

LETRAMENTO DOS PROFESSORES E PRÁTICA PEDAGÓGICA: LIMITES E POSSIBILIDADES

*Lucicleide Maria da Silva¹
Edileuza Nunes Simões Neris²*

RESUMO

Ler e escrever são práticas sociais básicas em todas as sociedades letradas, pois, o domínio proficiente das mesmas propicia instrumentos para que o indivíduo enfrente as demandas específicas de sua sociedade. Comumente, considera-se que o acesso ao mundo da leitura e da escrita é responsabilidade da escola, dessa maneira, avalia-se que a mesma é a agência formadora que além de desenvolver as habilidades básicas de ler e escrever tem a incumbência de transmitir conhecimentos e atitudes necessárias ao uso efetivo e competente das práticas sociais de leitura e escrita, denominadas de letramento. O presente artigo é resultado de uma pesquisa realizada com o objetivo de analisar em que medida o letramento dos professores impacta na sua prática pedagógica. A base teórica emerge das contribuições de autores como Kaufman e Rodríguez (1995) Marcuschi (2001), Soares (2004; 2006), Batista (2006), Geraldi (2006), Lerner (2007), entre outros. A opção metodológica baseia-se na abordagem de natureza mista, nos moldes da pesquisa descritiva exploratória, com utilização de observação e questionário como instrumentos para coleta de dados e registros. A observação foi realizada junto a três escolas da rede pública de Cachoeira, nas classes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os questionários serviram de base para o diagnóstico. Os dados evidenciaram que os professores têm acesso e utilizam nas suas práticas diferentes gêneros e portadores, entretanto, o trabalho com textos de circulação social é usualmente desvinculado de seu propósito original. Sendo possível alegar que, mesmo sendo reais as práticas de letramento (ao pertencer a uma sociedade letrada, todos são convidados a participar destas), o docente não compreende efetivamente o que isso significa no trabalho com a língua materna.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento. Professor. Prática pedagógica.

ABSTRACT

Reading and writing are basic social practices in all literate societies, therefore, the domain of those proficient provides tools for the individual to address the specific demands of their society. Commonly, it is considered that access to the world of reading and writing is the responsibility of the school, thus, it is thought that the same trainer who is the agency and develop the basic skills of reading and writing has the task of imparting knowledge and attitudes necessary for competent and effective use of social practices of reading and writing, called literacy. This article is the result of a survey with the aim of examining to what extent the impact literacy teachers in their teaching. The theory emerges from the contributions of authors like Kaufman and Rodríguez (2007) Marcuschi (2001), Smith (2004, 2006), Batista (2006), Geraldi (2006), Lerner (2007), among others. The methodology is based on the approach of a mixed nature, along the lines of descriptive exploratory survey, using observation and questionnaire as tools for data collection and records. The observation was performed at three public schools of Cachoeira, in the classes of the early years of elementary school. The questionnaires were used for diagnosis. Data showed that teachers have access to and use in their practices and patients different genres, however, work with texts of social movement is usually detached from their original purpose. As can be argued that even if the actual literacy practices (to belong to a literate society, everyone is invited to attend these), teachers do not actually understand what that means working with the mother tongue.

KEY WORDS: Literacy. Teacher. Pedagogical practice.

¹ Pedagoga, Faculdade Adventista da Bahia.

² Pedagoga, Mestranda do Programa de Políticas Públicas Gestão do Conhecimento e Desenvolvimento Regional (UNEB), Professora na Faculdade Adventista da Bahia.

INTRODUÇÃO

O estudo sobre o letramento do professor e de modo particular sua utilização na prática pedagógica, é preponderante, ao mesmo tempo se apresenta como um desafio para a definição de políticas públicas voltadas para a formação de professores. Preponderante porque letramento é um fenômeno de cunho social, sendo mais que o resultado da apropriação por um indivíduo ou grupo a tecnologia da escrita. Desafiador porque, muitos dos professores do Estado da Bahia, no exercício da docência, passaram por um processo de formação deficiente e apesar de participar com sucesso de situações que envolvem a língua no cotidiano, como não foram formados para o trabalho nesta perspectiva teórico-metodológica acabam reproduzindo o que vivenciaram.

Assim sendo, o estudo realizado investigou em que medida o letramento dos professores impacta na sua prática pedagógica, identificando limites e possibilidades. Para tanto, optou-se pela abordagem mista de pesquisa, utilizando para coleta de dados questionário e observação nas classes envolvidas das três escolas, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, do Município de Cachoeira, localizada no recôncavo baiano.

Certamente a escola tem seu papel no desenvolvimento das habilidades de uso social da leitura e da escrita, entretanto, não é a única instituição social responsável pelas mesmas. Interações diversas em diferentes espaços propiciam o letramento. É o que ocorre com os professores ao longo da sua trajetória pessoal e profissional. Contudo, fazer uso efetivo da leitura e da escrita para auxiliar a memória, obter uma informação, realizar uma tarefa, expressar sentimentos, desejos e necessidades, não implica no desenvolvimento de uma prática pedagógica voltada para os usos sociais da leitura e da escrita com os alunos.

