



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ – UESC
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES - DLA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS- PROFLETRAS



MARIA LIGIA MACÊDO SILVA

**TÃO PRESENTE E TÃO DISTANTE DO MUNDO LETRADO: narrativas de alunos
do ensino fundamental II**

ILHÉUS - BAHIA
2015

MARIA LIGIA MACÊDO SILVA

**TÃO PRESENTE E TÃO DISTANTE DO MUNDO LETRADO: narrativas de alunos
do ensino fundamental II**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Santa Cruz, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras – PROFLETRAS, para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Rosenaide Pereira dos Reis Ramos

ILHÉUS - BAHIA

2015

S586 Silva, Maria Ligia Macêdo.

Tão presente e tão distante do mundo letrado:
narrativas de alunos do ensino fundamental II /
Maria Ligia Macêdo Silva.– Ilhéus, BA: UESC,
2015.

115 f. : il.; anexo.

Orientadora: Rosenaide Pereira dos R. Ramos.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual
de Santa Cruz. Programa de Mestrado Profissional
em Letras (PROFLETRAS).

Inclui referências e apêndices.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2.
Inabilidade na leitura. 3. Leitura – Ensino corretivo.
4. Estudantes do ensino fundamental. 5. Prática de
ensino. I. Título.

CDD 469.07

MARIA LIGIA MACÊDO SILVA

**TÃO PRESENTE E TÃO DISTANTE DO MUNDO LETRADO: narrativas de alunos
do ensino fundamental II**

Ilhéus, 31/08/2015.

Dr^a Rosenaide Pereira dos Reis Ramos
UESC
(Orientadora)

Dr. Marcos Bispo dos Santos
UNEB

Dr. Geovani de Jesus Silva
UESC

[...] meu papel no mundo não é só de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências (FREIRE, 1996, p. 77).

Ao meu filho João Guilherme,
que representa toda a minha crença na vida, nos
educandos, no futuro e na educação.

AGRADECIMENTOS

Depois de um longo período de estudos, pesquisas, encontros e desencontros, concluímos uma etapa de aprendizagens que levaremos por toda a vida tanto no aspecto profissional quanto no pessoal.

Temos em nós a marca do outro – o professor, o colega, o teórico – como prova de que ninguém vive só, que nos formamos na interação constante.

E nesse momento especial, só nos resta agradecer...

A Deus, Ser supremo, Pai maior, Orientador, Força celestial, Luz e Caminho.

À minha mãe e ao meu filho: ela meu espelho, meu exemplo, meu passado refletido no que sou. Ele, meu tudo, meu futuro, minha motivação. Meus amores.

Aos familiares e amigos, pelo incentivo e compreensão dos momentos de ausência.

À prof^a Dr^a Rosenaide Ramos, que muito contribuiu para a consolidação desse momento, as orientações, as indicações bibliográficas, o saber ouvir e a cumplicidade foram essenciais para a realização desse estudo.

À prof^a Dr^a Maria D’Ajuda Alomba, que nos oportunizou essa formação, “abraçando” e implementando nesta universidade o PROFLETRAS.

A todos os docentes, que compartilharam conosco seus saberes, incentivando um percurso de aprendizagens valiosas.

Aos colegas, pelo convívio, pela amizade construída, pelas horas de estudo, pelas palavras que acalmam...

Por fim e não menos importante, meus alunos, principais atores dos processos de ensinar e aprender, por quem busco aprender e trabalhar cada vez melhor.

A todos, com carinho, muito obrigada!

Ligia

LISTA DE SIGLAS

AC – Atividade Complementar

ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica

ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento do Ensino Básico

INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Registro de Oficinas - Intervenção Pedagógica- Primeira Oficina	87
Quadro 2	Registro de Oficinas - Intervenção Pedagógica- Segunda Oficina...	88
Quadro 3	Registro de Oficinas - Intervenção Pedagógica- Terceira Oficina....	89
Quadro 4	Registro de Oficinas - Intervenção Pedagógica- Quarta Oficina	90
Quadro 5	Registro de Oficinas - Intervenção Pedagógica- Quinta Oficina.....	91
Quadro 6	Registro de Oficinas - Intervenção Pedagógica- Sexta Oficina	92

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Início da escolarização dos alunos participantes	51
Gráfico 2	Definição das escolas pelos alunos	57
Gráfico 3	Como os alunos dizem sentir-se em sala de aula.....	59
Gráfico 4	Local onde lê com frequência	60
Gráfico 5	Atitude na classe no momento da atividade de leitura	65
Gráfico 6	Gosto pela escrita	68
Gráfico 7	O que costumam escrever	68

RESUMO

O presente trabalho é resultado do estudo que pretendeu identificar através das narrativas dos alunos, que não desenvolveram a competência leitora e escritora, os sentimentos e as estratégias utilizadas na sala de aula, decorrentes do não domínio da leitura e da escrita, visando à elaboração de proposições de práticas pedagógicas que possam mediar a obtenção desse domínio. Elegeu-se a metodologia de pesquisa qualitativa e para coleta de dados, a análise documental, mediante o estudo da pasta individual dos alunos; entrevista direta através do preenchimento do questionário e as narrativas, coletadas mediante a realização de entrevistas em grupo. Os sujeitos da pesquisa, adolescentes entre 11 e 15 anos, matriculados no ensino fundamental II, foram selecionados pelos professores de Língua Portuguesa da escola onde estudam, após a realização de atividades diagnósticas, realizadas no decorrer das aulas. A análise dos dados possibilitou verificar o percurso escolar dos participantes, as ocorrências escolares, a relação com a leitura e a escrita, a visão que possuem da escola, os sentimentos e o comportamento que apresentam no cotidiano escolar. Os resultados, embasados no referencial teórico adotado, como: Antunes (2009) Soares (2003, 2012, 2013), Cagliari (1999), Kleiman (2011, 2013), Colello (2012), Silva (2011), Jolibert e Sraïki (2011), entre outros, indicaram a situação de desestímulo e de falta de sentido da escola na vida dos alunos, anunciando uma possível desistência da escola, ainda que manifestem conhecer o papel e a importância social da instituição responsável por seu processo de escolarização. O estudo é finalizado com a apresentação de uma proposta de intervenção pedagógica que almeja contribuir para o resgate da autovalorização do aluno, de modo que perceba as suas capacidades para adquirir conhecimento, reconheça e valorize sua cultura, seus valores e seus diferentes saberes. Acredita-se que a superação das dificuldades de leitura e escrita estimulará o aluno a (re)construir o sentimento de presença/pertença no ambiente escolar, gerando novas perspectivas de vida, quer seja como estudante ou como sujeito social, leitor e escritor da sua e de outras histórias.

Palavras-chaves: Dificuldades de leitura e escrita. Ensino fundamental II. Intervenção pedagógica.

ABSTRACT

This work is the result of a study that aimed to identify feelings and strategies used in the classroom by students who did not develop reading and writing competences in which resulted from a poor knowledge of reading and writing, aiming at developing proposals for pedagogical practices that can mediate the achievement of that domain. To conduct this case study it was chosen a qualitative research methodology, and for data collection, document reviews, through the study of students' individual folder; direct interview through the form filling and the narratives collected under the principles of organization of the focal group. The participants, teenagers, between 11 and 15 years enrolled in elementary school, were selected by the Portuguese teachers of the school where they study, after conducting diagnostic activities carried out during classes and activities development. Data analysis enabled us to verify the participants' educational background, school happenings, the relationship with reading and writing, the opinion they have about the school, the feelings and the behavior of everyday life at school. These results, based on the theoretical framework adopted, as Antunes (2009), Soares (2003, 2012, 2013), Cagliari (1999), Kleiman (2011, 2013), Colello (2012), Silva (2011), Jolibert and Sraïki (2011), among others, indicated discouragement and lack of sense in students' life school, showing dropout of the school, still knowing the role and social importance of the institution responsible for their schooling process. The study ends with the presentation of a proposal for a pedagogical intervention that aims to contribute to the rescue of students' self-worth, so that they realize how capable they are to acquire knowledge; recognize and value their culture, their values and their different knowledge. It is believed that overcoming the difficulties in reading and writing will encourage students to (re) build the feeling of presence/belonging at school, generating new life perspectives, as a student or as a person socially engaged, reader and writer of their and other stories.

Key-words: Difficulties in reading and writing; Elementary school; Pedagogical intervention.

SUMÁRIO

	RESUMO	iv
	ABSTRACT	v
1	INTRODUÇÃO	12
2	ASPECTOS DA LEITURA E DA ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL	19
2.1	O ensino fundamental e as políticas educacionais	19
2.2	Alfabetizar e letrar, uma parceria necessária	26
2.3	O papel do professor no ensino da leitura e da escrita	30
2.4	Interação e superação: objetivos de uma educação humanizada	35
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	40
3.1	Narrativas	41
3.2	Desenvolvimento da pesquisa	45
3.2.1	Seleção dos sujeitos	45
3.2.2	Instrumentos de coleta de dados	45
3.3	Organizando os dados	48
4	ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II: tão presentes e tão distantes do mundo letrado	50
4.1	Perfil e percurso escolar do aluno	51
4.2	A função da escola sob a perspectiva do aluno	56
4.3	Gostar de leitura e não saber ler	62
4.4	O quê e por que escrever?	67
4.5	Alfabetização e letramento: essenciais para formar leitores e escritores	71
4.6	Eles estão no ensino fundamental II. E agora?	76
5	É A HORA DA ESCOLA - INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	80
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
	REFERÊNCIAS	100
	APÊNDICE A	105
	APÊNDICE B	106
	APÊNDICE C	108
	APÊNDICE D	111
	APÊNDICE E	113
	ANEXO	114

1 INTRODUÇÃO

O desejo pelo desenvolvimento desse estudo surgiu em decorrência das experiências vivenciadas ao longo dos 22 anos de exercício do magistério. Com formação no Ensino Médio em Magistério, começamos a carreira profissional atuando em classes de Educação Infantil na rede privada concomitantemente com a realização do curso de Pedagogia no Ensino Superior. Ao concluí-lo e com a aprovação em concurso público na Rede Estadual de Ensino para o trabalho com o ensino fundamental I, foi possível colocar em prática muito do que havíamos aprendido, bem como constatar as alegrias e tristezas que envolvem o ensino público no país. Vivenciamos mudanças e tentativas de inovações na educação, por isso, formações continuadas foram promovidas pela rede estadual de ensino, em busca de melhorias para os processos de ensinar e aprender.

Anos depois, com o processo de municipalização das escolas estaduais de ensino fundamental I, iniciamos o trabalho com o ensino fundamental II. Possuindo formação em Pedagogia, lecionamos em diferentes áreas do conhecimento, como Ciências, História, Geografia e Língua Portuguesa. Foi um período de muito estudo, no qual dedicávamos muitas horas a preparação das aulas, pois além de selecionar os processos metodológicos adequados era preciso também apropriar-se com competência dos conteúdos que seriam trabalhados. Em meio a essa oscilação de disciplinas, nos identificamos com o ensino da Língua e muito do que havia aprendido no curso de Pedagogia, pôde ser aplicado na formação dos leitores iniciantes.

A partir daí, com um trabalho de qualidade reconhecido pelos alunos e pelo corpo técnico pedagógica da escola na qual lecionávamos, nos estabelecemos como professora de Língua Portuguesa e nos dedicamos gradativamente a estudar as teorias buscando compreender e realizar uma prática pedagógica coerente que possibilitasse a formação de leitores e escritores.

Com o passar do tempo surgiu a oportunidade de aprimorar os conhecimentos acerca o ensino da língua, e nesse íterim a Secretaria de Educação da Bahia e o Ministério da Educação, promoveram a formação para os professores não licenciados que atuavam no ensino fundamental II, no primeiro ano de implantação foram oferecidos quatro cursos de licenciatura: Biologia, História, Letras e Matemática. Os professores não licenciados passaram por um processo de seleção realizando uma prova de conhecimentos referentes à educação e uma redação. Nesse período, nem todas as vagas ofertadas foram preenchidas, o que oportunizou o ingresso dos pedagogos que atuavam no ensino fundamental II. Passamos por uma análise curricular, comprovando a formação acadêmica e a área de atuação na educação básica o que nos permitiu a realização do curso de Letras.

Nessa trajetória muitas experiências foram vivenciadas, mudanças sociais, políticas, culturais e tecnológicas aconteceram e avançaram, influenciando o perfil e o comportamento dos nossos alunos. Hoje, o acesso ao conhecimento possui uma velocidade extraordinária e a escola precisa estar atenta a isso, preparando o educando para a vida em uma sociedade dinâmica que continua exigindo a aquisição e a prática da leitura e da escrita não apenas na escola como também fora dela.

Muitas também foram as dificuldades encontradas nesse percurso profissional, houve um período no qual tínhamos carência de recursos materiais, em outro período era nos apresentado uma profusão de “métodos” descartando-se o “velho” em detrimento do “novo”, resultando em interpretações equivocadas acerca da atuação e realização da práxis pedagógica, mas, nunca foram tão gritantes as dificuldades de leitura e escrita apresentadas pelos alunos que chegam atualmente ao ensino fundamental II, muitos não desenvolveram as habilidades de ler e escrever, o que dificulta a participação nas atividades propostas pelos professores, bem como a construção do conhecimento e a autonomia leitora e escritora.

Entendemos que a aquisição e as práticas de leitura e de escrita são essenciais para a inserção do sujeito no mundo letrado, no qual as diversas situações comunicacionais estão atreladas ao exercício dessas práticas. O desenvolvimento das habilidades inerentes às ações de ler e escrever perpassa pela instituição escolar e há muito tempo tornou-se direito de todos. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96. (BRASIL, 1996), todos que ingressam na educação fundamental serão orientados para a aquisição do

domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Ao longo do tempo esse domínio não tem se efetivado, o que contribui para o fracasso escolar, representado pela reprovação, evasão e em muitas situações, o analfabetismo entre jovens que já frequentaram ou ainda frequentam a escola.

O analfabetismo é um problema social que acompanha a história do Brasil compondo os dados estatísticos do setor educacional. Segundo o Instituto de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (INEP, 2003), 35% dos analfabetos já frequentaram a escola; das crianças e adolescentes entre 10 e 19 anos, 7,4% são analfabetos. Outros dados preocupantes que constam nos indicadores educacionais do INEP são os índices de defasagem idade/série, ou seja, a diferença existente entre a idade do aluno e a idade prevista para o ano de ensino. Dos alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental nas escolas da zona urbana, na rede pública de ensino em 2012, 40,8% está na Região Nordeste, sendo 47,6% no estado da Bahia, nas escolas da rede pública estadual; desses, 33,9% estão no município de Itabuna, nas escolas públicas também da rede estadual (INEP, 2012).

Tal situação tem configurado o cenário da educação brasileira dos últimos anos: alunos passaram/passam pela escola sem adquirirem as habilidades necessárias para a construção do conhecimento e inserção social.

Ao analisarmos os aspectos da história da educação no Brasil, percebemos que há muito tempo esse cenário permeia o ambiente escolar. Esse contexto histórico demonstra que interesses econômicos e políticos sempre estiveram à frente da educação, que muitas vezes serviu de alicerce para a concretização do poder almejado, pois as propostas de melhoria na educação, como os direitos ao acesso e a qualidade, serviram como bandeira de luta para fins eleitoreiros, esquecidos e engavetados após o alcance dos objetivos políticos. Por isso, a educação brasileira tem sua história marcada por momentos de opressão e repressão, como também, por momentos de lutas em prol da democratização do ensino e de uma escola pública de qualidade.

Essas lutas pelo acesso e qualidade da educação pública surgiram na década de 80, considerada como um período de abertura democrática, no qual os profissionais da educação, conscientes de seu papel social, reivindicaram voz e vez para todos os sujeitos envolvidos no processo educacional, como também valorização para o professor e a oferta de uma educação de qualidade.

Assim, a escola contemporânea – oriunda dessas lutas e movimentos em prol do ensino – precisa concatenar-se com as exigências vigentes nos vários setores que constituem a sociedade: economia, política, cultura, tecnologia, elencando propostas contra a exclusão social e por uma sociedade mais justa e igualitária.

De acordo com Libâneo (2004), a escola de hoje não deve limitar-se apenas a transmissão de conhecimentos, ministrando conteúdos e seguindo linearmente o livro didático. Ela deve sintetizar a cultura adquirida e experienciada nos vários locais de convivência e interação social, bem como a cultura científica e formal, proporcionando a aquisição de conhecimentos e desenvolvimento das habilidades inerentes ao ser humano.

Assim, a escola deve cumprir seu papel, pois, segundo a determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 5692/71, o acesso e a qualidade do ensino estão garantidos como princípios e fins que regem a educação nacional, objetivando a formação do cidadão, através do domínio da leitura e escrita, entendido aqui como o desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitem o uso social da língua nas diversas situações de comunicação e interação social oral ou escrita.

Mas, o que encontramos nas escolas públicas estaduais é um quadro de professores de Língua Portuguesa, dos anos finais do ensino fundamental, responsabilizando os professores dos anos anteriores, pelo não domínio da leitura e escrita de alguns alunos matriculados em classes do 6º ao 9º ano. Esses alunos ficam à margem das atividades propostas, pois lhe são exigidas competências e habilidades pertinentes à classe na qual está matriculado, e que ainda não dominam.

Esses alunos são sujeitos com dificuldades de leitura e escrita, presentes no ambiente escolar, mas distantes das possibilidades de conhecer e agir sobre o mundo grafocêntrico¹. Segundo Paiva (2011) os alunos são legítimos sujeitos de direito, que significam suas vidas através das leituras feitas no mundo e que resistem às estruturas sociais, que separam sujeitos que sabem, dos sujeitos que não sabem, elaborando estratégias de convivência e permanência no cotidiano escolar.

¹ Tipo de sociedade baseada em comportamentos individuais e sociais que supõem inserção no mundo público da cultura escrita, isto é, uma cultura cujos valores, atitudes e crenças são transmitidos por meio da linguagem escrita e que valoriza o ler e o escrever de modo mais efetivo do que o falar e o ouvir (MORTATTI, 2004, p. 98).

O direito à educação existe, é fato. O que dificulta o acesso a esse atendimento é o sentido de direito não contemplado quando “a escola não dá garantia a todos de um saber ler e escrever como leitor/escritor experiente, considerando-se a grande variedade de indivíduos, suas experiências e trajetórias de vida” (PAIVA, 2011, p. 193).

Esse direito é usurpado também quando os educandos chegam aos anos finais do ensino fundamental como meros “copistas”, ou leitores “decodificadores de símbolos”. É dessa forma que detectamos no cotidiano escolar as práticas leitora e escritora dos alunos que não dominam a leitura e a escrita e são assim identificados: *alunos que não leem; alunos que só copiam; alunos que leem, mas não compreendem; alunos que não produzem textos curtos; alunos que diante da situação vivida adotam diferentes comportamentos em classe como estratégia de aceitação pelo outro e permanência na escola.*

Diante disso, constatamos que, o respeito ao cidadão, a formação humana, “o conhecimento real dos sujeitos” (BRASIL, 2013), os direitos e deveres, bem como o cumprimento de outras determinações que auxiliariam a aprendizagem e a formação do sujeito estão presentes, muitas vezes, apenas nos documentos. Em algumas situações, desconhecemos as necessidades e capacidades dos alunos com quem convivemos diariamente. São indivíduos rotulados, estereotipados que continuam apenas passando/presente pela/na escola, sem que ela o conheça ou tenha feito algo positivo por ele.

Sendo assim, o estudo proposto busca dar voz e vez ao educando, através da escuta de narrativas acerca de seu percurso escolar e as estratégias utilizadas para permanecer na sala de aula, apesar de não terem construído plenamente as habilidades de leitura e escrita pertinentes aos anos finais do ensino fundamental.

Constatamos a existência de alunos com dificuldades na leitura e na escrita, matriculados em classes que exigem esses domínios, através do contato direto com eles em sala de aula e dos relatos de outros professores de Língua Portuguesa que em classes distintas que também constataram tal fato. As trocas dessas experiências ocorreram nos encontros semanais denominados Atividade Complementar (AC), em um colégio da rede estadual no município de Itabuna no qual atuamos.

A percepção dessa situação despertou-nos o interesse em conhecer e compreender como esses sujeitos se sentem e quais as estratégias utilizadas por

eles, nas classes em que estão presentes e ao mesmo tempo tão distantes da leitura e da escrita como função social, para construírem conhecimento e permanecerem no ambiente escolar durante todo ano letivo.

Dessa forma organizamos esse estudo em seis capítulos, a saber: o primeiro capítulo consiste nesta introdução, o segundo capítulo refere-se às considerações teóricas, intitulado *Aspectos da leitura e da escrita no ensino fundamental*, discorre acerca das políticas públicas educacionais e, à luz dos estudos de Antunes (2009), Soares (2003, 2013), Kleiman (2011, 2013), Cagliari (1999) Koch e Elias (2014), Colello (2012), Silva (2011) entre outros, discutimos propostas para o ensino de leitura e escrita numa perspectiva interacional, voltada para o uso social da língua nas diversas situações de comunicação, destacando também a formação do cidadão e sua atuação na sociedade mediante o domínio da leitura, da escrita e do letramento.

No terceiro capítulo, denominado *Procedimentos Metodológicos*, fundamentamos e justificamos a adoção da abordagem qualitativa e a obtenção de dados através das narrativas dos alunos, respaldado nas concepções de Flick (2009), Galvão (2005), entre outros. Nesse capítulo também descrevemos a realização da pesquisa, seus entraves e sucessos.

No quarto capítulo, intitulado *Alunos do ensino fundamental II: tão presentes e tão distante do mundo letrado*, apresentamos a análise e discussão dos dados coletados, suscitando reflexões sobre o perfil e percurso do aluno, a função da escola e a relação do aluno com a leitura e a escrita. Todos os aspectos são discutidos sob a perspectiva do aluno enquanto narrador da sua relação com a leitura e com a escrita no contexto escolar.

No quinto capítulo, *É hora da escola*, apresentamos uma proposta de intervenção que, objetiva desenvolver com os alunos participantes e outros na situação de dificuldades de leitura e escrita, um trabalho que os coloque, enquanto sujeitos sociais (de saberes, cultura, interesses e estilo de vida) como ponto de partida para intervenção e o alcance da superação do não domínio da leitura e escrita, passando a utilizá-las como prática social de inserção e atuação no mundo letrado.

Por fim, o sexto e último capítulo é composto pelas considerações finais em torno em torno da pesquisa, na qual refletimos acerca da necessidade de conhecer e interagir com o educando e ressaltamos a importância de considerar o sujeito

aprendente em sua totalidade – ser cognitivo, afetivo, social e político – que através de uma proposta de ensino humanizada, pode resgatar sua autovalorização e o desejo de aprender, tornando-se sujeito e agente de sua aprendizagem à medida que lhe é permitido ter voz e vez.

2 ASPECTOS DA LEITURA E DA ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL

No presente capítulo apresentamos dados estatísticos referentes à educação brasileira, relacionados ao analfabetismo, distorção idade/série e o crescente número de crianças e adolescentes escolarizadas que não desenvolveram as habilidades de leitura e escrita. Expomos também os investimentos – documentos, programas, orientações para o ensino – mecanismos propostos pelo poder público na tentativa de minimizar os percalços que assolam a educação brasileira.

Citamos como exemplo desses investimentos: os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Sistema de Avaliação da Educação Básica, Mais Educação e Pacto Nacional de Alfabetização da Idade Certa, cujo objetivo é o de nortear o trabalho pedagógico em busca de qualidade nos processos de ensinar e aprender.

Atrelada a essas informações propomos uma reflexão acerca do trabalho pedagógico no ensino da língua, o papel do professor e a necessidade de uma escola humanizada que valorize o sujeito, incentive-o a aprender e a perceber-se como capaz de construir e agir no mundo.

2.1 O ensino fundamental e as políticas educacionais

O ensino fundamental é obrigatório e gratuito nas escolas públicas, oferecido também pela rede privada, destina-se a atender as crianças a partir dos seis anos e adolescentes; objetiva a formação básica do cidadão, conforme artigo 32º, inciso I, da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDBEN 9394/96 “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.” (BRASIL, 1996).

Entendemos por domínio da leitura e da escrita a possibilidade não apenas de codificar e decodificar textos escritos, mas de compreender o que se lê, usando tanto a leitura quanto a escrita como instrumentos sócio comunicativos. Mas, percebemos no cotidiano escolar o não cumprimento do disposto no inciso

anteriormente citado, pois há nas escolas públicas, incluindo a qual atuamos, alunos matriculados no ensino fundamental II que não dominam a leitura e a escrita, alguns reproduzem a escrita e não leem, outros escrevem frases curtas e leem palavras soltas, porém não conseguem produzir pequenos textos e ler a sua produção escrita e a do outro.

Essas características são relevantes e subsidiam os dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP, 2003) no estudo intitulado *Mapa do Analfabetismo no Brasil* que mostra a situação do sistema educacional brasileiro, com 7,4% de analfabetos entre 10 e 19 anos e 35% de não alfabetizados, com faixa etária diversificada e que já frequentaram a escola.

Com relação a esses dados, o então presidente do INEP, Otaviano Helene afirmou que

[...] enquanto os analfabetos nas faixas etárias mais avançadas foram criados pelo sistema educacional de décadas atrás, os analfabetos mais jovens deveriam ter sido alfabetizados ao longo dos últimos anos, mostrando assim a atual situação do ensino fundamental em nosso país (INEP, 2003).

