

ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DA ESCOLA INTEGRADA: UMA PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA

LITERACY IN THE CONTEXT OF INTEGRATED SCHOOL: AN ETHNOGRAPHIC PERSPECTIVE

Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo

*Universidade Federal de São João Del-Rei
socoronunesmacedoufsj@gmail.com*

Valéria Inácio Chagas

*Universidade Federal de São João Del-Rei
val1972ic@gmail.com*

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar práticas de alfabetização e letramento no contexto da Escola Integrada, uma política educacional da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. As análises baseiam-se nos novos estudos sobre letramento (NEL) que contribuem para a compreensão da dimensão sociocultural do aprendizado da língua escrita. A partir de uma perspectiva etnográfica, fez-se uma seleção de todas as situações em que a escrita esteve presente mediando as relações entre alunos e agente cultural. Os resultados indicam que, com a ampliação do tempo e dos espaços educativos, as crianças têm a oportunidade de interagir mais entre elas e com os agentes culturais e estagiários, e de participar de diferentes eventos de alfabetização e letramento diferentes dos que ocorrem na sala de aula.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Escola integrada. Etnografia.

Abstract

This article aims to analyze literacy events in the context of Integrated School, an educational policy of the Municipality of Belo Horizonte. The analyzes are based on new literacy studies (NLS) that contribute to the understanding of a socialcultural dimension of written language. From an ethnographic perspective, the data analyzes indicate that the increase of time and educational spaces students have the opportunity to interact more with each other and with cultural agents and trainees, but fundamentally they had the opportunity to participate of literacy events in different places.

Keywords: Early literacy. Integrated school. Literacy events. Ethnography.

Introdução

Este artigo tem como objetivo descrever e analisar práticas de alfabetização no contexto da Escola Integrada, uma política educacional da Prefeitura Municipal

de Belo Horizonte (MG). O PEI (Programa Escola Integrada) oferece a extensão da jornada escolar de mais cinco horas, totalizando nove horas diárias a crianças de 6 a 15 anos, e caracteriza-se por propor modos de integrar a escola e o espaço social no qual a criança está inserida, ampliando, dessa forma, os espaços destinados à educação escolar. Nesse contexto, nossa pesquisa indaga sobre as práticas de alfabetização e letramento que fazem parte da Escola Integrada, buscando compreender as relações que os alunos e mediadores estabelecem com a escrita fora do espaço da sala de aula.

As análises baseiam-se nos novos estudos sobre o letramento (NEL) desenvolvidos por Street (1984; 2003), Heath (1983), Barton, (2007), Hamilton (2002), além dos estudos de Goulart (2010), Soares (1996) e Macedo (2005; 2010), que contribuem para a compreensão da dimensão social e cultural do processo de alfabetização. Nesta perspectiva, letramento refere-se aos usos que os sujeitos fazem da escrita em determinados contextos a partir das diferentes funções que a mesma tem na sociedade, usos esses sempre marcados por relações de poder. Letramento, portanto, é uma prática social, cultural e política.

A complexidade do fenômeno e a necessidade de evidenciar práticas de alfabetização que não dissociem alfabetização de letramento imprimiram, nas análises dos eventos, a busca por um maior aprofundamento do fenômeno da alfabetização, compreendida como um processo de apropriação da leitura e da escrita incluindo não apenas sua dimensão técnica, mas também os usos e funções sociais da escrita na sociedade. Assim, é tarefa da escola letrar alfabetizando, conforme propõe Goulart (2010). Os dados da pesquisa evidenciam práticas de alfabetização por meio de eventos de letramento nos quais diferentes textos são lidos em espaços como a igreja e a rua, espaços que constituem o projeto da Escola Integrada. Por eventos de letramento compreendemos qualquer situação de interação na qual a escrita seja um objeto central (HEATH, 1983). Assim, partimos do pressuposto de que as práticas de alfabetização ocorrem permeadas por eventos de letramento uma vez que na escola a escrita ocupa um lugar central.