Em um primeiro momento discute-se o surgimento do letramento, procurando conceituá-lo e apresentá-lo historicamente, fazendo um contra ponto com seu surgimento no Brasil. Em seguida enfatiza-se a figura do professor enquanto sujeito produtor e leitor de práticas pedagógicas que tem o texto como unidade de significação da língua neste processo. Posteriormente são analisadas práticas de leitura e escrita que os professores das escolas participantes da pesquisa estão envolvidos, fazendo então um paralelo entre as práticas pedagógicas. A conclusão objetiva apontar limites e possibilidades do letramento do professor para prática pedagógica, fornecendo subsídios para reflexão-ação dos professores envolvidos na pesquisa.

O SURGIMENTO DO LETRAMENTO E SEU CONCEITO NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Desde as duas últimas décadas do século XX, vem surgindo estudos sobre linguagem, concebendo-a como um processo dinâmico que ocorre em contextos significativos da atividade social,

resultante de situações comunicativas que envolvem o sujeito em práticas de leitura e de escrita, num processo chamado letramento.

Kleiman (1995), e Soares (1998), afirmam que, no Brasil, a expressão letramento surgiu especificamente em 1986, sendo utilizada por especialistas das áreas de educação e das ciências linguísticas. Sua precursora, a professora Mary Kato, cita pela primeira vez no cenário literário brasileiro o termo letramento (sem que ainda fosse anunciado o conceito, que se firmaria posteriormente), em seu livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. Ainda na mesma década, surge no cenário educacional o livro, *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* (Editora Pontes, 1988), de autoria de Leda Verdiani Tfouni. Na década seguinte, Angela Kleiman, lança *Os significados do Letramento* (Mercado das Letras, 1995), e Magda Soares, *Letramento: um tema em três gêneros*, (Editora Autêntica, 1998). Estas autoras lançam suas obras contribuindo para discussões e reflexões acerca do letramento.

No século XIX, este verbete aparece no *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa*, de Caldas Aulete³, na sua 3ª edição brasileira, sendo caracterizado como um termo *antigo*, e recebendo o significado de *escrita*. Significado este, bem distante daquele que na atualidade é aceito pelos estudiosos da área. O dicionário Houaiss define letramento como um “conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito.” (HOUAISS, 2001, p.557). Alguns autores contribuem com esta definição, Batista diz que: “Saber utilizar a língua escrita nas situações em que esta é necessária, lendo e produzindo textos [...]. Conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades, necessário para usar a língua nas práticas sociais.” (2006, p. 19). Soares acrescenta:

O estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e escrita, com diferentes gêneros e tipos de leituras e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham em nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita. (2006, p. 44).

Soares (2006), comenta que um novo termo, surge de uma necessidade de nomear um novo fenômeno, se velho, nunca antes se observou porque não havia necessidade. Incorporar essa palavra ao vocabulário educacional denota que compreendemos a necessidade de alterar a condição dos indivíduos não apenas como codificadores e decodificadores, mas, sobretudo, oportunizar a estes a participação nas práticas de leitura e escrita do ambiente social ao qual pertencem, sejam estes crianças ou adulto. No Brasil, a alfabetização ainda se constitui num desafio haja visto o elevado índice de analfabetos. A proporção dos brasileiros entre 15 e 64 anos classificados como analfabetos absolutos de acordo com as pesquisas do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) de 2009, totaliza 7% que não dominam sequer os códigos de escrita.

³ Segundo Soares (2006, p. 16) “O dicionário Contemporâneo da Língua portuguesa de Caldas Aulete teve as suas três primeiras edições em Lisboa (1881, 1925 e 1948); a quarta edição, e a primeira brasileira, é de 1958 (a segunda edição brasileira é de 1963 e a terceira citada no texto, é de 1974).”

A invenção, pode-se assim dizer, do termo letramento, se deu por caminhos diferentes. Em países como França e Estados Unidos, o conceito de letramento não está associado à alfabetização⁴ – este não é um problema nestes países. Toma-se como exemplo o que aconteceu nos Estados Unidos no final da década de 1970, quando a realização de uma avaliação pela “*National Assessment of Educational Progress* (NAEP), indicava que jovens graduados no *high school* não dominavam as habilidades de leitura demandadas em práticas sociais e profissionais que envolvem a escrita.” (SOARES, 2004, p.7). O termo letramento surge então nesta sociedade, para evidenciar que a população alfabetizada não faz uso competente e efetivo da leitura e escrita nas práticas sociais.

É bastante curioso que em países distantes tanto geograficamente e economicamente quanto culturalmente falando, surja a necessidade de reconhecer e alcunhar práticas sociais de leitura e escrita que vão além do ler e escrever. Em meados de 1980, não apenas no Brasil, mas também em Portugal, França e mesmo nos Estados Unidos e Inglaterra, onde a palavra já estava dicionarizada desde o final do século XIX, o letramento torna-se então o foco de muitas discussões e publicação de livros e artigos.