No referido estudo, *Mapa do Analfabetismo no Brasil*, (INEP, 2003), dados demonstram que a maior taxa de analfabetismo, entre a população de 15 anos de idade ou mais, foi na década de 20, com 65% de analfabetos, apresentando uma redução nas décadas de 80 e 90, com respectivamente 25,9% e 19,7% de analfabetos.

Dados mais recentes mostram que em 2012 o IBGE contabilizou 27,8 milhões de analfabetos funcionais. As regiões Norte e Nordeste registraram os maiores percentuais de analfabetos funcionais, 21,9% e 28,4%, respectivamente, sendo que a taxa de escolarização das crianças e adolescentes de 6 a 14 anos de idade foi de 98,2% em 2012 (ANDRADE, 2013), apesar do grande número de crianças escolarizadas, as escolas ainda apresentam alunos dos anos finais do ensino fundamental com problemas de leitura, escrita e cálculo.

Por isso, investimentos são feitos com o objetivo de qualificar o educador, equipar as escolas, elaborar programas e projetos com a finalidade primeira de minimizar a taxa de analfabetismo que ainda persiste². Para tanto, consideramos

² Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio, em 2013 a taxa de analfabetismo foi 8,5% da população brasileira. Disponível em Portal Brasil <<http://www.brasil.gov.br/economia-e->

necessário esclarecer os conceitos de alfabetismo / analfabetismo que circulam no setor educacional. O Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF (2008, apud ROJO, 2009, p. 47) assim define os níveis de alfabetismo:

Analfabeto – não consegue realizar tarefas simples que envolvem decodificação de palavras e frases.

Nível 1 – alfabetismo nível rudimentar: capacidade de localizar informações explícitas em textos pequenos, cuja formatação contribui para o reconhecimento do que foi solicitado.

Nível 2 – alfabetismo nível básico: capacidade de localizar informações em textos curtos e de extensão média.

Nível 3 – alfabetismo nível pleno: capacidade de ler textos longos, localizando mais de uma informação, observando subtítulos, relacionando partes do texto, comparando o conteúdo de dois textos, realizando inferências e sínteses.

A partir dessas definições passou-se a discutir e elaborar documentos educacionais com a finalidade de subsidiar ações e projetos escolares na perspectiva da aquisição de competências e habilidades a serem desenvolvidas na escola, atentando para a construção do sentido do texto que possibilitará a formação de leitores críticos e proficientes.

Dentre os documentos de referência para o trabalho pedagógico, citamos os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, e em especial o de Língua Portuguesa que declara que aprender a língua não é apenas

[...] aprender palavras e saber combiná-las, mas aprender pragmaticamente seus significados culturais e com eles os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (BRASIL, 1998, p. 20).

Ferrarezi Jr (2014) corrobora com essa ideia, quando ressalta o tratamento dado ao ensino de língua materna nos PCN e diz:

Como se vê nos PCN, ensinar língua materna é muito mais do que ensinar apenas regras e listas de palavras. É ensinar a parte viva da língua, aquela que nos atende como seres sociais, inseridos em uma comunidade estruturada. É uma língua que significa e permite significar, muito mais do que uma 'língua de regras' que não significam nada, porque não as reconhecemos como sendo da nossa língua (FERRAREZI JR, 2014, p. 57).

Dessa forma, os processos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa devem adquirir em enfoque significativo e contextualizado, pois resultam da articulação de três variáveis: o aluno, sujeito da ação de aprender que age com e sobre o objeto; o objeto de ensino, conhecimentos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos utilizados nas práticas sócio comunicativas de leitura e escrita; e o professor, mediador da aquisição do conhecimento pelo aluno, apoiando, orientando e incentivando a ação e reflexão. Por isso,

[...] no processo de ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 32).

O trabalho do professor adquire grande relevância, pois a sua ação pedagógica possibilitará o alcance dos objetivos traçados para a concretização dos processos ensino aprendizagem, desde que ao organizar sua práxis pedagógica

[...] tenha instrumentos para descrever a competência discursiva de seus alunos, no que diz respeito a: escuta, leitura e produção de textos, de tal forma que não planeje o trabalho em função de um aluno ideal para o ciclo, muitas vezes padronizados pelos manuais didáticos, sob a pena de ensinar o que os alunos já sabem ou apresentar situações muito aquém de suas possibilidades e não contribuir para o avanço necessário. Nessa perspectiva, pode – se dizer que a boa situação de aprendizagem é aquela que apresenta conteúdos novos ou oportunidade de aprofundamento de conteúdos já tematizados, estando ancorada em conteúdos já constituídos. Organizá-la requer que o professor tenha clareza das finalidades colocadas para o ensino e dos conhecimentos que precisam ser construídos para alcançá-las (BRASIL, 1998, p. 48).

Mas, para que as orientações contidas no PCN, acerca do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita, sejam realmente valorosas, faz-se necessário que o professor ajuste as propostas apresentadas à realidade local, a diversidade cultural, ao seu aluno, considerando as características da instituição escolar em seus aspectos físicos, materiais e as demais condições de trabalho.

Acerca disso, Libâneo (2004) ressalta

Os PCNs são, pois, uma referência, um ponto de partida, para que se possa articular objetivos e conteúdos com a cultura das escolas e das salas de aula envolvendo tudo o que um documento geral como esse não pode nem deve prever: a diversidade regional, as decisões do professor, as dinâmicas das interações em salas de aula, o currículo oculto, a adequação local dos conteúdos, o significado social dos conteúdos as práticas de avaliação (LIBÂNEO, 2004, p.199).

Para esse autor, o PCN constitui [...] “uma das possíveis estratégias de intervenção na problemática educacional do país, necessitando de ações cautelosas para a sua adoção” (2004, p. 202), pois a equipe pedagógica deve abrir espaços de discussão e comunicação entre os pares, de modo a contemplar no Projeto Pedagógico da escola as necessidades de aprendizagem dos alunos.

Após a ampla divulgação, estudo e implementação das orientações constantes no PCN, foi criado o sistema de avaliação da educação básica, assim organizado: a) o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica; b) ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio; c) Prova Brasil; d) Provinha Brasil; e) IDEB- Índice de Desenvolvimento do Ensino Básico. Essas avaliações são coordenadas pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira,

[...] com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral (MEC/BRASIL).³

Cada uma dessas avaliações está relacionada a um nível de ensino na educação básica, com formato e aplicação específica de acordo com as informações do portal do Ministério da Educação e Cultura –MEC.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC. A ANEB é realizada por amostragem das redes de ensino, em cada unidade do país, tem foco nas gestões dos sistemas educacionais, e recebe o nome de SAEB. A ANRESC tem foco em cada unidade escolar e recebe o nome de Prova Brasil, por apresentar um caráter universal.

³ Informação Institucional do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em Portal:<<http://portal.inep.gov.br/web/aceso-a-informacao/institucional>> Acesso em out.2014

Essa avaliação é aplicada aos alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental público, de área rural e urbana a cada dois anos. Além das provas de Língua Portuguesa e Matemática é aplicado um questionário socioeconômico aos alunos participantes e a comunidade escolar. Os resultados da Prova Brasil são processados por escola, município, estado, país e são utilizados no cálculo do IDEB.

Para avaliar o nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras utiliza-se a Provinha Brasil, que acontece em duas etapas. A aplicação dessa avaliação em períodos distintos possibilita, aos professores e gestores educacionais, a realização de um diagnóstico mais preciso, de modo a conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças no período avaliado.

Através da utilização desse indicador, foram estabelecidas metas bienais de qualidade para as três instâncias que formam o ensino público – federal, estadual e municipal, para que contribuam em conjunto para a progressão da média nacional, cuja meta para 2022 é de um IDEB com média 6,0.

Outro documento norteador do trabalho pedagógico é a Matriz de Referência da Prova Brasil, que reúne o conteúdo da disciplina a ser avaliada de modo que o processo avaliativo ocorra com clareza e legitimidade, (BRASIL, 2009) permitindo que alunos e professores conheçam as habilidades e competências avaliadas.

Segundo o INEP (BRASIL, 2009) a Matriz de Referência da Prova Brasil não engloba todo o currículo escolar e não pode ser confundida com procedimentos, estratégias de ensino ou orientações metodológicas, pois um recorte é feito com base naquilo que pode ser aferido.

A matriz de referência de Língua Portuguesa é composta por seis tópicos, relacionados a habilidades desenvolvidas pelos estudantes. Dentro de cada tópico há um conjunto de descritores ligados às competências desenvolvidas. O conjunto de descritores é diferente em cada série avaliada (BRASIL, 2009).

Ao abordar as políticas públicas que buscam melhor qualidade na educação, citamos alguns programas como o Mais Educação, que oferece aos alunos da rede pública, no turno oposto ao que está matriculado, macrocampos de acompanhamento pedagógico: educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos em educação, cultura e arte, cultura digital; promoção da saúde,

comunicação e uso de mídias; o Brasil Alfabetizado voltado para a alfabetização de jovens e adultos, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, entre outros.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, caracteriza-se como um compromisso formal assumidos pelas três instâncias governamentais com o intuito de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade, final do 3º ano do ensino fundamental de 9 anos.

Sancionada mediante a portaria 1458 de 14 de dezembro de 2012, o PNAIC atua sobre quatro vertentes ou eixos de atuação (MEC/BRASIL):

- Formação continuada para os professores inscritos no programa através de um curso de dois anos baseado no Programa Pró-Letramento;
- Materiais didáticos contendo conjunto de materiais específicos para a alfabetização: livros, jogos pedagógicos, softwares e obras pedagógicas de apoio ao professor;
- Avaliações sistemáticas de forma processual na ação pedagógica e avaliação externa ao final do 3º ano, coordenada pelo INEP;
- Gestão ou mobilização de controle social relacionada à equipe gestora organizada e em quatro instâncias: comitê gestor nacional; coordenação institucional em cada estado e no Distrito Federal; coordenação estadual e coordenação municipal.

Estruturado sobre esses eixos, o PNAIC é regido por quatro princípios centrais considerados ao longo do desenvolvimento do trabalho pedagógico: ensino sistemático e contextualizado; desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita no início da Educação Básica, possibilitando o acesso precoce aos diversos gêneros discursivos; conhecimentos oriundos das diferentes áreas; ludicidade e cuidado com as crianças.

Diante das orientações e referências para a educação básica, avaliações externas e políticas públicas educacionais constituídas, constatamos a importância de análise e exploração dos resultados apresentados pelas avaliações externas, que servem como verificação da continuidade dos problemas, evidenciando a necessidade de repensarmos a qualidade da educação, pois apesar das políticas públicas voltadas para essa esfera social, ainda existem lacunas de analfabetismo e/ou alfabetismo rudimentar, herança de uma educação mecanicista, bancária e elitista.

Essas lacunas, analfabetismo e/ou alfabetismo rudimentar, distanciam o indivíduo das práticas comunicativas que requerem o domínio da leitura e da escrita. Não se pode conceber e aceitar como alfabetizado o cidadão que apenas assina o próprio nome, a esse foi negado o direito ao letramento, ou seja, de experienciar, vivenciar, compartilhar práticas sociais de comunicação que auxiliem na sua inserção social de forma ativa e crítica, daí a importância de alfabetizar letrando.

2.2 Alfabetizar e letrar, uma parceria necessária.

A aquisição e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita são fatores preponderantes para a inserção do sujeito na sociedade grafocêntrica. Estas aprendizagens – leitura e escrita – começam “no período de alfabetização, quando a criança passa a compreender o significado potencial de uma mensagem registrada através da escrita” (SILVA, 2011, p. 35).

Segundo Mortatti (2004), o sujeito é considerado alfabetizado quando sabe ler e produzir textos, com finalidades atreladas às práticas sociais, extrapolando a situação e aventurando a ler e escrever o mundo. Assim, para Cagliari (2009), a alfabetização é um processo que extrapola a decodificação, mas que apresenta o reconhecimento de grafemas e fonemas como o primeiro passo para a efetivação da leitura e da escrita, pois “para se ler um texto escrito é preciso antes de tudo, saber decifrar o que está escrito” (CAGLIARI, 1998, p. 62).

Esse processo considerado por Tfouni (2004) como pertencente ao aspecto individual concretiza-se através da instrução formal, da escolarização, desenvolvendo “um processo de compreensão/expressão de significado por meio do código escrito” (SOARES, 2013, p. 16).

Soares (2013) ratifica o conceito de alfabetização ao afirmar:

[...] o processo de alfabetização deve levar a aprendizagem não de uma mera tradução do oral para o escrito, e deste para aquele, mas à aprendizagem de uma peculiar e muitas vezes idiossincrática relação fonemasgrafemas, de outro código que tem, em relação ao código oral, especificidade morfológica e sintática, autonomia de articulação do texto e estratégias próprias de expressão/compreensão (p.17).

Portanto, “alfabetizar-se no sentido elementar do termo, é adquirir a competência para lidar com os sinais da escrita” (ANTUNES, 2009, p. 192) e possui,

segundo Soares (2013), duas dimensões: a individual e a social. A dimensão individual é considerada um atributo pessoal, relacionada ao desenvolvimento das habilidades de ler e escrever. A dimensão social, por sua vez, envolve o uso da língua escrita em situações comunicacionais diversas, pertinentes às demandas da sociedade.

Por isso, diante das exigências sociais vigentes, não bastam apenas decodificar e codificar símbolos, pois é o uso social da leitura e da escrita que oportuniza a participação “do sujeito em práticas sociais de consumo e produção de conhecimento em diferentes instâncias sociais e políticas” (MACIEL; LÚCIO, 2008, p. 16).

Para Paiva (2011) a tarefa de alfabetizar envolve esforços sociais, políticos e culturais ainda não garantidos plenamente pela sociedade brasileira, pois, ainda existem milhões de pessoas não alfabetizadas. Entendemos que não basta dominar o código escrito, é preciso exercitar a leitura e a escrita em diferentes suportes, em diferentes situações, pois sem a leitura não se faz leitores e sem a escrita não se faz escritores.

Precisamos oportunizar as crianças e jovens uma vida cidadã inserida no mundo letrado, pois,

[...] os “não leitores” são, preferencialmente candidatos a estarem, de maneira mais ou menos profunda “imersos” no mundo de cabeça encoberta, sem “olhos” para ver determinados tipos de objetos. Sem saber muito do que se passa a volta de si, costumam ter apenas restritas possibilidades de poderem intervir no curso de suas vidas e dos grupos em que atuam (ANTUNES, 2009, p. 193).

A instrumentalização para tais práticas sociais dar-se-á inicialmente através da educação escolar, responsável pelo ensino da leitura e da escrita, atrelado ao seu uso social e significativo. Assim, além de alfabetizar é preciso proporcionar práticas de letramento, pois

[...] alfabetização na perspectiva do letramento, não é um mito é uma realidade. Cabe às escolas e aos professores alfabetizadores ter consciência da concepção sobre alfabetização/letramento a ser adotada, para que se torne mais claro quais procedimentos metodológicos deverão ser utilizados (MACIEL; LUCIO, 2008, p. 31).

Acerca disso, Soares (2003) diz que “letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno”.

Corroborando com essa afirmativa Tfouni (2004) diz que o letramento atua sobre os aspectos sociais e históricos da aquisição da escrita, pois a aprendizagem se constrói através das relações e interações sociais. Citando Vygotsky, a autora continua:

Para Vygotsky (1984), o letramento representa o coroamento de um processo histórico de transformação e diferenciação no uso de instrumentos mediadores. Representa também a causa da elaboração de formas mais sofisticadas do comportamento humano que são os chamados ‘processos mentais superiores’, tais como raciocínio abstrato, memória ativa, resolução de problemas (TFOUNI, 2004. p. 21).

Compreendemos que é através das práticas de letramento que o indivíduo interage no mundo, colocando-se como sujeito social e histórico, desde quando elege as modalidades da língua – verbal, não verbal, formal, informal – que nortearão sua interação com o outro e demonstrará a função social da língua em seu uso real, ou seja, explorando o letramento.

Para Kleiman (2012) o conceito de letramento é algo novo e sua definição dependerá do ponto de vista do educador, podendo significar o uso da capacidade metalinguística em relação à própria linguagem ou a prática discursiva de determinado grupo social. Atualmente, o letramento pode ser definido como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita e os outros símbolos para alcançar objetivos específicos. “O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal como ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita” (KLEIMAN, 2012, p. 20).

Assim, cabe à escola, no cumprimento do seu papel social promover situações favoráveis para que essa aprendizagem aconteça. De acordo com Kleiman (2001), o papel da escola não é apenas ensinar o que o aluno precisa, mas possibilitar o acesso a outros elementos reconhecidos e considerados de prestígio na sociedade.

Daí a importância de se perceber a sala de aula como um espaço que possa promover tanto o domínio das capacidades específicas da alfabetização, quanto o domínio de conhecimentos e atitudes

fundamentais envolvidos nos diversos usos da leitura e da escrita (MACIEL; LUCIO, 2008, p. 17).

Dessa forma, a escola, enquanto agenciadora do conhecimento, necessita incluir em seu planejamento atividades que estimulem não apenas a prática leitora, como também, inserir textos relacionados à prática sócio comunicativa, de modo que o educando atribua à leitura e a escrita mais que valores utilitários e obrigatórios para lograr promoção escolar.

Sobre isso, Kleiman (2001) esclarece que para os alunos não alfabetizados a escrita tem poucas funções sociais, portanto, cabe à escola transformar a visão utilitária em algo estético e prazeroso, legitimando o sujeito como cidadão e conferindo-lhe status de leitor, conhecedor e usuário das práticas sociais de comunicação que requerem leitura e escrita.

É necessário estarmos atentos a esses aspectos, pois as funções individuais e sociais da leitura “[...] envolvem, além do acesso ao conhecimento já produzido, a produção de novos conhecimentos, a continuidade e o avanço das descobertas científicas e do patrimônio artístico-cultural da sociedade” (ANTUNES, 2009, p. 186).

Acerca do exposto, Colello (2012) corrobora dizendo que

Saber ler e escrever pressupõe a capacidade de assinar o nome, desenhar palavras, copiar palavras e decodificar o que foi impresso no papel. Porém, mais do que isso, significa poder usar a escrita como instrumento de comunicação e expressão, meio de ampliar contatos, [...] de se fazer presente no mundo ou de compreendê-lo, enfim, a possibilidade de estabelecer outros canais de interlocução, inserindo-se ativa e criticamente em práticas da sociedade letrada (COLELLO, 2012. p. 50).

Portanto, não basta instrumentalizar o educando, precisamos ressignificar a escola, rever as nossas práticas pedagógicas para que a aprendizagem seja para a vida. Apropriar-se da leitura e da escrita, compreender o uso social dessas, possibilita a inclusão social, a aquisição e construção de conhecimentos, bem como a atuação crítica e comprometida consigo mesmo e com a comunidade na qual está inserido.

Por isso, é preciso que sejamos professores atuantes e sobre essa atuação, Libâneo salienta que

[...] apesar dos problemas, os professores continuam sendo os principais agentes da formação dos alunos e, portanto, a qualidade

dos resultados da aprendizagem é inseparável da sua qualificação e competência profissionais (2004, p. 77).

Dessa forma, o nosso papel enquanto professor torna-se importante, pois é nossa concepção pedagógica que norteará o ensino de leitura e escrita.

2.3 O papel do professor no ensino da leitura e da escrita.

A educação formal constituída e realizada no ambiente escolar tem o professor como um dos principais atores nos processos de ensinar e aprender, sua formação objetiva propiciar conhecimentos, atitudes, habilidades e competências aos educandos de modo a concretizar o ensino e a aprendizagem.

Na atual concepção da formação de professores, espera-se que o educador atue como intelectual crítico na apropriação dos conhecimentos e na contextualização de suas aulas; como um investigador reflexivo, analisando e refletindo sobre sua prática e que desenvolva ações, analise problemas e avalie situações (LIBÂNEO, 2004, p.79), ou seja, o professor ressignifica sua prática atentando para as necessidades educacionais, elaborando suas próprias respostas as demandas diárias.

Para fazer frente aos entraves da profissão, que são como corpos de resistências e luta em prol de uma educação igualitária e de qualidade, o professor precisa, segundo Libâneo (2004), de profissionalização e profissionalismo. A profissionalização está relacionada à formação inicial, formação continuada, condições de trabalho, remuneração compatível, enfim todos os aspectos que garantam o exercício da profissão com qualidade. Enquanto que, o profissionalismo

[...] refere-se ao desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade de ser professor e ao comportamento ético e político expresso nas atitudes relacionadas à prática profissional (LIBÂNEO, 2004, p. 75).

A identidade do professor se constitui mediante a formação intelectual e a prática pedagógica, que agrega valores e atitudes à ação de ensinar. É importante que o professor transforme sua prática em conteúdo de reflexão, assim, ampliará sua consciência sobre o fazer pedagógico, e diante da realidade vivida nas escolas públicas, assumirá a sua percepção da língua que fala, escreve e ensina.

O ensino de língua refletirá as concepções que temos do que é uma língua originando os objetivos de ensino e as atividades práticas. São as concepções teóricas que nos inspiram, juntamente com os documentos nacionais de referência que nortearão a ação pedagógica dos professores no ensino da leitura e da escrita. Quais caminhos poderemos escolher? Atividades classificatórias e de rotulação? Leituras a partir de frases soltas? Textos produzidos apenas para serem lidos e avaliados pelo professor? De que forma poderemos inserir o educando em práticas leitoras e escritoras contextualizadas e significativas?

Para inserir o educando em um processo educativo de qualidade, como já foi dito, faz-se necessário que tenhamos clarificado em nosso repertório intelectual a concepção do ensino de leitura e de escrita que defendemos e acreditamos.

Por isso é preciso compreender que a leitura é importante no universo escolar, e segundo Antunes, (2009, p.193) “deve preencher os objetivos prioritários da escola porque nos permite o acesso ao imenso acervo cultural [...] e possibilita assim, a ampliação de nossos repertórios de informação”.

Mas, para que a ampliação dos conhecimentos aconteça não basta apenas ensinar a decifrar sinais gráficos e códigos, essa seria “uma das condições iniciais para que se possa gradativamente, inserir o aluno no mundo dos livros, das informações escritas, da cultura letrada, da ficção literária.” (ANTUNES, 2009, p. 185).

O contato e as experiências do aluno com mundo escrito devem ocorrer através da interação entre leitor-texto-autor, pois é a partir dessa relação que conhecimentos prévios são ativados em busca da compreensão e construção do sentido do texto. Acerca disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa defendem que

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita. Não se trata simplesmente de extrair informações da escrita decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser construídos antes da leitura propriamente dita (BRASIL, 1997, p. 53).

A partir daí surge a necessidade de especificar a concepção de leitura a ser seguida, segundo Koch e Elias (2012, p. 9), as perguntas “O que é ler? Para que

ler? Como ler? [...] Poderão ser respondidas de diferentes modos, os quais revelarão uma concepção de leitura decorrente da concepção de sujeito, de língua, de texto e de sentido que se adote”.

Dessa forma, o ensino de língua pode assumir diferentes posicionamentos: concepção de língua como representação do pensamento, na qual a leitura “é entendida como a atividade de captação das ideias do autor [...]. O foco da atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado no autor, bastando tão-somente ao leitor captar essas intenções” (KOCH; ELIAS, 2012, p.10).

Outra concepção, abordada pela autora, refere-se à concepção de língua como estrutura, como código a ser codificado e decodificado. “A leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto na sua linearidade, [...] cabe ao leitor o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto” (KOCH; ELIAS, 2012, p.10).

As concepções apresentadas acima propõem ao leitor atividades de reconhecimento e reprodução, não é possibilitada a interação do material lido com os conhecimentos que o leitor possui. Mas, Koch (2012) também aborda uma concepção diferente das citadas. Nesta concepção interacional da língua, a leitura é considerada

[...] uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentido, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH; ELIAS, 2012, p. 11).

Dessa forma, a leitura, definida como uma atividade interacional permite, segundo Kleiman (2013), que ao realizá-la coloquemos em ação todo sistema de valores e crenças apreendidos no grupo social onde se deu a socialização primária. Por isso, é importante atentar para os conhecimentos inerentes a prática leitora para a construção do sentido do texto, são os conhecimentos linguístico, textual e de mundo que subsidiarão a compreensão do texto lido.

Segundo Antunes (2009) esses conhecimentos abarcam o domínio do código verbal e não verbal, conhecimento gramatical, lexical, sintático, gêneros textuais e a finalidade desses, coesão, coerência entre outros, como também a experiência da vida e o conhecimento do mundo.

Desse modo, o PCN - Língua Portuguesa, (BRASIL, 1998) aborda que para aprender a ler

[...] é preciso interagir com a diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que os leitores fazem deles e participar de atos de leitura de fato; é preciso negociar o conhecimento que já se tem e o que é apresentado pelo texto, o que está por trás e diante dos olhos, recebendo incentivo e ajuda de leitores experientes (BRASIL, 1998, p. 56).

Atrelado ao processo de aprendizagem da leitura está a aprendizagem da escrita, considerada por Antunes (2009) como a outra face da leitura, concretizando-se e completando-se ao ser lido por alguém. Assim, o trabalho com escrita, numa concepção interacionista, também requer o empoderamento e o ativamento dos conhecimentos contemplados no processo de desenvolvimento da habilidade leitora.