Breve caracterização do Projeto Escola Integrada de Belo Horizonte

No panorama internacional, pode-se dizer que, até o momento, não há um consenso formado em torno do conceito e da noção de “educação integral”. A nomenclatura “educação integral” é pouco utilizada para se referir a uma nova concepção educacional. Comumente utilizada por pensadores (educadores, filósofos, psicólogos, sociólogos e antropólogos) de uma maneira generalizada, a “educação integral” ora se refere à integração dos saberes em seus diferentes aspectos e abordagens, destacando a questão política e social da educação, ora

compreendendo as concepções morais e filosóficas da integralidade holística do ser humano. A ideia de “integralidade” na educação em seus aspectos políticos, sociais e culturais talvez seja a de maior influência nos países da América Latina (GONÇALVES, 2006, p. 3).

No Brasil, a formulação de uma concepção sobre a educação integral acontece desde o início do século XX, como consequência de uma reestruturação da escola para responder aos desafios da sociedade moderna e democrática. A esperada reformulação da escola está associada à valorização de atividades e experiências voltadas para a reflexão sobre a estrutura política, econômica e social de sua comunidade local e, ao mesmo tempo, cada vez mais globalizada. A ideia de escola integral está intimamente associada à formulação de uma escola de tempo integral. As primeiras propostas de escola de tempo integral foram aquelas de Anísio Teixeira e de outros educadores de sua geração, especialmente nas décadas de 1950 e 1960. Na década de 1980, a discussão em torno do tema foi reacendida, a partir da implantação dos CIEPs no estado do Rio de Janeiro (RIBEIRO, 1986).

O conceito tradicional de educação integral considera o sujeito não apenas em sua dimensão cognitiva, mas também em sua condição multidimensional e biopsicossocial, isto é, como um ser corpóreo que está inserido num contexto de relações político-sociais e ambientais. A aprendizagem acontece ao longo de toda a vida em diferentes contextos: na família, na escola, na cidade, em espaços formais e informais. Falar sobre uma escola de tempo integral implica considerar a questão da variável tempo, com relação à ampliação da jornada escolar, e da variável espaço, na perspectiva da relação da escola com outras instituições, equipamentos públicos e políticas sociais para a construção de territórios educadores para além dos muros escolares. No entanto, é preciso entender, também, que tempo e espaços escolares devem ser pensados como novas oportunidades para a aprendizagem e a reapropriação de espaços de sociabilidade e comunicação com a comunidade local, regional e global.

Dessa forma, a educação integral também responde aos objetivos gerais da Educação para os Direitos Humanos e Cidadania, voltados à melhoria da qualidade de ensino e visando à preparação dos jovens para a inclusão social e o respeito à diversidade e à democracia.

Nossa pesquisa inscreve-se no cenário atual da educação no que concerne ao aumento da jornada diária das crianças na escola. Com base nesses pressupostos, a perspectiva adotada neste estudo pretendeu compreender como se dão as relações estabelecidas com a leitura e a escrita fora da sala de aula regular, ou seja, nos diferentes espaços sociais possibilitados pela proposta da Escola Integrada. No município de Belo Horizonte, pesquisas de caráter qualitativo já apontam algumas conclusões quanto ao aumento do tempo diário do aluno na escola. Pesquisas como de Hermont (2008) e Resende

(2010) mostram que não basta organizar a escola em ciclos, e não basta ampliar o tempo de permanência dos alunos na escola, é preciso “compreender como se opera a conexão entre um sujeito e um saber, mais genericamente, como se desencadeia um processo de aprendizagem, uma entrada no aprender” (CHARLOT, 2005, p. 19).