O BRASIL COMO CENÁRIO DAS DISCUSSÕES

Desde 1940, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é o responsável por realizar o censo da população brasileira. Este mesmo instrumento serve de base para o governo no desenvolvimento de políticas públicas nacionais. Neste ano, o formulário do Censo definia o indivíduo como analfabeto ou alfabetizado com a pergunta: sabe assinar seu nome? Verificava-se que o Estado brasileiro não exigia mais que isso para grande parte da população. Aprendia-se a assinar o nome, apenas para votar ou assinar um contrato de trabalho. Realizado a cada dez anos por este mesmo órgão, os questionários passaram a ser mais abrangentes, com temas que abarcam questões sociais e econômicas. Evidencia-se estas mudanças no que diz respeito à escolarização, quando atualmente utiliza-se a pergunta: sabe ler e escrever um bilhete simples? Apesar de simplória, a pergunta revela uma preocupação com os usos sociais da escrita (SOARES, 2006). Posteriormente, muitos destes que respondiam positivamente à pergunta afirmavam não fazer uso dessa ferramenta na vida cotidiana. Conclui-se que, nem todos que dominam os códigos da escrita, se apropriam dos mesmos em suas práticas diárias. Comentando a respeito destes fatos Soares diz que:

Ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita, entretanto, é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade”. (2006, p.39).

Uma pesquisa desenvolvida pelo Instituto Paulo Montenegro e pela Organização Não - Governamental Ação Educativa (2001), tem como foco as habilidades e práticas de leitura e escrita

⁴ Alfabetização aqui entendida como tecnologia da escrita, com base nos estudos de Soares (2001).

dos indivíduos. Para tanto, os formulários são preparados para alcançar este fim. O sujeito não apenas responde, ele tem que ler, interpretar e falar sobre suas práticas cotidianas de leitura e escrita (RIBEIRO, 2003). Sabendo que a escrita se faz presente em diversas esferas da experiência cotidiana como a doméstica, do trabalho, do lazer, da participação cidadã, da religião e da educação, a pesquisa tem o cuidado de trazer para um contexto real as informações referentes aos textos selecionados ou a mobilização para a escrita.

A pesquisa aponta que no caso do Brasil, mesmo as pessoas analfabetas relacionam-se com a cultura letrada de diferentes formas. Isso acontece porque vivem em uma sociedade grafocêntrica, havendo forte presença de materiais escritos no meio em que estão inseridas. Soares (2006, p. 24) ratifica os dados obtidos pela pesquisa ao dizer que, “um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas, ser de certa forma letrado (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a letramento)”. Nessa perspectiva, Marcuschi (2001, p.19), acrescenta: “Até mesmo os analfabetos, em sociedades com escrita, estão sob a influência do que contemporaneamente se convencionou chamar de práticas de letramento.”

As escolas na atualidade enfrentam o desafio, de incorporar todos os alunos a cultura escrita, esperando que os ex-alunos sejam membros efetivos de uma comunidade de leitores e escritores, ou seja, se apropriaram das práticas de letramento. É uma das funções da escola ensinar a ler e escrever, contudo, é necessário transformar o processo de escolarização não apenas em transmissão e sim, em um tempo próprio para apropriação, produção e construção.

O necessário é fazer da escola um âmbito onde leitura e escrita sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitem repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidades que é necessário assumir. (LERNER, 2007, p.18).

A escola é a instituição formal responsável por promover oficialmente o letramento. No entanto, é comum o fato das práticas de letramento na escola serem bem diferenciadas daquelas que ocorrem em contextos exteriores a ela. Isso ocorre devido à natureza, função e organização dessa instituição. Soares enfatiza que:

O sistema escolar estratifica e codifica o conhecimento, selecionando e dividindo em “partes” o que deve ser aprendido, planejado em quantos períodos (bimestres, semestres, séries, graus) e em seqüência deve se dar esse aprendizado e avaliando, periodicamente, em momentos predeterminados, se cada parte foi suficientemente aprendida. (2006, p.84-85).

Nas últimas décadas, no que se refere ao ensino da língua, a tarefa do professor tornou-se mais complexa, pois, se defende uma concepção de linguagem como espaço de interlocução humana, em detrimento ao espectro monológico e imanente da língua sob a perspectiva formalista que separa

a linguagem de seu contexto social. O professor, quase sempre reconhece a necessidade supracitada, entretanto, fica de mãos atadas, pois, lhe falta a instrumentalização necessária para que estas práticas tornem-se uma realidade em seus campos de trabalho. Transformar o ensino da linguagem numa prática efetiva vinculada com as necessidades da sociedade a qual o indivíduo pertence, apenas é possível quando o professor é um participante ativo das práticas de leitura e da escrita que fazem parte de seu contexto social e conhecem os diversos gêneros e portadores de textos que o cercam. Logo, o trabalho com gêneros textuais torna-se uma necessidade. *Já que gêneros textuais são fenômenos históricos profundamente vinculados a vida cultural. Contribuindo para estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia.* Esta assertiva fica clara na exposição de Kaufman e Rodríguez (1995, p.11), quando afirmam que, “em geral, a necessidade de estabelecer tipologias claras e concisas obedece, fundamentalmente, à intenção de facilitar a produção e a interpretação de todos os textos que circulam em um determinado ambiente social.”

