

PROJETO DE RECUPERAÇÃO PARALELA: CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO SUBJACENTES

JANE RÚBIA ADAMI (UNICAMP).

Resumo

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

Palavras-chave:

Letramento, Recuperação Paralela, leitura e escrita.

Projeto de Recuperação Paralela: Concepções de Letramento Subjacentes

Jane Rúbia Adami

Introdução

Este trabalho objetiva analisar o(s) modelo(s) de letramento subjacentes ao Projeto de Recuperação Paralela de Língua Portuguesa de modo a verificar as convergências e divergências conceituais sobre o ensino da leitura e da escrita presentes tanto em sua elaboração como em sua execução em sala de aula.

Tal projeto, que é oferecido pela rede estadual de educação, tem sido utilizado para fazer com que os alunos, que apresentam dificuldades em sala de aula, recebam apoio específico para sanar tais dificuldades e possam assim acompanhar a turma regular sem maiores problemas. No entanto, o projeto que já se desenvolve na rede há alguns anos não tem mostrado resultados satisfatórios.

Nossa pesquisa, então, visou detectar os fatores que poderiam influenciar positiva e negativamente em seus resultados.

1. Fundamentação teórica

A base teórica da pesquisa são os Novos Estudos do Letramento, em que os conceitos de evento e de prática e os modelos de letramento autônomo e ideológico, propostos por Street, se fazem fundamentais.

O conceito de evento de letramento surgiu com o trabalho de Heath denominando "situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas" (Heath, 1982a:93). Este conceito, posteriormente, serviu para que Street (1984), ao observar as interações sociais percebendo a recorrência e valorização de alguns eventos letrados, pudesse criar o conceito de prática de letramento. Assim, segundo o autor, "as práticas de letramento referem-se a [um] conceito cultural mais amplo das formas específicas de pensar e de fazer a leitura e a escrita dentro dos contextos culturais" (Street, 2003:9). A partir disso, o evento de letramento passa a ser considerado aquilo que se pode observar das práticas, por exemplo, ao vermos alguém num banco de praça lendo um jornal, estamos diante de um evento de letramento, porém, se nos perguntarmos sobre os significados da realização de tal atividade para aquela pessoa ou mesmo para a comunidade, estaremos diante de questões que evidenciam uma prática de letramento.

O letramento, então, passa a ser pensado como um fenômeno plural, já que são muitos os grupos e contextos nos quais as práticas letradas se instauram. Sendo assim, Street propõe a existência de dois grandes modelos de letramento - o autônomo e o ideológico - que permitem distinguir práticas letradas mais associadas à alfabetização tradicional de outras, cuja essência permite vislumbrar as reais relações que a escrita exerce e estabelece num determinado grupo social.

O modelo autônomo de letramento apóia-se na ideia de que somente a aquisição de habilidades de leitura e de escrita permitiria a autonomia do sujeito, ou seja, o fato de ele ser capaz de codificar e decodificar conhecendo as regras gramaticais e ortográficas possibilitaria o desenvolvimento de outras habilidades cognitivas que, conseqüentemente, o levariam ao desenvolvimento econômico.

O modelo ideológico, por sua vez, "oferece uma visão com maior sensibilidade cultural das práticas de letramento, na medida em que elas variam de um contexto para outro" (Street, 2003:5), isto quer dizer que, contrariamente ao valorizado no modelo autônomo, a aquisição de habilidades técnicas não garante autonomia do sujeito, uma vez que para isso é necessário que se conheça a prática social da qual a escrita faz parte.

As relações sociais subjazem relações de poder, políticas, econômicas e ideológicas que definem as práticas letradas de determinado grupo, isso faz com que os usos da escrita se sujeitem a modificações de acordo com as necessidades sociais. Dessa forma, para que o sujeito tenha autonomia nos usos da escrita e da leitura é preciso que, além do domínio do código escrito, ele conheça as práticas nas quais tais usos estão inseridos.

