntário, como podemos ver a seguir na Lei 9. 608/1998. Art.1º

Considera-se serviço voluntário, para fins desta Lei, a atividade não remunerada, prestada por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza, ou a instituição privada de fins não lucrativos, que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência social, inclusive mutualidade.

2.1 FUNCIONAMENTO DO PROGRAMA

Em todas as escolas que o programa acontece, há uma estrutura organizacional, plano educacional, no qual é descrito a estrutura e objetivo do *Mais Educação*. As atividades fomentadas pelo Programa *Mais Educação* estão organizadas nos seguintes macrocampos:

- Acompanhamento Pedagógico
- Meio Ambiente
- Esporte e Lazer
- Direitos Humanos em Educação
- Cultura e Artes
- Cultura Digital
- Promoção da Saúde
- Educomunicação
- Investigação no Campo das Ciências da Natureza
- Educação Econômica.

⁷ IDEB é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica que foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir num só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações.

Cada escola deverá escolher, de acordo com o seu projeto político pedagógico, as atividades a serem desenvolvidas para implementação da Educação Integral, distribuídas em, pelo menos, 3 (três) macrocampos citados acima, com o mínimo de 5 (cinco) e o máximo de 10 (dez) atividades. Por exemplo, na escola na qual realizei a pesquisa de campo, a coordenação, juntamente com a direção da escola, através de reunião com os professores para saber quais oficinas escolher, decidiram implantar as oficinas de: Teatro, Informática, Capoeira, Letramento e Matemática, pois eles relataram que são essas as áreas de maior precariedade do público que estuda nessa escola. Num total de 5 oficinas, os alunos têm aulas de segunda a sexta, das 13h15 até às 16h30, sendo que em cada dia eles têm aula de duas oficinas. No caso das oficinas de letramento, cerne central de investigação na minha pesquisa, as aulas acontecem nas terças e quartas-feiras.

Neste trabalho, vou me ater a comentar sobre o macrocampo Acompanhamento Pedagógico, mais especificamente sobre a Oficina de Letramento, cerne dessa investigação.

O Macrocampo 1 - Acompanhamento Pedagógico- refere-se às atividades pedagógicas propostas para as diferentes áreas do conhecimento a serem desenvolvidas na perspectiva da Educação Integral, visando proporcionar: apoio metodológico, procedimentos e materiais voltados às atividades pedagógicas e lúdicas para o ensino e aprendizagem da matemática, de práticas de leitura e escrita, de História, de Geografia e das Ciências, contextualizados em projetos de trabalho educacional, de acordo com a necessidade e com respeito ao tempo de aprendizado de cada criança, adolescente e jovem.

Uma questão que considero de suma importância nos documentos que regem o programa, sobretudo no macrocampo acompanhamento pedagógico, é que o programa visa desmistificar a ideia de ver esse projeto como “reforço”, pelo contrário o projeto tem como um dos principais objetivos dar sentido, ressignificar o que o aluno aprende na escola seja na leitura, escrita, na dança, na música, no esporte e em todos os outros macrocampos. Os significados desses conhecimentos vão se produzindo a partir dos espaços de aprendizagem como: a escola, o bairro, a comunidade, a cidade, na busca de uma leitura do mundo de corpo inteiro, buscando a formação integral e democrática desses cidadãos, como podemos verificar no que consta no Manual Passo a Passo do *Mais Educação*

A educação que este Programa quer evidenciar é uma educação que busque superar o processo de escolarização tão centrado na figura da escola. A escola, de fato, é o lugar de aprendizagem legítimo dos saberes curriculares e oficiais na sociedade, mas não devemos tomá-la como única instância educativa. Deste modo, integrar diferentes saberes, espaços educativos, pessoas da comunidade e conhecimentos, é

tentar construir uma educação que, pressupõe uma relação de aprendizagem para a vida, uma aprendizagem significativa e cidadã.

(BRASIL, 2008, p.5)

Nas aulas de observação que realizei na pesquisa de campo, que compõe esse trabalho, notei que na prática o trabalho desenvolvido é totalmente diferente do que é proposto nos documentos oficiais. Vi aulas de letramento com foco no estudo da língua como processo de decodificação, com exaustivas atividades com foco em elementos gramaticais, atividades de cópias, sem uma conexão com outros conteúdos ou textos, uma espécie de “fazer por fazer”. Notei também que não havia um planejamento para o desenvolvimento dessas atividades, pude perceber isso diariamente no momento da realização das atividades. E no quesito leitura, não vi de fato um trabalho em torno dessa habilidade quando essa era trabalhada era apenas em momentos em que a monitora solicitava dos alunos a leitura oral de algumas atividades que eram propostas.

No que se refere a material didático, essa escola disponibiliza diversos materiais de apoio pedagógico como: impressão, xerox, sala de vídeo, brinquedo teca, jogos pedagógicos, além de uma biblioteca belíssima, utilizo esse adjetivo com ênfase, pois realmente para uma biblioteca de uma escola de bairro popular, ela é bem organizada, limpa, arejada e possui um grande acervo de livros. Percebi, nos dias em que estive na escola, durante uns 5 meses, esse espaço muito pouco sendo utilizado pelos professores, apenas uma professora, que trabalha com a turma do maternal, realizava atividades com os alunos na biblioteca da escola nas terças e quartas, semanalmente. Já as monitoras das oficinas de letramento, durante esse período que estive na escola, não levou os alunos à biblioteca e trabalhou pouco com os livros que possuíam na escola, esses quando foram utilizados, foi com o objetivo de preencher o tempo da aula após a realização das atividades.

2.2 OFICINAS DE LETRAMENTO DO *MAIS EDUCAÇÃO*

A oficina de letramento é uma dentre as diversas oficinas que fazem parte do currículo do programa *Mais Educação*. Essa está alocada no Macrocampo 1 - Acompanhamento Pedagógico- que se refere às atividades pedagógicas propostas para as diferentes áreas do conhecimento a serem desenvolvidas na perspectiva da Educação Integral, visando proporcionar: apoio metodológico, procedimentos e materiais voltados às atividades pedagógicas e lúdicas para o ensino e aprendizagem da matemática, de práticas de leitura e escrita, de História, de Geografia e das Ciências, contextualizados em projetos de trabalho

educacional, de acordo com a necessidade e com respeito ao tempo de aprendizado de cada criança, adolescente e jovem.

Com base nos documentos oficiais que regem o programa, um dos objetivos das oficinas de letramento deve ser realizar um trabalho no qual desenvolva a:

Leitura do mundo através da leitura da palavra escrita. Produção, expressão e interpretação de diversos contextos e discursos culturais, exercitando a prática social da linguagem (escrita e leitura). Conhecer a relação e a integração entre oralidade, escrita e letramento.

(BRASIL, 2008, p.9)

As oficinas de letramento são consideradas, dentro do programa, como uma atividade essencial e uma das mais importantes, pois é onde são desenvolvidas práticas de leitura e de escrita, visto que essas são duas habilidades que os alunos apresentam mais dificuldades. As aulas, nessas oficinas, têm uma carga horária entre 4 e 6 horas semanais, dependendo do planejamento da escola.

2.3 PÚBLICO ALVO

De acordo com a portaria intermunicipal de n.º17/2007, o público alvo do *Mais Educação* deve ser constituído por:

- ✓ Alunos que apresentam defasagem série / idade em virtude de dificuldades de ensino e aprendizagem;
- ✓ Alunos das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º e/ou 5º anos), onde existe uma maior evasão de alunos na transição para a 2ª fase;
- ✓ Alunos das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), onde existe um alto índice de abandono após a conclusão;
- ✓ Alunos de anos onde são detectados índices de evasão e/ou repetência e assim sucessivamente.

Constatai que os alunos participantes das oficinas de Letramento atendem a maioria dos critérios estabelecidos pelo projeto, além disso, são crianças que apresentam, em sua maioria, dificuldades para ler e compreender pequenos textos. Vale ressaltar que a extensão da escola é a família, e o nível de escolaridade dos pais e ou responsável pela criança, pode refletir na sua aprendizagem escolar. Grande parte das crianças são filhos de pessoas analfabetas e ou de baixo nível de escolaridade.

Com relação à formação das turmas, esses alunos são agrupados pela faixa etária e não pela série, esse fator dificulta a realização das atividades, pois a monitora, muitas vezes, tem que elaborar mais de uma atividade, pois sempre tem algum aluno na sala que ainda não lê ou não acompanha o nível das atividades.

2.4 QUEM PODE SER O PROFESSOR COMUNITÁRIO (MONITOR)

Os gestores do *Mais Educação* estabelecem alguns critérios que um professor comunitário deve ter, para que esse possa participar como monitor das oficinas, tais como:

As atividades de monitoria deverão ser desempenhadas, preferencialmente, por estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou com habilidades específicas, como por exemplo, instrutor de judô, mestre de capoeira, contador de histórias comunitário, etc. No caso que se disponibilizem a orientar os alunos participantes da atividade, e que possam transformar em atividade formativa e ou prazerosa para o próprio monitor voluntário, dentro ou fora da escola, em espaços previamente definidos em comum acordo com a escola, não devendo, em nenhuma hipótese, ser compreendidas como trabalho precarizado. Recomenda-se a não utilização de professores da própria escola para atuarem como monitores e nem a utilização de alunos de séries mais avançadas da mesma escola, exceto que os mesmos tenham habilidades teóricas e práticas comprovadas para tal.

(BRASIL, 2009, p.34)

Ainda de acordo com o Manual Passo a Passo do programa *Mais Educação* não há uma definição “fechada” sobre quem pode exercer a função de professor comunitário. São apontadas algumas características importantes que o professor monitor deve ter, tais como: ser solícito e com um forte vínculo com a comunidade escolar; deve saber escutar os companheiros e estudantes, e tentar buscar o consenso e deve também acreditar no trabalho coletivo; deve ser sensível e aberto para as múltiplas linguagens e os saberes comunitários; deve apoiar novas ideias, transformar dificuldade em oportunidade e se dedicar a cumprir o que foi proposto coletivamente; além disso, deve saber escutar as crianças, adolescentes e jovens e também se emocionar e compartilhar as histórias e problemas das famílias e da comunidade.

Com relação à formação do monitor, conheço, em algumas realidades em que atuei como monitora nas oficinas do *Mais Educação*, que o monitor das oficinas em geral é uma pessoa que tem o segundo grau e que presta serviços comunitários, e sequer possui esses requisitos, que constam nos documentos oficiais que regem o programa. Noto que, de fato, há uma falta de formação por parte desses monitores, isso explica o porquê que as aulas das

oficinas de letramento deixam a desejar, pois como uma pessoa que não tem a formação específica e adequada, que não realiza cursos de capacitação e atualização, pode desenvolver um bom trabalho?

2.5 O MATERIAL DE APOIO DO PROJETO

O programa *Mais Educação* não possui nenhum material de apoio ao trabalho desenvolvido pelas monitoras o que existem são documentos oficiais que descrevem como deve ser o trabalho desenvolvido nas oficinas, o que deve ser trabalhado nas oficinas de letramento. Aqui trago uma citação que consta no Manual Passo a Passo do *Mais Educação*⁸ (2008, p. 9), quando este sugere que nas oficinas de letramento seja realizado um trabalho no qual se desenvolva a

Leitura do mundo através da leitura da palavra escrita. Produção, expressão e interpretação de diversos contextos e discursos culturais, exercitando a prática social da linguagem (escrita e leitura). Conhecer a relação e a integração entre oralidade, escrita e letramento.

O que pude perceber nas aulas e também através de conversas com as monitoras, é que as atividades que foram desenvolvidas em sala de aula eram elaboradas a partir de outros materiais de apoio e algumas delas também foram retiradas de sites da internet.

As monitoras relataram que esse plano fica muito a critério delas, e que elas vão elaborando as aulas tomando como critério as orientações dadas pelo Setor Pedagógico do programa.

2.6 TEORIA E PRÁTICA EM PERSPECTIVA CRÍTICA

Segundo Almeida (1985, p.35), muitas vezes a escola esquece que a educação é um problema social, e encara-o como um problema pedagógico. Sem o menor respeito pelas condições de vida de seus frequentadores, impõe-lhes modelos de ensino e conteúdos justamente produzidos para a conservação dessa situação injusta, indecente. A escola é um espaço de ensino/aprendizagem em que a diversidade permeia, no entanto, o que vimos,

⁸ Manual de Educação Integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, no exercício de 2009.

muitas vezes, é um modelo de ensino engessado, injusto e distante do universo dos alunos. Sem levar em consideração essa pluralidade, as mudanças decorridas no tempo, e as expectativas de uma nova geração, a escola impõe um modelo de ensino que desmotiva, reprova e reproduz a exclusão.

É notório vermos muitos professores de língua ensinando análise sintática, regras e mais regras para o aluno decorar, sem ao menos levar esse aluno a uma reflexão crítica sobre o uso da língua. Como nos revela Antunes (2003) muitas pesquisas acerca do que se faz nas aulas de línguas, mas especificamente nas aulas de português, têm revelado que ainda prevalece (salvo em algumas exceções) uma concepção de língua demasiado estática (sem mudanças) demasiado simplificada e reduzida (sem indefinições, sem imprevisibilidades), descontextualizada (sem interlocutores, sem intenções) e, portanto, falseada. Isto é, ainda predomina uma concepção de língua como um sistema abstrato, virtual apenas, despregado dos contextos de uso, sem pés e sem face, sem vida. E assim vemos muitos professores de português ensinando ou tentando ensinar análise sintática, regras e mais regras gramaticais; por outro lado, alunos tentando aprender; alguns desmotivados; muitos indignados e perplexos não compreendem o porquê de aprender tal assunto. Os resultados desse ensino também já se deram a conhecer: o declínio da fluência verbal, da compreensão e da elaboração de textos mais complexos e formais, da capacidade de leitura da linguagem simbólica, entre muitas outras perdas e reduções. Além disso, consolida-se, por parte do aluno, a aversão ao estudo do português, além da convicção de que se trata de uma língua difícil e complexa, mas difícil do que outras disciplinas, e ainda pior, fica a internalização pelos alunos do sentimento de que não têm competência, não sabem falar, não sabem escrever nem conseguem aprender, enfim, não conseguem resolver, com êxito, as tarefas propostas em sala.

Em 1994, em seu trabalho de pesquisa, a linguista Moura Neves, USP revelou que, entre tantas outras opções, os professores de Português se concentram em atividades de reconhecimento das classes gramaticais e das funções sintáticas das palavras nas frases. Esse fato ratifica o que ainda encontramos nas escolas do Brasil. A obsessão pela gramática “engole” a maior parte do tempo em sala de aula. É preciso aprender a gramática para saber escrever bem. Os pais dos alunos, alheios às exigências de uma educação linguística mais ampla, reforçam esse ensino e creem que assim se aprende a ler e a escrever com sucesso e, dessa forma, as atividades que envolvem a leitura e a escrita reflexiva e crítica ficam em segundo plano.

O trabalho com a leitura e a escrita envolve uma gama de aspectos cognitivos, linguísticos e socioculturais, que precisam ser pensados e integrados nas práticas que desenvolvemos, quer como leitores e produtores de textos quer como professores.

Essa discussão inicial nos remete a uma questão de suma importância que é sobre que concepção temos acerca do ensino de língua. Primeiramente não podemos esquecer que a língua é uma atividade funcional, e é concretizada em atividades sociais, em ações e em atuações comunicativas. Além disso, existe uma relação dialógica entre língua e sociedade, entre língua e história, entre língua e cultura, pois a linguagem se faz na sociedade, sob as marcas da história e da cultura. E não podemos esquecer também que a linguagem é regulada e moldada pelas estruturas sociais, de forma que não existem usos linguísticos aleatórios ou de aplicações irrestritas. Em quarto e último lugar, como nos lembra Antunes (2009) que aquela língua em função, que só ocorre sob a forma de atividade social, para fins da interação e da intervenção humana, acontece inevitavelmente sob a forma da textualidade, isto é, sob a forma de textos orais e escritos, sejam eles breves ou longos.

Nessa mesma perspectiva Mendes (2006, p.15) considera que ler e escrever devem ser atividades do cotidiano, da vida que vivemos, significativas para a construção do que somos como sujeitos e cidadãos. Devolver ao nosso aluno a possibilidade de explorar o mundo é, nesse sentido, devolver-lhe a palavra que lhe foi tomada dentro e fora da escola. Mendes ainda prossegue dizendo que a língua que desejamos que o aluno aprenda não pode ser a língua engessada das gramáticas, a qual é nossa bem conhecida das aulas de português, e de tantas coisas quantas forem necessárias, com a verdade, a sinceridade e a emoção de quem não está morto, de quem vive a vida em casa, na esquina, na escola, no mundo.

Finalizando, Mendes (2008, p. 179) afirma que

Para subvertermos práticas de ensino de língua enrijecidas e centradas na leitura e na produção de textos mecânicas e sem qualquer significado para o aluno, é preciso pensar a linguagem em uso como instância fundamental da vida, através da qual nos fazemos humanos e “dizemos” o mundo e quem somos. A partir daí, ler e escrever passam a ser ações que dialogam com nossa vivência diária e com o que pensamos do mundo. Ler e escrever um mundo todo de possibilidades, muitas entre tantos gêneros possíveis.

3 UM BREVE PERCURSO SOBRE O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA

3.1 MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO – UM BREVE HISTÓRICO

Em nosso país, a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, vêm gerando tensas disputas relacionadas com "antigas" e "novas" explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças de aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública.

Soares (2004, p.96) diz que, se analisarmos o histórico sobre a alfabetização escolar no Brasil, veremos que esse revela uma trajetória de sucessivas mudanças conceituais e, conseqüentemente, metodológicas. Atualmente, parece que de novo estamos enfrentando um desses momentos de mudança – é o que prenuncia o questionamento a que vêm sendo submetidos os quadros conceituais e as práticas deles decorrentes que prevaleceram na área da alfabetização nas últimas três décadas: pesquisas que têm identificado problemas nos processos e resultados da alfabetização de crianças no contexto escolar, insatisfações e inseguranças entre alfabetizadores, perplexidade do poder público e da população diante da persistência do fracasso da escola em alfabetizar, evidenciada por avaliações nacionais e estaduais, vêm provocando críticas e motivando propostas de reexame das teorias e práticas atuais de alfabetização. Um momento como este é, sem dúvida, desafiador, porque estimula a revisão dos caminhos já trilhados e a busca de novos caminhos, mas é também ameaçador, porque pode conduzir a uma rejeição simplista dos caminhos trilhados e a propostas de solução que representem desvios para indesejáveis descaminhos.

No mundo atual, saber ler e escrever, saber fazer uso da leitura e da escrita nas diferentes situações de práticas sociais é de fundamental importância, tanto para o exercício pleno da cidadania, no plano individual, como para o desenvolvimento de uma nação, no nível sociocultural e político.