No entanto, na prática escolar a maior parte do tempo e esforços gastos pelos professores e alunos é destinada ao aprendizado da gramática (metalinguagem), com alguns (e esporádicos) exercícios de produção de textos ou práticas de leitura vinculados aos textos que circulam na sociedade. Isso fica evidente na declaração de Geraldi (2006), quando evidencia a artificialidade do ensino da língua portuguesa:

Na escola não se escrevem textos, produzem-se redações. E estas nada mais são do que a simulação do uso da língua escrita. Na escola não se leem textos fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. E isso nada mais é do que simular leituras. Por fim, na escola não se faz análise linguística, aplicam-se a dados análises preexistentes. E isso é simular a prática científica da análise linguística (2006, p.90).

Como superar essa concepção de práticas de leitura e escrita em sala de aula? A resposta não é simples. Se assim fosse, não haveria razão para tantos encontros pedagógicos e tantas discussões e pesquisas a nível acadêmico com este tema. Entretanto, qualquer que seja a solução, esta certamente estará lastreada numa concepção de linguagem, e também numa concepção política – que abarca uma teoria de compreensão e interpretação da realidade envolvendo o professor enquanto sujeito histórico e o seu processo de formação profissional.

Assim, as práticas sociais de leitura e de escrita vivenciadas pelo professor, enquanto sujeito inserido em uma sociedade letrada deve relacionar-se com o trabalho que ele desenvolve na escola, com seus alunos, rompendo com o ensino tradicional da leitura e da escrita. Pensando nisto Aires comenta que:

Para isso, é preciso que o professor também seja um sujeito letrado, que se identifique com seus alunos e que saiba ensinar e aprender com eles. O professor é referência para os alunos, como leitor, como usuário da escrita e como parceiro durante o processo ensino/aprendizagem. Assim que ambos sejam leitores e escritores, que o ensino seja, tanto para um, como para o outro, libertador e capacitador, e não como tem sido ao longo dos tempos, corretor e castrador. (2005, p.77).

Quando o professor tem uma visão investigativa – de busca, ele transforma as suas práticas. Ao fazer uso de uma competência técnica e criatividade, ele, poderá elaborar atividades de escrita e leitura que priorizem o material que circula na sociedade, assim, terá diferentes fontes de informações para junto com seus alunos construir um conhecimento significativo.

TEXTOS ESCOLARES E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Existem diversos textos que circulam na vida social, tais como, poemas, receitas, notícias, adivinhas, cartas, listas, bilhetes e contos, estes, deveriam estar presentes no cotidiano de cada instituição de educação. Mas o factível é a presença maciça de textos produzidos intencionalmente para este fim, os textos que podemos denominar de *escolares*, os tão famosos livros didáticos, manuais do professor, paradidáticos, cadernos de atividades, cartilhas entre outros. Estes materiais são produzidos com uma intencionalidade para serem usados de forma ordenada tanto pelos alunos como pelos professores. Polemizar entre que textos adotar na prática pedagógica não entra em questão, todavia, é indiscutível que:

Os leitores não se formam com leituras escolares de materiais escritos elaborados expressamente para a escola com a finalidade de cumprir as exigências de um programa. Os leitores se formam com a leitura de diferentes obras que contêm uma diversidade de textos que servem, como ocorre nos contextos extra-escolares, para uma multiplicidade de propósitos (informar, entreter, argumentar, persuadir, organizar atividades, etc.). (KAUFMAM; RODRÍGUEZ, 1995, p.45).

Por conseguinte, não implica descartar a priori qualquer texto, seja este de ordem escolar ou de circulação social, mas, ter um trabalho planejado para então usá-los convenientemente, favorecendo assim os trabalhos de produção escrita e práticas de leitura. O respeito pela diversidade é fundamental neste sentido: ampliar e não limitar é premissa básica.

A tarefa de selecionar materiais para leitura ou produção é árdua, e deve ser assumida pelo professor. Selecionar sugere avaliar, e assim sendo, os objetos a selecionar passam a estar sujeitos a juízos racionais em função de critérios estabelecidos. Critérios estes que põem em jogo as diferentes concepções que tem cada professor sobre aprendizagem, os processos de aquisição da leitura e da escrita, a compreensão leitora e produtora, as funções do texto, o universo do discurso, bem como o valor atribuído por ele aos materiais enquanto recursos didáticos. Vale salienta que, tais concepções são historicamente construídas.

Na utilização dos textos, muitas vezes a inteligência do aluno é colocada em xeque e o professor coloca diante do aluno textos para sintetizar quando estes deveriam ser expandidos, ou seja, a informação apresentada nele deve ser comparada, completada, confrontada com outras fontes de informações. Os textos de circulação social não devem ser escolarizados, ou seja, utilizados em atividades que

contradizem, alteram ou desviam os propósitos que norteiam a leitura e ou produção destes textos fora da escola. É necessário ter um cuidado especial para não ignorar a riqueza imaginativa, a beleza da linguagem figurada, a ambigüidade fascinante de, por exemplo, textos literários usando-os apenas como fonte de informação (KAUFMAM; RODRÍGUEZ, 1995).