Terzi, em estudos recentes no Brasil, também considera a pluralidade das práticas sociais de leitura e de escrita e, assim, define o letramento como "a relação que as pessoas estabelecem com a escrita (Terzi, 2003) seja ela uma relação de uso, de conhecimento, de valorização ou de crença" (Terzi e Scavassa, 2005). Para a autora, há pessoas que conhecem o código da escrita, mas não são capazes de usá-lo com fluência, outras, no entanto, embora não sejam alfabetizadas (no sentido tradicional da palavra), possuem conhecimentos sobre as práticas sociais de uso da escrita e suas funções, assim como também têm crenças a esse respeito e atribuem valores a elas. Desse modo, o conhecimento da escrita ultrapassa o conhecimento do código linguístico e pode propiciar uma maior valorização da apropriação de práticas letradas, visto que isso permitiria às pessoas uma participação mais ativa dentro dos grupos sociais dos quais fazem parte.

2. O corpus da pesquisa

Realizamos uma pesquisa de tipo etnográfico com apoio num paradigma qualitativo, no qual enfocamos as relações estabelecidas entre os documentos que regulamentam o projeto e o contexto da sala de aula no qual o mesmo seria implementado.

Dentre os documentos oficiais que estabelecem as diretrizes do projeto estão a Resolução SE 15, de 22/02/2005, que dispõe sobre estudos de recuperação contínua e paralela na rede estadual de ensino; a Resolução SE 32, de 19/04/2005, que altera dispositivos da Resolução SE 15, de 22/02/2005; a Circular 028/2007, da Diretoria Regional de Ensino, sobre a recuperação paralela do 1º semestre de 2007 e o Projeto *Viajando pelo mundo das fábulas* proposto pela Diretoria Regional de Ensino (DE) para o 1º semestre de 2007. Tais documentos se fizeram necessários em virtude da importância de conhecermos as determinações sobre as quais tal projeto se fundamenta e também a fim de identificarmos a presença ou não de proposta(s) de letramento para sua implementação.

A escola foi selecionada de acordo com a orientação da Resolução SE 15, de 22/02/2005, quanto ao horário em que as aulas de RP deveriam ser oferecidas, isto é, no período subsequente ao término das aulas regulares. Assim, a pesquisa realizou-se numa escola estadual do município de Sumaré, interior de São Paulo, com uma turma de alunos que frequentavam a 5ª série do Ensino Fundamental. A turma possuía 20 alunos matriculados, no entanto apenas uma média de 15 alunos comparecia às aulas que ocorriam duas vezes por semana. Segundo a professora de Língua Portuguesa (LP), tais alunos foram agrupados de acordo com os problemas de leitura e de escrita que apresentavam.

Foram, então, observadas e gravadas em áudio 6 horas/aula da turma de RP e 5 horas/aula regulares de LP. Também foram coletadas algumas produções textuais dos alunos e realizadas entrevistas com as professoras da recuperação e das aulas regulares de LP. A opção por observar também as aulas regulares de LP deveu-se à busca de indícios do partilhamento de crenças sobre o ensino da leitura e da escrita pelas professoras envolvidas com o projeto de RP. Todos os dados obtidos por meio dos instrumentos citados colaboraram para a identificação de propostas de letramento subjacentes ao trabalho desenvolvido em sala de aula.

3. Concepções de letramento subjacentes: caracterização e influências

A análise do corpus permitiu verificar a presença de algumas propostas de letramento que ora fizeram-se implícitas ora explícitas tanto nos documentos que regulamentam o projeto como nas aulas observadas. Tais propostas relacionam-se intimamente com os resultados do projeto em questão, daí a importância de sua identificação e análise.