A proposta pedagógica do PEI coloca em destaque a integração entre escola e comunidade, de forma que os lugares disponíveis na comunidade próxima à instituição de ensino sejam disponibilizados para as atividades promovidas. Com o objetivo de garantir acesso a esses lugares, a escola faz parcerias com Organizações não Governamentais (ONGs), igrejas, clubes e também utiliza espaços particulares como quadras, salões de festas, dentre outros. Dessa forma, “o Programa Escola Integrada tem a perspectiva de criar uma nova cultura do educar/formar, que tem na escola seu ponto catalisador, mas que a transcende, para explorar e desenvolver os potenciais educativos da comunidade” (BRASIL, 2008, p. 20).

O PEI é organizado de forma que, em horário contrário àquele em que as crianças estão nas atividades escolares convencionais, ocorrem atividades na forma de oficinas; se justifica, segundo a equipe pedagógica do Programa na UFMG, por propor um trabalho em que os participantes vão aprender fazendo juntos, estabelecendo-se uma relação de maior interatividade, dinamismo e flexibilidade. Busca-se, também, superar fragmentações tradicionais nos processos de formação. Outros objetivos das oficinas seriam: “atender às demandas do universo infantil e juvenil na perspectiva de desenvolvimento de competências múltiplas e vivências capazes de proporcionar uma aprendizagem significativa sintonizada com a realidade de cada educando” (BRASIL, 2008, p. 24).

Essas oficinas são voltadas para quatro áreas: “Conhecimentos específicos”; “Acompanhamento pedagógico / dever de casa”; “Formação especial e social”; e “Cultura, arte, lazer e esportes”. O quadro de horário de cada escola deve reservar 60% da carga horária semanal para as oficinas que tratem de conhecimentos específicos e 40% distribuídos em atividades de formação pessoal e social, cultura, arte, lazer e esportes.

Para a realização dessas atividades, a Prefeitura de Belo Horizonte estabeleceu parceria com diversas universidades, dentre estas, a UFMG. Dessa forma, pretende-se que as universidades elaborem e desenvolvam oficinas a partir da demanda das escolas. Os/as alunos/as universitários/as, após um processo seletivo e preparatório, se responsabilizam por desenvolver essas oficinas nas escolas, sob a orientação de professores de sua universidade. O professor orientador acompanha e avalia o trabalho do/a estagiário/a, preparando estratégias que proporcionem a formação destes, tais como reuniões, estudos, leituras, seminários.

A equipe que desenvolve as oficinas na escola deve ser composta por 60% de alunos universitários e 40% de Agentes Culturais, que são pessoas da comunidade selecionadas para integrar o programa e realizar as oficinas. A professora comunitária poderá escolher uma ou duas pessoas que terão a função de apoio. Além dos agentes culturais, as escolas também contam com um estagiário fornecido pelo Programa Jovem Aprendiz, que deve ser morador da comunidade. Esse Programa é responsável pela coordenação e formação do estagiário, que, por sua vez, é responsável pela sala de informática e atenderá aos/as alunos/as da escola, vinculados ou não ao PEI. O estagiário vinculado a esse programa cumpre uma jornada semanal de 40 horas, separando 5 horas semanais para a manutenção dos computadores e 5 horas para elaboração de relatórios. Toda a equipe de estagiários, universitários e agentes culturais fica sob a coordenação da Professora Comunitária. Esta, uma professora concursada, é a coordenadora geral do projeto na escola, sendo responsável por:

- A) montar a grade de horários, articulando os vários elementos e pessoas envolvidas;
- B) acolher e inserir os bolsistas na escola e na comunidade;
- C) acompanhar e avaliar o trabalho dos bolsistas;
- D) garantir a organização e infraestrutura para o desenvolvimento do Programa;
- E) deslocar as crianças e adolescentes entre os vários espaços onde o programa é desenvolvido;
- F) articular as oficinas com a proposta pedagógica da escola;
- G) articular os professores orientadores, coordenação pedagógica do Programa e a SMED.

Assim, está concentrada na professora comunitária a responsabilidade por grande parte dos elementos importantes para a implementação do PEI. Observa-se, pois, a organização de um programa educacional que tem como característica fundamental a articulação entre as escolas, as universidades, a comunidade e a Secretaria Municipal de Educação, com a perspectiva de proporcionar uma educação que transcenda os muros da escola.