O importante não é apenas a diversidade textual, mas a seleção adequada e a maneira como eles são utilizados dentro do ambiente escolar. Para tanto, o professor deve estar preparado para alcançar estes objetivos, selecionar que texto usar e como utilizá-lo em sala de aula. Pois, tal trabalho proporcionará a construção dos futuros escritores e leitores de nosso país

PARA CONHECER AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DOS PROFESSORES ENVOLVIDOS NA PESQUISA

Os dados coletados, analisados e expressos nesta seção, resultaram de uma preocupação com o letramento dos professores e a prática pedagógica dos anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente no trabalho com a língua materna. Para realização da pesquisa foram selecionadas três escolas da rede pública municipal de Cachoeira, cidade localizada no recôncavo Baiano, sendo duas delas situadas no centro da cidade, e uma, num bairro mais afastado. A opção pela rede pública se deu em decorrência do maior número de professores encontrar-se nela. Destas escolas foram selecionadas todas as classes do ensino fundamental, perfazendo um total de dez, portanto, a amostra foi composta por 10 professores do sexo feminino, todas em processo ou com nível superior, entre 25 e 45 anos de idade.

Desde o primeiro contato, no segundo semestre de 2010, que os professores foram informados do interesse da pesquisadora em conhecer suas práticas pedagógicas no que diz respeito à escrita e a leitura. Encontros foram realizados e em todos eles a relação com os professores foi informal e cooperativa, de forma que eles apresentavam suas produções e perspectivas para o trabalho com a turma.

Com o intuito de atender a um dos objetivos específicos, ocorreu a coleta de dados. Pelas características do estudo, fez-se a opção pela observação, pois de acordo com Andrade, (2003) é pertinente salientar que um estudo de campo em grande parte se faz com a observação do indivíduo, grupo ou comunidade estudada, onde é possível conseguir dados da realidade destes, possibilitando ainda, ver, ouvir e examinar os fatos e comportamentos no ambiente natural das ações. Cada participante respondeu a um questionário do tipo misto, contendo 13 questões, com a finalidade de conhecer as práticas de leitura e escrita destes docentes fora do ambiente escolar, para então, fazer relação com sua prática em sala de aula. Os dados foram distribuídos em tabelas de frequência simples e percentuais da amostra, utilizando a estatística descritiva e suas aplicações para favorecer o trabalho de interpretação dos dados. Ao considerar com mais precisão os dados coletados, através das observações e dos dados

tabulados fez-se necessário optar pela análise de conteúdo para tratar os dados obtidos. Bell (2008, p. 112), define com clareza o que vem a ser análise de conteúdo, “é uma técnica de pesquisa para tornar retratáveis e válidas as inferências dos dados ao seu contexto.”

IMPACTOS E/OU INFLUÊNCIAS DO LETRAMENTO NA PRÁXIS DOCENTE

A discussão sobre os resultados da pesquisa requer a retomada da ideia de letramento que Magda Soares (2006), apresenta em seu estudo como sendo um “estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita” (2006, p.144).

Para facilitar a identificação dos professores participantes, e preservar sua identidade profissional e moral, foram-lhes atribuídos os respectivos códigos: P(1º), P(2º), P(3º), P(4º), P(5º) e P(6º), P(7º), P(8º), P(9º), P(10º), como pode ser percebido e tendo sido citado anteriormente, dez professores fizeram parte deste processo.

As experiências vividas nestas escolas durante estes meses de observação possibilitaram a compreensão da relação teoria e prática, pois, mesmo quando o docente não tem lucidez ou consciência das concepções e crenças que norteiam a sua práxis, elas estão presentes em seu fazer pedagógico. A primeira distorção teórica observada resulta numa prática ou na ausência dela, consiste em supor que, sabendo sobre a língua, o aluno será capaz de dominar as produções de leitura e escrita exigidas no meio social ao qual pertencem. O segundo equívoco é considerar possível o trabalho com a gramática sem referenciar os processos de produção de sentido que constituem o objetivo principal das atividades de leitura e de produção textual.

Em todas as escolas visitadas os professores usavam o texto apenas como pretexto de ensino para trabalhar a gramática, e aos portadores restava-lhes a função de ferramenta didática metodológica. Apresentavam os textos, propunham exercícios de compreensão e em seguida utilizavam partes isoladas do mesmo para o trabalho gramatical. Trabalho este que consiste, muitas vezes, em identificar ou analisar morfossintaticamente os elementos ou trechos selecionados, sem nenhuma preocupação com os possíveis efeitos de sentido que podem provocar naquele gênero, naquela situação de produção e/ou nem os motivos para sua opção. É pertinente ressaltar que as escolhas linguísticas não são imparciais; ao contrário, derivam de necessidades da interação, das próprias condições em que os textos são produzidos.

