

JANE RÚBIA ADAMI

**PROJETO DE RECUPERAÇÃO PARALELA: CONCEPÇÕES DE
LETRAMENTO SUBJACENTES**

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

Orientadora: Prof^a Dr^a Sylvia Bueno Terzi

Campinas

2009

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

Ad15p

Adami, Jane Rúbia.

Projeto de Recuperação Paralela: concepções de letramento subjacentes / Jane Rúbia Adami. -- Campinas, SP : [s.n.], 2009.

Orientador : Sylvia Bueno Terzi.

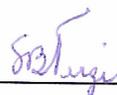
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Letramento. 2. Reforço escolar. 3. Leitura. 4. Escrita. I. Terzi, Sylvania Bueno. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

tjj/iel

BANCA EXAMINADORA:

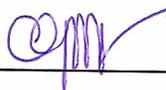
Sylvia Bueno Terzi



Raquel Salek Fiad



Ana Lúcia Guedes Pinto



Roxane Helena Rodrigues Rojo

Maria Angélica Lauretti Carneiro

**IEL/UNICAMP
2009**

A meus pais, Waldomiro e Maria do Carmo, e
minha irmã, Jussara, que, por força do amor,
tomaram como seus os meus sonhos...

Ao Marcos que escreve comigo os capítulos
de uma história que começou há sete anos...

Agradecimentos

À Prof^ª Dr^ª Sylvia Bueno Terzi pelas valiosas orientações e pelas lições de vida partilhadas durante esta caminhada.

Aos professores do Instituto de Estudos da Linguagem – IEL – pelos ensinamentos recebidos.

À equipe de ATPs da Diretoria de Ensino de Sumaré pelas informações cordialmente cedidas.

À Direção, coordenação e professores da EE Antônio do Valle Sobrinho pela permissão e colaboração para a realização desta pesquisa.

À Direção, coordenação e professores da EE Ângelo Campo Dall’Orto pela ajuda oferecida no decorrer dos últimos anos.

Ao Programa Bolsa Mestrado, da Secretaria Estadual de Educação, por oportunizar o aperfeiçoamento profissional de seus educadores.

A minha família pelo apoio incondicional e incentivo constante.

Ao Marcos por acreditar na realização deste sonho e por estar sempre a meu lado.

À Fernanda por ajudar a vencer obstáculos e permitir, assim, esta chegada.

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

Resumo

Esta pesquisa teve como objetivo analisar o(s) modelo(s) de letramento subjacente(s) ao Projeto de Recuperação Paralela de Língua Portuguesa proposto pelos programas oficiais da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo a fim de promover os conhecimentos necessários ao prosseguimento dos estudos para alunos que apresentam dificuldades no cotidiano escolar. Para tal, foram realizadas entrevistas com os profissionais envolvidos tanto na elaboração como na execução do projeto, análise dos documentos oficiais que o regulamentam, observação e gravação de aulas em uma escola pública da cidade de Sumaré, no interior do estado de São Paulo. Todos os dados gerados foram analisados conforme os conceitos dos Novos Estudos do Letramento e permitiram verificar oscilações entre os modelos autônomo e ideológico subjacentes ao projeto único elaborado pela equipe da Diretoria de Ensino de Sumaré para o ano de 2007 e às práticas letradas desenvolvidas tanto nas aulas de recuperação como nas regulares de Língua Portuguesa. Tais oscilações revelaram o não partilhamento de crenças sobre o ensino da leitura e da escrita pelos profissionais envolvidos com o projeto. As conclusões permitiram reflexões sobre a importância da definição e do partilhamento de uma proposta de letramento para o bom desenvolvimento do projeto em questão e também do ensino como um todo.

Palavras-chave: Recuperação Paralela, Letramento, Programas Oficiais.

Abstract

This research had as aim to analyze the literacy models implicit in the Parallel Recovery of Portuguese Language Project proposed by the official programs of the Secretary of Education of the State of São Paulo in order to promote the necessary knowledge to the pursuit of studies for students who show difficulties in the daily school. For such, interviews with the professionals involved in the elaboration and execution of the project were carried out as well as the analysis of the official documents that regulate it and the observation and recording of classes in a public school in the city of Sumaré, in the interior of São Paulo state. All the generated data were analyzed according to the concepts of the New Studies of Literacy and made it possible to verify oscillations among the autonomous and ideological models implicit in the only project elaborated by the Teaching Board team of Sumaré for 2007 and to the learning practices developed in both the recovery classes and in the regular classes of Portuguese Language. Such oscillations revealed the non-sharing of beliefs about the teaching of reading and writing of the professionals involved in the project. The conclusions allowed reflections on the importance of the definition and sharing of a literacy proposal for the good development of the project in question and also of the teaching as a whole.

Key-words: Parallel Recovery, Literacy, Official Programs.

Sumário

Introdução.....	1
Capítulo 1: Metodologia.....	7
1.1. A escola	9
1.2. As professoras	10
1.3. As aulas	12
1.4. Os documentos oficiais.....	12
1.4.1. Resolução SE 15, de 22/02/2005.....	12
1.4.2. Resolução SE 32, de 19/04/2005.....	15
1.4.3. Circular 028/2007	15
1.4.4. Projeto <i>Viajando pelo mundo das fábulas</i>	17
Capítulo 2: Fundamentação teórica	19
2.1. Heath e os eventos de letramento	19
2.2. Street e os modelos de letramento	21
2.2.1. O modelo autônomo	22
2.2.2. O modelo ideológico	23
2.3. Barton e Hamilton: o letramento intrínseco às interações sociais	26
2.4. Gee e o conceito de Discursos	27
2.5. Terzi e as múltiplas relações estabelecidas com/pela escrita	30
Capítulo 3: Análise da proposta de letramento subjacente aos documentos oficiais	33
3.1. Resolução SE 15, de 22/02/2005.....	33
3.2. Circular 028/2007	35
3.3. Projeto <i>Viajando pelo mundo das fábulas</i>	36
Capítulo 4: Práticas de letramento em sala de aula	65
4.1. As práticas de letramento nas aulas de Recuperação Paralela.....	65
4.1.1. A prática de leitura dos textos	68
4.1.2. A prática de produção de textos	76
4.1.3. A prática de orientação para correção das produções textuais	80
4.2. As práticas de letramento nas aulas regulares de Língua Portuguesa	87

4.2.1. A prática de leitura	89
4.2.2. A prática de produção de textos	97
4.2.3. A prática de orientação para correção das produções textuais	101
4.3. Oscilação de modelos de letramento expressos nas práticas letradas das aulas de RP e regulares de Língua Portuguesa.....	108
Capítulo 5: Conclusão	115
Referências	123
Anexo 1	127
Anexo 2	131
Anexo 3	133
Anexo 4	137
Anexo 5	141
Anexo 6	143

Introdução

Ao fim da chamada década da educação, instituída em 1997, dados dos censos educacionais¹ permitem constatar avanços em relação ao aumento do número de alunos matriculados e à diminuição dos índices de evasão e repetência, entretanto, como tais dados são quantitativos, eles não permitem avaliar a melhora da qualidade do ensino oferecido principalmente na rede pública. Paralelamente a esses censos, exames aplicados tanto em nível federal como estadual têm sido realizados para a obtenção de informações que permitam avaliar qualitativamente o ensino público. Através dos meios de comunicação temos acesso aos resultados desses exames e, apesar de uma sutil melhora no decorrer dos anos, constata-se ainda uma grande defasagem de conhecimentos mínimos para tantos anos de escolarização.

Contudo verificamos que, se tem havido por parte do poder público interesse em elaborar e aplicar tais exames, é porque tem havido também preocupação com a qualidade da educação oferecida por suas escolas. Assim, nos deparamos, de um lado, com a realidade das Secretarias de Educação propondo projetos na tentativa de amenizar ou quem sabe resolver os problemas apontados nos exames realizados, de outro com a da escola pública que luta para não sucumbir diante de inúmeras dificuldades tanto pedagógicas quanto estruturais.

Se este é um quadro que vigora na maior parte do país, no Estado de São Paulo não é muito diferente, muito pelo contrário, possuímos uma rede de ensino que compreende 5.655 escolas² distribuídas em 645 municípios³, o que equivale ou supera a rede de ensino de países como a Espanha, por exemplo. Não é necessário muito esforço para termos ciência do quão difícil deve ser administrar tantas escolas e é em decorrência de uma rede tão ampla que muitos problemas se evidenciam: mesmo que haja, por parte do Governo estadual, esforços para a contratação de profissionais capacitados, estes ainda se farão

¹ Para acesso aos censos educacionais, verificar <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>

² Informação obtida pelo site <http://escola.edunet.sp.gov.br/consulta.asp>

³ Quantidade de municípios do Estado de São Paulo de acordo com informações obtidas no site www.suapesquisa.com/estadosbrasil/estado_sao_paulo.htm

insuficientes perante a imensa demanda de estudantes a ser atendida e, mesmo que haja profissionais o bastante, isso não garante a qualidade do ensino que será oferecido a esses alunos, principalmente porque não há como se obter um controle efetivo a despeito do que de fato é ensinado e muito menos como garantir uma unidade teórica e pedagógica entre todas as escolas da rede, já que esta não possui um currículo comum.

É com base nessa realidade e nos dados obtidos por meio de avaliações promovidas pela própria rede, que a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo tem elaborado propostas que visam a melhoria da qualidade do ensino oferecido por ela. Dentre essas propostas, destacamos o projeto de Recuperação Contínua e Paralela de Língua Portuguesa, que, apesar de estar previsto na LDBEN (lei nº 9394/96), torna-se extremamente relevante diante do quadro educacional singular que tem se instaurado em nossa rede, pois, considerando que quase 100% das crianças e jovens paulistas em idade escolar freqüentam as aulas e que cada vez mais se evidenciam problemas de leitura e de escrita nas avaliações como SARESP e SAEB, é imprescindível que se elaborem e desenvolvam projetos no intuito de recuperar ou promover as competências leitoras e escritoras necessárias à realização efetiva dessas práticas.

Diante disso, tal projeto prevê que, se o aluno apresentar domínio insuficiente de algum aspecto relacionado à aquisição de conhecimentos lingüísticos necessários ao prosseguimento de seus estudos e isso não for sanado durante as aulas regulares, ele deverá ser encaminhado a um projeto de Recuperação Paralela (RP) que, por sua vez, deverá propiciar atividades que lhe forneçam o domínio necessário desse aspecto para que ele atinja o nível de apropriação da classe regular.

De acordo com os documentos oficiais que regulamentam esse projeto, as aulas com essa finalidade ocorrerão duas vezes semanais e após o período das aulas regulares. Além disso, propõe-se que os projetos sejam elaborados conjuntamente pela equipe escolar de cada unidade de ensino mediante avaliações diagnósticas que objetivam evidenciar as dificuldades dos alunos e também nortear a gama de atividades a serem propostas a fim de promover avanços na aprendizagem.

Entretanto, considerando minha experiência docente, é possível verificar que o projeto, que já se desenvolve na rede há alguns anos, não tem provocado mudanças

significativas, uma vez que muitos alunos, com no mínimo quatro anos de escolarização e frequência regular no projeto de recuperação, ainda apresentam domínio insuficiente de conhecimentos básicos que lhes permitam ler e escrever com fluência em qualquer ambiente em que venham a circular.

Acreditamos que o bom desenvolvimento de projetos como o de RP esteja atrelado a um partilhamento de concepções teóricas sobre o ensino da leitura e da escrita que permitam que as práticas letradas desenvolvidas na recuperação sejam coerentes com a proposta de letramento adotada pela escola. Dessa forma, se faz substancial que todos os profissionais envolvidos percebam e valorizem a recuperação da mesma forma, ou seja, que a vislumbrem como instrumento para a formação do aluno dentro do perfil desejado.

Dessa maneira, objetivamos com esta pesquisa analisar os modelos de letramento subjacentes ao projeto de Recuperação Paralela de modo a verificar as convergências ou divergências conceituais presentes tanto em sua elaboração como execução em sala de aula. Para tal, colocamos as seguintes questões específicas:

- a) Que conceito de letramento orienta os documentos relativos ao projeto?
- b) Que conceito de letramento orienta a elaboração do projeto em análise?
- c) Que conceito de letramento orienta as práticas nas aulas de recuperação?
- d) Que conceito de letramento orienta as práticas nas aulas regulares?
- e) Como tais conceitos se relacionam?

Quanto às práticas de letramento desenvolvidas em salas de aula, tanto nas regulares de Língua Portuguesa como nas de Recuperação Paralela, abordamos especificamente três delas, a saber, a prática de leitura, a de produção textual e a de orientação para correção dos problemas textuais apresentados na produção.

Na busca por essas informações desenvolvemos a pesquisa numa escola pública da cidade de Sumaré, no interior do estado de São Paulo, onde acompanhamos os trabalhos numa sala de aula de Recuperação Paralela para crianças da 5ª série do Ensino Fundamental, com idades aproximadamente entre 11 e 13 anos, e na sala de aula regular desses alunos que freqüentavam o projeto de recuperação durante o primeiro semestre de 2007. A escola localiza-se em um dos bairros da periferia do município e atende crianças que, em sua maioria, apresentam graves problemas de estrutura familiar e de suporte

financeiro.

Além da observação e gravação em áudio das aulas, tanto na recuperação como na sala regular, foram coletados alguns trabalhos produzidos pelos alunos nos dois ambientes. Também foram feitas entrevistas com os profissionais envolvidos no processo educacional, dentre os quais a professora da recuperação e a das aulas regulares de Língua Portuguesa, a coordenadora pedagógica da escola e os assistentes técnico-pedagógicos (ATP) da Diretoria de Ensino onde se encontra a escola.

Todos os dados gerados por meio dos instrumentos acima citados foram analisados com base nas teorias dos Novos Estudos do Letramento, cujos principais representantes Heath (1982, 1983), Street (1984, 1993, 2003), Barton (1994,1998) e Gee (1996, 2000), a partir de meados da década de 80, voltaram-se para a análise de práticas sociais específicas de certas comunidades observando que a escrita, a depender do contexto social, ideológico e político em que circulava, assumia significação e valorização particulares. Nesse âmbito, notaram que as atividades permeadas pela escrita evidenciavam o letramento do grupo: o que se escreve, por que e para que se escreve, quando e quem tem o ‘poder’ para fazê-lo. Diante disso, passou-se a constatar a existência de letramentos mais valorizados em detrimento de outros e, nesse caso, eram as relações de poder dentro da comunidade que definiam qual modelo seria adotado nas instituições, especialmente nas de ensino.

A escola, então, passa a ser a agência de letramento por excelência, pois é a instituição autorizada a transmitir o letramento considerado ‘superior’ e por isso nela muitas práticas envolvendo a escrita se desenvolvem, pois constantemente o material escrito serve de base para as discussões e geração de conhecimentos. Entretanto ela não é a única e nem deve ser tomada como a melhor, devemos considerar a existência de muitos outros letramentos que se dão fora dela, como o da família, o da igreja, o do grupo de amigos, etc. Apesar disso, não podemos negar que é por meio da escola que muitas crianças, principalmente dos meios mais carentes, têm maior contato com o meio letrado e que, portanto, cabe a ela garantir o acesso a múltiplas práticas letradas por meio das quais seus alunos tornem-se capazes de entender as relações de poder que estão envolvidas nos usos cotidianos da escrita.

Durante muito tempo, o ensino da leitura e da escrita nas instituições escolares tem sido baseado no modelo autônomo de letramento (Street,1984) – em que o foco reside na crença na autonomia do cidadão promovida pela aquisição de habilidades de ler e escrever -, e, por causa disso, propiciado visões fragmentadas e conflitantes sobre o que de fato seja leitura, o que, conseqüentemente, tem refletido no seu ensino e nos resultados das avaliações oficiais. Por outro lado, os Novos Estudos do Letramento têm focado a função social da escrita que, por sua vez, deve ser enfatizada também na escola, uma vez que apenas adquirir a habilidade de codificação lingüística não garante que o sujeito compreenda os textos com os quais convive. Desse modo, se alguns dos envolvidos com o projeto de Recuperação Paralela acreditarem que a formação do leitor compreende apenas a aquisição das habilidades de codificar e de decodificar textos enquanto outros acreditarem que só o domínio dessas habilidades não garante fluência, mas que é necessário conhecer as práticas sociais das quais os textos fazem parte para poder compreendê-los, continuaremos nos deparando com conflitos que refletirão diretamente na formação de nossos alunos.

Tendo em vista que, no ano de 2007, a elaboração do projeto de Recuperação Paralela não competiu às equipes escolares, mas sim à equipe de assistência técnico-pedagógica da Diretoria de Ensino à qual a escola observada pertence e que esses profissionais propuseram um projeto único e geral para todas as escolas, fez-se necessário que eles, muito mais do que conhecer teorias sobre o ensino da leitura e da escrita, partilhassem crenças e valores sobre esse ensino e conhecessem as dificuldades dos alunos; que a professora das aulas regulares de Língua Portuguesa, que indicou os alunos para freqüentarem as aulas de recuperação, também compartilhasse dessa visão para poder aceitar o projeto e valorizar, em suas aulas, os conhecimentos proporcionados por ele e, por fim, que a professora das aulas de recuperação acreditasse na linha teórica adotada a fim de executar as atividades propostas de modo que os objetivos fossem alcançados.

Esperamos, então, que nossa pesquisa, ao analisar os modelos de letramento e refletir sobre a concepção e implementação do projeto de Recuperação Paralela (RP), propicie reflexões sobre a importância da coerência de concepções teóricas principalmente em relação ao ensino da leitura e da escrita, a fim de que os profissionais envolvidos com a educação definam um modelo de letramento norteador de suas práticas pedagógicas de

acordo com o perfil do aluno que se deseja formar. Além disso, esperamos que a mesma contribua significativamente para que os projetos de RP sejam mais valorizados tendo em vista a importância dos mesmos para a garantia da aprendizagem daqueles alunos com maiores dificuldades.

A fim de atingirmos o objetivo anteriormente explicitado, apresentamos no primeiro capítulo a metodologia desta pesquisa e a descrição do *corpus* utilizado. No segundo, apresentamos os principais autores da teoria que fundamenta este trabalho. No capítulo 3, analisamos os documentos oficiais que regulamentam o projeto de RP a fim de verificarmos as propostas de letramento que lhes são subjacentes. No capítulo 4, apresentamos a análise das práticas letradas desenvolvidas tanto nas aulas de RP como nas regulares de Língua Portuguesa a fim de explicitarmos o(s) modelo(s) de letramento que as orienta(m) e, no capítulo 5, propomos uma reflexão sobre as oscilações de modelos de letramento verificadas nos documentos oficiais e nas aulas observadas e as implicações destas para os resultados do projeto de RP.

Capítulo 1

Metodologia

Na busca de informações que nos permitissem analisar os modelos de letramento subjacentes ao projeto de Recuperação Paralela (RP) a fim de verificar as convergências ou divergências conceituais instauradas em sua elaboração e implementação, tornou-se necessário traçar o caminho a ser percorrido e selecionar métodos que nos possibilitassem gerar os dados necessários a esta pesquisa. Dessa forma, optamos por uma pesquisa de tipo etnográfico, uma vez que a etnografia propriamente dita exigiria um trabalho mais amplo e complexo dado que “é literalmente a descrição de culturas ou de grupos de pessoas que são percebidas como portadoras de um certo grau de unidade cultural” (Cançado, 1994:55) e por isso mesmo necessitaria de um longo período de trabalho em campo. A pesquisa de tipo etnográfico, por sua vez, nos permitiria ainda assim o apoio num paradigma qualitativo, já que nosso foco seriam as relações estabelecidas entre os documentos que regulamentam o projeto e o contexto da sala de aula na qual ele será implementado durante o primeiro semestre de 2007.

A partir disso, realizamos nossa pesquisa numa escola estadual do município de Sumaré, interior do estado de São Paulo. O critério de escolha da escola baseou-se na orientação da Resolução SE 15, de 22/02/2005 quanto ao horário em que as aulas de RP deveriam ser oferecidas, a saber, no período subsequente ao término das aulas regulares. Apesar de esta ser uma orientação que a princípio deveria ser seguida por todas as escolas da Diretoria de Ensino, nos deparamos com algumas escolas em que isso não ocorria, dado que as aulas de RP estavam sendo oferecidas ou no período da pré-aula ou dentro do horário das aulas regulares.

Após definida a escola campo de trabalho, entramos em contato com a direção da mesma, a fim de obter autorização, e procuramos as professoras responsáveis tanto pelas aulas do projeto de RP quanto a das aulas regulares de Língua Portuguesa dos alunos envolvidos; juntas definimos que a turma a ter as aulas assistidas seria a de alunos que freqüentavam a 5ª série do Ensino Fundamental, especificamente formada por crianças com

idades entre 11 e 13 anos.

A turma de RP era constituída inicialmente por 20 alunos que foram selecionados pela professora das aulas regulares de Língua Portuguesa a partir de uma avaliação diagnóstica – uma proposta de produção textual - que evidenciou problemas de leitura e escrita que mereceriam um trabalho mais específico e individualizado. Esses alunos pertenciam a turmas regulares diferentes, alguns eram da 5ª B, outros da 5ª D e da 5ª E e foram agrupados com base nos problemas de leitura e escrita que apresentaram; apesar de serem matriculados 20 alunos, apenas uma média de 15 alunos compareciam às aulas que ocorriam duas vezes por semana.

Além das aulas de recuperação, também foram assistidas aulas regulares de Língua Portuguesa das 5ª B e D, no segundo semestre de 2007, para verificar se havia semelhanças entre as práticas letradas desenvolvidas que revelassem partilhamento de uma proposta de letramento.

Também realizamos entrevistas do tipo semi-estruturadas com a professora de Língua Portuguesa a fim, principalmente, de conhecermos os critérios utilizados na seleção os alunos, com a professora das aulas de recuperação para conhecermos suas opiniões sobre o projeto, com a coordenadora pedagógica da escola para obtermos informações específicas sobre a unidade escolar e sobre a implementação da Recuperação Paralela e com os assistentes técnico-pedagógicos da Diretoria de Ensino de Sumaré a fim de nos informarmos sobre o processo de elaboração e implementação do projeto para o ano de 2007.

Diante disso, para gerarmos os dados necessários baseamo-nos nas sugestões de Erickson (1981) a respeito das duas fontes principais para a constituição do *corpus*, sendo elas “olhar” e “perguntar”. “‘Olhar’ se refere a várias técnicas de observação existentes, como anotações de campo, gravações de áudio e vídeo (e subseqüentes transcrições). ‘Perguntar’ refere-se à utilização de questionários, entrevistas, diários de professor, diários de alunos, estudo de documentos, etc.” (Cançado, 1994:56). Assim, valemo-nos especialmente de:

1. anotações de campo, geradas a partir das observações das aulas tanto de Recuperação Paralela quanto regulares de Língua Portuguesa;

2. gravações em áudio dessas aulas e transcrições das mesmas;
3. entrevistas com as professoras envolvidas (a das aulas regulares de Língua Portuguesa e a das aulas de recuperação), com a coordenadora pedagógica da escola e com os assistentes técnico-pedagógicos da Diretoria de Ensino responsáveis pelo acompanhamento do projeto de recuperação paralela;
 4. produções escritas dos alunos nos dois ambientes;
 5. estudo dos documentos oficiais que regulamentam o projeto, a saber:
 - a) a Resolução SE 15, de 22/02/2005 que dispõe sobre estudos de recuperação contínua e paralela na rede estadual de ensino;
 - b) a Resolução SE 32, de 19/04/2005 que altera dispositivos da Resolução SE 15, de 22/02/2005;
 - c) a Circular 028/2007 sobre Recuperação paralela do 1º semestre de 2007 da Diretoria de Ensino Regional;
 - d) o Projeto *Viajando pelo mundo das fábulas* proposto pela DE para o 1º semestre de 2007.

1.1. A escola

A escola onde realizamos nossa pesquisa localiza-se num bairro de periferia, do município de Sumaré-SP, em que a maioria das pessoas tem uma renda mensal muito baixa e vive basicamente do trabalho informal. Devido a isso, segundo informações obtidas na entrevista com a coordenadora pedagógica, uma média de 500 dos 1600 alunos que freqüentam a escola recebe o auxílio Bolsa Família.

Sendo a única escola do bairro, é nela que são oferecidos o Ensino Fundamental e o Médio. Atualmente, são 550 alunos no Ciclo I do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries), 690 alunos no Ciclo II do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) e 360 no Ensino Médio. O fato de haver os dois ciclos do Ensino Fundamental na escola propicia um maior contato entre os professores principalmente quando da mudança do Ciclo I para o Ciclo II, uma vez que há possibilidade de diagnosticar os problemas com maior rapidez, além de que, dessa forma, o aluno já está familiarizado com o ambiente escolar e não precisa preocupar-se

tanto com a adaptação.

A escola também oferece o Programa Escola da Família aos finais de semana, o que atrai não só as crianças do bairro, principalmente pela falta de opções de lazer, como seus familiares, já que são oferecidos cursos profissionalizantes.

Devido à carência do bairro, não há biblioteca pública para acesso da população e a que existe na escola também não é aberta ao público, apenas pode ser usufruída pelos alunos. No entanto, há voluntários que trabalham na biblioteca para organizar o empréstimo dos livros aos alunos e dessa forma eles acabam chegando até as famílias.

Realizamos quinze visitas à escola destinadas a apresentação de nossa pesquisa e solicitação de autorização para o desenvolvimento da mesma junto à direção, para a realização de entrevistas com a coordenadora pedagógica e com as professoras, tanto das aulas de RP como das aulas regulares de Língua Portuguesa, além das destinadas às observações de aulas.

1.2. As professoras

Tendo em vista nosso foco de investigação, fixamo-nos no trabalho das professoras envolvidas diretamente com o projeto de Recuperação Paralela, ou seja, a das aulas regulares de Língua Portuguesa para todas as 5^a séries da escola, que aqui será chamada de Viviane, e a das aulas de RP, cujo nome fictício será Ana.

Ambas foram entrevistadas a fim de conhecermos suas histórias de letramento, pois o letramento de cada uma delas certamente influencia suas práticas pedagógicas, e também suas opiniões a respeito do projeto em questão. A professora das aulas regulares também nos informou os critérios utilizados para selecionar os alunos que freqüentavam as aulas de RP.

A professora Viviane se prontificou desde o início a fornecer todas as informações de que precisássemos, inclusive, além da entrevista, elaborou um relatório descrevendo individualmente os problemas de leitura e escrita de seus alunos. Ela é formada em Letras, sua mãe também é professora – PEB-I, e talvez tenha sido a grande responsável por sua opção profissional. Desde pequena tinha contato com livros por meio

de uma pequena biblioteca mantida e utilizada pelos pais em casa; a mãe contava-lhe histórias que com o tempo eram decoradas e, com o auxílio das ilustrações, ela fingia que as lia aos outros. Não se lembra exatamente como começou a ler, mas quando entrou na escola já estava alfabetizada. Revela que o gosto pela leitura só se desenvolveu graças ao incentivo da família.

A professora Ana pareceu-nos um pouco mais apreensiva, talvez por nunca ter passado por uma situação como essa antes. Ela não quis que a entrevista fosse gravada, então apenas registramos informalmente seu relato. Durante nossa conversa contou-nos da rigidez do pai que a levou a fazer magistério, apesar de seu desejo de cursar Direito. Quando criança, sempre teve livros em casa e a mãe contava-lhe histórias, assim como o avô que, ainda hoje, o faz contando principalmente lendas. O fato de a avó morar na esquina do cinema permitiu que ela tivesse acesso a filmes; participou de um grupo de teatro e formou-se em Letras.

A professora Viviane comentou que o projeto de Recuperação Paralela é importante, contudo o que importa não é o tema a ser trabalhado e sim como se trabalha, afinal, diz que o reforço é o texto, a produção de texto, a reescrita e a leitura e que isso tudo é que faz com que alguns alunos melhorem. Já a professora Ana, apesar de gostar do projeto, acredita que o tempo seja muito curto, pois diz que quando o aluno está aprendendo estruturação, pontuação, o tempo acaba.

Quanto aos critérios de seleção dos alunos para o projeto de RP, a professora Viviane nos informou que realiza no início de todo ano uma avaliação diagnóstica na forma de uma redação, na qual verifica os problemas de escrita dos alunos. Foram estas redações então que serviram também para selecionar os alunos que freqüentariam as aulas de RP, já que evidenciaram problemas de ortografia, estruturação de texto e de clareza de idéias. A professora não nos informou o tema da proposta de redação nem se referiu ao gênero textual abordado.

As professoras são jovens, mas têm experiência com o trabalho em sala de aula. Viviane é professora efetiva da rede estadual e dá aulas de Português e Inglês no ensino fundamental e médio, enquanto Ana trabalha com as turmas de Recuperação Paralela, como professora eventual, ou seja, substitui os professores que faltam e também dá aulas de

Português e Inglês num colégio particular.

1.3. As aulas

As aulas de RP observadas ocorriam às quintas-feiras, das 17h30min às 18h20min e foram acompanhadas a partir do final do mês de abril a meados de junho, totalizando 6 horas/aula de observações. Vale esclarecer que, durante o período citado, algumas aulas deixaram de se realizar em função de reuniões e de outros eventos ocorridos na escola.

As aulas regulares de Língua Portuguesa foram observadas durante duas semanas do mês de outubro, num total de 5 horas/aula na 5ª série B e 4 horas/aula na 5ª série D. A observação de aulas regulares de diferentes séries deveu-se ao fato de que a maior parte dos alunos que freqüentavam as aulas de RP pertencia a estas salas.

1.4. Os documentos oficiais

Os documentos oficiais que regulamentam o projeto foram analisados a fim de que pudéssemos verificar a presença de uma proposta de letramento e, a partir disso, confrontá-la com as práticas de sala de aula em que tal projeto seria implementado.

Neste momento, faremos uma apresentação sintetizada dos principais pontos de cada um dos documentos que serão, posteriormente, analisados.

1.4.1. Resolução SE 15, de 22/02/2005 que dispõe sobre estudos de recuperação contínua e paralela na rede estadual de ensino. (Anexo 1)

A partir do proposto pela LDBEN (lei nº 9394/96), a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo afirma que os projetos de recuperação contínua e paralela constituem “mecanismo colocado à disposição da escola e dos professores para garantir a superação de dificuldades específicas encontradas pelo aluno durante seu percurso escolar”, sendo assim, as mesmas adquirem grande importância para a aprendizagem.

A recuperação contínua seria aquela realizada pelo professor na sala de aula

diariamente diante das dificuldades diagnosticadas, assim, por meio de intervenções imediatas, o professor proporia atividades dirigidas àquelas dificuldades constatadas. Considerando que algumas dificuldades não são superadas no cotidiano escolar, mas que persistem durante o processo educativo, faz-se necessário um acompanhamento com um trabalho mais direcionado junto a esse aluno, que seria a chamada recuperação paralela que deve, por sua vez, ser realizada paralelamente às aulas regulares.

Esse tipo de recuperação requer a elaboração de projetos específicos que serão desenvolvidos de março a junho e de agosto a novembro, sendo que sua elaboração compete à Direção da escola, à coordenação pedagógica e aos professores envolvidos, diante da avaliação diagnóstica realizada pelo professor das aulas regulares no início do ano e da proposta do Conselho de classe/série. Esses projetos devem claramente conter a identificação das dificuldades dos alunos; os objetivos, as atividades propostas e os procedimentos avaliatórios; os critérios usados para agrupamento dos alunos e para a formação das turmas, além do período de realização dos mesmos.

Em relação à formação das turmas, elas devem ser constituídas, em média, por 25 alunos e podem ser organizadas por série, por disciplina, por área de conhecimento ou por nível de desempenho nas diferentes habilidades.

Há orientação para que as aulas de recuperação paralela ocorram no mesmo turno de funcionamento das aulas regulares, sendo assim, as turmas que estudam no turno da tarde e têm aulas regulares até às 17h30 min., terão as aulas de recuperação paralela a partir desse horário. Quanto à carga horária, estabelece-se duas aulas semanais, por turma no Ciclo II.

A fim de esclarecer as competências dos docentes envolvidos com o projeto, define-se que:

- a) a Direção da escola e a coordenação pedagógica devem:
 - elaborar, juntamente com os professores envolvidos, os projetos de recuperação paralela e enviá-los à Diretoria de Ensino para aprovação;
 - coordenar, implementar, acompanhar e avaliar os projetos;
 - informar aos pais as dificuldades dos alunos, a necessidade de recuperação, os critérios utilizados para o encaminhamento e a forma de realização;

- disponibilizar ambiente e materiais necessários.

b) ao docente da classe ou disciplina cabe:

- identificar dificuldades dos alunos, de forma objetiva ao longo do bimestre ou bimestres;

- propor atividades adequadas às dificuldades;

- avaliar continuamente o desempenho do aluno, tanto nas aulas regulares como nas de recuperação paralela por meio de registros de observações.

c) o docente das aulas de recuperação paralela deve:

- desenvolver atividades significativas a fim de que o aluno supere suas dificuldades;

- utilizar diferentes materiais e ambientes pedagógicos;

- avaliar o trabalho e redirecioná-lo quando preciso;

- participar das reuniões de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) e dos Conselhos de classe/série, além das capacitações promovidas pela Diretoria de Ensino.

d) ao Conselho de classe/série cabe:

- analisar as dificuldades de aprendizagem dos alunos e propor o encaminhamento para a recuperação paralela;

- avaliar o desenvolvimento dos projetos e sugerir adequações quando necessário.

e) a Diretoria de Ensino, por meio da Equipe de Supervisão e da Oficina Pedagógica, deve:

- orientar, acompanhar e avaliar a implementação dos projetos;

- analisar e aprovar os projetos enviados pelas escolas;

- gerenciar a distribuição de créditos de horas de cada unidade escolar;

- capacitar as equipes escolares e os professores responsáveis pela recuperação paralela.

Fica ainda estabelecido que, quando o docente das aulas regulares não for o mesmo da recuperação paralela, a responsabilidade pela aprendizagem do aluno deve ser compartilhada, sendo que a troca de informações deve ocorrer nas HTPC e nos Conselhos

de classe/série. Além disso, os resultados do desempenho do aluno nas aulas de recuperação paralela devem ser considerados e incorporados às avaliações das aulas regulares.

No que tange à atribuição das aulas dos projetos de recuperação paralela, estabelece-se que a mesma será regida por legislação específica.

1.4.2. Resolução SE 32, de 19/04/2005 que altera dispositivos da Resolução SE 15, de 22/02/2005. (Anexo 2)

Esta resolução altera alguns parágrafos da Resolução SE 15, de 22/02/2005, assim sendo, resolve-se que:

- a alínea “a” do § 1º do artigo 5º, ao invés de referir-se aos concluintes dos Ciclos I e II que foram promovidos com recomendação de recuperação paralela, passa a referir-se apenas aos concluintes do Ciclo I.

- o § 3º do artigo 5º teve sua redação alterada de modo que a orientação para a implementação dos projetos de recuperação paralela passa a abranger não somente as escolas que funcionam em dois turnos, mas também aquelas que funcionam em três turnos e as que possuem classes do Ciclo II no período noturno, estabelecendo que nesses casos, as aulas de recuperação paralela serão desenvolvidas fora do horário das aulas regulares, inclusive aos sábados seguindo a mesma carga horária para as escolas que funcionam em dois turnos: Ciclo I: até 3 aulas semanais, por turma e Ciclo II: 2 aulas semanais, por turma.