Para Antunes (2009, p. 196), “a competência em escrita é, do mesmo modo que todas as outras, resultado também, de uma prática constante, persistente, refletida num processo de crescente aprimoramento”.

Falta toda a escola se convencer de que, apenas “ouvindo”, os alunos não conseguem desenvolver a competência para lidar com a leitura e a escrita de textos. Ou seja, aprender a ler e a escrever, somente lendo e escrevendo. Só através de um amplo convívio com textos escritos. Com práticas letradas cada vez mais diversificadas e complexas frequentemente aliadas, no presente, a outros modos gráficos e icônicos de significar (ANTUNES, 2009, p. 199).

Os aspectos citados pela autora são pertinentes, pois existem em nossas escolas situações de não alfabetização entre adolescentes matriculados nos anos finais do ensino fundamental e a distorção idade/série. Trata-se de uma problemática que deve ser observada e analisada pela comunidade escolar, não mais em busca de culpados, mas de soluções. Acerca disso Tancredi (2002) diz que não se deve culpabilizar apenas a família, a escola ou o professor, como também não se deve atribuir a responsabilidade pelo insucesso ao aluno e rotulá-lo como desinteressado, incapaz, indisciplinado, se no tempo citado determinado não houve aprendizagem significativa e progressão nos estudos.

Os educandos que não alcançam as metas esperadas ou não desenvolvem as habilidades necessárias para aquisição do conhecimento são condenados ao fracasso escolar, que

[...] não se reduz à repetência, envolve diversos elementos que permeiam a prática e a cultura escolar e culmina com a negação de uma aprendizagem de qualidade para todos os alunos, especialmente àqueles que já são excluídos socialmente, por sua classe social, raça, gênero, etc (TANCREDI, 2002, p. 47).

Para esses alunos deve ser ofertado um processo de ensinar e aprender que considere o tempo necessário para a construção das habilidades necessárias de forma progressiva e continuada, através de uma avaliação criteriosa e atenta aos avanços de cada um.

Avaliações incoerentes, conteúdos repetidos, aulas e atividades realizadas ainda na perspectiva da abordagem tradicional, continuam segundo Paiva (2011), produzindo o analfabetismo e a subescolarização contribuindo para o abandono e o desencanto pelo aluno da escola e da aprendizagem. Pelo fato de não aprender, o aluno vê a escola como excludente e reprodutora de rótulos e preconceitos. E assim, ele é obrigado

[...] a dominar o que não sabe e vivenciar organizações como se as compreendesse totalmente. Atua e reage movido pelo sistema que não domina, mas que o incorpora, maltratando-lhe, sem dar-lhe trégua. Também faz que creia que nada sabe, e o que sabe nada vale (PAIVA, 2011. p.196).

Segundo Certeau (1996), as pessoas criam estratégias que as auxiliam a conviver com o que está estabelecido. Os indivíduos, como esses alunos que não dominam a leitura e a escrita, traçam estratégias e utilizam mecanismos de defesa para permanecerem naquele ambiente, buscando uma vivencia mais harmoniosa ou até mesmo a sobrevivência.

Tais atitudes são decorrentes das situações vivenciadas no cotidiano. Sobre o cotidiano Certeau (1996) diz que

[...] o cotidiano é aquilo que nos é dado a cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente. [...] O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente a partir do interior. [...] É uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada [...] (CERTEAU, 1996, p. 31).

Diante disso, interromper o cotidiano de analfabetismo – através da alfabetização e do letramento - é possibilitar a inserção social e cultural desse indivíduo na sociedade grafocêntrica, dando-lhe voz e vez, minimizando as

desigualdades sociais, elevando a sua autoestima e o agenciamento de sua própria história, “começando pela necessidade de quem aprende e não pelos conceitos de quem ensina” (CUNHA, 2008. p. 63).

A superação do fracasso escolar se dará de forma legítima através de alternativas que aproximem a escola da vida. Compreender os obstáculos que dificultam a aprendizagem gerando o fracasso escolar está estreitamente relacionado à busca por uma educação de qualidade: recebendo e atendendo bem os alunos que ingressam hoje, subsidiando os processos de ensinar e aprender e resgatando através de iniciativas significativas aqueles que por um motivo ou outro estão à margem desses processos (COLELLO, 2012).

Acreditamos que valorizar os saberes já constituídos pelos alunos e utilizá-los como ponto de partida para a aquisição da leitura e da escrita estimula a participação dos educandos, ao perceberem-se inseridos em um contexto de aprendizagem, no qual a leitura e a escrita estão presentes em todos os momentos, através da linguagem verbal como também da linguagem não verbal nas diversas situações de comunicação.

Compreendemos que, um trabalho efetivo para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, dar-se-á mediante o exercício e a vivência dos diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade, de modo a significar essa aprendizagem, incluindo o sujeito como leitores e escritores, possibilitando sua participação nos grupos letrados, que utilizam a escrita como forma de comunicação, promovendo a interação social, cultural e política, bem como a superação da situação de não dominar a leitura e a escrita.

2.4 Interação e superação: objetivos de uma educação humanizada.

O ensino e aprendizagem da leitura e da escrita são condições essenciais para inserção e atuação do sujeito no mundo letrado, essa atuação é uma conquista gradativa, inserida no cotidiano do indivíduo através da interação entre práticas leitoras e escritoras e situações sociais efetivas para o uso da língua. Para tanto, faz-se necessário conhecer, compreender, significar e contextualizar o processo de ensinar e aprender, respeitando os saberes construídos.

Desse modo, tão desejável quanto a capacitação é o enfrentamento do desafio de humanizar a educação, ajustando a proposta

pedagógica à especificidade do aluno que de fato se senta nos bancos escolares (COLELLO, 2012. p. 98).

Para Cunha (2008), a sala de aula quando revestida de humanidade, valorizando a compreensão e o entendimento, contando com a participação ativa do aluno, alimentada pelo seu interesse pode proporcionar situações significativas de aprendizagem dos saberes escolares.

Nessa perspectiva, Cordeiro (2013) alerta que a valorização da compreensão e do entendimento do aluno não deve estar atrelada apenas aos interesses dos educandos, mas que o objetivo da valorização dos saberes seria “o de entender como se dão os processos de atribuição de sentido e tentar operar juntamente sobre eles” (CORDEIRO, 2013, p. 112).

Para Leite (2006, p.36), “isso significa que planejar o ensino a partir do que o aluno já sabe sobre o objeto em questão, aumenta as possibilidades de se desenvolver uma aprendizagem significativa, marcada pelo sucesso do aluno”. O autor continua sua reflexão apresentando o oposto do que foi dito anteriormente:

Por outro lado, iniciar o ensino desvinculado do conhecimento do aluno aumenta as chances do insucesso ocorrer logo no início do processo, deteriorando prematuramente as possibilidades de se estabelecer uma relação afetivamente saudável entre o sujeito e o objeto do conhecimento (LEITE, 2006, p. 36).

É necessário então, que professores e alunos estabeleçam o sentido e o significado dos saberes escolares, para que esses possam ser apresentados de forma contextualizada, relacionando a sua aplicabilidade à vida dentro e fora do espaço escolar, através de uma relação dialógica com o conhecimento e com o outro.

A experiência vivida em sala de aula nos mostra o quão importante são as trocas de experiências e ajuda mútua nos processos de ensinar e aprender. É possível percebermos através do outro nossos avanços e nossas limitações o que colabora com a interpretação que temos do mundo, aprimorando nossas relações interpessoais.

Cordeiro (2013, p. 113) corrobora com esse pensamento quando diz que:

Aprender e ensinar só são possíveis pela intervenção do outro. São, portanto, atividades que se desenvolvem por meio de uma relação. No caso da relação consigo próprio, com o outro e com o mundo, na medida em que esse saber e essa relação ajudam a construir a

identidade do sujeito, a sua particularidade diante dos outros sujeitos e também permitem organizar, pôr em ordem e interpretar o mundo circundante.

Morin (2011) afirma que, a educação do futuro deve centrar-se na condição humana, onde os seres humanos reconhecerão sua humanidade comum e ao mesmo tempo em que perceberão a diversidade individual e cultural que os cercam. Pois, é a cultura e o conhecimento que humaniza o homem diferenciando-o das outras espécies animais. Essa concepção é ratificada por Bruner (2001, p.17) ao afirmar:

A cultura, portanto, embora produzida pelo homem, ao mesmo tempo forma e possibilita o funcionamento de mente distintamente humana. Nesta visão, a aprendizagem e o pensamento estão sempre situados em um contexto cultural e dependem da utilização de recursos culturais.

O direito ao conhecimento e o aprimoramento das características humanas através das relações interpessoais e culturais não devem ser negados ao indivíduo. Segundo Morin (2011), o sentimento de pertencimento à espécie humana, o desenvolvimento da autonomia e o comprometimento nas ações comunitárias, caracterizam o desenvolvimento humano, com suas particularidades específicas que devem ser compreendidas no ambiente escolar.

O ser humano é ao mesmo tempo, singular e múltiplo. Dissemos que todo ser humano, tal como ponto de um holograma, traz em si o cosmo. Devemos ver também que todo ser, mesmo aquele fechado na mais banal das vidas, constitui ele próprio um cosmo. Traz em si multiplicidades interiores, personalidades virtuais, uma infinidade de personagens quiméricos, uma poliexistência no real e no imaginário, no sono e na vigília, na obediência e na transgressão, no ostensivo e no secreto, balbucios embrionários em suas cavidades e profundezas insondáveis. Cada qual contém em si galáxias de sonhos e de fantasmas, impulsos de desejos e amores insatisfeitos, abismos de desgraças, imensidões de indiferença gélida, queimações de astro em fogo, acessos de ódio, desregramentos, lampejos de lucidez, tormentas dementes... (MORIN, 2011. p. 52).

Portanto, não é possível desconsiderar e desvincular da educação os aspectos de humanização que possibilitam a percepção de si mesmo, como indivíduo, como pertencente a uma diversidade de pessoas e povos. Estando aí a responsabilidade da educação, “ensinar a compreensão entre pessoas como

condição e garantia da sociedade intelectual e moral da humanidade” (MORIN, 2008. p. 81).

Essa humanização perpassa pelas relações afetivas e pelos vínculos estabelecidos no ambiente escolar, nas diversas dimensões da práxis pedagógica desenvolvida em classe, a cerca disso Leite (2006) diz que

[...] é possível afirmar que a afetividade está presente em todos os momentos ou etapas do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, o que extrapola sua relação *tetê - à - têtê* com o aluno (LEITE, 2006, p.31).

Cunha (2008) corrobora com a ideia afirmando que

O afeto é movimento na educação. É energia que demanda a ação, a ação que atende ao desejo. É também, o poder de desenvolver no educando o espírito de disciplina, o gosto pela regularidade, a ordem e o amor, na escola e na família (CUNHA, 2008. p. 100).

Por vezes, o espaço escolar possibilita encontros e desencontros, ou seja, diversas interações entre os pares, concomitantemente com a vivência de experiências e situações importantes para o desenvolvimento psicossocial do indivíduo. Acerca disso, Almeida (2012, p. 101) considera que

É através das experiências com o mundo social, especificamente eu-outro, que o organismo, em toda sua plasticidade, vai elaborando e reestruturando um dos aspectos que nos caracterizam como seres humanos: o aspecto afetivo.

Em diversas situações no ambiente escolar o estabelecimento das relações interpessoais de forma positiva, torna-se difícil, pois nos deparamos com pessoas diferentes, com vivências e experiências de vida positivas e negativas, valores humanos deturpados e comportamentos semelhantes ao adotado fora da escola, já que esta é vista por muitos, como extensão de sua casa. Afirmamos que o papel da escola e do professor extrapola os processos de ensinar e aprender, perpassam pela formação humana em seus aspectos morais, afetivos e sociais.

Mediante o exposto, podemos afirmar que a comunidade escolar – gestores, professores, corpo técnico – possui um importante legado social relacionado ao exercício docente que é “o de compreender o aluno no âmbito de sua dimensão humana, na qual tanto os aspectos intelectuais quanto os afetivos estão presentes e

se interpenetram em todas as manifestações do conhecimento” (ALMEIDA, 2012, p. 101).

Leite (2006) corrobora com tal pensamento e afirma

[...] a afetividade está envolvida em todas as principais decisões de ensino assumidas pelo professor, constituindo-se como fator fundante das relações que se estabelecem entre os alunos e os conteúdos escolares. Podemos afirmar sem exageros que a qualidade da mediação vivenciada pelo aluno, em muitos casos, determina toda a história futura da relação entre ele e os diversos conteúdos estudados (2006, p. 38).

Uma escola que prega uma educação humanizada reconhece no educando um ser dotado de potencialidades, possuidor de uma história de vida e que deve ser respeitado, conhecido e reconhecido. Assim, é preciso revitalizar a escola, as relações que existem dentro e fora dela, selando um pacto de uma aprendizagem significativa, associada à realidade, compreendendo e acolhendo o aluno em uma relação dialógica, responsável e comprometida consigo e com o outro.

Na oscilação entre os avanços e os retrocessos, entre a ousadia e a resistência, ficam as sementes do saber e do fazer, sempre alimentadas pelas iniciativas, pelos esforços, pela reflexão e, certamente, pelos nossos sonhos (COLELLO, 2012, p.99).

Desse modo, faz-se necessário que este aluno, que na escola está tão perto e ao mesmo tempo tão distante das práticas sociais de leitura e escrita, seja ouvido, valorizado e tratado como sujeito de sua aprendizagem; os professores e a comunidade escolar devem assumir seu papel, educadores e mediadores do conhecimento, de forma humana, legal e formativa.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A abordagem de pesquisa adotada para a realização deste estudo refere-se à pesquisa qualitativa por entendê-la propícia ao âmbito educacional por possibilitar a participação direta das pessoas. O contato com o pesquisador se faz *in loco* e exige ação sistemática na condução do processo, de modo que o sujeito sinta-se confiante e se faça confiar pelos colaboradores. As informações coletadas passam a ter um caráter descritivo interpretativo do ponto de vista apresentado pelo sujeito, sobre a relação que faz entre a temática investigada e a vida em si. Dessa forma, conforme Bortoni-Ricardo (2008) “[...] a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (p. 34).

Flick (2009) corrobora com essa afirmação e segundo ele a pesquisa qualitativa objetiva abordar o mundo externo de modo a entender, descrever, e em algumas situações explicar os fenômenos sociais internos, de diferentes formas:

- Analisando experiências de indivíduos ou grupos. As experiências podem estar relacionadas a histórias biográficas ou a práticas (cotidianas ou profissionais), e podem ser tratadas analisando-se conhecimento, relatos e histórias do dia a dia.
- Examinado interações e comunicações que estejam se desenvolvendo. Isso pode ser baseado na observação e no registro de práticas de interação e comunicação, bem como na análise desse material.
- Investigando documentos (textos, imagens, filmes ou música) ou traços semelhantes de experiências e interações (FLICK, 2009, p. 08).

Flick (2009) ainda diz que a pesquisa qualitativa está interessada em conhecer as perspectivas dos participantes, suas práticas e seu conhecimento cotidiano acerca da questão em estudo, para isso, parte da noção de construção e interação social usando o texto, oral ou escrito, como material empírico.

A pesquisa qualitativa apresenta também pontos de referência teóricos que determinaram o desenho a ser construído para o estudo. Esse estudo segue a

perspectiva intitulada por Flick (2009) de descrição da formação das situações sociais que “está ancorada teoricamente na etnometodologia e no construcionismo e interessada em rotinas da vida cotidiana e na formação da realidade social” (FLICK, 2009, p. 27). Essa perspectiva teórica

[...] visa a descrever o processo na produção de situações, meios e ordens sociais existentes [...]; os dados são coletados em grupos focais, etnografia ou observação (participante) e pelo registro de interações em áudio e em vídeo (FLICK, 2009, p. 27).

Dessa forma, percebemos que a pesquisa qualitativa se ajusta a esse estudo, pois suas premissas teóricas

[...] mostram que as pessoas, as instituições e as interações são envolvidas na produção de realidades nas quais elas vivem ou ocorrem e que esses esforços produtivos se baseiam em processos de produção de sentido (FLICK, 2009, p. 29).

Em relação às instituições escolares, a pesquisa qualitativa faz-se relevante, pois segundo Bortoni-Ricardo (2008), objetiva

[...] o desvelamento do que está dentro da ‘caixa-preta’ no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que por serem rotineiros, tornam-se invisíveis para os atores que dela participam. [...] Os atores acostumam-se tanto as suas rotinas que tem dificuldade de perceber os padrões estruturais sobre os quais essas rotinas e práticas se assentam ou – o que é mais sério – têm dificuldade em identificar os significados dessas rotinas e a forma como se encaixam em uma matriz social mais ampla, matriz essa que as condiciona, mas é também por ela condicionada (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 49).

Assim, mediante a interação entre as pessoas envolvidas, instituição e objeto pesquisado, acreditamos poder conhecer melhor o aluno participante desvelar um pouco do que está intrínseco nas atitudes e nas palavras proferidas por ele.

3.1 Narrativas

Organizamos para a coleta de dados entrevistas em grupo, pois, acreditamos que o contato com o outro que vivencia situações semelhantes oportuniza através das discussões propostas, narrativas acerca do vivido relacionado ao tema central do estudo. Galvão (2005) destaca que sempre está associado às narrativas, um

caráter social e explicativo de cunho pessoal ou próprio de uma época, pois, “somos construídos pelas histórias que contamos aos outros e a nós mesmos acerca da experiência” (GALVÃO, 2005, p. 339).

Desse modo, as narrativas dos alunos do ensino fundamental II, sobre sua trajetória escolar sem o domínio da leitura e da escrita sistematizada e as estratégias que utilizam para permanecer na escola, podem apontar o caminho para o conhecimento de si mesmo, pois, acreditamos que a história de cada um, relatada oralmente por eles, poderá suscitar elementos que contribuam para a melhoria do processo ensino aprendizagem, bem como a superação das dificuldades vivenciadas, é o sujeito falando de si e de suas verdades. Segundo Galvão (2005), ele descortina o passado histórico através de suas próprias palavras e ao perceber o passado perspectivas de futuro são criadas.

Sobre essas e outras histórias individuais Galvão (2005, p. 328) diz que

[...] a realidade cotidiana é percebida por cada um de nós de modo muito particular, dando sentido às situações por nosso universo de crenças, elaborado a partir das vivências, valores e papéis culturais inerentes ao grupo social a que pertencemos.

Então, podemos dizer que o trabalho com narrativas possibilita a visibilidade pessoal, ou seja, a pessoa torna-se visível para si mesma, pois permite [...] “o desvendar de elementos quase misteriosos por parte do próprio sujeito da narração que muitas vezes, nunca havia sido estimulado a expressar organizadamente seus pensamentos” (CUNHA, 1997)⁴.

Acerca da contextualização das narrativas, Galvão (2005), salienta que

A narrativa pelo fato de ser contextualizada e poder ser analisada sob diferentes perspectivas, torna-se uma excelente proposta pedagógica na medida em que os casos podem ser contados, analisados e os diferentes aspectos discutidos (p. 331).

Dessa forma, os alunos, em posse da palavra, irão gradativamente adquirindo confiança em nosso trabalho, para expor seus conhecimentos, suas vivências, de uma forma peculiar através das narrativas orais.

Segundo Thompson (1992, apud SOUZA; KRAMER, 1996) a aquisição da confiança entre os pares envolvidos na pesquisa possibilita àqueles, muitas vezes

⁴ Revista Faculdade de Educação. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>> Acesso em: 19 jun.2014

ignorados, a aquisição da dignidade e sentimento de importância. Ao falar de si, de suas memórias, significar a sua história, resgata também a autoestima e a identidade de cada um. Essa construção da identidade, o entender-se, o enxergar-se, permite a percepção das diferenças,

[...] e sem negá-las, captar como uma história de vida se apresenta e se comunica com as outras histórias, como várias vidas são perpassadas por uma mesma história mais abrangente; enfim como a presença do coletivo se explicita nos relacionamentos cotidianos, nas práticas sociais e emergem nas narrativas (SOUZA; KRAMER, 1996, p. 25).

Precisamos agregar valores e racionalidade ao vivido, mostrando que o sujeito pode ser o autor da sua história e fazer seu próprio cotidiano,

[...] implicando a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, num mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos (GOMES 1992, apud CUNHA, 1997).

Conhecer o mundo, ler o mundo, sair de si para ir ao encontro do outro, através das narrativas, possibilita viver histórias que darão sentido ao mundo, pois, desperta no aluno que não domina a leitura e a escrita o sentimento de pertencimento, de não estar só, que outras pessoas compartilham com ele os entraves vividos no ambiente escolar de modo a construir uma identidade grupal e pessoal. Por isso, Galvão (2005) diz que

[...] assim que uma palavra ou frase se encontram escritas, assumem por natureza um significado social. Esta concepção vai ao encontro da afirmação de Vygostky (1979) de que as palavras têm significado, mas só o discurso tem sentido. A linguagem falada e escrita assume significado somente pelo uso social (GALVÃO, 2005, p. 332).

A cerca do discurso, Sousa e Kramer (1996) declaram que a palavra é polissêmica e polifônica, são vários sentidos e várias vozes expressas através da interpenetração da história e da linguagem, a compreensão do que é dito é fruto da coletividade.

Galvão (2005) afirma que nas narrativas não se explora apenas o que é dito, mas como é dito, observa-se o conteúdo e a forma examinando como a linguagem é utilizada, os implícitos que surgem à medida que o sujeito conta uma determinada situação.

Isso porque, de acordo com o *Círculo de Bakhtin*, aqui descrito por Silva (2013)

[...] o texto como enunciado concreto implica sempre fatores como a posição social, histórica e ideológica dos interlocutores, as condições em que se deu a interação entre eles e os demais discursos que entram em relação dialógica com o enunciado (p. 55).

Assim, segundo Faraco (2009), não se fala ao vazio, os enunciados são produzidos nas múltiplas e variadas esferas da ação humana. Possuem conteúdo temático e estilo pessoal, relacionados às condições específicas e finalidades do enunciado, seja ele oral ou escrito. Em vista disso, a linguagem torna-se uma importante atividade humana, que deve estar presente no cotidiano escolar. Sobre isso Souza e Kramer (1996) afirmam que:

É urgente agir na escola com linguagens e na linguagem rompendo com uma concepção de linguagem como “meio de”, como instrumento vazio, passando a entendê-la e exercê-la como expressão viva de experiências vivas do presente e do passado (SOUZA; KRAMER, 1996, p. 17).

Dessa forma, podemos considerar a narrativa um processo de interação, construído de acordo com as especificidades do eu e do outro, fruto de um contexto social representando a história de cada um, permeada por outras vozes do passado que compõe o presente e contribui para a construção do futuro.

Isso porque, o homem é um ser social, e como tal, a construção do seu eu, está diretamente relacionada com as relações interpessoais que desenvolve ao longo da vida. Para Ferraroti (1983, apud SOUSA; KRAMER, 1996)

Cada sujeito totaliza a sociedade através da mediação de seu contexto social mais próximo, isto é, dos grupos específicos que fazem parte do seu dia - a - dia. [...] As práticas sociais que ocorrem no interior do grupo são mediadoras e reprodutoras ativas da totalidade social em suas microestruturas formais e informais, em suas linhas de poder e de comunicação, em suas normas e proibições, em suas redes de interação afetiva (p. 26).

Portanto, consideramos importante oportunizar aos alunos que não dominam satisfatoriamente a leitura e a escrita a se expressarem sobre as questões vivenciadas no cotidiano, expondo sentimentos e emoções, até então não compartilhados.

3.2 Desenvolvimento da pesquisa

Essa seção apresenta e discute a forma como a pesquisa foi realizada e o desenvolvimento de todas as etapas, a saber:

3.2.1 Seleção dos sujeitos

Para construirmos o *corpus* da pesquisa selecionamos 10 sujeitos⁵ - alunos dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 8º ano), na faixa etária entre 11 e 15 anos, matriculados em um colégio da rede estadual de ensino, no qual atuamos no município de Itabuna. Todos eles, estudantes do turno vespertino, que apresentavam como característica fundamental para esse estudo, o não domínio da leitura e da escrita.

Esses alunos foram indicados por nós e demais professores de Língua Portuguesa, juntamente com a Coordenação Pedagógica, nas reuniões de Atividade Complementar (AC), depois da avaliação diagnóstica realizada no primeiro mês do ano letivo.

Após essa identificação, estabelecemos um diálogo entre cada um dos educandos. Na presença da Coordenadora Pedagógica foram esclarecidos: a proposta da pesquisa, os objetivos e os benefícios para o participante, bem como o não comprometimento das atividades escolares e a não interferência na avaliação escolar para em seguida, efetivarmos o convite⁶.

3.2.2 Instrumentos de coleta de dados

Como instrumentos de coleta de dados foram empregados: a análise documental, aplicação de questionário e a entrevista em grupo para sistematização das narrativas.

⁵Os alunos participantes dessa pesquisa tiveram sua identidade preservada, foram identificados com nomes de escritores (as) renomados da literatura brasileira. A coleta e a divulgação dos dados coletados passaram pela autorização dos responsáveis legais, o assentimento dos alunos e, não tiveram outra finalidade que não seja acadêmico - científico voltado para o aprimoramento dos processos ensino e aprendizagem da leitura e da escrita no âmbito escolar.