Metodologia

Optamos por realizar uma pesquisa na perspectiva etnográfica com base nas seguintes estratégias de coleta de dados: a incursão no campo, o diário de campo, a observação, a entrevista e a filmagem dos eventos de alfabetização e letramento. Conforme GREEN; DIXON e ZAHARLICK,

Questões etnográficas buscam compreender as práticas culturais dos membros de um grupo social, como essas práticas conformam o acesso e a distribuição de recursos dentro e fora de eventos e tempos, e quais as consequências para as condições de pertencimento dos membros ao grupo, tendo em vista esse acesso e distribuição de recursos (2005; p. 58)

Escolhemos uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte, indicada pela equipe do PEI, que apresentasse forte adesão aos princípios e orientações do programa, uma vez que queríamos observar e compreender o funcionamento do mesmo no que se refere às oportunidades de alfabetização e letramento oferecidas aos alunos.

Nessa perspectiva, assistindo às oficinas, participando de reuniões, passeando pelos pátios, almoçando ora com os alunos ora com os agentes culturais, estagiários e professores, por meio de conversas casuais, de perguntas relativas às situações vivenciadas, de comentários sobre questões do cotidiano da escola, fomos tecendo os fios desta investigação.

O trabalho de campo foi realizado de fevereiro a junho de 2010, com visitas de quatro a cinco vezes por semana. Como o foco eram os eventos de alfabetização e letramento ocorridos nos espaços da escola integrada, fez-se uma seleção de eventos em que a leitura e/ou a escrita estivessem presentes, permeados por textos autênticos e integrais. Algumas questões sustentaram o processo de seleção desses eventos, tais como: De que modo os gêneros textuais são explorados nas oficinas e nos espaços da escola integrada? Quem lê, como lê e o que se fala sobre os textos? Que perguntas são propostas, que respostas são produzidas, como são produzidas, e por quem? Como as oportunidades de apropriação do sistema de escrita alfabético são criadas e pedagogicamente conduzidas pelos mediadores do PEI? Como a alfabetização e o letramento se articulam nesse processo?

Os dados em vídeo foram transcritos com o foco em sequências discursivas (MACEDO, 2005) que representavam a dinâmica interativa dos alunos com o agente cultural em situações de interação com a escrita. Tais sequências evidenciam a pluralidade na construção de sentidos pelos alunos ao se depararem com as situações de leitura nos espaços da Escola Integrada.

A escola pesquisada situa-se no bairro Ribeiro de Abreu, periferia da Regional Nordeste da cidade de Belo Horizonte. A formação do bairro se deu com a vinda de parte da classe operária moradora em bairros subjacentes e de desabrigados, que se estabeleceram ali. Com o passar do tempo, também chegaram moradores do norte de Minas e do interior do Estado. Atualmente, o “Ribeiro” é um bairro densamente povoado, com pouca infraestrutura e cinturões de pobreza. As opções de lazer e cultura são escassas, fazendo da escola polo privilegiado de convivência social. É relevante notar que a região é considerada uma das mais pobres da capital, com alto índice de criminalidade.

A investigação desenvolveu-se em uma turma da segunda etapa do 1º Ciclo, formada por crianças com sete anos de idade. Constituiu-se de 35 crianças: 22 meninas e 13 meninos. Essa é a composição da turma referência do horário regular, e eles continuam juntos nas oficinas da Escola Integrada. No entanto, o horário da Escola Integrada apresentou uma particularidade: os alunos se misturam com outros alunos de outras turmas e de outras idades, de modo que as atividades realizadas nos espaços do PEI sempre têm a presença de alunos mais velhos, mais jovens, com maior ou menor fluência na leitura e na escrita.

As crianças iniciaram o ano em diferentes níveis no que concerne à leitura e à escrita. Segundo a classificação da professora do turno regular, dos 35 alunos apenas 5 ainda não compreendiam a natureza do sistema alfabético de escrita.