Tradicionalmente, considera-se que o acesso ao mundo da escrita e da leitura é incumbência e responsabilidade da escola e do processo que nela e por ela se dá a escolarização. Marcuschi (2004) diz que escolarização é uma prática formal e institucional de ensino que visa a uma formação integral do indivíduo, sendo formação humana, integral, cidadania. Em outras palavras, considera-se que é à escola e à escolarização que cabem tanto a aprendizagem das habilidades básicas de leitura e de escrita, ou seja, a alfabetização, quanto o desenvolvimento para além dessa aprendizagem básica, das habilidades, conhecimentos e

atitudes necessárias ao uso efetivo e competente da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua. É nesse momento que a alfabetização se confunde, ou melhor, se equipara ao conceito de letramento, que nada mais é que práticas sociais de leitura e de escrita.

Antes de adentrarmos no histórico dos métodos de alfabetização, considero importante apresentar a definição do que é alfabetização e de outros termos relacionados a ela. Se olharmos o sentido etimológico da palavra alfabetização, encontraremos que o verbo alfabetizar nada mais é que tornar o indivíduo capaz de ler e escrever e que alfabetização é a ação de alfabetizar, de tornar “alfabeto”. E no campo semântico de alfabetização surgem também as palavras: analfabetismo, analfabeto. O Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa define *analfabetismo* como “estado ou condição de analfabeto” e *analfabeto* “que não sabe ler e escrever”, ou seja, é o que vive no estado ou condição de quem não sabe ler e escrever. Já a ação de *alfabetizar* e o ato de “ensinar a ler e escrever” é designada por alfabetização, logo quando usamos a expressão *alfabetizado* estamos nos referindo àquela pessoa que sabe ler e escrever. Paralelo a essa discussão surge um novo termo que é a noção de *Analfabeto-funcional*, que alguns estudiosos denominam aquelas pessoas que adquiriram as habilidades de leitura e de escrita, mas que não sabem fazer uso dessas habilidades em práticas sociais. Segundo a Doutora em psicologia pela Universidade de São Paulo, Telma Weisz, em entrevista à Revista Nova Escola (2012, p.36) “os analfabetos funcionais são fruto de uma escola que produz não-leitores e não-escritores”. A autora ainda prossegue afirmando que alguns fatores contribuem para esse quadro, tais como: uma ideia falsa de como se aprende a ler e a escrever e o currículo, cheio de ideias ultrapassadas é reflexo disso. Ensina-se a gramática para que a turma produza bons textos escolares, mas enquanto o ensino tiver esse foco, formaremos pessoas que não saberão ler e escrever.

Há um fator que contribui de forma significativa para esse quadro nada animador, que é a problemática sobre a ineficiência de alguns métodos de alfabetização, fator esse que está também relacionado ao descomprometimento das elites com a inclusão das classes sociais desfavorecidas, no uso social da leitura e da escrita, que impossibilita a formação de cidadãos críticos na construção de uma sociedade mais justa.

Para ratificar tal assunto, trago uma citação de um artigo de Cristovam Buarque⁹, datado de 2003, e divulgado logo após sua posse no cargo de ministro de Estado da Educação, durante o governo do presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva.

⁹ BUARQUE, Cristovam. Mania de Educação. 2003. O Globo On. Disponível em:<http://www.mec.gov.br/acs/asp/ministro/uparq/2003>. Acessado em 30 de novembro de 2011.

O Brasil ainda tem vinte milhões de analfabetos. As elites que governaram este país nos seus quinhentos anos de história são responsáveis por essa triste estatística. Mas a sociedade não pode mais ficar impassível diante desses números. [...] Um país que produz aviões, exporta automóveis, tem hidrelétricas e tanta riqueza não pode negar a vinte milhões de seus filhos o direito de ler e escrever. [...] Nós não temos o direito de viver com essa vergonha e muito menos de deixá-la para gerações que venham depois de nós. [...] Não podemos nos esquecer da valorização dos professores nesse processo. [...] Vamos aproveitar cada minuto, todos os espaços, a disposição de cada um e todos os métodos disponíveis, ou que venham a surgir, para fazer a educação caminhar sejam quais forem suas limitações financeiras, as dificuldades legais, os impedimentos. A história se faz com a vontade dos homens e daqueles que os lideram. [...] Nós vamos, sim, fazer uma escola ideal neste país. Nossa geração tem a obrigação de construir a escola que o Brasil, há quinhentos anos, deve aos seus filhos. [...] se conseguirmos, igualdade na educação, vamos reduzir todas as outras desigualdades.

É inegável a importância de políticas públicas de valorização da educação e do professor, sobretudo na fase de alfabetização, pois é a base de tudo, é o início de aquisição das habilidades de leitura e escrita, então é de suma importância que o aluno tenha uma educação de qualidade.

Voltando a tratar sobre a evolução dos métodos de alfabetização, vimos através de registros históricos, que a invenção da escrita surgiu da necessidade dos homens se comunicarem uns com os outros. Mas a criação de um sistema de escrita levou junto à preocupação em decifrar e entender o código. A essa decifração e leitura é que chamamos de alfabetização.

Cagliari (2007, p. 53) diz que nos tempos antigos, bem antigos, quem inventou a escrita inventou como ler e escrever porque a escrita é uma questão social, não é uma questão escondida: é uma questão aberta na sociedade. A alfabetização começou no momento em que o sistema de escrita foi inventado, por isso, todo sistema de escrita tem uma chave de decifração. Tem regras de decodificação. O segredo da alfabetização está aí: é saber como se lê e se escreve em um idioma determinado.

Na Antiguidade, as pessoas aprendiam a decodificar esses códigos de uma forma natural, não era necessário ir à escola para aprendê-lo. A curiosidade, certamente, levava muita gente a aprender a ler para lidar com negócios, comércios e até mesmo para ler obras religiosas ou obter informações culturais da época. Nessa época, a alfabetização não era ainda tarefa da escola. Quem sabia ler ensinava aos outros. As crianças eram instruídas pelos pais ou por alguém que era contratado pela família para atender a essa tarefa.

Com a transição da economia agrária para o urbano industrial, em especial no surgimento das indústrias, a aprendizagem da leitura e da escrita passou a ter uma importância

maior, passando a ser algo essencial para a vida do homem. Além disso, era necessário alfabetizar os operários e seus filhos para terem mão de obra qualificada.

Diante dessa nova realidade, a escola toma a responsabilidade à educação do ensinar a ler e a escrever para as crianças. Com isso, surgem os métodos como forma de ensinar as crianças a lerem. Porém, a alta sociedade frequentava a escola, enquanto a maioria do povo pobre ocupava o seu tempo com o trabalho braçal para poder sobreviver.

Os métodos se consolidaram e se desenvolveram com as novas formas de organização da sociedade. Cada método veio atender uma nova perspectiva da educação vigente na época. Dessa forma, quando estudamos e analisamos os métodos de alfabetização, devemos estudar em que momento da história ele aconteceu e qual perspectiva ele veio atender.

Cagliari (2007, p.52), nesse contexto, discute a questão que ele denominou como “o duelo dos métodos de alfabetização” diz que ,

Sem dúvida essa questão dos métodos é uma questão fundamental, importante e uma questão que tem de ser discutida de um jeito ou de outro porque os métodos não são ingênuos. Os métodos não são uma coisa irrelevante na escola. Pelo contrário, na escola e na vida, os métodos são fundamentais porque eles conduzem a resultados esperados ou não. Eles trazem o sucesso ou trazem o fracasso. Porém, os métodos não são tudo.

Veremos agora uma breve apresentação de alguns métodos de alfabetização que surgiram com o objetivo de contribuir para a alfabetização de nossas crianças. Segundo Araújo (1996), a história da alfabetização pode ser dividida em três grandes períodos:

O primeiro momento, compreendido durante a Antiguidade e a Idade Média, surge o Método da Soletração. Esse método também ficou conhecido como Alfabético ou ABC. Conforme Marrou (1969) nesse método, a alfabetização ocorria por um processo lento e complexo. Era baseado na aprendizagem das 24 letras do alfabeto grego e as crianças tinham que decorar os nomes das letras. Após decorar os nomes das letras e a forma gráfica, era estudada a família silábica. Na Idade Média, o processo de alfabetização ocorria da mesma forma, seguindo a sistematização da aprendizagem da (letra, sílaba, palavra, texto). Ainda na Idade Média, segundo a cartilha *Civili Honesteté des enfants* (Paris, 1560), para ensinar a ler e escrever devia-se apresentar quatro letras por dia, ou seja, a criança aprenderia no primeiro dia as letras A,B,C,D, de onde surgiu a palavra abecedário.

Como curiosidade, Araújo (1996) começou a investigar sobre o método de alfabetização da Idade Média e descobriu que eram usados, como artifício para a aquisição da

leitura, suportes de textos de couro, tecido e até mesmo em ouro. Havia também tabuletas de gesso ou madeira, onde se desenhava o alfabeto. Os pais acreditavam que, quanto mais cedo as crianças entrassem em contato com o material escrito, mais fácil seria a aprendizagem e aos poucos iriam incorporando aqueles conhecimentos. Outro aspecto importante é que, na Itália, era comum servir bolos e doces com formatos de letras. Assim, após apresentarem o alimento com tal formato, ensinavam o seu nome e as crianças comiam.

A partir do século XVI, pensadores começam a manifestar-se contra o método da soletração e criam um novo método, alegando o grau de dificuldade do anterior. Foi quando Valentin Ickelsamer, na Alemanha, apresenta um método com base no som das letras de palavras conhecidas pelos alunos. Já na França, Pascal reinventa o método da soletração: em lugar de ensinar o nome das letras ensinava o som, na tentativa de facilitar a soletração. Em 1719, Vallange cria o denominado método fônico com o material chamado "figuras simbólicas", cujo objetivo era mostrar palavras acentuando o som que se queria representar. Entretanto, o exagero na pronúncia do som das consoantes isoladas levou esse método ao fracasso.

Em seguida, mais ou menos por volta dos séculos XVI e XVII, inicia-se um movimento contra o método da soletração. Esse método caracteriza-se pela criação de novos métodos sintéticos e analíticos. Os métodos sintéticos seguem a estrutura que vai das partes para o todo, ou seja, primeiro a criança internaliza as unidades menores (fonemas) para depois gradativamente chegar às unidades maiores. Os métodos sintéticos se dividem em **alfabético (soletração)** - que parte da decoração oral das letras do alfabeto, em seguida suas combinações silábicas e depois o texto; **fônico**, começa se ensinando a forma e o som das vogais, depois as consoantes e as relações cada vez mais complexas. E o método **silábico** que tinha como principal unidade a ser analisada pelos alunos a sílaba.

Com relação aos métodos analíticos, esses partem do todo (palavras-chave) para as unidades menores (sílabas). Os métodos analíticos se dividem em: **palavração**, **setenciação** e método global. No método da **palavração**, as palavras são apresentadas em agrupamentos e os alunos aprendem a reconhecê-las pela visualização, configurando graficamente a palavra. No método da **setenciação**, a estratégia usada pelo professor para comparar palavras é isolar elementos conhecidos nelas, para ler e escrever outras palavras. Já o método global, surgiu com a finalidade de partir de um contexto e de algo mais próximo da realidade da criança, pois se sabe que a letra ou a sílaba, isoladas de um contexto, dificultam a percepção, pois são elementos abstratos para o aprendiz.

Surge também o método das cartilhas, devido à necessidade de material de apoio para se ensinarem as crianças a ler e a escrever. No século XVI, surge o silabário, a primeira versão do que seria a cartilha. De autoria de João de Barros, a *Cartilha de Aprender a ler* é uma das cartilhas mais antigas para ensinar português. Sua primeira versão foi impressa em Lisboa, em 1539.

Paralelo a essa cartilha de autoria de João de Barros, outras cartilhas foram utilizadas no Brasil. Em Lisboa, Antonio Feliciano de Castilho elaborou o *Método Castilho* para o ensino rápido e aprazível do ler impresso, manuscrito e numeração do escrever (1850), que continha o abecedário, silabário e textos de leitura.

Em 1876, foi editada a *Cartilha Maternal*, do poeta João de Deus. Na 15ª edição da cartilha, João de Deus destaca:

Este sistema funda-se na língua viva: não apresenta os seis ou oito abecedário do costume, senão um, do tipo mais frequente, e não todo, mas por partes, indo logo combinando esses elementos conhecidos em palavras que se digam que se ouçam, que se entendam, que se expliquem, de modo que, em vez de o principiante apurar a paciência numa repetição néscia, se familiarize com as letras e os seus valores na leitura animada das palavras inteligíveis. (...) Esses longos exercícios de pura intuição visual constituem uma violência, uma amputação moral, contrária à natureza: seis meses, um ano, e mais, de vezes sem sentido, basta para imprimir num espírito nascente o selo do idiotismo.

Essa cartilha parte das vogais simples e ditongos, indo para lições em que à letra inicial seguem palavras monossilábicas, dissilábicas e de estrutura maior. Cada lição destaca uma letra que na lição seguinte aparece com uma impressão gráfica atenuada por hachuras horizontais. A apresentação do alfabeto vem no final do estudo de todas as letras e, logo depois, há os textos para leitura. A cartilha começa com letra em tamanho grande (só minúsculas), depois aparecem as letras maiúsculas correspondentes, as letras diminuem de tamanho e, por fim, aparece a escrita manuscrita no último texto da obra. A Cartilha maternal é usada até hoje em Portugal.

No Brasil, outras cartilhas foram surgindo, seguindo as mais diversas tendências teóricas, desde a *Cartilha Analítica* (método global) de Arnaldo Barreto, do começo do século XX, a *Cartilha do Povo* de Lourenço Filho, com os testes ABC de prontidão, a *Cartilha Sodrê, Caminho Suave*, com seu famoso “Manual do Professor e Período Preparatório” até as atuais “Cartilhas Construtivistas” e “Fônicas”. A partir de 1930, cresceu consideravelmente o número de cartilhas publicadas, pois a comercialização desse material passou a ser um grande negócio.

Segundo Cagliari (1999, p.65), alunos que são submetidos a um processo de alfabetização, seguindo o método das cartilhas, são alunos que são expostos exclusivamente ao processo de ensino. O método ensina tudo, passo a passo, numa ordem hierarquicamente estabelecida, do mais fácil para o mais difícil. Esse método não leva em conta o que se passa na mente do aluno, as razões pelas quais ele faz ou deixa de fazer algo, são coisas que o método não permite que o aluno manifeste, como podemos verificar na citação abaixo

As cartilhas dirigem demais a vida do aluno na escola, ele tem que seguir apenas um caminho, por onde passam todos, só pode pensar conforme o método manda e fazer apenas o que está previsto no programa. Por outro lado, aquele aluno que tem seu espaço para revelar suas hipóteses, através de sua iniciativa, em trabalhos escolares, parece, no começo, em meio a um enorme caos. Mas aos poucos, vai aprendendo a organizar seus conhecimentos e adequá-los à realidade e, aos poucos, tudo vai achando seu lugar e sua razão de ser, de tal modo que esse aluno acaba aprendendo não só o que deve, em termos de conteúdo, mas também aprende a aprender: aprende como ele, do jeito que é, deve fazer para construir seus conhecimentos.

Estudos recentes comprovam que as cartilhas estão há muito tempo na escola e que os produtores e ou leitores deste texto, provavelmente foram alfabetizados através das cartilhas. Muitos acreditam que ela é um recurso eficiente de alfabetização, partindo do pressuposto de que, se foi eficiente para alfabetizá-los, servirá também para outras pessoas. Entretanto, as cartilhas apresentam falhas que continuam sendo reproduzidas por professores na sala de aula, conscientemente ou não, como exemplo: o modo de trabalhar com as sílabas. As cartilhas tendem à mesma estruturação (são compostas de lições). Cada lição parte de uma palavra-chave, ilustrada por desenho. Desta palavra destaca-se a primeira sílaba e, a partir dela, desenvolve-se a sua respectiva família silábica. Depois, a cartilha apresenta exercícios de montar e desmontar palavras, de completar lacunas com sílabas, de forma mecânica e descontextualizada, que visam somente à memorização.

Geralmente, a lição da cartilha termina em um texto, teste final de leitura e modelo de escrita para introduzir o aluno na etapa seguinte. No intuito de facilitar a leitura para o aluno, a cartilha propõe textos que são pretextos, elaborados com palavras compostas e com sílabas já dominadas. Porém, o conteúdo, a coesão e a coerência, na maioria dos casos, ficam prejudicados. Nas cartilhas, “uma palavra é feita de sílabas, uma sílaba de letras, uma frase é um conjunto de palavras e um texto é um conjunto de frases”. Aqui há uma concepção de linguagem como se fossem tijolinhos, representados pelas sílabas e unidades de composição. Tal concepção abrange apenas o nível superficial da linguagem, pois representar a linguagem através da escrita vai muito além de codificar e decodificar sinais gráficos, pois requer a incorporação de aspectos discursivos da linguagem escrita.

Há professores que têm vergonha de mostrar que usam o instrumental da cartilha e tentam dissimular sua prática, preparando o próprio material de trabalho: a cartilha não está na sala, mas a metodologia, sim, basta verificar as atividades mimeografadas ou digitadas e coladas nos cadernos dos alunos.

Durante muito tempo, a escola alfabetizou por meio da cartilha e, com a evolução dos conhecimentos sobre a alfabetização, observamos que tal metodologia se tornou insuficiente para atender às exigências da sociedade atual. Hoje, não basta um aluno saber apenas codificar e decodificar sinais há uma necessidade de que saiba se comunicar plenamente, através da escrita, utilizando os diversos tipos de discurso, ou seja, um método de alfabetização que leve em conta o processo de aprendizagem deve deixar um espaço para que o aluno exponha suas ideias a respeito do que aprende.

Outro método que também surgiu foi o Método Paulo Freire de Alfabetização, também denominado “Sociolinguístico”: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire”, diferencia-se dos demais quando, em seus dois primeiros passos, “codificação” e “decodificação”, busca transformar a consciência ingênua do alfabetizando em consciência crítica, por meio da “leitura do mundo” enquanto, no terceiro e quarto passos (Análise e síntese e Fixação da leitura e da escrita), desenvolve a consciência silábica e alfabética, levando os alunos ao domínio das correspondências entre grafemas e fonemas. Mendonça & Mendonça (2009) afirmam que hoje esse método constitui alternativa segura e competente para melhorar a qualidade de ensino e amenizar o fracasso da alfabetização em nosso país.