⁶ Essa pesquisa teve os aspectos relativos à Ética da Pesquisa envolvendo Seres Humanos analisados e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Santa Cruz. CAAE 41941914.0.0000.5526. Número do Parecer: 1.302.398.

a) Análise documental – Refere-se à leitura dos documentos que compõem a Pasta individual do aluno, em busca de informações sobre seu perfil educacional, sua trajetória escolar: reprovação, evasão, aprovação ou não pelo conselho de classe; registros específicos acerca do seu desenvolvimento; entre outras informações que contribuiriam para a composição do perfil do estudante. Foi traçado pela pesquisadora um roteiro para análise (APÊNDICE A) das pastas de modo a categorizar as informações encontradas.

b) Questionário – Diz respeito ao preenchimento de um formulário⁷ individual (APÊNDICE B), de modo que as informações não apresentadas nos documentos, principalmente, em relação aos sentimentos relacionados à escola / ao professor / aos colegas / a leitura / a escrita, surgissem mediante as respostas/narrativas dadas às perguntas feitas.

A aplicação do questionário ocorreu de forma tranquila, em momentos diferenciados com cada participante, buscou-se com isso não permitir que a resposta de um influenciasse a do outro.

c) Entrevista em grupo para coleta das narrativas – Para que as narrativas não ocorressem em caráter individualizado, optamos por organizar encontros com os alunos selecionados, para a realização de entrevistas em grupo. Esses encontros foram assim instituídos: quatro encontros na própria unidade escolar, no turno oposto aos que os alunos estudam, uma hora em um dia da semana, previamente agendado e com suas respectivas temáticas (APÊNDICE C).

O primeiro encontro objetivou investigar quais os domínios e os limites de leitura e escrita que os alunos participantes, identificaram no próprio percurso escolar; o segundo buscou ouvir do aluno participante como ele se sentia por apresentar limites de leitura e escrita; o terceiro teve como objetivo realizar um levantamento das possibilidades de ensino para a superação do não domínio da leitura e da escrita e o quarto encontro objetivou apresentar e discutir com os participantes a sistematização dos dados coletados nos três encontros realizados.

Os encontros para a realização das entrevistas tiveram como elemento motivador vídeos relacionados à temática discutida, no primeiro, porém, lemos e discutimos um conto (ANEXO A) que retrata o cotidiano de um indivíduo que não sabe ler e escrever. Com esses recursos de mobilização buscamos ressaltar as

⁷ Em decorrência do não domínio da leitura e da escrita e buscando evitar situações constrangedoras, o questionário será preenchido pela pesquisadora.

possibilidades de superação e as potencialidades de cada um para o alcance do domínio da leitura e da escrita.

Como categorias para análise, elencamos o reconhecimento dos domínios e dos limites que possuem em relação à leitura e a escrita; como os participantes dizem se sentir por apresentarem esses limites; quais as possibilidades de ensino, sob a ótica dos participantes, para a superação do não domínio da leitura e da escrita.

Durante a realização dos encontros os alunos mostraram-se inicialmente tímidos, ouviram atentamente a leitura do conto, acompanharam a exibição dos vídeos, comentaram acerca do que viram e ouviram e se colocaram expondo de forma simples e com uma linguagem própria suas ideias e sentimentos.

Nesses momentos, alguns alunos mantiveram-se em silêncio e quando convidados a contribuir reagiram com sorrisos tímidos, mãos cobrindo o rosto, “escorregando” na cadeira para se esconder atrás da mesa. Atitudes assim demonstraram um possível medo e/ou insegurança diante do novo, visto que não estão habituados com a liberdade de dizer o que pensam e sentem acerca de temáticas relacionadas com aspetos pessoais.

Contudo, nem todos se calaram, muitos falaram e descreveram seu cotidiano na escola. Olhos lacrimejaram, vozes ficaram embargadas, tão baixas que quase não se ouvia, mãos tremularam, se agitaram, denunciando uma ansiedade saudável diante dos encontros e da possibilidade de falar acerca de si mesmo para outros que passaram e passam por situações semelhantes.

Muitos olhares foram trocados demonstrando cumplicidade nas colocações, concordâncias, na maioria das vezes, que contribuíram para agregar o valor do pertencimento, do não estar só e de não ser único diante de um problema que atingia a todos naquele espaço.

Na fala dos alunos ficou explícita a necessidade de aprender e o reconhecimento do que sabem e do que precisam adquirir e desenvolver em relação à leitura e a escrita.

Durante a realização das entrevistas, alguns entraves surgiram em relação à frequência dos alunos nos encontros e a necessidade de sempre retomar a temática de cada conversa de modo que o objetivo fosse atingido.

A ausência esporádica de alguns alunos nos encontros previamente marcados e a indiferença dos responsáveis em relação aos comunicados puderam

evidenciar o pouco compromisso que norteia a relação familiar com a escola e principalmente com a aprendizagem do educando. Podemos dizer isso porque não houve justificativa para as ausências, simplesmente o aluno não estava interessado em participar da entrevista naquele dia.

O outro entrave, já citado, diz respeito ao desenrolar das narrativas. Percebeu-se que a própria condição do aluno dificultou sua participação. As falas não foram extensas, mas sim frases entrecortadas com longas pausas, sendo necessária a nossa intervenção, retomando a temática em busca de maiores esclarecimentos acerca do que eles diziam.

Nesses encontros tivemos cuidado e respeito pela fala do participante, concedendo o direito de retificar ou excluir o que tinha dito anteriormente, de modo que não houvesse discordância e dúvidas na análise e transcrição das narrativas.

Consideramos o momento da entrevista, complementar e esclarecedor em relação ao que foi analisado na Pasta Individual do Aluno e ao que foi registrado no questionário, pois, confirmamos na prática o que os autores já disseram acerca da importância de falar de si, de compartilhar ideias e sentimentos.

3.3 Organizando os dados

Da síntese dos dados coletados, por meio do questionário e da pasta individual, elaboramos dois quadros que representam, respectivamente, o percurso escolar do aluno e a sua relação com a leitura e a escrita.

O quadro 01 (APÊNDICE D) apresenta informações que possibilitam traçar o perfil e o percurso escolar de cada aluno, indicando: a) início da escolarização; b) percurso escolar; c) os sentimentos que nutrem em relação à escola; d) a definição de escola e; e) as observações registradas pelas escolas anteriores e pela escola atual.

O quadro 02 (APÊNDICE E) trata da relação do aluno com a leitura e a escrita, apontando: a) o gosto pelas atividades envolvendo leitura; b) o que gostam de ler; c) local onde leem com frequência; d) atitudes na classe no momento da atividade de leitura; e) gosto pela escrita e f) o que gostam de escrever. Essas informações, atreladas às colocações pontuadas nas entrevistas, revelam posicionamentos e sentimentos até então desconhecidos e que expostos contribuem

para a compreensão das atitudes e estratégias elencadas por esses alunos para a convivência no ambiente escolar.

A partir desses quadros, elaboramos gráficos demonstrativos de modo a evidenciar os sentimentos que permeiam a vida dos adolescentes, comprovando essas informações com dados das entrevistas em grupo – fala dos participantes obtidas mediante as narrativas socializadas nos encontros propostos.

Acreditamos que a partir da análise de todos os dados, será possível elaborarmos proposições pedagógicas que contribuam para a mediação, pelo professor, dos processos ensino e aprendizagem, bem como a superação dos alunos em relação ao não domínio da leitura e da escrita e conseqüentemente da inserção social, pois segundo Souza e Kramer (1996, p. 21) “... aqueles que ensinam e aqueles que aprendem são sujeitos históricos. São produtores de linguagem. Linguagem que se constitui como sujeitos humanos e sociais sempre imersos em uma coletividade”.

4 ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II: tão presentes e tão distantes do mundo letrado.

Nesse presente capítulo apresentamos e discutimos os dados de análise da pesquisa que buscou verificar junto aos alunos do ensino fundamental II, que não dominam a leitura e a escrita, como se sentem, quais as dificuldades vividas no cotidiano escolar e as estratégias selecionadas para permanecerem na classe, mesmo não acompanhando as atividades propostas, em decorrência da não aquisição, com propriedade, da leitura e da escrita.

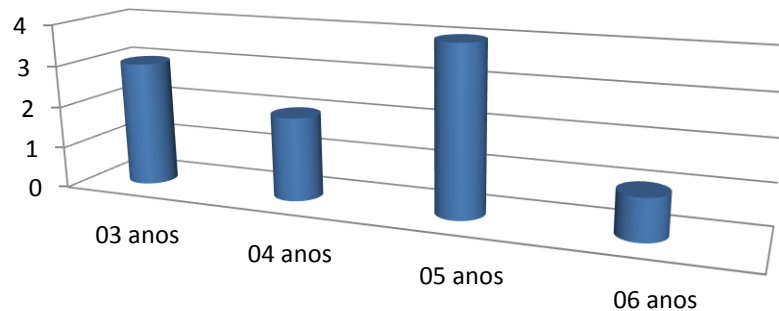
Esse capítulo está organizado em seções que discutem as categorias extraídas na fase de organização dos dados. A primeira seção, intitulada *Perfil e percurso escolar do aluno participante*, aponta a escolaridade anterior e atual do aluno, seu desempenho escolar na escola de origem e na escola atual; a segunda seção designada *A função da escola sob a perspectiva do aluno participante*, apresenta a definição estabelecida por eles, os sentimentos vivenciados e as relações estabelecidas entre seus pares no cotidiano escolar; a terceira seção trata da relação entre *Gostar de leitura e não saber ler*, e suscita reflexões acerca do não saber ler e a leitura; a quarta seção discute a dicotomia entre escrever e copiar, questionando *O quê e como se escreve?*.

A quinta seção retoma as questões pertinentes à alfabetização e letramento, como fundamentais para a formação de leitores e escritores. Com o título *Alfabetização e letramento: essenciais para formar leitores e escritores*; a sexta e última seção – *Eles estão no ensino fundamental II. E agora?* – realiza uma reflexão a partir da fala dos alunos participantes sobre as questões que permeiam o cotidiano escolar ao chegarem ao ensino fundamental II sem o domínio, esperado, das habilidades de leitura e escrita e por fim conclama a escola a desenvolver ações que solucionem a problemática, diante da situação apresentada, não desistindo do aluno, assegurando-lhe a aprendizagem e resgatando o sentimento de pertença.

4.1 Perfil e percurso escolar do aluno

Da análise das informações contidas no Quadro 1, constatamos que a maioria dos alunos iniciou seu processo de escolarização com a faixa etária entre 03 e 05 anos de idade, a qual corresponde ao segmento da Educação Infantil, conforme disposto na Lei 12.796/2013 que altera o inciso II do Art. 4º da LDBEN/1996, ao determinar que a educação infantil se destine ao atendimento de crianças até 05 anos de idade, sendo de 0 a 03 anos, atendimento em creche e de 04 a 05 pela pré-escola, e apresenta, no artigo 29º, o objetivo desse segmento “o desenvolvimento integral da criança [...] em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL,2013).

Gráfico 1: Início da escolarização dos alunos participantes



Fonte: Dados coletados

O gráfico 01 representa expressivamente o dado apresentado, mostra e suscita reflexões e questionamentos que norteiam a análise desse estudo. Se considerarmos que o processo de escolarização aconteceu no tempo legalmente determinado, o que ocorreu e concorreu para que essas crianças não tenham adquirido o domínio da leitura e da escrita?

Essas crianças, hoje adolescentes, são alunos que trazem em sua trajetória escolar um histórico de reprovação e repetência, o que concorre para a apresentação de sentimentos de exclusão e fracasso, pois sabem que, apesar de frequentadores de classes no ensino fundamental II, não conseguem, com o domínio aceitável, exercer a prática da leitura e da escrita.

A maioria dos participantes está em situação de repetência na atual série, alguns pela primeira vez, outros pela terceira ou quarta vez como Cecília Meireles, que desde 2012 está matriculada no mesmo ano de ensino. Ainda há casos como o de Carlos Drummond que após ter repetido o 6º ano por três anos consecutivos, cursou o 7º ano por dois anos, não logrou aprovação e foi matriculado em outra modalidade de ensino intitulada Tempo Formativo Juvenil⁸.

Ao estabelecer uma relação entre o percurso escolar dos alunos participantes da pesquisa e estudos⁹ realizados sobre fracasso escolar, ainda discute-se em pleno século XXI sobre a repetência. Essa, provocada pela reprovação, concorre para o desinteresse no educando que terá que estudar os mesmos conteúdos, pois os saberes adquiridos não são considerados, sendo obrigados a reverem o que já haviam estudado (com aquisição ou não do conhecimento de acordo com o olhar do professor), provocando sentimentos de incompetência e exclusão.

Segundo Cordeiro (2013), a reprovação está diretamente relacionada com os processos de avaliação que precisam ser concebidos como parte integrante dos processos de ensinar e aprender, bem como uma ferramenta que permite redimensionar a prática pedagógica de maneira a corroborar com a aprendizagem dos alunos e não como um instrumento classificatório, excludente e perverso. Ou seja, promover uma avaliação progressiva que possibilita o constante acompanhamento das habilidades construídas e das que ainda estão a construir, de modo que seja respeitada a diversidade de ritmos de aprendizagem na apreensão dos conteúdos. Assim, para a obtenção da qualidade nos processos de ensinar e aprender não basta aprovar automaticamente, mas sim observar quais aspectos da

⁸ Os Tempos Formativos I, II e III, promovidos pela rede estadual baiana são cursos de matrícula anual, no qual as aulas são presenciais e exigem frequência diária. O currículo é organizado em eixos temáticos, temas geradores e áreas de conhecimento. O centro do processo de formação são as experiências de vida e estratégias de sobrevivência dos sujeitos jovens, adultos e idosos. O curso total é composto de três segmentos distribuídos ao longo de 07 (sete) anos: 1º Tempo Formativo (equivale ao 1º segmento da Educação Fundamental); 2º Tempo Formativo (equivale ao 2º segmento da Educação Fundamental) e o 3º Tempo Formativo (equivale ao Ensino Médio). Disponível <http://escolas.educacao.ba.gov.br/educacaodejovenseadultos/temposformativos>. Acesso em 18 de abr.2013.

⁹ Para saber mais: BOSSA, Nádia. **Fracasso escolar** – um olhar psicopedagógico. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação**: mito e desafio. Uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

construção do conhecimento precisam de mais atenção por parte dos professores e dos alunos, criando estratégias que suscitem o aprimoramento da aprendizagem.

Em relação às escolas de origem dos alunos, verificamos que todos cursaram os anos iniciais do ensino fundamental em escolas da rede municipal da cidade de Itabuna, a qual, desde o ano de 2002, estruturou o ensino fundamental em Ciclos, na perspectiva da Formação Humana¹⁰. No que se refere à avaliação do desempenho e condições para o ingresso no ano seguinte, consta na pasta individual dos alunos o atestado informando que estavam/estão aptos para avançarem nos segmentos do ciclo ou para o ingresso no ensino fundamental II.

Considerando que o ensino organizado em ciclos propõe uma avaliação¹¹ processual, sem atribuição de notas, com abrangência às dimensões socioafetiva e cognitiva do aluno, conforme verificamos na Proposta Político Pedagógica da Escola Grapiúna (2001)¹², todo processo avaliativo é registrado e nesses constam a análise descritiva do processo de aquisição do conhecimento de cada aluno e das interações implementadas pelo professor.

Assim, os professores devem realizar registros¹³ diários, bimestrais e o anual que é constituído pela Ata de resultados finais e o Parecer¹⁴ que objetiva revelar as

¹⁰ Implantado em 2001 na Rede Municipal de Ensino em Itabuna-BA, o Ciclo de Formação Humana reestrutura o Ensino Fundamental, na medida em que agrupa os estudantes por idade. Crianças e adolescentes são reunidos pelas suas fases de formação: infância (06 a 08 anos); pré-adolescência (09 a 11 anos); adolescência (12 a 14 anos) e concebe a aprendizagem como um direito da cidadania. LIMA, Geni E. C. Os ciclos de formação humana em Itabuna: políticas, sujeitos e reformas educacionais (1996 – 2004). Disponível em: www.uesc.br/eventos/ciclohistoricos/anais/geni_ettinger_campos_lima.pdf. Acesso em 18 de abr. de 2015.

¹¹ No Ciclo de formação humana a avaliação ganha o sentido de processo contínuo e formativo, que funciona como diagnóstico para o professor e para o aluno, e que orienta novos encaminhamentos para o processo ensino e aprendizagem. Nesse sentido, nos ciclos e classes de interação é preciso acompanhar os alunos em suas tarefas cotidianas, acompanhar sua participação durante as aulas, o seu compromisso com o trabalho, seu interesse e assiduidade, apontar no percurso as dificuldades e avanços ocorridos, a continuidade na implantação das atividades e indicar possibilidades de mediação no processo de formação, aprendizagem e desenvolvimento. (Proposta Pedagógica da Escola Grapiúna)

¹² Secretaria Municipal de Educação de Itabuna, **Proposta Político-Pedagógica da Escola Grapiúna - Ciclos de Formação do Ensino Fundamental**. Itabuna -BA, 2001

¹³ Registros classificados como a) informais: composto pelo caderno pessoal com anotações, comentários, diagnósticos dos alunos e planejamento da rotina; b) formais: construídos e socializados com a comunidade escolar: Portfólio do aluno, portfólio do professor, diário de classe, ata final e parecer final.

¹⁴ A efetivação do registro no parecer final segue uma nomenclatura, previamente determinada, para responder ao campo *Habilidade Desenvolvida*, de acordo com o desempenho do educando a resposta poderá ser: *sim, ainda não ou parcialmente*.

conquistas e limitações dos alunos ao final de cada fase, apontando como o aluno se encontra até aquele momento, que tipo de intervenção será realizada observando os seguintes aspectos: a) Dimensão do sujeito aprendiz: psicomotor, socioafetivo e cognitivo; b) Expressão; c) Ciências da natureza e Matemática; e d) Ciências Sociais. Esse documento deve acompanhar o histórico escolar do aluno quando este for transferido da escola.

Entretanto, das dez pastas individuais dos alunos participantes, originários da rede municipal, encontramos apenas dois pareceres que se aproximam do proposto pela rede de municipal de ensino, foram o de Cecília Meireles e o de Ariano Suassuna, os quais contêm registros indicando as habilidades desenvolvidas, desenvolvidas parcialmente e as ainda não desenvolvidas. De forma contraditória ao atestado escolar que considerou Cecília Meireles apta a cursar o 6º ano na rede estadual de ensino, verifica-se o registro no Parecer, que a aluna, no aspecto Expressão, ainda não “faz leitura, demonstrando perceber a necessidade de ritmo, fluência e entonação para a apreensão do sentido¹⁵”; como também, ainda não

[...] produz texto, compreendendo a finalidade dele, sua intenção e a sua relação com outros textos de diferentes funções: de registro, comunicativa, expressiva, informativa, literária, adequando-os as situações de uso¹⁶.

O parecer final de Ariano Suassuna está incompleto, pois apresenta apenas o indicador referente a Ciências da Natureza e Matemática, e registra como desenvolvimento parcial o reconhecimento dos números naturais e a interpretação e comunicação de dados referentes às situações didáticas. Não especifica quais são as situações didáticas, tornando-se dados inconsistentes que não informam o desenvolvimento das competências e habilidades pertinentes à série.

A ausência do Parecer com informações sobre o desempenho do aluno dificulta que a escola que o recebe analise esse desempenho, elabore projetos e proponha atividades que atendam as suas necessidades considerando as habilidades construídas e as não construídas. A supressão de registros sobre a trajetória/desempenho do aluno encaminha-o para o fracasso escolar, pois impede a

¹⁵ Indicador presente no Parecer apresentado pela aluna no ato da matrícula na escola atual.

¹⁶ Indicador presente no Parecer apresentado pela aluna no ato da matrícula na escola atua.

implementação de proposições mediadoras e contribui para o insucesso desse aluno.

Essa situação contribui para a reflexão sobre a corresponsabilidade que deve haver entre as escolas. Quando o aluno é encaminhado com seu desempenho descrito para uma nova escola, ambas – a de origem e a nova, assumem a responsabilidade e o compromisso com o sujeito aprendiz. Ou seja, a escola de origem aponta as habilidades construídas e as que estão a construir, cabendo à nova escola valorizar e enfatizar os saberes aprendidos e a aprender.

Nessa perspectiva, os processos de ensinar e aprender ocorrerão de forma positiva à medida que os profissionais de educação compreenderem que sempre há tempo de recuperar o que não foi apreendido e que de acordo com o pensamento de Paulo Freire (1996) não se concebe ensino sem aprendizagem.

Inexiste validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado, que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz (p. 24).

Dessa forma, se os saberes necessários não forem resgatados e considerados, não haverá ensino e conseqüentemente não haverá aprendizagem. A corresponsabilidade pela aprendizagem do educando não permite culpabilização, mas sim, ações positivas promovidas pelo sistema e pela escola, que contribuam para a superação das dificuldades apresentadas.

A inércia em busca de possíveis soluções para os problemas que envolvem leitura e escrita podem ocasionar um número maior de registros de indisciplina, agressões físicas e verbais, desrespeito a comunidade escolar, todas essas causadas por alguns dos alunos participantes, conforme comprovado na pesquisa. Vale salientar, que inexistem registros relacionados ao desempenho pedagógico desses alunos, como também, não há propostas¹⁷ de trabalho específicas às necessidades de cada um, visto que apenas dois alunos possuem observações, fornecidas pela escola anterior, acerca de sua trajetória e desempenho escolar.

Analisamos aqui, a situação de adolescentes que não dominam a leitura e a escrita e que por isso não apreendem os conhecimentos específicos das diversas áreas do conhecimento, apresentando comportamento indisciplinado e um histórico

¹⁷ A escola realiza no turno oposto oficinas do Programa Federal Mais Educação. Na pasta individual dos alunos não consta se eles estão participando ou não.

de reprovação e repetência. Diante dos aspectos analisados questiona-se: Como conduzir esses processos de ensino e aprendizagem? De que forma os alunos envolvidos nessa situação dizem se sentir? Como a escola é definida por eles? O que fazer para retomar a condição, verdadeira, de alunos que aprendem e professores que ensinam?

4.2 A função da escola sob a perspectiva do aluno.

A sociedade tem definido a escola como uma instituição cujo papel essencial é a formação integral do indivíduo em seus aspectos cognitivos, sociais e culturais, para isso precisa discutir com seus pares e estabelecer em seu Projeto Político Pedagógico, a concepção dos processos de ensinar e aprender como também o tipo de cidadão que deseja formar.

Segundo Pimenta (2008), a escola há muito tempo trabalha com o conhecimento, e gera polêmicas acerca do seu papel: A escola forma ou informa? Qual a sua capacidade de difundir informações diante das mídias tecnológicas? Esses questionamentos chegam aos dias atuais e deixa mais latente a inércia da escola e do professor, quando se compara o trabalho pedagógico à velocidade com que as informações circulam nos meios de comunicação. Contudo, apesar da quantidade e da velocidade de acesso às informações, a autora explica e ressalta a importância da escola e do profissional de educação, pois segundo ela não basta apenas informar.

Assim,

[...] se entendemos que conhecer não se reduz a informar, que não basta expor-se aos meios de informação para adquiri-las, senão que é preciso operar com as informações na direção de, a partir delas, chegar ao conhecimento, então parece-nos que a escola (e os professores) tem um grande trabalho a realizar com as crianças e os jovens, que é proceder à mediação entre a sociedade de informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes pelo desenvolvimento da reflexão adquirirem a *sabedoria* necessária à permanente construção do humano (PIMENTA, 2008, p. 22).

Acerca das características desse espaço de aprendizagem Micheletti e Gebara (2012) contribuem afirmando que

O espaço da escola já se apresentou de muitas formas refletindo as hierarquias da sociedade e assumindo o papel de produtora da

situação social. Hoje, no entanto, reflexo de conquistas e da própria releitura que a sociedade fez dessa instituição, a escola é o lugar dos saberes formativos e críticos – saberes dialógicos e questionadores (MICHELETTI; GEBARA, 2012, p. 233).

Consideramos o espaço escolar como *lócus* não apenas da construção do conhecimento sistematizado e da integração com o mundo letrado, mas também, como um lugar em que as relações estabelecidas, tornam-se necessários para a formação dos seres participantes da sociedade e agentes de sua história, ou seja, as relações com o conhecimento e com o outro possibilitam várias leituras do mundo e diversas formas de interação social.

De acordo com Micheletti e Gebara (2012, p.233),

[...] como instituição a escola assume a meta de ensinar saberes e fazeres. Entre os fazeres está a leitura em sua acepção ampla, desde a leitura do mundo passando pela leitura de outros códigos até o que aceitamos mais comumente como leitura, aquela do texto escrito.

A partir dessa concepção de escola e da sua função, percebemos como necessário questionar junto aos alunos participantes da pesquisa como eles definem escola. O gráfico 02 mostra as respostas dadas a esse questionamento e conduz a reflexões sobre o papel da escola na vida de alunos que estão na escola, mas não adquiriram/desenvolveram as habilidades básicas concernentes à leitura e a escrita.

Gráfico 02: Definição das escolas pelos alunos



Fonte: Dados coletados

Percebemos que os participantes do estudo, atribuem à escola sua função social, reconhecendo-a como espaço de aprendizagem da leitura e da escrita. Segundo Bruner (2001), a visão de escola, que os alunos possuem, está relacionada

ao modo como a escola encontra-se situada na vida e na cultura deles, o que determina o seu significado.