1.4.3. Circular 028/2007 sobre Recuperação paralela do 1º semestre de 2007 da Diretoria de Ensino Regional. (Anexo 3)

Esta Circular propõe orientações quanto à implementação do projeto de recuperação paralela nas escolas da jurisdição da Diretoria de Ensino em questão. Dessa forma, é basicamente pautada nas resoluções da Secretaria de Educação que dispõem sobre a recuperação paralela.

Define-se que a recuperação paralela é destinada exclusivamente aos alunos do

Ensino Fundamental que apresentam dificuldades de aprendizagem e por isso necessitam de um trabalho mais direcionado. Além disso, estabelece que os projetos de recuperação paralela devem ser elaborados pela Direção da escola, pela Coordenação pedagógica juntamente com os professores envolvidos mediante a proposta do Conselho de classe/série a partir da análise das informações diagnosticadas pelo professor da classe, que por sua vez, tem o dever de realizar as atividades de recuperação contínua durante todo o ano letivo.

Segue-se a orientação da Resolução SE 15 de 22/02/2005 quanto à constituição das turmas que deve ter em média 25 alunos, referindo-se também quanto ao horário de desenvolvimento das aulas, a saber: no mesmo turno de funcionamento da classe e após o término das aulas regulares e ainda em relação à carga horária que deve ser de 03 aulas semanais no Ciclo I, 02 aulas semanais para as 5, 6^a e 7^a séries do Ciclo II e 01 aula semanal para a 8^a série do Ciclo II. Estabelece-se também que o período de realização se dará no 1º semestre de 2007, com início em março e término em junho.

Compete à Direção da escola estabelecer vínculo entre o professor da classe e o da recuperação paralela a fim de assegurar a aprendizagem do aluno, deixando claro também que os resultados obtidos na recuperação paralela deverão ser incorporados às avaliações das aulas regulares.

Por fim, há referência à atribuição das aulas do projeto que somente poderá ser efetuada após a aprovação do mesmo pelo Supervisor de Ensino, sendo que cabe à escola enviar o projeto com a formação das turmas até a data estipulada e que o projeto detalhado do trabalho a ser desenvolvido pelo professor será solicitado posteriormente.

Ainda anexo a este documento segue um modelo do projeto que deverá ser encaminhado à Diretoria de Ensino no primeiro momento. Deste modelo, constam as seguintes informações: quantidade de turmas e de horas a serem utilizadas; síntese do projeto: identificação das dificuldades dos alunos, objetivos, conteúdos, atividades e procedimentos avaliatórios; relação de alunos por turma.

1.4.4. Projeto *Viajando pelo mundo das fábulas* proposto pela DE para o 1º semestre de 2007. (Anexo 4)

Este projeto foi elaborado por uma equipe de ATPs (Assistentes Técnico-Pedagógicos) juntamente com os coordenadores pedagógicos das escolas a fim de que todas as unidades escolares da Diretoria de Ensino de Sumaré-SP desenvolvessem um projeto único, mais direcionado, de modo a facilitar o acompanhamento do mesmo pela equipe gestora da escola (diretor e coordenadores).

As áreas envolvidas são as de Linguagens, Códigos e suas tecnologias e de Ciências Humanas e suas tecnologias, com o foco na disciplina de Língua Portuguesa. Envolve também como temas transversais a Pluralidade Cultural, a Ética e a Cidadania. De um modo geral tem como objetivos o contato com o gênero textual Fábula que proporcionaria o conhecimento de suas características específicas, além de possibilitar condições para que o aluno aproprie-se das práticas de leitura e produção de texto, tanto na modalidade escrita como na oral; também objetiva “construir um comportamento revisor” de textos e a percepção da pontuação como recurso orientador do entendimento textual. Os conteúdos propostos abarcam habilidades de leitura e escrita, oralidade, compreensão e interpretação.

Há orientações quanto ao desenvolvimento das aulas no seguinte sentido: inicialmente deve haver uma problematização quanto ao gênero textual a ser trabalhado a partir de questionamentos sobre um texto sugerido. Depois, propõe-se que sejam distribuídas e lidas diferentes versões de uma mesma fábula e, em seguida, sejam realizadas atividades chamadas de permanentes que abrangem discussão do vocabulário empregado nas diferentes versões textuais, produção de uma nova versão para a fábula em questão, organização da estrutura narrativa, correção de aspectos gramaticais, ortografia e pontuação, sendo que estas quatro últimas devem ser realizadas por meio de reescrita coletiva de um texto que seja representativo dos problemas da classe. Para cada uma das atividades permanentes há orientações detalhadas sobre o que deve ser feito pelo professor.

Por fim, prevê-se que sejam selecionados textos dos alunos para a elaboração de um livro de fábulas.

Capítulo 2

Fundamentação teórica

A partir da década de 80, trabalhos como os de Scribner e Cole (1981), de Heath (1982, 1983), de Street (1984, 1993), de Gee (1996), de Barton (1994, 1998), de Kleiman (1995) e de Terzi (1995, 2001, 2003, 2005) passaram a abordar questões que extrapolaram a visão da leitura e da escrita enquanto instrumentos de divisões entre culturas orais e culturas letradas, permitindo percebê-las como parte constitutiva de práticas sociais e culturais contextualmente inseridas.

Os Novos Estudos do Letramento, principalmente por meio de trabalhos etnográficos, possibilitaram o surgimento de conceitos fundamentais para o entendimento das questões relacionadas à escrita hoje. Assim, tais conceitos se fazem fundamentais para nosso estudo, pois permitem fazer emergir e compreender as concepções teóricas sobre a escrita que subjazem às práticas escolares.

2.1. Heath e os eventos de letramento

O trabalho de Heath (1983) foi de fundamental importância para os Novos Estudos do Letramento, já que abordou, pela primeira vez, a noção de evento de letramento, ou seja, “situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas” (Kleiman, 1995:40). Em seu estudo etnográfico em três comunidades da Carolina do Norte, nos EUA, na década de 60, a autora apontou a necessidade de se observar os eventos letrados e as práticas de cada comunidade a fim de se conhecer as reais relações estabelecidas com a escrita.

A partir da observação dos diferentes eventos de letramento aos quais as crianças das três comunidades eram expostas, Heath estabeleceu relações com o sucesso ou fracasso escolar das mesmas. Desse modo, constatou que o grupo de famílias com alto grau

de escolarização – Gateway - apresentava eventos letrados dos quais as crianças participavam ativamente, haja vista que as atividades envolvendo a escrita permitiam às crianças relacionar os textos escritos com as atividades cotidianas, por exemplo, a leitura de historinhas antes de dormir, a solicitação de informações sobre o que estava sendo lido com perguntas como “o quê?”, “quem?”, “onde?”, além da constante verbalização sobre o que a criança conheceu nos livros, da atitude prazerosa na relação com eles e do encorajamento das iniciativas de eventos de letramento por parte da criança.

Esses eventos permitiam que, ao chegar à escola, essas crianças não se deparassem com dificuldades, pois já haviam desenvolvido em casa as habilidades valorizadas e exigidas nas práticas pedagógicas escolares.

Por outro lado, as crianças de Roadville, embora vivenciassem eventos de letramento em que reconheciam a autoridade da escrita, não eram incentivadas a ficcionalizar nem se valer do conteúdo dos textos escritos em suas atividades cotidianas. Assim, nos primeiros anos de escolarização, essas crianças não apresentavam grandes dificuldades, visto que conheciam as letras e respondiam bem a questões como “quem?”, “onde?”, “quando?”. Todavia, nas séries mais avançadas em que eram solicitadas a criar histórias e a dar opiniões sobre o que estava sendo discutido, elas não apresentavam bom desempenho, o que apontava para o início de seu fracasso na escola.

Já na comunidade Trackton, os eventos de letramento, aos quais as crianças eram expostas, eram muito restritos, uma vez que os adultos eram pouco letrados e não valorizavam tanto a escrita. Apesar disso, as crianças acabavam aprendendo a ler mesmo antes de freqüentar a escola, pois tinham constantemente que fazer compras para os pais e daí a necessidade de diferenciar letras, números, etc. Contudo, faltava-lhes, ao chegar a escola, o comportamento leitor, que lhes permitiria responder a questões de identificação, a ter o comportamento esperado durante a leitura de uma história, entre outros. Estavam, portanto, fadadas ao fracasso escolar, embora conseguissem com presteza ficcionalizar histórias e negociar sentidos de um texto.

De modo geral, o trabalho de Heath propiciou reflexões sobre a importância de se conhecer os eventos de letramento vivenciados pela criança na fase pré-escolar, ou seja, sua história de letramento, não necessariamente para que se justifique os sucessos ou

fracassos quando estas chegam à escola, mas para que se consiga diagnosticar os problemas e tentar resolvê-los o quanto antes possível. No entanto, fica implícito em seu trabalho que o sucesso ou fracasso escolar dependem substancialmente dos conhecimentos adquiridos fora da escola, assim, é a família que deve se adaptar às exigências escolares se quiser que seus filhos sejam bem sucedidos e não o contrário, o que, por sua vez, legitima o caráter dominante do letramento oferecido pelas instituições de ensino em detrimento do letramento adquirido fora delas.

Embora esse trabalho não focalizasse especificamente a posição da escola diante dos diferentes letramentos que as crianças traziam, ele contribuiu muito para que se começasse a observar com mais atenção as relações entre a escola e a comunidade na qual se insere. É nesse sentido que o conceito de evento de letramento abordado por Heath nos interessa, pois permite supormos que os eventos de letramento vivenciados em período pré-escolar pelos alunos da classe de Recuperação Paralela devem ter sido bastante restritos ou, pelo menos, bastante diferentes daqueles valorizados pela escola.

Esses alunos, apesar de freqüentarem a escola há, no mínimo, cinco anos e de serem alfabetizados, apresentam dificuldades na utilização significativa da escrita, já que não lêem com fluência e, quando o fazem, conseguem apenas responder às questões do tipo identificação, e muito menos expressam suas idéias com clareza tanto na oralidade como na escrita. Assim, sabendo da influência que os eventos de letramento vivenciados pela criança em outros ambientes têm sobre aqueles vivenciados na escola, pudemos observar e analisar as relações de significados que os eventos escolares estabelecem com a vida dos alunos.

2.2. Street e os modelos de letramento

Street (1984), em trabalho posterior ao de Heath, observou que as interações sociais de determinada comunidade definiam os usos que se faziam da escrita e, por isso, se as atividades que constituíam os eventos de letramento não fossem apenas ocasionais, mas recorrentes e valorizadas, elas passavam a constituir práticas letradas inerentes à comunidade em que ocorriam. Desse modo, o conceito de prática de letramento passa a ser a unidade de estudo, já que para o autor, o letramento é concebido enquanto “práticas

sociais e concepções de leitura e escrita” (1984:1) que estão embutidas em uma ideologia e não podem ser tratadas como “neutras” ou “meramente técnicas”, mas que dependem do contexto da comunidade em que se inserem. Para o autor “as práticas de letramento referem-se a [um] conceito cultural mais amplo das formas específicas de pensar e de fazer a leitura e a escrita dentro dos contextos culturais” (Street, 2003:9). Assim o evento de letramento passa a ser considerado aquilo que se pode observar das práticas, por exemplo, ao vermos alguém num banco de praça lendo um jornal, estamos diante de um evento de letramento, porém, se nos perguntarmos sobre os significados da realização de tal atividade para aquela pessoa ou mesmo para a comunidade, estaremos diante de questões que evidenciam uma prática de letramento.

Sendo assim, o letramento deve ser pensado como um fenômeno plural dada a multiplicidade de grupos e contextos nos quais as práticas e as concepções de leitura e escrita se constituem.

Tendo em vista que as concepções ideológicas dos grupos sociais influenciam diretamente nas práticas letradas da comunidade e refletem, portanto, em suas instituições, principalmente na escola – já que esta, na maioria dos casos, representa a principal agência de letramento -, Street propõe a existência de dois grandes modelos de letramento – o autônomo e o ideológico – que permitem distinguir práticas letradas mais associadas a alfabetização tradicional de outras, cuja essência permite vislumbrar as reais relações que a escrita exerce e estabelece naquele determinado grupo social.

2.2.1. O modelo autônomo

Na visão do autor, o modelo autônomo está calcado na idéia de que a aquisição de habilidades de leitura e de escrita seria, por si só, capaz de promover a autonomia do sujeito, fosse por meio de seu desenvolvimento cognitivo, fosse pelo “poder” que a escrita seria capaz de lhe conferir. Isto quer dizer que, saber decodificar grafemas e conhecer as regras gramaticais e ortográficas da língua garantiriam que o sujeito desenvolveria outras habilidades cognitivas que permitiriam principalmente seu desenvolvimento econômico.

Esse modelo, entretanto, “disfarça as suposições culturais e ideológicas sobre as

quais se baseia” (Street, 2003:5), pois permite pensar que as práticas por ele veiculadas seriam neutras e universais. No entanto, ao serem tomadas como o padrão e serem transmitidas, estão claramente servindo ao propósito daqueles que têm o poder para definir o seu letramento como dominante, não podendo, assim, dizerem-se neutras; também não podem ser consideradas como universais uma vez que o letramento de cada comunidade é peculiar a ela e, por isso, os usos que se fazem da escrita em cada comunidade são específicos dentro da cultura daquele grupo. Dessa maneira, desconsiderar tais fatos permite pensar na existência de um letramento único e superior que deveria, por sua vez, ser disseminado homogeneamente a todas as comunidades em detrimento do letramento particular de cada uma delas. No entanto, a maior crítica do autor revela-se em relação a isso, pois, para ele, a grande falha desse modelo reside no fato de o mesmo desconsiderar as concepções ideológicas e culturais que o sustentam, haja vista que as particularidades de cada grupo são, assim, desprezadas.

Isso nos permite pensar que a escola, ao transmitir ao indivíduo as habilidades de leitura e escrita desassociando-as de práticas sociais amplas e contextualmente inseridas, corrobora a idéia da existência desse letramento dominante, do qual ela é a representante autorizada, que deve ser “aprendido” pelas camadas mais pobres da população. Por isso, Street afirma que a abordagem autônoma do letramento permite a imposição de conceitos de culturas ou grupos sociais dominantes a outros menos prestigiados.

Muitos estudiosos afirmam que as concepções de letramento vigentes nas instituições escolares se baseiam essencialmente no modelo autônomo, o que faz com que o ensino da leitura e da escrita seja descontextualizado e revele crenças de que a aquisição de habilidades de codificação e de decodificação capacitaria o sujeito a ler e escrever com fluência independentemente das funções sociais dos textos.

2.2.2. O modelo ideológico

Em oposição ao modelo autônomo, o autor propõe o modelo ideológico de letramento que “oferece uma visão com maior sensibilidade cultural das práticas de letramento, na medida em que elas variam de um contexto para outro” (Street, 2003:5). A

partir disso, o letramento passa a ser concebido enquanto prática social e não apenas como mera habilidade técnica e neutra que pode ser “dado” a alguém de modo isento de intenções. A opção de uma comunidade por valorizar determinadas práticas em detrimento de outras é ideológica e permeada, conseqüentemente, pelas relações de poder que definem o letramento que será tomado como padrão. Afirma-se com isso que as práticas letradas de dada comunidade são sempre ideológicas, já que não se isentam de visões particulares sobre o mundo e que freqüentemente exprimem o desejo de se tornarem dominantes em detrimento de outras (Gee, 1990 *apud* Street, 2003:5). Assim, as instituições, principalmente escolares, ao assumirem ensinar determinado letramento, assumem também a ideologia inerente a ele; diante disso, o modelo autônomo de letramento não deixa de ser ideológico, já que todos o são, mas apenas aborda de modo descontextualizado o ensino da escrita e da leitura.

No contexto do letramento ideológico, as práticas que envolvem a leitura e a escrita têm uma razão social intrínseca de modo que a relação estabelecida com o texto tem sempre um propósito mais amplo do que apenas o uso das habilidades de codificação ou decodificação. Por exemplo, o texto pode servir para fruição, para suprir uma necessidade no âmbito do trabalho, para o conhecimento de instruções de um aparelho ou remédio, para possibilitar a comunicação ou a aquisição de informações, entre outros. Deve ficar claro, entretanto, que os usos que são feitos dos textos, embora evidenciem uma prática social, também são permeados pela visão particular que o sujeito tem daquela prática permitindo que ele atribua valores a elas, assim ele pode realizá-la por necessidade/obrigação ou apenas por prazer.

Considerando que as práticas sociais dependem das necessidades da comunidade para que existam, os usos da escrita estão sujeitos a modificações; sendo assim, a cada nova necessidade, novos usos da escrita ocorrerão e, conseqüentemente, novas práticas letradas serão instauradas. Essa variação de usos sociais da escrita ocorre tanto dentro da mesma comunidade como, principalmente, entre grupos culturais distintos. Por isso, Street propõe a existência de múltiplos letramentos tantas quantas forem as diferentes práticas letradas contextualmente inseridas.

Por isso é necessário que, ao se propor programas de desenvolvimento de

letramento, esses múltiplos letramentos sejam considerados e observados em suas particularidades, o que só é possível a partir da observação de práticas letradas localmente situadas.

Se a escola, enquanto agência de letramento, almeja promover a aprendizagem da leitura e da escrita de acordo com o modelo ideológico, é fundamental que as práticas letradas da comunidade em que ela se insere sejam conhecidas para que possa ser definida a forma de ensino mais significativa para a participação dos alunos nessas práticas.

A concepção de letramento encerrada no modelo ideológico extrapola a visão do ensino da leitura e da escrita restrito a aquisição de habilidades lingüísticas específicas promovido pelo modelo autônomo, já que não se encerra em atividades gramaticais descontextualizadas. É claro que aprender as regras de uso do código escrito são importantes para a aprendizagem da escrita e da leitura, no entanto os textos são muito mais do que um conjunto de frases ou palavras, pois só existem em função de uma prática social e em decorrência dela são formatados. Assim, o ensino dessas habilidades (alfabetização) deve relacionar-se com o ensino das funções específicas de cada texto, a fim de que o aluno compreenda que os aspectos sociais, ideológicos, culturais e de poder existentes na sociedade influenciam na criação dos textos e se manifestam por meio do código lingüístico, pois só assim será possível promover uma aprendizagem significativa da leitura e da escrita permitindo que os alunos participem ativamente das práticas sociais que as envolvem.

O conhecimento das características desses dois modelos de letramento permite que, ao analisarmos os documentos oficiais e as aulas, possamos identificar elementos que evidenciem a presença de um deles ou de ambos como norteadores das práticas de letramento propostas no projeto de RP.

Essa identificação se faz importante porque propicia a verificação de convergências ou divergências conceituais subjacentes tanto à elaboração como à implementação do projeto.

2.3. Barton e Hamilton: o letramento intrínseco às interações sociais

Tendo em vista o caráter ideológico que subjaz as práticas letradas é impossível conceber o letramento enquanto fenômeno desvinculado do contexto social e é nessa perspectiva que os trabalhos de Barton e Hamilton contribuem para os Novos Estudos do Letramento, já que propõem que “o letramento constitui-se das atividades que surgem nas interações sociais” (1998:3) e se dá na interação entre as pessoas, não estando no texto escrito nem nos sujeitos da leitura, mas sim no espaço entre o pensamento e o texto, no momento em que os significados são construídos de acordo com as crenças e valores do indivíduo.

Os conceitos de evento e prática de letramento, definidos por Street, são abordados de modo que os eventos de letramento são considerados “episódios observáveis que surgem a partir de práticas e são formatados por elas” (1998:7) e estão presentes nas mais diversas situações cotidianas sejam elas formais, como no trabalho, na escola, na igreja, ou informais, como nos lares, por exemplo. Assim, a concretude dos eventos permite inferir os significados socialmente construídos para os usos da escrita na comunidade que são subjacentes às práticas letradas. Esse conceito, por sua vez, é essencial na teoria de Barton e Hamilton, pois trata das práticas sociais em que a escrita desempenha algum papel, envolvendo não só o que é feito com ela, mas também os valores, as atitudes, os sentimentos que estão por traz dos usos. Isso que não é observável instaura-se como elo de ligação entre os membros da comunidade pois evidencia o partilhamento da ideologia que define a identidade do grupo.

Diante disso, como nos exemplificam os autores, ao vermos alguém preparando uma torta e utilizando para tal uma receita (evento de letramento, pois é a parte observável, visível) inferimos que, naquela comunidade, da qual aquela pessoa faz parte, é comum o uso de receitas durante as atividades culinárias (prática de letramento, pois é a parte invisível relacionada ao comportamento). Se estendemos então esse uso ao grupo social, podemos pensar que tal prática não seja realizada por todos os membros da mesma forma, isto é, talvez a pessoa que faz a torta nunca a tenha feito antes, daí a necessidade de seguir a receita à risca, talvez apenas a utilize para conferir se os ingredientes e as quantidades estão

corretos, talvez esteja lendo a receita com prazer ou por obrigação – o que são aspectos individuais dessa prática; por outro lado, podemos pensar, de modo geral, que nesse grupo social as pessoas lêem, copiam, trocam receitas, buscam-nas em revistas, jornais, têm interesse por um tipo específico delas (mais simples ou mais sofisticadas), além de nos questionarmos sobre desde quando costumam fazer isso, se é uma prática recente ou mais antiga, se fica restrita aos membros mais velhos ou se estende aos mais jovens, enfim, pensamos nos aspectos coletivos dessa prática que são histórica e socialmente construídos.

Analisar as práticas de letramento (a parte invisível do evento) possibilita aos pesquisadores um contato com os letramentos não dominantes que se restringem aos “domínios” não abarcados pelas instituições oficiais da comunidade, garantindo assim que estes sejam conhecidos e investigados a partir de um olhar etnográfico, sem julgamentos de valor, mas intencionando ressaltar as relações estabelecidas pelo texto ao fazer parte da vida das pessoas. É com esse intuito que os autores fundamentam a teoria do letramento enquanto fenômeno cultural e plural, haja vista a afirmação da existência de múltiplos letramentos conforme a pluralidade de práticas sociais e a variedade de modos de significar dos indivíduos dos diversos grupos sociais.

As concepções acerca do letramento propostas pelos autores interessam-nos pelo fato de oportunizar que a observação dos eventos letrados nas aulas de RP permita-nos inferir as práticas e os letramentos que estão subjacentes a eles. Caso percebamos que as práticas letradas das aulas de RP sejam semelhantes àquelas das aulas regulares, poderemos inferir um partilhamento de ideologias, de crenças, de valores sobre o ensino da escrita e da leitura, o que contribuirá significativamente para a qualidade do ensino oferecido permitindo que os objetivos do projeto de recuperação sejam atingidos.

2.4. Gee e o conceito de Discursos

Dada a pluralidade sociocultural que subjaz às práticas letradas, Gee, em seus trabalhos, propõe-nos que o estudo da linguagem deve sempre ser associado ao estudo dos campos dos quais ela é parte constitutiva, ou seja, é impossível conceber a linguagem sem as relações sociais e de poder, os valores, as atitudes, a política, as experiências, a cultura

do grupo no qual tal linguagem se instaura. Diante disso, o autor cria o conceito de Discurso em que as formas de utilização da linguagem estão intimamente associadas a outras formas de expressão que, por sua vez, envolvem gestos, vestimentas, sentimentos, pensamentos, crenças, valores, enfim, comportamentos que permitem ao indivíduo ser reconhecido e aceito pelo grupo social do qual faz ou almeja fazer parte.

Nesse sentido, as situações de uso da linguagem envolvem muito mais do que simples conhecimento de construções gramaticais. É preciso que o sujeito seja capaz de combinar a sua forma de expressão linguística com seus atos, suas roupas, seu modo de olhar e principalmente com o momento, o lugar e o grupo específico nos quais usa a linguagem. Assim, podemos dizer que tantas quantas forem as diferentes situações de uso da linguagem tantos serão os Discursos dos quais os sujeitos participam, e, desse modo, dada sua diversidade, cada um deles permite vislumbrar uma das múltiplas identidades assumidas pelo sujeito, pois, a participação nos diferentes Discursos exige que o sujeito se adapte a fim de seja aceito pelo grupo.

Segundo o autor, cada uma dessas diferentes situações de uso da linguagem propicia a criação de múltiplos ‘WHOs’ (quem somos) e diversos ‘WHATs’ (o que fazemos ou as práticas sociais), pois, a depender do Discurso ao qual o sujeito deseja se associar, é necessário que ele evidencie compartilhar os valores, as crenças e a ideologia dos demais participantes desse grupo e isso se concretiza tanto por sua linguagem como por seu comportamento.

Os Discursos podem ser primários ou secundários. Os primários definem-se como aqueles que o sujeito adquiriu durante sua socialização primária, ou seja, no grupo familiar; são eles que definem “a identidade social primária” (Gee, 1996:137) que funciona como a base para que o sujeito adquira ou resista a Discursos posteriores a partir da compreensão que ele tem de si e dos demais de seu grupo. Já os Discursos secundários remetem àqueles dos quais o sujeito participa em suas socializações posteriores, fora do lar, isto é, a escola, a igreja, o trabalho, os grupos de amigos, etc. De modo geral, os Discursos são adquiridos por simples exposição a modelos de referência, não sendo, portanto, necessário um ensino formal, como no caso da aquisição da língua materna, mas podem também ser aprendidos de modo consciente, já que se fazem necessários ao sujeito por

razões diversas, por exemplo, a aquisição de uma segunda língua. Assim, seja por aquisição ou por aprendizado, o sujeito só passa a fazer parte efetivamente de um determinado Discurso se ele participar de suas práticas sociais.

Pensando nisso, podemos relacionar a participação do sujeito em práticas letradas com a aquisição ou aprendizado de um Discurso secundário (o letramento), sendo que este pode se dar tanto no lar (após a aquisição do Discurso primário), por meio de atividades cotidianas envolvendo a escrita, como na escola, por meio de atividades que relacionam o conhecimento do código lingüístico aos usos sociais da escrita pela comunidade em que a escola se insere. No caso de essa aquisição se dar no âmbito escolar, é necessário refletirmos sobre as implicações da desvalorização dos Discursos primários das crianças, pois isso pode, como nos mostrou Heath, propiciar o fracasso das mesmas. É claro que temos consciência dos conflitos entre os diferentes Discursos, principalmente se considerarmos as relações de poder que os permeiam. No entanto, a escola não pode centrar-se na veiculação de um único, tomado como padrão, mesmo porque o sujeito só será capaz de construir diferentes identidades para participar dos diferentes Discursos se for exposto a vários deles e conscientemente aprender aqueles de que necessita ou deseja participar.

Para nossa pesquisa o conceito de Discurso se faz importante porque possibilita vislumbrar como as aulas de RP contribuem para que as crianças adquiram um Discurso secundário, no caso os conhecimentos sobre leitura e escrita que as permitam participar das práticas sociais letradas, e, principalmente, se os seus Discursos primários têm sido valorizados ou não durante essas aulas.

A escola, de modo geral, veicula um Discurso que é altamente valorizado pela sociedade, afinal, todos, sem distinção, buscam fazer parte deste Discurso, entretanto é bastante comum depararmos com crianças que não têm consciência dos motivos pelos quais participam das práticas escolares e quando questionadas, geralmente, reproduzem um discurso baseado no senso comum que se relaciona à melhoria da qualidade de vida. Esse fato, talvez, possibilite explicar os motivos pelos quais muitas crianças apresentam linguagem e comportamento divergentes dos requeridos pelo Discurso escolar e, conseqüentemente, a ocorrência dos conflitos entre este e os Discursos primários dessas

crianças.

2.5. Terzi e as múltiplas relações estabelecidas com/pela escrita

Em seus estudos recentes no Brasil, a autora também considera o letramento como um fenômeno social, no entanto, tal como Barton e Hamilton, não descarta a presença de componentes individuais, haja vista, que, enquanto fenômeno social, é influenciado pelas condições sócio-econômicas, políticas, religiosas e as influencia também e, enquanto fenômeno individual, ele não só sofre influência das características pessoais como também as influencia.

Segundo Terzi, o letramento é definido como “a relação que as pessoas estabelecem com a escrita (Terzi, 2003) seja ela uma relação de uso, de conhecimento, de valorização ou de crença” (Terzi e Scavassa, 2005). Tal definição permite considerarmos que pessoas não alfabetizadas também podem ser letradas, uma vez que, embora não dominem o código lingüístico, podem possuir conhecimentos sobre as práticas sócio-culturais de uso da escrita e suas funções, como também podem ter crenças e atribuir valores a elas. Esta concepção permite uma visão ainda mais ampla do conceito de letramento, visto que são consideradas todas as relações que se estabelecem com a escrita dentro de determinados grupos sociais.

De acordo com a autora, a relação de conhecimento da escrita ultrapassa o conhecimento do código lingüístico, pois um analfabeto pode saber exatamente para que serve um artigo de jornal ou uma carta mesmo sem nunca ter lido um deles ou até saber que não se escreve uma carta de amor da mesma forma que se escreve uma nota de falecimento, o que indica que seus conhecimentos sobre os textos se relacionam tanto às funções como às formas lingüísticas específicas de cada um nos diferentes contextos. São, então, tais conhecimentos que “potencializam a valorização da apropriação das práticas de letramento” (Terzi e Scavassa, 2005), pois as pessoas passam a atribuir cada vez mais importância à leitura e à escrita, visto que o domínio destas lhes possibilitaria participar de práticas das quais o texto escrito é constitutivo e lhes conferiria autoridade para emitir opiniões e julgamentos, já que teriam condições de ler o que de fato está escrito sem que precisassem

da intervenção de outras pessoas. Isso de certa forma lhes conferiria poder, pois teriam autonomia para realizar tais práticas e, conseqüentemente, despertaria a necessidade de adquirir mais conhecimentos.

Sendo a escola a agência de letramento mais valorizada, cabe a ela considerar todos esses fatores que influenciam as múltiplas relações estabelecidas com a escrita na comunidade em que está inserida, pois são as relações que os alunos têm ou tiveram com a escrita fora do ambiente escolar que influenciarão, e talvez até determinem, as relações que serão estabelecidas com ela dentro da escola. O conhecimento da situação de letramento dos alunos é fundamental para o encaminhamento adequado do ensino da escrita e da leitura.

Uma grande preocupação educacional atualmente tem sido o fato de que muitos alunos, embora alfabetizados, não são capazes de ler um texto, compreendendo sequer as informações mais explícitas veiculadas por ele. Isso talvez revele o quanto das práticas escolares ainda se restringem ao ensino descontextualizado do código lingüístico em que os textos estudados são destituídos do caráter social, político e ideológico que lhes é intrínseco.

Sendo o projeto de RP destinado a alunos que apresentam principalmente dificuldades de leitura e escrita, é fundamental que as considerações da autora sobre as relações estabelecidas pelos indivíduos com a escrita sejam primordialmente valorizadas e incorporadas às práticas escolares, pois, caso contrário, continuaremos formando cidadãos ‘alfabetizados’ que apenas conhecem o código lingüístico e que são incapazes de se valer dele para participar efetivamente das práticas sociais de sua comunidade.

Desse modo, compartilhamos o conceito de letramento da autora e este será tomado como alicerce para a observação e análise das práticas letradas desenvolvidas nas aulas de RP.

Capítulo 3

Análise da proposta de letramento subjacente aos documentos oficiais

Os documentos oficiais que regulamentam o projeto de Recuperação Paralela nos são importantes não apenas para entendermos o processo de sua implementação, mas principalmente por nos possibilitarem encontrar e discutir a proposta de letramento que os embasa. Desse modo, ativemos-nos inicialmente nos documentos que advêm da Secretaria de Educação, quais sejam, a Resolução SE 15, de 22/02/2005 e a Resolução SE 32, de 19/04/2005. Tendo em vista que a Resolução SE 32 apenas altera alguns itens da Resolução SE 15, focamos nesta última nossa análise. Depois, analisamos a Circular 028/07, da Diretoria de Ensino e por fim o Projeto Viajando pelo mundo das fábulas, sobre o qual preferimos desenvolver uma análise mais específica, tendo em vista as particularidades de sua elaboração.

3.1. Resolução SE 15, de 22/02/2005

Foi possível constatar que, tanto explicita quanto implicitamente, não há nenhuma proposta de letramento permeando a Resolução SE 15, de 22/02/2005. No entanto, nos itens II e III do artigo 6º, ficam estabelecidas competências ao docente responsável pelas aulas regulares e ao responsável pelas aulas de RP que nos permitem inferir a necessidade de que ambos compartilhem uma proposta de letramento, seja ela qual for.

Segundo o documento, o docente responsável pelas aulas regulares deverá “identificar as dificuldades de cada aluno, pontuando com objetividade as reais defasagens diagnosticadas ao longo do bimestre ou bimestres” e também “propor a realização de atividades adequadas às dificuldades detectadas”. Obviamente ele o fará a partir do modelo de letramento que adota, ou seja, de acordo com as crenças, concepções teóricas e experiências que tem em relação ao processo de ensino-aprendizagem da escrita.

Por outro lado, quando analisamos que compete ao professor responsável pelas

aulas de RP “desenvolver atividades significativas e diversificadas capazes de levar o aluno a superar as dificuldades de aprendizagem”, esperamos que estas atividades tenham o mesmo objetivo de letramento daquelas propostas pelo professor das aulas regulares, ou seja, se o professor da classe tem por objetivo, com o trabalho com fábulas, formar o aluno leitor, provavelmente proporá atividades que propiciem a ele conhecer esse gênero em suas funções de lazer e de estímulo à reflexão sobre o comportamento humano e o reflexo dessas funções na forma lingüística. Já, se o professor de RP considerar que cabe à escola apenas o ensino de questões lingüísticas para o qual a fábula será apenas uma fonte de exemplos, ele elaborará questões que não conduzirão o aluno ao letramento esperado pelo professor responsável pela classe. Conseqüentemente, o conflito entre diferentes conceitos de letramento refletidos na prática pedagógica provocará um esvaziamento do sentido do projeto de RP.

Diante disso, é fundamental que esteja claro aos professores o que se busca com essas aulas e qual a contribuição que elas trarão para a aprendizagem desses alunos, não só nas aulas regulares de Língua Portuguesa como também nas demais disciplinas que cursam, uma vez que as habilidades de leitura e de escrita são imprescindíveis para o acesso aos conhecimentos específicos de todas as disciplinas escolares.

Considerando a importância de um trabalho coletivo coerente entre os professores envolvidos, podemos pensar que o sucesso ou fracasso deste projeto pode estar intimamente atrelado a isso, pois, se um deles desconsiderar as intervenções do outro ou se estas forem incompatíveis com as necessidades de aprendizagem diagnosticadas, não teremos recuperação e sim aulas cujo conteúdo será apenas um a mais no currículo. Incoerências pedagógicas desse tipo contribuem para o insucesso de muitos projetos, pois, além de evidenciarem um conflito de concepções teóricas entre os profissionais, criam no aluno uma falsa expectativa de aprendizagem na qual ele mesmo é capaz de perceber a irrelevância do que é trabalhado e, por isso, deixa de freqüentar as aulas, principalmente as de recuperação.

Este documento ainda determina, no §1º do artigo 6º, que “quando o docente responsável pelas atividades de recuperação paralela não for o mesmo da classe regular, a responsabilidade pela aprendizagem do aluno deve ser compartilhada por ambos...” o que

reforça a idéia de que partilhem um modelo de letramento, já que o professor das aulas regulares não será o único a decidir sobre a aprendizagem do aluno e o das aulas de recuperação também não poderá se eximir da responsabilidade que tem ao dar essas aulas, mesmo que estas sejam em menor quantidade, não lhe sendo permitido, portanto, definir, sozinho, seu programa de trabalho.