3.1. A(s) proposta(s) de letramento dos documentos oficiais

Analisando as resoluções advindas da Secretaria Estadual de Educação, observamos que não havia indícios de uma proposta de letramento, entretanto, pudemos inferir a existência da necessidade de que os professores envolvidos com o projeto partilhassem uma proposta, provavelmente a adotada pela unidade escolar, pois as competências estabelecidas aos docentes responsáveis tanto pelas aulas regulares como pelas de recuperação apontavam para um trabalho coletivo, já que o professor das aulas regulares, ao identificar as dificuldades dos alunos, o faria de acordo com o modelo de letramento por ele adotado e, desse modo, para que tais dificuldades pudessem ser superadas nas aulas de RP, seria fundamental que as atividades aqui propostas se fizessem adequadas às dificuldades anteriormente identificadas. Além disso, ficava estabelecido que a responsabilidade pela aprendizagem do aluno deveria ser compartilhada por ambos os professores, reforçando a ideia de que o trabalho a ser desenvolvido deveria ser conjunto e coerente, a fim de que as aulas de RP possibilitassem a apreensão dos conhecimentos necessários ao acompanhamento satisfatório das aulas regulares.

Ao observarmos a Circular da DE, verificamos que, tal como nas resoluções, nenhuma proposta de letramento se fazia explícita, todavia a ideia do trabalho coletivo é ratificada, uma vez que o documento enfatizava a necessidade do estabelecimento de vínculos de compromisso entre os docentes responsáveis, permitindo, assim, concluir que implicitamente fazia-se importante o compartilhamento de uma proposta de letramento.

Diferentemente dos já citados documentos, o Projeto *Viajando pelo mundo das fábulas*, que foi elaborado por uma equipe da DE, composta por supervisores, assistentes técnico-pedagógicos e professores coordenadores pedagógicos das escolas, e que foi implementado nas escolas atendidas por esta DE no ano de 2007, apresentou esboços de uma proposta de letramento na qual oscilações entre os modelos autônomo e ideológico se fizeram presentes.

Tal projeto, apesar de contrariar as disposições da Resolução SE 15, que previa a elaboração dos projetos de RP pela própria equipe escolar de acordo com as dificuldades verificadas em avaliações diagnósticas, foi criado a partir da análise dos resultados negativos do projeto em anos anteriores. Assim, a equipe da DE decidiu elaborar um projeto único para as escolas com foco nos gêneros textuais. Surgiu, então, um projeto sobre *fábulas*.

As oscilações de modelos de letramento verificadas na análise de tal projeto se evidenciaram, primeiramente, pela opção em se trabalhar com um único

gênero textual, que foi escolhido em função de sua extensão e do tempo de aula e não por relacionar-se às reais dificuldades de leitura dos alunos, já que não foram realizadas avaliações diagnósticas que apontassem dificuldades em relação às fábulas. Depois, os objetivos do projeto que permitiram perceber a coexistência entre objetivos que ora apontavam para um ensino significativo da leitura e da escrita associadas às práticas sociais amplas e localmente situadas ora o tomavam como habilidades individuais e descontextualizadas. Por fim, as propostas de atividades que concomitantemente tomavam os textos significativamente, a partir de contextualizações e de suas características específicas, e como pretexto para o ensino descontextualizado de questões gramaticais.

A ausência de uma proposta de letramento claramente definida e a não participação da equipe escolar na elaboração do projeto a ser desenvolvido possibilitaram o surgimento de divergências entre as práticas letradas promovidas em sala de aula e as propostas constantes no projeto implementado.

3.2. As práticas letradas de sala de aula e as propostas de letramento

Foram analisadas três práticas letradas tanto nas aulas de RP como nas regulares de LP, haja vista a necessidade de um trabalho coletivo explicitada nos documentos oficiais. A observação dessas práticas nos dois ambientes objetivava identificar o partilhamento de crenças sobre o ensino da leitura e da escrita pelas professoras envolvidas, o que, por sua vez, permitiria o estabelecimento de vínculos e também a realização de um trabalho coerente com as dificuldades detectadas.