Durante a coleta de dados realizamos filmagens da interação produzida pelas crianças com os agentes culturais, além dos registros no caderno de campo por um período de 6 meses. Os dados em vídeo foram vistos de forma recorrente no sentido de definir os eventos de letramento considerados representativos das práticas observadas. Após a seleção dos eventos, construímos mapas que apresentam uma visão geral das práticas observadas. A partir de sequências discursivas extraídas dos eventos e transcritas apresentamos nossa compreensão da alfabetização construída nesses espaços interacionais.

Eventos de alfabetização e letramento na Escola Integrada

Apresentamos a seguir uma análise de sequências discursivas relacionadas aos eventos de alfabetização e letramento considerados representativos da prática desenvolvida fora da escola no âmbito da Escola Integrada. São eles: leitura no espaço da igreja e leitura na rua. A leitura e contação de histórias, também representativos dessa prática, foram analisados por Chagas e Macedo (2013).

A leitura no salão da igreja

Contextualização

Conforme indicado anteriormente, o PEI desenvolvia-se em espaços fora do ambiente escolar, a partir de diferentes parcerias com instituições da comunidade e da sociedade civil. O prédio da igreja católica daquela comunidade foi um dos espaços nos quais o programa ocorreu durante o tempo da nossa coleta de dados.

Os alunos estavam no interior da igreja, e, espontaneamente, quatro deles iniciam a leitura de impressos afixados nesse espaço.

Nicole: Olha, lá tem cartaz de música novo. Eu vim com minha mãe ontem.

Samuel: Minha mãe é crente, vem aqui não.

Nicole: Minha mãe vai lá também, lá e aqui.

Ana Carolina: (*tentando ler o cartaz*) D D DDD mais E DÉ ..DÉ...u — DEUS. É Deus.

Nicole: CAGÁ..A Ô Amanda e aqui aqui Ô CHA...

Nicole: CHA.

Amanda: CHA — MA CHÃ MA — CHÃ MA né?

Samuel: É... “Deus chama a gente pra um momento novo de caminhar”.

Nicole: (*apontando palavra por palavra e já não soletrando mais*): Deus chama a gente para um momento novo de caminhar.

Ana Carolina: Vamos Amanda, quero ir lá ô... lá na casinha. Vamos brincar de escolinha também!

Diante desse evento, partilhamos da ideia de Street (1984) quando afirma que o letramento é um fenômeno plural, cujas práticas não são universais nem homogêneas, pelo contrário, modificam-se de acordo com as circunstâncias, os usos e a história daqueles que recorrem às mesmas. Visto que, numa dada cultura, há diferentes letramentos associados aos variados domínios da vida (BARTON, 2007), bem como uma diversidade nos modos como os sujeitos tomam parte de eventos e situações nesses domínios, parece-nos adequado e relevante examinar de que forma esses sujeitos, situados em contextos específicos, membros de determinadas comunidades, atuam em eventos mediados pela leitura e pela escrita.

Em primeiro lugar, destacamos a questão cultural e religiosa fortemente marcada na interação: “Minha mãe vai lá, lá e aqui”. A mãe de Nicole frequenta a igreja evangélica e a católica. Isso evidencia o quanto nossas práticas de letramento são determinadas pelo contexto cultural, e que essas práticas influenciam diretamente a aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Basta observar a fluência demonstrada pela Nicole, aluna ainda em processo de alfabetização, ao ler o texto que ela já conhecia da igreja. Ao ler, ela acionou seus conhecimentos do texto e a atividade de leitura foi mais fluente pela habilidade de antecipar o assunto do texto. Conforme indica Orlandi (1987, p. 194), “o(s) sentido(s) de um texto resulta(m) de uma situação discursiva”. A leitura é uma atividade complexa que envolve um conjunto de habilidades. Nessa atividade, os conhecimentos prévios do leitor são fundamentais para a compreensão do que se lê.