Desse modo, em relação aos documentos da Secretaria de Educação que regulamentam o projeto de RP, constatamos que, embora não haja uma proposta de letramento definida, existem instruções que nos permitem pensar que os projetos, ao serem elaborados pelas equipes pedagógicas das escolas, deverão refletir uma proposta de letramento partilhada por todos os participantes, principalmente pelos professores responsáveis pela implementação dos mesmos.

3.2. Circular 028/2007

Quando observamos a Circular 028/07 da Diretoria de Ensino, notamos que a mesma, por ser baseada na Resolução SE 15, também não possibilita a verificação explícita de uma proposta de letramento, contudo enfatiza que “deverá ser estabelecido um vínculo de compromisso entre o(s) professor(es) da classe e o professor da recuperação paralela, com relação a aprendizagem do aluno...”. Entendemos que um dos requisitos para que haja um vínculo de compromisso com relação à aprendizagem do aluno é a exigência de um objetivo partilhado por ambos os professores. A flutuação entre objetivos diversos não apenas afetará negativamente os resultados do ensino, mas também impedirá que o aluno entenda suas dificuldades e a trajetória em curso para saná-las.

Diante disso, assim como no documento analisado anteriormente, podemos pensar que é necessário que ambos os professores compartilhem um modelo de letramento para que haja sucesso do projeto, pois, caso pensem de maneiras diferentes, dificilmente um vínculo será estabelecido entre eles.

Concluimos então que este documento também traz implícito um partilhamento de objetivos de letramento, ou seja, independente das crenças que se tenha sobre o processo de ensino-aprendizagem da escrita é fundamental que os docentes envolvidos sejam

cúmplices no desenvolvimento de seu trabalho e que ofereçam aos alunos atividades que esclareçam suas dúvidas e não que os confundam ainda mais.

3.3. Projeto *Viajando pelo mundo das fábulas*

Assim como dito anteriormente na apresentação dos documentos relacionados à implementação da Recuperação Paralela, este projeto foi elaborado por uma equipe de Assistentes Técnico-Pedagógicos (ATPs) da Diretoria de Ensino (DE) juntamente com um grupo de professores coordenadores pedagógicos das escolas (PCPs), como nos informou, em entrevista, a ATP responsável.

Embora contrarie as disposições da Resolução SE 15, que prevê a elaboração dos projetos de RP pela própria equipe escolar (direção, coordenação e professores envolvidos), este projeto foi criado a partir da análise das experiências em anos anteriores do projeto. Segundo a ATP responsável pelos projetos de RP de Língua Portuguesa, todo ano são elaborados e implementados projetos de RP nas escolas estaduais; até o ano de 2006, nesta DE, tais projetos eram elaborados nas escolas pela própria equipe escolar, como previsto na Resolução SE 15, enviados para a aprovação dos supervisores e implementados; durante seu desenvolvimento, os professores organizavam pastas com produções dos alunos que eram enviadas posteriormente à DE para a avaliação dos resultados do trabalho realizado. Sendo assim, todo final de ano, a DE recebia, das escolas, essas pastas com as produções feitas pelos alunos na recuperação que, no início do ano seguinte, eram avaliadas por uma equipe de ATPs a fim de verificar “*o que deu ou não certo*”⁴ durante o desenvolvimento do projeto naquele ano.

Foi a partir da análise e avaliação dessas pastas, ocorridas no início de 2007, que os ATPs verificaram que os resultados da RP não estavam sendo satisfatórios, haja vista que, apesar de cada escola elaborar seu próprio projeto com base em avaliações diagnósticas, não se percebia um avanço da aprendizagem dos alunos participantes, o que

⁴ As convenções de transcrição utilizadas nesta dissertação foram extraídas de Kleiman e Signorini, 2000: (...) fragmento curto não-transcrito; /.../ fragmento longo não-transcrito; [] reconstituição da referência pelo analista; () reconstituição da fala pelo analista; (()) comentário do analista; ... pausa; :: alongamento de vogal na fala; / corte brusco; MAIÚSCULAS alteração do tom de voz com efeito de ênfase; além do sinal ((?)) para os momentos em que as falas estão inaudíveis, e das convenções de pontuação da língua.

indicava que algo deveria ser feito na tentativa de se obter melhores resultados. Diante disso, deparamo-nos com a possibilidade de a DE julgar as equipes escolares como não sendo capazes o suficiente para realizar sozinhas um bom diagnóstico das dificuldades dos alunos e elaborar um projeto de recuperação coerente com as mesmas, o que tornaria tais projetos de má qualidade e por isso não propiciariam melhoras significativas para a aprendizagem da leitura e da escrita, apesar de os elaborados até então terem sido aprovados pela própria equipe da DE.

Diante disso, a equipe de ATPs juntamente com os supervisores responsáveis decidiram convidar os professores coordenadores pedagógicos (PCPs) das escolas para uma reunião em que discutiriam “*as falhas, os aspectos positivos e o que fazer para melhorar o reforço em 2007*”. Embora todas as escolas tenham sido convidadas a enviar seus PCPs para a reunião, apenas 31 deles, de um total de 65, compareceram, o que por sua vez, ainda assim deixou ‘feliz’ a equipe da DE, de acordo com a ATP entrevistada, porque, como foi um convite, eles não esperavam que tantos assim comparecessem. Isso evidencia, então, que nem todas as escolas se interessam pela discussão e análise dos trabalhos realizados no projeto de RP e também não se interessam em refletir sobre os encaminhamentos para a melhor adequação deste às necessidades dos alunos. A própria DE, ao convidar e não convocar todos os PCPs, pode ter reforçado tal desinteresse já que possibilitou a omissão de algumas escolas diante da responsabilidade que deveriam ter para com o projeto de RP.

Assim, após as discussões ocorridas na reunião com os PCPs, ficou decidido que haveria uma capacitação na DE pela qual todos os professores da RP deveriam passar e durante a qual um projeto único seria elaborado. Contudo, isso não ocorreu; o projeto não foi elaborado durante a capacitação, mas sim, anteriormente a ela, pelos próprios ATPs e sem a participação dos professores.

Sabendo que não houve avaliação diagnóstica que embasasse a elaboração de tal projeto, preocupamo-nos com a relação do mesmo com as reais dificuldades dos alunos participantes das aulas de RP, pois, se este projeto foi concebido a partir da análise das produções do ano anterior, possivelmente os alunos que frequentarão a RP em 2007 não serão os mesmos e, conseqüentemente, suas necessidades de aprendizagem também serão

diferentes; isso nos permite supor que o projeto único elaborado na DE pode ignorar as particularidades das escolas e corroborar para um esvaziamento de sentido do projeto de RP.

Esse projeto elaborado pela equipe da DE tinha como idéia inicial o foco nos gêneros textuais, mas os ATPs decidiram restringi-lo apenas a um gênero que foi a fábula isso porque, segundo a ATP:

“(...) na Língua Portuguesa o quê que... qual é a dificuldade maior: é a leitura, a escrita, a oralidade desses alunos, a interpretação... então nós pensamos num projeto a partir dum gênero... porque nós já pegamos projetos das escolas em que um professor... eles trabalhavam com muitos gêneros e não conseguiam fechar um, por exemplo, começava o jornal e não concluía e já começava com a poesia e não concluía, ia pro texto narrativo, pro conto, pra fábula e não fechava, então ficava muita coisa em aberto e o aluno também ficava meio perdido nesse espaço e por isso escolher um gênero, nesse ano, pra todas as séries do ciclo, tanto do ciclo 1 como do ciclo 2 pra trabalhar com essas dificuldades aí que são primordiais pra continuidade dos estudos e aí nós pensamos no gênero fábula... por quê? Porque são textos curtos, os alunos gostam e, por ser 50 minutos, o professor vai ter a oportunidade de começar um texto, começar uma leitura, uma discussão e poder finalizar nesses 50 minutos... devido ao tempo de aula e o texto ser mais curto também.”

Então, na capacitação, como o projeto já estava pronto, os professores apenas vivenciaram o desenvolvimento de suas etapas, por meio de simulações das atividades propostas, a fim de que com essa experiência pudessem se sentir mais seguros ao realizar tais atividades em sala de aula e não cometer equívocos por não saber como desenvolvê-las.

Analisando, então, tal projeto, verificamos que, ao contrário dos demais documentos, este apresenta esboços de uma proposta de letramento, que em nossa concepção oscila entre os modelos autônomo e ideológico propostos por Street (1984). Deve ficar claro que esses dois modelos de letramento são propostos como ideais pelo autor, no sentido de que encerram perspectivas/concepções de leitura e de escrita distintas e polarizadas num continuum e, sendo assim, dificilmente nos depararemos, nas práticas de letramento escolares, somente com as características de um desses modelos, mas, possivelmente, encontraremos características que se aproximem mais de um deles e menos de outro.

Essa mescla de modelos de letramento presente no projeto de RP,

primeiramente, se dá pela escolha em se trabalhar com um único gênero textual, no caso, a fábula. Isso seria justificável, dentro do modelo ideológico de letramento, caso fosse constatado que os alunos apresentavam dificuldades em compreender esse gênero e por isso precisavam ser expostos a ele. Contudo, se eles não apresentassem dificuldades na compreensão de outros gêneros como poemas, notícias, contos de fadas, por exemplo, não seria de se esperar que tivessem dificuldades com a fábula, já que a base discursiva desse gênero é a narratividade que, por sua vez, é predominante no trabalho com textos desde a 2ª série do ensino fundamental, permitindo certa familiaridade com as características do mesmo.

Pensaríamos, então, que essa exposição poderia não ter ocorrido, no período anterior à 5ª série, ou que não tenha sido suficiente para propiciar sua compreensão adequada, o que, portanto, permitiria pensar nessa escolha como um aprofundamento do estudo das fábulas.

Nesse caso, a opção por esse único gênero poderia ser interessante considerando-se a proposta de se trabalhar com diferentes versões de uma mesma fábula, pois isso possibilitaria vislumbrar os diferentes pontos de vista dos autores, relacionando-as às diferentes épocas em que foram produzidas, assim como os diferentes efeitos causados nos leitores. Entretanto, como transcrito anteriormente, nos foi justificado que, em projetos anteriores, os professores trabalhavam com vários gêneros textuais e não conseguiam desenvolver um trabalho aprofundado com nenhum deles, o que deixava o aluno “meio perdido”, segundo informações da ATP, e que esse gênero – a fábula - possibilitaria ao professor iniciar e terminar as atividades tanto de leitura como de discussão em sala de aula, visto que os textos são, em geral, curtos e a duração das aulas é de apenas 50 minutos. Contudo, pensamos que tomar a extensão do texto como critério para a definição do gênero que pode ser trabalhado mais profundamente em uma aula de 50 minutos, seria ignorar os diferentes graus de complexidade interpretativa apresentados pelos textos escritos. Entender as metáforas presentes nas fábulas não nos parece uma tarefa simples para crianças que pouco contato têm com a leitura. Talvez uma outra possibilidade de justificativa para a opção por fábulas seria que o trabalho mais ou menos profundo, conforme a complexidade de cada fábula, acabaria por trazer bons resultados dado o número de textos lidos durante o

período de recuperação.

Considerando que não foram realizadas avaliações diagnósticas para se definir o gênero ou gêneros que melhor atenderiam as dificuldades dos alunos, visto que a idéia de propor um projeto apoiado num gênero textual partiu dos próprios ATPs com base em projetos anteriores nos quais cada professor trabalhava com vários gêneros, a escolha pela Fábula parece ter sido aleatória, já que permite dúvidas quanto à existência de dificuldades na leitura desses textos e, conseqüentemente, dúvidas sobre a necessidade de aprofundamento do estudo sobre elas, pois, não havendo dificuldades e nem interesse manifestado pelos alunos, fato também não verificado, o foco em um único gênero não se justificaria.

Indagamo-nos, então, sobre a possibilidade de esses textos servirem apenas de pretextos para uma abordagem de ensino mais focada na forma lingüística que no conteúdo, prática ainda muito comum em nossas escolas; e também sobre a possibilidade de essa escolha fundamentar-se na facilidade de trabalho para o professor, já que equivocadamente a fábula representaria um gênero textual de fácil abordagem e compreensão dada sua curta extensão, o que fugiria às expectativas do modelo ideológico e nos remeteria ao modelo autônomo de letramento.

Além disso, fomos informados que esse projeto único, elaborado na DE, permitiria *“que o acompanhamento também (fosse) melhor, tanto pela Diretoria quanto pela escola”*, o que evidencia um fenômeno que tem sido próprio das instituições de ensino em que se coloca uma maior relevância no processo burocrático do que na aprendizagem ou no letramento do aluno, pois, ao invés de se elaborarem projetos que sejam os melhores para sanar as dificuldades de cada aluno ou de cada grupo de alunos, elaboram-se aqueles que facilitam o trabalho burocrático da equipe responsável pelo acompanhamento desses projetos.

Diante disso, acreditamos que as possibilidades de os usos das fábulas estarem vinculados à exposição ou aprofundamento dos conhecimentos sobre esse gênero dificilmente se confirmem, pois esta escolha parece ter ocorrido principalmente em função de sua aparente facilidade de trabalho e não por estar relacionada às reais dificuldades de leitura dos alunos. Poderíamos pensar também que, mesmo diante das possíveis

justificativas, a duração do projeto, aproximadamente quatro meses, seria um tempo longo demais para o estudo de um único gênero textual, dado que para manter a motivação dos alunos seria necessário que o professor oferecesse uma variedade muito grande de atividades, pois, caso contrário, os mesmos logo se cansariam ao ter que desenvolver, ainda que com fábulas diferentes, as mesmas atividades.

A partir do que foi exposto, percebemos que a escolha do gênero textual a ser utilizado no projeto, ao invés de concretizar a mescla de modelos de letramento, aponta para a prevalência de um deles, pois, de acordo com as propostas do modelo ideológico, seria aceitável que esses textos fossem utilizados desde que comprovadas as dificuldades de leitura dos alunos em relação a eles, contudo, tendo a escolha sido feita sem avaliação diagnóstica e com base no fato de as fábulas serem textos curtos, verificamos uma tendência maior para as práticas letradas desenvolvidas no modelo autônomo de letramento.

Um segundo aspecto que sugere essa mescla de modelos diz respeito aos objetivos do projeto. Nesse sentido, preferimos reproduzi-los e enumerá-los abaixo para melhor elucidar nossa análise facilitando, assim, a leitura e compreensão dos mesmos.

"Objetivos:

- 1. Oferecer condições para que o aluno aproprie-se das práticas de leitura, escrita e oralidade compreendendo que são hábitos indispensáveis para a vida escolar e em sociedade;*
- 2. Propiciar ao aluno contato com o gênero Fábula;*
- 3. Conhecer as características temáticas, composicionais e estilísticas do gênero Fábula;*
- 4. Desenvolver a habilidade de ler e contar histórias de maneira expressiva;*
- 5. Analisar e comparar textos orais e/ou escritos interpretando-os de forma eficaz, fazendo inferências a partir do contexto no qual estão inseridos e foram produzidos;*
- 6. Produzir textos estruturando-os de acordo com as características do gênero estudado;*
- 7. Converter textos da modalidade oral em textos da modalidade escrita;*
- 8. Construir um comportamento revisor em relação ao seu próprio texto e ao dos outros;*
- 9. Perceber que a pontuação é um processo utilizado pelo autor para orientar o entendimento do leitor."*

Considerando que este projeto foi elaborado por uma equipe de ATPs, parece-nos provável que existam algumas divergências conceituais sobre o ensino da leitura e da escrita que se refletem neste documento, pois percebemos claramente que o nível de

relevância dos objetivos varia, deixando, assim, transparecer que conflitos permearam sua elaboração.

Realizamos duas entrevistas com os ATPs responsáveis pelo projeto de RP; a primeira delas ocorreu no final do mês de março de 2007 e baseou-se nas informações sobre elaboração e implementação do projeto; já a segunda, foi realizada no mês de novembro de 2007, a fim de obter informações sobre a avaliação dos resultados do projeto no 1º semestre. Foi a partir dessas entrevistas que pudemos observar algumas das divergências conceituais que influenciaram na elaboração do projeto e que se concretizam desde os objetivos, pois, com exceção do primeiro, os demais enfocam aspectos estruturais do trabalho com os textos o que, na visão de um dos ATPs entrevistado não é aceitável dado que para ele *"o objetivo do projeto de português é que o aluno consiga ler um texto narrativo, entender e depois escrever um, com idéias completas... com começo, meio e fim..."* e não reduzir-se ao estudo de aspectos gramaticais, que segundo ele, poderiam perfeitamente ser realizados no decorrer das aulas regulares, já que se tem mais tempo disponível.

Propomos aqui, a título de reflexão, um questionamento sobre as relações de poder que se instauram na sociedade e conseqüentemente em suas instituições escolares: quem decide sobre o que vai ser proposto num projeto? Quais concepções teóricas prevalecerão? É claro que tais questões não estão desvinculadas de nossa análise, haja vista que é em decorrência também das relações de poder que um determinado letramento passa a ser considerado 'melhor' do que outros e que se decide 'quem pode' e 'até que ponto' ter acesso a esse mesmo letramento.

Assim, quando observamos cuidadosamente os objetivos, notamos uma mistura entre os que seriam objetivos gerais e os que seriam específicos do projeto, permitindo-nos perceber a coexistência dos modelos ideológico e autônomo de letramento.

Tomando o primeiro objetivo, em que se propõe 'oferecer condições para que o aluno se aproprie das práticas de leitura, escrita e oralidade...', percebemos que, possivelmente, este seria o objetivo geral do projeto, haja vista que, pela sua amplitude, poderíamos pensar que todas as atividades com textos a serem desenvolvidas possibilitariam a percepção de práticas letradas que não ocorrem apenas em ambiente

escolar, mas também e, principalmente, fora dele. Essa amplitude, então, permitiria, dentro do modelo ideológico de letramento, o uso de textos pelas funções sociais para as quais foram concebidos e não com funções apenas escolares, em que se buscam os substantivos, adjetivos, etc. Isso faria com que, no projeto de RP, os alunos pudessem aprender a ler textos por aquilo que eles realmente significam, compreendendo que todos os elementos que o compõem traduzem as concepções ideológicas, políticas, sociais, além das crenças, dos valores e das intenções que influenciaram o autor no momento de sua concepção. Diante disso, os objetivos 2, 3 e 6, que se relacionam ao gênero fábula, seriam plausíveis no sentido de que os alunos estariam se relacionando com textos que fazem sentido dentro de suas realidades e que, por isso mesmo, seriam interessantes de serem estudados.

Todavia, ao lermos que o projeto propiciará somente o contato com o gênero Fábula, somos levados a pensar que os problemas de leitura dos alunos se restringem a esse gênero, como se eles nunca antes tivessem tido contato com o mesmo e, como já dito anteriormente, isso não nos parece provável. Ainda assim, se as fábulas forem usadas com o intuito moralizante que lhes é intrínseco, a fim de que a partir de seu estudo os alunos apreendam seus ensinamentos incorporando-os em seu comportamento e/ou os transmitam a outras pessoas, seja por meio de textos orais ou de recriações escritas por eles, constataremos que essa escolha se faz aceitável nas propostas do modelo ideológico de letramento e que são justificáveis o conhecimento das características e a produção de textos desse gênero. Por outro lado, se essa escolha se confirmar como uma opção que se restringe à estrutura dos textos e, por conta disso, a uma possível facilidade de trabalho para o professor e que, além de tudo, não se determinou pelas dificuldades dos alunos, teremos instauradas práticas que se aproximam muito mais do modelo autônomo de letramento.

Ao observarmos o objetivo nº 4, em que se propõe desenvolver a habilidade de ler e contar histórias de maneira expressiva, nos deparamos com uma concepção equivocada, que tem perpassado as práticas escolares, de que leitura seria sinônimo de capacidade de expressão oral⁵, ou seja, avalia-se se um aluno sabe ler por meio da leitura expressiva que ele é capaz de fazer, o que é bem característico do modelo autônomo de letramento, em que a habilidade de ler expressivamente evidencia o quão bom leitor se é.

⁵ Ver 'A concepção escolar de leitura' em KLEIMAN (1993:15-30)

Verificamos, assim, que o objetivo deixaria de ser a apropriação de práticas letradas, em que o aluno leria buscando entender as relações da moral das histórias com sua realidade e passaria a focalizar a habilidade de ler expressivamente.

No 5º objetivo, notamos uma complementação do primeiro, visto que envolve análise, comparação e interpretação de textos com base em inferências a partir dos contextos de produção e circulação dos mesmos, no entanto propõe-se que isso ocorra tanto com textos escritos como orais. A presença dos textos escritos é fundamental para a formação do leitor, já que é difícil pensar na apropriação de práticas de leitura sem que se tenham os textos para ler, ainda mais quando se pretende que os alunos adquiram o hábito da leitura, mas o fato de os alunos terem que analisar, comparar e interpretar textos orais possibilita que a tradição da transmissão oral de conhecimentos impere nas aulas e, assim, eles não leiam tanto quanto deveriam ler para se tornarem leitores proficientes.

Ainda, nesse sentido, verificamos no objetivo nº 7, que os alunos deveriam converter textos orais em textos escritos, mas isso foge completamente às expectativas do projeto encerradas no objetivo nº 1; parece-nos provável que o foco se deslocaria para as regras de codificação, em que se avaliariam os conhecimentos lingüísticos específicos da modalidade escrita porque, de modo geral, somente em situações muito específicas se faz conversão de textos orais em escritos, como em palestras, por exemplo, em que se fará uma resenha posteriormente; o que não nos parece o caso de alunos de 5ª série; além disso, percebemos que este objetivo figura muito mais como uma proposta de atividade do que como um objetivo propriamente dito que poderia ser concretizado por ela, já que não enfoca as discussões entre as diferenças do oral e do escrito, mas apenas propõe conversão de textos de uma modalidade para outra sem aparentemente propiciar reflexões a respeito, não podendo, portanto, fazer parte dos objetivos.

O objetivo nº 8 é bastante interessante pois trata da construção de um comportamento revisor em relação aos textos. Esse monitoramento dos próprios textos é um comportamento letrado e, se objetivamos a formação do cidadão letrado nos moldes do modelo ideológico de letramento, necessariamente devemos, por meio de todas as atividades escolares, oportunizar e estimular a construção de alguns desses comportamentos. Entretanto, o fato de esse comportamento revisor se estender aos textos

alheios evidencia mais uma proposta de atividade, pois nos permite pensar que momentos da aula seriam destinados a esse fim, todavia, se tal comportamento ainda não foi desenvolvido em relação aos próprios textos, dificilmente o aluno terá maturidade para fazê-lo em relação ao texto do colega.

Ao tomarmos o último objetivo, verificamos que a percepção da pontuação como recurso fundamental para o entendimento do texto não é algo que se restringe ao estudo das fábulas e que também já deveria ter sido propiciada desde os primeiros contatos com a leitura, então, talvez, ao invés de 'perceber' a pontuação como recurso, este objetivo pudesse ser de 'reforçar' os conhecimentos sobre o quanto a pontuação interfere na compreensão dos textos.

Estes dois últimos objetivos, portanto, configuram os mais específicos e os que menos se relacionam com o tema do projeto em si, e podem, assim, ser desenvolvidos em qualquer aula já que perpassam todas as atividades de leitura e produção de textos.

Em relação aos objetivos do projeto, então, constatamos que, somente por meio deles, não nos é possível assegurar/afirmar a existência de um modelo de letramento, mas que, ao contrário, verificamos características tanto do modelo ideológico como do autônomo, que podem ser perfeitamente justificáveis pelas divergências de concepções teóricas entre os responsáveis pela elaboração do projeto.

As demais etapas do projeto, que envolvem a apresentação dos conteúdos, a problematização, os procedimentos pedagógicos e a avaliação, também permitem confirmar que ambos os modelos de letramento coexistem neste projeto e por isso serão analisadas detalhadamente; tal coexistência, no entanto, não é igualitária, como veremos, mas, em alguns momentos, percebemos claramente que as características de um desses modelos se fazem preponderantes em detrimento das características do outro, o que ratifica a indefinição de um modelo de letramento norteador das propostas de atividades aqui presentes.

Assim, ao observarmos os conteúdos a serem contemplados pelo projeto, verificamos que serão trabalhadas as habilidades de leitura e escrita, oralidade, compreensão e interpretação (oral e escrita).

O que nos chama a atenção é novamente a questão da oralidade, pois não fica

claro o que se pretende desenvolver; talvez fosse a própria fala dos alunos, no sentido de que, ao participarem de discussões sobre os textos, seriam estimulados a falar e expor claramente suas opiniões, talvez fosse referente ao desenvolvimento da leitura expressiva, como apresentado nos objetivos, ou ainda fosse a respeito das diferenças entre as modalidades oral e escrita da língua, já que eles teriam de converter textos orais em textos escritos. Como não há informações detalhadas, provavelmente essa questão esteja relacionada mesmo aos objetivos apresentados anteriormente.

Em seguida, o projeto apresenta duas etapas interessantes que são a problematização e os procedimentos pedagógicos.

Percebemos que a problematização seria uma proposta para a apresentação do projeto aos alunos e ao mesmo tempo uma tentativa de contextualização do gênero, pois é proposto que se faça um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos e uma apresentação dos autores das fábulas e do momento histórico e social em que viveram. Neste momento, vislumbramos a possibilidade de valorização dos eventos de letramento vivenciados pelos alunos fora da escola, tal como nos propõe Heath em seus estudos, pois eles terão a chance de manifestar seus conhecimentos sobre a fábula e, a partir disso, relacionarem significativamente o estudo desses textos com suas vidas.

Para o desenvolvimento dessa problematização, há orientações específicas sobre como se deve proceder, pois enumera-se dois momentos: o primeiro em que o professor deverá ler uma fábula aos alunos (a fábula está indicada) e o segundo em que ele tem uma seqüência de perguntas para fazer; essas perguntas iniciam-se com aquelas relacionadas ao enredo da história, depois envolvem discussões sobre o significado da moral e sua relação com as atitudes humanas e, por fim, tratam do gênero especificamente, pois questionam sobre as características, sobre o nome desse ‘tipo de texto’ e sobre os conhecimentos que os alunos têm a respeito dele (se conhecem outras fábulas e alguns autores).

É interessante que essa ‘contextualização’, apesar de apresentar muitas características do modelo ideológico de letramento, já que permite, principalmente, a inserção do texto na realidade relacionando-o às atitudes humanas e propiciando, conseqüentemente, discussões sobre essas atitudes, não menciona o uso/a função social da

fábula, pois não a toma como parte de uma prática social em que esse tipo de texto é lido por prazer ou com fim reflexivo e em nenhum momento são propostas questões sobre o porquê do estudo desse gênero ou sobre o porquê alguém, em algum momento, escreveu esses textos e com qual intenção; propõe-se que sejam feitas apresentações sobre o momento histórico dos autores, mas não sobre o gênero, ou seja, não se aborda o seu surgimento muito menos o que o fez perdurar e ser lido até os dias atuais.

Tudo isso evidencia que a função social desses textos não é enfocada, ou seja, tanto a apresentação quanto a contextualização excluem o que os textos têm de fundamental no modelo ideológico de letramento que são as razões pelas quais eles foram concebidos e pelas quais circulam na sociedade.

As fábulas são textos bastante antigos e o mais provável é que sua origem esteja atrelada a Esopo, um escravo grego, que viveu por volta de 620 a.C. e que possuía muitos conhecimentos sobre a essência humana. Suas habilidades de contar histórias teriam sido o fator preponderante para que Esopo se tornasse um homem livre; é provável, no entanto, que ele nunca tenha escrito suas histórias e que, após sua morte, elas tenham sido contadas e recontadas por muitas pessoas até serem escritas e atribuídas a ele. Bárbara Bader (1991), comenta em seu livro que as fábulas tenham se originado muito antes de Esopo, por volta do ano 1800 a.C., mas que, embora escritas há mais de 10 séculos antes dele, possuíam características similares: eram textos curtos e ilustrativos de grandes verdades que eram a base da educação e dos conceitos de justiça dos povos antigos. Não se sabe exatamente como, mas acredita-se que essas fábulas tenham de algum modo chegado à Grécia, sido contadas por Esopo e, mais tarde, traduzidas para outras línguas. O mais importante é que o prazer propiciado pela leitura das fábulas, tanto antes como agora, extrapola os limites de tempo, de países, de classes sociais ou de raças, mesmo porque elas sempre foram usadas por reis na instrução de seus filhos e também traduzidas em salmos religiosos, como os de Martin Lutero.

Considerando tais informações, percebemos que as fábulas sempre foram usadas em função dos ensinamentos que encerram; hoje elas são geralmente indicadas para a leitura das crianças tanto em casa como na escola, principalmente com intenções de construir, modificar e regular comportamentos a partir das metáforas usadas em sua

linguagem, além disso, o seu conhecimento é pressuposto na cultura letrada, pois é comum ouvirmos menções às morais de algumas fábulas durante conversas ou pregações religiosas sem que necessariamente as fábulas estejam presentes e sejam o foco das discussões; nesse sentido, acreditamos que uma contextualização que abrangesse tais questões estaria mais próxima do proposto no modelo ideológico de letramento, uma vez que possibilitaria aos alunos compreenderem as verdadeiras razões pelas quais o estudo desses textos seria interessante.

Embora a presente proposta de contextualização não apresente muitas características que a aproximem mais do modelo ideológico, percebemos uma certa preocupação em não se trabalhar os textos sem, pelo menos, dizer quando e por quem foram escritos, o que demonstra também um certo distanciamento do modelo autônomo de letramento.

Assim, constatamos que, nessa problematização, existe uma tentativa de desenvolver um trabalho mais significativo com os textos de modo que também sejam valorizados os letramentos primários dos alunos, entretanto isso ainda não atinge as funções sociais que os textos teriam, o que se explicaria possivelmente pelo desconhecimento de algumas características do modelo ideológico de letramento.

Acreditamos que a etapa referente à problematização ocorra apenas na aula de apresentação do projeto, pois não há menções sobre questionamentos semelhantes no decorrer dos procedimentos pedagógicos, que é a etapa subsequente.

Nos procedimentos pedagógicos, então, verificamos que os mesmos orientam detalhadamente o que o professor deverá fazer, tanto é que apresentam-se subdivididos em 18 itens, como ilustra o quadro-síntese abaixo:

Procedimentos pedagógicos:

1. Levantamento de fábulas conhecidas.
2. Retomada oral da fábula “O lobo e o cordeiro”.
3. Levantamento das características do gênero.
4. Leitura da versão da fábula que mais se aproxima da narrativa dos alunos.
5. Organização de grupos e distribuição de três versões da fábula para leitura.
6. Atividade permanente 1: levantamento de palavras desconhecidas.
7. Comparação das três versões da fábula e solicitação da produção de uma nova versão para a fábula.
8. Atividade permanente 2: organização da estrutura narrativa.

9. Atividade permanente 3: correção de aspectos gramaticais.
10. Atividade permanente 4: ortografia.
11. Atividade permanente 5: pontuação.
12. Início do trabalho com a nova fábula “O rato do campo e da cidade”.
13. Distribuição de três versões dessa nova fábula.
14. Organização de grupos para a discussão e comparação das diferentes versões da fábula.
15. Discussão das comparações feitas pelos alunos e sobre as visões de mundo reveladas pela associação de pobreza e tranqüilidade e de riqueza e sofrimento.
16. Trabalho com a fábula a partir da retomada do item 7.
17. Seleção de novas fábulas para leitura, discussão, interpretação e produção de novas versões para as histórias.
18. Seleção, reescrita dos textos para elaboração do livro de fábulas.

No primeiro item, encontramos uma proposta que se relaciona à problematização que já fora desenvolvida pelo professor; neste, ele deverá solicitar, após levantamento dos conhecimentos dos alunos, que eles contem para os colegas fábulas que conhecem, o que nos permite inferir que já houve um contato anterior com esse gênero textual e que é importante que tais conhecimentos sejam valorizados durante as aulas.

No item nº 2, pressupõe-se que os alunos tenham contado a fábula “O lobo e o cordeiro”, pois orienta o professor a ‘retomar’, oralmente, tal fábula e fazer anotações sobre as informações obtidas a partir dessa retomada. Porém, não é levada em conta a possibilidade de os alunos não terem contado esta fábula e, portanto, o professor não teria como fazer a retomada proposta. Acreditamos, contudo, que fique implícita a necessidade de se trabalhar com a fábula proposta (O lobo e cordeiro) e que, mesmo que os alunos não a mencionem, caiba ao professor contar-lhes a história.

Em seguida, no item nº 3, propõe-se uma discussão sobre as características do gênero, abordando narrador, personagens, tempo, espaço, enredo e moral, de modo que, caso os alunos não façam referência a todos esses aspectos, fique a cargo do professor fazê-la.

Percebemos que, nos itens analisados, a discussão toda se pauta na oralidade e nos conhecimentos prévios dos alunos e que é só a partir do nº 4 que haverá a presença do texto para leitura; assim, propõe-se que o professor leia a versão da fábula que mais se aproxima da conhecida pelos alunos. Todavia, como dito anteriormente, se eles não

conhecerem a fábula, deve competir ao professor escolher a versão a ser lida.

Após essa leitura, feita pelo professor, é solicitado que a turma seja dividida em grupos e que lhes sejam entregues e lidas três versões da mesma fábula, com destaque para os autores (item nº 5). Nesse momento, vislumbramos a possibilidade de que sejam abordadas questões que aprofundem a contextualização proposta na problematização, pois, tendo em mãos versões diferentes de um mesmo texto, pode-se analisar os porquês das diferenças em função dos contextos de produção, permitindo inferir sobre as diversas intenções dos autores e principalmente sobre os motivos que poderiam ter gerado tais versões. Além disso, permitiria que se discutisse sobre as influências que cada uma das versões teriam tido e têm nas diferentes épocas pelas quais estes textos têm circulado.

Após a entrega das três versões da fábula para os alunos, é proposto inicialmente o levantamento de palavras desconhecidas (item nº 6) e também uma discussão sobre a necessidade de uso do dicionário e sobre a possibilidade de inferências dos significados a partir dos contextos em que as palavras se inserem. Essa proposta permite que os alunos ampliem seu vocabulário, dado que na fábula há muitas palavras que não fazem parte de seu repertório lingüístico, e também que eles descubram estratégias para a compreensão das mesmas sem necessariamente procurá-las no dicionário. Vale ressaltar que essa prática é bastante comum nas escolas, mas o que distancia tais atividades do modelo ideológico é o fato de ser levado em conta apenas o contexto da sentença em que a palavra desconhecida ocorre e não o contexto total do texto em que são considerados o efeito pretendido pelo autor ao empregar determinada palavra e também as condições da realidade que influenciaram e determinaram tal escolha. Assim, se a intenção de tal proposta tem a ver não só com o conhecimento dos significados isolados das palavras diferentes, mas sim com a relação destas para o significado total do texto, é importante que ela não se reduza a uma lista de vocabulário. Este item também é denominado como ‘atividade permanente 1’, o que nos leva a pensar que isto deverá ocorrer sempre que se iniciar o trabalho com uma nova fábula.