Não poderia deixar de mencionar os estudos pioneiros de Ferreiro e Teberosky, psicolinguistas argentinas, que iniciaram em 1974 uma investigação, partindo da concepção de que a aquisição do conhecimento se baseia na atividade do sujeito em interação com o objeto de conhecimento e demonstraram que a criança, já antes de chegar à escola, tem ideias e faz hipóteses sobre o código escrito, descrevendo os estágios linguísticos que percorrem até a aquisição da leitura e da escrita. Esta teoria, formulada e comprovada pelas duas pesquisadoras, foi divulgada pela sua primeira obra publicada no Brasil, em 1986, a “Psicogênese da Língua Escrita”. Já em nota preliminar dessa edição, as autoras anunciaram a perspectiva adotada para a realização da pesquisa:

Pretendemos demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor deste objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõem problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia... insistiremos

sobre o que se segue: trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto ou mal disposto a adquirir uma técnica particular. Um sujeito que a psicologia da lecto-escrita esqueceu.

(FERREIRO e TEBEROSKY, 1986, p.11)

Concluindo, Ferreiro e Teberosky desenvolveram sua pesquisa com fundamentos psicolinguísticos, quando recapitulam o construtivismo, deixando claro que a Teoria Piagetiana acumulava pesquisas insuficientes para dar conta da linguagem, tendo aí um papel marginal na constituição das competências cognitivas, fazendo com que buscassem na Psicolinguística fundamentos para a investigação da Psicogênese da língua escrita.

Além disso, não posso deixar de falar do Construtivismo, como é conhecido pelos estudiosos da educação. Essa corrente constitui em um novo método de ensino da leitura e escrita. Ao contrário do que supunham muitos alfabetizadores, o construtivismo veio justamente questionar as concepções até então defendidas e praticadas a respeito do ensino, em particular as que se baseavam na centralidade do ensino, e, decorrência, dos métodos, dos testes de maturidade e das cartilhas de alfabetização.

Do ponto de vista do Construtivismo, portanto, a alfabetização passou a designar a aquisição, por parte de crianças, da lectoescrita, ou seja, da leitura e da escrita, simultaneamente. Esse processo de aquisição/aprendizagem é entendido como predominantemente individual, resultante da interação do sujeito cognoscente com o objeto de conhecimento (a língua escrita). Trata-se de uma mudança de paradigma, que gerou sério impasse entre o questionamento da possibilidade do ensino da leitura e escrita e de sua metodização e a ênfase no como a criança aprende a ler e escrever, ou seja, como a criança se alfabetiza. Assim, pode ser considerado alfabetizado aquele que conseguiu compreender (construir para si o conhecimento) a base alfabética da língua escrita (no caso do Português). Logo, a perspectiva psicogenética da aprendizagem da língua escrita, sob a denominação de “Construtivismo”, trouxe uma significativa mudança de pressupostos e objetivos na área da alfabetização, porque alterou fundamentalmente a concepção do processo de aprendizagem e apagou a distinção entre aprendizagem do sistema de escrita e práticas efetivas de leitura e de escrita. Essa mudança paradigmática permitiu identificar e explicar o processo através do qual a criança constrói o conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos, ou seja, o processo através do qual a criança torna-se alfabética; por outro lado, e como consequência disso, sugeriu as condições em que mais adequadamente se desenvolvem esse processo, revelando o papel fundamental de uma interação intensa e diver-

sificada da criança com práticas e materiais reais de leitura e escrita a fim de que ocorra o processo de conceitualização da língua escrita.

Por essa razão, os estudos em Linguística e Psicolinguística começaram a se expandir, propiciando também outros novos modos de compreender e de praticar tanto o que até então se conhecia como “alfabetização” quanto à necessidade de “revolução conceitual” proposta por Ferreiro.

Apesar de o Construtivismo em alfabetização ter conquistado certa hegemonia, outros estudos e pesquisas foram ganhando destaque no Brasil, como ocorreu com os fundamentados no Interacionismo Linguístico e na “Psicologia Soviética”. Desse ponto de vista interacionista, “alfabetização” designa o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita entendidas como atividades linguísticas, ou seja, quando se ensina e se aprende a ler e a escrever, já se está lendo e produzindo textos escritos, e essas atividades dependem diretamente das “relações de ensino” que ocorrem na escola, especialmente entre professor e alunos. Ainda desse ponto de vista, portanto, a palavra “alfabetizado” designa o estado ou condição daquele indivíduo que sabe ler e produzir textos, com finalidades que extrapolam a situação escolar e remetem às práticas sociais de leitura e escrita, algo próximo à leitura e escrita “do mundo”, como propõe Paulo Freire e também sugerido por Lajolo (1997, p.7):

Do mundo da leitura à leitura do mundo, o trajeto se cumpre sempre, refazendo-se, inclusive, por um vice-versa que transforma a leitura em prática circular e infinita. Como fonte de prazer e de sabedoria, a leitura não esgota seu poder de sedução nos estreitos círculos da escola.

No que se refere ao processo de alfabetização, Cagliari (1999, p. 67) afirma que “um bom trabalho de alfabetização precisa levar em conta o processo de ensino e de aprendizagem de maneira equilibrada e adequada. O professor tem uma tarefa a realizar em sala de aula e não pode ser um mero espectador do que faz o aluno ou um simples facilitador do processo de aprendizagem, apenas passando tarefas. Cabe a ele ensinar também e, assim, ajudar cada aluno a dar um passo adiante e progredir na construção de seus conhecimentos. Não é só o professor que é um mediador entre uma atividade e um aluno que aprende, mas os próprios alunos podem ser mediadores uns dos outros, quando trabalham juntos e compartilham seus conhecimentos”. Deixar o aluno construir seus conhecimentos é fundamental como atividade própria do aluno. Ensiná-lo, ajudá-lo a progredir é também fundamental como atividade do professor e como objetivo que dá a razão de ser de uma escola. A interação social, infelizmente, ainda é um fato ausente de nossas salas de aula, e, com isso, a escola perde uma importante ferramenta de aprendizagem.

Ensinar não é repetir um modelo até que se aprende o que ele quer dizer. Ensinar é compartilhar as dificuldades do aprendiz, analisá-las, entendê-las e sugerir soluções. Como, a cada momento, um indivíduo está numa situação histórica diferente da construção da sua vida e de seus conhecimentos, a cada momento o ensinar é diferente. Nenhum processo de ensino pode se realizar, se o professor desconhece o que acontece com o aluno no seu processo de aprendizagem, esse ensino precisa se adequar à realidade de cada um dos aprendizes.

Como diz a máxima da velha professora: bom método é aquele que dá bons resultados. Isso não quer dizer que os métodos são todos iguais, bons ou ruins. Um bom resultado é sempre fruto de uma ação competente do professor. Para isso, o professor precisa de uma formação sólida, abrangente, atualizada e adequada à sua tarefa de professor e como educador.

Assim, entendo que o professor precisa ter formação linguística adequada para saber reconhecer falhas e limitações de qualquer método que lhe seja apresentado, de maneira, a saber, adaptá-lo, transformando os conhecimentos que já possui em metodologia e estratégias que auxiliem o aluno a superar suas dificuldades, durante o processo de aquisição da leitura e da escrita significativas.

Finalizo esse capítulo com uma citação de Moll (1996, p.84), que resume muito bem o que é alfabetização e como essa deve se dar:

A alfabetização é um processo que se inicia muito antes da entrada na escola, nas leituras que o sujeito faz do mundo que o rodeia, através das diferentes formas de interação que estabelece. Por ignorar quem a criança é, a escola exige dela o que não tem, considerando naturais coisas que para ela são desconhecidas.

3.2 EM BUSCA DE PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Embora se tenha ampliado o acesso universal da população ao ensino fundamental e médio nos últimos anos, ainda podemos ver alunos concluintes do ensino médio com tantas dificuldades com relação à leitura e a escrita. Podemos confirmar esses dados, analisando os resultados obtidos pelos alunos brasileiros nas diferentes avaliações, a exemplo da Prova Brasil¹⁰, ENEM e PISA. Os relatórios apresentados por esses sistemas de avaliação apontam

¹⁰ Prova Brasil - É um sistema de avaliação que avalia as habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas). A prova avalia apenas estudantes de ensino fundamental, de 5º e 9º anos de escolas públicas localizadas em área urbana e rural. A Prova Brasil foi idealizada para atender à demanda dos gestores públicos, educadores, pesquisadores e da sociedade em geral por informações sobre o ensino oferecido em cada município e escola. O objetivo da avaliação é auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar, no estabelecimento de metas e na implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino.

para a necessidade de reavaliação e mudanças no processo de ensino/aprendizagem dessas habilidades

No que tange ao ensino de língua, esses relatórios apontam que em muitos casos há alunos que não conseguem compreender o que leem e há aqueles que o fazem, mas com muitas dificuldades. Com relação a essa questão, destaco a ineficiência de algumas práticas pedagógicas que ainda perduram em algumas escolas, que nos leva a perguntar: Como alunos de relativamente longa duração de escolaridade puderam desenvolver capacidades leitoras e de escrita tão limitadas? A que práticas de leitura e escrita e propostas de letramento estiveram submetidas por cerca de aproximadamente dez anos? A que textos e gêneros tiveram acesso? Trata-se de ineficiência das propostas? De desinteresse e enfado dos alunos? Diante desses questionamentos, penso que os professores, sobretudo de línguas, devem pensar e construir estratégias de letramento mais compatíveis com a realidade dos alunos e com as exigências do mundo atual.

Segundo Soares (1998, p.20), “não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente” A essa nova forma de conceber a alfabetização (como forma de inserção no mundo da cultura mediada pela escrita) corresponde um novo conceito: o de letramento.

O mesmo pensamento já aparecia em Kato (1986, p.7)

A função da escola é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado. Isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. [...] A chamada norma-padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo porque, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita.

Outra questão que também trago para o debate é sobre a ideia “cristalizada” que se propagou por muito tempo, e que ainda é veiculada, de que os brasileiros não leem. Abreu (2003)¹¹ em pesquisa intitulada *Retrato da Leitura no Brasil*, mostrou alguns dados surpreendentes. A enquete tinha como objetivo mostrar que os brasileiros leem, veja os dados a seguir:

¹¹ ABREU (2003) *Retrato da Leitura no Brasil*, pesquisa realizada com o objetivo mostrar que os brasileiros leem.

Ao contrário do que normalmente se dizia, os brasileiros têm uma boa relação com os livros: 89% veem neles um meio eficaz de transmissão de ideias; 82% acham que é uma importante forma de se atualizar; 81% acreditam que é importante ler para os filhos; 78% gostam de ler livros; 62% leram ou consultaram livros em 2000; 30% leram livros nos três meses que antecederam a pesquisa; 20% compraram ao menos 1 livro em 2000; 14% estavam lendo um livro no dia da entrevista. Embora sejam animadores os dados sobre a relação dos brasileiros com os livros, eles não são o objeto de leitura mais frequente. Vejamos como os entrevistados responderam à pergunta "você costuma ler ... : Cartazes ou folhetos de propagandas: 85% ;Placas de rua 84%; Letreiros de ônibus 78%; Revistas 75%; Jornais 68% e livros 62%.

Quando perguntados especificamente sobre os gêneros de "leitura habitual", os homens responderam que leem "livros religiosos" (35% incluindo a Bíblia), histórias em quadrinhos (34%), livros de informática (20%), aventura e poesia (cada qual com 19%). Dentre os gêneros de "leitura habitual", as mulheres também mencionaram os livros religiosos (50% incluindo a Bíblia), mas na sequência divergiram dos homens pois leem livros de culinária (33%), quadrinhos (31%), livros infantis (27%), poesia (26%), romance (24%), história de amor (21%) e literatura juvenil (19%).

Diante desses dados, não há como negar que, de alguma forma, os brasileiros têm contato com a leitura e sabem da importância dessa para sua vida. Abreu (2003) vai mais além, quando afirma que dessa forma, a pesquisa deixou claro que, nos últimos anos, têm sido enfrentados falsos problemas e têm se deixado de lado questões fundamentais. Não parece necessário fazer campanhas para divulgar a ideia de que ler é um prazer, de que ler faz bem para as pessoas - pois elas demonstraram que já acreditam nisso. Mas é preciso criar condições sociais para que o desejo de ler torne-se realidade, enfrentando as violentas desigualdades sociais brasileiras. Só 7% dos pesquisados encontram-se nos estratos mais abastados da população e desta parcela 48% são compradores de livros. 14% dos leitores afirmaram não possuir nenhum livro enquanto 1% possui uma biblioteca com mais de 500 exemplares. Os dados coletados nesta pesquisa revelaram que, para fazer deste um país de leitores, será necessário possibilitar a toda a população o acesso à escola de qualidade. Será necessário, também, distribuir melhor a renda, não só para que mais gente possa comprar livros, mas para que mais gente possa ficar na escola por mais tempo.

Concordo com a sugestão de Abreu (2003), quando diz que é preciso que toda a população tenha o direito a uma educação de qualidade e melhor condição financeira, pois acredito que são tentativas de termos pessoas com mais acesso a bens culturais e uma formação adequada para formarmos cidadãos mais críticos e conscientes do seu papel na sociedade.

Através de leituras e investigações sobre como é desenvolvido o ensino de língua nas escolas, percebo que há uma grande necessidade de uma reavaliação de como esse trabalho é realizado. Ainda constato aulas baseadas na língua como processo de decodificação, sem levar o aluno a uma reflexão crítica e sem fazer uma conexão com as práticas sociais de leitura e escrita. Por conta dessas práticas arraigadas que muitos estudiosos e pesquisadores vêm propondo alternativas didáticas e/ou pedagógicas que possam reformular o ensino de língua na escola.

Para repensar esse direcionamento, alguns conceitos teóricos são fundamentais, como exemplo a noção de letramento, concebido como "as inúmeras práticas sociais que integram direta ou indiretamente a produção e/ou leitura de materiais escritos e que integram a dinâmica da vida cotidiana de uma dada comunidade" (BARTON&HAMILTON, 1998). Assim, refletir sobre o ensino a partir da perspectiva do letramento significa colocar os usos linguísticos no centro da discussão. Ainda, segundo esses autores, há diferentes práticas de letramento associadas a diferentes domínios da atividade humana, o que envolve valores, atitudes, sentimentos e relações sociais (KLEIMAN, 1995b, 2005; BARTON & HAMILTON, 2000). Por exemplo, quando participamos de uma missa ou culto, ao enviarmos um e-mail, telegrama, quando ministramos uma aula, preenchemos um formulário, lemos uma bula, utilizamos modos culturais que envolvem a leitura e /ou escuta e a produção de textos escritos em diferentes domínios da atividade humana. Por isso, o professor, em seu planejamento, deve trabalhar com a leitura e a escrita sob essa perspectiva, pois contemplar essa diversidade de usos culturais da leitura e escrita deve ser uma das metas da escola.

Rojo (1998, p. 121) afirma que adotar uma visão socioconstrutivista da construção do letramento e da linguagem escrita significa, entre outras coisas, repensar as relações entre as modalidades oral e escrita do discurso neste processo. Significa, também, afirmar o papel constitutivo da interação social para a construção da linguagem (letrada) e, logo, para os usos e conhecimentos do objeto escrito. Construídos pela criança.

Para De Lemos (1986, p.244-245), ter uma visão socioconstrutivista sobre o desenvolvimento da linguagem implica mostrar

Como a interação altera e amplia os modos de funcionamento do organismo, transformando-os em linguagem e como a linguagem, por sua vez, os transforma, fazendo-os ascender a um nível de funcionamento superior. Observar não só esse processo gradual de discretização e sistematização das várias facetas da linguagem, como o papel da interação neste processo. E não perder de vista o modo como os papéis sociais inscritos em cada fragmento de discurso, são gradualmente assumidos e organizados pela criança e que é deste processo que emerge a possibilidade dela se conceber, a si e ao outro, como sujeito.

Durante a realização da pesquisa de campo, notei que há uma lacuna entre as práticas de letramento realizadas na escola e as típicas de outras instâncias sociais. Nessa direção, Kleiman (2005, p. 23) afirma:

Quanto mais à escola se aproxima das práticas sociais em outras instituições, mais o aluno poderá trazer conhecimentos relevantes das práticas que já conhece, e mais fáceis serão as adequações, adaptações e transferências que ele virá a fazer para outras situações da vida real.

A relação entre o contexto sociocultural e os usos da leitura e da escrita também é posta em discussão no âmbito da formação docente, que irei discutir em outro capítulo 3.3.

É nesse sentido que os PCN explicitam os objetivos gerais do ensino fundamental na área de língua materna. Ao longo dos nove anos do ensino fundamental, espera-se que os alunos adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado. Para que essa expectativa se concretize, o ensino de Língua Portuguesa deverá organizar-se de modo que os alunos sejam capazes de:

Expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos — tanto orais como escritos — coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados; utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam; valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos; utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem; organizar notas; elaborar roteiros; compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes; fazer resumos, índices, esquemas, etc.; valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, ideias e opiniões, bem como de acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário; usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica; conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia.

(BRASIL, 1998, p. 32)

Concordo com Kleiman (1995, p.20) quando diz que

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabéticos, numérico), processo geralmente percebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de

letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes.

Além disso, cito também Soares (1998, p.72) ao dizer que

Letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.

Diante do que foi discutido, não há dúvida de que práticas arraigadas não têm mais espaço no mundo atual, visto que houve grandes avanços na área da educação e, sobretudo com a globalização, com isso surge também exigências de novos letramentos. É especialmente importante destacar as mudanças relativas aos meios de comunicação e à circulação da informação. O surgimento e a ampliação contínua de acesso às tecnologias digitais da comunicação e da informação (computadores pessoais, mas também celulares, tocadores de mp3, TVs digitais, entre outras) implicaram pelo menos quatro mudanças que ganham importância na reflexão sobre os letramentos. Hamilton (2002, p.8) aponta o fato de que muitos dos letramentos que são influentes e valorizados na vida cotidiana das pessoas e que têm ampla circulação são também ignorados e desvalorizados pelas instituições educacionais: “Não contam como letramento `verdadeiro`. Um bom exemplo é o internetês que é usado intensamente pelos jovens fora da escola e, nela, ignorado ou execrado como degradação da língua. Da mesma forma, as redes sociais e informais que sustentam essas práticas letradas (por exemplo, as redes e comunidades virtuais de que jovens de todas as classes sociais participam) permanecem desconhecidas e apagadas nas escolas, quando não têm seu acesso proibido, como é o caso da proibição de acesso ao Orkut e ao MSN em muitas escolas.

Proibir não é a solução, mas sim podemos propor desafios de aprendizagem através desses ambientes virtuais, como exemplo o professor de línguas pode trabalhar com a leitura e a escrita, importância e evolução nos meios de comunicação, o que devemos e podemos veicular nesses ambientes, dentre outras questões.