Na sequência, uma continuidade da sequência discursiva acima, as crianças se organizavam para a brincadeira de escolinha e discutiam entre elas: “Quem será a professora?”, “Aula de que ou qual atividade vamos fazer hoje?”:

Sara: Eu vou ser a professora hoje. (Sara é uma aluna de 7 anos) Todo dia é a Paula, só ela, ela, ela... hoje eu quero.

Sofia: Claro né! Por acaso você sabe ler?

Sara: Sei né! Eu sei.

Sofia: Sabe nada.

Paula: Ah é? Então lê aqui. (aponta para o quadro, com postura de quem desafia a outra. As palavras já estavam escritas, possivelmente por um grupo de estudo da igreja).

Lista de palavras:

Crisma

Eucaristia

Penitência

Unção

Ordem

Matrimônio

Sara: (olha pra o quadro e pergunta) Lê aqui? E lê: crisma, eucaristia, penitência, unção, ordem, matrimônio. Cabô...

As crianças do grupo ficam com cara de surpresa, parece que não esperavam a fluência de Sara na leitura.

Paula: Então hoje é a Sara a professora. Nós vamos fazer ditado né?

Pegam o material escolar e ficam esperando a Sara ditar.

Sara: Escreve aí -DI TADO - (espera um tempo). Agora coloca a data e o nome.

Eduarda: Olhando para atividade de Sandra: é esse 0 (zero) aí só! (a Sandra estava escrevendo a data 04-03-2010).

Sandra: É a data.

Eduarda: Eu heim! Esse 0 aí pra quê?

Sandra: Sei não. Sei que num muda nada. A fessora falou que tem que pôr quando é data. Pondo ou não, continua 4.

Eduarda: Eu heim Sara? Pra que isso de data? A gente nem tá na escola!

Sara: Você sabe que tem de colocar data. A professora sempre fala nome e data em tudo. Pode continuar?

1. Borracha
2. Lápis
3. Caderno
4. Tesoura
5. Cola
6. Apontador
7. Livro
8. Mochila
9. Quadro
10. Carteira

Já no início da interação, percebemos que as crianças vão brincar dramatizando alguma situação do contexto escolar. A pergunta “quem será a professora” nos remete imediatamente a esse contexto. A sequência evidencia qual a concepção que as crianças têm de professor naquela situação: alguém que saiba ler e que tem autoridade perante o grupo. Ao mesmo tempo, nos mostra

que dominar a leitura configura um lugar de poder às crianças, até mesmo durante as brincadeiras.

Quando Sara desafia o grupo e propõe que ela será a professora, o grupo devolve o desafio: “por acaso você sabe ler?”. O grupo não acreditava na proficiência de Sara provavelmente porque nesse contexto social a maioria das crianças na idade de Sara (7 anos) ainda não desenvolveram as competências necessárias para uma leitura fluente. Paula, a criança que sempre exerce o papel de professora, já tem 9 anos. Como informado antes, nos momentos ditos livres, as crianças se agrupam com outras de diferentes idades e turmas. No caso de Paula, além de ser mais velha, ela também era bem fluente na leitura, o que lhe dava um lugar de “poder” nas brincadeiras e dramatizações.

Um ponto que merece a nossa reflexão é como as crianças mais fluentes na leitura e na escrita influenciam as práticas de letramento dos alunos. As interações estabelecidas entre elas mostram esses alunos como referência na realização das atividades de leitura. Isso nos leva a confirmar que a formação de grupos heterogêneos, no que concerne aos níveis de fluência em leitura e escrita, pode ser importante para as trocas, para o diálogo, para o confronto de saberes e construção de hipóteses sobre a leitura.