No item nº 7, espera-se que o professor faça com os alunos a comparação das três versões do texto, chamando a atenção aos ‘detalhes que aparecem’, às ‘semelhanças e diferenças’ e à ‘estrutura apresentada por cada autor’, o que nos remeteria ao

aprofundamento da contextualização citado acima, porém essa comparação parece limitar-se a aspectos relacionados apenas ao vocabulário e ao layout do texto (um parágrafo único com a moral separada ou mais de um parágrafo e com a moral diluída no texto), pois não há esclarecimentos sobre quais detalhes observar, muito menos sobre que semelhanças e diferenças deverão ser enfocadas permitindo assim que o trabalho se restrinja a análise dos aspectos explícitos na superfície textual. Notamos que não são propostos questionamentos sobre as razões de tais diferenças ou semelhanças entre as versões, o que invalida a possibilidade de uma discussão voltada para as funções sociais desses diferentes textos.

Ainda neste item, o professor deverá solicitar que os alunos produzam uma nova versão para a fábula estudada, porém, também não há especificações que possibilitem a compreensão do que seja essa ‘nova versão’ e que permitam identificar os elementos necessários à construção da mesma. Tendo em vista que o projeto se destina a alunos que apresentam dificuldades de leitura e de escrita, talvez os mesmos ainda não tenham condições para produzir novas versões para as fábulas considerando a complexidade desse trabalho, mas, como nas escolas é bastante comum a produção de paráfrases textuais, possivelmente esta proposta de produção textual relacione-se com a escrita de textos nos quais elementos da fábula estudada possam ser identificados.

Acreditamos que a produção de textos é um instrumento valioso para o aperfeiçoamento da escrita porque possibilita ao aluno manifestar suas idéias por meio de uma outra modalidade da língua que não a oral. Considerando que neste projeto as atividades de produção textual vinculam-se a escrita de versões para as fábulas, é importante que os alunos não as percebam apenas como espaço para a reprodução dos enredos a fim de verificar a compreensão dos mesmos, mas que se valham delas para expressar idéias, intenções, sentimentos e principalmente estabelecer comunicação.

A partir da produção textual, então, inicia-se uma seqüência de atividades permanentes que vai do item nº 8 (atividade permanente 2) até o nº 11 (atividade permanente 5). Constatamos que essas atividades permanentes correspondem a orientações detalhadas de como deve ser o trabalho do professor, pois as mesmas estão divididas em ‘passos’ que devem ser seguidos. Assim, na atividade permanente 2, serão desenvolvidas atividades sobre ‘organização da estrutura narrativa’, sendo que o 1º passo refere-se à

solicitação da produção textual aos alunos; o 2º passo indica que o professor deverá ler as produções e escolher uma que seja representativa dos problemas da classe; no 3º passo, o professor deverá passar a produção escolhida a limpo sem erros de ortografia, concordância, e outros, de modo que permaneçam apenas os problemas quanto à estrutura textual; no 4º passo, há orientações sobre como preparar a aula a fim de que a estrutura do texto melhore. Para tanto, propõe-se que o professor pense nos questionamentos que fará que poderão ajudar na clareza e expansão das idéias, na eliminação de repetições e de contradições e na paragrafação e pontuação adequadas. No 5º passo, o professor deverá ler com a classe a produção selecionada e fazer o levantamento de hipóteses sobre cada parágrafo, acreditamos aqui, que as questões preparadas pelo professor no 4º passo, sejam motivadoras dessas hipóteses sobre o texto, pois se questionará como cada parágrafo está organizado e se as idéias presentes neles estão claras e completas o suficiente para garantir sua coerência. No 6º passo, orienta-se que o professor vá reescrevendo o texto todo na lousa de modo que as respostas dos alunos aos questionamentos feitos sejam incorporadas nessa reescrita. No 7º passo, essa reescrita deve ser lida e comparada com a primeira versão do texto; no 8º passo, deve ser feita uma sistematização de alguns aspectos para que os alunos os copiem no caderno, entretanto não é especificado ao leitor o que seja tal sistematização nem quais aspectos devam ser sistematizados, por fim, no 9º passo, orienta-se que o texto pronto seja divulgado, mas, novamente, não se explica como nem onde deve ser essa divulgação, acreditamos que tais informações implícitas devam ter sido esclarecidas aos professores durante a capacitação recebida antes do início das aulas.

Diante disso, percebemos que a atividade permanente 2 foca-se exclusivamente no trabalho com a organização estrutural do texto e que, em momento algum, preocupa-se com a função social que tal texto teria. Aparentemente esta proposta de trabalho preocupa-se muito mais com o desenvolvimento de uma habilidade individual de produzir textos coerentes, mesmo que descontextualizados, do que com as intenções do autor, com as influências externas recebidas por ele e com a presença de um interlocutor, o que nos permite afirmar que o trabalho com o texto nesta atividade permanente apresenta características que o aproximam mais do modelo autônomo de letramento.

É válido notar que, apesar de este projeto ter sido redigido por uma equipe de

ATPs e aprovado por uma equipe de supervisores, o mesmo apresenta problemas de redação que em muitos momentos deixam dúvidas sobre o que deveria ser entendido, já que há muitas informações implícitas que só se tornaram passíveis de compreensão após a observação das aulas. Acreditamos também que muitas dessas informações só tenham sido esclarecidas aos professores da RP depois de os mesmos terem vivenciado a simulação das atividades propostas durante a capacitação oferecida na DE. Mesmo assim, considerando que tal projeto é um documento oficial, tais problemas de redação não poderiam ocorrer já que deverá ser apresentado a instâncias superiores que não estiveram presentes na capacitação.

No item nº 9, temos a atividade permanente 3, que se relaciona à correção dos aspectos gramaticais do texto. Para tanto, o professor deverá desenvolver os seguintes passos: 1º - ler as produções dos alunos e escolher uma que seja representativa dos problemas gramaticais da classe; 2º - passar a produção escolhida a limpo deixando apenas os problemas que serão trabalhados, sendo que, caso ele ache mais interessante, ele pode selecionar apenas trechos de textos; 3º - fazer levantamento de hipóteses para a solução dos problemas junto com os alunos e registrá-las na lousa; 4º - orientar a solução de tais problemas de acordo com as regras gramaticais; 5º - reescrever coletivamente o texto ou trechos; 6º - fazer sistematização registrando a questão gramatical trabalhada; 7º - deixar que cada aluno revise seu texto fazendo as correções necessárias.

Acreditamos que esta atividade permanente ainda se desenvolva a partir da primeira produção textual dos alunos, que foi a nova versão da fábula ‘O lobo e o cordeiro’, pois não há menção sobre outras produções feitas por eles. Assim, concluímos que, somente após terem sido desenvolvidas todas as atividades permanentes propostas, é que o professor poderá iniciar atividades com uma nova fábula.

Nesta atividade permanente 3, chama-nos a atenção a possibilidade de o professor abordar questões gramaticais a partir de trechos de textos, isso porque tal possibilidade nos permitiria pensar numa abordagem bastante próxima do modelo autônomo de letramento, em que o texto não seria mais visto como uma unidade significativa, pois, ao se analisar apenas um trecho, desconsidera-se a relação de significação que o mesmo teria dentro do texto evidenciando que a análise gramatical será

feita independentemente desse sentido, ou seja, caso o professor, por exemplo, encontre problemas de concordância verbal, estes não serão analisados em virtude dos problemas de entendimento que provocariam no texto como um todo, mas sim apenas no trecho em que ocorreram, podendo desse modo chegar a soluções que ferem a coerência.

Além disso, não fica claro o que se entende por aspectos gramaticais, uma vez que se aborda ortografia e pontuação em itens separados; acreditamos que os mesmos estejam relacionados à concordância, à regência e à colocação pronominal.

Após a atividade permanente 3, temos o item nº 10 e a proposta da atividade permanente 4, que refere-se à ortografia. Nessa atividade é interessante observar que são propostos sete níveis para a correção ortográfica com o propósito de que as dificuldades aumentem gradativamente possibilitando que, aos poucos, o aluno ganhe autonomia e possa fazer isso sem a ajuda do professor. Assim, no 1º nível, propõe-se que o professor assinale, a lápis, as palavras que foram grafadas incorretamente e as registre corretamente abaixo do texto do aluno para que, ao receber seu texto, ele possa apagar seu erro, corrigi-lo e apagar também as correções do professor. No 2º nível, o professor já não marca mais as palavras grafadas incorretamente, apenas assinala na margem da linha em que os erros ocorrem e faz o registro da ortografia correta abaixo na ordem de ocorrência. O aluno terá, então, que localizar na linha a palavra com o erro. No 3º nível, propõe-se que o professor assinale os erros de ortografia no texto do aluno ou na margem da linha e registre corretamente as palavras abaixo em ordem alfabética, acrescentando, assim, a dificuldade de localizar a palavra entre as listadas e ordenadas pelo professor. No 4º nível, não se deve assinalar as palavras grafadas incorretamente, apenas registrar, em ordem alfabética, abaixo do texto todas as ocorrências com isso, o aluno passa a ter mais uma dificuldade, pois terá que inverter o sentido da localização da palavra a ser corrigida, pois deverá partir da lista feita pelo professor e, em seguida, procurá-la no texto. No 5º nível, o professor volta a marcar as palavras incorretas, no texto ou nas margens, mas não faz registro da forma correta abaixo dos textos e sim na lousa, em lista única e em ordem alfabética, onde estarão os erros de todos os alunos. Assim, cada um dos alunos deverá encontrar na lista geral da lousa a grafia adequada da palavra a ser corrigida. No 6º nível, ele deverá fazer uma lista, em ordem alfabética, com os erros de todos os alunos e colocá-la na lousa, mas não fará marca

nenhuma nos textos; nesse caso, o aluno deverá observar primeiramente a lista do professor para depois verificar quais palavras devem ser corrigidas em seu texto. Contudo, isso é agravado pelo fato de a lista conter a correção da grafia de todas as palavras grafadas incorretamente por todos os alunos da turma, fazendo com que cada aluno se obrigue a ler seu texto atenciosamente a fim de localizar os possíveis erros. Por fim, no 7º nível, propõe-se que o professor volte a assinalar os erros nos textos, mas que não faça registro correto e apenas entregue o dicionário para que os alunos as procurem e corrijam. Exige-se, então, que os alunos manuseiem o dicionário e formulem hipóteses sobre os possíveis fatores que o conduziram ao erro. Assim, se o aluno grafou incorretamente uma palavra iniciada pela letra 's', por exemplo, ele terá que pensar na possibilidade de a mesma começar por outra letra que possa representar som semelhante para realizar sua busca com sucesso e fazer a correção solicitada. Orienta-se que o professor deve mudar de nível a partir do momento em que perceber que o aluno já domina aquele tipo de correção e que sempre faça as correções a lápis para que as mesmas sejam apagadas após os alunos corrigirem seus erros.

Embora acreditemos na importância da correção ortográfica, questionamo-nos sobre o tempo que será necessário até que o aluno atinja o 7º nível desse tipo de correção proposta, pois, se pensarmos que a cada fábula o professor destinará uma aula para correção ortográfica, serão necessárias, no mínimo, sete fábulas diferentes para que todos os níveis sejam trabalhados, contudo, sabemos que o projeto tem duração de aproximadamente quatro meses, que o professor dispõe de duas aulas semanais e que, além disso, ele tem que desenvolver as demais atividades permanentes propostas e já descritas, o que nos permite pensar que dificilmente serão desenvolvidas todas essas etapas de correção. Questionamo-nos também sobre o fato de não haver orientações quanto à possibilidade de o professor iniciar seu trabalho sem necessariamente seguir as etapas descritas, pois ele poderia muito bem introduzir o uso do dicionário e, a partir disso, orientar todo seu trabalho com ortografia, uma vez que, se queremos desenvolver autonomia para correção ortográfica, é necessário que o aluno aprenda a consultar um dicionário, pois não é sempre que ele terá alguém para marcar e registrar corretamente as palavras que ele errar. É válido dizer que acreditamos que só o uso do dicionário não garante uma escrita sem problemas ortográficos, mas que aprender a manuseá-lo é imprescindível nos momentos em que se

tem dúvidas. Cremos também que a melhor maneira para se aprender ortografia é a leitura, pois isso possibilita um maior contato com as palavras e conseqüentemente a memorização de suas grafias.

Dessa atividade permanente concluímos que, embora a intenção seja a de propiciar gradualmente a autonomia para correção de erros ortográficos, se esse trabalho não promover a aprendizagem do uso do dicionário, em decorrência da duração do projeto, poderemos ver desenvolvidas apenas atividades mecânicas em que os alunos não refletem sobre seus erros, já que não os identifica sozinho, mas apenas reescrevem os textos utilizando as correções do professor. Além disso, tal atividade pode se tornar desinteressante e desmotivadora para o aluno, pois ele sabe que não precisará prestar atenção ao escrever, já que o professor sempre lhe mostrará o que errou e a forma correta para que ele faça a correção, fazendo com que ele não se sinta responsável por sua escrita e assim não desenvolva a autonomia esperada.

Na atividade permanente 5, que é o item nº 11, temos propostas atividades sobre pontuação, nas quais também são indicados ‘passos’ a serem seguidos. Assim como nas demais atividades permanentes, o professor deve selecionar um texto que apresente problemas de pontuação. Em seguida, ele deve passar esse texto a limpo, deixando apenas os problemas que serão trabalhados. Depois, ele deve ler esse texto com os alunos e questioná-los sobre a pontuação do mesmo. Para tanto são propostas as seguintes questões: *“O trecho pontuado faz sentido? O sinal de pontuação utilizado está adequado? Faz diferença usar a vírgula ou o ponto neste trecho? Por quê? Por que você usou este ponto neste lugar? Onde começa e termina a fala de tal personagem? Que sinal podemos usar para representar a fala de uma personagem?”*. Por fim, o professor deve reescrever o texto de acordo com a pontuação que julgarem adequada.

Embora esta aparente ser uma atividade bastante gramatical, notamos que realmente, como proposto nos objetivos, o trabalho com a pontuação está atrelado às questões de significação textual, pois observamos que os questionamentos do professor propiciam reflexões sobre a importância da pontuação para a clareza do texto. Acreditamos que a partir dessa atividade os alunos sejam capazes de olhar seus próprios textos e, mesmo com dificuldades, fazer as adequações na pontuação utilizada; é claro que não será da

primeira vez que todos os problemas serão resolvidos, mas, se esse tipo de reflexão coletiva ocorrer mais vezes, grande será a chance de os alunos compreenderem os significados da pontuação na construção do sentido dos textos.

Esta atividade permanente, portanto, apresenta características que a aproximam mais do modelo ideológico de letramento do que do autônomo, pois aborda a pontuação como parte do texto, ensinando aos alunos que os sinais utilizados interferem no entendimento textual e, por isso, devem refletir as intenções do escritor.

Em seguida, temos o item nº 12, no qual se propõe o trabalho com uma nova fábula. Concluímos, então, que, dentro dos procedimentos pedagógicos até aqui descritos, todas as atividades propostas deverão ser desenvolvidas a partir da produção textual proposta no estudo da primeira fábula, a saber, “O lobo e o cordeiro”, e que somente após o término de todas as atividades permanentes é que o professor passará ao estudo de uma nova fábula, tal como proposto neste item.

Orienta-se, então, que o professor não deve inicialmente apresentar a nova fábula, mas questionar os alunos se já conhecem a fábula ‘O rato de campo e o rato da cidade’. Caso nenhum aluno a conheça, ele deverá contá-la; caso conheçam, ele deve apenas retomá-la oralmente e, em seguida, pedir para que os alunos escrevam o que ouviram – o que no projeto é chamado de ‘retextualização’ –, a fim de que tais textos possam ser utilizados posteriormente para o desenvolvimento das atividades permanentes 2, 3 e 4, ou seja, aquelas referentes à organização da estrutura narrativa, à correção dos aspectos gramaticais e à ortografia.

O item nº 13 propõe que sejam distribuídas três versões dessa fábula e que seja solicitada a leitura oral das mesmas. Nesse ponto percebemos a relação com o objetivo de ‘desenvolver a habilidade de ler e contar histórias de maneira expressiva’, pois, provavelmente, deve-se propor a leitura oral a fim de avaliar se os alunos são ou não capazes de ler expressivamente e até mesmo se tiveram avanços neste aspecto desde o início do projeto, contudo esse tipo de atividade não permite avaliar o entendimento textual.

A prática da leitura em voz alta é bastante comum nas escolas como forma de avaliar a capacidade de leitura do aluno, entretanto, sabemos que, nesse tipo de atividade, a atenção, principalmente de leitores em formação, está mais focada na forma lingüística, na

pronúncia e na pontuação do que no sentido textual, especialmente porque há a preocupação da criança sobre a impressão que os demais colegas terão dela enquanto lê.

Assim, se o objetivo maior desse projeto é o de promover a apropriação de práticas de leitura, a fim de que os alunos possam se valer das informações veiculadas pelos textos em seu cotidiano, acreditamos que a melhor maneira para isso seja, primeiramente, uma leitura silenciosa das fábulas, pois isso permitirá que os alunos interajam com o texto preocupando-se mais com o sentido do que com a forma lingüística e assim possam adquirir autonomia como leitores.

Ainda que o objetivo da leitura em voz alta fosse o de desenvolver a habilidade de ler expressivamente, esse tipo de atividade poderia restringir a questão da expressão na leitura ao respeito à pontuação utilizada pelo autor, o que a caracterizaria como bastante próxima do modelo autônomo de letramento, haja vista que estariam sendo desconsideradas as significações que os demais elementos constitutivos do texto produzem e que deveriam ser o foco de estudo dos textos no projeto de RP. Talvez essa proximidade com o modelo autônomo de letramento seja confirmada pelo fato que não haver anteriormente propostas de leitura silenciosa que permitissem um primeiro contato dos alunos com os textos e muito menos propostas de discussões sobre seus elementos constitutivos e a importância dos mesmos para a compreensão dos significados textuais.

Diante disso, considerando que a proposta de leitura oral das fábulas parece relacionar-se com a leitura expressiva restrita ao respeito à pontuação textual, já que não se percebe propostas que atrelariam a expressividade ao sentido, esse tipo de atividade parece-nos desnecessária, pois, ao invés de promover, pode inibir a formação de leitores fazendo com que os alunos associem a leitura a uma atividade chata na qual têm que se expor e são sempre corrigidos.

Em seguida, no item nº 14, orienta-se ao professor organizar a classe em grupos para que os alunos discutam sobre as diferentes versões da fábula. Para isso, os textos deverão ser comparados em função dos seguintes aspectos: composição dos títulos, como é feita a narração, personagens, referências de tempo e espaço, adjetivos usados, enredo, conclusão e moral. Após as comparações, os alunos deverão fazer anotações sobre o que observaram, entretanto, consideramos que os aspectos a serem comparados são muitos e

isso pode provocar desmotivação, pois seria necessário um tempo longo demais para que os alunos fizessem análises bem feitas ao compará-los.

Acreditamos que a comparação entre as diferentes versões das fábulas se restringe aos aspectos estruturais do texto, o que nos permite pensar que ele esteja sendo tomado predominantemente como objeto lingüístico descontextualizado. Assim, as diferenças e semelhanças a serem observadas limitam-se às formais e gramaticais explícitas, fazendo com que as diferenças de contexto social, cultural, político, econômico, ideológico de cada um dos autores e as relações de poder que se estabeleciam nas diferentes épocas nas quais tais textos foram produzidos sejam desconsideradas e não tomadas como determinantes da forma lingüística dos textos em questão.

Considerando que as versões da fábula pertencem a autores diferentes e foram, por isso, concebidas em épocas distintas, certamente as diferenças estruturais e lingüísticas explícitas se manifestem em função dos significados de tais textos dentro dos contextos em que foram escritos. Por isso, somente a identificação das diferenças e semelhanças manifestas explicitamente no texto não são suficientes para propiciar compreensão dos diferentes sentidos de cada uma das versões; ao contrário disso, é necessário que se busque entender os porquês dessas diferenças e semelhanças e as influências que elas possam ter no sentido do texto.

As orientações do item nº 15, entretanto, extrapolam o proposto anteriormente, haja vista que o professor é orientado a discutir as observações dos alunos e a questioná-los sobre como as três versões relacionam pobreza e tranqüilidade, riqueza e sofrimento ou medo, que são temas abordados pela fábula, e ainda sobre as visões de mundo que tais associações podem revelar.

A presença de tal proposta corrobora a coexistência de diferentes modelos de letramento anunciada nos objetivos, pois vimos no item nº 14 que a abordagem dos textos focava-se nas diferenças e semelhanças explícitas no plano lingüístico sem que fossem considerados os aspectos implícitos que as provocaram, permitindo, assim, uma aproximação com as propostas do modelo autônomo de letramento. Neste item, as orientações para a discussão a ser encaminhada pelo professor possibilitam reflexões que problematizam as condições de vida e as visões de mundo nas diferentes épocas,

oportunizando questionamentos sobre o quanto essas diferenças contextuais influenciaram na produção desses textos, permitindo também que os alunos, ao serem questionados se concordam ou não com tais visões, confrontem suas opiniões com as de outros tempos e assim reflitam sobre si mesmos enquanto seres sociais, o que estaria mais próximo das propostas do modelo ideológico de letramento.

A coexistência de diferentes modelos de letramento se evidencia, então, justamente pelas alternâncias de propostas de atividades que ora focalizam o texto como mero conjunto de palavras, no qual se buscam diferenças de vocabulário ou de estrutura, ora o utilizam como desencadeador de reflexões sobre seus significados desde sua concepção até o momento atual em que circulam.

Como afirmamos anteriormente, as características dos dois modelos não se apresentam numa proporção igualitária, mas há momentos nos quais é possível claramente distinguirmos atividades mais reflexivas em relação aos textos de outras mais preocupadas com o ensino de aspectos gramaticais. Assim, consideramos que, sempre que se propõe uma nova fábula, as atividades de leitura são as que mais se aproximam do modelo ideológico de letramento, pois permitem que as diferenças entre as versões não sejam apenas apontadas, mas sim relacionadas aos possíveis motivos de suas ocorrências. No entanto, a partir da produção textual dos alunos para as fábulas estudadas, percebemos que esses textos são usados essencialmente para a correção de aspectos gramaticais e não como constitutivos de uma prática social, o que evidencia características do modelo autônomo de letramento. Embora saibamos que os textos dos alunos, após todas as correções necessárias, farão parte de um livro de histórias – produto final do projeto -, a produção dos mesmos parece objetivar mais a verificação da capacidade de codificação do que uma possível publicação.

Ainda em relação aos itens dos procedimentos pedagógicos, temos o nº 16 que orienta ao professor prosseguir seu trabalho com a nova fábula a partir do item nº 7, em que os alunos produzirão uma nova versão da fábula e esta será utilizada para o desenvolvimento das atividades permanentes.

O item nº 17 traz orientações para que o professor selecione novas fábulas, proponha leitura, discussão, interpretação e produção de novas versões para as histórias;

produção de um novo final para a história; produção de uma história a partir da moral de uma fábula ou ditos populares.

Chama-nos a atenção, aqui, a proposta de produção de um novo final para a história, pois, apesar de constituir um terreno fértil para criações dos alunos, o fato de os textos utilizados serem fábulas e que as histórias narradas por elas só fazem sentido em virtude da moral, caso fossem mudados os finais, teríamos sua descaracterização, visto que a moral deixaria de fazer sentido; assim, por exemplo, se na fábula ‘A raposa e as uvas’ a raposa conseguisse alcançar as uvas, ela não teria motivos para desdenhá-las e conseqüentemente a moral ‘quem desdenha quer comprar’ deixaria de fazer sentido e não teria razões para existir. Portanto, se fosse permitido aos alunos mudarem os finais das histórias, teríamos atividades de reescrita não mais do gênero fábula, mas apenas de narrativas que foram baseadas nos enredos delas. Esse tipo de atividade é prática bastante comum nas escolas e sua manifestação neste projeto pode revelar indícios do modelo de letramento adotado pelo grupo responsável por sua elaboração ou por parte dele, haja vista que a presença de tal proposta reflete a aceitação e a crença na importância desse tipo de atividade para o desenvolvimento de habilidades de escrita, mesmo que de forma descontextualizada em que são desconsiderados o gênero textual e todos os elementos contextuais influentes em sua produção.

A atividade de produção de histórias a partir da moral de uma fábula ou de ditos populares, embora interessante, pois exige que os alunos pensem em situações que reflitam os significados da moral ou dos ditos populares, também provoca um deslocamento da fábula para as narrativas, já que o sentido moralizante não estaria mais presente e os alunos apenas contariam histórias. Entretanto, se essas histórias provocassem reflexões sobre o comportamento humano e, principalmente, evidenciassem que os alunos pensaram sobre o que acontece em sua comunidade para escrevê-las, ainda haveria uma relação com a função da fábula e o mais importante é que o uso social do texto se faria presente. Contudo, se isso não ficasse claro para os alunos, correríamos o risco de os mesmos pensarem que os textos produzidos são apenas narrativas.

Preocupamo-nos, então, com o fato de os alunos equivocadamente considerarem a fábula como uma outra história qualquer, pois, caso isso ocorra,

confirmaremos que a escolha desse gênero textual não foi pautada nas características específicas do mesmo nem nas relações dele com as dificuldades dos alunos, mas sim apenas no fato de ele ser em geral curto e aparentemente fácil de ser trabalhado.

Por fim, temos o item nº 18 que orienta sobre a seleção, reescrita dos textos produzidos e elaboração de um livro de fábulas. Concluímos, a partir disso, que nem todos os textos produzidos farão parte do livro, já que os mesmos serão selecionados, e que, se o livro será composto por fábulas, os textos produzidos que forem apenas narrativas e não tiverem intuito moralizante também serão excluídos, o que faz com que as atividades propostas no item anterior sejam questionáveis.

Depois de todos os itens que compõem os procedimentos pedagógicos, o projeto apresenta tópicos sobre os recursos a serem utilizados, em que são descritos os materiais necessários como cópias dos textos, por exemplo; as fontes de informação, que são as referências bibliográficas; a avaliação, que se refere à leitura, à produção de texto, à oralidade e à participação efetiva nas atividades e discussões e finalmente o produto final referente ao livro de fábulas.

O item sobre a avaliação não traz definições sobre o que efetivamente será avaliado em cada um dos aspectos citados. No entanto, supomos, por meio das propostas apresentadas anteriormente, que se trata de avaliar, na leitura, a habilidade de localização das semelhanças e diferenças entre as versões das fábulas apresentadas, na oralidade, a verificação da expressividade e, na produção de texto, o uso adequado do código lingüístico. Diante de tudo que foi apresentado sobre o projeto “Viajando pelo mundo das fábulas”, concluímos que:

1. foram ignoradas as determinações da Secretaria Estadual de Educação quanto aos critérios norteadores da elaboração do projeto, ou seja, não foram realizadas avaliações diagnósticas sobre as dificuldades dos alunos que justificassem sua criação; a equipe escolar não participou do seu processo de elaboração e os professores de Língua Portuguesa assim como os das aulas de RP não foram consultados sobre a validade do mesmo frente as dificuldades dos alunos. Contrariamente, foram usados critérios relativos à facilidade para o acompanhamento de um projeto único para toda a DE.

2. a elaboração foi feita conjuntamente por pessoas que não partilham a

mesma concepção sobre o letramento que deve ser oferecido aos alunos, por isso, há propostas que indicam a busca da formação de um indivíduo capaz de usar a escrita em sua participação social, juntamente com propostas que indicam a crença no domínio da escrita como uma habilidade individual. Assim, elementos que compõem o modelo ideológico se misturam a elementos que compõem o modelo autônomo de letramento.

3. as relações de poder subjacentes à elaboração do projeto se tornam evidentes pelas incoerências entre os objetivos e as atividades propostas para atingi-los. Parece-nos que a apropriação de práticas de letramento proposta nos objetivos talvez tenha sido sugerida pelo membro de ‘menor influência’, mas que sempre participa de cursos de formação estando, assim, atualizado e, dessa forma, fazendo com que os demais fossem obrigados a aceitarem-na por fazer parte de um discurso que, no momento, é politicamente correto, já que traduz as concepções teóricas mais atuais. No entanto, isso cria uma tensão no grupo quando da definição das atividades, pois parece-nos que os membros de ‘maior poder’ se fazem soberanos nas decisões, provocando as incoerências já citadas, que ora colocam a relevância na discussão dos aspectos lingüísticos independentemente de sua relação com o efeito que o autor quer causar no leitor, ora salientam a relevância do efeito pretendido pelo autor e tomam a forma lingüística como consequência dele.

4. os professores, como não foram consultados sobre o projeto, mas somente tiveram contato com o mesmo depois de pronto, além de perderem uma oportunidade de formação ao participarem do processo de elaboração do mesmo, já que poderiam discutir sobre qual letramento propiciariam a seus alunos, podem ter se tornado executores passivos de um projeto que talvez em nada se relacione com as dificuldades apresentadas por eles, caso não concordem com as propostas aqui presentes.

5. as reais dificuldades dos alunos podem não ser sanadas, tendo em vista a não realização das avaliações diagnósticas para a definição das atividades específicas do projeto e também porque, diante desse fato, o professor não tem como saber quais dificuldades cada um de seus alunos apresenta, o que também provocará problemas no momento de avaliar aqueles que podem ou não deixar de participar do projeto.

6. a coexistência de diferentes modelos de letramento, que pode ser verificada desde a escolha do gênero textual ‘Fábula’ até as propostas conflitantes de atividades já

discutidas, pode impedir que os alunos construam um conceito coerente do seja ler e produzir um texto.

Acreditamos, assim, que um projeto que visa garantir a superação de dificuldades específicas não sanadas no cotidiano escolar e que, por isso, exigem um trabalho mais direcionado, deve ser elaborado cuidadosamente e ser sustentado em avaliações que de fato permitam evidenciar tais dificuldades, além disso, deve calcar-se numa base teórica compartilhada por todos os envolvidos nesse projeto, ou seja, tanto aqueles que o elaboram como também os que serão responsáveis por sua implementação. Acreditamos ainda que a ausência de uma proposta de letramento claramente definida pode ser responsável por resultados insatisfatórios do projeto de RP, pois permite que seja dado maior enfoque a questões gramaticais isoladas, que poderiam ser aprendidas até a 8ª série, ao invés do ensino da leitura e da escrita como práticas sociais em que o texto é sempre um todo significativo, ocasionando a perpetuação desses problemas no decorrer da vida escolar dos alunos.

Capítulo 4

Práticas de letramento em sala de aula

Após verificar as propostas de letramento subjacentes aos documentos que regulamentam o projeto de recuperação paralela, observamos em sala de aula a concretização do mesmo por meio de três práticas letradas, sendo elas as de leitura, as de produção de textos e as de orientações para a correção desses textos. Assim, além de observarmos as aulas de Recuperação Paralela, decidimos acompanhar algumas aulas regulares de Língua Portuguesa a fim de verificarmos se havia semelhanças entre as práticas letradas desenvolvidas nos dois ambientes que pudessem revelar partilhamento de uma proposta de letramento, o que, de acordo com Barton e Hamilton (1998), também estaria associado a definição da identidade do grupo escolar.

O que de fato buscávamos era a possibilidade de vislumbrar a relação entre as propostas para implementação do projeto com os trabalhos realizados em sala de aula.

4.1. As práticas de letramento nas aulas de Recuperação Paralela

Quando iniciamos as observações das aulas de RP, já havia uma semana que os alunos as estavam freqüentando e, devido a isso, não obtivemos informações detalhadas sobre como este projeto foi apresentado aos alunos; entretanto, durante conversa com a professora dessas aulas, fomos informados que lhes foi dito que o projeto seria sobre fábulas e que eles trabalhariam com algumas delas para, no final, produzirem um livrinho de fábulas contadas por eles.

A professora não mencionou ter desenvolvido a contextualização do gênero proposta no projeto ‘Viajando pelo mundo das fábulas’, na qual teria de realizar a problematização, questionando os alunos sobre seus conhecimentos prévios em relação às fábulas. Diante disso, podemos pensar que não foi desenvolvida a inserção social do gênero fábula, o que pode ter propiciado aos alunos tomarem tais textos apenas como narrativos.

A professora também não apresentou minha pesquisa aos alunos e sequer fez

comentários em relação aos motivos de minha presença na sala de aula, o que, por sua vez, aguçou a curiosidade e imaginação dos alunos, levando-os a me questionar sobre o porquê do gravador e, mesmo após a explicação de que eu gravava para analisar depois as atividades daquela aula, ainda pensarem que eu mostraria para a diretora o que eles estavam fazendo, ou seja, como se eu estivesse ali para espioná-los, tanto que um deles chegou a comentar “*se nós fizer muita bagunça, eles vai tirar nós do reforço...*”. Esse fato tornou evidente que os alunos não tinham consciência das razões pelas quais estavam ali, mas sabiam que, se fizessem muita bagunça, não participariam mais dessas aulas, o que seria como ‘sair do castigo’ já que, no comentário acima, o aluno fazia uma proposta aos demais.

Parece-nos que a professora também não lhes explicou as funções do projeto de RP e, do mesmo modo, não apresentou justificativas para a participação de cada um deles nessas aulas. Isso tudo pode ser decorrente da elaboração de um projeto único em que se dispensou a realização de avaliações diagnósticas para obter informações sobre as dificuldades específicas dos alunos, pois, diante disso, essa professora talvez não tivesse tais conhecimentos para informá-los, o que poderia justificar o desinteresse e a reação negativa dos mesmos em relação a essas aulas. Essa hipótese pode se confirmar pelo fato que, durante a terceira aula observada, o pai de um dos alunos participantes do projeto foi até a sala de aula e questionou a professora:

Pai: Eu vim passando por causa do horário que tá meio frio... ele tá de reforço?

A12: ... a mãe sabe...

P: Ele está... e assim, tem que freqüentar regularmente (...) ele faz parte do projeto e conta como aula normal...

Pai: O projeto é aqui?

P: É aqui, a sala dele é aqui...

Pai: Qual o motivo dele tá de reforço? Porque aqui eu tava vendo com a minha esposa... vocês não faz reunião de pais, não?

P: Vai fazer, logo... não foi ainda, agora ainda é época que termina o bimestre, vai ter o conselho, reunião de professores e logo após será a reunião... porque é como a aula de leitura e escrita as dificuldades que ele tem...

Pai: Leitura e escrita... como que é? Ele escreveu aí escreve errado...

P: ... produção de textos, na hora de produzir o texto, de interpretar o texto...⁶

⁶ Utilizamos a abreviação ‘P’ para nos referirmos às falas da professora, assim como ‘A’ para as falas dos alunos.

Por meio do diálogo é possível notar que, apesar de o projeto ter sido iniciado há quase um mês, o pai desconhecia o fato de o filho freqüentar as aulas de RP e também os motivos dessa participação, o que contraria as determinações da Resolução SE 15, em que é prevista a comunicação aos pais sobre a participação dos alunos no projeto e seus motivos. É possível perceber também que a professora não consegue explicar claramente quais são as dificuldades que o aluno apresenta, o que indica que a ausência de avaliações diagnósticas e a não participação dos professores na elaboração do projeto de RP podem possibilitar o desconhecimento das reais dificuldades dos alunos e, conseqüentemente, o desenvolvimento de um trabalho não específico para saná-las. Além disso, a não comunicação aos pais da participação dos alunos no projeto pode provocar um distanciamento entre a escola e a família, permitindo, assim, que esta não acompanhe efetivamente o processo educacional de seus filhos e, dessa forma, não seja capaz de ajudar a solucionar os problemas enfrentados por eles.