Com consideração dessas mudanças, com certeza vamos contribuir para uma escola onde convivem letramentos múltiplos e muito diferenciados, e com isso atingiremos um dos objetivos propostos pelos PCN, que a escola possibilite a seus alunos participarem das várias práticas sociais que se utilizem da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de

maneira ética, crítica e democrática. Assim, devemos considerar, conforme Rojo (2009, p. 107)

Os multiletramentos ou letramentos múltiplos (considerando os letramentos locais e colocando-os para interagir com os letramentos valorizados); os letramentos multissemióticos (importantes num mundo de massa e digital) e; os letramentos críticos e protagonistas (favorecendo o trato ético dos discursos e empoderando indivíduos e comunidades).

Ainda segundo Rojo (2009, p. 107), o desenvolvimento e a ampliação desses letramentos é um dos papéis da escola, que deve justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita na vida da cidade, “de maneira ética, crítica e democrática”. Assim, as atuais publicações do MEC estão apenas demonstrando uma conexão com a sociedade de hoje, fato que pode comprovar a importância do letramento para uma efetiva movimentação social.

Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os nove anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações (BRASIL, 1998, p. 19).

Essas múltiplas exigências que o mundo contemporâneo apresenta à escola vão multiplicar enormemente as práticas e textos que nela devem circular e ser abordados. O letramento escolar tal como o conhecemos, voltado principalmente para as práticas de leitura e escrita de textos em gêneros escolares (anotações, resumos, resenhas, ensaios, dissertações, descrições, narrações e relatos, exercícios, instruções, questionários, dentre outros) e para alguns poucos gêneros escolarizados advindos de outros contextos (literários, jornalístico, publicitário) não será suficiente para atingir as metas enunciadas acima. Será necessário ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramentos que têm lugar na escola como o universo e a natureza dos textos que nela circulam.

Para alcançar esses objetivos é necessário um professor com formação adequada e acima de tudo crítico e aberto às novas experiências, pois só assim podemos ver a mudança que queremos.

3.2.1 Críticas ao ensino tradicional de língua

Antes, a fala e a escrita eram vistas, por alguns estudiosos, como dicotômicas, opostas e ainda havia a ideia da supremacia da escrita sobre a fala, fenômeno esse que Street

(1984) chamou de “paradigma da autonomia”, mas hoje essas concepções já não se sustentam mais e esta mudança de visão só veio acontecer a partir dos anos 80. De acordo com Marcuschi (2004, p.16)

Considerava-se a relação oralidade e letramento como dicotômicas, atribuindo-se à escrita valores cognitivos intrínsecos no uso da língua, não se vendo nelas duas práticas sociais. Hoje, predomina a posição de que se pode conceber oralidade e letramento como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais.

Diante disso, fica claro que devemos analisar a língua em uso, seu uso através de práticas sociais e não se prender a elementos apenas estruturais.

Em seu livro “Da fala para a escrita: atividades de retextualização”, Marcuschi (2004) traz outra questão importante com relação à escrita e a fala, onde vimos que durante muito tempo a escrita foi vista como derivada e a fala como primária. Essa concepção não se sustenta mais, pelo fato da escrita e a fala possuírem suas características específicas de articulação e que são próprias de cada uma. Considero essa discussão essencial, pois noto que em algumas escolas ainda há professores de língua portuguesa que trabalham com a escrita e a oralidade como dicotômicas e há uma supervalorização da escrita sobre a oralidade.

Após a discussão sobre a supremacia entre oralidade e escrita, apresento uma abordagem sobre a inserção ou avanço da escrita nas sociedades em geral. Percebo que, no contexto atual da educação, essa prática permeia a grande maioria das práticas sociais dos povos que as usou. De acordo com Marcuschi (2004, p.17),

Até mesmo os analfabetos, em sociedade com escrita, estão sob a influência do que contemporaneamente se convencionou chamar de práticas de letramento, isto é, um tipo de processo histórico e social que não se confunde com a realidade representada pela alfabetização regular e institucional.

Faço aqui uma crítica ao trabalho que muitas escolas ainda vêm desenvolvendo com relação à escrita. Alguns professores ainda insistem, em sua prática pedagógica, trabalhar com a escrita desvinculada do contexto social no qual o aluno está inserido. É inevitável que o professor leve em conta que há uma relação dialógica entre a escrita e o contexto e a partir daí trabalhar com textos autênticos, textos que façam parte do cotidiano dos alunos para que esses passem a ter uma visão ampla do que é um trabalho com a leitura e a escrita, e percebam que essas duas práticas são indispensáveis para a nossa comunicação diária, que precisamos dominá-las para estarmos inseridos na sociedade, e, ainda que, devemos desmistificar a ideia

de que a leitura e a escrita são práticas que se restringem aos muros das escolas, como algo que está desvinculado do social.

No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, noto que ainda há um ensino baseado em regras normativas, que não estimula a formação de leitores críticos e reflexivos, que sejam capazes de ler, compreender e analisar textos de gêneros distintos, tampouco de produtores de textos capazes de subverter uma regra imposta. De acordo com as palavras de Antunes (2003, p. 15),

Que o ensino da língua não vai bem já é, cada vez mais, uma constatação do domínio comum. Embora não se possa generalizá-la, já está na boca de muitos a crítica de que a escola não estimula a formação de leitores, não deixa os alunos capazes de ler e entender manuais, relatórios, códigos, instruções, poemas, crônicas, resumos, gráficos, tabelas, artigos, editoriais e muitos outros materiais escritos. Também não deixa os alunos capazes de produzir por escrito esses materiais. Ou seja, tem "uma pedra no meio do caminho" da aula de português. E a trajetória não se faz...

Muito tem se discutido sobre o ensino de língua, a crítica sinaliza que, desde o ensino fundamental, há uma persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas sem levar em conta a concepção de língua como processo interacional, nesse sentido, no ensino de língua tem que ser levado em conta o contexto do aluno, para que eles compreendam que o ensino de língua portuguesa não está desvinculado do social, mas sim é peça fundamental nesse processo.

Geraldi (2006, p. 59-79) sugere três unidades básicas para o ensino de linguagem nas escolas: a) a prática de leitura de textos; b) a prática de produção de textos; e c) a prática de análise linguística. Essa perspectiva é assumida pelos PCN (1998, p.65) sob as seguintes denominações: a) prática de escuta e de leitura textos; b) prática de produção de textos orais e escritos; e c) prática de análise linguística. Assim, segundo os PCN,

Há estreita relação entre o que e como ensinar: determinados objetivos só podem ser conquistados se os conteúdos tiverem tratamento didático específico. A questão não é apenas qual informação deve ser oferecida, mas, principalmente, que tipo de tratamento deve ser dado à informação que se oferece. A própria definição dos conteúdos já é, em si, uma questão didática que tem relação direta com os objetivos colocados.

(BRASIL, 1998, p. 65).

Diante disso, os PCN sugerem que os projetos são meios de favorecer condições reais para a escuta, leitura e produção de textos orais e escritos, além disso, citam tipos de

projetos reais eficazes para o trabalho em sala de aula. Entre eles aparece o jornal. “Os projetos favorecem, assim, o necessário compromisso do aluno com sua própria aprendizagem, pois contribuem muito mais para o engajamento do aluno nas tarefas como um todo, do que quando essas são definidas apenas pelo professor” (BRASIL, 1998, p. 87).

No que tange ao processo de alfabetização, o Método Tradicional nega a leitura enquanto comunicação utilizável pela criança. A criança, para aprender o alfabeto, é obrigada a atravessar pelo mesmo processo silábico. Onde fica a função da linguagem? O que realmente a criança aprendeu? Qual a relação existente entre as palavras? A criança trabalha sobre fragmentos, conseqüentemente, sua aprendizagem fica reduzida à decifração. Quanto tempo se perde com este processo lento, mecânico e artificial! O que realmente representa um **bo** ou um **La**? Nada! Mas bola até que tem sentido.

Após o que foi exposto anteriormente, noto que os métodos tradicionais estão totalmente desintegrados do meio social. Suas finalidades, suas regras, suas prioridades são diferentes das necessidades reais da criança. Sua proposta está defasada, e, com isto, torna-se impotente para facilitar ou permitir que a criança seja ela mesma, que cresça, que pense. A realidade muda constantemente, e as aulas pararam no tempo e no espaço! Monótonas por sua rotina, principalmente pela repetitividade das técnicas de ensino. O repetitivo se torna um dos fatores mais decisivos para a passividade do aluno. Não existem apelos à criatividade, ao raciocínio. Tudo é ensinado para todos ao mesmo tempo, supondo que todos têm as mesmas dificuldades. Não existe um ensino individualizado. O aluno que apresentar estas supostas características acompanha as aulas, os demais, por apresentarem outras dificuldades e por isso não conseguindo os resultados satisfatórios, serão certamente rotulados de problemas ou alunos indisciplinados, sem concentração.

O surgimento e implantação “maciça” das teorias linguísticas nas instituições de ensino superior no Brasil, no último meio século, vem provocando profundas transformações nos modos de encarar o ensino de língua nas escolas fundamental e média. As noções e prescrições da doutrina da gramática tradicional foram submetidas a um amplo processo de crítica, revisão e reformulação. As contribuições das novas disciplinas surgidas dentro do campo maior da linguística - sociolinguística, psicolinguística, linguística do texto, pragmática linguística, análise da conversação, análise do discurso, ampliaram enormemente o objeto mesmo nos estudos da linguagem: o tradicional exame da “língua em si”, que se detinha exclusivamente na gramática da frase, considerada apenas em suas dimensões fonético-fonológicos, morfossintáticas e lexicais, deixou de ser o foco exclusivo das investigações científicas da linguagem, que têm se lançado cada vez mais na busca da

compreensão dos fenômenos da interação social por meio da linguagem, da relação entre língua e sociedade, da aquisição da língua pela criança, dos processos envolvidos no ensino formal da língua, do controle social exercido pelas ideologias veiculadas no discurso.

No entanto, quando se sai da esfera acadêmico-científica e se entra na sala de aula da grande maioria das escolas brasileiras, o que ainda se encontra é uma prática pedagógica de ensino de língua que revela pouca ou nenhuma influência de todas essas novas perspectivas de abordagem do fenômeno da linguagem, apesar de estarem presentes, já faz algum tempo, até mesmo em diretrizes oficiais de educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998).

Com relação à questão citada anteriormente, trago a questão da formação do professor, pois sabemos que mesmo os documentos oficiais apontando diretrizes de como deve ser o ensino de língua nas escolas, acredito que muitos professores, principalmente que se graduaram há muito tempo ou até mesmo aqueles que não foram preparados em seus cursos de formação para ler esse gênero de texto escrito, que pressupõe conhecimento prévio conhecimento de teorias linguísticas específicas, sentem dificuldades em trabalhar a língua em seu caráter heterogêneo e interacional. Por sua vez, os professores que se formam atualmente e que, em seus cursos universitários, entram em contato com as novas propostas científicas, ainda não conseguem transformá-las em instrumental pedagógico efetivo para sua prática em sala de aula. Além disso, devemos levar em consideração que em algumas escolas, há um sistema educacional tão fechado, pouco flexível e não receptivo às mudanças, que acaba dificultando que o professor promova um novo olhar sobre as aulas de língua, e alguns professores, por sua vez, ficam de mãos atadas e acabam não promovendo mudanças no ensino de línguas. Já outros professores, mais revolucionários e cientes de que é preciso essa mudança, abraçam essa causa por saberem que não é mais possível simplesmente dar as costas a todas as contribuições da ciência linguística moderna e continuar a ensinar de acordo com os modelos da Gramática Tradicional.

Tenho notado, nas escolas em que trabalho e em conversas com alguns professores de língua portuguesa, que o ensino de língua, neste início de século XXI, está em processo de mudanças. Vejo em suas práticas pedagógicas sinais dessas mudanças. Uma parte dos professores já se conscientizou que aquele ensino de língua pautado na Gramática Tradicional já não se sustenta mais.

Considero essa discussão de suma importância, pois nós, professores de língua portuguesa, temos que refletir sobre que língua vamos ensinar e quais os verdadeiros objetivos do ensino de língua na escola.

No que tange ao ensino de leitura e da escrita, cerne deste trabalho, o ensino tradicional tem se limitado a ensinar a escrita e a leitura as crianças para, uma vez (mal) alfabetizadas, começarem o processo de inculcação mecânica da nomenclatura gramatical, acompanhado dos exaustivos exercícios de classificação morfológica e de análise sintática por meio de frases descontextualizadas, artificiais, banais.

Concordo com as palavras de Soares (1998) quando ela enfatiza que nenhum projeto educacional pode se contentar simplesmente em ensinar a ler e a escrever, pois isto é meramente alfabetizar, mas que deve oferecer aos indivíduos, uma vez alfabetizados, condições para o letramento, isto é, condições para o desenvolvimento cada vez mais intenso e extenso das habilidades de escrita e leitura. A proposta é que as aulas de língua portuguesa deixem de se reduzir a “aulas de gramática”. Aqui cito Marcuschi (2004, p.42-23), quando diz que “a língua se dá e se manifesta em textos orais e escritos ordenados e estabilizados em gêneros textuais para uso em situações concretas”. Marcuschi sugere que aquele ensino de língua (que foi e hoje ainda é cristalizado, seja deixado de lado em detrimento de um novo modelo de ensino de língua onde o processo de ensino-aprendizagem leve em conta as realizações empíricas da língua, que são os textos, textos esses que se concretizam na forma de gêneros textuais (falados e escritos).

Os adeptos do ensino tradicional por muito tempo limitaram, em suas aulas, o trabalho somente com os gêneros escritos literários de maior prestígio social- o conto, o romance, crônicas e algumas vezes a poesia, sem levar em conta os gêneros textuais característicos das práticas orais. Acredito que essa "rejeição" é por conta da ideia estigmatizada da língua falada que era associada a expressões como: "caótica" e "sem gramática". Nós educadores também não devemos deixar de levar em consideração que o acelerado desenvolvimento atual da tecnologia da informação, nos obriga a incluir em nosso interesse outro tipo de letramento, o letramento digital uma vez que encontramos na internet uma diversidade de textos (hipertextos) surgindo assim novos gêneros, novos comportamentos sociais referentes às práticas de uso da linguagem oral e escrita e cobrando de nós novas teorizações e novos modelos de interpretação dos fenômenos da linguagem.

Muitas vezes a escola esquece que a educação é um problema social, e encara-o como problema pedagógico. Sem o menor respeito pelas condições de vida de seus frequentadores e impõe-lhes modelos de ensino e conteúdos justamente produzidos para a conservação dessa situação injusta, indecente. E ainda considera todo e qualquer conteúdo válido, muitas vezes baseado em preconceitos, ignorâncias, verdades incontestáveis, dogmáticas.

3.2.2 Afinal, o que é letramento?

Letramento é a palavra recém-chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas: é na segunda metade dos anos 80, há cerca de 27 anos, portanto, que ela surge no discurso dos especialistas dessas áreas. Uma das primeiras ocorrências está em livro de Mary Kato, de 1986 (*No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*)¹², a autora diz que

Acredito ainda que a chamada norma-padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita.

Depois da referência de Mary Kato, em 1986, a palavra letramento aparece em 1988, no livro que, pode-se dizer, lançou a palavra no mundo da educação, dedica páginas à definição de letramento e busca distinguir letramento de alfabetização. E o livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, de Leda Verdiani Tfouni¹³, um estudo sobre o modo de falar e de pensar de adultos analfabetos. Na atualidade, o uso do termo letramento passou a ser bastante corrente, virando até título de livros, artigos por autores tais como Ângela Kleiman e Magda Soares.

Etimologicamente, a palavra letramento origina-se de *literacy* que vem do latim *littera* (letra) com o sufixo-cy, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser (ou seja, *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. Soares (2002,p.18) define letramento como “o resultado da ação de ensinar ou de aprende a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”

Alguns autores, destacando Soares (2002), dizem que o termo letramento começa a ser usado a partir do momento em que o conceito de alfabetização tornou-se insatisfatório. Não basta mais saber ler e escrever é preciso saber fazer uso da leitura e da escrita a partir de contextos sociais, sobretudo com o advento das novas tecnologias.

¹² KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986. (Série Fundamentos).

¹³ TFOUNI, Leda Maria V. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. São Paulo, Campinas: Pontes, 1988. (Coleção Linguagem/Perspectivas)

O sentido ampliado da alfabetização, o letramento, de acordo com Soares (2002), designa práticas de leitura e escrita, que circulam na sociedade em que vivem: ler jornais, revistas, livros, saber ler e interpretar tabelas, quadros, formulários, sua carteira de trabalho, suas contas de água, luz, telefone, saber escrever e escrever cartas, bilhetes, telegramas sem dificuldade, saber preencher um formulário, redigir um ofício, um requerimento, etc. A entrada da pessoa no mundo da escrita se dá pela aprendizagem de toda a complexa tecnologia envolvida no aprendizado do ato de ler e escrever. Além disso, o aluno precisa saber fazer uso e envolver-se nas atividades de leitura e escrita. Ou seja, para entrar nesse universo do letramento, ele precisa apropriar-se deste hábito. A alfabetização e o letramento se somam, são complementos. Enquanto que "alfabetizar significa orientar a criança para o domínio da tecnologia da escrita, letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e de escrita".

De acordo com Kleiman (1995, p.19-20), a prática do letramento compreende:

Um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetos específicos. [...] O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concedido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita.

O termo letramento, que se refere ao domínio e uso da língua escrita, define a forma e o movimento do indivíduo em sociedade:

Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita

(BRASIL, 2007, p. 11).

Conforme essa noção, para os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o letramento deve ser entendido como:

Um produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas.

(BRASIL, 1998, p. 19)

Scribner (1984) define letramento como “Mas o fato mais evidente a respeito do letramento é que ele é um fenômeno social [...]. O letramento é um produto da transmissão cultural [...] Uma definição de letramento [...] implica a avaliação do que conta como letramento na época moderna em determinado contexto social... Compreender o que é “o letramento” envolve inevitavelmente uma análise social. Com relação a isso, Soares (2002) afirma que não existe uma definição absoluta para letramento, pois esse é um continuum e não uma unidade discreta. Além disso, o conceito, a ideia de letramento está relacionada à realidade de cada localidade que pode levar em consideração variáveis como região, contexto escolar, classe social, dentre outros.