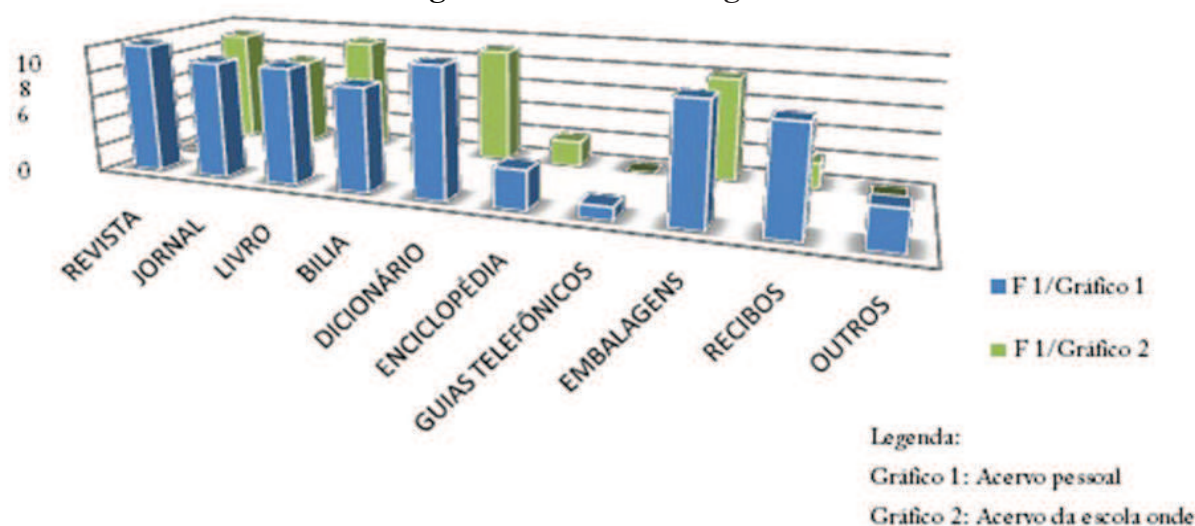
Referindo-se aos aspectos supracitados Kaufman e Rodríguez comentam que: “Se pode [...] fazer abordagens ruins dos textos de circulação social ao escolarizá-los, utilizando-os em atividades que contradizem, alteram ou desviam os propósitos que orientam a leitura destes textos fora da escola.” (1995, p. 49). E é exatamente isso que foi observado, texto de circulação social sendo apresentado apenas como subsídio para exercícios de gramática, isso é escolarizar textos que não foram produzidos para este fim. Existem portadores como livros e revistas produzidos com um único fim, o trabalho

escolar, portanto, estes podem ser utilizados para o trabalho gramatical, mas, os textos de ordem social precisam conservar o seu propósito original, sem desaparecer do cotidiano escolar.

Um terceiro ponto a salientar é a pobreza de materiais escritos (para as crianças manusearem) no ambiente escolar, não se assemelhando ao que deveria ser o ambiente alfabetizador. Crianças sem acesso a livros, revistas, jornais, gibis, e quando o fazem é com um sentido contrário ao estabelecido para aquele tipo de portador. As escolas possuem acervo bibliográfico, porém, estes nem sempre são acessíveis aos alunos.

Os questionários por sua vez ofereceram alguns dados importantes para análise, quando perguntados acerca do acervo pessoal e da escola em que trabalham foram obtidos os seguintes resultados:

Figura 1: Acervo Bibliográfico

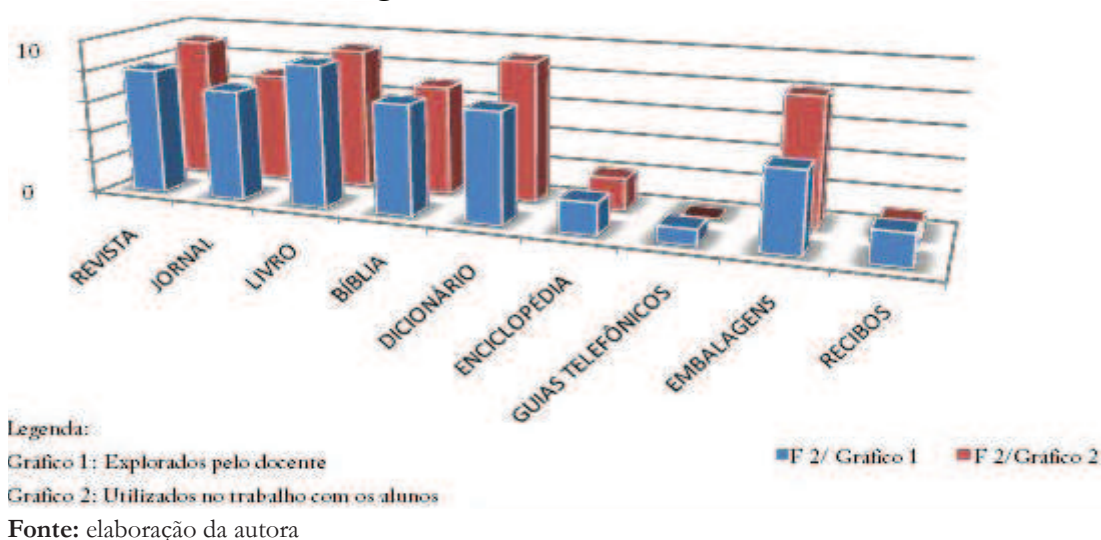


Fonte: elaboração da autora

O que fica evidente nas respostas acima agrupadas é a presença maciça de revistas, jornais, livros e dicionários tanto no acervo pessoal, quanto no pertencente a escola em que estes docentes trabalham, em geral estes portadores são distribuídos gratuitamente pelo governo federal. Políticas públicas voltadas para distribuição de portadores é uma condição para o letramento, pois, quanto mais acesso com a cultura escrita, mais poder o sujeito terá. Essa baliza justifica-se ainda, por ser casa de professor, categoria profissional que devido à demanda de trabalho sempre leva um pouco para casa, e por isso necessita de instrumentos de trabalho. O que evidencia-se de modo latente é a falta de acesso a enciclopédias, visto que, nem em casa nem na esfera do trabalho possuem este tipo de portador de texto. Ao contrário do que se ouve, os professores têm acesso a certa variedade de suportes e gêneros que circulam nas diferentes esferas das atividades cotidianas.