Embora tivéssemos obtido autorização tanto da direção da escola como das professoras para que pudéssemos observar e gravar as aulas a fim de desenvolvermos nossa pesquisa, percebemos que, especialmente nas aulas de RP, a professora se sentia desconfortável com minha presença, o que a levou a sugerir que a bagunça dos alunos decorria do fato de eu estar ali. Por isso, na segunda aula assistida, em que os alunos estavam bagunçando enquanto ela tentava iniciar aula e comentou *“Oh...oh... se é por causa da moça que está aqui que você está fazendo assim, porque ontem eles estavam quietos... eu vou lá e chamo o diretor... o que que há, gente?”*, sugeri me retirar da sala e apenas deixar o gravador, contudo ela pediu que eu ficasse e chamou a atenção das crianças para que se comportassem ou chamaria de fato o diretor. Diante disso, terminei de assistir àquela aula e na seguinte preferi ficar fora da sala, o que me propiciou conversar com alguns alunos, que haviam ‘fugido’ da aula de recuperação, e explicar um pouco melhor o que eu estava fazendo lá. Foram essas conversas que me possibilitaram retornar a assistir as aulas sem maiores problemas.

Como dito anteriormente, a primeira aula assistida não foi a primeira do projeto para os alunos, por isso eles já haviam iniciado o trabalho com a fábula ‘O lobo e o cordeiro’ e nessa aula já estavam na etapa da reescrita. Então, foi só a partir da segunda

aula assistida que pudemos vislumbrar todas as etapas do projeto, visto que estavam começando a estudar uma nova fábula. A partir disso, pudemos acompanhar os trabalhos de reescrita da fábula “O lobo e o cordeiro” e todas as atividades desenvolvidas com as fábulas “A raposa e as uvas” e “A cigarra e a formiga”.

A professora não nos apresentou os critérios utilizados para a seleção dessas fábulas e nem nos foi possível percebê-los durante as aulas observadas, por isso acreditamos que essa seleção tenha sido aleatória e que talvez se justifique pelo fato de essas fábulas serem as mais conhecidas e comumente as mais trabalhadas nas escolas com as crianças.

4.1.1. A prática de leitura dos textos

Como proposto no projeto “Viajando pelo mundo das fábulas”, após levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a fábula a ser estudada, o professor deveria realizar a leitura da versão textual que mais se aproximasse das citadas pelos alunos, no entanto, nas aulas observadas, isso não ocorreu. Ao propor a leitura, a professora não questionou os alunos sobre o fato de conhecerem ou não a fábula “A raposa e as uvas” e também não os estimulou a ouvirem o que lia, mas, contrariamente, apenas anunciou:

P: Oh... eu vou contar hoje a fábula da raposa e das uvas...

(...)

P: Eu posso começar a contar a história?

O trabalho de Heath (1983) chama a atenção para a importância de conhecermos os eventos de letramento vivenciados pelas crianças fora da escola, pois eles certamente influenciam na participação delas nas atividades escolares. Assim, a professora, ao não propor questionamentos aos alunos que lhes permitissem expor seus conhecimentos prévios sobre as fábulas, demonstra não valorizar tais conhecimentos – os Discursos primários, segundo Gee (1996) - em suas aulas e não possibilita que as mesmas se relacionem e façam sentido na vida social desses alunos, reforçando, desse modo, o caráter dominante do letramento oferecido pela escola.

Em seguida, a professora diz que irá ler a primeira versão que é do La Fontaine e inicia a leitura.

Os trabalhos com a fábula “A raposa e as uvas” compreenderam a utilização de quatro versões, escritas pelos autores La Fontaine, Bocage, Esopo e Monteiro Lobato, tal como sugerido no projeto. Os trechos abaixo representam as versões lidas. Primeiramente, a versão de La Fontaine:

P: Certa raposa, da Gasconha ou Normandia, quase morta de fome, avistou, bem no alto, uma parreira com uvas maduras de cascas vermelhas e macias que podiam lhe dar almoço bom e farto, mas disse, não podendo-as alcançar: estão verdes demais, só bobo as comeria.

Em seguida, uma outra versão traduzida por Bocage:

P: Contam que certa raposa, andando muito esfaimada...

(...)

P: viu roxos maduros cachos pendentes de alta latada, de bom grado os trincaria, mas sem lhes poder chegar, disse: estão verdes, não prestam, só cães os podem tragar. Eis que caiu uma parra, quando prosseguia seu caminho, crente que era outro bago, volta depressa o focinho.

A terceira delas foi a versão de Esopo:

P: Morta de fome, uma raposa foi até um vinhedo sabendo que ia encontrar muita uva. A safra havia sido excelente. Ao ver as parreiras carregadas de cachos enormes, a raposa lambeu o focinho. Só que sua alegria durou pouco: por mais que tentasse, não conseguia alcançar as uvas. Por fim, cansada de tantos esforços, resolveu ir embora dizendo: por mim, quem quiser essas uvas pode levar. Estão verdes, estão azedas, não me servem. Se alguém me desse essas uvas, eu não comeria.

A última versão lida foi a de Monteiro Lobato:

P: Certa raposa esfaimada encontrou uma parreira carregadinha de lindos cachos maduros de fazer vir água na boca. Mas tão altos que nem pulando. O matreiro bicho torceu o focinho. - Estão verdes – murmurou. - Verdes só pra cachorros. E foi-se. Nisso deu o vento e uma folha caiu. A raposa ouvindo o barulhinho voltou depressa e pôs-se a farejar.

P: Então... a moral da história de novo... Qual que é?

A2: Ah, não sei... A raposa e a uva...

P: Quem desdenha quer comprar.

Apesar de a professora ter utilizado diferentes versões da fábula, os alunos só puderam ouvir suas leituras, pois não possuíam cópias dos textos. Quando essas leituras foram realizadas, eles estavam bastante agitados, não se concentravam na atividade e a professora nada fez para estimulá-los.

Assim, a leitura da primeira versão da fábula foi feita de um modo extremamente rápido e sem expressão, e, ao seu término, percebendo que os alunos não estavam prestando atenção, a professora repreendeu-os e, em seguida, após eles se acalmarem um pouco, iniciou a leitura da segunda versão, que foi lida muito mais rapidamente que a anterior e que, por apresentar um vocabulário bastante rebuscado, recebeu o seguinte comentário “*daí então de novo é outra história, né, que é mais complicada de vocês entenderem, tá... agora eu vou ler mais uma, depois a gente vai discutir...*”, na seqüência, e sem fazer comentário algum a respeito dos textos, partiu para a leitura das outras duas versões da fábula.

Considerando as propostas do projeto analisado, o uso de diferentes versões deveria propiciar atividades nas quais os alunos comparassem aspectos estruturais e semânticos dos textos, além disso, como pertencem a autores diferentes, deveriam ser feitos comentários sobre os mesmos. Contudo, os alunos não receberam cópias dos textos, nem para acompanhar a leitura, nem para realizar as atividades de comparação previstas, que, por sua vez, não foram propostas pela professora.

Street considera que o fato de os alunos não terem acesso aos textos das fábulas reforça o caráter oral das comunidades mais pobres, pois isso permite que seja desenvolvida apenas a compreensão oral dos textos fazendo com que a escola perca a chance de incluir a escrita nas práticas sociais locais⁷.

Foi possível notar que não havia interesse, por parte da professora, em propiciar a interpretação das fábulas lidas, pois o tipo de leitura realizada impediu que os alunos pudessem entendê-las em suas particularidades. Observando as versões lidas, notamos que muitos vocábulos utilizados não fazem parte do vocabulário cotidiano dos alunos e por isso poderiam provocar dúvidas. No entanto, como a leitura foi realizada em tom muito baixo e

⁷ Informações obtidas por contato pessoal com o professor Brian Street, em agosto de 2007.

de modo muito rápido, possivelmente tais dúvidas vocabulares podem não ter surgido porque, provavelmente, os alunos sequer conseguiram ouvi-los claramente.

Um dos objetivos do projeto seria o de desenvolver a leitura expressiva desses alunos, contudo, se a professora for tomada como modelo de referência, dificilmente a habilidade de ler expressivamente será desenvolvida, principalmente se todas as suas leituras forem realizadas como apresentado anteriormente.

Um fato interessante é que a segunda versão lida, pertencente a Bocage, apresenta rimas, o que nos levou a refletir sobre a estrutura de apresentação desse texto, e, ao pesquisarmos, descobrimos ser em versos, pois, em geral, as fábulas estruturam-se em prosa, haja vista ser esta a forma mais comum de apresentação de textos narrativos. Porém, a professora não destacou tal diferença para os alunos e perdeu a oportunidade de mostrar que os textos poéticos, além de se organizarem estruturalmente diferente de outros textos, já que existem versos e estrofes, permitem que a sonoridade das palavras seja explorada, pois cada uma delas é escolhida pelo autor não só pelo que significa, mas também pelo som que tem e que a permite rimar com outras já utilizadas, tornando evidente que cada uma das palavras do texto é cuidadosamente escolhida pelo seu autor para expressar exatamente o que ele desejava no momento da escrita. Além disso, a professora sequer mencionou o fato de seu escritor ser um poeta, o que certamente justificaria essa diferença de estruturação e também não esclareceu que a narratividade pode se fazer presente em diferentes gêneros textuais, como na poesia, por exemplo. Contrariamente a tudo isso, ela realizou, com esta versão, uma das leituras mais rápidas de todas e somente comentou que a mesma seria muito complicada para eles entenderem.

Tal atitude evidencia que o uso de diferentes versões não se relaciona com as propostas do projeto, mas que, ao contrário, parece servir apenas para exemplificar aos alunos que, assim como os autores renomados fazem versões de textos de outros autores, eles também podem e vão fazer.

Após as leituras das várias versões da fábula, a professora propôs uma conversa a respeito do que os alunos teriam entendido e assim, sem se referir às diferenças entre os textos, fixou-se nas generalidades dos enredos e não fez alusões aos significados da moral. Observe o trecho abaixo:

(...)
P: (...) a moral da história de novo... você lembra OH, Pedro⁸?
A1: Eu lembro...
P: Qual que é?
A2: Ah, não sei... A raposa e a uva...
P: Quem desdenha quer comprar. E aí? O título da história, qual que é?
A1: A raposa e a uva.
A2: Quem desdenha lá quer comprar...
P: Quem desdenha quer comprar é a moral da história... e qual que é o nome da história?
A3: A raposa.... a raposa esfaimada, dona...
A1: A raposa e as uvas.
P: A raposa e as uvas... o que aconteceu com a raposa?
A1: Sempre quando ela ia pegar as uvas, ela num alcançava ou tava verde ou tava azeda...
((Conversas pela sala))
 (...)
A2: ... ela num alcançava...
A3: ... ela pulava e num alcançava...
A1: ... ela falava que estavam verdes só pra...
((Conversas))
P: Vai Pedro.
Pedro: Eu?
P: É, o que você entendeu dessa história aí?
Pedro: Sei lá.

Nessa tentativa de retomada do enredo da história, fica claro que isso é feito a fim de verificar se os alunos compreenderam o mínimo possível do que foi lido, porém percebemos que os diferentes textos utilizados serviram meramente para confirmação do enredo; em momento algum se questionou se os alunos já tinham ouvido falar sobre essa fábula ou sobre seus autores, muito menos sobre o porquê de existirem versões diferentes e o porquê estavam tendo que escutá-las.

De acordo com o modelo autônomo de letramento, muitas práticas escolares destituem o texto da parte social que lhe é inerente, tomando-o apenas como um conjunto de palavras que significam por si só, isso mostra que não interessa para a escola o contexto de criação desse texto, como se isso não interferisse em seus sentidos; assim, quais são os objetivos de se lerem diferentes versões de um mesmo texto? Apenas mostrar que elas

⁸ Os nomes dos alunos são fictícios.

existem? É preciso ao menos referir-se às diferenças, aguçar nos alunos a curiosidade por elas, fazê-los imaginar o porquê de alguém ter escrito tais textos um dia e por que outras pessoas os recontaram, propiciar que pensem nos motivos pelos quais os estão lendo nesse momento e, por ser uma fábula, o que este texto ensina de interessante. Sem essas reflexões o texto não é tomado como objeto social e serve apenas como pretexto para o ensino descontextualizado de aspectos lingüísticos, o que contradiz as intenções do projeto segundo o ATP, haja vista que, como mostrado anteriormente, para ele “*o objetivo do projeto de português é que o aluno consiga ler um texto narrativo, entender e depois escrever um, com idéias completas: começo, meio e fim.*”.

Tendo em vista a agitação dos alunos nessa aula e a tensão aparente da professora, observamos, pela gravação da aula seguinte, que houve uma tentativa de retomada e recomeço dos trabalhos com a fábula “A raposa e as uvas”. Assim, no início da aula, a professora retoma rapidamente o assunto do texto já trabalhado e propõe:

(...)

P: Então eu vou recontar a história, vamos prestar atenção que eu vou recontar a história pra vocês...

(...)

P: Olha, a raposa e as uvas, eu vou recontar porque a Fátima perdeu, o André...

Ela lê uma versão de Esopo diferente da lida na aula anterior e parece utilizar um livro com ilustrações, já que comenta “*(...) aí depois tem outra versão aqui oh... tem várias versões... tem a ilustração aqui oh, estão vendo? Olha aqui, oh, a raposa na parreira de uvas, certo...*”, além disso, lê calmamente e faz pausas para esclarecer termos do vocabulário e falar sobre o autor:

(...)

P: (...) Agora eu vou ler uma do Monteiro Lobato pra vocês, vocês conhecem Monteiro Lobato, né?! Ele é autor do que mesmo?

A1: Sítio do Pica-Pau Amarelo

P: Isso. Certa raposa esfaimada...((lendo)) Que que é esfaimada, pessoal?

A3: Morta de fome...

P: ... encontrou uma parreira carregadinha de lindos cachos e maduros, coisa de fazer vir água na boca... ((lendo)).

Embora pareça mais à vontade e demonstre uma relação mais amistosa com os alunos, a leitura das diferentes versões da fábula propicia comentários que se restringem ao enredo, tal qual na aula anterior. Desse modo, quando se faz referência à moral, apenas se repetem as palavras do texto e a discussão se encerra nisso, permitindo que alguns alunos fiquem sem entender o que de fato ela significa e qual a razão de sua existência. Em nenhum momento são propostas questões a respeito da relação das fábulas com os comportamentos dos seres humanos; assim a singularidade desse texto se perde e ele passa a ser lido como uma narrativa qualquer, tendo seu caráter atemporal e os temas comportamentais, veiculados por ele, desprezados.

Segundo Johnson e Vroom (2004), em artigo sobre as múltiplas formas de se trabalhar com as fábulas, esse gênero textual só existe até hoje pelo fato de tratar temas universais ligados aos comportamentos dos seres humanos que ainda perduram e, por isso, se adaptarem facilmente às situações cotidianas, podendo, dessa forma, influenciar nas formas de pensar e agir.

Se constatamos que, nas aulas de RP, a fábula serve apenas para que os alunos conheçam uma nova história, sem se atentarem ao fato de ela refletir comportamentos humanos, especialmente os deles próprios e com a intenção de que se sirvam dela para recontarem, por escrito, o que entenderam do enredo, confirmamos que a etapa do projeto referente ao trabalho com o gênero textual em questão (problematização) é preterida em função do trabalho exclusivo com os aspectos lingüísticos, em que a forma de se escrever é mais importante do que aquilo que se escreve. Isso pode ser ratificado pelo trecho abaixo em que a professora retoma o enredo e imediatamente após relembra regras para a reescrita:

(...)

A5: Dona, eu não entendi direito...

P: Então, o que que aconteceu? Vamos lá... a raposa estava caminhando e o que ela encontrou?... uma parreira de...

A1: ... uvas...

P: ... uvas, né, uma parreira de uvas... e as uvas estavam assim... né?!...bonitinhas, madurinhas, redondinhas, né... que mais que a gente pode falar sobre as uvas?

A1: ...maciinhas...

P: ... macias... macias?

A4: ... cheirosas...

P: ... cheirosas... que mais?
A2: ... saborosas...
P: ... saborosas... que mais?
A1: ... deliciosas...
P: ... deliciosas... que mais, gente?
A3: ... maravilhosas...
P: ... maravilhosas... vamos lá...
A2: ... lindas...
P: ... lindas... vamos... mais coisa que pode falar sobre a uva...
A5: ... roxinhas...
P: ... roxinhas... apetitosas... docinhas... e a raposa queria fazer o que com essas uvas?
A3: Comer...
P: Ela queria...
A1: Comê-las...
P: Ela queria...?...
A1: Comê-las...
P: Comê-las, mas ela conseguiu?
A2: Não... ela pulava, pulava...
P: Por quê?
A2: Ela pulava, pulava...
P: Por que era o quê?
A1: Muito alto...
P: Muito alto...
A3: E ela não conseguia pular... ela pegou e cansou...
P: Como ela não as alcançou, ela disse que as uvas estavam verdes e...
A1: ... ruins...
P: ... ruins e...
A2: ... estragadas...
P: ... e... e azedas e só servia para...
A1: ... cachorros...
P: ... cachorros. Muito bem, já recordaram bem a história. Pessoal, só vamos recordar uma coisinha... quando a gente vai falar assim oh... que a raposa, vamos supor, a raposa disse... o que eu tenho que colocar? ... oh ... a raposa...né...
A1: Coloca dois pontos...
P: E o que eu tenho que fazer agora... na outra linha... deixar parágrafo... e o travessão...? Ele vem antes ou depois do parágrafo?
A1: Depois...
P: Depois. E após o travessão nós usamos letra maiúscula ou minúscula?
A2: Maiúscula...

Fica claro no trecho acima que são as perguntas de identificação ‘quem?, quando?, onde? o quê?’ que norteiam as discussões sobre os textos fazendo com que a

leitura dos mesmos se limite a obtenção dessas informações. É preciso que os alunos dominem muito bem essas informações para que elas estejam presentes na versão a ser escrita por eles, a fim de que essa nova versão possa ser considerada uma fábula, mesmo que apenas estruturalmente, dado que seu caráter metafórico sequer fora discutido.

A ausência de questões do tipo “por quê?” torna evidente que a intenção das discussões não é a de ajudar os alunos a construírem sentidos para esses textos, pois acreditamos que é só por meio deste tipo de questionamento que os alunos poderiam compreendê-los, refletir sobre seus sentidos e posicionar-se criticamente em relação a eles. No entanto, como a professora não formula tais questões, inferimos que o objetivo da leitura encerra-se na compreensão das informações explícitas na superfície textual.

Notamos também que a professora, ao invés de discutir os significados da escolha vocabular em cada uma das versões da fábula, incita os alunos a proporem sinônimos para eles, sem que estes necessariamente influenciem na construção dos sentidos; o que nos parece é que esta é uma intenção didática no sentido de facilitar, na reescrita, a utilização desses sinônimos para que o texto do aluno não pareça cópia.

Sendo assim, quanto à prática de leitura nas aulas de RP, constatamos que, além de não haver uma prévia motivação dos alunos para a leitura dos textos que se irá desenvolver, já que eles sequer são apresentados e muito menos se solicita hipóteses sobre os mesmos demonstrando a não valorização de seus letramentos primários, ocorre uma descaracterização do gênero, pois a fábula é tomada como um texto que apenas narra uma história. Toda sua significação metafórica em relação aos comportamentos humanos é desconsiderada e, assim, as possibilidades de que esses textos façam sentido na vida desses alunos deixam de existir, uma vez que são tomados como base para a escrita de textos escolares cujo leitor único é o professor avaliador de suas habilidades de codificação.

4.1.2. A prática de produção de textos

Se as práticas de leitura parecem fundamentar-se muito mais no modelo autônomo de letramento que no ideológico, já que os textos são tomados mais como objetos lingüísticos do que pelas suas funções sociais, ao observarmos a prática de produção de

textos não notamos diferenças consideráveis, muito pelo contrário, pois ao propor a atividade de produção de texto não se faz nenhuma orientação sobre os motivos pelos quais os alunos deverão fazê-la, mas deixa-se subentendido que são esses textos, após revisão e correção gramatical, que constituirão o livro de fábulas – o produto final do projeto. Aliás, isso revela uma prática escolar bastante comum ainda hoje, pois, geralmente, as finalizações dos projetos necessitam de materializações que comprovem o seu desenvolvimento. É claro que este tipo de produção pode ser interessante, desde que os envolvidos estejam conscientes de seus papéis enquanto escritores, caso contrário, tais livros só servirão mesmo para comprovar a execução do projeto.

De modo geral, as orientações para produção de textos são dadas logo após o término das discussões sobre os enredos das fábulas lidas. Assim, na aula sobre a fábula “A raposa e as uvas”, a professora, após terminar a leitura e a discussão dos textos, propôs que os alunos reescrevessem a história:

(...)

P: Então agora vocês já conhecem a história, conheceram ontem também a história, estamos falando sobre a história, vocês vão escrever a história agora, vão reescrever a história da raposa e as uvas.

(...)

P: Eu vou escrever aqui como vocês vão fazer hoje...((indica que vai escrever na lousa))

P: Oh, eu vou colocar na lousa o que vocês vão fazer...

((Conversas))

P: Coloca a data de hoje...

((Conversas))

(...)

P: Não esquece de colocar o nome...

((Conversas e aluno cantando))

A6: Oh dona, que que tem que fazer mesmo? Esqueci.

P: Escrever a história da raposa e as uvas...

É possível notar que a orientação para o que deve ser feito não é muito clara, tanto que um aluno questiona sobre o que é para fazer. Mesmo assim a resposta da professora se resume em dizer que é para escrever a história que acabaram de ouvir, confirmando, assim, que as discussões centradas no enredo das histórias objetivam a escritura de um texto que ateste a compreensão do começo, do meio e do fim da narrativa e

sobre o qual incidirão olhares que buscarão especialmente as incoerências lingüísticas que, por sua vez, passarão a ser o foco das atividades de correção.

Considerando que todos os alunos devem fazer as produções textuais propostas, quando eles não as concluem durante a aula ou não as fazem, seja porque não tiveram tempo, ficaram bagunçando ou porque faltaram, na aula seguinte, eles devem fazê-las. Desse modo, na aula assistida sobre a fábula “O lobo e o cordeiro”, em que muitos alunos já estavam corrigindo e reescrevendo seus próprios textos, um aluno, que ainda não havia feito a produção textual, questionou sobre o que deveria fazer e recebeu a seguinte orientação “*Você vai escrever, você vai repetir a história que a professora leu...*”. Essa orientação é mais clara que a anterior, pois indica exatamente o que o aluno deve fazer e, assim, nos permite confirmar que as atividades de leitura dos textos, tal como apresentado anteriormente, não objetivam a interpretação nem a reflexão sobre os mesmos, haja vista que para a atividade de produção textual será necessário apenas que os alunos tenham compreendido minimamente o enredo e o reproduzam com suas palavras.

Na aula sobre a fábula “A raposa e as uvas”, a professora faz alguns comentários sobre a autonomia dos alunos enquanto escritores e também sobre a confecção do livro de fábulas. No entanto, tais comentários encerram-se em si mesmos e não propiciam discussões e reflexões sobre o ato de escrever e suas implicações. Dessa maneira, ao orientar a produção de texto para um dos alunos, comenta sobre a possibilidade de mudança do final da história, já que eles seriam os autores:

P: Vocês, como são os autores da reescrita, vocês podem mudar um pouco a história... a história, viu, Rodrigo... você pode mudar um pouco o final, tá. Teve aluno que deu final diferente, tá...

Há, nos procedimentos pedagógicos do projeto, propostas de produção de novos finais para as histórias, porém, como já apresentado, tais propostas podem propiciar descaracterização do gênero fábula, uma vez que, ao se mudar o final das mesmas, toda sua significação metafórica se perde e passamos a tê-las apenas como narrativas.

Contudo, considerando que, nas práticas de leitura observadas, a fábula não tem suas metáforas discutidas e é tomada apenas como uma história, talvez tais propostas de produção textual, nas quais se pode mudar o final, não sejam incoerentes. Obviamente não

acreditamos que esta seja a melhor abordagem de trabalho com os textos em questão, principalmente, porque, ao considerarmos o texto um objeto social, compreendemos que as atividades que os envolvem devem refletir as funções exercidas por eles na sociedade.

Ainda sobre o comentário transcrito acima, apesar de a professora dizer que os alunos são os autores da reescrita, não ocorrem reflexões sobre o que isso significa. Diante disso, pensamos que esses alunos, que têm dificuldades tanto para ler quanto para escrever textos e que por isso freqüentam a RP, mais do que outros precisariam compreender que os textos têm funções e que são escritos de acordo com elas e que eles, enquanto escritores, têm de pensar nos motivos pelos quais escrevem e também para quê e quem o fazem. Sem tais reflexões, acreditamos que a atividade de escrita torna-se mecânica e serve somente como indicadora da capacidade de codificação e utilização dos aspectos lingüísticos, o que, por sua vez, dificilmente contribuirá para a participação efetiva desses alunos nas práticas sociais de escrita.

Quanto ao livro de fábulas, enquanto orientava a produção textual, a professora comentou:

P: No final de tudo, nós vamos confeccionar, né, vamos editar um livro nosso, nosso não, né, de vocês, porque eu...

A1: Você é a professora... professora...

P: ... eu não vou poder fazer nada, quem vai fazer tudo são vocês...

A5: Você não vai ajudar nós não, dona?

P: Não, vou orientar...

A5: Ah, bom.

(...)

A5: Pensei que a dona ia deixar nós na mão...

Esse comentário, embora relacionado à atividade de produção de texto, não foi aprofundado, de modo que foi possível inferir que o mesmo só se deu como justificativa para que os alunos realizassem a atividade. Tendo em vista que não assistimos à aula de apresentação do projeto aos alunos, pode ser que nela tenham sido feitos comentários mais significativos sobre a confecção do livro, contudo isso não pode ser afirmado, já que a professora nos informou apenas que falara que os textos constituiriam o livro.

A partir disso, verificamos que a prática de produção de texto, embora tenha como fim um livro de fábulas, não considera os prováveis leitores, muito menos as

intenções de se fazê-lo. Esse tipo de atividade é proposta aos alunos sem que estes tenham consciência das implicações do ato de escrever, ou seja, por mais que saibam que seus textos farão parte de um livro, parecem não ter autonomia sobre sua própria escritura, já que devem escrever as histórias selecionadas e contadas por outra pessoa, além disso, durante o desenvolvimento dessa atividade não refletem sobre a função social de um livro e conseqüentemente dos textos que o compõem; temos a impressão, ao observar tais atividades, que elas são significativamente vazias, no sentido de que os alunos apenas executam o que a professora pede sem ao menos pensarem na possibilidade de não terem seus textos selecionados e por isso tentarem recontar a história da melhor forma possível; já que eles não pensam nisso, e nos parece que em nenhum momento isso lhes foi posto, a atividade de produção torna-se chata e desprovida de sentido, o que leva muitos alunos a não terminá-la ou até mesmo não fazê-la.

Concluimos, assim, que as práticas de produção de texto das aulas de RP constituem-se de atividades cujo objetivo maior é o de verificar, minimamente, se os alunos são capazes de reproduzir o enredo das fábulas lidas. Isso evidencia que as fábulas são abordadas apenas como objetos lingüísticos descontextualizados e que sua presença só se justifica em função de encerrarem 'histórias' nas quais os alunos se apoiarão durante a atividade de produção, revelando que características do modelo autônomo de letramento ainda se fazem muito presentes.

Se um dos objetivos do projeto estabelece o oferecimento de condições para que os alunos apropriem-se das práticas de escrita compreendendo-as como hábitos indispensáveis à vida em sociedade, as práticas de produção de texto nas aulas de RP distanciam-se muito disso, pois não oportunizam a compreensão de tal prática pelas funções sociais da mesma, mas, ao contrário, reforçam a idéia de que escrever, na escola, restringe-se à produção de textos para a avaliação das habilidades individuais de codificação lingüística.

4.1.3. A prática de orientação para correção das produções textuais

De acordo com o projeto de RP analisado, as produções textuais dos alunos

deverão servir para o desenvolvimento de atividades que visam tornar tais textos mais coerentes e com menos problemas gramaticais. Desse modo, as atividades seqüenciais à produção textual deverão focar a estrutura narrativa, os aspectos gramaticais, a ortografia e a pontuação desses textos.

No decorrer das aulas observadas, pudemos acompanhar o desenvolvimento dessas práticas em que a professora orientava os alunos quanto à correção de seus textos. Assim, logo na primeira aula, em que estava sendo trabalhada a fábula "O lobo e cordeiro", a professora me explicou que os alunos já haviam escrito a versão da fábula e que agora ela desenvolveria a reescrita dos textos em relação à ortografia e que depois, talvez, abordaria a estruturação ou a pontuação.

Ao propor então a correção, a professora entregou os textos aos alunos e explicou:

P: Oh, quem não tem folha ainda? Então, oh, a professora vai passar tudo na lousa o que vocês vão colocar aí, eu vou explicar. Oh, copia aqui, a data de hoje...((conversas)) Vamos lá então eu vou explicar pra você. O que que você vai fazer? Você vai reescrever... onde você errou a professora fez um traço....tá?! Você escreveu com letra minúscula e a letra é maiúscula, entendeu... aí que você vai olhar, aonde a professora passou um traço, você vai pegar e vai reescrever corrigindo... o melhor possível, entendeu? Você também a mesma coisa...

A3: Oh dona, eu tive pouco erro, né dona?!

P: Oh! Presta atenção, oh, você vai reescrever tudo de novo e colocar a data de hoje, onde a professora passou um traço é onde ocorreu algum erro de ortografia, que é da escrita, então você vai olhar aqui, você errou duas palavras, vai reescrever, tá.

Podemos notar que, a princípio, a orientação é coletiva e indica que os alunos devem marcar a data do dia na folha em que farão a reescrita, em seguida, a orientação específica sobre o que é para ser feito passa a ser direcionada individualmente aos alunos.

Nesta aula, a professora somente mencionou que entregaria os textos para que os alunos os reescrevessem, entretanto, em nenhum momento, explicou coletivamente como eles deveriam proceder para realizar a reescrita. Por isso, um dos alunos, que não entendeu a proposta, questionou a professora e recebeu a seguinte orientação:

P: Vai ter que olhar aqui de novo e reescrever tudo de novo...

Al: Dona, pode escrever ali 'o lobo e o carneiro'?

Al: Oh dona mais aqui tá errado!... Não... faz parte, né?

P: Não, não é, é aqui oh, você vai fazer assim oh 1, é o traço número 1, entendeu? 2, é o traço número 2, você vai olhando e você vai corrigindo, entendeu? Coloca a data de hoje aqui bonitinho e faz.

Al: É assim oh dona, é assim vai escrever o texto tudo de novo e...e aí no final vai... poder... colocar certo isso aqui?

P: É porque é assim oh, primeiro traço, qual traço que é? 'Estava' ((lendo)), olha como você escreveu, lê aqui pra mim.

Al: 'Estava'?

P: Não, não lê, lê comigo o que está escrito aqui... 'E'..

Al: 'Etava'.

P: Então agora lê aqui.

Al: Aqui?((indica a correção feita abaixo do texto))

P: Aqui, a primeira...

Al: 'Estava'.

P: Então, está certo ou está errado?

Al: Tá errado.

A professora havia corrigido os textos quanto à ortografia e procedera como sugerido no projeto, marcando as palavras incorretamente grafadas e fazendo o registro correto das mesmas abaixo dos textos. Assim, cada palavra incorreta recebia um traço e, para cada traço, havia um número correspondente em que se encontrava a grafia correta. Observe a reprodução abaixo:

Aluno 1 (Anexo 5)

O lobo e o cordeiro.

certo dia Um cordeirinho etava bebendo

Agua no tiet quando apareceu Um lobo

faminto e falou você esta sujando minha

Agua e o cordeirinho falou como etou

sujando sua agua se esta corrente

Para Baixo e o lobo falou é fiquei

sabendo que você me chingou o ano

Pasado como chinguei se eu nem tinha

nacido se não foi você foi seu irmão

como se sou filho Unico então foi seu

Pai o seu avô e in hac.

1. estava

2. *rio Tietê*
3. *estou*
4. *correndo*
5. *xingou*
6. *passado*
7. *xinguei*
8. *nascido*

Durante esta aula, então, cada aluno deveria observar seu texto e, de acordo com os erros ortográficos que teve, fazer as correções indicadas pela professora reescrevendo-o abaixo ou em outra folha.

Chamou-nos a atenção o fato de alguns alunos estarem mais preocupados com a quantidade de erros do que em observar o que erraram, pois muitos comentavam "*Eu só errei oito... eu só errei oito...*", "*Eu só errei duas...*". Isso pode evidenciar que tal proposta de correção ortográfica não contribua tanto para a reflexão sobre a escrita, pois, ao prestarem demasiada atenção à quantidade de erros, os alunos podem simplesmente corrigi-los sem se atentarem ao que erraram e fazer isso mecanicamente.

Nas atividades de correção ortográfica dos textos sobre "A raposa e as uvas", os procedimentos foram semelhantes, pois a professora continuou a marcar as palavras incorretamente grafadas e listá-las corretamente abaixo dos textos.

De acordo com as propostas de correção ortográficas apresentadas no projeto, estas deveriam ocorrer em sete níveis diferentes, a fim de que os graus de dificuldade fossem aumentando e os alunos, aos poucos, fossem ganhando autonomia para identificar e corrigir seus erros sozinhos. Entretanto, as orientações de correções ortográficas fixaram-se no nível 1 proposto no projeto, em que a professora marca as palavras de grafia incorreta e faz o registro da correção abaixo do texto em ordem de ocorrência, pois com todas as fábulas estudadas foi desenvolvido o mesmo tipo de atividade e isso pode não ter contribuído para que os alunos, de fato, se tornassem autônomos nesse tipo de correção.

Além disso, ao orientar as correções ortográficas, notamos que, em alguns casos, a professora desprezou as relações de coerência do texto, pois se restringiu a corrigir as palavras isoladamente sem atentar para o sentido da frase em que a mesma ocorria. Observe a reprodução da versão para "A raposa e as uvas":

Aluno 5 (Anexo 6)

A raposa e as uvas

*A raposa estava antando com muinto
fome em condo ele vui um pe de uvas
cheu ea/la raposa temdava nas não com
cegia e falou esta uvas azeta e verte
e foi em bora e vil um barui e voltou
a farejar.*

1. *andando*
2. *muito*
3. *e*
4. *quando*
5. *viu*
6. *uma*
7. *parreira*
8. *chegou*
9. *tentava pegá-la*
10. *mas*
11. *conseguia*
12. *falou:*
13. *- Estas*
14. *azedas*
15. *verdes*
16. *embora*
17. *viu*
18. *barril*

No texto acima, percebemos que o aluno tem bastantes dificuldades ortográficas, entre elas, algumas trocas de grafemas/fonemas, porém, minimamente, é possível identificarmos uma seqüência de ações relacionada ao enredo da fábula. A professora, contudo, ao proceder sua correção ortográfica ignora a concordância nominal entre os termos 'muinto' e fome' e apenas indica a correção 'muito', onde, na verdade, deveria ser 'muita' já que a palavra 'fome' é feminina. Além disso, considera a palavra 'barui' como 'barril' sem atentar para o fato de que tal palavra não faz sentido no contexto da história; provavelmente o aluno quis escrever que após ir embora, a raposa 'ouviu um barulho e voltou a farejar' e não 'viu um barril e voltou a farejar'. As conseqüências disso são que o aluno, sem refletir sobre as correções da professora, utiliza-as tal qual em sua

reescrita, fazendo com que o enredo de seu texto torne-se incoerente.