Se olharmos historicamente para as últimas décadas, poderemos observar que o termo alfabetização, sempre entendido de uma forma restrita como aprendizagem do sistema da escrita, foi ampliado. Já não basta aprender a ler e escrever, é necessário mais que isso para ir além da alfabetização funcional (denominação dada às pessoas que foram alfabetizadas, mas não sabem fazer uso da leitura e da escrita). Com relação a isso, Soares (2002), diz que devemos saber que há uma distinção entre alfabetização e letramento, entre aprender o código e ter a habilidade de usá-lo. Ao mesmo tempo em que é fundamental entender que eles são indissociáveis e têm as suas especificidades, sem hierarquia ou cronologia: pode-se letrar antes de alfabetizar ou o contrário. Para ela, essa compreensão é o grande problema das salas de aula e define o fracasso do sistema de alfabetização na progressão continuada. “As crianças chegam ao segundo ciclo sem saber ler e escrever. Nós perdemos a especificidade do processo. Percebi isso nas aulas de observação da pesquisa de campo, onde vi alunos dos 2º, 3º e 4º anos, que ainda não tinham o domínio da leitura e da escrita, e havia alguns que ainda estavam na fase silábica. Esse foi um dos pontos que mais chamou minha atenção, pois sei que um dos pré-requisitos para que o aluno avance nas etapas escolares é o domínio do código da leitura e da escrita e como podia aqueles alunos estarem ali, naquelas séries sem dominar essas duas habilidades? Infelizmente, essa é a realidade de muitas escolas brasileiras e a coisa se repete a cada ano.

Por conta disso, notei que ficava difícil para as monitoras das oficinas de letramento desenvolverem um trabalho melhor, visto que além dessa situação, esses alunos eram agrupados em turmas pelo fator idade, com isso as monitoras ficavam com alunos de diversos níveis de escolaridade e, conseqüentemente, tinha dificuldade em elaborar uma atividade que servisse para todos, e a maioria das vezes acabava levando uma atividade com nível mais baixo e os alunos que já dominavam esse conteúdo terminava a atividade mais rápido e ainda reclamava que estava fácil.

De acordo com informações (MEC/INEP, 2001) cerca de 980.000 crianças no 5º ano ensino fundamental não sabem ler, e mais de 1.600 são capazes de ler apenas frases simples. A Rede Globo, através do programa semanal "Fantástico", fez uma pesquisa intitulada "Provão do Fantástico", aplicada em 27 capitais brasileiras (somente em escolas públicas), e constatou que mais da metade dos alunos não é capaz de responder às questões que requerem raciocínio e outros só conseguem identificar informações muito simples. O letramento não é só de responsabilidade do professor de língua portuguesa ou dessa área, mas de todos os educadores que trabalham com leitura e escrita, como exemplo os professores das disciplinas de Geografia, Matemática e Ciências, afinal, os alunos leem e escrevem nos livros didáticos, isso é um letramento específico de cada área de conhecimento.

Com isso, fica subentendido, pelo aspecto sócio interacionista, que a alfabetização do indivíduo é algo que nunca será alcançado por completo, não há um ponto final. A realidade é que existe a extensão e a amplitude da alfabetização no educando, no que diz respeito às práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Neste âmbito, muitos estudiosos discutem a necessidade de se transpor os rígidos conceitos estabelecidos sobre a alfabetização, e assim, considerá-la como a relação entre os educandos e o mundo, pois, este está em constante processo de transformação. E o indivíduo para não ser atropelado e marginalizado pelas mudanças sociais deverá acompanhar, através da atualização individual, o processo que levará ao crescimento e desenvolvimento. Não que o educando não tenha qualquer saber antes da alfabetização, pelo contrário, sabemos que todo indivíduo possui, de alguma forma, níveis de conhecimento. E, isto, foi muito bem percorrido por Paulo Freire (1989):

O ato de ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra. Até mesmo historicamente, os seres humanos primeiro mudaram o mundo, depois revelaram o mundo e a seguir escreveram as palavras.

Fecho esse capítulo com um poema de uma estudante norte-americana, Kate M. Chong¹⁴, ao escrever sua história pessoal de letramento, define-o em um poema:

O que é letramento?

Letramento não é um gancho
em que se pendura cada som enunciado,
não é treinamento repetitivo
de uma habilidade, nem um martelo quebrando blocos de gramática.

¹⁴ Kate M. Chong, estudante norte-americana de origem asiática.

Letramento é diversão
é leitura à luz de vela
ou lá fora, à luz do sol.
São notícias sobre o presidente,
o tempo, os artistas da TV
e mesmo Mônica e Cebolinha nos jornais de domingo.
É uma receita de biscoito,
uma lista de compras, recados colados na geladeira,
um bilhete de amor,
telegramas de parabéns e cartas de velhos amigos.

É viajar para países desconhecidos,
sem deixar sua cama,
é rir e chorar com personagens, heróis e grandes amigos.

É um atlas do mundo,
sinais de trânsito, caças ao tesouro,
manuais, instruções, guias,
e orientações e bulas de remédios, para que você não fique perdido.

Letramento é, sobretudo,
um mapa do coração do homem,
um mapa de quem você é,
e de tudo que você pode ser.

Nas linhas desse poema, temos explicitamente a definição exata de letramento, que são as diversas possibilidades de uso da leitura e da escrita em práticas sociais de interação.

3.3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR COMO AGENTE DE LETRAMENTO

É indiscutível a importância do professor no processo de ensino/aprendizagem e, por conta disso, é exigido dele alguns requisitos e/ou habilidades para que possa realizar essa árdua tarefa. Nóvoa (2010, p.3) quando questionado sobre o que é ser um bom professor, ele

prontamente responde que: “o bom professor deve saber (conhecimentos), saber - fazer (capacidades) saber-ser (atitudes), e ainda define cinco facetas que definem o “bom professor”: conhecimento, cultura profissional, tato pedagógico, trabalho em equipe e compromisso social”. E prossegue sugerindo uma formação de professores construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tenha como âncora os próprios professores, sobretudo, os professores mais experientes e reconhecidos.

Como exemplo de como o professor também participa como agente de letramento cito: quando um professor está preparando seu plano de aula, ele faz uso da leitura e da escrita: Consulta livros didáticos, dicionários, gramáticas, livros de referência etc. Seleciona algum (ns) texto (s) para usar nas atividades, escreve enunciados de questões etc. Essas são práticas de letramento própria do trabalho docente, cujas especificidades decorrem das necessidades que lhe são próprias.

O aluno também participa de práticas de letramento, durante uma aula, escuta o professor falar, lê o que ele escreve no quadro, faz anotações no caderno, responde oralmente às perguntas feitas pelo professor ou responde por escrito às questões de fichas didáticas, dentre outras.

Diante disso, não temos como negar que, diariamente, professores e alunos participam de diversas práticas de letramento e cabe a escola, mais especificamente, o professor, trabalhar com essa diversidade de interação social, mostrando para os alunos a importância e função de cada evento desses dentro da sociedade.

Nesse processo de escolarização, espera-se que o professor não perca de vista a multiplicidade de usos da leitura e da escrita nos diversos contextos sociais e a interligação constitutiva entre essas diversas práticas. É nesse sentido que os PCN explicitam os objetivos gerais na área de língua materna:

[...] o ensino de língua portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizados nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola e no mundo do trabalho.

(BRASIL, 2001, p.55)

Para alcançar os objetivos propostos pelos PCN, é necessária a intervenção de um professor apto a mediar as situações de leitura e escrita, com objetivos pedagógicos claros e definidos, levando em conta as práticas sociais de interação.

Paulo Freire afirma que para o educador, o ato de aprender é “construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”. Então é necessário que o educador atente-se para aquilo que é sumariamente importante na sua formação, ou seja, “o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”, e, “quanto mais inquieta for uma pedagogia, mais crítica ela se tornará” (FREIRE, 1990), o mesmo afirma que a pedagogia se tornará crítica se for investigativa e menos certa de certezas, pois o ato de educar não é uma doação de conhecimento do professor aos educandos, nem transmissão de ideias, mesmo que estas sejam consideradas muito boas. Ao contrário, é uma contribuição no “processo de humanização”, processo de fundamental papel no exercício do educador que acredita na construção de saberes e de conhecimentos para o desenvolvimento humano, e para que isso se torne um instrumento de cooperação para o crescimento dos seus educandos, levando-os a criar seus próprios conceitos e conhecimento.

O educador deve ser capaz de realizar interferências na realidade que cerca os alunos com o objetivo de gerar novos conhecimentos. É nesse sentido que surge o letramento que não está restrito ao sistema escolar, mas cabe a escola levar os seus educandos a um processo mais profundo nas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita.

Destaco alguns requisitos fundamentais para o bom desempenho do papel do professor como agente de letramento: Investigar as práticas sociais que fazem parte do cotidiano do aluno, adequando-as à sala de aula e aos conteúdos a serem trabalhados; Planejar suas ações visando ensinar para que serve a linguagem escrita e como o aluno poderá utilizá-la; Desenvolver no aluno, através da leitura, interpretação e produção de diferentes gêneros de textos, habilidades de leitura e escrita que funcionem dentro da sociedade; Incentivar o aluno a praticar socialmente a leitura e a escrita, de forma criativa, descobridora, crítica, autônoma e ativa, já que a linguagem é interação e, como tal, requer a participação transformadora dos sujeitos sociais que a utilizam; Não ser julgativo, mas desenvolver uma metodologia avaliativa com certa sensibilidade, atentando-se para a pluralidade de vozes, a variedade de discursos e linguagens diferentes; Avaliar de forma individual, levando em consideração as diferenças de cada indivíduo; Ativar mais do que o intelecto em um ambiente de aprendizagem, ser professor-aprendiz tanto quanto os seus educandos; Reconhecer a

importância do letramento, e abandonar os métodos de aprendizado repetitivo, baseados na descontextualização.¹⁵

A formação de cidadãos autônomos e críticos tem sido foco de pesquisas na área educacional nas últimas décadas. Reconhecemos, entretanto, que para que o sistema de ensino no Brasil e no mundo atinja esse objetivo é necessário que os professores se tornem mais conscientes e críticos em relação ao próprio trabalho.

Concluindo, sugiro que para que o educador torne-se um “professor letrador” necessário se faz que, primeiramente, obtenha informações a respeito do tema, as suas dimensões e, sobretudo, a sua aplicação, e isso só será possível através de pesquisas e investigações. Ao mesmo tempo é preciso que os professores que atuam nas escolas procurem aprofundar seus conhecimentos teóricos, desenvolvam o hábito de refletir sobre seu trabalho, deixem de serem menos aplicadores de pacotes educacionais e sejam de fato educadores, agentes transformadores e facilitadores da aquisição de conhecimento.

¹⁵ Concepções extraídas do site <http://eduquenet.net/letramento.htm>, acessado em 22 de setembro de 2011.

4 O PROGRAMA *MAIS EDUCAÇÃO* – UMA EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA

4.1 O PERFIL DO PROFESSOR MONITOR DO PROGRAMA *MAIS EDUCAÇÃO*

Os documentos oficiais que regem o programa *Mais Educação* traçam em suas diretrizes o perfil esperado de um professor/monitor, perfil que está relacionado à formação e qualificação desse profissional de forma que esse possa realizar um bom trabalho nessas monitorias.

No que se refere à formação docente, sabemos que é condição necessária, principalmente para aqueles que estão em sala de aula, ter formação específica para lecionar e estar frequentemente realizando cursos de capacitação e atualização, no entanto, essa condição não é a realidade que muitas vezes encontramos nas nossas escolas. Durante as minhas observações e conversas com as monitoras, verifiquei que elas não tinham formação específica, tampouco haviam realizado algum curso sobre leitura e escrita, ensino e escola ou letramento.

Vejamos abaixo as respostas dadas, ao questionário, e o perfil de formação de cada monitora investigada.

M1, primeira monitora a participar da pesquisa, é graduada em Pedagogia, tem 2 anos de experiência na área de educação e 6 meses como monitora do programa *Mais Educação*. Ao ser questionada sobre a sua participação em cursos de capacitação e ou atualização, a monitora não respondeu. A sua omissão talvez revele que ela, de fato, nunca participou de algum curso de capacitação.

M2, segunda monitora, concluiu o ensino médio em magistério, não possui curso de graduação, e sinalizou que tem aproximadamente 1 ano de experiência com alfabetização de jovens e adultos, e como monitora do programa *Mais Educação* tem apenas 3 meses de experiência. Ao ser questionada sobre a sua participação em cursos de capacitação e ou atualização, a monitora respondeu que não tinha cursos nessa área.

Esse panorama, referente à formação das monitoras, me leva à reflexão que a falta de formação específica e, principalmente, por não participarem de cursos de atualização/aperfeiçoamento na área que atuam, refletem na sua prática pedagógica. Uma educação de qualidade é construída pela soma da responsabilidade e formação continuada do professor. Reitero a importância da participação dos professores e ou monitores nesses cursos, pois isso possibilitaria a eles um embasamento teórico melhor para que possam desenvolver outras práticas em prol de um trabalho em torno da leitura e da escrita, trabalho esse que deve levar

em conta o caráter interacional e dinâmico da nossa língua, não esquecendo também que o ensino dessas habilidades deve se dar por meio de práticas sociais, pois os alunos precisam entender que a leitura e a escrita fazem parte do nosso dia a dia e não se restringem, como muitos pensam, aos muros da escola.

É importante também lembrar que na formação dos professores/alfabetizadores de jovens e adultos é preciso analisar as políticas governamentais que anunciam oportunizar às professoras e/ou monitoras, acompanhamento técnico e materiais, possibilitando-lhes condições reais de administrarem sua própria formação; identificar a dimensão das políticas públicas educacionais brasileiras em consonância com a política econômica e social do modelo de política neoliberal na formação dos professores.

A partir do que observei, chego à conclusão de que é preciso que os mentores e as instâncias institucionais, responsáveis pelo acompanhamento do programa *Mais Educação*, realizem uma avaliação do projeto; acompanhem o desenvolvimento das atividades nas oficinas de letramento e especialmente, promovam cursos de formação e capacitação para os professores/monitores que atuam nessas oficinas. Somente dessa maneira um projeto de educação pode dar bons resultados.

4.1.1 Concepções de letramento do professor monitor do *Mais Educação*

Como o objetivo dessa pesquisa é investigar como é desenvolvido o trabalho em torno da leitura e da escrita nas oficinas de letramento do *Mais Educação*, não podia deixar de investigar qual a concepção que o professor/monitor tem sobre letramento e se seu trabalho é desenvolvido sob essa perspectiva. Para realizar essa investigação, elaborei um questionário, no qual destinei uma das questões, questão de número 7, para saber qual a concepção de letramento das monitoras. Vejamos as respostas abaixo:

7. O que você entende por letramento?

[M1] “*letramento é o resultado da ação de ensinar a ler e escrever, trabalhando com os distintos usos de escrita na sociedade*”

[M2] “*letramento é ensinar a ler e a escrever através de textos*”.

Analisando as respostas dadas sobre as concepções de letramento das monitoras, percebo que essas têm um direcionamento sobre o que é letramento, pelo menos é o que me leva a crer as respostas dadas à questão, mas na prática essas concepções não se aplicam. Na dada realidade investigada, há um distanciamento no que se refere ao fazer pedagógico das monitoras, e isso refere-se à distância revelada entre o discurso que elas constroem e a sua

prática. Muitas vezes, isso pode ser motivado por diversas variáveis e/ou situações imprevistas que podem ocorrer em sala de aula. Em outros momentos, as causas podem estar na dificuldade das monitoras definirem e organizarem claramente seu objetivo de ensino, isso recai sobre a questão de sua formação, que já foi discutida anteriormente. Notei tanto na prática de M1 quanto na de M2, a partir das aulas observadas e também das atividades que foram realizadas, que elas acreditam que estão letrando, no entanto, constatei aulas em que a concepção de língua se restringia ao processo de decodificação do código escrito e retomada de elementos gramaticais.

Quanto à utilização de textos, ou de um ensino que leve em conta os distintos usos da escrita na sociedade, não presenciei essa ação em momento algum. Isso me leva a crer que a concepção, que as monitoras dizem ter sobre letramento, nada mais é que uma concepção meramente teórica, mas que na prática não acontece. Vou mais além problematizando essa questão. Por que será que na prática essas monitoras não trabalham na perspectiva do letramento? Por que não querem? Ou por que não tem formação adequada e desconhecem o que se tem discutido na academia nos últimos anos sobre as práticas sociais da leitura e da escrita? São questões a se pensar.

4.1.2 O desenvolvimento das atividades em sala de aula

No que tange ao desenvolvimento das atividades que foram realizadas em sala de aula, percebi, durante as aulas observadas e também através de conversas informais com as monitoras, que de fato não havia um planejamento dessas aulas. Em conversa com as monitoras, fui informada que não existia um plano de ensino, e que a coordenadora, que era ao mesmo tempo professora da escola e coordenadora do projeto, sinalizava para elas alguns quesitos que os alunos estavam com dificuldades em sala de aula e dava alguns tópicos, como sugestão, de quais conteúdos e/ou atividades deveriam ser trabalhados. O planejamento das aulas nas oficinas ficava exclusivamente a cargo das monitoras, sem ao menos passar pela coordenação até mesmo para que as monitoras pudessem ter uma orientação e um feedback sobre o seu trabalho. Conclusão, as aulas eram desenvolvidas do melhor jeito que as monitoras sabiam fazer e elas acreditavam que estavam no “caminho certo”.

Durante o período em que estive na escola, presenciei serem realizadas atividades que, aproximadamente 80% , eram atividades de cópia ou de reprodução de textos, desenho, pintura e caça-palavras. Aulas com foco no estudo da língua como processo de decodificação, com exaustivas atividades com foco em elementos gramaticais, sem uma conexão com outros

conteúdos ou textos, uma espécie de “fazer por fazer”. Não havia muito uma relação com as sugestões que constavam nas diretrizes dos documentos oficiais que regem o programa que, sugere que, nas oficinas de letramento seja realizado um trabalho no qual desenvolva a:

Leitura do mundo através da leitura da palavra escrita. Produção, expressão e interpretação de diversos contextos e discursos culturais, exercitando a prática social da linguagem (escrita e leitura). Conhecer a relação e a integração entre oralidade, escrita e letramento.

(BRASIL, 2008, p.9)

Atividade 1

1. Complete as palavras com: *ça, ço, çu* e leia-as.

- a)ber_____ b)crian_____ c)bagun_____ d)dan_____rina
 e) a_____car f) carro_____ g) almo_____ h) for_____
- i) servi_____ j)cabe_____do l)ca_____dor m)licen_____
- n)pa_____ca o) lembran_____ p)gra_____ q)ca_____la
- r)solu_____ s) balan_____ t) justi_____ u)cal_____da

Atividade realizada no dia 26 de julho de 2011, por M1, em que a mesma afirmou que tinha como objetivo trabalhar com a escrita correta das palavras. A monitora copiou essa atividade no quadro para que os alunos copiassem em seus cadernos, e em seguida, deu um tempo para que eles respondessem. Após os alunos concluírem, a monitora realizou a correção de forma tranquila e organizada, solicitando que fosse ao quadro um aluno por vez. Quando de repente uma aluna foi ao quadro para completar a opção **Ca_____la**, que para a monitora seria **caçula**, mas a aluna formou a palavra **Caçola**. Os colegas da turma riram muito, mas a monitora M1 interrompeu os alunos para explicar para essa aluna e para os demais, caso tivessem dúvida, que a palavra correta é calcinha, e prosseguiu explicando que caçola é uma expressão coloquial para se referir a calcinha grande, e que no quesito em questão, os alunos deveriam formar a palavra **caçula**. Após essa explicação, a monitora foi corrigindo os outros quesitos, e em seguida, fez a leitura oral, com a turma, das palavras que eles formaram.