Na interação, percebe-se outra atitude, proveniente de práticas escolares de leitura e escrita, além do próprio ditado, que é uma atividade típica do contexto escolar. No ditado, o grupo de palavras escolhido por Sara contemplou um grupo semântico, no caso, a lista de material escolar. Essa é uma estratégia muito usada pelas professoras alfabetizadoras para ensinar o sistema de escrita. No fragmento destacado, a aluna também chama a atenção das outras crianças para os dados que compõem o cabeçalho. Inicialmente, ela destaca o nome da atividade “escreve aí – ditado”. A seguir, ressalta a data, incentivando as crianças a observarem a função desse elemento naquele contexto.

O letramento inicial escolar da criança é peça fundamental em seu processo de desenvolvimento como um leitor fluente. O ensino formal e sistematizado da escrita tem uma importância essencial no processo de formação das crianças. Assim, a escola precisa se preocupar com o domínio, pelas crianças, do sistema de escrita e dos diferentes usos e funções da escrita, para que tenham acesso “a outros mundos, públicos e institucionais, como o da mídia, da burocracia, da tecnologia, e, através deles, a possibilidade de acesso ao poder” (KLEIMAN, 2003, p. 8).

Outro ponto importante na sequência discursiva acima é o grupo de palavras que já estava escrito no quadro quando as crianças iniciaram a brincadeira. Assim como o grupo de palavras ditado por Sara faz parte do universo escolar, o grupo de palavras lido quando Sara foi desafiada faz parte do contexto de letramento próprio da igreja católica. Toda segunda-feira tem no quadro da igreja um grupo novo de palavras. Durante a semana, as crianças leem esse

quadro em diversas situações. Observamos que esse espaço e suas práticas de letramento influenciam diretamente nos letramentos das crianças e que, mais do que usar esse espaço físico da igreja, o PEI oportuniza o contato com letramentos característicos dessa instituição (BARTON, 2007).

A leitura no espaço aberto da igreja: recreação

Contextualização

Os alunos dividiram-se em grupos no pátio da igreja e foi cada grupo para um “canto” fazer alguma brincadeira. Essas divisões aconteciam sem a intervenção da agente cultural, as próprias crianças se agrupavam e escolhiam o que fazer. A agente chama esse momento de atividades livres. O grupo de Denise decidiu brincar de pular corda. Denise bate a corda junto com outra criança. Cantam uma música e a criança que pula fica até pisar na corda. Quando pisa na corda, tem de falar uma palavra que começa com aquela letra; se errar, paga prenda.

Música: “Suco gelado cabelo arrepiado qual é a letra do seu namorado? A – B – C... até a criança pisar na corda e errar.

As prendas: Em uma caixinha ficam fichas com as atividades a serem executadas pelo aluno. Aquele que errar, pega a ficha, lê ou pede a alguém para ler (quando não é alfabetizado) e executa a tarefa.

Algumas tarefas:

- Declamar a última poesia que você aprendeu.
- Inventar um outro final para a história da semana.
- Escolher um príncipe e dramatizar o trecho da história de Branca de Neve que você mais gosta.

A aluna Júlia pulava corda enquanto cantavam a música. Pisou na corda quando cantavam a letra t.

Júlia: T de Davi

Alunos: Galinha choca, comeu minhoca saiu pulando que nem pipoca... paga prenda.

Júlia: Não pago não... eu heim!!!! (*pega um pedaço de graveto e escreve no chão*) TAVI – enquanto escreve, vai soletrando: t com a Da — v com i vi: Davi. Davi, vô pagar prenda não, ai ô! (*aponta para a palavra e lê DAVI*)

Alunos: Riem...

Laura: Boba, que Davi o quê! Você escreveu TAVI. DAVI é com D, igual ao Davi da nossa sala né? (*pega a vareta e corrige*) assim ó... DA Vi (*soletrando*)

Agente Cultural: (*Rindo também*). É Júlia, vai lá, paga a prenda.

Júlia: (*Lê, novamente, o nome já corrigido por Laura, com carinho de desconfiada, ainda duvidando do erro*) D com A da, V com VI – DA VI. Termina e vai pra caixa pegar a prenda. (*Com a prenda na mão, diz*): professora (*dirigindo-se a para a pesquisadora*), lê pra mim? Vou fazer o quê?