No projeto, é proposto que as correções da estrutura narrativa, dos aspectos gramaticais e da pontuação devem ser, primeiramente, realizadas no coletivo, de modo que sejam selecionados textos representativos dos problemas para que, ao serem questionados, os alunos pensem em soluções para resolvê-los. Entretanto, nas aulas observadas, isso não ocorreu, pois a professora, ao recolher a primeira reescrita, na qual foi focada a ortografia, corrigia novamente tais textos e marcava, tal como na atividade anterior, os locais em que deveriam mudar a pontuação. Assim, ao receberem novamente os textos, os alunos, além de realizar a correção ortográfica, já que esses problemas permaneciam, deveriam reescrevê-los utilizando a pontuação indicada pela professora.

Considerando que muitos alunos não compreendiam o que deveriam fazer, a professora orientava-os individualmente. E eram nesses momentos que as orientações sobre a estrutura narrativa também eram dadas:

P: Oh, lê de novo aqui oh...

A10: 'Era uma vez a raposa... ((lendo))

P: Você não esqueceu alguma coisa aqui oh... Você não fez, tem que terminar...

Oh, 'era uma vez a raposa que chamou os amigos dele'... raposa que chamou os amigos dele? 'Era uma vez a raposa...'

A10: O que que tá errado?

P: Você colocou aqui oh 'era uma vez a raposa... que chamou os amigos dele'...? 'Era uma vez uma raposa que chamou seus amigos para ir na mata procurar comida e eles, chegando na mata'... o que ele falou? Quem falou? Todos falaram juntos?

A10: Não só um...

P: Qual deles que falou?

A10: Uai dona, eu não sei qual é...

P: Ué, mas você pode criar, entendeu? Está sem sentido...

Assim, ao orientar individualmente os alunos, a professora questionava-os sobre os problemas existentes no texto fossem eles ortográficos, estruturais, de concordância ou de pontuação. Embora não houvesse explicações coletivas que nortearassem os alunos na realização das atividades de reescrita, havia o atendimento individualizado que possibilitava orientar a correção dos textos.

Concordamos que as atividades coletivas favorecem mais a reflexão dos alunos,

pois faz com que eles formulem hipóteses sobre os problemas textuais e pensem em soluções para os mesmos e depois utilizem o mesmo procedimento para seus próprios textos, mas também não desconsideramos a importância das orientações individuais, pois nelas o professor tem condições de exigir que o aluno releia seu texto, principalmente nos trechos que apresentam problemas, e com isso fazê-lo perceber as incoerências.

Nas aulas de RP, especialmente os aspectos gramaticais e estruturais dos textos foram corrigidos durante as orientações individuais, o que fez com que muitos textos dos alunos apresentassem diferenças consideráveis entre a primeira e a última versão. Isso nos permite pensar que esse tipo de prática é bastante construtiva, já que auxilia o aluno com mais dificuldade a identificar seus erros, corrigi-los e, assim, tornar seu texto melhor escrito.

Considerando que nas aulas de RP o número de alunos é bastante reduzido em relação à sala de aula regular, é possível que as orientações individuais ocorram com mais frequência. No entanto, sabemos que este não é um trabalho fácil e que demanda tempo, principalmente, porque os alunos a serem orientados apresentam mais dificuldades e, por isso, participam dessas aulas; desse modo, justifica-se o fato de que, durante as aulas observadas, nem todos os alunos recebiam orientação no mesmo dia, mas a professora procurava atender a todos em dias alternados.

Observando os textos produzidos pelos alunos, como já dito, foi possível perceber que os mesmos se tornaram mais coerentes e quase sem problemas gramaticais, o que nos permitiria pensar que as aulas de RP, então, propiciaram que o objetivo de fazer com que os alunos escrevessem textos narrativos com começo, meio e fim, como esperava o ATP, fosse atingido. Entretanto, isso só poderá ser confirmado se o mesmo estiver ocorrendo nas aulas regulares de Língua Portuguesa, afinal, se ocorreram melhoras significativas na escrita de textos nas aulas de recuperação, provavelmente isso se estenda à escrita de quaisquer outros textos.

Assim, embora acreditemos que durante a prática de orientação para correção dos textos, os mesmos foram sempre tomados apenas como objetos lingüísticos, visto que os aspectos considerados não se relacionavam a suas funções sociais, consideramos que as habilidades de produzir textos coerentes parecem ter sido de fato desenvolvidas. Contudo

não podemos afirmar que isso tenha propiciado a apropriação de práticas de escrita nos moldes do letramento crítico, pois os textos produzidos, embora coerentes, são totalmente descontextualizados, já que têm fim em si mesmos e, ainda que façam parte de um livro, servirão apenas para avaliação do projeto desenvolvido, afinal este será enviado à Diretoria de Ensino e não publicado.

De modo geral, as práticas desenvolvidas nas aulas de RP aproximam-se bastante das práticas do modelo autônomo de letramento, já que focam muito mais a aquisição de conhecimentos sobre os aspectos lingüísticos do que o estudo dos textos como constitutivos de práticas sociais mais amplas, histórica e localmente situadas. Assim, tal como mostrado, as práticas de leitura não objetivam ensinar a ler, a interpretar os textos de acordo com suas características peculiares, mas sim descaracterizam seu gênero e o tomam como pretexto para o conhecimento do enredo de uma história que servirá como apoio para uma produção textual. A prática desta, por sua vez, limita-se à reprodução da ‘historinha’ ouvida sem que haja reflexões significativas sobre o ato de escrever, assim, os alunos apenas lançam mão dos conhecimentos lingüísticos que têm para recontar o enredo da fábula; essa escrita, embora tenha como fim um livro, não evidencia intenções dos autores nem sua relação com o contexto e é corrigida de modo a tornar-se gramaticalmente correta e coerente.

4.2. As práticas de letramento nas aulas regulares de Língua Portuguesa

Durante o primeiro semestre de 2007, enquanto acompanhávamos as aulas de RP, tivemos algumas oportunidades de nos encontrar com a professora das aulas regulares de Língua Portuguesa dos alunos que freqüentavam o projeto de recuperação. Embora esses encontros tenham sido informais, eles possibilitaram obter informações sobre a relação estabelecida entre ela e a professora das aulas de RP, evidenciando que ambas conversavam bastante sobre os alunos, principalmente nas HTPCs (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo).

Considerando o fato de a professora ter se mostrado bastante disposta a colaborar com a presente pesquisa, solicitamos autorização para assistirmos e gravarmos

em áudio algumas de suas aulas a fim de que pudéssemos observar as práticas de leitura, produção de texto e orientações para correção desses textos e, assim, tentar perceber se havia semelhanças entre elas e as desenvolvidas nas aulas de RP que pudessem revelar o partilhamento de crenças sobre o ensino da leitura e da escrita e, conseqüentemente, de uma proposta de letramento definida.

Sugerimos que a professora propusesse um trabalho com o gênero textual Fábula, já que este era a base das aulas de RP e isso nos permitiria perceber com mais clareza as diferenças e semelhanças entre as práticas letradas desenvolvidas. No entanto, embora tivesse concordado inicialmente com a proposta, no dia marcado para assistirmos à aula, ela anunciou que preferiu trabalhar com outro gênero textual, a Carta Pessoal, justificando que os alunos já estavam cansados de trabalhar com fábulas. Desse modo, as práticas de letramento observadas nas aulas regulares de Língua Portuguesa se relacionaram ao gênero Carta Pessoal.

A justificativa dada pela professora para a não seleção do gênero textual sugerido permitiu-nos pensar que ela talvez não concordasse com o fato de o projeto de RP focar-se exclusivamente num único gênero textual, pois, ao referir-se ao cansaço dos alunos, deixou transparecer que, se ela também fosse trabalhar com fábulas, a aula poderia ser improdutiva.

Acreditamos que a escolha por outro gênero pautou-se no conhecimento do que ocorria com os alunos nas aulas de RP, evidenciando que a professora acompanhava o desenvolvimento do projeto tal como previsto nos documentos oficiais. Contudo, considerando que não participou da elaboração deste projeto e também não foi consultada sobre sua viabilidade para as necessidades de seus alunos, ela não tinha como ou preferiu não interferir no que ocorria mesmo detectando a falta de motivação das crianças.

Embora nos tenha sido justificada a não escolha da Fábula para as aulas a que assistiríamos, a professora não apresentou os motivos pelo quais escolheu o gênero Carta Pessoal, o que nos fez pensar que esta opção também pudesse ter sido tão aleatória quanto a escolha da Fábula para o projeto de RP. Todavia, pareceu-nos que a intenção maior era a de promover o ensino de cartas, já que a professora comentou, vagamente, que este gênero também estava no conteúdo programático da 5ª série.

4.2.1. A prática de leitura

Ao iniciar a aula sobre Carta Pessoal, a professora não promoveu uma contextualização do gênero em que manifestasse valorizar os eventos de letramento envolvendo este texto vivenciados pelos alunos fora da escola, mas apenas solicitou que eles abrissem o caderno e encontrassem a carta que ela havia passado na lousa na aula anterior e, em seguida, organizou-os em duplas explicando que quem não tivesse terminado de copiar acompanharia com o colega. Depois disso comentou “*eu vou ler com vocês e quero que vocês acompanhem a leitura. Pronto, todo mundo está com a carta aí na mão? Então vamos lá, silêncio agora.*” e começou a ler a carta.

Apesar de alguns dos alunos não terem a cópia do texto no caderno, todos prestaram atenção enquanto a professora lia. A leitura realizada por ela foi bastante calma e expressiva, permitindo-nos pensar que este tipo de atividade fosse bastante freqüente, dado o comportamento dos alunos durante sua realização e também considerá-la didática no sentido que parecia constituir parâmetros para o que a professora concebia como ensino de leitura em voz alta, já que permitia relacionar a expressividade com a inteligibilidade do texto.

No entanto, após terminar de ler, ao invés de discutir o que fora lido com os alunos, ela os orientou a observar algumas questões que tinham sido propostas e haviam sido copiadas logo abaixo da carta. Algumas questões eram de múltipla escolha e versavam sobre o assunto da carta e sobre localização de informações como remetente, destinatário, local e data, vocativo, saudação e despedida; outras questões eram abertas e tratavam da presença da linguagem informal e sobre a função e as características desse gênero textual.

A professora leu e explicou cada uma das questões aos alunos, orientando-os que não era necessário respondê-las no caderno, mas que elas deveriam servir para que a dupla discutisse e, caso achassem necessário, poderiam fazer anotações sobre as conclusões a que chegaram; sugeriu, em seguida, que poderiam ler novamente a carta em busca de informações das quais precisassem. Foi definido um tempo de aproximadamente 20 minutos para que os alunos realizassem a atividade proposta.

Enquanto os alunos discutiam entre si, a professora andava pela sala e dava

orientações individuais, explicando algumas questões novamente. Ao término do tempo estabelecido, a professora iniciou uma conversa sobre as conclusões dos alunos para cada uma das questões.

Inicialmente, quando a professora solicitou que os alunos observassem as questões, pensamos que a discussão do texto não ocorreria, mas que, ao contrário, se restringiria a atividade de responder aos exercícios, no entanto, após observarmos que a intenção era propiciar a discussão de opiniões entre as duplas, notamos que a professora objetivava que os alunos refletissem sobre o texto que estudavam e tentassem compreender suas características e sua função.

Essa proposta de atividade possibilitou que os alunos confrontassem suas opiniões e utilizassem o texto como ponto de partida para suas reflexões, assim, toda discussão gerada decorreu da presença do texto, de modo que para responder ou pensar sobre cada uma das questões era necessário que os alunos lessem novamente a carta.

Embora o gênero Carta Pessoal tenha sido introduzido em sala de aula com uma função estritamente escolar, já que o objetivo aparente era o de ensinar aos alunos o que é e como se faz uma carta pessoal, a professora primeiramente os deixou pensar sobre o texto orientados pelas questões propostas a fim de que refletissem sobre sua construção e, somente depois disso, promoveu a discussão sobre ele.

A discussão do texto teve como foco a identificação dos elementos constitutivos da carta e, por isso, o texto não foi tomado pelas informações que continha, mas sim como modelo representativo do gênero. Isso torna evidente que o texto Carta Pessoal foi usado exclusivamente com o intuito de ensinar suas características sem que a necessidade desse ensino se justificasse pelo contexto: por que as pessoas escrevem cartas, por que a comunicação via carta é mais comum em alguns lugares que em outros, que fatores influenciam a produção de uma carta pessoal, entre outros. Assim, constatamos que essa atividade, tomada isoladamente, foi bastante próxima do modelo autônomo de letramento, já que destituiu o texto da função comunicativa que lhe é intrínseca e o utilizou apenas como exemplo de organização estrutural do gênero. Além disso, a professora, ao não levantar os conhecimentos prévios dos alunos sobre este gênero textual, desvalorizou o letramento primário destes alunos e perdeu a chance de relacionar o assunto da aula com a

realidade social da comunidade.

Na escola é bastante comum a prática do ensino das características dos gêneros textuais a fim de promover conhecimentos sobre os textos, todavia esse ensino não garante que os alunos tornem-se capazes de escrever bem todos os textos somente por conhecerem suas características. É necessário que sejam discutidas principalmente questões relativas às funções sociais que os textos exercem na sociedade, ou seja, é preciso discutir as razões de seus usos no grupo social e esclarecer que, embora existam características pré-definidas, ou seja, que são vistas pela comunidade como próprias do gênero, as mesmas podem variar de acordo com o autor, suas intenções, o veículo de divulgação, os potenciais leitores e a época em que o texto é produzido.

O foco das discussões centrado nas características da carta pessoal motivou alguns alunos a se equivocarem quanto ao seu assunto, pois, ao apresentarem suas opiniões sobre isso na discussão da primeira questão proposta, optaram pela alternativa cuja resposta definia o assunto da carta como “*uma história imaginada vivida por personagens num determinado tempo e lugar*”, justificando que o menino não era uma pessoa e sim uma lenda. Caso a professora tivesse discutido o assunto da carta anteriormente, esclarecendo que o menino escrevia para o pai contando o que estava lendo no livro de piratas e que isso o estava deixando bastante entusiasmado, tais equívocos provavelmente não teriam ocorrido. Assim, após ouvir a resposta dos alunos, a professora questionou e corrigiu:

P: Por que que é uma lenda?... pode falar, não precisa ter vergonha. Você achou que era a b por causa da história dos piratas? Tem mais alguém que achou que era a b por causa disso?

((Silêncio))

P: Mas a hora que eu perguntei, teve um monte de gente que falou b. Aí... essa daí confunde um pouco, por quê? Está falando ali no meio de piratas, só que o principal da carta é contar um assunto pessoal dele pro pai dele, não é?

Alunos ((em coro)): É.

P: Aí esse assunto dele envolve isso que ele está lendo no livro de piratas, mas o principal é contar o que está acontecendo com ele, é um assunto pessoal, as experiências que ele está vivendo que ele está contando pro pai dele, então por isso que é a a [...].

Ainda que tenha explicado as razões pelas quais o assunto da carta era pessoal, esse foi o único comentário efetivo feito sobre isso. Talvez a professora não tenha

considerado a possibilidade de os alunos não terem compreendido do que se tratava o texto por pensar que todos já tivessem vivenciado eventos letrados em que a carta se fizesse presente. No entanto, como ela não os questionou previamente sobre isso, a possível falta de familiaridade deles com esse tipo de texto, já que atualmente muitos deles têm acesso à internet e ao telefone como os meios de comunicação mais usados, só foi percebida por ela quando um dos alunos demonstrou não saber como se faz para que a carta seja postada e chegue até o destinatário:

A1: Oh dona, e seu quiser mandar pra minha vó que mora lá no Rio Grande do Norte, como é que faz?

P: É só pegar o endereço dela.

A5: E colocar no correio.

Apesar de fornecer esta informação, a professora não estendeu a discussão e não aproveitou para questionar os alunos sobre os conhecimentos que tinham sobre a carta e nem para ensinar sobre a importância de se colocar o endereço no envelope, o significado do CEP e assim relacionar tais informações com a vida dos alunos e permitir que os mesmos realmente aprendessem não só a organizar estruturalmente uma carta como também utilizá-la de acordo com sua função comunicativa.

Embora o uso da carta durante a aula tenha priorizado o ensino das características desse gênero, observamos certo distanciamento do modelo autônomo de letramento ao percebermos que o uso desse texto possibilitou que os alunos refletissem sobre a adequação da linguagem utilizada pelo remetente.

Uma das questões referia-se ao uso da linguagem informal nesse texto e pedia que os alunos justificassem esse uso, então, durante a discussão, os alunos fizeram o seguinte comentário:

P: A 4 fala que ele usa várias expressões que são da linguagem informal 'tá, tô, pra', usa gírias 'D+, um arraso' e ele pode usar isso na carta. Por que ele pode?

A1: Porque é uma carta pessoal.

P: É uma carta pessoal...

A5: Mas é de pai pra filho...

P: É de pai pra filho, o que existe entre esse pai e esse filho que dá pra...

A5: Uma semelhança/ o amor...

A7: O amor...

A12: Confiança...

P: Aqui oh, a Mariana falou, tem intimidade entre eles, quando você é íntimo de uma pessoa, você fica descontraído pra conversar, você não fica se preocupando se vai colocar tudo certinho. Então você pode usar a linguagem dessa forma, se fosse uma carta...

A5: Pro Presidente...

P: Por exemplo, para o diretor da escola reclamando de alguma coisa, poderia usar esse 'tá, tô' aí?

A5: Não.

Notamos que os alunos percebem a necessidade de adequação lingüística conforme a finalidade e o destinatário da carta. Essa compreensão extrapola o conhecimento de características estruturais e permite que, ao escreverem suas cartas (o uso social do texto), os alunos possam se valer de tais informações e, desse modo, utilizar a escrita significativamente.

Diante disso, embora a maior parte das discussões tenha objetivado ensinar a organização estrutural de uma carta, a reflexão sobre a adequação lingüística existente no texto e a percepção da necessidade de extensão desta para os demais textos a serem escritos propicia aos alunos consciência sobre o interlocutor e conseqüentemente sobre a importância de considerá-lo durante a escrita do texto.

Essa reflexão aponta para um modelo de letramento mais próximo do ideológico porque faz o aluno perceber que a escrita não se restringe aos muros escolares e que a professora não será para sempre sua única leitora, mas que, contrariamente a isso, ele poderá usar a escrita sempre que precisar ou desejar estando consciente e sendo responsável por tudo o que escrever.

Após a discussão de todas as questões a professora propôs a elaboração de um quadro-resumo, no qual elencou as principais características desse texto e sua função:

P: As características da carta. Quais são essas características? O que tem no começo da carta?

A5: Local, data... / dia, mês, ano... saudação...

P: Então, a primeira coisa que aparece...

A7: É... local.

P: Local e o quê?

A5: Data.

P: E depois?

A22: Saudação.

P: Hã?

A22: Saudação.

P: Pode ser. Nessa saudação, o que ele fala nessa saudação?

A6: E aí pai?

P: O que ele está mostrando nesse 'e aí pai'?

A5: Que tá tudo bem.

P: Na saudação que ele fala 'e aí pai, beleza' o que está aí na carta?

A13: E aí pai, tudo bem?

P: Vai ser pra quem a carta?

A5: Pro pai.

P: Pro pai. Então vamos colocar aqui.

P: Tá, aqui, oh, destinatário, isso daqui na carta a gente chama de vocativo.

Vocativo é quando você chama alguém numa conversa, então quando ele fala 'e aí pai' ele está chamando o pai, está indicando com quem ele está falando.

Depois vem o que na carta?

A14: O assunto.

P: Aí aparece o assunto que ele vai falar. Aí o assunto é bem grande.

P: Oh, então depois da saudação, do vocativo, vem o assunto. Dáí e depois do assunto?

Lucas: A despedida, dona.

P: Aí oh, o Lucas falou, vem a despedida. E por último?

A5: Manda a carta.

A7: O nome.

André: O nome não, a assinatura.

P: O André falou primeiro, fala André.

André: A assinatura.

(...)

P: Oh, aqui a gente tem as características de tudo que tem numa carta e aí a outra parte da pergunta era para que serve uma carta, então vamos colocar aqui o que é uma carta pessoal...

(...)

P: A carta... é um tipo de texto que serve pra quê?

A5: Pra falar o que tá acontecendo de bom, dona.

P: Para, vamos colocar assim, você falou 'falar', vamos colocar 'contar' pra alguém...

A3: Uma notícia, dona.

A15: Algo muito importante.

P: Oh, a carta é um tipo de texto, deixa eu arrumar aqui oh, que serve para contar a uma pessoa..., que tipo de pessoa?

A1: Íntima, pessoa íntima.

P: É, se a carta é pessoal, então é uma pessoa íntima, né. O quê se conta pra uma pessoa íntima?

P: A carta é um tipo de texto que serve para contar a uma pessoa íntima o que está acontecendo, as experiências que está vivendo. Alguém quer acrescentar mais alguma coisa? Que dá pra contar numa carta...

A5: Em seu dia-a-dia.

P: Tá bom.

A5: No seu noite-noite, na sua manhã-manhã.

P: Oh eu quero que vocês todos... vocês vão anotar isso aqui agora no caderno de vocês.

A7: Já acabei.

P: Já fez? Então anota isso no caderno lá embaixo das perguntas.

P: Outra coisa aqui que a gente estava esquecendo, que linguagem que é usada numa carta pessoal?

P: Quê André?

André: Verbal.

P: É a linguagem verbal, com palavras. Isso vocês já aprenderam, verbal é com palavras e a não verbal é sem palavras. Então numa carta, é com palavras escritas, mas eu quero saber aí se é...

A5: Aquele negócio que você falou...

P: Que negócio que eu falei?

A5: Formal. Formal e informal, lá.

P: Ah, então, e aí nessa carta?

A5: For/ é informal.

P: Por que é informal?

A9: Porque pode ser qualquer pessoa.

A11: É uma coisa que... não é uma coisa séria.

P: Não é que não é sério, é que ele está descontraído, né, ali à vontade pra escrever porque é pro pai dele, por exemplo.

P: Eu vou colocar só assim, vocês já sabem porque, né?! ((escreve na lousa que neste tipo de carta se usa linguagem informal.))

Apesar de a professora discutir com os alunos a função da carta pessoal, observamos que essa discussão em nenhum momento se estende para a presença desse texto na vida dos alunos, ou seja, é como se esta fosse a primeira vez que eles estivessem tendo contato com este gênero textual, o que confirma que a professora desconsidera o letramento primário desses alunos. Assim, ao referir-se aos elementos constitutivos do texto, a professora os nomeia, mas não explica o porquê da existência dos mesmos. Por exemplo, quando ela comenta sobre as informações de local e data, não propõe questões sobre os motivos que as justificam, o que não propicia reflexão sobre as reais necessidades de uso dessas informações.

Tal atitude permite que os alunos aprendam os elementos que tradicionalmente devem estar presentes numa carta, mas pode provocar um uso desprovido de significado já que eles não refletiram sobre os porquês da presença de tais elementos.

Além disso, embora haja uma estrutura textual consagrada para a escrita de cartas, seria interessante que os alunos compreendessem que a carta pessoal, justamente por ser pessoal, permite ao remetente construí-la da maneira que melhor expressar suas intenções, assim pode acontecer que alguns dos elementos citados não sejam encontrados em algumas cartas, no entanto, isso não foi discutido durante a aula.

O fato de a aula ter girado em torno da carta exemplo também possibilitou que algumas conclusões sobre o uso social de cartas fossem fragmentadas, embora tomadas como totais, por exemplo, ao concluírem que a carta serve para contar coisas, deixou-se de citar suas demais finalidades como criticar, elogiar, pedir favores, agradecer, romper compromisso, entre outras, assim como afirmar que ela é sempre escrita em linguagem informal, já que isso depende da relação entre o remetente e o destinatário. Ainda nesse sentido, alguns dados relevantes foram omitidos como esclarecer que assinatura e nome são diferentes e por isso só se usa assinatura na carta caso esta seja conhecida do destinatário e também que o uso desse tipo de texto por pessoas bem conhecidas, e não necessariamente íntimas, pressupõe a existência de conhecimentos partilhados e, portanto, não há necessidade de que todas as informações estejam explícitas, ao contrário de outros gêneros; assim, quando se informa sobre um amigo ou parente em comum, não é preciso explicar ao destinatário quem ele é, como nas narrativas, por exemplo, basta apenas citar o nome.

A prática de leitura nas aulas regulares de Língua Portuguesa, então, apesar de focar o ensino das características do gênero Carta Pessoal, permitiu reflexões que extrapolaram a simples transmissão de conhecimentos pela professora, pois os alunos foram instigados a ler o texto e, por meio das questões, identificarem seus elementos constitutivos. Essas reflexões, ainda que parcialmente, distanciaram esta prática do modelo autônomo de letramento e a aproximaram do modelo ideológico, mesmo que as funções dos elementos constitutivos e alguns usos sociais do gênero Carta não tenham sido discutidos.

4.2.2. A prática de produção de textos

A observação da prática de produção de textos nas aulas regulares de Língua Portuguesa não evidenciou aproximação com um ou outro modelo de letramento, mas sim embates entre eles e os atores do ensino, pois, embora houvesse propostas que aproximavam tal prática do modelo ideológico, coexistiam atitudes bastante características do modelo autônomo de letramento.

Assim, após concluir a elaboração do quadro-resumo das características e funções da Carta Pessoal, a professora propôs a produção de texto aos alunos e estes prontamente questionaram se fariam uma carta ou um texto sobre uma carta. Tal atitude dos alunos demonstrou que deveria ser prática comum a produção de um texto a cada novo gênero textual estudado.

Ao orientar os alunos, a professora esclareceu que eles iriam fazer uma carta pessoal:

P: Oh, vocês vão produzir agora uma carta pessoal, a gente viu aqui quais as características, vocês têm o modelo de uma carta que a gente leu, só que aí vocês vão escolher uma pessoa íntima de vocês pra mandar. Pode ser pra mãe, pro pai, pra algum parente, pra algum amigo que é íntimo, tá?!, Vocês escolhem, pensa em alguma pessoa e manda uma carta de acordo com a pessoa que é; se é pra mãe, pai, que que vocês vão contar pra mãe, pai, se é pra um parente que mora longe, que que vocês vão contar sobre vocês?

Nessa orientação, interessa-nos o fato de que primeiramente os alunos deveriam selecionar um destinatário, pois isso os obrigaria a pensar não só no assunto como também na linguagem que utilizariam para se comunicarem com a pessoa escolhida, tal como observado durante a discussão do texto. Isso evidencia que o aluno, ao escrever sua carta, deveria mostrar-se consciente da presença desse interlocutor e, em função dele, escolher as formas lingüísticas mais apropriadas para se comunicar.

Essa proposta nos parece bastante positiva uma vez que pode propiciar a influência dessa consciência na escrita de textos de outros gêneros fazendo com que os alunos utilizem a linguagem de forma crítica e significativa, já que estão sendo orientados a pensar nos fatores que envolvem a construção de um texto e não apenas a escrever um

apoiados em um modelo.

Antes de os alunos iniciarem a escrita de seus textos, a professora os orientou sobre a necessidade de ler e revisar o texto feito:

P: Oh, presta atenção, então vocês fazer primeiro a lápis e no caderno, aí vocês vão ler quantas vezes forem preciso pra poder ver se tem.../ o que pode melhorar, o que vocês podem arrumar. Vocês vão fazer. A hora que vocês acabarem, vocês vão trocar com o colega do lado pro colega do lado ler e dar algumas dicas pra vocês, tá bom? Aí depois que acabar, que você achar que está ótimo, que já revisou tudo que tinha que revisar, aí você vai fazer numa folha separada. Vocês podem pegar uma folha, sabem aquelas folhas de papel de carta ou fazer uma folha diferente, mais bonita, pra fazer a carta pra mandar mesmo, tá bom?

Essa orientação fez com que os alunos se tornassem cientes da responsabilidade que têm sobre o texto que escreverão, pois, eles não poderão escrever de qualquer jeito para que a professora corrija, mas, contrariamente, deverão ter atenção máxima ao produzi-lo a fim de que tanto as idéias como a forma lingüística se apresentem da melhor maneira possível. É claro, que problemas ortográficos, de organização estrutural e de coesão ainda deverão ocorrer, já que os alunos freqüentam a 5ª série, no entanto, ao rerelem seus próprios textos, eles têm a oportunidade de observar sua própria escrita, identificar algumas incoerências e utilizar os conhecimentos que já possuem efetuando algumas correções.

A proposta de troca dos textos entre os alunos pode ser problemática caso eles não tenham maturidade para se ajudarem, pois, como são adolescentes e alguns deles têm mais dificuldades na escrita do que outros, podem ocorrer comentários constrangedores que, ao invés de motivar, podem atrapalhar o desenvolvimento da atividade.

De modo geral, a prática de produção de textos nas aulas regulares de Língua Portuguesa promoveu o ensino do processo de construção de textos, pois exigiu que os alunos refletissem antes de escrevê-lo, afinal deveriam selecionar o destinatário e, a partir disso, definir o assunto a ser abordado e a linguagem mais apropriada a ser utilizada, e também atribuiu responsabilidade sobre o ato de escrever, já que deveriam revisar o texto antes de dá-lo como pronto, obrigando-os a verificar a coerência e a clareza das idéias, além do uso adequado do código lingüístico.

Apesar de, ao propor a produção da carta, a professora ter informado aos alunos

sobre a possibilidade de enviá-la, proposta que aborda a função social do texto e se aproxima do modelo ideológico, ela, ao invés de providenciar o envio, reteve as cartas para avaliação, tal como faz com outros exercícios escolares, e ainda desconsiderou sua função social ao orientar a troca delas entre os colegas para leitura, sem preocupar-se com a privacidade, tomando-as, desse modo, apenas como objetos lingüísticos neutros, o que aproxima tal prática do modelo autônomo de letramento.

Entretanto, durante a orientação da atividade, ao mencionar novamente que as cartas seriam enviadas, ela retomou a função social da carta, o que nos faz pensar numa oscilação de propostas, que ora aproximam-se mais do modelo ideológico ora do modelo autônomo de letramento.

Essa oscilação é comum na prática de professores que perceberam a importância de trabalhar a produção como processo social, mas ainda não conseguem transformar sua prática para o novo objetivo, estabelecendo assim um embate entre os modelos de letramento.

Apesar de terem definido anteriormente que a carta pessoal objetiva contar o que está acontecendo, as experiências vividas, alguns alunos questionaram sobre a possibilidade de inventarem o assunto da carta, evidenciando consciência sobre o caráter escolar de tal atividade, pois sabiam que a professora leria as cartas e as corrigiria a fim de ensinar-lhes a forma correta de escrevê-las, ainda que soubessem da possibilidade de enviá-las.

Além disso, enquanto entregavam as cartas já prontas sobre mesa da professora e eu as organiza e olhava, um dos alunos comentou:

Gabriel: Não! Não! Dona, não vale, dona. A senhora não pode ler, é pessoal.

Eu: Me desculpe.

Gabriel: Beleza.

Letícia: Como que é pessoal, a dona vai ler?

P: É pessoal, mas vocês não vão colocar nenhum segredo que eu não possa ler, né. Aí, o dia que vocês forem mandar pra pessoa mesmo, que eu não for ler, aí vocês podem colocar os segredos.

Neste comentário percebemos que os alunos demonstram criticidade em relação à atividade que estavam fazendo, pois, embora soubessem que a carta produzida poderia ser

enviada, tinham consciência de que, ao ser submetida à leitura e correção da professora, o seu caráter pessoal deixaria de existir, já que outra pessoa, além do destinatário, a estaria lendo e que, portanto, aquela carta que produziam não tinha a mesma função social daquelas que poderiam vir a escrever em suas vidas cotidianas.

Isso nos permite dizer que, embora os alunos sejam membros de uma comunidade sem uma relação profunda com a escrita, a carta, mesmo que superficialmente, lhes é conhecida, isto é, conforme Gee (1996), ela faz parte do letramento primário do aluno, aquele adquirido na família e na comunidade e, assim, a função social é o aspecto mais significativo para eles e isso inclui a privacidade, o que os faz reclamar da leitura alheia. Entretanto, eles já conhecem um pouco do letramento secundário ou escolar e é por isso que perguntam se podem inventar. Estabelece-se, então, um embate entre a visão da professora sobre as cartas, concretizada na sua prática, e a deles.

É interessante que, ao se oporem a leitura alheia, os alunos tentam romper a barreira existente entre a visão de escrita adotada pela escola e a escrita nas situações sociais e a reação da professora é prometer que um dia eles irão mandar cartas mesmo e ela não as lerá, prometendo uma visão social para outra ocasião. Embora ela não se coloque contra o rompimento dessa barreira, também não aproveita a ocasião para rompê-la.

Minha postura de olhar as cartas dos alunos, possivelmente influenciada por minha formação e também por minha experiência docente, revelou que inconscientemente aderi ao modelo da professora, suspendendo, assim, minhas crenças na teoria que suporta minha pesquisa.

Entretanto, conscientes de que levar a visão de produção de texto como um fenômeno social para a escola é a proposta dos pesquisadores dos Novos Estudos do Letramento, refletimos sobre as dificuldades com as quais o professor se depara para desvincilhar-se da tradição escolar, na qual o ensino da escrita privilegia as habilidades de codificação de modo descontextualizado, e aderir a práticas de ensino mais significativas socialmente, em que a escrita vincula-se a práticas sociais localmente situadas.

Assim, apesar dos embates instaurados, a atividade de produção de texto propiciou que os alunos, ao escreverem suas cartas, pudessem valer-se dos conhecimentos primários sobre a função social desse texto, já que refletiram sobre o contexto de produção

e circulação e perceberam o caráter escolar de tal atividade, e pudessem, a partir disso, estabelecer uma relação mais significativa com a escrita, já que foram capazes de diferenciar os usos desse texto na escola e na sociedade.

4.2.3. A prática de orientação para correção das produções textuais

Considerando que a atividade de produção de texto tinha como objetivo o ensino do gênero Carta Pessoal, depois que os alunos escreveram suas cartas e a professora as corrigiu, foi proposta uma correção coletiva de três delas e somente após isso as mesmas foram entregues para que os alunos observassem seus erros e os corrigissem antes de um possível envio da correspondência.

Desse modo, a professora, ao iniciar a aula relembrou os alunos sobre a carta que haviam escrito e comentou que as leu, corrigiu e selecionou três delas a fim de que juntos pudessem refletir sobre como elas estavam escritas. Justificou ainda que as selecionou para que, de acordo com o que estudaram anteriormente, pudessem observar o que havia de certo e de errado.

Antes, porém, do início da leitura das cartas selecionadas, as características do gênero textual estudadas foram retomadas oralmente:

P: Vocês lembram como que tinha que ser uma carta pessoal? Que a gente colocou na lousa lá as características da carta? Como que era, a primeira coisa tinha que ser o quê?

A5: Data, data.

P: Cidade e data. E aí depois, embaixo do local e da data, o que tinha que ter?

A7: Saudação.