Acerca dessa temática, Bruner (2001) ainda afirma que:

[...] um dos principais preceitos educacionais de uma psicologia cultural é que a escola jamais pode ser considerada como culturalmente “independente”. O que ela ensina, que modos de pensamento e que “registros de fala” ela realmente cultiva em seus alunos são fatos que não podem ser isolados [...], pois o currículo de uma escola não trata apenas de “matérias”. A principal disciplina da escola, do ponto de vista cultural, é a própria escola (p. 35).

Nessa perspectiva, cabe à escola conhecer e interagir com seus educandos, fornecendo-lhes instrumentos necessários para o desenvolvimento das formas de pensar, sentir e falar, inserindo-os na cultura letrada e nos “mercados” institucionalizados de uma sociedade” (BRUNER, 2001, p. 33), percebendo-os como seres constitutivos de potencialidades e sentimentos.

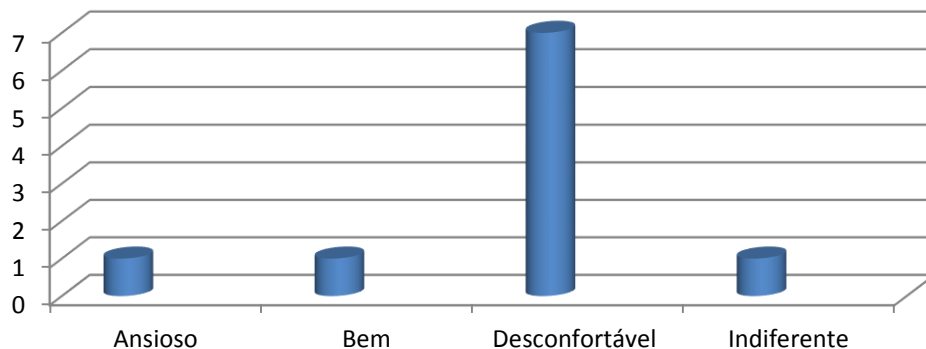
Se [...] a escola é uma entrada para a cultura e não apenas um preparo para a mesma, então devemos reavaliar constantemente o que a escola faz para a concepção que o aluno jovem tem de seus próprios poderes (seu sentido de agência) e de suas chances percebidas de ser capaz de lidar com mundo na escola e após a mesma (sua autoestima) (BRUNER, 2001, p. 43).

Portanto, reiteramos que a escola enquanto mediadora da construção do conhecimento e participante da formação do cidadão deve oportunizar o educando a tornar-se sujeito da sua história, escritor e leitor das linhas da vida e dos livros.

Nessa conjuntura, observamos também um contingente de alunos que frequentam a escola, não com o objetivo primeiro de aprender, mas para encontrar os amigos ou porque os responsáveis exigem. Esses alunos sinalizam terem perdido o sentido do que seria a escola e o desejo de aprender; integram as estatísticas de reprovação e não se percebem integrantes e atuantes nesse ambiente, conforme as respostas dadas acerca de como se sentem na classe.

Em resposta a esse questionamento, a maioria dos alunos diz sentir-se desconfortável na sala de aula, outros admitiram sentir indiferença e ansiedade, e apenas um afirmou sentir-se bem, acompanhar e participar da aula, conforme demonstra o gráfico 03:

Gráfico 03: Como os alunos dizem sentir-se em sala de aula.



Fonte: Dados coletados

Entre esses alunos destacamos Fernando Sabino, Rachel de Queiroz, Carlos Drummond e Vinicius de Moraes por apresentarem respostas comuns às duas questões citadas anteriormente – definição de escola e como se sente em classe. Exceto Carlos Drummond, que se diz ansioso para ir para casa, os demais admitem desconforto e que frequentam a escola por exigência dos responsáveis. Esses dados revelam que estar no ambiente escolar com o objetivo de aprender não os motiva. Esse desinteresse e/ou indiferença, ocasiona situações de indisciplina e agressões verbais e físicas, de acordo com as ocorrências da escola atual, já comentadas na seção anterior.

No entanto, a atitude assumida por alguns alunos como Cecília Meireles, Clarisse Lispector, Jorge Amado, Rute Rocha e Ariano Suassuna, que sentem desconforto, mas reconhecem a escola como um lugar para aprender a ler e escrever, implica dizer que ainda há uma esperança de reversão e superação da situação apresentada. O desconforto pode ser ocasionado pelo fato de não conseguirem acompanhar as atividades e frequentarem um local que tem por objetivo ensinar a ler e escrever.

Nos momentos da entrevista em grupo os alunos expressaram ¹⁸ seu posicionamento acerca dessas temáticas ao declararem:

Eu me sinto envergonhada, todo mundo consegue ler, menos eu (Clarisse Lispector).

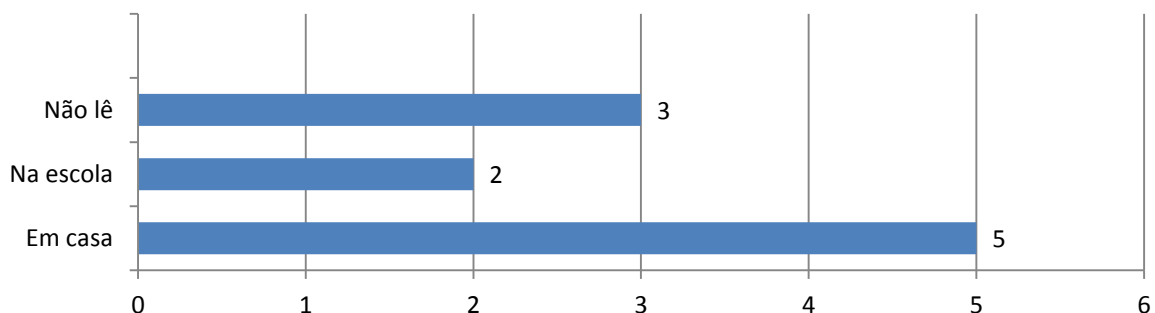
¹⁸Em todos os excertos da fala dos alunos, para esse texto, foi realizada a adequação aproximada da norma padrão.

Eu também. De ler não, de escrever. Os colegas sabem mais do que eu, fico com vergonha deles. Sabem todas as respostas e eu demoro, sem conseguir fazer (João Ubaldo).

Eu leio, os colegas riem (Jorge Amado).

O constrangimento presente na fala desses alunos demonstra que a escola não está preparada para acolher e propor a superação das dificuldades de leitura e escrita apresentadas por eles. Apesar de ser um dos espaços possíveis de construção e disseminação de conhecimento e cultura, não é o espaço escolhido pela maioria dos participantes da pesquisa para realização de leituras. (Quadro 02). Esses alunos não veem a escola como local propício para essa prática – é o local para aprender a ler, mas não para praticar – a maioria afirma que o lugar onde leem com mais frequência é em casa e apenas dois dizem ler na escola, conforme está demonstrado no gráfico 04, que inclui também o quantitativo daqueles que declararam não ler.

Gráfico 04. Local onde lê com mais frequência.



Fonte: Dados coletados

Esses dados indicam que fora do ambiente escolar, com ou sem ajuda, eles sentem-se mais confortáveis para experienciar a leitura, distante dos aspectos avaliativos e críticos que acompanham as atividades escolares. Algumas colocações dos alunos, na entrevista em grupo, comprovam essas informações.

A professora chama pra gente ler, eu digo que não sei soletrar, aí chamam a gente de burro (Clarisse Lispector).

Digo a professora que não sei ler, peço para ela passar outra atividade para mim... Ela não passa (Ariano Suassuna).

Chamam a gente de “burro”. Eu fico envergonhada (Rachel de Queiroz).

Tenho uma vizinha que sabe ler e às vezes me ensina o dever. Ela lê livros pra mim (Rachel de Queiroz).

Gosto de ler em casa, história em quadrinho (Jorge Amado).

As afirmações acima, explicam o porquê da escola mesmo sendo reconhecida como um lugar para aprender a ler e escrever inibi a prática leitora daqueles que não a dominam, exemplificada aqui pela postura do profissional de educação diante da situação apresentada; pelos rótulos atribuídos pelos colegas e pelo estranhamento do outro frente ao colega que não sabe ler.

Por isso, no ambiente familiar, onde é possível escolher o material a ser lido, solicitar ajuda de familiares e amigos para a realização de atividades ou apenas ler por fruição, a leitura ou a tentativa de ler acontece.

O distanciamento da escola, apresentado por esses alunos, conduz ao pensamento de que a escola não é para todos, pensamento esse ratificado por Lajolo (2002) ao dizer que:

[...] numa sociedade como a nossa, em que a divisão de bens, de rendas e de lucros é tão desigual, não se estranha que desigualdade similar presida também à distribuição de bens culturais, já que a participação em boa parte destes últimos é mediada pela leitura, habilidade que não está ao alcance de todos, nem mesmo de todos aqueles que foram à escola (p. 106).

Assim encontramos os participantes desse estudo, estão na escola, não dominam a leitura e a escrita, sabem qual é a função da escola, ao mesmo tempo percebem que a escola que os recebem não desenvolve nenhuma prática mediadora que os aproximem do mundo letrado. Ou seja, o aluno faz-se presente e por não ter suas necessidades atendidas afasta-se, chegando muitas vezes a desvincular-se completamente da leitura, não lendo em nenhum lugar, de acordo com o que foi dito por alguns participantes e está demonstrado no gráfico04.

Portanto, a escola deve assumir seu papel social, motivando os educandos a aprender, transformando – se em um espaço vivo, que atento às necessidades de aprendizagem propicie aos alunos estarem próximos e presentes, tanto na escola quanto do mundo letrado.

Segundo Mosé (2014), a escola precisa torna-se atuante, vinculada a realidade social valorizando a curiosidade, a pesquisa, a arte e a cultura, integrando os diferentes saberes ao diferentes fazeres. Ou seja,

[...]é preciso que a escola seja um lugar onde se aprende por meio da ação, e não da passividade, onde os conteúdos se relacionem, sempre que possível, com situações vividas pelos jovens e pelas crianças, e a aprendizagem aconteça em situações em que elas se reconheçam. É também preciso que a escola seja um lugar voltado para desenvolver e estimular o gosto por aprender e a alegria de produzir conhecimentos, sempre com o objetivo de ler e intervir no mundo (MOSE, 2014, p. 56).

Dessa forma, compete à escola contribuir de forma efetiva para o alcance desses os objetivos, visto que, as pessoas que procuram as instituições de ensino buscam aprender a ler, escrever e atuar no mundo. Quando essas habilidades não são construídas/desenvolvidas no espaço escolar, sentimentos como fracasso e incompetência podem referenciar a vida de adolescentes e jovens.

Nesse contexto, várias situações são apresentadas nos aspectos referentes às relações do participante da pesquisa e a leitura e a escrita. O quadro 02 demonstra que o desejo de ler e o gosto pela leitura transpõem o não domínio dessa habilidade.

4.3 Gostar de leitura e não saber ler.

Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprende por aí, na chamada escola da vida (LAJOLO, 2002, p. 7).

Com esse pensamento, ratificamos aqui o papel da escola na aquisição e desenvolvimento das habilidades leitora e escritora, acreditando que a aprendizagem adquirida na escola poderá extrapolar esse espaço à medida que o aprendiz perceba-se capaz de ler e interagir no mundo e com o mundo através de práticas leitoras.

A possibilidade de aprender, de conhecer outras culturas atrai a todos e a conscientização de que tudo isso é possível mediante a leitura, pode ser considerado um elemento motivador para aquisição, desenvolvimento e/ou aprimoramento da habilidade de ler.

No contexto desse estudo os participantes demonstraram um grande interesse pela leitura. Apesar de não dominarem essa habilidade, afirmaram gostar das atividades que envolvem leitura. Esse aspecto é considerado importante para o resgate da autovalorização e do desejo de aprender, desde quando o conteúdo dos textos atrai e desperta a vontade de saber mais.

A aceitação e o gosto pelas atividades envolvendo leitura podem ser explicados a partir da concepção da leitura e da escrita para além de instrumentos de comunicação e expressão social, compreendendo-as como práticas que compõem um universo mágico que instiga a imaginação e a fantasia, pois,

[...] como atividade que pode ser altamente prazerosa, a leitura permitirá às pessoas longas viagens pelos mais diversos lugares do mundo até mesmo àqueles que só existem no fértil imaginário dos autores, e dos leitores; que a sua maneira, interpretam as intenções do autor recriando lugares e situações, vendo o mundo sob uma perspectiva diferente, pelos olhos de outro alguém (MARTINS; MOREIRA, 2012, p. 31).

São as “viagens” possibilitadas pela leitura que encantam e atraem leitores iniciantes e experientes. Alguns dos participantes da pesquisa, embora não dominando de forma proficiente¹⁹ o processo de leitura afirmam gostar de ler histórias em quadrinhos e poemas. Acreditamos que a escolha por estes gêneros está na relação entre as linguagens verbal e não verbal da história em quadrinhos, o que contribui para a construção do sentido do texto, e na subjetividade apresentada pelo gênero poema, que desperta o interesse pela leitura, a criação e a recriação da realidade, através do confronto do que lê e do que vivencia em seu cotidiano.

Sobre as histórias em quadrinhos, Mendonça (2010) afirma que

Na relação entre as semioses envolvidas – verbal e não verbal – os quadrinhos revelam-se um material riquíssimo, pois, na construção de sentido que caracteriza o processo de leitura [...], textos e desenhos desempenham papel central. Desvendar como funciona tal parceria é uma das atividades linguístico-cognitivas realizadas continuamente pelos leitores de HQs (p. 212).

¹⁹ Ler de forma proficiente condiz com a leitura na qual que o leitor não só decodifica as palavras que compõem o texto escrito, mas também constrói sentidos de acordo com as condições de funcionamento do gênero em foco, mobilizando, para isso, um conjunto de saberes – sobre a língua, outros textos, o gênero textual, o assunto focalizado, o autor do texto, o suporte, os modos de leitura. MATA, Maria Aparecida. Leitor Proficiente. Disponível em <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitor-proficiente>. Acesso em 25 de jun.de 2015.

Seja a leitura literária ou científica, sempre haverá uma contribuição positiva para os leitores e/ou ouvintes que interagem com o texto, pois durante a leitura ou a audição de um material escrito, as experiências do leitor interagem com as do autor, ampliando o repertório cognitivo e linguístico daquele que lê.

Para Silva (2011, p. 44), “as experiências conseguidas através da leitura [...] são fontes de energia que impulsionam a descoberta, a elaboração e difusão do conhecimento”.

Porém, um contingente significativo da população brasileira, incluindo nesse panorama, os alunos participantes da pesquisa, está à margem do acúmulo de experiências e aprendizagens através da leitura, seja ela para fruição ou informação, pois não dominando a leitura, estão apenas na condição de ouvintes.

No questionamento acerca do que gostam de ler, a grande maioria dos participantes respondeu não saber ler. O que apreende através da leitura é por ouvir alguém ler uma história ou uma notícia, assim sendo, é mero ouvinte, e ser ouvinte não o faz leitor.

Constatamos a importância do contato frequente do aluno com práticas letradas diversificadas, de modo que estudantes com 04, 05 ou 06 anos de escolarização não se mantenham na condição de ouvintes por tanto tempo. De acordo com Kleiman (2001), esse período de escolaridade é suficiente para a formação de bons leitores, conforme esclarece

[...] por volta dos 10 anos, ou após 4 anos de escolarização, o aluno que é bom leitor já apresenta todas as características do leitor proficiente, com apenas diferenças quantitativas. [...] a flexibilidade, ou a capacidade de adaptar esses mecanismos à dificuldade do material lido já se acha desenvolvida no pequeno leitor. [...] Ele está preparado para enfrentar as demandas cada vez maiores da escola, que fundamenta todo o processo educacional na leitura (KLEIMAN, 2001, p.14).

Diante do exposto, surgem questionamentos em relação à prática leitora desenvolvida com esses alunos durante o seu processo de escolarização: Como as dificuldades de desempenho foram observadas e trabalhadas? Qual a proposta de ensino de leitura e escrita veiculada pela escola? Quais as atividades desenvolvidas por esses alunos?

A escola, a equipe gestora, o corpo técnico pedagógico e os professores precisam

[...] dar chances às crianças para vivenciarem o que precisam aprender; sentirem que o que fazem é significativo e vale a pena ser feito. Sem esse interesse realmente sentido pelas crianças, as atividades da escola podem não passar de um jogo, de um brinquedo, de uma obrigação, que alguns podem realizar, e outros inconformados deixar de lado (CAGLIARI, 1998, p.64 e 65).

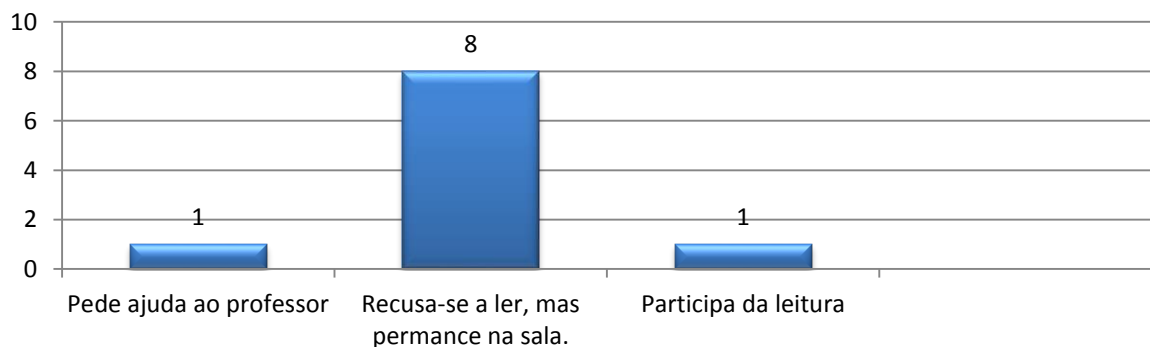
Portanto, faz-se necessário fornecer ao leitor iniciante, contato direto com textos escritos e a possibilidade de realizar a leitura por meio de várias linguagens. Martins e Vieira (2012, p. 20) asseguram sabiamente que

[...] a leitura não deve se restringir apenas a um ato de reconhecimento e reprodução de palavras e frases, mas deve ser bem mais ampla de modo a atualizar e recuperar a experiência e a visão de mundo do leitor.

Nessa perspectiva, Silva (2011) corrobora afirmando que a leitura é uma das possibilidades de inserção do homem na sociedade letrada, e que a existência de leitores possibilita a participação no universo grafocêntrico, e conseqüentemente, a apreensão dos produtos culturais da humanidade.

Porém, os suportes para realização de leituras, ofertados aos participantes, para ascensão e inserção na sociedade letrada, não atendem os anseios daqueles que já declararam não saber ler. Em decorrência disso, as proposições apresentadas em classe para a realização das atividades de leitura, tendo os alunos como leitores, são recebidas de diferentes formas, convergindo em um aspecto: a recusa em ler. O gráfico 05 ilustra as posturas adotadas por eles diante das atividades solicitadas.

Gráfico 05: Atitude na classe no momento da atividade de leitura.



Os dados expõem a resistência dos alunos em não realizar as atividades propostas, os mesmos recusam-se a participar e permanecem na sala de aula atendendo as normas da escola, que não permitem alunos fora da classe nos horários das aulas. Como consequências dessa recusa e da obrigatoriedade de permanecerem na classe – de forma ociosa – surgem os comportamentos indisciplinados e em algumas situações, embates verbais.

De acordo com o participante Jorge Amado, é inviável pedir que realize leituras e justifica-se dizendo:

Na sala eu fico com vergonha. Eu não sei mesmo não, por que me manda ler? (Jorge Amado).

Eu fico com raiva, nós estamos lendo, nos atrapalhamos e as pessoas ficam sorrindo (Jorge Amado).

Os colegas corroboram com as falas acima e declaram:

Fico com vergonha e não leio. Dá vontade de dar um murro em quem começou a mangar (Fernando Sabino).

Tenho vergonha. O menino menor sabe ler mais que eu (Vinicius de Moraes).

É...Dá raiva mesmo. De vez em quando a professora pede pra ler na sala e dá vergonha, ficamos lendo e as pessoas ficam dando risada, mangando (Carlos Drummond).

Desse modo, percebemos que esses educandos precisam apropriar-se da leitura e da escrita para recuperarem a segurança individual e a autoestima, responsáveis pela motivação em aprender, não mais sucumbindo aos rótulos e escondendo-se por detrás de palavras e atitudes ásperas.

Assim, entendemos que a leitura além de corroborar para a aquisição do conhecimento, facilita as possibilidades de comunicação e interação contribuindo para a formação cognitiva, social e política do ser humano. Silva (2011), ainda atribui outras funções para a leitura tomando como parâmetro a realidade brasileira:

1. Leitura é uma atividade essencial a qualquer área do conhecimento e mais essencial ainda à própria vida do ser humano;
2. Leitura está intimamente relacionada com o sucesso acadêmico do que se aprende e contrariamente à evasão escolar;
3. Leitura é um dos principais instrumentos que permite ao ser humano situar-se com os outros, de discussão e de crítica para poder chegar à práxis;

4. A facilitação da aprendizagem eficiente da leitura é um dos principais recursos de que o professor dispõe para combater a massificação galopante, executada principalmente pela televisão;
5. A leitura, possibilitando a aquisição de diferentes pontos de vista [...] parece ser o único meio de desenvolver a originalidade e a autenticidade dos seres que aprendem. (p. 49)

Portanto, tendo em vista as funções apresentadas nas sociedades grafocêntricas, ratifica-se que a leitura “assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem” (MORTATTI, 2004, p.98).

Assim, apropriando efetivamente dos bens culturais – leitura e escrita – os participantes da pesquisa e outros educandos que vivenciam a mesma situação – não domínio da leitura e da escrita – poderão exercer a cidadania lendo e escrevendo no mundo e para o mundo.

4.4 O quê e por que escrever?

Através da apreensão e realização de exercícios de leitura e escrita, os indivíduos apropriam-se não apenas do conhecimento sistematizado, como também passa a reconhecer-se como agente social e histórico. Nesse contexto, o surgimento da escrita favorece a mudança do homem de ouvinte para leitor, porque “ao lado do mundo da oralidade, caracterizado pelos atos de falar e ouvir surge o mundo da escrita, caracterizado pelos atos de ler e escrever” (SILVA, 2011, p. 73).

Consoante com essa ideia, Fayol (2014) compara a escrita com uma ferramenta que “permite a comunicação com o outro, por meio de desenhos, gráficos, mapas, palavras, frases e textos. Também permite representar as situações [...] em geral para um destinatário, mas também para si mesmo” (p.33).

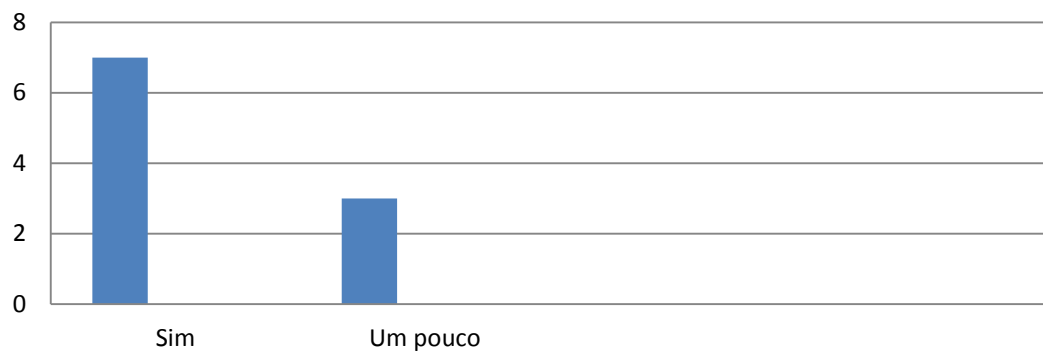
Visto que a escrita está presente em toda a sociedade grafocêntrica, que oferece um extenso material escrito: placas, panfletos, cartazes, jornais, revista, livros... Muitas crianças e adolescentes se beneficiam desses recursos e desde muito cedo compreendem a função social da escrita por conviverem em ambientes, no qual são estimuladas a desenhar e escrever.

Segundo Fayol (2014), a aquisição da escrita pelas crianças perpassa pelas atividades observadas ou realizadas por elas. O autor assim o diz:

[...] ao contrário do que ocorre com a linguagem oral, nenhuma determinação biológica predispõe as crianças a adquirir a escrita, as aprendizagens se efetuam em função dos estímulos, das solicitações, e da frequência de inserção em situações que impliquem a percepção e /ou a utilização de escritos diversos (FAYOL, 2014, p. 34).

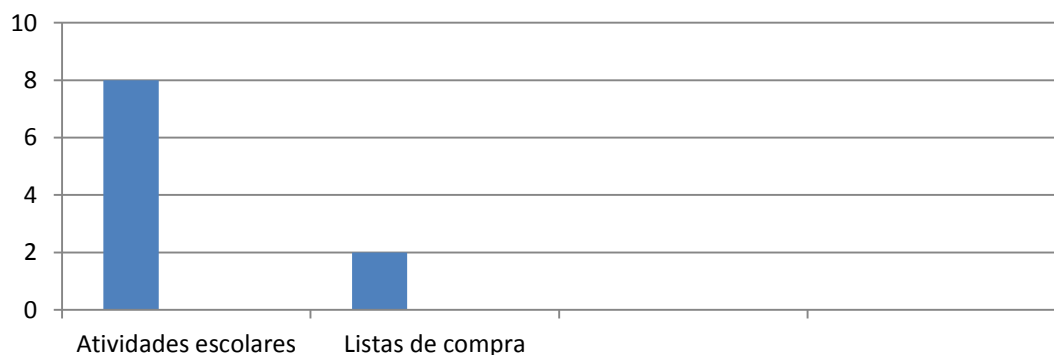
Apesar de viverem em um ambiente urbano, em contato com diferentes materiais escritos, observáveis na rua, na igreja, na escola e em outros locais de circulação social, os alunos participantes ainda estão distantes do mundo letrado por não dominarem efetivamente os atos de ler e escrever. No questionamento em relação à escrita a maioria declara gostar de escrever e que costuma escrever as atividades escolares, conforme explicitam os gráficos 06 e 07.