Comentário: No que se refere à atividade citada acima, não creio que ela esteja dentro de um modelo “ideal” de como se trabalhar com a estrutura de nossa língua, sobretudo de formação de palavras. Acredito que essa escrita deve ser trabalhada a partir de textos e/ou contextos reais onde essas palavras aparecem, assim esses alunos conseguiriam assimilar

melhor o conteúdo e saberiam usar essas palavras em diferentes contextos. Com relação à explicação dada aos alunos sobre o uso do termo “caçola” nota-se que a explicação sobre variação linguística é construída na concepção de “certo e errado”. Outro aspecto que verifiquei foi a não aceitação de *Caçola*, proposta pela aluna e compreendida perfeitamente pelos demais colegas.

Atividade 2

1. Separe as sílabas das palavras abaixo e diga quantas sílabas possuem.

- a) capitão _____ b) camaleão _____ c) qualidade _____
 d) soldado _____ e) elefante _____ f) elefante _____
 g) aquário _____ h) menino _____ i) coelho _____
 j) assustou _____ l) estudante _____ m) ninhada _____

2. Junte as sílabas e forme palavras (14 palavras)

<i>ces</i>	<i>fes</i>	<i>gos</i>	<i>pis</i>	<i>ros</i>	<i>mos</i>
<i>tes</i>	<i>sus</i>	<i>lis</i>	<i>ta</i>	<i>ca</i>	<i>to</i>

3. Escreva 3 palavras:

- a. monossílaba _____
 b. dissílaba _____
 c. trissílaba _____
 d. polissílado _____

Atividade realizada no dia 20 de setembro de 2011, por M2. A monitora copiou essa atividade no quadro para que os alunos copiassem em seus cadernos, e em seguida, deu um tempo de aproximadamente 35 minutos para que eles respondessem. Após terminarem de copiar a atividade no caderno, os alunos se organizaram em grupos, conforme orientação dada pela monitora, para que eles realizassem a atividade com o objetivo de um ajudar o outro, quando algum deles tivesse dúvida.

Como havia apenas 7 alunos, a monitora optou em formar dois grupos (grupo 1 - meninos, grupo 2 meninas) , em seguida, a monitora solicitou que a pesquisadora ficasse com o grupo 2 das meninas, ajudando-as e tirando as dúvidas, enquanto ela ficava com o grupo 1 dos meninos.

Após concluírem a atividade, a monitora realizou a autocorreção juntamente com os alunos.

Comentário: Essa atividade descrita acima possibilita uma reflexão sobre a estrutura de nossa língua. Esse tipo de atividade nada mais é que uma atividade com foco no processo de decodificação da língua. Mas trago novamente a importância de se trabalhar a partir de textos e/ou contextos reais em que essas palavras aparecem.

Atividade 3

1. Encontre o significado das palavras abaixo no dicionário.

- | | |
|-----------------------|------------------------|
| <i>1. alagar</i> | <i>11. avariar</i> |
| <i>2. bastonada</i> | <i>12. benquisto</i> |
| <i>3. cabisbaixo</i> | <i>13. decúbito</i> |
| <i>4. decrescente</i> | <i>14. esférico</i> |
| <i>5. emergir</i> | <i>15. filantropia</i> |
| <i>6. febril</i> | <i>16. laticínio</i> |
| <i>7. grafia</i> | <i>17. lírico</i> |
| <i>8. herbívoro</i> | <i>18. jocoso</i> |
| <i>9. jovial</i> | <i>19. monólogo</i> |
| <i>10. lírico</i> | <i>20. Notívago</i> |

Atividade realizada em 04 de outubro de 2011. M2 iniciou a aula dando boa tarde, como é o costume, em seguida copiou a atividade do dia no quadro e solicitou que os alunos copiassem no caderno que depois ela explicava o que seria feito. Em seguida, após os alunos terem copiado a atividade, a monitora dividiu a turma em 2 grupos e distribuiu alguns dicionários, um número de 6, para que os alunos pesquisassem aquelas palavras. De início, alguns alunos reclamaram, pois acharam que seria difícil e demorada a pesquisa. A monitora e a pesquisadora, cada uma com um grupo, foram auxiliando os alunos com a busca ao dicionário e aos poucos eles foram aprendendo como devem realizar uma pesquisa rápida ao dicionário. Após realizada a atividade, a aula foi encerrada sem comentários e sem correção.

Analisando as três atividades citadas acima, chego à conclusão de que esse tipo de atividade, é o reflexo de uma concepção de ensino de língua como processo de decodificação, é o estudo da estrutura da língua, sem nenhum caráter interacional, discursivo e reflexivo. Vou mais além afirmando que, nesse tipo de atividade, há uma omissão da fala como objeto

de exploração no trabalho escolar, há um processo de aquisição da escrita que ignora a interferência decisiva do sujeito aprendiz, na construção e na testagem de suas hipóteses de representação gráfica da língua. Há também presente uma prática de uma escrita mecânica e periférica, centrada, inicialmente, nas habilidades motoras de produzir sinais gráficos, na memorização pura e simples de regras ortográficas; a prática de uma escrita artificial e inexpressiva, realizada em exercícios de criar listas de palavras soltas ou, ainda, de formar frases (atividades 1 e 2). Tais palavras e ou frases totalmente desvinculadas de qualquer contexto comunicativo (atividade 3) de pesquisa ao dicionário, na qual os alunos tiveram que pesquisar o significado de uma série de palavras, sem ao menos estar relacionada a algum contexto de uso, e isso tem a ver com uma prática de escrita sem função, destituída de qualquer valor interacional, sem autonomia e sem recepção, é uma escrita apenas para exercitar. E a leitura? Essa coitada foi esquecida! Nesse contexto de investigação. A leitura quase nunca era trabalhada pelas monitoras, quando isso acontecia era a leitura de um texto qualquer, pego na estante da escola. A professora escolhia um livro, dava para os alunos e pedia que eles lessem, sem ao menos haver interação ou qualquer tipo de socialização, discussão. Faço minhas as palavras de Antunes (2003, p.28), ao afirmar que a escola desenvolve um trabalho de leitura pautado:

Em uma atividade de leitura puramente escolar, sem gosto, sem prazer, convertida em momento de treino, de avaliação ou em oportunidade para futuras “cobranças”; leitura que é, assim, reduzida a momentos de exercício, sejam aqueles da “leitura em voz alta” realizados, sejam aqueles que têm de culminar com a elaboração das “fichas de leitura”; uma atividade de leitura cuja interpretação se limita a recuperar os elementos literais e explícitos presentes na superfície do texto; um atividade de leitura incapaz de suscitar no aluno a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura (muitas vezes, o que se lê na escola não coincide com o que se precisa ler fora dela). Enfim, uma escola “sem tempo para a leitura”.

Outra questão que chamou a minha atenção foi referente aos dados coletados em questionário de pesquisa, na pergunta de número 8:

8. Afinal, qual é a proposta das oficinas de letramento? O que deve ser trabalhado?

Obtive as seguintes respostas abaixo:

[M1] *“Proporcionar o entendimento da importância de aprender o código e a habilidade para usá-lo.”*

[M2] *“Ensinar o aluno a ler e escrever melhor”.*

Considero essas respostas vazias de significado e um tanto complexas, pois se considerarmos o caráter interacional, dialógico da nossa língua e também levando em conta a

concepção de letramento, veremos que de fato não há um entendimento, esclarecimento por parte das monitoras do que seja letrar, que de acordo com Magda Soares (1999, p.3) letrar é

Letrar é mais que alfabetizar é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno.

Abaixo cito algumas perguntas dos questionários e as respostas dadas pelas monitoras:

9. Em que você baseia o seu trabalho como professora (monitora) e tanto M1 quanto M2 responderam que :

[M1] *“Na orientação do Setor Pedagógico do programa.”*

[M2] *“Na orientação do Setor Pedagógico do programa”*

10. Com relação ao trabalho desenvolvido por você, assinale o (s) aspectos e/ou atividade(s) desenvolvidas:

[M1] *“Trabalho com: produção oral, produção escrita, leitura, compreensão de texto e gramática.”*

[M2] *“Trabalho com: produção oral, produção escrita, leitura, compreensão de texto, gramática e literatura.”*

11. Com que frequência você desenvolve essas habilidades em sala de aula?

[M1] *“trabalho com a produção oral: diariamente, produção escrita: três vezes na semana e compreensão de texto: três vezes na semana.”*

[M2] *“trabalho com a produção oral, diariamente, produção escrita diariamente e compreensão de texto duas vezes na semana.”*

12. Quais gêneros de textos você costuma trabalhar em sala de aula?

[M1] *“são trabalhados diversos gêneros textuais como: poema, adivinha, lenda, narrativa, dentre outros.”*

[M2] *“livros de historinhas infantis, literatura, narrativa e alguns textos extraídos de materiais de apoio da escola.”*

13. Como é trabalhada a leitura e a escrita nas aulas? Que estratégias e instrumentos são utilizados?

[M1] *“por meio da literatura e diversos textos. São utilizadas músicas, filmes e atividades em grupo”.*

[M2] *“uso alguns livros de literatura da escola, além disso, uso bastante a coleção de livros da maleta de Ziraldo, e trabalho a escrita através das atividades que levo para sala.*

14. Descreva como você trabalha nas aulas as habilidades de leitura e de escrita.

[M1] “*a leitura e a escrita são desenvolvidas através de textos, filmes e reconto oral.*”

[M2] “*desenvolvo a leitura e a escrita através de atividades de cópia, pesquisa ao dicionário e leitura de livros literários*”.

Faço aqui uma crítica às respostas dadas ao questionário, pois na prática não vi um trabalho efetivo em torno da produção escrita e produção oral dos alunos, como assim afirmaram as monitoras. Outra questão também a ser questionada é com relação à frequência com que elas afirmaram que trabalham com as habilidades: oral, escrita, compreensão de texto e leitura, destaco aqui a falta de um plano de aula, por conta disso refuto a informação dada por elas com relação a essa questão. No que tange aos gêneros textuais que as monitoras afirmaram utilizarem em suas aulas, notei uma incoerência, pois, em sua maioria, essas aulas eram baseadas em atividades xerocadas, extraídas de livros didáticos ou de sites, e não vi em nenhum momento ser trabalhado com gêneros como: poema, adivinha, lenda, dentre outros que foram elencados por elas. Logo, chego à conclusão de que as respostas dadas não condizem com o fazer pedagógico das monitoras.

Diante disso, fica evidenciado no questionário, que as monitoras revelaram conhecer o sentido da palavra letramento, mas na prática não vejo o reflexo desse conhecimento. Vejo as habilidades de leitura, escrita, oralidade e compreensão, substituídas por aulas com foco na estrutura gramatical da língua.

4.1.3 Materiais de apoio ao professor

Como já foi dito, anteriormente, o programa *Mais Educação* não possui nenhum material de apoio. Através de conversas com as participantes da pesquisa (as monitoras), fui informada que as atividades que são desenvolvidas em sala de aula são elaboradas a partir de outros materiais e que algumas dessas atividades foram extraídas de sites e de blogs.

O programa não possui um plano de aula nessas oficinas, nem um planejamento, esse plano fica muito a critério das monitoras que, por sua vez, por falta de formação adequada e também por dificuldades em elaborar essas atividades acabam não programando essas aulas de forma que desenvolva no aluno habilidades e competências específicas.

Tanto M1 quanto M2 revelaram que, como não há um plano de aula dessas oficinas, elas vão elaborando as aulas tendo como critério a importância de se trabalhar com conteúdos, que elas acreditam que os alunos sentem dificuldade, pelo o que elas vivenciam em sala de aula, e pelo o que elas ouvem das outras professoras.

Em conversa informal com a monitora M1, essa me informou que vê a biblioteca como extensão da sala de aula, mas que os alunos estão sempre muito agitados toda vez que ela planeja levá-los à biblioteca, então a mesma prefere trabalhar com os próprios livros que estão expostos numa estante da própria sala de aula. Ainda notei que a leitura, na maioria das vezes, era tida com o objetivo de preencher o tempo da aula após a realização das atividades. E, em outros momentos, a leitura era tida como castigo para aqueles alunos que estavam muito agitados e atrapalhando a aula. Então penso: como pode o aluno ter o gosto pela leitura se essa, em alguns momentos, era apresentada para ele como castigo pelo seu mau comportamento na aula?

Devo salientar que, mesmo o programa não tendo adotado um material didático (livro ou outro manual), a escola disponibiliza diversos materiais de apoio pedagógico como: impressão, xerox, sala de vídeo, brinquedoteca, jogos pedagógicos, além de uma biblioteca bem organizada, limpa, arejada e que possui um grande acervo de livros. Para meu espanto e indignação, nos dias em que estive na escola, aproximadamente uns 5 meses, descobri que a biblioteca escolar não era utilizada pelas monitoras do *Mais Educação*.

4.1.4 Críticas ao projeto

As oficinas de letramento têm como objetivo principal trabalhar com a leitura e a escrita como práticas sociais, mas não vi na prática das monitoras isso muito claro. O que percebi foi um despreparo, um desconhecimento do que seria trabalhar a leitura e a escrita, sob a ótica do letramento.

A todo o momento, ainda durante as aulas de observação, me questionava como essas monitoras poderiam realizar um bom trabalho, se elas não tinham se quer uma formação adequada para estar realizando essa tarefa? E também não tinha conhecimento sobre o que é alfabetizar letrando. Acredito que esse profissional precisa ter formação na área de atuação, além de ter acesso a cursos de formação/capacitação, leituras na área para que possam ter embasamento teórico e que possam promover um novo olhar sobre o trabalho com a leitura e a escrita em sala de aula.

Vale salientar também que há outra problemática com relação a estrutura do programa, problemática essa que contribui para disseminar a cultura da falta de interesse e de motivação por parte das monitoras do programa.

Com relação à crítica que faço anteriormente sobre a estrutura do programa, trago dados constatados que prejudicam o bom andamento das atividades, como exemplos:

1. As turmas são formadas levando em conta a idade dos alunos, desconsiderando a série que eles se encontram;
2. Os alunos não frequentam com assiduidade às aulas e isso contribui para que as monitoras, muitas vezes, não tenham como dar continuidade a algumas atividades realizadas por elas;
3. Falta de uma política série de formação docente, visto que essa falta de formação acaba contribuindo para a qualidade dessas aulas;
4. O valor da bolsa paga ao monitor é muito baixo e isso acaba gerando insatisfação e desinteresse por parte do mesmo.

Como pode o professor fazer um bom trabalho se a própria estrutura do programa não favorece um ambiente sólido e organizado, além disso, não investe em formação docente de forma que o profissional possa realizar o seu trabalho? Vi que o programa *Mais Educação* é um programa inovador, bom para a comunidade, mas é preciso ainda melhorar sua estrutura, de forma que possa ser traçado metas e objetivos concretos a serem atingidos em prol de um bem maior que é a qualidade da educação de nossas crianças. Para tanto, é preciso arregaçar as mangas em prol de uma melhoria desse quadro nada animador. Acredito que é necessária uma reavaliação e mudança na estrutura do programa e, é preciso também, capacitar e dar ferramentas necessárias para que as monitoras possam realizar um trabalho mais efetivo.

4.2 O PROCESSO DE INTERAÇÃO – É POSSÍVEL FAZER DIFERENTE?

O primeiro passo da minha pesquisa foi observar as aulas ministradas pelas monitoras, pois precisava verificar como elas desenvolviam as atividades de leitura e escrita dos alunos. O que pude registrar foi simplesmente as monitoras, repetidamente, passando atividades de cobrir, cópia de palavras e/ou de textos e jogos de caça-palavras. Em nenhum momento percebi um trabalho de forma efetiva com a leitura e a escrita, logo conclui que era preciso intervenções.

Devo ressaltar que esse processo de interação, diferente do que eu temia, foi muito bem aceito pelas monitoras. Essa receptividade ajudou muito no bom andamento da pesquisa e dos momentos de interação. Tanto M1 quanto M2, desde o início, foram colaboradoras e me deram autonomia para participar das aulas. Com essa acolhida, foi possível sugerir e orientar na elaboração das atividades, além de ter me possibilitado uma aproximação maior com os alunos. Foi nesse momento que comecei a refletir sobre a importância da minha contribuição enquanto pesquisadora para aqueles que estavam sendo colaboradores da minha investigação.

O meu objetivo não se resumia apenas em observar e relatar criticamente sobre o que não era ou como eram realizadas as aulas ministradas pelas monitoras, mas sim de contribuir de forma significativa para que novas práticas de ensino, sobretudo, da leitura, que era muito pouco trabalhada, fosse de fato realizada. Evidenciei o quanto poderia contribuir para que o professor fizesse uma reflexão sobre sua prática pedagógica.

O processo de interação ocorreu nos momentos em que eu orientava e ajudava na realização das atividades que as monitoras passavam para os alunos. Ajudava-os na produção escrita, na leitura, em pesquisa ao dicionário, montagem de peça teatral e até corrigia suas atividades. Além disso, realizei algumas atividades em torno da leitura.

Durante esse processo fui pensando, refletindo e criando estratégias nas quais eu pudesse realizar um trabalho mais dinâmico e funcional com os alunos. A resposta que tive desse desejo de realizar algo *diferente* foi revelada pelos comentários e elogios dos alunos e das monitoras. Foi também nesse processo de observação, elaboração, reelaboração e interação que pude constatar que é possível sim, fazer diferente, mas é preciso um olhar crítico sobre a educação, investir na formação acadêmica adequada, e, acima de tudo, desejar e acreditar que a mudança é possível.

4.2.1 As experiências realizadas em sala de aula

Com relação às experiências realizadas em sala de aula, devo salientar que, desde o início da pesquisa de campo, período inicialmente de observação, foi solicitado por parte da monitora M1 a minha participação e ajuda na realização e direcionamento dos trabalhos que ela desenvolvia com os alunos. Esse acontecimento favoreceu o fácil entrosamento ao ambiente de pesquisa e me possibilitou uma abertura nos momentos de interação. Essa monitora foi muito receptiva e permitiu, a todo o momento, que eu participasse das suas aulas ajudando aos alunos nas atividades, propondo e sugerindo, além disso, permitiu que eu, aos poucos, trabalhasse com a leitura e a escrita, através das próprias atividades que ela elaborava. Na oportunidade, eu estimulava os alunos a pensarem em outras questões que não foram propostas nas atividades.