P: É como se fosse assim, a gente chama, eu coloquei na lousa pra vocês, de vocativo, que é o jeito que você vai chamar a pessoa. 'Ah, querida vovó' ou 'minha amiga Adriana', né, um chamamento, é a hora que a gente vai chamar a pessoa pra quem a gente vai escrever a carta, onde a gente coloca o nome da pessoa. Aí depois embaixo, começa lá como vai você, aí começa o assunto da carta e aí no final o que tem que ter? No final de tudo, depois que já acabou o assunto?

A1: Assinatura.

P: Mas e antes da assinatura?

A5: Despedida.

P: Tem que ter uma despedida porque aí é onde você vai falar 'abraços' ou

'beijos', 'estou com saudades'... e aí a assinatura embaixo.

Tal retomada das características da Carta Pessoal possibilitou aos alunos relembrem os elementos que deveriam estar presentes neste tipo de texto, segundo o que estudaram anteriormente, e também permitiu que os mesmos observassem e se sentissem seguros para identificar os problemas existentes nas cartas selecionadas.

As cartas foram transcritas em papel pardo, com letra grande e sem erros de ortografia, deixando apenas os problemas de pontuação, de clareza de idéias e de organização estrutural. Além disso, os nomes dos remetentes foram mudados a fim de que não houvesse identificação e conseqüentemente brincadeiras desagradáveis entre os alunos. As cartas foram pregadas na lousa uma a uma para que os alunos observassem apenas aquela que seria analisada no momento.

A primeira carta observada apresentava problemas relacionados principalmente à organização estrutural, pois o assunto todo se desenvolvia num único parágrafo.

A professora propôs, então, a leitura da carta:

P: Oh, vamos começar aqui por essa carta. Vamos ver lá começando/a gente vai ler ela primeiro inteira depois a gente volta pra ver aquilo que a gente poderia melhorar nela. Então ali primeiro começa lá: "Sumaré, dois do dez do 2007. Oi mãe, como vai aí em São Paulo. Bem que eu queria você aqui comigo, mas você tem que trabalhar aí. Está bem no emprego e a sua vida? Eu estou bem, indo bem na escola, estou com saúde e o pai está bem forte como um touro, ele está namorando e está num emprego bom, ganha bastante e tem um carro Fiesta. André e mãe" e tem um coraçãozinho desenhado no meio.

Após a leitura da carta, a professora pediu aos alunos para observarem o início do texto e indicarem o que poderia ser alterado na data. Ao orientar dessa forma os alunos, a professora não deixou que eles encontrassem e identificassem o problema existente, mas ela mesma o indicou e depois questionou sobre como deveria ter sido escrita a data.

Esse procedimento da professora pode impedir que os alunos tornem-se autônomos na identificação de problemas textuais e usem os conhecimentos adquiridos anteriormente, pois os mesmos podem se acostumar a receber as indicações de outras pessoas e, assim, não serem capazes de sozinhos revisar e identificar os problemas de seus próprios textos.

Observamos, contudo, que esta postura da professora não se repetiu no decorrer da atividade, então, pensamos que isso possa ter ocorrido devido à intenção da professora em direcionar a atividade a fim de que os alunos apontassem os problemas na ordem de ocorrência.

Todos os problemas identificados, tanto pela professora como pelos alunos, foram sendo corrigidos mediante sugestões da turma. Então, toda a carta foi reescrita na lousa, de modo que os problemas desaparecessem. Nesta reescrita, foi interessante notar que a professora aproveitava para questionar os alunos sobre as regras de pontuação e sobre a organização dos parágrafos. Assim, ao corrigir também problemas relacionados à coerência e à coesão textual, ocorriam orientações que possibilitavam aos alunos compreenderem a importância da pontuação e da estrutura para a construção do texto.

A forma como a professora direcionou toda a correção do texto, apesar de, no início, ela ter apontado os problemas, propiciou ampla participação dos alunos nas discussões, pois eles tentavam encontrar os elementos característicos da carta e refletiam sobre a forma como os mesmos se apresentavam no texto que estava sendo analisado. Desse modo, puderam refletir sobre o uso do código lingüístico e sobre o significado de algumas expressões que foram utilizadas pelo remetente:

P: Então vamos lá, então a gente começa na outra linha. Pode deixar daquele jeito mesmo? Oh “eu estou bem e indo bem na escola” pode?

A5: Ficou repetitivo o ‘bem’.

P: Ali oh, olha o que que ela falou. Fala aí alto pra sala ouvir.

A5: Ficou repetitivo o ‘bem’.

P: Aí oh ficou repetitivo o ‘bem’ “eu estou bem, indo bem na escola”, aí depois olha pra frente ainda “eu estou com saúde e o pai está bem forte como um touro”, então olha tem três ‘bem’...

A5: Tudo na mesma frase.

(...)

P: Quando ele fala ‘eu estou bem’ que sentido que é esse que ele quis dizer?

A4: Tá bem em quase tudo na vida...

P: Que ele está com saúde, se ele está bem é porque ele está se sentindo bem, a saúde está boa, então a gente pode colocar assim um ‘bem’ só e já coloca os dois “eu estou bem de saúde e

A5: E na escola...

P: ... e minhas notas estão boas na escola...

A7: Eu estou saudável...

A7: Estou saudável e estou indo bem na escola.

P: Pode ser? Alguém mais tem outra idéia?

P: Não, pode ser essa? Desse jeito que eles falaram?

Alunos: Pode.

P: Todo mundo concorda?

Alunos: Concorda.

É interessante notar que os alunos percebem a repetição de palavras como algo que prejudica o texto e por isso sugerem reformulações para a frase a fim de que tal problema desapareça, entretanto, apesar de tentarem entender os sentidos de uso das palavras, desconsideram a presença da linguagem informal que justificaria tais ocorrências.

A professora, ao estimular esse tipo de correção, também abandona a característica ensinada sobre a linguagem própria da carta pessoal – a informal – e passa a exigir a norma padrão. Isso revela que a visão da escola como instituição responsável por ensinar a norma padrão da língua ainda é muito forte, pois faz parte do imaginário popular e é enfatizada em muitos cursos de formação de professores, gerando, assim, certa resistência por parte destes em aceitar o uso da linguagem não-padrão mesmo nas situações em que ela é apropriada.

Ao ensinar as características da carta pessoal, a professora afirma o uso da linguagem informal, entretanto, ao corrigir as cartas, exige a norma padrão desconsiderando que, na linguagem informal, a repetição de palavras é um fenômeno comum. Portanto, não havia problemas de linguagem na carta analisada, porém a discussão levou à linguagem padrão: ‘estou saudável’, até mesmo de forma exagerada, pois tal repetição seria aceitável também em um texto redigido na norma padrão por se tratar de dois sentidos diferentes de ‘bem’.

Deparamo-nos aqui, então, não com uma mescla de modelos de letramento, mas com uma incoerência entre o que foi ensinado antes, o que foi exigido na produção da carta e o que foi corrigido. Os alunos, já influenciados pelas práticas escolares, aceitaram a exigência da norma padrão sem estabelecerem uma relação com a informalidade da linguagem da carta que foi tratada na aula anterior e com as características da carta que foi usada como exemplo.

Ao término da reescrita da primeira carta, a professora iniciou a correção da segunda, que por sua vez, apresentava principalmente problemas relacionados ao desenvolvimento das idéias. Assim, após a leitura, os alunos concluíram:

P: Sumaré 2 de outubro de 2007.

P: Tudo bem vovó? Como vai? Eu estou com saudade também fala pra tia que estou com saudade dela e fala para o vô que também estou com saudade dele e fala para a família toda e fala que estou com saudades de vocês. Beijos vovó.

A5: Nossa!

P: O que aconteceu com esta carta?

A5: Não tem pontuação nenhuma.

P: Não tem vir/ não tem pontuação, né?!

P: O que você falou Gabriela?

Gabriela: É muita repetitiva.

P: A Gabriela falou que ela é muito repetitiva. O que mais?

A5: Não tem muito sentido.

Os alunos comentam a falta de pontuação, pois, com exceção da data, da saudação e da despedida, todo o assunto estava disposto num único parágrafo e com todas as frases coordenadas apenas pela conjunção ‘e’. Além disso, referiam-se à falta de sentido devido à redundância das informações.

A partir disso, após a conclusão de que o assunto da carta poderia ser resumido na frase “*estou com saudades de todos vocês*”, a professora, com base na função reduzida que vê para a Carta Pessoal – comunicar várias notícias e fatos –, não aceita a carta do aluno com apenas uma informação e intervém no que ele deseja comunicar utilizando uma série de questionamentos sobre quais assuntos poderiam ter sido abordados na carta para que esta ficasse adequada à sua visão.

P: Então o que a gente vai ter que fazer para arrumar esta carta?

A5: A gente vai ter que reproduzir....

P: É...

A5: A gente vai ter que reproduzir e reescrever a carta.

P: Como que é que você falou?

A5: Tem que fazer outra carta!

Assim, após várias discussões e de acordo com as sugestões dos alunos, a professora foi recriando o texto de modo que, ao final, o mesmo estava totalmente diferente:

P: Sumaré, 2 de outubro de 2007. Querida vovó: Está tudo bem com a senhora? Estou escrevendo esta carta para contar as novidades. Nós estamos todos bem de saúde. Papai está trabalhando numa firma grande e até começou a pensar em comprar outra casa. Mamãe parou de trabalhar para cuidar melhor de nós, já que agora eu vou ganhar um irmãozinho. Meu pai falou que está feliz da vida com a chegada do bebê. Mamãe já está de três meses de gravidez, ainda não sabemos se é menino ou menina. Estou com muitas saudades. Espero que a senhora venha nos visitar logo. Beijos, Pedro.

Ao proceder dessa forma, além de ferir a autoria do texto, a professora suspendeu a característica básica da carta pessoal que é ser pessoal e propôs uma adequação a um padrão de carta que, por ignorar os interlocutores e a situação de interlocução, aproxima-se do modelo autônomo de letramento.

A terceira carta serviu de exemplo para que os alunos observassem como estava bem escrita. Desse modo, não houve correção, mas apenas leitura da mesma.

Ao término da observação e análise das três cartas selecionadas, a professora distribuiu para cada um dos alunos suas respectivas cartas a fim de que eles, apoiados nas orientações das correções coletivas e nas anotações feitas por ela, observassem seus textos e fizessem as adequações necessárias.

As orientações sobre como deveriam ser feitas as correções foram coletivas e bastante claras:

P: Eu vou entregar pra vocês as cartas que vocês fizeram. Eu corriji as cartas, aí eu fiz as anotações pra vocês observarem quais foram os problemas nas cartas de cada um e eu coloquei é... por exemplo, vamos supor que esta aqui é uma carta que vocês vão pegar, aí aqui nessa frase tá assim oh: é um erro de ortografia 'trabalando' ao invés de trabalhando, aí eu coloquei assim, um número aqui do lado. Aí vocês vão observar, ler a carta de vocês e ver que tem 1 aqui é porque tem uma palavra errada, aí vocês vão procurar qual é a palavra e tentar arrumar e se tiver 2, é porque tem duas palavras erradas. Aí outra coisa, embaixo da carta.../ isso é só erro de ortografia, isso que a gente fez aqui nessa reescrita na lousa, a gente corrigiu erros para melhorar os parágrafos, saber onde terminam os parágrafos, onde começa outro parágrafo,

não foi? Erros de pontuação, essas coisas. Aqui nessa que vocês vão corrigir, a de vocês mesmos, vocês vão observar os erros de ortografia de cada um.

A17: Aí vai passar a limpo pra senhora?

P: Não, no caderno que eu vou visar. Embaixo também eu coloquei anotações, por exemplo, alguém escreveu uma carta e esqueceu do vocativo, colocou 'Sumaré, 2 de outubro de 2007' e já começou a carta, aí eu coloquei 'e o vocativo?' Aí vocês têm que saber o quê? Na hora de reescrever a carta de vocês, vocês vão ter que lembrar que tem que colocar o vocativo ali porque tá faltando. Aí embaixo, eu escrevi anotações também se está precisando melhorar alguma coisa na carta. Tá bom? Então eu vou entregar pra vocês ...

Por meio das orientações acima, notamos que as correções dos problemas ortográficos assemelhavam-se às formas de correção propostas no projeto de RP e realizadas nas aulas de recuperação, porém não foram dadas as correções para os alunos, mas apenas havia marcações com a quantidade de palavras escritas incorretamente. Isso evidencia que existe preocupação da professora quanto ao desenvolvimento da autonomia nas correções ortográficas, pois os alunos deveriam sozinhos identificar as palavras cujas grafias apresentavam problemas e corrigi-las. Essa atividade exige que o aluno releia com atenção seu texto, ainda que ele se fixe na frase indicada, e reflita sobre a grafia adequada das palavras por ele utilizadas. Isso fará com que seus conhecimentos sobre a escrita sejam ativados e ele mesmo torne-se capaz de identificar os erros e efetuar as correções.

Ainda que tenha orientado coletivamente os alunos em relação à correção das cartas, enquanto cada um deles observava seus textos, a professora andava pela sala e os ajudava individualmente, chamando a atenção para a identificação correta do erro, sem, contudo, indicá-lo, e sanando dúvidas que ocorriam.

Os procedimentos adotados pela professora durante toda a aula de correção dos textos foram positivos no sentido que propiciaram reflexões e exigiram soluções para os problemas detectados, possibilitando que os alunos participassem ativamente das discussões emitindo suas opiniões com apoio nos conhecimentos das características do gênero promovidos durante a aula de leitura. Porém, sabemos que um trabalho de correção é eficaz à medida que seus resultados são fontes de dados para o professor verificar as dúvidas que ainda persistem e retomá-las e, principalmente, para ele acompanhar o progresso de cada aluno. Ao não verificar, mas apenas 'visitar' as correções feitas pelos alunos, isso pode se perder.

Assim, podemos afirmar que, durante a correção dos textos, houve uma tentativa de relacionar o ensino da escrita com as funções sociais do gênero carta pessoal, pois toda correção da forma lingüística e da estrutura textual foi realizada em decorrência das necessidades de adequação das mesmas diante do padrão de carta estabelecido pela professora. Porém, ao não aceitar a linguagem informal, ao exigir que a carta contivesse apenas comunicação de notícias, ao não aceitar a comunicação de apenas um fato e ao interferir na carta pessoal, a professora revelou que aspectos do modelo autônomo ainda se fazem presentes em sua prática.

Apesar disso, podemos dizer que a correção de textos, da forma como foi realizada, constituiu uma prática bastante reflexiva sobre o uso da linguagem e permitiu que os alunos aprendessem que as formas lingüísticas estão sempre associadas aos sentidos pretendidos pelo escritor.

De acordo com Street (2003), a concepção de letramento encerrada no modelo ideológico concebe que o ensino da escrita deve ir além de atividades gramaticais descontextualizadas, já que estas se restringiriam ao ensino de habilidades de codificar e decodificar. O ensino da escrita, por outro lado, deve relacionar-se ao ensino das funções específicas de cada texto que será produzido, promovendo, assim, reflexões significativas sobre o uso do código lingüístico.

Considerando que, na atividade de correção textual, a professora propôs questões que relacionaram o uso das formas lingüísticas à função do texto e ao seu destinatário, afirmamos que ocorreu uma aproximação com as propostas do modelo ideológico de letramento.

4.3. Oscilação de modelos de letramento expressos nas práticas letradas das aulas de RP e regulares de Língua Portuguesa

A observação das aulas de RP e regulares de Língua Portuguesa permitiu verificar oscilações entre os modelos de letramento que orientavam as práticas letradas. Desse modo, pudemos constatar que, tanto o modelo autônomo de letramento como o

ideológico, se faziam subjacentes às práticas desenvolvidas em sala de aula.

A oscilação de modelos de letramento verificada aponta para um não partilhamento de crenças sobre o ensino da leitura e da escrita pelas professoras, o que nos leva a pensar também na não existência de uma proposta de letramento partilhada pela escola, já que as práticas letradas desenvolvidas em sala de aula parecem contribuir para a formação de alunos com perfis diferentes.

Não pretendemos, com esta pesquisa, fazer uma avaliação valorativa em relação aos trabalhos e às posturas das professoras, mas sim refletirmos sobre suas práticas didáticas e as relações com o letramento em cada uma delas.

É sabido que cada um de nós, professores ou não, revelamos, por meio de nossas ações, crenças e valores que nos são próprios. Em relação à escrita, então, isso não é diferente. Terzi (2003, 2005) afirma que as pessoas estabelecem relações com a escrita e que estas relações definem o letramento delas, assim, não é preciso ser alfabetizado para ser letrado, já que se pode saber sobre a escrita: seus usos, suas funções, mas não conhecer o código que lhe permita usá-la, assim como se pode ser alfabetizado, conhecer o código lingüístico, mas não ser capaz de usá-lo com propriedade.

As relações que cada um estabelece com a escrita não dependem e são influenciadas apenas por aspectos individuais, mas decorrem de fatores que se relacionam ao meio social, político, econômico e ideológico em que as pessoas se inserem. Assim, por meio das práticas letradas desenvolvidas por cada uma das professoras, tanto das aulas de RP como das aulas regulares, foi possível vislumbrar algumas das relações estabelecidas com a escrita que exerceram influência direta no ensino desta.

As diferenças de encaminhamento das práticas de leitura, de produção de texto e de orientações para a correção dos textos fizeram-se bastante notáveis como apresentado nos capítulos referentes à análise das aulas. Desse modo, retomaremos alguns pontos já discutidos a fim evidenciarmos as oscilações de modelos de letramento subjacentes às práticas desenvolvidas.

Em relação à prática de leitura, tanto nas aulas de RP como nas regulares, os textos utilizados tinham propósitos escolares bem definidos, ou seja, a fábula fora usada não por suas funções sociais enquanto representativa, construtora e reguladora de

comportamentos humanos, mas sim como pretexto para o conhecimento de ‘histórias’ que embasariam a escrita de outros textos a fim de que fossem avaliadas habilidades de codificação dos alunos e a carta serviu como modelo representativo do gênero, no qual as características do mesmo foram apresentadas a fim de que os alunos as utilizassem em suas produções. Desse modo, os procedimentos de leitura utilizados pelas professoras variaram de acordo com os objetivos de utilização dos textos.

Tendo em vista que nas aulas de RP o objetivo era o de fazer com que os alunos conhecessem apenas as histórias das fábulas, a leitura dos textos não promoveu reflexões que permitissem a eles diferenciá-los de outras narrativas e compreenderem suas funções sociais, mas apenas realizou-se de modo a propiciar compreensão superficial dos enredos, promovendo, assim, a descaracterização do gênero. Além disso, o fato de os alunos não terem cópias dos textos em mãos indicou certa ausência de preocupação com o ensino da leitura, pois eles não foram estimulados a utilizar os textos como fonte para a obtenção de informações que não haviam sido compreendidas, criando, assim, uma relação de dependência com a professora e de comodismo, já que somente ela possuía os textos e, conseqüentemente, os conhecimentos e eles não precisavam se esforçar para ler e compreender sozinhos os textos trabalhados.

Tais procedimentos evidenciaram uma concepção de letramento ainda muito vinculada ao modelo autônomo proposto por Street, pois os textos utilizados em sala de aula foram dissociados de suas funções sociais, não promoveram o ensino da leitura e passaram a servir unicamente ao propósito do ensino das habilidades de codificação.

Nas aulas regulares, apesar de o texto ter sido basicamente utilizado como modelo no qual os alunos puderam identificar características do gênero Carta Pessoal, foi possível notar que, mais do que mera transmissão dos conhecimentos específicos sobre a carta, a aula promoveu algumas reflexões sobre as funções sociais desse texto e também oportunizou que ele fosse usado como base para a obtenção de informações necessárias as discussões promovidas. Assim, além de ler o texto, os alunos foram instigados a pensar sobre a linguagem utilizada pelo remetente e a justificar sua viabilidade ou não em decorrência da função do texto e de seu destinatário.

Esses procedimentos utilizados pela professora evidenciaram uma concepção de

letramento mais próxima do modelo ideológico, visto que foram promovidas reflexões sobre o texto que permitiram aos alunos perceber que o uso da escrita está vinculado a uma prática social da qual o texto faz parte, ou seja, que as formas lingüísticas utilizadas num texto dependem, entre outros fatores, da função desse texto e dos seus possíveis leitores.

Assim, podemos dizer que, em relação à prática de leitura, os diferentes modelos de letramento que orientaram os trabalhos das professoras evidenciaram que o ensino da leitura é visto de forma diferente por cada uma delas. Isso certamente influencia na formação dos alunos, pois, se os mesmos freqüentam aulas de recuperação destinadas a sanar problemas de leitura e de escrita, é porque durante as aulas regulares eles apresentaram dificuldades em relação a isso e essas aulas não foram suficientes para resolver tais problemas, então, não se pode conceber que o ensino da leitura durante a RP seja preterido em função do ensino da escrita, afinal, pouco adianta o aluno aprender a escrever se ele não conseguir estabelecer e depreender sentido daquilo que escreveu. Além disso, considerando a necessidade de uso da leitura na sociedade contemporânea, é imprescindível que os alunos sejam ensinados a ler criticamente a fim de que possam compreender não só as informações explícitas, mas principalmente aquelas que se fazem subjacentes aos textos.

Quanto à prática de produção de textos, também foram observadas oscilações de modelos de letramento, que se evidenciaram principalmente por meio das orientações da atividade. Assim, nas aulas de RP, ao propor a produção textual, a professora, além de não deixar clara a proposta, já que apenas orientava a escrever a história ouvida, também não propunha reflexões sobre a construção dos textos, ou seja, não os ensinava a pensar sobre os fatores que influenciam a escrita. Além disso, como estes textos constituiriam um livro de fábulas, os alunos deveriam ter sido orientados a pensar nos possíveis leitores, assim como na forma lingüística mais adequada, porém isso não ocorreu.

As atividades de produção de texto nas aulas de RP, então, restringiram-se a escritas descontextualizadas, que em nada se relacionavam com a vida cotidiana dos alunos, permitindo que estes concebessem a produção textual apenas como uma atividade escolar de verificação de habilidades de uso do código lingüístico, evidenciando, desse modo, uma aproximação bastante grande com as práticas letradas do modelo autônomo de letramento.

Essa proximidade com o modelo autônomo se faz negativa justamente porque permite visões equivocadas em relação à escrita, uma vez que faz parecer que o que se aprende na escola não tem utilidade na vida fora dela e o que seria interessante aprender fica do outro lado do muro. Isso certamente provoca desinteresse nos alunos e principalmente falta de consciência sobre as razões pelas quais devem freqüentar as aulas.

A prática de produção textual nas aulas regulares revelou embates entre os modelos autônomo e ideológico de letramento, pois, embora tenham ocorrido tentativas de promover a utilização significativa da escrita atrelada às funções sociais desta, ocorreram também atitudes que reduziram a atividade a mais um exercício escolar. Apesar disso, os alunos foram orientados a utilizar os conhecimentos adquiridos sobre a carta para escreverem uma, pensando num destinatário (possível leitor), nos assuntos que poderiam vir a tratar com ele, na linguagem que deveriam utilizar e também tiveram oportunidades de refletir sobre as diferenças de uso da escrita, dentro e fora da escola, a partir dos conhecimentos primários sobre a função social desse tipo de texto.

A oscilação de modelos de letramento na prática da professora das aulas regulares evidenciou que, embora ela tenha consciência da importância do ensino da escrita associado a práticas sociais mais amplas, sua prática pedagógica ainda revela a influência da tradição escolar que privilegia o ensino descontextualizado da escrita. Se por um lado isso se faz negativo, já que aponta para a ausência de uma proposta de letramento claramente definida, por outro se faz positivo, no sentido de que evidencia que mudanças no ensino da escrita estão ocorrendo a fim de que o mesmo se torne mais significativo.

As oscilações de modelos de letramento presentes na prática de produção de texto dos dois ambientes mais uma vez apontam para as diferenças de concepção do ensino da escrita por parte das professoras o que pode prejudicar o desenvolvimento dos alunos, já que não propicia a compreensão clara do que seja de fato o aprendizado da escrita, podendo, assim, levá-los a considerá-lo difícil demais, de modo que tomem para si todas as culpas num possível fracasso.

Ao observarmos a prática de orientação para a correção das produções textuais, notamos algumas semelhanças entre os objetivos das duas professoras, pois as orientações destinavam-se a resolver problemas que prejudicavam a coerência e a legibilidade dos

textos. No entanto, os procedimentos utilizados por elas no desenvolvimento das atividades também se fizeram distintos.

Assim, enquanto nas aulas de RP ocorriam orientações individuais, nas quais a professora questionava cada um dos alunos sobre seus problemas específicos de escrita, nas aulas regulares essas orientações foram coletivas e promoveram reflexões conjuntas sobre os problemas de textos selecionados para análise.

Essas diferenças de procedimentos ratificam as diferenças de crenças sobre o ensino da escrita, ainda que a finalidade da atividade seja a mesma para ambas as professoras, pois evidencia que, enquanto uma delas busca promover reflexões coletivas sobre a escrita a fim de que, a partir disso, cada aluno, ao observar seu texto, tente identificar e resolver seus problemas utilizando os conhecimentos gerados durante a correção coletiva, tentando, assim, desenvolver a autonomia dos alunos, a outra promove orientações individuais, nas quais faz o aluno olhar especificamente para seu texto, identificar os problemas e corrigi-los, sem, no entanto, fornecer-lhe parâmetros que permitam a realização independente da atividade.

Apesar dessas diferenças, constatamos que, tanto nas aulas de RP como nas regulares, a influência do modelo autônomo de letramento fez com que os textos fossem corrigidos sem que a relação dos mesmos com as características dos gêneros fossem respeitadas e propiciou, especialmente, que eles se tornassem coerentes de acordo com o padrão de texto estabelecido pelas professoras. Assim, nas aulas de RP, as particularidades da Fábula não foram consideradas durante a correção dos textos e, nas aulas regulares, algumas características da Carta Pessoal também não. Isso, apesar de ter possibilitado a resolução de problemas que prejudicavam a legibilidade dos textos, não permitiu a adequação da escrita ao gênero.

Ainda assim, a prática de correção nas aulas regulares tentou promover reflexões sobre a adequação das formas lingüísticas à função social do texto, distanciando-a, assim, do modelo autônomo de letramento, o que não ocorreu durante as aulas de RP, principalmente porque as funções sociais da fábula sequer foram mencionadas.

Assim, diante de todas as diferenças apontadas entre as práticas desenvolvidas pelas professoras, podemos afirmar que, embora almejassem que os alunos desenvolvessem

melhor suas habilidades de leitura e de escrita, não havia partilhamento de crenças sobre o ensino dessas habilidades. As diferentes concepções de letramento que se fizeram subjacentes aos trabalhos desenvolvidos em sala de aula evidenciaram que, nas aulas regulares, o ensino da leitura e da escrita buscava se fazer mais significativo, no sentido de que promoveu reflexões que não restringiram o uso dessas habilidades ao ambiente escolar, mas tomaram-nas como instrumentos importantes para a vida cotidiana. Ao passo que, nas aulas de RP, esse ensino limitou-se ao uso descontextualizado, principalmente da escrita, já que as atividades de leitura foram pouco desenvolvidas.

O não partilhamento de crenças sobre o ensino, particularmente da leitura e da escrita, além de prejudicar o resultado de projetos como o de RP, já que os conhecimentos gerados num ambiente não são relacionados aos de outro, prejudicam especialmente a formação do aluno, pois, como não há um trabalho integrado, cada profissional busca desenvolver o aluno de acordo com um perfil diferente, fazendo com que, ao invés de uma formação sólida e bem definida, sua formação seja fragmentada e deficitária.

Capítulo 5

Conclusão

Ao iniciarmos nossa pesquisa, buscávamos verificar os modelos de letramento e as convergências ou divergências conceituais subjacentes ao ensino da leitura e da escrita que poderiam estar influenciando significativamente os resultados do projeto de Recuperação Paralela implantado na rede estadual de educação.

Considerando que tal projeto constitui valioso instrumento para sanar dificuldades de aprendizagem dos alunos a fim de que os mesmos possam acompanhar as aulas regulares com melhor aproveitamento, acreditamos que somente um trabalho integrado dos profissionais envolvidos com a educação, no qual fosse possível verificar partilhamento de concepções teóricas sobre o ensino da leitura e da escrita, poderia promover a obtenção de resultados positivos.

Desse modo, destinamos nossos olhares não só para o que ocorria em sala de aula, mas também para os documentos que regulamentam a elaboração e implementação do projeto a fim de conhecermos a(s) concepção(ões) de letramento que os orienta.

Tendo em vista que os documentos da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo são destinados a toda rede, que como sabemos é bastante grande e, em virtude disso, provavelmente possui orientações de letramento distintas, não nos foi possível identificar uma proposta de letramento definida para os projetos de Recuperação Paralela. Entretanto, considerando que ficava estabelecido que os professores, tanto das aulas regulares como do projeto de RP, deveriam compartilhar a responsabilidade pela aprendizagem do aluno e que a equipe pedagógica como um todo deveria participar da elaboração do projeto e do acompanhamento de sua implementação, constatamos que implicitamente havia a necessidade de uma proposta de letramento partilhada por todos os membros da escola que se refletisse no projeto em questão.

Assim, cada unidade escolar, ao elaborar seus projetos específicos de acordo com as necessidades de seus alunos, deveria fazê-lo conforme a proposta de letramento adotada em suas práticas pedagógicas, permitindo assim que, nas aulas de RP, fossem

oferecidas também atividades coerentes com o perfil do aluno que a escola desejasse formar.

Diante disso, notamos que ficava a cargo da escola definir sua proposta de letramento e fazer com que ela refletisse tanto nas aulas regulares como nas do projeto de RP.

Dentre os documentos oficiais analisados, uma Circular da Diretoria de Ensino sobre o projeto de RP também fora observada, mas, tal como nos documentos da Secretaria de Educação, nenhuma proposta de letramento se fez explícita, porém a mesma estabelecia a necessidade de ‘vínculos’ entre os professores envolvidos com o projeto, evidenciando, implicitamente, a necessidade de partilhamento de objetivos de trabalho e conseqüentemente de crenças sobre o ensino da leitura e da escrita.

Uma vez que não se explicitaram as propostas de letramento que deveriam nortear o desenvolvimento dos trabalhos nas aulas de RP, mas que sempre havia referência à necessidade de um trabalho coletivo, constatamos que, independente da proposta de letramento adotada pela escola, deveria haver um consenso sobre ela, de modo que todos os professores trabalhassem compartilhando os mesmos objetivos.

Considerando que, segundo os documentos oficiais, os projetos de RP deveriam ser elaborados pela própria equipe escolar em face de avaliações diagnósticas que indicassem as dificuldades dos alunos participantes, foi necessário analisarmos o projeto elaborado pela escola em que desenvolveríamos nossa pesquisa. No entanto, para o ano de 2007, uma equipe de ATPs da Diretoria de Ensino ficou responsável pela elaboração de um projeto único para todas as escolas pertencentes a ela.

Assim, ao analisarmos tal projeto de RP, então, verificamos que o mesmo não atendia às determinações da Secretaria de Educação quanto a ser elaborado pela equipe escolar e de acordo com as necessidades específicas dos alunos, mas que fora feito com base nos resultados insatisfatórios do projeto em anos anteriores, por meio da observação de pastas que continham amostras de atividades.

Este projeto, ao contrário dos demais documentos, apresentava uma proposta de letramento que parecia não ser fruto de partilhamento de concepções teóricas, mas de

divergências conceituais quanto ao ensino da leitura e da escrita, já que notamos oscilações entre os modelos autônomo e ideológico de letramento.

Essas oscilações entre modelos de letramento presentes na proposta se revelaram, primeiramente, pela opção por um único gênero textual, no caso a Fábula, que foi escolhido em função de sua extensão e do tempo de aula e não por relacionar-se às reais dificuldades de leitura dos alunos, já que não foram realizadas avaliações diagnósticas que justificassem sua escolha; em segundo lugar, pela presença de objetivos conflitantes, em que uns apontavam para o ensino significativo da leitura e da escrita como inerentes a práticas sociais mais amplas e localmente situadas e outros para o ensino destas como habilidades individuais e descontextualizadas e, por fim, pelas propostas de atividades que ora tomavam os textos significativamente, a partir de contextualizações e de suas características específicas, ora como pretexto para o ensino de questões gramaticais.

Como já foi dito, os modelos de letramento propostos por Street são ideais e, portanto, dificilmente nos depararemos com práticas letradas puras que os caracterizem, porém é importante que haja uma coerência entre as práticas letradas sugeridas numa proposta de trabalho de modo que elas não revelem crenças antagônicas e, assim, prejudiquem os resultados.

A ausência de uma proposta de letramento claramente definida e a não participação da equipe escolar em sua elaboração permitiu que, ao ser implementado na escola, tal projeto não refletisse a proposta de letramento adotada por ela, dadas as divergências entre as práticas letradas desenvolvidas nas aulas regulares de Língua Portuguesa e nas de RP.

Diante disso, as práticas letradas nas aulas de RP evidenciaram uma aproximação bastante grande com o modelo autônomo de letramento e nem sempre se realizaram como proposto no projeto.

Assim, as sugestões de atividades que mais se aproximavam do modelo ideológico não foram desenvolvidas, de modo que os textos utilizados - as fábulas - fossem tomados apenas como objetos lingüísticos portadores de 'histórias' que deveriam tornar-se conhecidas dos alunos a fim de que estes as utilizassem como base para a produção de textos indicativos de suas habilidades de codificação.

As atividades de leitura eram restritas à professora, já que os alunos não tinham acesso aos textos trabalhados, e somente eram realizadas por eles no momento das reescritas quando a professora os orientava individualmente solicitando que lessem seus próprios textos especialmente para fazê-los perceber as incoerências gramaticais e ortográficas.

Desse modo, o ensino da leitura a fim de promover a interpretação e compreensão dos textos não ocorreu, impossibilitando, com isso, a formação de leitores competentes capazes de valer-se significativamente dessa habilidade em seu cotidiano.

As atividades de produção de texto consistiram basicamente de reproduções dos enredos das fábulas, chamadas de ‘versões’, de modo que o gênero Fábula fosse descaracterizado e tomado apenas como uma narrativa, visto que suas metáforas sobre o comportamento humano e seus ensinamentos não foram discutidos.

Além disso, durante suas realizações, não foram propiciadas reflexões sobre os fatores que influenciam a construção dos textos, como por exemplo, a finalidade do texto, os possíveis leitores, as intenções do autor, entre outros. Isso possibilitou que os textos produzidos constituíssem objetos lingüísticos descontextualizados em que a escrita não fora tomada como parte de uma prática social, mas como habilidade individual de codificação.

Quanto às orientações para correção dos textos, estas priorizaram as incoerências ortográficas e de clareza de idéias. Para tanto, a professora oferecia atendimento individualizado, de modo que cada aluno recebia orientações sobre seus problemas específicos e os ia resolvendo com o apoio dela. Assim, após algumas reescritas, os textos apresentaram-se mais coerentes e praticamente sem problemas ortográficos, no entanto, ainda descontextualizados.

A partir de todas as atividades desenvolvidas nas aulas de RP, então, apesar de terem sido constatados avanços em relação à escrita de textos, não podemos afirmar que elas permitiram a apropriação da leitura e da escrita como práticas indispensáveis à vida escolar e social, já que os trabalhos com os textos foram descontextualizados e suas funções sociais sequer foram comentadas. Além disso, o trabalho com o gênero Fábula não permitiu a compreensão de suas particularidades e características específicas, mas descaracterizou-o ao tomá-lo como uma narrativa.