Gráfico 06: Gosto pela escrita



Fonte: Dados coletados

Gráfico 07: O que costumam escrever.



Fonte: Dados coletados

Nesse contexto, a relação dos alunos com a escrita, restringe-se as atividades escolares, limitando-se a copiar o que o professor escreve na lousa e as tarefas propostas no livro didático, em um processo de reprodução dos símbolos (letras), no qual escrever passa a ser um ato mecânico de desenhar, sem compreensão e significado.

Distinguem letras de desenhos, mas não utilizam as primeiras de forma autônoma na produção de frases e textos. Quando solicitados, na entrevista, a narrarem suas experiências com escrita, deixam claro que ela está restrita às atividades escolares, nas quais reproduzir o que está escrito na lousa e/ou no livro didático tornou-se uma tarefa fácil e rotineira. Sobre isso eles dizem que:

O que eu mais tenho dificuldade é ler. Para escrever, escrevo na mente. Eu sei, mas na mente. Na hora de passar para o papel, coloco letra errada (Clarisse Lispector).

É fácil escrever o que está no quadro (Jorge Amado).

Quando copio rápido sai errado. Quando copio com calma sai certo (Ariano Suassuna).

Se a professora mandar escrever uma redação eu escrevo, mas sabe lá como vai sair (Jorge Amado).

Eu só escrevo na escola (Cecília Meireles).

Copiando eu sei escrever, do pensamento não (Rachel de Queiroz).

Em casa eu escrevo no *facebook* (João Ubaldo).

Esses alunos se tornaram exímios copistas, porém escritores fadados ao fracasso por não conseguirem transferir para o papel, utilizando as palavras que retratam suas ideias e emoções. Reconhecem e traçam as letras, mas, ainda não se apropriaram do sentido que elas podem produzir ao serem dispostas.

Eles são conscientes de que a habilidade escritora extrapola a reprodução vivenciada na escola. Pensam, elaboram, “escrevem na mente”, mas faltam-lhes os elementos necessários para a reestruturação e transformação do pensamento em palavras escritas.

Os alunos definem a escola como um lugar para aprender, porém a prática da leitura e da escrita, quando acontecem, é fora do espaço escolar. De acordo com as declarações, da maioria dos alunos, na escola eles escrevem apenas as atividades

escolares, reproduzindo o que está na lousa. Somente dois alunos disseram escrever em casa listas de compras e um desses diz utilizar as redes sociais.

Não queremos considerar aqui o suporte para a escrita, mas a ênfase dada ao local onde essas escritas acontecem – listas de compras, para realizar tarefas para a família, redes sociais para se comunicar com os amigos. Percebe-se que mais uma vez a escola cerceia e limita a liberdade de expressão, antes descrita na leitura, agora na escrita.

Esses e outros alunos, em situação escolar semelhante, adentram e se fazem presente na escola para aprender a ler e escrever há uma possibilidade maior de “se aproximarem dela, de perceberem sua função social, de se apropriarem dela como meio imprescindível para o sucesso dentro e fora da escola” (MARTINS; VIEIRA, 2012, p. 18).

Corroborando com esse pensamento, Colello (2012, p. 26) afirma que “é no conjunto das práticas sociais que a escrita revela-se na plenitude de seu potencial, infelizmente nem sempre acessível a todos”, engrossando as estatísticas de reprovação e abandono escolar.

Por isso, afirmamos que são prementes as dificuldades de leitura e escrita que assolam as escolas brasileiras, para Colello (2012) as dificuldades são

[...] genericamente constatadas na população, configuram-se também como uma problemática evidente já no âmbito escolar. Avaliações nacionais e internacionais realizadas com milhões de estudantes brasileiros comprovam a defasagem dessa aprendizagem ao longo dos anos escolares, o que nos permite afirmar que, ao lado dos históricos índices de analfabetismo e evasão, não se pode garantir a efetiva aprendizagem da língua escrita, mesmo para aqueles que conseguem permanecer na escola (COLELLO, 2012, p. 50).

Diante do exposto, surgem questões inquisidoras acerca da aquisição da leitura e da escrita. O que seria dominar a leitura e a escrita? Qual o objetivo proposto ao ensinar alguém a ler e escrever? O que existe além da decodificação e da cópia?

Desse modo, é preciso estabelecer propostas pedagógicas que resgatem e insiram os alunos em situações sócio comunicativas, nas quais sejam agentes de sua aprendizagem e da vida cidadã. Portanto, faz-se necessário orientar o educando para que se aproprie desses conhecimentos, apresentando-lhes os elementos linguísticos necessários para a descoberta do universo que há por trás das palavras.

4.5 Alfabetização e letramento: essenciais para formar leitores e escritores.

É notório afirmar que ler e escrever são habilidades essenciais para a participação do sujeito em uma sociedade letrada, pois possibilita o acesso ao conhecimento já produzido e sistematizado pela sociedade, promove também aprimoramento e a elaboração de novos conhecimentos e contribui para a formação do acervo sociocultural e científico da sociedade.

A importância e a função social da leitura e da escrita também estão presentes no cotidiano daqueles que ainda não a dominam, de forma proficiente, as habilidades de ler e escrever. No encontro do grupo focal quando abordada a temática acerca das experiências com leitura dentro e/ou fora da escola, o participante João Ubaldo compartilha uma experiência particular.

Leio em todo lugar possível. Quando é para eu ir a algum lugar... Um dia, não sabia ir pro shopping com minha tia. Fui lendo as placas e chegamos lá (João Ubaldo)
Ajudo minha avó, ela não sabe ler nem escrever, mas sabe muita coisa... Ajudo a pegar o ônibus, ir ao banco, comprar as coisas... Ler os nomes... (João Ubaldo)

Esse aluno reconhece a importância e a necessidade da leitura no cotidiano, as falas acima, mostram o conhecimento do uso social da língua quando descreve os meios utilizados para o alcance de um objetivo – leu as placas indicativas da localização do shopping da cidade para chegar a esse local e a ajuda concedida a avó nas tarefas cotidianas. Atitudes como a de João Ubaldo são importantes porque demonstram o enfrentamento de uma “realidade social em que não basta simplesmente ‘saber ler e escrever’” (SOARES, 2013, p. 29).

A autora continua sua reflexão afirmando que espera-se hoje que os indivíduos não saibam apenas ler e escrever, mas também que saibam fazer uso dessas habilidades, empregando-as em seu cotidiano, “transformando-se assim seu ‘estado’ ou ‘condição’, como consequência do domínio dessa tecnologia” (SOARES, 2013, p. 29). As expressões “estado” e “condição” são assim explicitadas pela autora:

Estado ou condição: essas palavras são importantes para que se compreendam as diferenças entre analfabeto, alfabetizado e letrado; o pressuposto é que quem aprende a ler e a escrever e passa a usar a leitura e a escrita, a envolver-se em práticas de leitura e escrita,

torna-se uma pessoa diferente, adquire um outro estado, uma outra condição (SOARES, 2012, p.36).

Nessa perspectiva, os participantes dessa pesquisa anseiam por esse outro estado, por essa outra condição; sair da condição de ouvinte para a condição de leitor, de iletrado para letrado, constituindo-se partícipe da sociedade em sua conjuntura social e política. Portanto, alfabetizar e letrar são aspectos relevantes a serem considerados, porque para eles, saber ler e escrever promove a independência, a inclusão no mercado de trabalho e uma quantidade maior de acertos na escola.

Se não sabe ler, não sabe o ônibus que está vindo... Ler uma notícia... (Clarisse Lispector).

Vai sempre ter que pedir a alguém para ler para ela. (João Ubaldo).

Na escola às vezes eu acerto, outra não. Sou “malaca”, eu “pesco”. O jeito é “pescar”. Tenho que aprender a ler e escrever (Jorge Amado).

Para encontrar qualquer trabalho tem que saber tudo. Se não souber não trabalha em lugar nenhum (Carlos Drummond).

Na hora de procurar emprego, a pessoa pede para você, você sabe, é logo chamada de burra (Clarisse Lispector).

As colocações apresentadas demonstram a compreensão da função social da língua e a necessidade de envolver-se e apropriar-se das práticas sociais de leitura e de escrita. Para Soares (2012) é preciso que haja condições precípuas como a escolarização real e efetiva da população, considerando que

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2012, p. 40).

Silva (2011) defende a premissa de que a alfabetização é uma condição necessária para a formação do leitor, mas deve ser realizada de forma significativa possibilitando ao educando não apenas a decodificação das letras, como também a formação de referências do que está sendo indicado através da escrita.

O entendimento de que a formação do leitor perpassa pelo processo de alfabetização é referendada por Cagliari (1999), ao afirmar que

[...] ler é decifrar no contexto das atividades de alfabetização. Todo trabalho posterior com textos exige que o aluno consiga decifrá-lo, em primeiro lugar. Por esta razão, as noções básicas para se aprender a ler estão voltadas exclusivamente para problemas linguísticos relacionados com a tarefa de decifrar o nosso sistema de escrita (p. 134).

Nesse contexto, no qual a maioria dos participantes admite não saber ler, é importante introduzi-los no universo das letras e das palavras, em um processo de “decifração”, “saber quais letras são é o primeiro passo de reconhecimento do material escrito para poder decifrá-lo” (CAGLIARI, 1999, p.144), para em seguida construir os vários sentidos que um texto pode apresentar. O autor também sinaliza a importância do papel do professor e da escola, no processo de apropriação das noções básicas necessárias à leitura.

Enquanto o aluno não interiorizar algumas das noções básicas e imprescindíveis, não vai conseguir decifrar e ler. Por isso é preciso que o professor tenha em mente um certo tempo de desenvolvimento que normalmente é diferente para cada aluno, porque cada um tem uma história diferente de relacionamento com a leitura, a escrita e a escola (CAGLIARI, 1999, p. 151).

Esse relacionamento e o tempo específico para a aprendizagem de cada um estão inseridos na fala dos participantes, ao reconhecerem suas limitações:

Eu queria saber ler direito, sem parar... leio parando... soletrando... Às vezes não sei as letras (Jorge Amado).

Para ler tem que juntar as letras e soltar a voz... Às vezes, quando eu leio entendo um pouco, mas só um pouco... (Fernando Sabino).

Preciso aprender a ler, conhecer as letras (Cecília Meireles).

A percepção que esses alunos possuem do ato leitor é de decodificação, identificação de símbolos e sons, o que não condiz com o pensamento de Silva (2011), ao declarar que a leitura “é também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo” (p.51).

Certamente, a compreensão do mundo e a inserção do indivíduo em situações sociais de leitura e escrita, corresponde ao letramento, aqui definido por Mortatti (2004, p.105) como “um conjunto de práticas sociais em que os indivíduos, se envolvem de diferentes formas, de acordo com as demandas do contexto social e das habilidades e conhecimentos de que dispõem”.

Dessa forma, faz-se necessário orientar o educando para que se aproprie desses conhecimentos, apresentando-lhes os elementos linguísticos necessários para a descoberta do universo que há por trás das palavras.

Acerca do aprender a ler, Cagliari (1999, p. 134) diz que “ler em uma primeira abordagem é decifrar e transformar o que está sendo escrito em material da linguagem oral e, somente depois disto, a compreensão de um texto que se processa”.

Cagliari (1999) em seu texto *O que é preciso para saber ler*, discute quais os aspectos relevantes a serem considerados no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita e inicia sua reflexão atribuindo o sucesso dos alunos ao professor, pois segundo ele, quando o educador está seguro dos seus saberes consegue conduzir bem o processo de ensino aprendizagem e “desfaz as dúvidas e incertezas com convicção e competência” (p, 133).

Dessa forma, é preciso que o professor apresente ao educando, os elementos que compõe a língua materna; incentive o uso da linguagem subjacente à gramática internalizada; introduza informações acerca do sistema de escrita, reconhecendo o significado das palavras e a necessidade de segmentação entre elas para a construção de frases.

Então, cabe à escola ensinar o aluno a ler e escrever de forma a integrá-los às práticas sociais de comunicação existentes na sociedade, pois, “ajudá-lo a progredir é também fundamental, como atividade do professor e como objetivo que dá a razão de ser de uma escola” (CAGLIARI, 1998, p.69), sendo também, “uma conquista indispensável ao estudante, fundamental ao ser humano e essencial ao cidadão” (COLELLO, 2012, p. 26).

Nesse sentido, percebemos que os processos de ensinar e aprender não ocorrem satisfatoriamente. É urgente compreender que aprender a ler e escrever mais do que decodificar associando letras e palavras, contribui para o desenvolvimento de potencialidades cognitivas e inserção social, pois “é no conjunto

das práticas sociais que a escrita revela-se na plenitude de seu potencial, infelizmente nem sempre acessível a todos” (COLELLO, 2012, p. 26).

O domínio da leitura e da escrita perpassa não apenas pelos aspectos cognitivos, mas também pelos aspectos afetivos e sociais. Alunos como Carlos Drummond apresentam um perfil comum a adolescentes e jovens que passam pela escola, não desenvolvem as habilidades de leitura e escrita e constroem um histórico de reprovação e repetência. Hoje, ele tem 15 anos, cursa Tempo Formativo Juvenil III, afirma não gostar de ler – quando o faz é em casa –, recusa-se a participar das atividades de leitura e sua produção escrita está atrelada a realização de atividades. Vê a escola como um lugar para encontrar os amigos e na sala de aula impera o desejo de voltar para casa; apresenta atitudes agressivas com colegas, desinteresse nas atividades propostas, entrando e saindo constantemente da classe. Essas seriam as estratégias elencadas por esse aluno, para permanecer e conviver na escola. Esse adolescente possui dez anos de escolaridade e ainda não domina a leitura e a escrita, escondendo-se, portanto, atrás de atitudes indisciplinadas e agressivas.

De que forma a educação escolar desses alunos foi conduzida? O que foi trabalhado com esse educando durante todo esse tempo? Quais objetivos foram propostos no ensino da leitura e da escrita? Como recuperar esse tempo de não aprendizagens?

4.6 Eles estão no ensino fundamental II. E agora?

Os sujeitos dessa pesquisa são alunos regularmente matriculados nos anos finais do ensino fundamental e apresentam em sua trajetória escolar um histórico de reprovação e repetência decorrentes do insucesso na aquisição e domínio da leitura e da escrita.

Para a maioria deles a escola é o lugar para se aprender a ler e escrever, porém o melhor lugar para exercitar essas habilidades é casa de cada um, porque fora do ambiente escolar é possível escolher o material a ser lido ou escrito, receber ajuda de familiares e amigos, e não sofrer críticas.

Esses alunos reconhecem em seu cotidiano a importância e o papel social da leitura e da escrita, mas tristemente admitem não saber ler e escrever apenas

copiando as atividades escolares. Pensam, elaboram, criam, porém são resistentes ao registro escrito, justamente por não saberem quais as letras que devem ser utilizadas para formar as palavras.

Apesar de todas as dificuldades apresentadas esses participantes ainda sonham com a aprendizagem da leitura e escrita, com a realização profissional e com o reconhecimento da família. Quando questionados acerca do que esperam e desejam da escola, foram unânimes ao afirmarem a vontade de ler e escrever, mas também delegam a eles próprios a responsabilidade pela situação de insucesso construída até aqui.

Temos que prestar atenção à aula, leitura. Mais atenção também na hora de juntar (João Ubaldo).

É preciso treinar em casa. Ter esforço. Não me esforço muito não, me esforço um pouco (Jorge Amado).

Temos que parar a brincadeira na sala (João Ubaldo).

A responsabilidade por tudo isso é da gente e dos nossos pais. Dos professores não, só dos alunos que não prestam atenção (Fernando Sabino).

Quero aprender agora, não deixar para quando eu tiver 14, 15 anos... (Clarisse Lispector).

Contudo, nas falas anteriores desses mesmos alunos, foi mostrada a intolerância e impaciência nas atitudes de alguns profissionais de educação que apresentam resistência em assumir a corresponsabilidade pela vida escolar desse educando. No entanto, diante da situação instaurada não há como retroceder, esses alunos não podem voltar para os anos iniciais, como também não podem permanecer por mais tempo presentes e distantes do mundo letrado. São sujeitos de deveres e direitos e esses últimos precisam ser assegurados em relação à aprendizagem básica da leitura e da escrita.

Todos esses aspectos foram abordados na entrevista em grupo e sugestões foram solicitadas para a elaboração de proposições pedagógicas que mediem a superação das dificuldades vividas. Percebemos que as estratégias sugeridas pelos alunos fazem parte do repertório de ensino e aprendizagem da língua nos anos iniciais do ensino fundamental, estão atreladas a ludicidade e as habilidades que desejam dominar – leitura e escrita.

Mais reforço, mais atividade de leitura e escrita (Clarisse Lispector).

Na brincadeira da forca temos que colocar as letras (João Ubaldo).

Tem também, caça-palavras, ABC (Rute Rocha).

Todos os dias atividades de leitura (Ariano Suassuna).

Ler revista em quadrinho, poemas... (Jorge Amado).

Pelo perfil desse grupo de alunos e pela trajetória escolar apresentada entendemos que agora é a hora da escola colaborar para que a autovalorização e a inserção no mundo letrado contribuam para o crescente desejo de aprender, percebendo-se como ser atuante e capaz.

Sobre a autovalorização, Werneck (2012, p. 22) aborda

A criança e especialmente o adolescente precisam ter consciência do próprio valor para que consigam o equilíbrio emocional. A falta dessa consciência leva à autodesvalorização dificultando a convivência consigo mesmo. Muitas crianças e adolescentes se desvalorizam tanto que tornam dependentes dos amigos ou dos programas contínuos. Consideram que, sozinhos, nada valem. Dependem sempre dos outros, o que leva muitos adolescentes à submissão e à permissividade, em eterno esforço eterno de conquista de companhia que os valorize.

Por tudo isso, pretendemos elaborar proposições pedagógicas que ajudem esses e outros educandos a superarem o não domínio da leitura e da escrita e assim, serem sujeitos atuantes na sociedade, autovalorizando-se e realizando seus sonhos, como Fernando Sabino que espera...

Um dia... Quando eu chegar em casa quero dizer “pai, aprendi a ler”, ele vai responder “beleza, filho”, e vai ficar muito feliz (Fernando Sabino).

Após, a apresentação e discussão dos dados coletados, entendemos que a comunidade escolar deve atentar para as necessidades prementes desses educandos mediando positivamente os processos de ensinar e aprender.

Segundo Leite (2006) é importante observar a qualidade das mediações pedagógicas, pois elas podem conduzir a dois caminhos em relação à consequência afetiva: o sucesso ou o fracasso:

[...] um dos principais fatores relacionados com as experiências afetivamente positivas, nas mediações pedagógicas vivenciadas,

refere-se ao sucesso que tais experiências possibilitaram ao aluno nas situações de aprendizagem. [...] É possível que o envolvimento do aluno em uma prática pedagógica, cujo efeito foi o seu sucesso na situação específica de aprendizagem, seja o principal determinante das consequências afetivas (LEITE, 2006, p. 39).

Ratificamos, portanto, que o sujeito não é formado apenas por fatores genéticos e cognitivos, mas também por um conjunto de fatores afetivos, sociais e culturais. Segundo Paulo Freire (1996), a construção da presença humana no mundo não se faz no isolamento; existe a presença das influências sociais e a herança social, cultural, e histórica. Aliado a esses fatores está também o afetivo, responsável pelo desejo de mudar, de aprender, assumindo-se assim “como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos” (FREIRE, 1996, p. 41) e sujeito de sua história.

Constatamos a necessidade da realização de um projeto de intervenção que instrumentalize o educando com a tecnologia da leitura e da escrita²⁰ para que se torne agente de sua aprendizagem, leitor e escritor proficiente. Resgatando também a autovalorização, o sentimento de pertencimento e a efetiva inserção nos processos de ensinar e aprender, e devem estar presentes e atuantes no mundo letrado. É um processo de mudança e

[...] a mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho. [...] Mudar é difícil, mas é possível (FREIRE, 1996, p. 79).

É com sentimento de crença e esperança na mudança, na possibilidade de superação, que propomos uma intervenção que resgate não apenas o sujeito que necessita aprender e aprimorar a leitura e escrita, mas principalmente resgatar a autovalorização de seres que estão presentes, porém distantes do mundo letrado.

²⁰ Expressão utilizada por Soares (2013).

5 É A HORA DA ESCOLA - INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Tema: Leitura na vida e a vida com leitura

Identificação

Professor responsável: Maria Ligia Macêdo Silva

Local de Implantação: Escola da rede pública estadual

Público Alvo: Estudantes do ensino fundamental II que não dominam a leitura e a escrita.

Duração: 3 meses (2 h/a em 01 dia na semana)

Justificativa

Essa proposta surge como resultado da pesquisa *Tão Presente e tão distante do mundo letrado: narrativas dos alunos do ensino fundamental II*, que objetivou identificar os sentimentos e as estratégias utilizadas pelos alunos, que não dominam a leitura e a escrita, para permanecerem e conviverem no ambiente escolar.

Os dados obtidos com a pesquisa revelaram o constrangimento vivido pelos alunos participantes porque não realizam as atividades de leitura e escrita propostas pelo professor. Sentimentos como, raiva, vergonha, tristeza, incompetência e frustração norteiam a vida desses adolescentes que trazem em seu percurso escolar um repertório de reprovação e repetência. Eles compreendem a importância da leitura e escrita no cotidiano, dentro e fora da escola, como também reconhecem a espaço escolar como o lugar para aprender a ler e escrever. Não dominam essas habilidades e quando realizam a leitura e escrita é fora do ambiente escolar: leem em casa com ajuda, escrevem nas redes sociais.

As dificuldades apresentadas são inúmeras: desconhecimento da relação grafema/fonema e conseqüentemente dificuldades para registrar por escrito suas

ideias; relações interpessoais conflituosas, por não corresponderem ao que é solicitado e/ou serem alvos de “brincadeiras” perversas; como também a autodesvalorização diante do outro que demonstra saber mais ou que os professores consideram que sabem mais.

Entendemos então, que esse grupo de alunos e outros que vivem situações semelhantes, necessitam de um trabalho específico que contribua para o resgate da autoestima, possibilitando serem agentes de sua própria aprendizagem, oportunizando de forma gradativa a formação de leitores e escritores.

Os resultados obtidos mediante a realização da pesquisa suscitam-nos sentimentos de inquietação e angústia diante da situação apresentada. A oportunidade de estabelecer momentos de escuta com os alunos contribuiu para a efetivação do compromisso assumido anos atrás com a educação - uma escolha pessoal, ratificada a cada formação profissional e consolidada no Mestrado, que por ser profissional, oportuniza-nos produzir conhecimentos voltados para situações cotidianas que permeiam as escolas, de modo a tornar possível uma intervenção em prol do crescimento e da aprendizagem do educando.

Porém, a análise dos dados denuncia que os sujeitos desse estudo apresentam necessidades que vão além da aquisição da leitura e da escrita. Precisam ser valorizados e resgatados como pessoas capazes, pois estão presentes na escola, distantes do mundo letrado, mas, ainda sonham em aprender e ter uma vida inserida em vários contextos sociais.

Portanto, apresentamos aqui sugestões de oficinas que possibilitem ao aluno o reencontro consigo mesmo, compartilhando seus saberes, sua forma de vida, seus desejos, mobilizando paralelamente os saberes já construídos, reestruturando-os com os novos. São atividades que perpassam pela ação formativa e diagnóstica, no intuito de reencontrar o processo de alfabetização, retomando os conhecimentos necessários para a inserção no universo da leitura e da escrita.

Devemos considerar, o sujeito como agente da construção do seu conhecimento, por isso as temáticas discutidas partirão sempre da vivência e experiência que eles possuem. O que gostam de fazer, o que pensam... serão amplamente considerados na elaboração das oficinas, pois, segundo Cunha (2008, p.63), “o modelo de educação que funciona verdadeiramente é aquele que começa pela necessidade de quem aprende e não pelos conceitos de quem ensina”.

Assim, com o intuito de inserir o educando no universo letrado de forma significativa e contextualizada, atividades diversas serão propostas contemplando alguns dos diferentes gêneros que circulam na sociedade e que fazem parte do cotidiano deles. Dessa forma, acreditamos ser possível auxiliar na superação das dificuldades apresentadas, proporcionando experiências diárias de leitura e escrita em situações que ressignificarão a vida, recuperando o sentido da escola na vida e a vida na escola, o ensino e conseqüentemente a aprendizagem.

Objetivos

Objetivo Geral

Recuperar a autoestima dos alunos, proporcionando atividades que respeitem e valorizem a sua individualidade e seus saberes, propondo estratégias que resgatem sentimentos de competência e sucesso, importantes para o desenvolvimento do sujeito como pessoa e como agente de sua aprendizagem nos processos de leitura e escrita.