As práticas focalizadas foram as de leitura, as de produção de texto e as de orientações para correção dos textos.

Nas aulas de RP, as práticas observadas evidenciaram uma aproximação bastante grande com o modelo autônomo de letramento e nem sempre se realizaram como proposto no projeto *Viajando pelo mundo das fábulas*.

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

As atividades de leitura eram realizadas geralmente pela professora, já que os alunos não tinham acesso aos textos trabalhados, e somente eram feitas por eles no momento das reescritas quando eram orientados individualmente e liam seus próprios textos em voz alta especialmente para perceberem as incoerências gramaticais e ortográficas.

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

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

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

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

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

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

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

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

Durante a prática de orientação para correção dos textos, percebemos a maior influência do modelo autônomo de letramento, já que os textos foram

corrigidos buscando principalmente a adequação dos mesmos ao padrão de carta estabelecido pela professora e ao padrão culto da língua, desconsiderando, desse modo, a principal característica da carta pessoal que é ser pessoal e também a presença da linguagem informal, colocada durante a aula de leitura como o tipo de linguagem a ser usado nesse tipo de texto. Apesar disso, o encaminhamento das correções tentou relacionar o ensino da escrita com as funções do gênero, ainda que de acordo com o padrão de carta adotado pela professora, e promoveu reflexões importantes sobre a adequação da linguagem às funções desse texto.

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

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

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

4. Considerações finais

A pesquisa realizada, então, evidenciou que o projeto elaborado pela equipe da DE, por não apresentar uma proposta de letramento claramente definida, permitiu que ao ser implementado, fossem valorizadas e desenvolvidas as atividades mais vinculadas ao modelo autônomo de letramento do que aquelas mais próximas do modelo ideológico. Além disso, por não ter sido elaborado pela equipe escolar, também não refletiu a proposta de letramento da escola, que por sua vez, não pode ser identificada com clareza em virtude das diferenças de crenças verificadas nas práticas das aulas regulares de LP e nas de RP.

Acreditamos, desse modo, que as divergências apresentadas entre as propostas do projeto e as práticas desenvolvidas nas aulas de RP e entre estas e as das aulas regulares de LP possibilitam que diferentes abordagens do ensino e da leitura se instaurem na sala de aula negativamente, no sentido de que as dificuldades detectadas nas aulas regulares podem não ser sanadas nas aulas de RP, pois podem não ser trabalhadas de forma coerente com as razões que motivaram suas identificações. E isso, certamente, contribui para que os resultados das aulas de RP sejam insatisfatórios em relação ao que era esperado para que os alunos pudessem acompanhar as atividades desenvolvidas no cotidiano escolar.

Refletimos, então, sobre o quão importante se faz a definição de uma proposta de letramento para as unidades escolares, pois isso impossibilitará que as práticas letradas desenvolvidas em sala de aula sejam divergentes e até mesmo

conflitantes. Vale ressaltar que a diversidade também tem seu valor no ambiente escolar, já que permite a reflexão sobre questões fundamentais para a melhora da qualidade do ensino oferecido, no entanto, há que se definir uma proposta pedagógica a ser seguida por toda a equipe escolar a fim de que todos os membros vislumbrem os mesmos objetivos quanto à formação dos alunos e trabalhem coletiva e coerentemente para alcançá-los.

4. Referências bibliográficas

ADAMI, J. R. *Projeto de Recuperação Paralela: Concepções de Letramento Subjacentes*. 2009. 143 p. Dissertação (Mestre) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

HEATH, S. B. Protean Shapes in Literacy Events: Ever-shifting oral and literate traditions. In *Spoken and Written Language: Exploring orality and literacy*. D. Tannen (ed.). Norwood, NJ: Ablex, 1982a.

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

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

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

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

TERZI, S. B. *A construção da leitura*. Campinas: Pontes/Unicamp, 1995.

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

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