As práticas letradas das aulas regulares de Língua Portuguesa, por outro lado, evidenciaram tentativas de promover um ensino da leitura e da escrita mais significativo e relacionado às funções sociais do texto, demonstrando, assim, proximidade com o modelo ideológico de letramento, embora também revelassem ainda influências do modelo autônomo.

Assim, a prática de leitura, apesar de ter focado o ensino de características tradicionais da Carta Pessoal, promoveu reflexões sobre alguns usos sociais desse texto e também sobre as relações entre eles e a forma lingüística utilizada, de modo que os alunos puderam pensar a escrita como parte de uma prática social em que sua adequada utilização depende, entre outros fatores, da função do texto e de seus potenciais leitores.

A prática de produção de textos, apesar de ter funcionado principalmente como um exercício escolar de verificação de aprendizagem do que fora ensinado sobre a carta – o que revela a presença do modelo autônomo de letramento -, promoveu o ensino do processo de construção de textos, pois os alunos não foram orientados somente a escrever uma carta apoiados no modelo estudado, mas sim a escreverem uma pensando num destinatário a ser escolhido por eles e, assim, delimitarem o assunto a ser abordado e a forma lingüística mais adequada para a comunicação, o que, por sua vez, revela influências do modelo ideológico. Além disso, possibilitou que os alunos, ao se valerem de seus conhecimentos primários sobre as funções da carta, percebessem o caráter escolar da atividade e o diferenciassem dos usos reais desse texto na sociedade.

Durante a prática de orientação para correção dos textos, percebemos a maior influência do modelo autônomo de letramento, já que os textos foram corrigidos buscando principalmente a adequação dos mesmos ao padrão de carta estabelecido pela professora e ao padrão culto da língua, desconsiderando, desse modo, a principal característica da carta pessoal que é ser pessoal e também a presença da linguagem informal, colocada durante a aula de leitura como a linguagem a ser usada nesse tipo de texto. Apesar disso, o encaminhamento das correções tentou relacionar o ensino da escrita com as funções do gênero, ainda que de acordo com o padrão de carta adotado pela professora, e promoveu reflexões importantes sobre a adequação da linguagem às funções desse texto.

Tendo em vista que as reflexões promovidas desenvolveram-se coletivamente, estas visaram principalmente o desenvolvimento da autonomia nos alunos para realizarem as correções de seus textos, já que ensinaram a observar o texto relacionando-o aos conhecimentos adquiridos, de modo que a identificação e resolução dos problemas não ficassem dependentes da professora.

As oscilações de modelo de letramento nas práticas letradas desenvolvidas nas aulas regulares apontam não para a ausência de uma proposta de letramento nessas aulas, mas revelam o desejo que promover um ensino da leitura e da escrita mais significativo, embora muito preso ainda a uma tradição em que esse ensino toma tais habilidades como neutras e individuais.

Já as oscilações de modelos de letramento entre as práticas letradas das aulas regulares e das aulas de RP revelam o não partilhamento de uma proposta de letramento pelas professoras, pois, enquanto uma dá indícios de crer num ensino em que a escrita faz parte de práticas sociais, a outra revela uma postura diferente ao restringi-lo a atividades descontextualizadas de codificação.

O não partilhamento de proposta de letramento pelas professoras pode se estender à escola como um todo, uma vez que, enquanto parte de uma mesma equipe e protagonistas do ensino da leitura e da escrita, são as professoras as responsáveis por concretizar em sala de aula os planos para a formação dos alunos. Se entre elas há divergências em relação ao que de fato é relevante ensinar, provavelmente há divergências também quanto ao perfil do aluno a ser formado.

Enquanto persistirem divergências desse tipo, continuaremos nos deparando com propostas de projetos de recuperação que pouco poderão contribuir para a resolução dos problemas enfrentados no cotidiano escolar, já que as práticas neles desenvolvidas se farão incoerentes com aquelas nas quais os problemas foram detectados.

Esperamos, portanto, que este trabalho, ao refletir sobre a importância do partilhamento de uma proposta de letramento para os projetos de recuperação paralela, possa contribuir significativamente para a melhora da qualidade desses projetos e conseqüentemente do ensino como um todo, uma vez estimule discussões e reflexões sobre a importância da definição e partilhamento de uma proposta de letramento por toda equipe

escolar, de modo que ela se reflita em todas as suas práticas pedagógicas, sejam nas aulas regulares, sejam nas do projeto de recuperação.

Referências

ABAURRE, M. B. M., FIAD, R. S., MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1997.

ANDRÉ, M. e LÜDKE, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas* São Paulo, EPU, 1986.

BADER, B. *Aesop & company: With scenes from his legendary life*. Boston: Houghton Mifflin, 1991.

BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford, Cambridge: Blackwell, 1994.

BARTON, D. e HAMILTON, M. *Local Literacies: reading and writing in one community* London: Routledge, 1998.

BRASIL. *República Federativa do Brasil. Lei nº 9.394: Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. In: *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, n. 23: 55-69, 1994.

CAVALCANTI, M. C. e MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. In: *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, n. 17: 133-144, 1991.

CENSOS EDUCACIONAIS. Disponível em:
<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>. Acesso em: 27 jan. 2009.

CLAY, M. M. *Reading Recovery. A guidebook for teachers in training*. Portsmouth: Heinemann, 1993.

ESCOLAS estaduais de São Paulo. Disponível em:
<http://escola.edunet.sp.gov.br/consulta.asp>. Acesso em: 02 jan. 2009.

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

_____. Qualitative methods in research on teaching. In: M. Wittrock (org) *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan, 1986.

GEE, J. P. *Social Linguistics and literacies: Ideology in Discourses*. London: Taylor & Francis, 1996.

_____. Discourse and sociocultural studies in reading. In: KAMIL, L.; MONSENTHAL, P. B.; PEARSON, P. D.; BARR, R. (Ed.) *Handbook of research*. London: Lawrence Erlbaum, 2000, p.195 – 207.

HEATH, S. B. What no bedtime story means. Narratives skills at home and school. *Language in Society*, 11(2), 49-76, 1982.

_____. *Ways with Words. Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

JOHNSON, N. J. e VROOM, A. S. The Moral of the Story: Learning About Fables. In: YOUNG, T. A. (Ed.) *Happily Ever After: Sharing Folk Literature Whit Ementary and Midlle School Students*. Washington: International Reading Association, 2003.

KLEIMAN, A. *Oficina de Leitura. Teoria e Prática*. Campinas: Pontes, 1993.

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

_____. (Org.) *A formação do professor: perspectivas da Lingüística Aplicada*. Campinas: mercado de Letras, 2001.

KLEIMAN, A. & SIGNORINI, I. (Orgs) *Alfabetização de Jovens e adultos e formação do professor*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MUNICÍPIOS do estado de São Paulo. Disponível em:
www.suapesquisa.com/estadosbrasil/estado_sao_paulo.htm. Acesso em: 02 jan. 2009.

ROJO, R. *Alfabetização e Letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SAEB resultados. Disponível em:
http://www.inep.gov.br/basica/saeb/anos_anteriores.htm. Acesso em: 02 nov. 2007.

SARESP. Disponível em:
<http://saresp.edunet.sp.gov.br/2004>. Acesso em: 02 nov. 2007;
http://www.educacao.sp.gov.br/noticias_2005/2005_06_27_a2.asp. Acesso em: 02 nov. 2007.

SCRIBNER, S. & COLE, M. *The Psychology of Literacy*. Cambrigde, Mass., Havard University Press, 1981.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STREET, B. (org.) *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. (org) *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

_____. (2003) What's new in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. Disponível em: [www. tc.columbia.edu/cice/](http://www.tc.columbia.edu/cice/)

TERZI, S.B. Para que ensinar a ler o jornal se não há jornal na comunidade? O letramento simultâneo de jovens e adultos escolarizados e não-escolarizados. In RIBEIRO, V. M. (org.) *Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

_____. *A construção da leitura*. Campinas: Pontes/Unicamp, 1995.

_____. Afinal, para quê ensinar a língua escrita? in: *Revista da FAGED*, Salvador, n.7: 227-241, 2003.

TERZI, S. B. e SCAVASSA, J. S. Mudanças na concepção de escrita de jovens e adultos em processo de letramento. In: *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v.5, n.1: 181-207, 2005.

Anexo 1

Resolução SE 15, de 22-2-2005

Dispõe sobre estudos de recuperação contínua e paralela na rede estadual de ensino

O Secretário da Educação, considerando:

- que cabe à escola garantir a todos os seus alunos oportunidades de aprendizagem que possam promover continuamente avanços escolares;
- que a recuperação constitui parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem e tem como princípio básico o respeito à diversidade de características, de necessidades e de ritmos de aprendizagem de cada aluno;
- a necessidade de assegurar condições que favoreçam a implementação de atividades de recuperação paralela significativas e diversificadas que atendam à pluralidade das demandas existentes em cada escola;
- os indicadores do processo de aprendizagem do aluno evidenciados nas avaliações externas, principalmente no Saesp,

Resolve:

Artigo 1º - A recuperação da aprendizagem constitui mecanismo colocado à disposição da escola e dos professores para garantir a superação de dificuldades específicas encontradas pelo aluno durante o seu percurso escolar e ocorre de forma contínua e paralela, ao longo do ano letivo, e ao final do ciclo I e ciclo II do ensino fundamental.

Artigo 2º - A recuperação contínua está inserida no trabalho pedagógico realizado no dia a dia da sala de aula e decorre da avaliação diagnóstica do desempenho do aluno, constituindo intervenções imediatas, dirigidas às dificuldades específicas, assim que estas forem constatadas.

Artigo 3º - A recuperação paralela é destinada aos alunos do ensino fundamental que apresentem dificuldades de aprendizagem não superadas no cotidiano escolar e necessitem de um trabalho mais direcionado, paralelo às aulas regulares.

Artigo 4º - Para o desenvolvimento das atividades de recuperação paralela, cada unidade escolar deve elaborar projetos especiais a serem desenvolvidos ao longo do ano letivo na seguinte conformidade:

- a) no primeiro semestre, a partir do início de março até o final de junho;
- b) no segundo semestre, a partir do início de agosto até o final de novembro.

Parágrafo único - As atividades de recuperação paralela não eximem o professor da classe/disciplina da responsabilidade de realizar a recuperação contínua, a partir da avaliação diagnóstica, desde o início do ano letivo.

Artigo 5º - Os projetos de recuperação paralela devem ser elaborados mediante proposta do Conselho de Classe/Série, a partir da análise das informações registradas nas fichas de avaliação diagnóstica, preenchidas pelo(s) professor(es) da classe, e devem conter, no mínimo:

- I - identificação das dificuldades do aluno;
- II - objetivos, atividades propostas e procedimentos avaliatórios;
- III - critérios de agrupamentos de alunos e de formação de turmas;
- IV - período de realização com previsão do número de aulas e horário.

§ 1º - Os projetos de recuperação devem apresentar de forma detalhada o trabalho a ser desenvolvido com:

- a) os concluintes dos Ciclos I e II que foram promovidos com recomendação ou

obrigatoriedade de recuperação paralela desde o início do ano letivo;

b) os alunos com necessidades educacionais especiais, incluídos em classes regulares.

§ 2º - As turmas, constituídas, em média, por 25 alunos, podem ser organizadas por série, por disciplina, por área de conhecimento ou por nível de desempenho nas diferentes habilidades.

§ 3º - As atividades de recuperação paralela serão desenvolvidas no mesmo turno de funcionamento da classe, após o término das aulas regulares, na seguinte conformidade:

a) no ciclo I: 3 aulas semanais;

b) no ciclo II: 2 aulas semanais.

§ 4º - Cada unidade escolar conta com um crédito de horas equivalentes a 5% da carga horária total anual do conjunto de classes em funcionamento na escola a ser utilizado durante os períodos previstos para o desenvolvimento dos projetos de recuperação paralela.

Artigo 6º - Compete aos educadores responsáveis pela implementação dos projetos de recuperação paralela:

I - à Direção da Escola e à Coordenação Pedagógica:

a) elaborar, em conjunto com os professores envolvidos, os respectivos projetos, encaminhando-os à Diretoria de Ensino para aprovação;

b) coordenar, implementar, acompanhar e avaliar os projetos propostos, providenciando as reformulações, quando necessárias;

c) informar aos pais as dificuldades apresentadas pelo aluno, a necessidade de recuperação, os critérios de encaminhamento e a forma de realização;

d) disponibilizar ambientes pedagógicos e materiais didáticos que favoreçam o desenvolvimento dessas atividades;

II - ao docente da classe e/ou da disciplina, enquanto responsável pela aprendizagem do aluno:

a) identificar as dificuldades de cada aluno, pontuando com objetividade as reais defasagens diagnosticadas ao longo do bimestre ou bimestres;

b) propor a realização de atividades adequadas às dificuldades detectadas;

c) avaliar continuamente o desempenho do aluno, registrando os avanços observados em sala de aula e na recuperação paralela;

III - aos docentes responsáveis pelas aulas de recuperação paralela:

a) desenvolver atividades significativas e diversificadas capazes de levar o aluno a superar as dificuldades de aprendizagem;

b) utilizar os diferentes materiais e ambientes pedagógicos para favorecer a aprendizagem do aluno;

c) avaliar os avanços obtidos pelos alunos e redirecionar o trabalho, quando as dificuldades persistirem;

d) participar das reuniões de HTPC e dos Conselhos de Classe/Série e de capacitações promovidas pela Diretoria de Ensino;

IV - aos Conselhos de Classe/Série:

a) analisar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, propondo o encaminhamento para atividades de recuperação paralela;

b) avaliar o desenvolvimento dos projetos de recuperação paralela, sugerindo alterações para o seu aprimoramento;

V - às Diretorias de Ensino, por meio da Equipe de Supervisão e da Oficina Pedagógica:

a) orientar, acompanhar e avaliar a implementação dos projetos de recuperação da aprendizagem;

b) analisar os projetos apresentados pelas escolas, aprovando-os, quando as ações propostas forem compatíveis com o diagnóstico das dificuldades apresentadas pelos

alunos;

c) gerenciar o crédito total de horas equivalente ao conjunto de créditos das unidades escolares de sua jurisdição, podendo remanejá-los e redistribuí-los entre as escolas;

d) capacitar as equipes escolares e os professores encarregados das atividades de recuperação paralela.

§ 1º - Quando o docente responsável pelas atividades de recuperação paralela não for o mesmo da classe regular, a responsabilidade pela aprendizagem do aluno deve ser compartilhada por ambos, assegurando-se, nas HTPC e nos Conselhos de Classe/Série, a troca de informações e o entrosamento entre eles.

§ 2º - As decisões e os encaminhamentos dos Conselhos de Classe/Série deverão constar em ata e na ficha individual de acompanhamento do aluno.

Artigo 7º - Cabe a cada Coordenadoria de Ensino, em sua respectiva área de atuação, acompanhar e avaliar a execução das atividades desenvolvidas pelas Diretorias de Ensino em relação à recuperação contínua e paralela.

Artigo 8º - Cabe à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas expedir instruções para o desenvolvimento de projetos especiais de recuperação paralela, quando houver demandas que requeiram a realização desses projetos.

Artigo 9º - Os resultados obtidos nas atividades de recuperação paralela serão considerados na análise do desempenho do aluno e incorporados às avaliações realizadas nas atividades regulares, em sala de aula.

Artigo 10 - A atribuição de aulas para o desenvolvimento dos projetos de recuperação paralela far-se-á conforme o disposto na legislação específica.

Artigo 11 - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário, em especial, a Resolução SE n.º 42/04.

Notas:

Revoga a Res. SE 42/04, à pág. 113 do vol. LVII;
Alterada pela Res. SE n.º 32/05.

Anexo 2

Resolução SE 32, de 19-4-2005

Altera dispositivos da Resolução SE nº 15, de 22/02/05

O Secretário da Educação, considerando o que lhe foi apresentado pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas e pelo Departamento de Recursos Humanos desta Secretaria sobre a implementação da recuperação paralela, no ensino fundamental, em todos os turnos de funcionamento das escolas estaduais,

Resolve:

Artigo 1º - Fica alterada a alínea "a" do § 1º do artigo 5º da Resolução SE nº 15/05, que passa a ter a seguinte redação:

"a) os concluintes do ciclo I que foram promovidos com recomendação ou obrigatoriedade de recuperação paralela desde o início do ano letivo."

Artigo 2º - Fica alterado o § 3º do artigo 5º da Resolução SE nº 15/05, que passa a ter a seguinte redação:

"§ 3º - Os projetos de recuperação paralela, destinados aos alunos do ensino fundamental, poderão ser implementados na seguinte conformidade:

a) nas escolas que funcionam em dois turnos diurnos, as atividades serão desenvolvidas no mesmo turno de funcionamento da classe, após o término das aulas regulares, com a seguinte carga horária:

1. no ciclo I: 3 aulas semanais, por turma;

2. no ciclo II: 2 aulas semanais, por turma.

b) nas escolas que funcionam em três turnos diurnos, as atividades serão desenvolvidas fora do horário das aulas regulares, inclusive aos sábados, com a seguinte carga horária:

1. no ciclo I: até 3 aulas semanais, por turma;

2. no ciclo II: 2 aulas semanais, por turma.

c) nas classes do ciclo II que funcionam no período noturno, as atividades serão desenvolvidas fora do horário das aulas regulares, inclusive aos sábados, com a carga horária de duas aulas semanais, por turma."

Artigo 3º - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Notas:

Altera dispositivo da Res. SE n.º 15/05.

Anexo 3



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
Coordenadoria do Ensino do Interior
Diretoria de Ensino de Sumaré
R. Luis José Duarte nº 333 - Jd. Carlos Basso
CEP 13170-020 - Tel. 3873 3951

Circular 028/07
Assunto: Recuperação Paralela – 1º semestre 2007

Sumaré, 27 de fevereiro de 2007.

Senhor Diretor,

Considerando a importância dos projetos e do trabalho de Recuperação Paralela e a Res. SE 15 de 22/02/2005, alterada pela Res. SE 32, de 19/04/05, orientamos o que segue:

- A Recuperação Paralela é destinada aos alunos do Ensino Fundamental que apresentem dificuldades de aprendizagem não superadas no cotidiano escolar e necessitem de um trabalho mais direcionado, paralelo às aulas regulares;
- Os projetos de recuperação paralela devem ser elaborados mediante proposta do Conselho de Classe e Série, a partir da análise das informações registradas nas fichas de avaliação diagnóstica, preenchidas pelo (s) professor (es) da classe, que não poderá se eximir de realizar a recuperação contínua desde o início do ano letivo.
- Compete à Direção da Escola e à Coordenação Pedagógica, elaborarem em conjunto com os Professores envolvidos, os respectivos projetos, encaminhando-os à Diretoria de Ensino para aprovação.
- As turmas serão constituídas em média por 25 alunos.
- As atividades de recuperação paralela serão desenvolvidas no mesmo turno de funcionamento da classe, após o término das aulas regulares, sendo: no Ciclo I - 03 aulas semanais e no Ciclo II - 5ª a 7ª 02 aulas semanais e 8ª 01 aula semanal.
- O período de realização se dará no 1º semestre: a partir do início de março até o final de junho.
- Deverá ser estabelecido um vínculo de compromisso entre o(s) professor(es) da classe e o professor da recuperação paralela, com relação aprendizagem do aluno (utilizar os HTPCs, os Conselhos de Classe e Série, Capacitações promovidas pela D.E.).
- Os resultados obtidos nas atividades de recuperação paralela serão considerados na análise do desempenho do aluno e incorporados às avaliações realizadas nas atividades regulares, em sala de aula.
- As aulas do referido Projeto só poderão ser iniciadas após proposta de aprovação do Supervisor de Ensino.
- Os projetos com a formação das turmas (modelo anexo) deverão ser encaminhados à DE até 09/03/07 e, tão logo sejam aprovados, as aulas poderão ser atribuídas.
- O projeto, com detalhamento do trabalho a ser desenvolvido pelo professor da turma, elaborado de acordo com as orientações da Oficina Pedagógica, será solicitado posteriormente.

Atenciosamente,


Nemésis D. B. Vieira
Dirigente Regional de Ensino

DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE SUMARÉ
PROJETO DE RECUPERAÇÃO PARALELA - 1º semestre 2007
 Res. SE 15, de 22/02/2005, alterada pela Res. SE 32, de 19/04/05

EE _____ Município _____

I) O presente projeto é destinado aos alunos constantes da(s) relação(ões) anexa(s) que apresentam dificuldades de aprendizagem e necessitam de um trabalho mais direcionado.

II) Objetivo: garantir a superação de dificuldades específicas encontradas pelo aluno durante o seu percurso escolar..

III) Quadro Resumo das turmas de Recuperação Paralela 1º Semestre – 2007

Nº Turma	Série(s)	Dias da semana	Horário	Local	Nº de alunos	Nº de aulas semanais
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
TOTAL DE AULAS SEMANAIS					a	
TOTAL DE AULAS MENSAIS (5 semanas)					b = (a x 5)	
TOTAL DE HORAS UTILIZADAS NO 1º SEM.					c = (b x 4 meses)	

IV) Composição da Escola/Cálculo dos Créditos para a recuperação paralela:

(Classes do Diurno-ciclo I _____ x 1000= _____ +Classes do Diurno- cicloII _____ x 1080 = _____ + Classes do Diurno –E.M. _____ x 1200= _____ + Classes do Noturno _____ x 1080) = _____ x 5% = _____ : 8 meses = _____ (o total obtido equivale ao nº de horas mensais que a U.E. dispõe para a realização da Rec. Paralela)

TOTAL DE HORAS A SEREM UTILIZADAS NO 1º SEMESTRE: _____

SALDO DE HORAS PARA O 2º SEMESTRE: _____

Observações: _____

V) Síntese do Projeto de Trabalho Pedagógico - Disciplina _____ Ciclo _____

Critérios de agrupamentos de alunos e formação de turmas:

()Série ()Disciplina ()Nível de desempenho ()Outro _____

1- Identificação das dificuldades dos alunos:

3- Objetivos:

4-Conteúdos e atividades:

5-Procedimentos avaliatórios:

VI) Relação de alunos

Nº	Nome do Aluno	Série/turma
01		
02		
03		
04		
05		
06		
07		
08		
09		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25		

II) Proposta e Elaboração do Projeto
 (Professores do Conselho de classe/série)

PCP: _____
 Carimbo/assinatura

Diretor: _____
 Carimbo/assinatura

VIII) Avaliação/aprovação do Projeto

Parecer do Supervisor de Ensino:

Despacho da Dirigente Regional de Ensino: _____

Anexo 4



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DO ENSINO DO INTERIOR
DIRETORIA DE ENSINO - REGIÃO DE SUMARÉ
R: Luis José Duarte nº 333 - Jd. Carlos Basso
CEP 13170-020 - Tel. 3873 3951
de204150@see.sp.gov.br

Recuperação Paralela 1º semestre – 2007

Título: Viajando pelo mundo das fábulas

Área(s) Envolvida(s): Linguagens, Códigos e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias.

Disciplina(s): Língua Portuguesa

Tema(s) Transversal(is): Pluralidade Cultural; Ética e Cidadania

Objetivos:

- ✓ Oferecer condições para que o aluno aproprie-se das práticas de leitura, escrita e oralidade compreendendo que são hábitos indispensáveis para a vida escolar e em sociedade;
- ✓ Propiciar ao aluno contato com o gênero Fábula;
- ✓ Conhecer as características temáticas, composicionais e estilísticas do gênero Fábula;
- ✓ Desenvolver a habilidade de ler e contar histórias de maneira expressiva;
- ✓ Analisar e comparar textos orais e/ou escritos interpretando-os de forma eficaz, fazendo inferências a partir do contexto no qual estão inseridos e foram produzidos;
- ✓ Produzir textos estruturando-os de acordo com as características do gênero estudado;
- ✓ Converter textos da modalidade oral em textos da modalidade escrita;
- ✓ Construir um comportamento revisor em relação ao seu próprio texto e ao dos outros;
- ✓ Perceber que a pontuação é um recurso utilizado pelo autor para orientar o entendimento do leitor.

Conteúdo: Habilidades de leitura e escrita; oralidade; compreensão e interpretação (oral e escrita).

Problematização: Contextualizar o gênero, levantando os conhecimentos prévios dos alunos, apresentar os principais autores das fábulas que serão trabalhadas bem como o momento histórico e social em que viveram.

1. Antes de dizer aos alunos que o projeto a ser estudado será sobre as fábulas, faça a leitura do texto "O urso e as abelhas".
2. Após a leitura, questione os alunos: Vocês já ouviram essa história?; Quem participa da história?; Como se desenrola a história? Onde? Quando? (elencar a ordem dos acontecimentos)?; Como termina a história?; Que lição a história traz para a nossa vida? O que significa a frase "Mais vale suportar um só ferimento em silêncio do que perder o controle e acabar todo machucado."?; Essa história poderia acontecer com seres humanos? Por quê?; As histórias que possuem essas

características (animais com características humanas como personagens, texto curto, geralmente com um ensinamento moral destacado no final...) recebem um nome. Qual? Que fábulas vocês conhecem? Vocês conhecem alguns autores dessas fábulas? O que sabem dizer sobre eles?

Atenção Professor: Anotar na lousa todas as respostas dos alunos para que as características do gênero, conhecidas pelos alunos, estejam disponíveis durante toda a discussão.

Procedimentos Pedagógicos:

1. Após o levantamento das fábulas conhecidas pelos alunos, solicite que as contem para os colegas.
2. Retome, oralmente, a fábula "O lobo e o cordeiro" e registre (no papel pardo) todas as informações obtidas.
3. A partir desses registros, faça com os alunos o levantamento das características do gênero (narrador, personagens, tempo, espaço, enredo, moral...) a partir do conhecimento de que dispõem e acrescente novas informações, caso não sejam abordados todos os aspectos.
4. Faça a leitura da versão do texto que mais se aproxima da narrativa dos alunos;
5. Organize a turma em grupos, distribua as três versões da fábula e faça a leitura, destacando os autores.
6. **Atividade permanente 1:** Solicite o levantamento das palavras desconhecidas, peça para que escrevam o que acham que significa cada palavra e só depois procurar no dicionário. Em seguida, discuta com os alunos:
 - É necessária mesmo uma pesquisa das palavras levantadas no dicionário? Por quê? (Discuta o quanto esta busca pode ser fundamental para a compreensão do título e da fábula em questão)
 - É possível inferir o sentido da palavra, a partir do texto da fábula? Sabemos muitas vezes, quando lemos, inferimos os sentidos de algumas palavras, a partir de seus contextos, sem necessidade de ir ao dicionário.
7. Faça a comparação das três versões com os alunos (detalhes que aparecem, as semelhanças e diferenças, a estrutura apresentada por cada autor,...) e solicite a produção de uma nova versão para a fábula.
8. **Atividade permanente 2:** Organização da estrutura da narrativa

1º PASSO: Pedir a produção de texto aos alunos.

2º PASSO: Ler as produções e escolher uma que seja representativa dos problemas da classe. Não se esqueça de convidar o autor do texto a ocupar um lugar de destaque, para que possa ser consultado sempre que necessário.

3º PASSO: Passar a produção escolhida a limpo (em papel pardo, lousa ou transparência), sem erros de ortografia, concordância etc.

4º PASSO: Preparar a aula: o que eu quero melhorar, acrescentar ou retirar? Que perguntas vou fazer na hora da reescrita para que apareçam os conceitos trabalhados? Que perguntas ajudariam na clareza do texto?

- ✓ Completando informações (clareza);
- ✓ Expandindo idéias (por que acontece isso?);
- ✓ Eliminando repetições;
- ✓ Paragrafando e pontuando corretamente (interfere na clareza);
- ✓ Eliminando contradições.

5º PASSO: Ler com a classe (no dia marcado para a reescrita) a produção inteira e levantar hipóteses por parágrafos.

6º PASSO: Reescrever os trechos até completar a produção.

7º PASSO: Ler o texto reescrito e comparar com o primeiro.

8º PASSO: Sistematizar (copiar no caderno) alguns aspectos.

2

9º PASSO: o texto pronto deve ser divulgado.

9. Atividade permanente 3: Correção dos aspectos gramaticais

1º PASSO: Ler as produções e escolher uma que seja representativa do(s) problema(s) gramatical (is) da classe.

2º PASSO: Passar a produção escolhida a limpo (em papel pardo, lousa ou transparência), deixando apenas os problemas que serão trabalhados. Caso ache mais interessante escolha apenas os trechos que deseja trabalhar.

3º PASSO: Levantar com os alunos hipóteses de solução para os problemas apresentados, registrando-as na lousa.

4º PASSO: Orientação para solução do problema de acordo com as regras gramaticais.

5º PASSO: Reescrita coletiva do texto ou dos trechos selecionados.

6º PASSO: Sistematização e registro da questão gramatical trabalhada.

7º PASSO: Cada aluno revê seu texto, fazendo as correções necessárias.

10. Atividade permanente 4: Ortografia

1º NÍVEL: Assinale as palavras incorretas no texto do aluno, registrando-as corretamente abaixo do texto, na ordem de ocorrência dos erros; o aluno apaga o erro, escreve a palavra corretamente e apaga também suas correções.

2º NÍVEL: Assinale os erros à margem da linha em que estes ocorreram e registre estas palavras corretamente abaixo do texto, na ordem de ocorrência; o aluno procura as palavras erradas na linha assinalada e corrige-as como no procedimento anterior.

3º NÍVEL: Assinale as palavras incorretas no texto do aluno ou na margem, registrando-as corretamente abaixo do texto, em ordem alfabética; o aluno localiza-as e procede à correção.

4º NÍVEL: Não assinale as palavras incorretas, mas registre-as corretamente em ordem alfabética, abaixo do texto; o aluno procura as palavras incorretas, a partir da lista feita, e corrige-as em seu texto.

5º NÍVEL: Assinale as palavras incorretas nos textos dos alunos ou nas margens, mas não as registra abaixo dos textos; anote os erros de todos os alunos e registre-os na lousa em ordem alfabética; os alunos corrigem as palavras assinaladas consultando a lista feita na lousa.

6º NÍVEL: Faça uma lista das palavras incorretas encontradas nos textos dos alunos, registrando-as na lousa em ordem alfabética, mas não as assinale; os alunos procuram na lista da lousa para ver quais as palavras que devem corrigir em seus textos.

7º NÍVEL: Assinale as palavras incorretas nos textos dos alunos ou na margem e peça-lhes que procurem no dicionário para corrigi-las; os alunos apagam os erros, bem como as marcas feitas, e corrige-os.

OBS: A ortografia deve ser corrigida com lápis e não com caneta, para que as anotações possam ser apagadas após as correções. Lembramos que os passos desta atividade estão organizados em níveis, para que, aos poucos, o aluno vá ganhando autonomia na correção ortográfica em seus textos. À medida que dominar completamente a correção em um nível, passe a proceder com ele no seguinte.

11. Atividade permanente 5: Pontuação

1º PASSO: Selecione um texto produzido por um aluno que apresente problemas de pontuação.

2º PASSO: Passar a produção escolhida a limpo (em papel pardo, lousa ou transparência), deixando apenas os problemas que serão trabalhados (pontuação).

3º PASSO: Ler o texto para os alunos e propor questões do tipo: O trecho pontuado faz sentido? O sinal de pontuação utilizado está adequado? Faz diferença usar a vírgula ou o ponto neste trecho? Por quê? Por que você usou este ponto neste lugar? Onde começa e termina a fala de tal personagem? Que sinal podemos usar para representar a fala de uma personagem?

4º PASSO: Reescrita do texto com a pontuação que julgarem adequada.

12. Antes de iniciar a nova fábula, questione a classe se já ouviram a história do "O rato do campo e o rato da cidade", caso conheçam, retome-a oralmente e em seguida peça para escreverem o que ouviram (retextualização). Recolha os textos e guarde-os para um trabalho posterior (atividades permanentes 2, 3 e/ou 4). Não existindo nenhum aluno que conheça a fábula, ela deve ser contada pelo professor.
13. Em seguida, distribua as três versões da fábula e solicite a leitura oral dos textos.
14. Reorganize a classe em grupos e peça para que discutam, comparem e anotem como são compostos os títulos, como é feita a narração, as personagens, as referências apresentadas de tempo e espaço, os adjetivos usados, o enredo, a conclusão e a moral dos textos.
15. Discuta com a classe as comparações e descobertas dos grupos e de que maneira a fábula (nas três versões) relaciona pobreza e tranquilidade; riqueza e sofrimento ou medo. Que visão de mundo essa associação pode revelar? Pergunte aos alunos se eles concordam com essa visão de mundo, justificando suas opiniões. (Sabemos que ler é compreender o que está "entre as linhas ou por trás delas" (=inferência e avaliação do que se lê) e não somente o que "está na linha" (=decodificação do que se lê).
16. O trabalho com a fábula retoma as atividades a partir do item 7.
17. Selecione novas fábulas e proponha a leitura, discussão, interpretação e produção de novas versões para as histórias/produção de um novo final para a história/produção de uma história a partir da moral de uma fábula ou ditos populares.
18. Seleção, reescrita dos textos produzidos e elaboração de um livro de fábulas.

Recursos: cópias de textos e atividades; papel pardo; flip-chart; pincel atômico, retroprojektor.

Fontes de Informação:

LOBATO, M. *Fábulas*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

<http://pt.wikipedia.org>

www.gargantadaserpente.com

www.graudez.com.br/litinf

www.projetomemoria.art.br

www.rainhadapaz.g12.br/projetos/portugues

www.tvebrasil.com.br/salto

Avaliação:

- ✓ Leitura;
- ✓ Produção de texto (estrutura da narrativa, ortografia, pontuação, adequação ao gênero);
- ✓ Oralidade;
- ✓ Participação efetiva nas atividades e discussões.

Produto Final: Livro de histórias (fábulas) produzidas pelos alunos

4

Anexo 5

17/04/07

17 de abril de 2007

Projeto Reforço

Atividade

Pesquisa a fábula do "Lobo e o cordeiro de Mateus Salato.

O lobo e o cordeiro.

certa dia um cordeirinho estava bebendo água no tiet quando se viu um lobo faminto e falou você está sujando minha água e o cordeirinho falou como estou sujando sua água se esta corrente para baixo e o lobo falou e fiquei sabendo que você me chinguou e como parado como chinguir se eu nem tinha nascido se não foi você foi seu irmão como se sou filho único então foi seu pai e seu avô e inhae.

1. estava -
2. rio Tiet -
3. estou -
4. comendo -
5. comendo -
6. quando -
7. comendo -
8. nascido -

tilibra

Anexo 6

11 maio de 2007.

Projeto R. Juízo
Rescrista da fábula: "A raposa e
as uvas de Monteiro Lobato."

A raposa e as uvas

A raposa tava andando com muito
fome em cima de um se de uvas
chegou la raposa tentava nas nas com
cegas e falou esto uvas azedas e verdes
e foi em bora e bel um barulho e voltou
a fofocar.

- | | |
|---------------|-------------|
| 1. andando | 14. azedas |
| 2. muito | 15. verdes |
| 3. e | 16. embora |
| 4. quando | 17. viu |
| 5. viu | 18. barulho |
| 6. uma | |
| 7. pareira | |
| 8. Chegou | |
| 9. tentava | pegá-la |
| 10. mas | |
| 11. conseguiu | |
| 12. falou: | |
| 13. - Estas | |