Sabendo da presença destes na vida pessoal e no âmbito escolar, foi perguntado então quais destes portadores eram explorados pelo professor, e quais utilizavam no trabalho com as crianças.

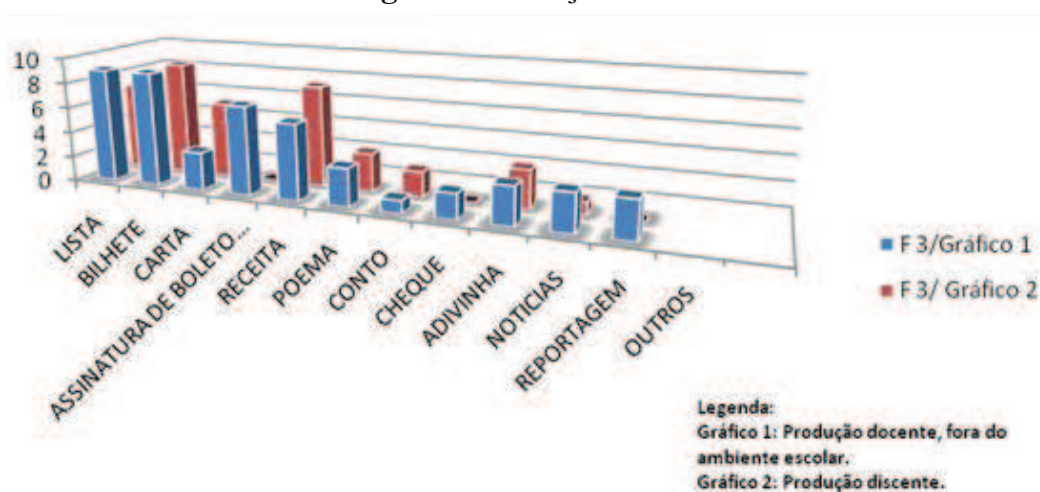
Figura 2: Portadores Utilizados



O que é possível destacarmos nas respostas acima agrupadas é a utilização latente de revistas, jornais, livros, bíblias, dicionários e embalagens, tanto pelo professor enquanto sujeito envolvido nas práticas sociais, como no trabalho que o mesmo desenvolve em sala de aula. Entretanto, faz-se necessário salientar que a pesquisa não apenas é de ordem quantitativa, mas, qualitativa, fazendo assim uso da observação enquanto instrumento de coleta de dados e não apenas do questionário, e o que é possível afirmar é que nos meses de observação nenhum destes portadores foram utilizados de acordo com o fim para o qual foram escritos, os mesmos serviram, apenas de pretexto para o trabalho gramatical, e ainda assim, esporadicamente sendo vistos em algumas classes participantes da pesquisa.

Com a intenção de fortalecer a pesquisa foi indagado que tipo de textos os professores produziam fora do ambiente escolar, e quais aqueles que possibilitavam as condições necessárias para que seus alunos escrevessem.

Figura 3: Produção de Textos



O gráfico 1 da Figura 3: Produção de Textos, evidencia uma série de produção de alguns gêneros discursivos que circulam no ambiente social, que estes professores se apropriam. Nele ficam explícitas algumas funções sociais da leitura e da escrita, já que as pessoas escrevem para dar conta de algumas atribuições do cotidiano: comprar algum produto, organizar tarefas, avisar ou lembrar sobre algo, para orientar a realização de uma tarefa, entre outros. O gráfico 2 da Figura 3: Produção de Textos, revela que estes mesmos gêneros estão presentes no dia-a-dia das escolas visitadas, entretanto, existe alguma resposta dúbia, pois, considerando os dados do período de observação é possível discutir que em nenhum momento textos como, lista, cartas, bilhetes, poemas, eram produzidos pelas crianças, a única produção – assim chamada pelos professores não passava de redação, assim como enfatiza Geraldi (2006, p. 90), “na escola não se escrevem textos, produzem-se redações. E estas nada mais são do que a simulação do uso da língua escrita.” E nada além de simulação foi presenciado durante estes meses de observação.

Mesmo tendo alunos criativos, reflexivos, saltitantes em seu desejo de criar, inovar e transformar, seus afazeres resumiam-se em transcrever, localizar informações dentro de um texto ou produzir um texto logo depois de estudar aquele gênero, isso fica evidente na declaração de P (4º) “*depende do trabalho, pois a produção textual só acontece depois do trabalho com aquele gênero textual. Às vezes simulo situações onde eles são convidados a produzir bilhetes, lista, receita*”. Fica exposto que o propagável não é o que de fato tem acontecido nas escolas envolvidas na pesquisa. Outro fato, intrigante é o seguinte: Por que trabalhar com a língua fazendo simulações quando, é possível, necessário e urgente trabalhar com situações reais?