Objetivos específicos

- Estabelecer diálogos com os alunos promovendo interação entre professor e aluno;
- Planejar as atividades de leitura e escrita baseadas na vivência e no interesse dos alunos;
- Proporcionar a participação efetiva do aluno nas atividades propostas, em busca do sucesso e da autovalorização;
- Relacionar práticas cotidianas com a leitura e a escrita de modo que o aluno perceba que essas habilidades não estão distantes da sua vida;
- Contribuir com o despertar do sentimento de pertencimento ao ambiente escolar proporcionando momentos de integração e socialização das produções escolares.

Fundamentação Teórica

Estudos comprovam que o ensino e aprendizagem da língua devem estar atrelados às situações sociais de uso, de modo a significar o que se ensina e o que se aprende. A busca por essa significação perpassa pela aquisição e desenvolvimento das habilidades de leitura e da escrita.

É através desse domínio que o indivíduo insere-se e participa da sociedade letrada. Assim, o primeiro passo seria saber ler e escrever, ou seja, estar alfabetizado.

Cagliari (1999), Antunes (2009) e Soares (2013) defendem a premissa que a alfabetização não deve limitar-se apenas a decodificação de símbolos, assim como a escrita não deve restringir-se a reprodução desses símbolos, mas concordam que a decifração ocorre em primeiro lugar.

Segundo Soares (2013), a sociedade atual não comporta mais meros decodificadores, é preciso atribuir sentido ao que lê compreendendo e interagindo com o texto, observando a situação comunicacional na qual é empregado.

Mortatti (2004) corrobora com esse pensamento ao declarar que:

[...] é preciso aprender a ler e a escrever, mas a alfabetização entendida como a aquisição de habilidades de mera decodificação e codificação da linguagem escrita e as correspondentes dicotomias analfabetismo x alfabetização e analfabeto x alfabetizado não bastam mais [...]. É preciso hoje também saber utilizar a leitura e a escrita de acordo com as contínuas exigências sociais, e esse algo mais é o que vem se designando de “letramento” (p. 34).

Soares (2012) afirma que “o ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse [...] *letrado e alfabetizado*” (p. 47, grifos no original).

Dessa forma, deve ser proposto ao educando um processo de ensinar e de aprender que lhe permita a atribuição de significado, contextualizado e atrelado às práticas sócio comunicativas, criando condições favoráveis para uma aprendizagem bem sucedida.

De acordo com Jolibert e Sraïki (2011), para modificar positivamente a eficácia das aprendizagens na escola é preciso atentar para os seguintes vieses:

O viés do sucesso – alunos que descobrem sua capacidade de pensar sozinho e com os outros, que tomam consciência de seu status de interlocutores legítimos nos grupos-classes, que podem afrontar desafios, resolver problemas... em suma, que estão armados para o sucesso.

[...]

O viés da inteligência – alunos que agem com a cabeça, e não apenas com a mão e um lápis, e que podem se permitir raciocinar a partir dos dados de um texto, por que são autorizados a isso.

[...]

O viés da complexidade – alunos que [...] encaram com a ajuda do outro e do professor, verdadeiros textos [...], para aprender a construir seus sentidos.

[...]

O viés da exigência – alunos que, conscientes de seu dever, tomam iniciativas, medem seus progressos, analisam seus erros, prestam conta do que fazem, enfrentam desafios.

[...]

O viés responsabilidade – alunos em projetos, engajados em aprendizagens explícitas e, ao mesmo tempo autônomos e solidários, que se dedicam, com a ajuda do mestre, em encaminhamentos voluntários, visando tomar frente de seus progressos, na medida em que encontram um sentido para essas atividades (p. 24, grifos no original)

São estes aspectos – sucesso, inteligência, responsabilidade - que pretendemos recuperar nos educandos, aflorando suas habilidades, concedendo autonomia, acreditando na capacidade de cada um conquistar o sucesso. Pois segundo Jolibert e Sraïki (2011), o professor precisa se convencer de que toda criança, todo adolescente pode aprender a ler e escrever desde que lhe sejam dados os meios necessários para isso.

As autoras alertam também para a necessidade de apresentar uma proposta de ensino diferenciada, que esteja “‘adaptada’ as necessidades de cada um, mas que seja também exigente e mobilizadora, que puxe para cima, e não em direção a uma espécie de mínimo denominador comum” (JOLIBERT; SRAÏKI, 2011, p. 25).

Nesse contexto, a postura do professor diante do educando assume uma grande importância, pois ele precisa acreditar na inteligência e no desejo de aprender do aluno, ou seja, valorizar as pequenas e grandes conquistas, incentivando-os a crescer sempre mais. Não se requer atitudes paternalistas, mas sim atitudes que estimulem as aprendizagens. Contribuindo para a descoberta da

linguagem escrita que permeia o mundo do aluno. Para Jolibert e Sraïki (2011), os educandos devem descobrir explorar e experimentar:

- [...] a diversidade das **funções dos textos**: elas fornecem informações, contam histórias reais ou imaginárias, servem para fabricar, encantam através dos jogos de palavras, indicam o que é autorizado ou proibido etc.;
- [...] a diversidade dos **lugares dos textos**: em seus lares, [...] em sua sala de aula, [...] em sua escola, [...] em seu bairro ou sua aldeia, [...] na biblioteca municipal, na internet etc.;
- [...] a diversidade da **forma física dos textos**: através dos suportes, das dimensões, dos instrumentos de escrita, dos caracteres manuscritos ou de forma, da tipografia, da “silhueta”, se o texto é ou não acompanhado de imagens etc.;
- [...] a diversidade de **tipos escritos**, que dependem de sua intenção e de seu contexto e da diversidade de seus nomes: as cartas, as receitas, os contos, as regras de jogo, os poemas, os cartazes, as legendas, os sumários, os artigos de jornal, etc. (p. 58).

Dessa forma, o trabalho de apropriação da leitura e da escrita, torna-se significativo e consciente para o aluno na medida em que reconhece a leitura e escrita como processos e se propõe a superar os obstáculos. Para Jolibert e Sraïki (2011),

[...] obstáculos são parâmetros normais de qualquer situação de aprendizagem. Eles não são produtos de um fracasso de aprendizagem, mas correspondem ao salto conceitual que o aprendiz deve efetuar para vencer uma etapa na estruturação de suas aprendizagens (p. 59).

Portanto, o tratamento atribuído aos obstáculos que surgem no percurso escolar, refletir-se-á significativamente na condução do processo de aprendizagem que envolve não apenas a cognição como também a afetividade, de modo que os conteúdos que nortearam esses obstáculos se tornem aversivos na vida do aluno.

Segundo Leite (2006, p. 25), “o sucesso e o fracasso da aprendizagem têm claras implicações na autoestima do aluno, entendida aqui como os sentimentos que o indivíduo faz sobre si mesmo”.

Buscamos uma relação dialética pedagógica, na qual o educando seja respeitado e valorizado em sua individualidade e em seus saberes, propondo estratégias de resgatem sua autoestima e os sentimentos de competência e sucesso importantes para a inserção do sujeito como agente de sua aprendizagem.

Metodologia

A presente proposta destina-se aos adolescentes matriculados no ensino fundamental II que não dominam a leitura e a escrita, organizados em grupos de no máximo 15 alunos. Essa intervenção terá a duração de três meses, distribuída em oficinas planejadas para duas semanas, cuja realização será assim organizada: dois dias durante a semana, no turno oposto ao que estudam, durante 100 min, que corresponde a 2horas/aula.

Portanto, essa proposta possui seis oficinas, cujas atividades, amparados em uma relação dialógica entre professor e alunos, considerarão a vivência e as experiências do educando, promovendo situações reais de uso da leitura e da escrita, atentando para as necessidades apresentadas em relação à valorização do estudante e dos conhecimentos linguísticos e textuais, essenciais para a aquisição e desenvolvimento das habilidades de ler e escrever.

Nestas oficinas o resgate da autoestima e do desejo de aprender serão pontos norteadores dessa prática. Por isso, antes, durante e após a realização das mesmas, os alunos serão convidados a se colocarem colaborando não apenas com o planejamento, como também avaliando as atividades desenvolvidas.

As oficinas foram previamente organizadas no sentido de nortear o trabalho pedagógico. Cada oficina possui um tema específico relacionado ao autoconhecimento do educando e sua relação com o entorno e com o conhecimento. Há sempre uma pergunta relacionada ao tema e as possíveis relações a serem estabelecidas entre o tema, a pergunta e as atividades propostas.

O papel do professor será sempre de mediador e incentivador, mostrando aos alunos, mediante as atividades propostas que eles estão inseridos em um contexto de aprendizagem de conhecimentos sistematizados e de mundo, que nas diversas situações vividas no cotidiano estaremos em contato direto com a leitura e a escrita.

SISTEMATIZAÇÃO DAS OFICINAS - INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Quadro 1 (Primeira Oficina)

Tema: A construção do eu.		Duração: 4 h/a (em dois momentos)		
Objetivo: Contribuir para a construção e percepção da identidade do educando mediante a descrição da história de vida, pesquisa em fontes históricas sobre a história de cada um, leitura de textos, registros escritos, produção de uma linha do tempo, confecção de árvore genealógica.				
Conteúdos possíveis de serem trabalhados: Uso da letra maiúscula, substantivos próprios e comuns, pronomes pessoais.				
	Relações	Metodologia/Atividades	Recursos	Observações
Quem sou eu? Qual a minha história?	História de vida Família O que gosto	Desenho de uma figura humana, representando o autorretrato; socialização do autorretrato falando sobre si.	Papel ofício, lápis colorido.	
		Confecção de um crachá com o próprio nome. Pesquisa do significado dos nomes de cada um. Narração do que sabe acerca da escolha do nome.	Cartolina, canetas coloridas, álbum de significado de nomes.	Para a pesquisa do significado do nome os alunos contarão com a ajuda da professora.
		Leitura da certidão de nascimento e identificação do nome dos pais e avós, do local e data de nascimento. Conversa informal sobre a relação familiar e as pessoas com quem convive.	Cópia da certidão de nascimento.	
		Construção de uma árvore genealógica utilizando de desenhos, colagem de figuras e registrando o nome dos familiares.	Papel ofício, revistas, tesoura, cola, lápis e canetas coloridas	
		Confecção de um álbum intitulado <i>Minha História</i> utilizando desenhos, colagem, palavras, frases e textos.	Papel ofício, lápis e canetas coloridas, revistas, tesoura, cola, papéis coloridos.	

Avaliação: Ao final de cada oficina os alunos avaliarão oralmente oficina e a sua participação nas atividades propostas.
Atenção: Todas as atividades serão concluídas antes de iniciarmos outra, bem como as oficinas, que serão encerradas e avaliadas. Os dados obtidos na avaliação orientarão a realização da próxima fazendo os ajustes necessários. Os conteúdos de Língua Portuguesa serão trabalhados a partir dos textos produzidos pelos alunos.

Quadro 2 (Segunda Oficina)

Tema: Eu e o outro.		Duração: 4 h/a (em dois momentos)		
Objetivo: Compreender a importância de se valorizar e respeitar os outros, através da audição e interpretação de histórias, apreciação de vídeos, escrita de frases e/ou pequenos textos.				
Conteúdos possíveis de serem trabalhados: Adjetivo, frases e sua intencionalidade.				
Perguntas	Relações	Metodologia/Atividades	Recursos	Observações
Quem convive comigo?	Familiares Colegas Amigos	Leitura para os alunos da fábula <i>Companheiros até a morte</i> (adaptado de William J. Bennett).	Texto impresso.	
		Conversa informal para a construção do sentido do texto e sobre a importância do outro na nossa vida.		
		Apreciação do vídeo <i>Amizade é Tudo grupo Jeito moleque</i> .	TV, DVD, <i>pendrive</i>	
		Construção da árvore da amizade. Papeis verdes recortados em formato de folhas, para que os alunos escrevam os nomes de seus amigos e coleem em um tronco desenhado no papel metro.	Papel ofício verde, papel metro, canetas coloridas, cola.	
		Leitura do poema <i>Procura-se</i> de Viviane Fernandes Figueira	Texto impresso	
		Construção do muro da amizade em um painel. Distribuição de folhas de papéis que serão os "tijolos", em cada folha os alunos escreverão	Papel pardo, pincel atômico, cola, tesoura.	Na produção escrita os alunos se ajudarão mutuamente e

		como um bom amigo deve ser. Montagem do painel formando um muro.		contarão também com a mediação do professor.
		Criação do correio da amizade. Os alunos receberão o material necessário para a confecção de cartas, bilhetes, produzidos de forma espontânea para uma pessoa que considere especial: familiar, colega, amigo. Preenchimento do envelope e envio pelo correio.	Papéis, revistas, envelopes, lápis, borracha, caneta.	A produção da carta ou bilhete será espontânea. O professor orientará o preenchimento do envelope e se responsabilizará em enviar pelo correio.
Avaliação: Ao final de cada oficina os alunos avaliarão oralmente a oficina e a sua participação nas atividades propostas.				
Atenção: Todas as atividades serão concluídas antes de iniciarmos outra, bem como as oficinas, que serão encerradas e avaliadas. Os dados obtidos na avaliação orientarão a realização da próxima fazendo os ajustes necessários. Os conteúdos de Língua Portuguesa serão trabalhados a partir dos textos produzidos pelos alunos.				

Quadro 3 (Terceira Oficina)

Tema: Eu e a escola		Duração: 4 h/a (em dois momentos)		
Objetivo: Reconhecer-se como parte integrante e importante da comunidade escolar mediante a realização de entrevistas aos membros dessa comunidade, listagem de ações positivas que podem ser realizadas pelos alunos, leitura e reflexão de textos.				
Conteúdos possíveis de serem trabalhados: verbos, tempo verbal, gênero textual entrevista, leitura de gráficos.				
Perguntas	Relações	Metodologia/Atividades	Recursos	Observações
Como vivo na escola?	Colegas Professores Coordenador	Seminário esclarecendo a função do Colegiado escolar.	Data show, aparelho de som, microfone.	O palestrante do seminário poderá ser o gestor.
O que faço, vejo, ouço e digo na escola?	Gestores Funcionários	Entrevista (utilizando questionário) aos membros do colegiado escolar perguntando sobre o papel de cada um e o que sugerem como ações colaborativas, dos alunos, para a melhoria da escola.	Questionário impresso, lápis, caneta, borracha.	A entrevista em forma de questionário favorece o envolvimento do aluno na atividade

		Socialização das respostas e tabulação dos dados.	Questionários respondidos	Atividade realizada com a mediação do professor.
		Confecção de gráficos demonstrativo dos dados.	Cartolina, lápis colorido, régua, fita adesiva.	
		Construção de um quadro comparativo com as colunas: a) o que gosto de fazer, ver, ouvir e dizer na escola; b) o que não gosto de fazer, ver, ouvir e dizer na escola.	Papel metro, pincel atômico, fita adesiva, lápis, caderno do aluno.	O professor fará o registro no quadro; os alunos registrarão em seus cadernos.
		Leitura do poema Escola, meu presente, meu futuro, de João de Alencar Fonseca.	Texto impresso	
		Produção de um texto coletivo sobre a escola.	Lousa, pincel, papel metro, canetas coloridas, fita adesiva, lápis, caderno do aluno.	
Avaliação: Ao final de cada oficina os alunos avaliarão oralmente a oficina e a sua participação nas atividades propostas.				
Atenção: Todas as atividades serão concluídas antes de iniciarmos outra, bem como as oficinas, que serão encerradas e avaliadas. Os dados obtidos na avaliação orientarão a realização da próxima fazendo os ajustes necessários. Os conteúdos de Língua Portuguesa serão trabalhados a partir dos textos produzidos pelos alunos.				

Quadro 4 (Quarta Oficina)

Tema: Eu e o saber		Duração: 4 h/a (em dois momentos)		
Objetivo: Reconhecer a importância do conhecimento sistematizado e do conhecimento de mundo, mediante situações de leitura, conversas, escrita, desenho, pesquisas, envolvendo as diferentes áreas do conhecimento.				
Conteúdos possíveis de serem trabalhados: texto informativo, ordem alfabética, gênero textual lista, texto verbal e não verbal.				
Perguntas	Relações	Metodologia/Atividades	Recursos	Observações
O que sei e o que preciso saber?	Conhecimentos escolarizados	Simulação de situações em que seja necessário orientar alguém para que chegue até a casa do aluno.		

	Conhecimento de mundo	Desenho do percurso que realiza de casa para a escola, inserindo o nome das ruas, praças, escolas e das casas comerciais.	Papel metro, lápis colorido, lápis, canetas coloridas.	
		Leitura de textos informativos sobre a história de cada bairro onde moram.	Computador, internet, texto impresso.	Se possível realizar a leitura no computador.
		Listagem dos problemas que existem nos bairros e possíveis soluções.	Lousa, pincel, lápis, caderno, papel metro, pincel atômico.	
		Exposição de rótulos e embalagens para a simulação de um minimercado,	Embalagens, rótulos, etiquetas.	
		Produção de uma lista de compras	Caderno do aluno, lápis.	
		Realização de compra e venda de “produtos” utilizando a moeda corrente. (Dinheiro de brinquedo)	Embalagens, rótulos, dinheiro de brinquedo, sacolas.	
Avaliação: Ao final de cada oficina os alunos avaliarão oralmente a oficina e a sua participação nas atividades propostas.				
Atenção: Todas as atividades serão concluídas antes de iniciarmos outra, bem como as oficinas, que serão encerradas e avaliadas. Os dados obtidos na avaliação orientarão a realização da próxima fazendo os ajustes necessários. Os conteúdos de Língua Portuguesa serão trabalhados a partir dos textos produzidos pelos alunos.				

Quadro 5 (Quinta Oficina)

Tema: Eu e a leitura.		Duração: 4 h/a (em dois momentos)		
Objetivo: Perceber as várias possibilidades de um texto e tudo que nele está contido de conhecimento e informação mediante a leitura de histórias para o lazer, para informação e conhecimento e para comunicação.				
Conteúdos possíveis de serem trabalhados: gênero história em quadrinhos, texto informativo, modo imperativo, frase imperativa.				
Perguntas	Relações	Metodologia/Atividades	Recursos	Observações
Ler para quê?	Conhecimento Lazer	Leitura de histórias em quadrinhos pelo professor.	Gibis	

	Informação Comunicação	Leitura pelo aluno das histórias em quadrinhos escolhida.	Gibis	
		Retextualização das histórias em quadrinhos pelo aluno, produzindo um texto em prosa.	Caderno, lápis, borracha, gibis.	
		Leitura de uma conta de água, observando as informações contidas nela.	Xerox de uma conta de água.	
		Leitura de um texto informativo sobre a escassez de água.	Texto impresso	
		Produção de cartaz orientando a economia de água.	Cartolina, canetas coloridas, revistas, tesoura, cola.	
		Apreciação e leitura de poemas.	Livros de poemas	
Avaliação: Ao final de cada oficina os alunos avaliarão oralmente a oficina e a sua participação nas atividades propostas.				
Atenção: Todas as atividades serão concluídas antes de iniciarmos outra, bem como as oficinas, que serão encerradas e avaliadas. Os dados obtidos na avaliação orientarão a realização da próxima fazendo os ajustes necessários. Os conteúdos de Língua Portuguesa serão trabalhados a partir dos textos produzidos pelos alunos.				

Quadro 6 (Sexta Oficina)

Tema: Eu e a escrita.		Duração: 4 h/a (em dois momentos)		
Objetivo: Reconhecer a escrita como meio de aquisição de conhecimento, lazer, informação e comunicação, mediante e escrita de textos direcionados a algumas situações sociais.				
Conteúdos possíveis de serem trabalhados: Gêneros notícia, paródia, convite.				
Perguntas	Relações	Metodologia/Atividades	Recursos	Observações
Escrever para quê?	Conhecimento Lazer Informação Comunicação	Leitura de notícias em jornais e/ou blogs locais sobre a saúde pública.	Jornais, computador internet.	Se possível usar as TICs
		Listagem dos problemas descritos nos textos acerca da saúde.	Caderno, lápis, caneta.	
		Produção de texto coletiva para confecção de folhetos informativos sobre a saúde na cidade.	Lousa, pincel, papéis, caneta, computador,	Depois de produzidos os textos e

			impressora.	registrados pelos alunos, o professor se responsabilizará pela digitação e impressão do material.
		Apreciação e compreensão de uma música escolhida previamente pelos alunos.	Cd, aparelho de som, texto impresso.	
		Produção coletiva de uma paródia com a temática leitura e escrita.	Lousa, pincel, papel metro, caneta, caderno.	
		Organização de uma exposição dos textos produzidos nas oficinas.	Varal, prendedor, cartolina, fita adesiva.	
		Produção e distribuição pelos de convites para a família visitar a exposição.	Papel ofício colorido, lápis colorido, canetas coloridas, cola.	
Avaliação: Ao final de cada oficina os alunos avaliarão oralmente a oficina e a sua participação nas atividades propostas.				
Atenção: Todas as atividades serão concluídas antes de iniciarmos outra, bem como as oficinas, que serão encerradas e avaliadas. Os dados obtidos na avaliação orientarão a realização da próxima fazendo os ajustes necessários. Os conteúdos de Língua Portuguesa serão trabalhados a partir dos textos produzidos pelos alunos.				

Em cada dia de realização da oficina, serão seguidas 03 etapas, a saber:

- Sensibilização para atividade do dia, com levantamento dos conhecimentos prévios, informação sobre o objetivo da leitura e previsões sobre o texto;
- Realização das atividades propostas, permitindo a interação entre os sujeitos e a mediação do professor;
- Avaliação das atividades do dia pelos alunos, o que aprenderam, o que sentem que ainda precisam aprender e levantamento de sugestões para o próximo dia.

Haverá momentos também em que o aluno terá liberdade para escolher, entre os materiais oferecidos, o que deseja ler e escrever, incentivando a autonomia e a responsabilidade no cumprimento do que foi estabelecido.

É importante ressaltar que elaboramos essa proposta de intervenção para um público específico, mas com as devidas adaptações pode ser direcionada a outro público, bem como sofrer alterações, conforme desenvolvimento e avanço dos alunos.

Avaliação

Este projeto será continuamente avaliado, com registro sistemático pelo professor a partir dos diálogos mantidos entre os alunos e o professor, alunos e alunos, professor e coordenação pedagógica e professores dos alunos. Nesses diálogos, procurar-se-á elencar e discutir os avanços percebidos, bem como os aspectos que necessitam ser aprimorados. A observação do desenvolvimento do aluno será fundamental para o andamento ou reordenamento das oficinas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desse estudo se constituiu em uma oportunidade para refletirmos acerca da importância de ouvir o outro no espaço escolar, de modo que possamos conhecer o educando e a partir daí elencar propostas de ensino que não só desenvolvam e colaborem para a construção do conhecimento, mas que também proporcionem a formação do cidadão e sua inserção na sociedade letrada.

Estudos comprovam que o ensino da língua deve estar veiculado às situações sociais de uso de modo a significar o que se ensina e o que se aprende. A busca por essa significação perpassa pela aquisição e desenvolvimento das habilidades da leitura e da escrita.

Cabe a instituição escolar a responsabilidade de romper a barreira do analfabetismo, proporcionando ao educando situações de aprendizagem que ampliem sua competência leitora e escritora, construindo conhecimentos e prosseguindo em seu processo de aprender.

Contudo, dados mostram que a instituição escolar não tem conseguido alcançar os objetivos e metas previstos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, como também não atende aos objetivos traçados para o ensino de Língua Portuguesa nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) que diz respeito à ampliação e ao domínio do discurso nas diversas situações sócio comunicativas, inserindo o educando no mundo da escrita e contribuindo para o pleno exercício da cidadania.

Ao longo da história da educação brasileira várias foram as lutas pelo acesso à educação básica e pela qualidade dessa educação. O acesso hoje está garantido, mas a qualidade precisa ser revista e analisada constantemente, fato esse comprovado pelo IDEB - Índice de Desenvolvimento do Ensino Básico que aponta a fragilidade da educação apresentado dados muito abaixo das metas pré-estabelecidas. Conscientes dessa problemática o

poder público adotou várias ações e políticas públicas para educação, visando avaliar a educação, orientar a prática docente, acompanhar o educando pedagogicamente e alfabetizar crianças, adolescentes e adultos.

Entre leis, decretos, documentos e programas, a educação caminha a passos lentos. Situações de repetência, analfabetismo, distorção idade/série, ainda circulam nas escolas brasileiras, incluindo a unidade escolar na qual desenvolvemos a pesquisa *Tão presente e tão distante do mundo letrado: narrativas de alunos do ensino fundamental II*. Nessa escola encontramos um número significativo de alunos com sérios problemas de aprendizagem, *por não dominarem efetivamente a leitura e a escrita*. Esses alunos estão “condenados” a reprovação por não acompanharem os objetos de estudo pertinentes à série na qual estão matriculados.

Em decorrência da situação apresentada nos interessamos em ouvir os educandos que passam pela referida situação, saber o que pensam, sentem, o que esperam da escola e da vida, com o intuito de elaborar uma proposta pedagógica concreta, significativa, fundamentada que contribuísse com a superação das dificuldades.

A análise dos dados coletados na pesquisa demonstrou que a educação formal não pode desvincular-se dos aspectos sociais, históricos, afetivos e culturais que juntamente com aspectos cognitivos e genéticos formam o ser humano.