Após a saída de M1, ficamos um período de mais ou menos 1 mês sem aula. Após esse período, foi contratada uma nova monitora, aqui denominada M2. No seu primeiro dia de aula, me apresentei, falei da minha pesquisa e informei que já havia iniciado a investigação com a ex-monitora do projeto. Para minha satisfação, a nova monitora prontamente aceitou a

participar da pesquisa e disse que essa de fato ia ajudá-la muito no desenvolvimento das atividades em sala de aula.

Com M2 não foi diferente, tive esse espaço permitido para sugestão, modificações, realizações de atividades e propostas, além disso, o fato dela ter ficado mais tempo na escola favoreceu um contato maior e a possibilidade de uma maior interação e intervenção. M2 revelou-se bastante interessada, pois solicitava minha ajuda na hora de elaborar e aplicar algumas atividades. Com o tempo, ela passou a me consultar sobre o nível das atividades que levava para aplicar com os alunos, com isso tivemos muitos momentos de troca de experiências e interação.

Percebi que tanto na prática de M1 quanto na de M2, a leitura era muito pouco trabalhada, foi nesse momento que passei a levar a turma até a biblioteca; promovi rodas de leitura; apresentação teatral, dentre outras atividades, sempre com a ajuda e parceria das monitoras. Além disso, criei estratégias para incentivar os alunos a levarem livros para lerem em casa com a família.

Como parte integrante do processo de interação, elaborei algumas atividades com o objetivo de trabalhar a leitura e a escrita em outra perspectiva. Num primeiro momento, fui reelaborando algumas atividades que foram propostas pelas monitoras, com o objetivo de explorar outros aspectos pertinentes. Além disso, elaborei algumas atividades com o objetivo de explorar aspectos referente a leitura, escrita e compreensão de texto. Veja abaixo alguns exemplos de atividades que realizei em sala de aula:

Em 27 de julho de 2011, M1 realizou uma atividade extraída do livro da **coleção Aymará: (Quem não viu que veja agora)**. O tema tratado no texto é: Meu primeiro dia de aula na nova escola. O objetivo dessa atividade era discutir sobre a importância da escola na vida do aluno, a estrutura física da escola, as atividades, as brincadeiras, os amigos, dentre outras coisas que compõem o ambiente escolar. A monitora solicitou que:

Os alunos formassem grupos e em seguida lessem o texto, interpretassem e montassem uma peça para ser apresentada na sala.

PASSO A PASSO: Com o objetivo de motivar e estimular a criatividade dos alunos, aproveitei esse momento e entrei em ação, solicitando que cada aluno fosse fazendo a leitura oral do texto, após essa socialização, fui memorando as lembranças dos alunos de forma que eles fossem expondo as impressões deles com relação ao ambiente escolar, tais como lembranças e recordações. Nesse momento, foram surgindo comentários sobre lembranças que eles tinham da escola em que estudaram antes dessa, além disso:

- Relataram acontecimentos que marcaram a sua infância;
- Falaram sobre a relação que eles têm com a escola, sobre os conflitos, alegrias, dentre outras questões que versam o ambiente escola.

Ao final de toda essa discussão, os alunos montaram uma peça com o tema: Minha Escola, sendo que cada equipe explorou um aspecto diferente como: meu primeiro dia na nova escola, a aluna novata, conflitos e brigas na escola, dentre outros.

Em 28 de julho de 2011, realizei uma atividade cujo objetivo era trabalhar com a leitura e compreensão de texto. Para trabalhar com essas duas habilidades, elaborei uma atividade com um texto extraído de um livro didático. Segue abaixo a atividade:

ATIVIDADE

O macaco Tomé

Tomé é um macaco metido a eletricista
 Um dia ele foi fazer um conserto no poste
 Levou um choque tão grande que queimou
 Todo o seu rabo.
 Andreza Melo

Questões:

- a) Qual o nome do macaco?
- b) Qual a profissão do macaco?
- c) O que aconteceu com o rabo do Tomé?
- d) Por que isso aconteceu com Tomé?

PASSO A PASSO: Elaborei essas questões iniciais referentes às informações que eles teriam que extrair do texto, com o objetivo inicial de trabalhar com a compreensão. Após responderem essas questões, foram surgindo alguns questionamentos, por parte dos alunos, como:

O que é metido? O que é eletricista?

Alguns até souberam responder o que era eletricista, outros não. A partir daí fui trabalhando esses conceitos. Além disso, ao final da atividade, realizei uma roda de leitura de

outras palavras que tivessem a letra M em seu nome. E Pedi que os alunos criassem frases com essas palavras.

Em 23 de agosto de 2011, em comemoração ao Dia do Folclore, falei sobre a história do folclore, além disso, realizei uma atividade com adivinhas, que é uma das brincadeiras do nosso folclore que aguçam a curiosidade dos alunos. Num primeiro momento, cada aluno recebeu uma lista de adivinhas para responder, após algum tempo, fizemos a correção. Em seguida formei grupos na sala e promovi um campeonato de adivinhas, no qual cada grupo deveria criar suas adivinhas para desafiar o grupo adversário.

ATIVIDADE

As adivinhas são uma forma de manifestação popular e parte do folclore brasileiro. Sem contar que são muito divertidas.

1. Responda as adivinhas abaixo:

O que é o que é?

- a) Que cai de pé e corre deitado?
- b) Que fala e ouve, mas não é gente?
- c) Que entra na água mas não se molha?
- d) Que vive casando mas continua solteiro?
- e) Que tem coroa mas não é rei?
- f) Que dá um pulo e se veste de noiva?
- g) Começo com R e termino com O, tenho ponteiro e posso andar?
- h) Começo com B e termino com A, sou mamífero e vivo no mar?
- i) Começo com C e termino com O, sou uma ave mas posso falar?

Agora é sua vez!

Após responder as adivinhas acima, formem grupos e criem suas próprias adivinhas, e em seguida desafie um outro grupo. Bom trabalho!

Em 20 de setembro de 2011, como percebi que a leitura era muito pouco trabalhada em sala de aula, resolvi nesse dia realizar uma atividade diferente, nesse momento, pensei na Roda de Leitura, pois vi essa atividade como possibilidade dos alunos terem contato com os livros e que pudessem conhecer o maravilhoso mundo da leitura.

PASSO A PASSO:

➤ No primeiro momento, discuti com os alunos sobre a importância da leitura e do prazer que ela pode nos proporcionar. Nesse momento, também questionei aos alunos

sobre a relação deles com a leitura, alguns disseram que gostavam de ler, mas leem pouco; já outros, disseram que não gostam de ler.

➤ No segundo momento, perguntei aos alunos se na escola havia biblioteca e se eles costumavam frequentá-la, prontamente os alunos responderam que “ frequentamos, de vez em quando, quando a pró leva a gente para fazer leitura lá”.

Após esse diálogo com a turma , fui com os alunos até a biblioteca da escola e pedi que eles circulassem, olhassem todas as estantes, observassem os livros e pegassem aquele que chamasse a atenção deles. Em seguida, retornamos para sala de aula, organizamos a sala em círculo e comecei questionando os alunos sobre a escolha dos livros e foram surgindo os seguintes comentários:

- Um disse que o desenho de uma casa havia chamado a sua atenção;
- Outros afirmaram que já tinham visto aquele livro e por isso sentiram vontade de agora ler;
- Houve também aqueles que afirmaram que escolheram pela cor, pela grossura (escolheu um livro fino) etc.

Em seguida, solicitei que cada aluno lesse para os colegas o livro escolhido. No início, alguns alunos demonstraram resistência, pois afirmaram que não gostavam de ler “assim para todo mundo”, mas à proporção que os colegas foram lendo, aqueles alunos que antes não queriam ler, começaram a se entusiasmar e resolveram também participar da tarefa proposta. Após a realização dessa atividade, pedi que cada aluno escolhesse outro livro e levasse para casa para ler com a família.

Considereei essa atividade de suma importância, pois nos possibilitou conhecer a biblioteca da escola e descobrir que há um acervo muito bom, com uma diversidade de material de leitura, enfim, aquele espaço deixou de ser um depósito de livros e passou a ser um espaço de sonhos, pesquisas, descobertas e aprendizagem. Pude perceber o entusiasmo e encantamento dos alunos no momento de ida à biblioteca e durante toda a dinâmica na roda de leitura.

Em 16 de novembro de 2011., leitura de conto e montagem de peça em comemoração a Semana da Consciência Negra.

Texto: A TARTARUGA E O LEÃO

Enquanto Vovô Ussuname dava uma tragada no cachimbo, a garotada conversava sobre um caçador que passar pela aldeia naquela manhã a caminho de outro povoado onde o leão estava causando grandes estragos. O que mais impressionara os meninos foram os

inúmeros amuletos mágicos que o caçador trazia em volta do corpo e a espingarda, para protegê-lo das garras e dos dentes das feras.

_ Quando crescer quero ser um caçador profissional também – disse Malafi aos colegas.

_ Mas para isso, interrompeu o avô, são necessários muitos anos de aprendizagem. O caçador profissional, homem de grande prestígio tem que conhecer os hábitos de todos os animais da floresta, as horas que os bichos saem para comer e beber, seguir suas pegadas dia e noite e, também a arte de fazer armadilha.

_ Conte uma história sobre armadilhas pediram os garotos em coro.

Então escutem esta história da tartaruga...

A tartaruga, distraída como sempre, estava voltando para sua casa um pouco tarde e tinha que apressar os passos porque a noite começava a cobrir a floresta com o seu manto escuro.

De repente, ela caiu numa armadilha, um buraco profundo coberto com folhas de palmeiras, cavado no meio da trilha pelos caçadores da aldeia para aprisionar os animais.

A tartaruga, graças ao seu grosso casco, não se machucou na queda, mas como escapular dali? Tinha que encontrar uma solução antes do amanhecer, senão ia virar sopa no caldeirão dos aldeões.

Ela ainda estava em pensamentos quando um leão caiu também na mesma armadilha. A tartaruga deu um pulo e, fingindo ter sido incomodada em seu refúgio, berrou para o leão:

_ O que é isso? O que você está fazendo aqui? Isso são maneiras de entrar na minha casa? Você não sabe pedir licença? – Gritava ela para o espantado leão.

_ Você não vê por onde anda _ continuou a tartaruga _ Será que você não sabe que não gosto de receber visitas a esta hora da noite? Saia já daqui, seu pintado mal-educado!

O leão inchando-se de raiva com o atrevimento da tartaruga, agarrou-a com toda força e jogou-a para fora do buraco.

A tartaruga, feliz da vida, foi embora para casa tranquilamente.

PASSO A PASSO: Reproduzi cópias do texto e distribuí para a turma, previamente, refletimos um pouco sobre (ser negro, traços da cultura africana no Brasil, lutas e conquistas do povo negro, ou seja, a formação do povo brasileiro). Após essa reflexão, começamos a trabalhar a leitura e compreensão desse conto africano. Em seguida, a monitora e eu, selecionamos quem seriam as personagens para a encenação da peça, levando em conta o perfil de cada aluno, logo depois, passamos a realizar ensaios consecutivos para estudar o

texto, treinar a dicção, postura, movimentos, além da preparação e montagem do cenário. Aqueles alunos, que no início se mostraram desmotivados nas aulas, se mostram entusiasmados e interessados por esse tipo de atividade. A cada novo ensaio a performance dos alunos ia ficando melhor. No dia da apresentação, alguns estavam ansiosos, nervosos com a situação, pois teriam que apresentar para toda a escola, mas no final acabou dando tudo certo e eles receberam aplausos e elogios.

Devo salientar que outros materiais foram produzidos, mas por conta de vários fatores, que inicialmente não estavam previstos, tais como mudança de monitora, paralisação dos professores, período de chuva e outros, contribuíram para a não realização de outras atividades que me propus a realizar. Mas acredito que as atividades que consegui realizar e também os momentos de interação em que participei contribuíram de forma significativa para a escola, pois possibilitou que alunos e monitoras tivessem, como exemplo, a possibilidade de explorar a leitura e a escrita nas suas diversas possibilidades.

Acredito que contribuí de forma significativa para esse contexto escolar, pois, além de realizar atividades com os alunos, pude, também, de alguma forma, refletir e dialogar com as monitoras sobre a necessidade de se buscar conhecimentos específicos na nossa área de atuação, a fim de realizarmos um trabalho mais dinâmico e funcional a partir de novas práticas de leitura e de escrita.

4.2.2 Os reflexos na formação do professor monitor

Após toda a discussão e apresentação de como é desenvolvido o trabalho com a leitura e a escrita nas Oficinas de Letramento do programa *Mais Educação*, vi que há indícios de que há uma necessidade de uma reavaliação no que tange à prática pedagógica do professor/ monitor. Visto que nessa prática ainda há resquícios de um ensino de língua pautado no processo de ensino de língua tradicional, onde predomina o ensino da gramática pela gramática com ênfase nos exercícios repetitivos e de recapitulação, exigindo uma atitude receptiva e mecânica do aluno. E vimos que com o surgimento de novas áreas, que investigam o ensino de língua, essa concepção não se sustenta mais.

Acredito que essas concepções estão atreladas a formação do professor, pois, na maioria das vezes, o fazer pedagógico do professor é reflexo de sua formação.

Landeira (2006, p.126), em um de seus artigos, inicia problematizando a questão da formação do professor de língua portuguesa, enquanto aluno ainda da universidade, no curso de letras, e aponta que de fato as universidades, em geral, não preparam esses futuros professores para a ação docente.

Landeira prossegue afirmando que a disciplina Prática de Ensino, academicamente constituída, bem como outras que, com rubricas diferentes, apresentam objetivos semelhantes, intermedeiam a formação teórico-acadêmico com a prática escolar do futuro profissional em educação. No entanto, para que isso ocorra de forma plena, parece ser fundamental o diálogo constante com o objetivo final, a sala de aula, pensada não como idealização abstrata, mas como espaço real do processo ensino-aprendizagem. Como nos lembra Geraldi (1993, p.85)

A história da educação, como toda a história, recupera avanços e recuos, perceptíveis como tais somente ao olhar contemporâneo. As diferentes iniciativas educacionais, concomitantes às vezes [...], respondem a concepções de mundo, a concepções de homem e aos interesses específicos de determinada formação social.

Acredito que a escola espera do professor de língua, no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa:

O processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua-linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral. [...] Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão-interpretação-produção de textos e a literatura integra-se à área da leitura. (BRASIL, 1998, p.139)

António Nóvoa (2010), em entrevista concedida à Revista Educação em 12 de fevereiro de 2010, defende a importância de se rever a formação de professores. Nóvoa afirma que é preciso haver mudanças na formação de professores e está deve seguir alguns critérios tais como: assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos; passar para “dentro” da profissão, isto é, basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens, dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais, trabalhando a capacidade de relação e de comunicação que define o tato pedagógico, valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação dos professores no espaço público da educação. Nóvoa é uma das mais consideradas e respeitadas autoridades mundiais em

educação, ele reforça mais uma vez a necessidade de mudanças no processo de formação de professores.

Tudo isso defendido por Nóvoa, e também por outros estudiosos, refere-se à necessidade de uma formação de professores que tenha como foco principal o processo de ensino-aprendizagem, sendo que esse foco deve ter o aluno como eixo principal.

Voltando a tratar sobre a pesquisa, a troca de experiência que vivenciei nesse período de investigação, certamente contribuiu para a minha prática docente, pois aprendi com as monitoras o quanto é importante compartilhar e aprender sempre. Elas me acolheram, buscaram o meu auxílio, cederam momentos para diálogos e reflexão, eu contribuí orientando-as, compartilhando material e incentivando-as a formação continuada constante.

No segundo questionário que as monitoras responderam, como parte integrante da pesquisa investigativa, elaborei duas perguntas para saber a opinião delas sobre a pesquisa e de que forma essa contribuiu com o trabalho delas. Veja abaixo as perguntas e respostas dadas:

1. Para você, como foi ter a presença da professora/pesquisadora em sala de aula?

[M1] *“a presença de uma professora/ pesquisadora, proporcionou um ambiente enriquecedor, pois quem está de fora da equipe tem mais facilidade de apontar o caminho”.*

[M2] *“a presença da professora/pesquisadora, além de me ajudar na realização das atividades, possibilitou um novo olhar sobre a forma como eu vinha trabalhando”.*

Já em uma segunda pergunta, veja a seguir as respostas dadas:

2. A pesquisadora contribuiu no processo de ensino/aprendizagem? Caso seja positivo, relate algumas situações em que houve a participação da pesquisadora nesse processo.

[M1] *“Ajudando sempre que necessário a romper as eventuais barreiras.”*

[M2] *“claro que ajudou e muito, principalmente na realização das atividades”.*

Ao ler a resposta dada por M1 à segunda pergunta, confesso que fiquei intrigada e me questionando sobre: quais barreiras seriam essas? De fato sabemos que há barreiras a serem vencidas, mas também já vencemos algumas, precisamos descobrir quais as barreiras que ainda precisamos vencer, para tanto é preciso dar o primeiro passo e acreditar que é possível enfrentá-las e vencê-las.

Durante essa investigação adotei uma postura de cooperação, ora eu era pesquisadora ora eu era professora, pois tinha momentos em que eu percebia que a turma estava muito agitada então eu entrava em ação, muitas vezes para ajudar a monitora na realização das atividades e também para dinamizá-las. Nos momentos de intervalo,

conversamos sobre cursos de formação e atualização docente. Eu levava atividades, sugestões de sites, livros, DVDs, que poderiam ser utilizados com o objetivo de enriquecer e dinamizar as aulas.

Penso que tudo que fiz foi lançar a semente da consciência de que é preciso conhecer, refletir e tentar mudar. É preciso que o profissional de educação, sobretudo os professores de língua portuguesa, investiguem, questionem e reflitam sobre o real sentido de ensinar e aprender a partir de uma perspectiva mais dinâmica e funcional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de tantas leituras, de idas e vindas e de grandes descobertas, enfim chego às considerações finais deste trabalho. Devo salientar que essa discussão não acaba aqui, apenas esse é o primeiro passo para novas e mais desafiadoras investigações.

Devo dizer que realizar esse trabalho, mesmo em meio a tantos contratemplos da vida, foi muito gratificante e enriquecedor, pelo fato de ter proporcionado para mim momentos de leituras, reflexões, indagações, dúvidas e incertezas, mas, acima de tudo, contribuiu de forma significativa para meu crescimento pessoal e profissional. Hoje posso afirmar que sou outra pessoa, tenho outras perspectivas sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita, e isso é reflexo do processo de amadurecimento que esse trabalho me proporcionou.