Mesmo sendo reais as práticas de letramento fora do ambiente escolar, pois, ao pertencer a uma sociedade letrada, todos somos convidados a participar destas, o docente não tem buscado tornar a classe um lugar de interação social da língua. Ele participa de eventos de letramento, mas, não compreende efetivamente o que isso significa no trabalho com a língua materna.

Os professores foram questionados acerca de suas leituras fora do ambiente escolar e aquelas que eles proporcionava aos alunos, bem como leituras autônoma realizadas pelos alunos em sala de aula. Os resultados são expressos abaixo:

De acordo com as informações contidas nos gráficos da Figura 3: Produção de Textos é possível verificar a presença de materiais para leitura, tanto na esfera pessoal, bem como em sua função enquanto formador, mesmo que retratadas de maneira não tão expressivas, são uma realidade. Novamente é necessário enfatizar que as leituras dos alunos das classes envolvidas na pesquisa baseavam-se em materiais de uso escolar como livros e revistas produzidas com esta intenção, e não em textos de circulação social, como expresso no gráfico acima. Os docentes envolvidos na pesquisa falaram da necessidade de tornar-se um exemplo para seus alunos enquanto leitores, isso fica claro na declaração de P (8), “*através do meu exemplo os alunos possam exercitar o uso da leitura, tornando prazeroso o ato de ler*”. Entretanto, em nenhum momento foi presenciado o professor fazendo uma leitura para seus alunos, ou ele próprio lendo.

Um ponto importante a ser verificado é quanto ao processo de formação destes docentes. A tradição pedagógica revela que as produções mais freqüentes eram de textos/redação; reescrita de

textos, produção escrita para avaliação do professor (provas, trabalhos acadêmicos). Isso favorece a compreensão de que nos cursos de graduação, a escrita continua a serviço do professor-formador, com o objetivo de alcançar uma nota pelo produto apresentado. Como é possível então pensar em diferentes interlocutores para as práticas de escrita e leitura desenvolvidas em suas salas de aula no ensino fundamental, se a formação não lhes permite vivenciar essas possibilidades?

Se por um lado a observação e o questionário aplicado não permitem responder a essa indagação, por outro, os gráficos produzidos sugerem que as práticas de escrita estão voltadas para uma necessidade (esta de diversas ordem), sendo latente a função da mesma na contemporaneidade. Entretanto, essa necessidade dentro do meio social em que estão inseridos alunos e professores, não tem sido a base para uma prática pedagógica, sendo comumente desvinculado o trabalho com textos de circulação social ao seu propósito original.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos dados apurados é possível concluir que existem alguns limites que obstaculizam significativamente a tarefa: nem todos os professores conhecem adequadamente as intenções e características peculiares dos textos que circulam socialmente. Por este motivo, seu trabalho fica limitado empobrecendo a riqueza dos gêneros textuais e propiciando a seus alunos um contato inadequado com os mesmos. Falta a estes professores ferramentas mais específicas para enriquecer este contato, e então aperfeiçoar o aprendizado. Em geral, existe uma necessidade de estabelecer tipologias claras e concisas, facilitando assim a produção e a interpretação de todos os textos que circulam em um determinado ambiente social. O professor enquanto sujeito formador que é, deve então conhecer claramente cada tipologia e sua intenção, tornando assim significativa sua prática.

O que fica evidente, portanto, é que na condição de produtor e leitor o professor consegue estabelecer bem a relação dos textos, sua intenção e funcionalidade, entretanto, em sua prática pedagógica o aplicado não condiz com o que vivenciam, pois, usa os textos para uma função completamente diferente da proposta real. Os textos que deviam circular no ambiente escolar para entreter, informar, organizar, são usados como base para o trabalho gramatical perdendo assim o sentido. Sabemos que o trabalho gramatical deve sim ter seu espaço, porém, existem textos criados especialmente para este fim.

Desta forma, surgem questionamentos acerca do trabalho que tem sido realizado com as crianças dos anos iniciais do Ensino fundamental. Que tipo de sujeito tem sido formado por estes professores? O que fazer para instrumentalizar os professores? É bem verdade que a resposta não é simples, entretanto, é possível e urgente mudar este quadro, visto que, a sociedade ainda deposita na escola a confiança para melhorar as condições de vida de uma parcela significativa da população.

Possibilidades existem entre elas envolver os professores num processo de formação continuada que tenha como eixo a reflexão sobre a ação, aproximando suas experiências à sua prática pedagógica, especialmente no trabalho com a leitura e a escrita.

REFERÊNCIAS

AIRES, Maria de Jesus. Profa e o letramento do professor. **Ciências Humanas**. v.11, n° 1, p.77, 2005.

ANDRADE, M. Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. Alfabetização, leitura e escrita. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire; MENDONÇA, Rosa Helena (Org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BELL, Judith. **Projeto de pesquisa**: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para liberdade e outros escritos**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006. HOUAISS, Antonio, VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua**

Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KAUFMAN, Ana Maria. RODRÍGUEZ, María Elena. **Escola leitura e produção de textos**. Trad. Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1995.

KLEIMAN, Ângela (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das letras, 1995.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LÜDKE, Menda; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Atlas, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARTINELLI, Maria Lúcia. (Org.). **Pesquisa qualitativa**: um instigante desafio. São Paulo: Veras, 1999.

RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. jan-abr. N° 25, Ano: 2004.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.