As narrativas dos alunos apresentaram sujeitos, que em decorrência do não domínio da leitura e da escrita, vivenciam situações constrangedoras e frustrantes, que fomentam sentimentos de fracasso, incompetência e desconforto por estarem na escola, um lugar para aprender a ler e escrever, no qual são discriminados, rotulados e excluídos por não sabem.

Percebemos no silêncio do aluno, nas reações tímidas, nos gestos ásperos, a fragilidade de um sistema que reprova porque ele não responde aos saberes que os professores gostariam que eles respondessem. O aluno, então, é obrigado a conviver em um ambiente que não considera seus saberes e exige o domínio dos saberes que ainda não possui. Nesse sentido, a permanência na sala de aula, torna-se um martírio, pois se exige que o aluno faça o que não sabe, ou simplesmente nada faça.

Esse estudo nos proporciona elementos que contribuirão significativamente para a efetivação de uma prática pedagógica mais humanizada e atenta as necessidades dos alunos. Sentimentos de indignação e revolta afloraram à medida que estreitamos o contato com os alunos, pois apesar do convívio diário, foi a primeira vez que os alunos puderam falar dos seus sentimentos. Respaldados no compromisso profissional, no envolvimento com a causa dos alunos, passamos a nos sentir mais responsáveis pela sua aprendizagem, pois agora os conhecemos e sabemos dos sentimentos que norteiam o cotidiano desses educandos.

Ao conversar com o aluno e conhecê-lo melhor, reflexões foram suscitadas em relação ao nosso papel enquanto educadores, levando aos seguintes questionamentos: o que a escola tem feito para ajudar esses alunos? Que tratamento nós educadores damos as situações, nas quais os rótulos surgem? Como é possível admitirmos que um aluno permaneça na escola por 200 dias letivos sem que haja nenhum avanço em seu processo de aprendizagem?

Infelizmente, as falas dos alunos participantes da pesquisa anunciaram um possível abandono da escola, pois a evasão é resultado da situação de fracasso que gradativamente se instala. A instituição escolar deixa de atender as necessidades do educando. Então para que estudar? Muitos frequentam a escola por exigência da família e se não forem resgatados e valorizados a tempo, não frequentarão mais, pois além de não aprenderem sentem-se responsáveis pelo insucesso.

A gente não se esforça, aí não aprende (João Ubaldo).

A gente não aprende porque não presta atenção (Jorge Amado).

Se fosse por mim, eu não estudava mais (Carlos Drummond).

O quadro de não aprendizagens precisa ser revertido, devendo haver uma relação de respeito, com o ser aprendente, um ser dotado de inúmeras potencialidades. Um ser humano que precisa ser ouvido para que seu interlocutor o conheça e perceba o valor que possui, pois é através da escuta

ao aluno que podem surgir encaminhamentos que ressignifiquem a práxis pedagógica e promovam a superação dos obstáculos.

Portanto, defende-se nesse estudo uma educação humanizada que reconheça a importância do aluno enxergando-o como pessoa capaz de tornar-se sujeito de sua aprendizagem, bastando para isso que lhe seja concedido a oportunidade e os meios necessários para a aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita.

Essas aquisições são fundamentais para o processo de educação humanizadora, transformadora dos alunos, pois possibilitam aos mesmos - quando inseridos na sociedade letrada - perceberem-se como sujeito de sua aprendizagem. Assim, tais alunos poderão reaver a aprendizagem dos conteúdos sistematizados pela sociedade, e principalmente, terão condições de recuperar a esperança e a crença em si mesmo.

Desejamos intervir de forma positiva no percurso educacional desses adolescentes, para que não aprendam apenas a ler e escrever, mas que façam uso dessas habilidades de forma significativa nas situações sociais das quais participam.

Dessa forma, assumimos aqui o compromisso, com o grupo de alunos participantes da pesquisa, de implementar a proposta de intervenção pedagógica realizando o registro sistemático dos resultados, de modo que essa aplicação possa sistematizar situações de aprendizagem para o aluno e para outros educadores que queiram também, contribuir para o sucesso da escola e do educando, não permitido que estejam tão presentes e tão distantes do mundo letrado, mas presentes, pertencentes, atuantes e transformadores desse mundo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

ANDRADE, Hanrrikson de. **Taxa de analfabetismo para de cair no Brasil após 15 anos, diz Pnad**. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias /2013/09/27> Acesso em: 17 de out 2014.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**. Outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**. Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lbd.pdf> Acesso em 15 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 12796, de 04 de abril de 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm Acesso em 18 jun. 2015

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. MEC. PDE: **Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; INEP, 2009.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/index.php> Acesso em 15 de jul. de 2014.

_____. **Plano nacional de educação - PNE**. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm acesso 30 jul. 2014.

_____. **Políticas públicas para a educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso em 15 jul. 2014.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Tradução Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CAGLIARI, Luis Carlos. **A respeito de alguns fatos do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização.** In: ROJO, Roxane. Alfabetização e letramento. Perspectivas linguísticas. Campinas, São Paulo: Mercado das letras, 1998. p. 61 - 86.

_____. **O que é preciso saber para ler?** In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. Diante das letras: a escrita na alfabetização. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999. p. 131 – 159.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer.** Petrópolis: Vozes, 1996.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. **A escola que (não) ensina a escrever.** São Paulo: Summus Editorial, 2012.

CORDEIRO, Jaime. **Didática.** São Paulo: Contexto, 2013.

CUNHA, Eugenio. **Afeto e aprendizagem.** Relação de amorosidade e saber na prática pedagógica. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. In: **Revista da Faculdade de Educação.** São Paulo: FE/USP. vol. 23 n. 1-2, Jan./Dec., 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>> Acesso em 19 jun. 2014.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo.** As ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FAYOL, Michel. **Aquisição da escrita.** Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

FERRAREZI JR, Celso. **Pedagogia do silenciamento.** A escola brasileira e o ensino da língua materna. São Paulo. Parábola Editorial, 2014.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, p.327-345, 2005.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília: Liber Livro, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISA EDUCACIONAL ANÍSIO TEIXEIRA. INEP. **Mapa do Analfabetismo no Brasil.** 2003. Disponível em: <<http://www.plataformadoletramento.org.br/acervo-para-aprofundar/249/mapa-do-analfabetismo-no-brasil-inep.html>> Acesso em 15 dez. 2013.

_____. IDEB – **Índice de desenvolvimento da educação básica**. 2012. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/>> Acesso em: 16 mar. 2014.

KLEIMAN, Angela B. **O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função?** In: KLEIMAN, Angela B. et al. O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 223 - 243.

_____. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: Os significados do letramento. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, São Paulo: Mercado das letras, 2012. p. 15 - 61.

JOLIBERT, Josette; SRAÏKI, Christine. **Caminhos para aprender a ler e escrever**. Tradução: Angela Xavier de Brito. São Paulo: Contexto, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

LEITE, Sérgio Antonio da Silva. **Afetividade e práticas pedagógicas**. In: _____ Afetividade e práticas pedagógicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 15 - 45.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**. Teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; LÚCIO, Iara Silva. **Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática**. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes. Alfabetização e letramento na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008. p: 13 – 33.

MARTINS, Angela Maria Gusmão Santos; VIEIRA, Zeneide Paiva Pereira. **A leitura e a ação pedagógica na sala de aula**. In: MARTINS, Angela Maria Gusmão Santos. Ler e escrever na escola: reflexões e ação docente. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2012. p.17 – 27.

MARTINS, Angela Maria Gusmão Santos; MOREIRA, Elisabete Almeida. **A leitura e seus múltiplos sentidos**. In: MARTINS, Angela Maria Gusmão Santos. Ler e escrever na escola: reflexões e ação docente. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2012. p. 29 - .53.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. **Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos**. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs). Gêneros textuais e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.p. 209 – 224.

MICHELETTI, Guaraciaba; GEBARA, Ana Elvira Luciano. Questões de leitura e ensino: ler e saber. In: **Revista Linha D'Água**. Estudos linguísticos e ou novas linguagens no ensino. n 25. São Paulo: FFLCH/USP, 2012. p.227 – 246.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

PAIVA, Jane. “**Somos tantos Severinos ...**” **Produção de sentido na vida de brasileiros não alfabetizados**. In: Valente, André C.; PEREIRA, Maria Teresa G. Língua Portuguesa – descrição e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 183 - 202.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In:(Org) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2008.p. 15 -33.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SILVA, Adriana Pucci P. de Faria e. **Bakhtin**. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral (org). Estudos do discurso. Perspectivas teóricas. São Paulo: Parábola, 2013. p. 45 - 69.

SILVA, Ezequiel Theodoro da Silva. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova Pedagogia da Leitura**. São Paulo: Cortez, 2011.

SOARES, Magda. **O que é letramento**. Diário do Grande ABC. 29 de agosto de 2003. Disponível em:<<http://www.verzeri.org.br/artigos/003.pdf>> Acesso em 27 fev. 2014.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

_____. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2013.

SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sônia. **Experiência humana, história de vida e pesquisa: um estudo da narrativa, leitura e escrita de professores**. In: KRAMER, Sônia; SOUZA, Solange Jobim e. (org) Histórias de professores. Leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo: Editora Ática, 1996. p. 13 - 40.

TANCREDI, Regina M. Simões Puccinelli e MAGALHÃES, Claudine Ramos. **Como são vistos e ensinados na escola os alunos que fracassam: repercussões para a construção de uma prática voltada para o sucesso**

escolar. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti e REALI, Alice Maria de Medeiros Rodrigues. Formação do professor, práticas pedagógicas e escolas. São Carlos: EduFSCar, 2002. p. 29 - 49.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2004.

WERNECK, Vera. **Educação e sensibilidade**. Um estudo sobre a teoria dos valores. Rio de Janeiro: Rovellet, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Participante _____

Data de nasc. ____/____/____

ANÁLISE DA PASTA INDIVIDUAL

- Histórico escolar
- Atestado da escola anterior
- Relatório de acompanhamento emitido pela escola anterior
- Comprovante de matrícula 2014
- Ficha de acompanhamento individual na escola atual
- Outro

Percurso escolar

Relatório da escola anterior

Ocorrências na escola atual

Outras informações

APÊNDICE B(continua)

Formulário 1.

CONHECENDO O PERCURSO LEITOR E ESCRITOR DO PARTICIPANTE DA PESQUISA:

Participante: _____

1. Com quantos anos você começou a estudar? _____
2. Você gosta das atividades que envolvem leitura?
 sim
 não
 um pouco
3. O que você gosta de ler?
 histórias em quadrinho
 poemas
 narrativas (contos, fábulas, romances, novelas)
 não gosto de ler
 não sei ler
 outro _____
4. Você gosta de escrever?
 sim
 não
 um pouco
5. O que você costuma escrever?
 as atividades escolares
 listas de compras
 bilhetes
 diário
 não sei escrever
 outro _____
6. Onde você ler com mais frequência?
 em casa
 na escola
 na igreja
 não leio
 outros _____
7. Como se sente na sala de aula?
 bem, acompanho e participo da aula
 desconfortável por não conseguir realizar as atividades
 indiferente, não me importo com o que acontece na sala
 ansioso, querendo ir logo pra casa
 agressivo com os colegas e professores
 outros _____

8. Quando o professor propõe atividades de leitura como você se comporta?
- participo
 - me recuso a ler, mas permaneço na sala
 - me recuso a ler e saio da sala
 - peço para ler várias vezes
 - outros _____
9. Para você a escola é um lugar...
- onde encontramos os amigos
 - onde podemos aprender a ler e escrever
 - que frequento porque os meus pais exige
 - outro _____

APÊNDICE C (continua)

Encontros organizados para a realização das entrevistas em grupo

Encontros	Objetivo	CH	Desenvolvimento
1º	Investigar quais os domínios e limites de leitura e escrita, os alunos participantes identificam no próprio percurso escolar.	1:00h	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Apresentação do mediador e dos participantes do grupo; ✚ Leitura pelo mediador do texto O homem que não sabia ler. (Anexo) ✚ Discussão sobre as dificuldades vividas por quem não domina a leitura e a escrita. ✚ Exposição pelos alunos dos limites que reconhecem ter em relação a leitura e a escrita. ✚ Avaliação oral do encontro pelos participantes e pelo mediador: o que acharam, como se sentiram, o que pode melhorar; o que os participantes gostariam de ressaltar ou excluir do seu relato.
2º	Ouvir do aluno participante como ele se sente por apresentar limites na leitura e na escrita.	1:00h	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Boas vindas com o vídeo A importância da leitura.²¹ (Musical – apresentar as várias possibilidades de uso da imaginação mediante a leitura; espera-se incentivar o aluno a descortinar horizontes através da leitura.) ✚ Apreciação do vídeo sobre a educação no Brasil.²² (Reportagem – apresenta dados da educação brasileira, mostrando que existem crianças escolarizadas, porém analfabetas. Esse vídeo, norteará a discussão acerca da temática, pois traz dados reais, podendo gerar uma identificação do participante com a situação retratada) ✚ Discussão acerca dos problemas que os alunos vivenciam na escola.

²¹A IMPORTÂNCIA DA LEITURA. Disponível em www.youtube.com/watch?v=h9W0NauGwjg Acesso em 27 de set 2014.

²²ALEXANDRE GARCIA FALA QUE A EDUCAÇÃO É UM CRIME CONTRA A POPULAÇÃO. Disponível em www.youtube.com/watch?v=mhpdBuv-jwQ Acesso em 27 de set 2014.

			<ul style="list-style-type: none"> ✚ Exposição pelos alunos participantes de como se sente por não dominarem a leitura e a escrita. ✚ Avaliação oral do encontro pelos participantes e pelo mediador: o que acharam, como se sentiram, o que pode melhorar.
--	--	--	---

2º	Ouvir do aluno participante como ele se sente por apresentar limites na leitura e na escrita.	1:00h	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Boas vindas com o vídeo A importância da leitura.²³ (Musical – apresentar as várias possibilidades de uso da imaginação mediante a leitura; espera-se incentivar o aluno a descortinar horizontes através da leitura.) ✚ Apreciação do vídeo sobre a educação no Brasil.²⁴ (Reportagem – apresenta dados da educação brasileira, mostrando que existem crianças escolarizadas, porém analfabetas. Esse vídeo, norteará a discussão acerca da temática, pois traz dados reais, podendo gerar uma identificação do participante com a situação retratada) ✚ Discussão acerca dos problemas que os alunos vivenciam na escola. ✚ Exposição pelos alunos participantes de como se sente por não dominarem a leitura e a escrita. ✚ Avaliação oral do encontro pelos participantes e pelo mediador: o que acharam, como se sentiram, o que pode melhorar.
----	---	-------	--

²³A IMPORTÂNCIA DA LEITURA. Disponível em www.youtube.com/watch?v=h9W0NauGwjg Acesso em 27 de set 2014.

²⁴ALEXANDRE GARCIA FALA QUE A EDUCAÇÃO É UM CRIME CONTRA A POPULAÇÃO. Disponível em www.youtube.com/watch?v=mhpdBuv-jwQ Acesso em 27 de set 2014.

3º	Realizar um levantamento das possibilidades de ensino para a superação do não domínio da leitura e escrita.	1:00h	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Apreciação de vídeo retratando o cotidiano escolar²⁵. (Animação – retrata situações cotidianas do ambiente escolar; possibilitará a discussão sobre a temática, contribuindo para que o aluno participante descreva o que vivencia.) ✚ Discussão sobre as metodologias utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa. ✚ Sugestões, pelos alunos, de estratégias e recursos que possam ser empregados e contribuam para a superação do não domínio da leitura e da escrita. ✚ Avaliação do encontro.
4º	Apresentar e discutir com os alunos participantes a sistematização dos dados coletados nos três encontros realizados.	1:00h	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Apreciação do vídeo Errar é humano²⁶. (Animação – apresenta situações de aprendizagem, mostrando que as dificuldades podem ser superadas, com persistência e auxílio.) ✚ Discutir sobre a importância da persistência e do interesse para aquisição de conhecimentos. ✚ Apresentação dos resultados obtidos. ✚ Avaliação do encontro, observando se os alunos se percebem nos dados apresentados.

APÊNDICE C (conclusão)

²⁵ PEDAGOGIA - COTIDIANO ESCOLAR. Disponível em www.youtube.com/watch?v=P5LRa8P6-QK Acesso em 27 de set. 2014.

²⁶ERRAR É HUMANO. Disponível em www.youtube.com/watch?v=KF5x3Oz7iF8 Acesso em 27 de set. de 2014.

APÊNDICE D

QUADRO 01. PERCURSO ESCOLAR DO ALUNO PARTICIPANTE. (continua)

Participantes	Idade	Início da escolarização	Ano em curso	Ano de ingresso na série	Rede escolar anterior	Observações	Como diz se sentir na classe.	Como define a escola	Registros da escola anterior (pasta individual)	Registros da escola atual (pasta individual)
Ariano Suassuna	14 anos	03 anos	8º	2015	Municipal – Itabuna	Matriculado em 2013 na 6ª série, repetiu em 2014. Foi aprovado pelo conselho e está cursando a 7ª série.	Desconfortável por não conseguir realizar as atividades	Lugar para aprender a ler e escrever	Desenvolveu parcialmente a interpretação e comunicação de dados referentes a situações didáticas.	
Carlos Drummond	15 anos	05 anos	Tempo juvenil III	2015	Municipal – Itabuna	Matriculado na 5ª série em 2011, repetiu em 2012 e 2013. Em 2014 foi aprovado para a 6ª série pelo conselho de classe. Em 2015 matriculado no Tempo Juvenil III (referente a 5ª e 6ª séries)	Ansioso, querendo ir logo para casa.	Lugar para encontrar os amigos	Não tem parecer descritivo	Ocorrências de indisciplina, xingamento, desentendimento com os colegas, falta de interesse nas atividades, inconstância na classe.
Cecília Meireles	14 anos	06 anos	6º	2012	Municipal – Itabuna	Matriculada na rede estadual BA, em 2012, como apta a cursar a 5ª série ou 6º ano. Repetiu a série em 2013, 2014, e está repetindo em 2015.	Desconfortável por não conseguir realizar as atividades.	Lugar para aprender a ler e escrever	Habilidades não desenvolvidas: fazer leitura com ritmo e entonação; produzir textos compreendendo a finalidade deles.	
Clarisse Lispector	13 anos	04 anos	7º	2014	Estadual-Bahia	Cursou os anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal – Itabuna	Bem, acompanha e participa da aula	Lugar para aprender a ler e escrever		Ocorrências de queixas de cefaléia em dias aleatórios, motivo de liberação.
Fernando Sabino	10 anos	05 anos	6º	2015	Municipal – Itabuna		Desconfortável por não conseguir	Lugar para encontrar	Não possui parecer descritivo.	

Participantes	Idade	Início da escolarização	Ano em curso	Ano de ingresso na série	Rede escolar anterior	Observações	Como diz se sentir na classe.	Como define a escola	Registros da escola anterior (pasta individual)	Registros da escola atual (pasta individual)
João Ubaldo	14 anos	03 anos	7º	2013	Municipal – Itabuna	Matriculado na 6ª série em 2013, repetiu em 2014 e está repetindo em 2015.	Indiferente, não se importa com o que acontece na sala.	Lugar para aprender a ler e escrever	Não tem parecer descritivo	Ocorrências de indisciplina durante a aula e nas demais dependências da escola, agressões físicas e verbais com os colegas.
Jorge Amado	12 anos	03 anos	6º	2014	Municipal – Itabuna		Desconfortável por não conseguir realizar as atividades	Lugar para aprender a ler e escrever	Não tem parecer descritivo	Ocorrência de indisciplina e falta de respeito com funcionário da escola.
Rachel de Queiroz	11 anos	05 anos	6º	2014	Municipal – Itabuna		Desconfortável por não conseguir realizar as atividades.	Lugar que frequenta por exigência dos pais.	Não possui parecer descritivo	Ocorrências de indisciplina durante a aula, agressões físicas e verbais para com os colegas
Rute Rocha	13 anos	04 anos	7º	2014	Municipal – Itabuna		Desconfortável por não conseguir realizar as atividades.	Lugar para aprender a ler e escrever	Não possui parecer descritivo	Ocorrências de comportamento agitado, envolvimento em brigas e discussões, saídas frequentes da sala.
Vinicius de Moraes	14 anos	05 anos	6º	2014	Municipal – Itabuna	Reprovado por faltas em 2014	Desconfortável por não conseguir realizar as atividades	Lugar que frequenta por exigência dos pais.	Não tem parecer descritivo	

Fonte: Formulário e Pasta Individual do aluno.

(conclusão)

APÊNDICE E

QUADRO 02. RELAÇÃO DO ALUNO COM A LEITURA E A ESCRITA

Participantes	Gosta pelas atividades envolvendo leitura?	O que gosta de ler?	Onde ler com frequência?	Atitude na classe no momento da atividade de leitura	Gosta de escrever?	O que costuma escrever?
Cecília Meireles	Um pouco	Não sabe ler	Não lê	Pede ajuda ao professor.	Sim	Atividades escolares
Fernando Sabino	Sim	Não sabe ler	Em casa	Recusa-se a ler, mas permanece na sala	Sim	Atividades escolares
Rachel de Queiroz	Sim	Não sabe ler	Em casa	Recusa-se a ler, mas permanece na sala	Sim	Atividades Escolares
Rute Rocha	Sim	Não sabe ler	Não lê	Recusa-se a ler, mas permanece na sala	Sim	Atividades escolares
Clarisse Lispector	Sim	HQ	Em casa	Recusa-se a ler, mas permanece na sala	Sim	Atividades escolares
Carlos Drummond	Sim	Não gosta	Em casa	Recusa-se a ler, mas permanece na sala	Sim	Atividades escolares
Jorge Amado	Não	HQ	Em casa	Recusa-se a ler, mas permanece na sala.	Um pouco	Listas de compras
Vinicius de Moraes	Sim	Não sabe ler	Não leio	Recusa-se a ler, mas permanece na sala	Sim	Atividades escolares
João Ubaldo	Um pouco	Poemas	Na escola	Participa	Um pouco	Listas de compras
Ariano Suassuna	Sim	HQ	Na escola	Recusa-se a ler, mas permanece na sala	Um pouco	Atividades escolares

Fonte: Formulário individual

ANEXO ÚNICO (continua)*O homem que não sabia ler*

Um menino andando na rua encontrou um homem sentado na calçada.

O menino ia da escola para casa. O homem descansava depois de um dia duro de trabalho.

- Moço que horas são? – Perguntou o menino.

O homem disse que não tinha relógio, e para falar a verdade, nem sabia ver as horas.

O menino não entendeu.

O homem explicou:

- Não sei para que servem aquele ponteiro e aquele ponteirozinho. Eles giram, giram e giram, mas não consigo entender direito como coisa funciona.

- Mas é tão fácil! – espantou-se o menino. O ponteiro marca as horas e o ponteirozinho marca os minutos. Por exemplo: se o ponteirozinho está no dez e o ponteiro está no cinco, isso quer dizer que são dez horas e vinte e cinco minutos.

O sujeito balançou os ombros.

- Mas qual é o dez e qual é o cinco? Não sei ler os números.

O homem tinha idade para ser pai do menino.

- O senhor não conhece os números?

- Nem os números, nem as letras.

- O senhor não sabe ler?

- Nem ler, nem escrever.

O menino espiou aquela pessoa sentada na calçada.

- Às vezes na rua – disse o homem – olhando as letras dos cartazes, eu pergunto: o que será que elas dizem? Outras vezes, na banca, fico admirando as revistas, os jornais... queria tanto poder ler as notícias, entender o que se passa no mundo, ler os letreiros dos ônibus e saber para onde eles vão...

O homem suspirou.

- Queria tanto ir para baixo de uma árvore, abrir um livro e ler uma história...

Um automóvel entrou na curva soltando uma fumaça preta.

- Eu não sou daqui – continuou o sujeito. Minha cidade fica depois da serra, pegando a estrada, passando a outra serra e depois a outra, lá longe, perto do mar.

E seus olhos brilhavam tristes.

- Às vezes, fico me lembrando de casa, de minha mãe, meu pai, meus irmãos...

O menino procurou um lugar para sentar.

- Você sabe escrever? - quis saber o homem.

- Já sou quase da terceira série.

O outro sorriu.

- Tenho uma noiva lá na minha terra. Ela é uma princesa. A coisa mais linda do mundo. Um dia a gente vai se casar...

Examinou o menino:

- Escreve uma carta para mim?

Dizendo sim com a cabeça, o menino tirou um caderno e uma caneta esferográfica do fundo da mochila.

O homem foi falando. O vento soprava morno. O homem contou que a cidade era grande. Contou que estava sozinho. Contou que tinha medo. Contou que quase tinha juntado um dinheirinho, que estava morto de saudade e que no final do ano, se Deus ajudasse, pegava o ônibus e voltava para casa.

O menino escreveu tudo com letra caprichada, dobrou o papel e entregou ao homem.

A lua estava surgindo sem ninguém perceber.

O menino precisava ir embora.

O homem apertou a mão do menino.

ANEXO ÚNICO (conclusão)

AZEVEDO, Ricardo. O homem que não sabia ler. In: **Nova Escola**, ano 12, n 100. São Paulo: Abril, março/97. Disponível em <<http://professorarosamaria.blogspot.com.br/2012/05/o-homem-que-nao-sabia-ler.html>> acesso em 08 de outubro de 2014.