Primeiramente, quero justificar o uso da escrita em primeira pessoa, salientando que essa subversão à prática acadêmica de escrita em 3ª pessoa, não significa um desrespeito à tradição, mas sim, um eu que permitiu expressar a experiência de vida que trouxe para o trabalho, assim como a que vivenciei em campo, além de permitir uma escrita mais próxima da minha atividade como professora.

Ao estabelecer o objetivo principal deste trabalho, juntamente com os objetivos específicos e perguntas de pesquisa, tinha a clareza da necessidade de aprofundar-me em alguns conceitos chave. Desse modo, iniciei fazendo um breve percurso sobre o ensino da leitura e da escrita, em cujo capítulo ainda apresentei uma contextualização teórica sobre o conceito de alfabetização e sobre uma breve visão de alguns de seus métodos. Prossegui falando sobre a busca por práticas de letramento, e, em seguida, fiz uma crítica ao método de ensino tradicional, a um ensino de língua pautado no processo de decodificação, sem qualquer interação social. Encerrando esse capítulo, discuto a concepção de letramento. Além disso, fiz uma breve apresentação sobre o programa *Mais Educação*, e, em seguida, prossegui fazendo uma análise do que observei em sala de aula sobre as práticas que eram desenvolvidas em torno da leitura e da escrita.

A partir da observação de algumas aulas, dos questionários respondidos pelas professoras/monitoras, do cruzamento dessas informações com a análise das atividades que foram aplicadas em sala e dos documentos oficiais que regem o programa *Mais Educação*, levantei algumas considerações pertinentes para o debate em questão.

Começo revisitando o objetivo geral deste trabalho: investigar como são desenvolvidas as práticas de leitura e escrita nas oficinas de letramento do programa *Mais*

Educação. Ressalto aqui o espaço da sala de aula como espaço inicial de interação no processo de aquisição das habilidades de leitura e de escrita, ou seja, de práticas de letramento, mas é preciso transpor o espaço da sala de aula, de forma que seja proporcionado ao aluno, momentos de interação em práticas sociais. No contexto em que investiguei, constatei aulas com foco no estudo da língua como processo de decodificação, exaustivas atividades com foco em elementos gramaticais e atividades de cópias sem uma conexão com outros conteúdos ou textos, uma espécie de “fazer por fazer”.

Retomo as perguntas de pesquisa elaboradas para direcionar essa investigação: a) Inicialmente, o trabalho objetivou saber como são trabalhadas a leitura e a escrita nas aulas das oficinas de letramento do *Mais Educação* e quais estratégias e instrumentos são utilizados. A partir da investigação realizada, foi possível perceber que o ensino de leitura e da escrita não acontece em contextos sociais em que o indivíduo está inserido, ela é desenvolvida de forma mecânica. No que se refere à leitura essa é muito pouco trabalhada e quando isso acontece é uma leitura inexpressiva, sem função, sem motivação, e em alguns momentos, a leitura vira instrumento de punição, um castigo. b) No que tange às estratégias e instrumentos utilizados nas oficinas, percebi que as monitoras não têm isso bem delineado, pois não há um plano de ensino nem planejamento dessas aulas, o planejamento das aulas nas oficinas ficava exclusivamente a cargo das monitoras. c) Outro aspecto que pontuei diz respeito ao papel do professor /monitor nas atividades desenvolvidas no *Mais Educação* e de que modo ele reflete as orientações do Programa. O monitor aqui é peça fundamental nesse processo de ensino/aprendizagem, mas percebi que sua formação e desconhecimento acerca das pesquisas e discussões sobre linguagem e ensino, contribuíram de forma negativa para que ele não desenvolvesse um trabalho que levasse em consideração o caráter interacional, dinâmico e dialógico de nossa língua. d) Fazer uma leitura e verificar o que dizem os documentos oficiais que regem o Programa e como suas orientações são atendidas foi outro passo importante nessa investigação. A partir da leitura desses documentos, constatei que está descrito, de forma clara e objetiva, os objetivos das oficinas de letramento, mas há uma dificuldade, por parte das monitoras de pôr essas diretrizes em prática. e) Que tipo de estratégias, discutidas com a pesquisadora, pode contribuir para melhorar o trabalho dos professores/monitores? Essa foi à última pergunta e uma das que considero mais relevante da investigação. Digo mais relevante porque colaborativa diretamente com a prática. Devo ressaltar que, como esta pesquisa foi de cunho participante, logo, durante todo o processo de investigação houve oportunidades de debates, conversas, troca de experiências e interações

entre a pesquisadora e as monitoras, de forma que foi possível traçar, elaborar, reelaborar e aplicar atividades e/ou ações conjuntas.

Como reflexões finais, cheguei à conclusão de que as respostas dadas ao questionário, principalmente sobre a concepção de letramento, não condizem com o fazer pedagógico diário do professor, há uma total distorção entre o dizer e o fazer. Foi notável que as monitoras, em suas práticas, ainda assumem concepções tradicionais de leitura e de escrita, valorizando conceitos e terminologias tradicionais.

Essa concepção tradicional de ensino pode estar atrelada a um aspecto relevante que foi objeto de investigação na pesquisa - a formação docente. Portanto, ressalto que a capacitação e cursos de atualização devem ser condições necessárias para a realização do trabalho do professor que está em sala de aula. Valorizar e investir na formação docente é um passo fundamental para a construção de uma educação de qualidade. A falta dessa formação traz consequências, muitas vezes, preocupantes, pois as aulas que não motivam e não despertam interesse a quem assiste, podem resultar em evasão. Com relação a isso, pontuei nessa pesquisa a falta de assiduidade dos alunos nas oficinas de letramento. De acordo com as respostas dos alunos acerca das faltas as oficinas, nota-se que as aulas “chatas”, nada interessante, são uma das principais causas da evasão.

A escola é, no âmbito das instituições sociais, a escolhida pela sociedade para o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, fala, escuta e toda e qualquer tipo de conhecimento relacionado ao ensino da língua. No que diz respeito à escrita e a leitura, o professor que está atento à construção do conhecimento dos seus alunos, deve cultivar, na sua prática pedagógica, uma postura constante de investigação. A avaliação diagnóstica da escrita e da leitura dos alunos é fundamental para planejar atividades e intervenções de qualidade que possam realmente ampliar os conhecimentos linguísticos dos alunos. Sabemos que a leitura e a escrita são ferramentas mentais que possibilitam o trabalho de todas as outras áreas e que, por isso mesmo, são as responsáveis pelos altos índices de repetência nas séries iniciais. O educador deve possibilitar que os alunos compreendam, se apropriem e façam uso das diferentes instâncias da linguagem que é uma forma de romper com as dicotomias excludentes que têm gerado um distanciamento entre a linguagem do aluno e a da escola.

Trabalhar com vários portadores de textos; valorizar o saber do aluno, pensando o erro como parte do processo de construção do conhecimento, acreditando e criando condições para as várias leituras possíveis dentro de um texto, sem negar ou apagar as diferenças culturais, mas ampliando as possibilidades de uso da linguagem, é uma questão político-pedagógica fundamental, quando se pensa em uma escola democrática.

Este estudo permitiu pensar sobre a importância dos professores, em geral, e mais especificamente os de Língua Portuguesa, de forma que os mesmos revejam sua prática pedagógica no que diz respeito ao ensino da leitura e da escrita, visto que há muitas inovações, estudos e pesquisas nessa área. Considero de suma importância que os professores estejam a par desses conhecimentos e possam aplicá-los em sala de aula em prol de uma melhoria no ensino e quem sabe despertar no aluno um prazer pela leitura.

Este estudo aponta para o problema de que temos muitos projetos governamentais e outros tantos que acontecem que não se preocupam em avaliar as suas ações, não preparam o público adequado que será o professor monitor, não atentam para o perfil desses professores e não investem em práticas de leitura e de escrita situadas e voltadas para a realidade dos alunos, como o próprio programa aponta. Na verdade, os menos culpados aqui é o professor.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: UNESP, 2006.
- _____. *Diferentes formas de ler*. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/Marcia/notasmarcia.htm#01>, acessado em 10 de dezembro de 2010
- _____. Os números da cultura, in Ribeiro, V.M. (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003, p.33-46.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papyrus, 1995. (Série Prática Pedagógica).
- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. (Série Aula 1).
- _____. *Língua, texto e ensino*. Outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p.33-45.
- ARAÚJO, M. C. de C. S. *Perspectiva histórica da alfabetização*. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 1996.
- BAGNO, Marcos. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- BARCELOS, A.M.F.; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Org.). *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campina, SP: Pontes Editores, 2010.
- BARTON, D. & HAMILTON, M. Literacy Practices. In: BARTON, D. , HAMILTON, M. & IVANIC, R. (Orgs.). *Situated Literacies: Reading and Writing in context*. London: Routledge, 2000, pp.7-15.
- _____. *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. London: Routledge, 1998.
- BORTONI-RICARDO, S.M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. *Educação Integral: texto referência para o debate nacional*. Brasília: MEC/SECAD, 2009. (Série Mais Educação)
- _____. *Manual de Educação Integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola*. PDDE, no exercício de 2009. Brasília: MEC/SECAD, 2009.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.

_____. *Rede de saberes Mais Educação*: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas. 1ªed. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BRASIL/INEP (2002). Relatório SAEB/2001-Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC/INEP

_____. (2001). Pisa 2000. Relatório Nacional. Brasília, DF: OCDE/MEC/INEP.

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

CAGLIARI, L. C. (1999). Alfabetizando sem o Ba Be Bi Bo Bu. São Paulo, Scipione.

_____. (2002). Alfabetização & Linguística. São Paulo, Scipione. 10ª edição.

_____. (2004). Algumas questões de lingüística na alfabetização. Caderno do professor. Belo Horizonte, SEE/MG Centro de Referência do professor, n.12, pp12-20.

_____. (2007). Alfabetização o duelo dos métodos.In.: SILVA, Ezequiel Theodoro da Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção educação contemporânea). II título. III. Série.

CANÇADO, Márcia. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n.23, 1994. p.55-69

DEUS, J. de. Cartilha Maternal ou Arte de Leitura. Chiado: Bertrand, 2005.

ERICKSON, F. Some approachess to inquiry in school-community ethnography. In: Trueba,HT,Guthrie and Au(Ed.). Culture and the Bilingual Classroom: studies in classromm ethnograph. Massachussets:Newbury House, Rowley, 1981, p.17-35.

FEIL, Iselda Terezinha Sausen. Alfabetização: um desafio novo para um novo tempo. 4ª ed. Ijuí, Vozes/Fidene, 1984.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Trad. Diana Myriam Lichtenstein et alii. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FLICK, Uwe. Desenho da pesquisa qualitativa.Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. *A importância do Ato de Ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo:

_____. e MACEDO, Donald. Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.

HAMILTON, M. Sustainable Literacies and the Ecology of Lifelong Learning, in: HARRISON, R. R. F., HANSON, A. & CLARKE, J. (orgs.). *Supporting Lifelong Learning*. Volume 1: Perspectives on Learning. Routledge: Open University Press, 2002, p. 176-187.

JURADO, S.G.O.G (2003), *Leitura e letramento escolar no Ensino Médio: um estudo exploratório*. Mestrado. Programa de Língua Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL). São Paulo: PUC-SP.

KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. (2005) *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* CEFIEL/IEL, Unicamp. Ministério da Educação.

_____. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

_____. *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*. In: KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1997. 3ª Ed.

MARCUSCHI, Luis Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2004.

MARROU, H. *História da educação na antiguidade*. São Paulo: Herder, 1969.

MENDES, Edleise. “*Lutar com palavras*”: o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita de alunos do ensino superior. In: RIVERO, S.; ARAGÃO, E. *Lutar com palavras: leitura, escrita e gêneros textuais*. Salvador: Associação Baiana de Educação e Cultura, 2006. p.9-22.

_____. *Tipos e gêneros textuais: modos de leitura e de escrita*. Revista SIGNUM – Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina. V.11, n.1/Julho de 2008. p.167-180.

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa. *Alfabetização: método sociolinguístico: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire*. São Paulo: Cortez, 2009.

MOITA Lopes, L. P. & ROJO, R.H.R. Linguagens, códigos e suas tecnologias, In: BRASIL/MEC/SEB/DPEM. *Orientações curriculares de ensino médio*. Brasília, DF: MEC/SEB/DPEM, 2004, p.14-56. Disponível em http://web.mac.com/rrojo/Roxane_Rojo/Espa%A7o_Blog/Espa%C3%7o_Blog.

- MOLL, Jaqueline. Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.
- MOURA NEVES, Maria Helena de. Gramática na escola. São Paulo: contexto, 1994.
- NÓVOA, Antônio. A importância de rever a formação de professores, disponível em: <http://www.inclusive.org.br/?p=13881>, acessado em 10 de outubro de 2011.
- ROJO, Roxane (Org). Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. (coleção Letramento, Educação e Sociedade). II série.
- _____. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SCRIBNER, Sylvia. *Literacy in Three Metaphors*. American Journal of Education, v.93, n.1.1984, p.6-21.
- SIGNUM – Estudos da Linguagem. *Universidade Estadual de Londrina*. V.11, n.1/Julho de 2008. p.167-180.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura na Escola e na Biblioteca*. Campinas, SP: Papyrus, 1986.
- _____. Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção educação contemporânea). II título. III. Série.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- _____. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2002.
- STREET, B. V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- TFOUNI, Leda Maria V. Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso. Campinas, SP: Campinas: Pontes, 1988. (Coleção Linguagem / Perspectivas)
- WEISZ, Telma. Os analfabetos funcionais são fruto de uma escola que produz não-leitores. In. Revista Nova Escola São Paulo: Abril, 2012.

ANEXOS

Atividade 1

1. Complete as palavras com: çã, ço, çu e leia-as.

- a)ber_____ b) crian_____ c) bagun_____ d) dan_____rina
 e) a_____car f) carro_____ g) almo_____ h) for_____
 i) servi_____ j)cabe_____do l)ca_____dor m)licen_____
 n)pa_____ca o) lembran_____ p)gra_____ q)ca_____la
 r)solu_____ s) balan_____ t) justi_____ u)cal_____da

Atividade 2

1. Separe as sílabas das palavras abaixo e diga quantas sílabas possuem.

- a) capitão _____ b) camaleão _____ c) qualidade _____
 d)soldado _____ e) elefante _____ f) elefante _____
 g) aquário _____ h) menino _____ i) coelho _____
 j) assustou _____ l) estudante _____ m) ninhada _____

2. Junte as sílabas e forme palavras (14 palavras)

ces	fes	gos	pis	ros	mos
tes	sus	lis	ta	ca	to

3. Escreva 3 palavras:

a. monossílaba _____

b. dissílaba _____

c. trissílaba _____

d. polissílado _____

Atividade 3

1. Encontre o significado das palavras no dicionário.

1. alagar

11. avariar

2. bastonada

12. benquisto

3. cabisbaixo

13. decúbito

4. decrescente

14. esférico

5. emergir

15. filantropia

6. febril

16. laticínio

7. grafia

17. lírico

8. herbívoro

18. jocoso

9. jovial

19. monólogo

10. lírico

20. notívago

Atividade 4

Objetivo: ampliar conhecimentos acerca de plantas, relacionando informações novas à aprendizagens anteriores, bem como desenvolver estratégias de organização de informações.

PLANTAS QUE SÃO UMA GOSTOSURA

TIANA É UMA GRANDE COZINHEIRA. ELA CONHECE TANTO SOBRE COZINHAR, QUE SABE EXATAMENTE QUAIS TEMPEROS USAR. OS TEMPEROS PODEM VIR DE PLANTAS ESPECÍFICAS, USADAS NA CULINÁRIA.

NO CAÇA-PALAVRAS ABAIXO HÁ O NOME DE 10 PLANTAS USADAS NA CULINÁRIA. ENCONTRE-AS, PINTE UM NOME DE CADA COR DIFERENTE E ANOTE-OS ABAIXO DO QUADRO:

H	C	M	N	T	R	E	S	W	E	M	V	F	D	S
O	C	I	E	P	Á	P	R	I	C	A	A	W	X	D
R	B	R	I	O	K	I	B	A	U	N	I	L	H	A
T	V	C	C	E	R	T	Y	U	J	J	N	G	F	I
E	D	E	C	O	E	N	T	R	O	E	S	E	D	V
L	S	L	F	E	R	T	Y	F	D	R	S	E	D	L
Ã	F	A	R	T	G	Y	H	U	J	I	A	X	C	Á
E	R	F	L	O	U	R	O	B	R	C	E	W	Q	S
A	S	C	V	S	B	F	H	Y	T	Ã	R	E	W	S
D	F	H	T	R	A	H	N	I	L	O	B	E	C	Z



Atividade extraída do site: <http://professorajanainaspolidorio.wordpress.com/category/atividades-prontas/ciencias/>

APÊNDICES

QUESTIONÁRIO 1

As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pela pesquisadora responsável. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

1. Qual a sua formação acadêmica?

2. Tempo de serviço?

3. Outros cursos (Atualização, Especialização).

4. Há quanto tempo você trabalha como monitora do Programa Mais Educação?

5. Qual a carga horária semanal nas aulas das Oficinas de Letramento?

6. O que você entende por alfabetização?

7. O que você entende por letramento?

8. Afinal, qual é a proposta das Oficinas de Letramento? O que deve ser trabalhado?

9. Em que você baseia o seu trabalho como professora (monitora)?

- A. No livro didático ()
- B. Em pressupostos teóricos ()
- C. Em recomendação de ex-professores ()
- D. Na orientação do Setor pedagógico ()
- E. Em outros ()

Especificar:

10. Com relação ao trabalho desenvolvido por você, assinale o(s) habilidade (s) e/ou atividade(s) desenvolvidas:

- A. Produção Oral ()
- B. produção Escrita ()
- C. Leitura ()
- D. Compreensão de texto ()
- E. Gramática ()
- F. Literatura ()
- G. Outros ()

Especificar:

11. Com que frequência você desenvolve essas habilidades em sala de aula?

- A. Produção Oral: _____
- B. Produção Escrita: _____
- C. Compreensão de texto: _____
- D. Leitura: _____
- E. Outras: _____

12. Quais gêneros de textos você costuma trabalhar em sala de aula?

13. Como é trabalhada a leitura e a escrita nas aulas? Que estratégias e instrumentos são utilizados?

14. Descreva como você trabalha, nas aulas, as habilidades de leitura e de escrita.

15. Como é o desenvolvimento das atividades realizadas nas oficinas de letramento? Há dificuldades na realização do trabalho? Caso haja, descreva algumas.