Pesquisadora: (*Pego o papel e leio*): “Você deve declamar a última poesia que aprendeu”.

Júlia: Ah! Essa é fácil (*fecha os olhos, abaixa um pouquinho a cabeça, abre os olhos e fala*):

“Quando tinha seis aninhos, ganhei um porquinho da índia,
Mas que dor de coração ele me dava
Eu o levava para os lugares mais limpinhos,
Mais cheirosinhos,
Mas ele só queria ficar debaixo do fogão
O meu porquinho da índia foi minha primeira namorada”
Manuel Bandeira

Crianças: As crianças aplaudem. Uma delas afirma: nossa ela falou tudo sem errar.

Nos momentos ditos “livres” ou sem a coordenação direta de um agente ou estagiário, presenciemos diversas situações de envolvimento dos alunos com a leitura e a escrita. Muitas vezes, esses momentos livres eram de brincadeiras em que a leitura e a escrita estavam sempre presentes, e havia, quase sempre, a presença da agente cultural coordenando ou “tomando conta” dos alunos durante essas brincadeiras. Ficou aí a pergunta: por que chamam de momentos livres, sem a coordenação, se a presença da agente cultural nas brincadeiras indicava uma função de mediadora desses processos? Percebemos implícitas outras concepções, como, por exemplo, a de que as brincadeiras não trazem aprendizagem para as crianças e que a aprendizagem só se dá com a intervenção direta de um adulto. Mas a análise dos eventos deixa claro o contrário: o lúdico, as brincadeiras são próprios do universo cultural infantil. O tempo todo, nos espaços da Escola Integrada, percebemos as crianças interagindo entre o brincar e o ler, o brincar e o escrever, o brincar e o fantasiar histórias e personagens. E, mais, observamos por diversas vezes grupos de alunos “burlando” as oficinas para brincar de escolinha, brincar de ler, de escrever e de contar histórias. E nas análises percebemos que nas interações realizadas fica difícil separar alfabetização e letramento. Conforme pontua Soares (2004, p. 14),

dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos:

pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p. 14).

É importante destacar, aqui, a escrita e a leitura do nome DAVI, tanto por Júlia, que pagava a prenda, como por Laura, ao corrigi-la. Percebemos que, quando Júlia erra, comete um erro muito comum entre as crianças em processo de alfabetização: a troca de sons/letras regulares contextuais. Geralmente, na correção, os professores usam a estratégia usada por Laura, que confronta com a escrita do nome de Davi o colega de sala, uma referência de escrita estável para as crianças. Na sequência, veremos como os processos de letramento e alfabetização acontecem simultaneamente.

Na continuidade do evento, Júlia tem de pagar a prenda e, para isso, ela declama, com fruição, a poesia de Manuel Bandeira. Quando questionada pela pesquisadora onde conheceu a poesia, ela disse; “na escola, pela professora de verdade” (a do ensino regular). “Também aprendo com minha mãe”. Isso evidencia que nesse evento tanto práticas de alfabetização como de letramento estão presentes, que essas práticas são vivenciadas em diversas instituições (escola, família, igreja etc.), e que, por ser um conjunto de práticas, o letramento adquire múltiplas funções e significados, dependendo do contexto em que é desenvolvido. Por isso, estudos indicam que o melhor seria empregar o termo *letramentos*, no plural, reconhecendo que há diferentes tipos de letramento (STREET, 1999).

Leitura na rua: o trajeto da escola até a igreja

Contextualização

No trajeto da escola até a igreja os alunos fazem uma parada para o descanso. Os alunos ficam sentados 15 minutos para retomar a caminhada. O espaço do descanso fica próximo ao ponto de ônibus. Os ônibus passavam, e observamos um grupo de alunos fazendo a leitura da placa de identificação:

Sofia: Parou! Qual que é?

Eduarda: C é o C . então é **centro**. ceen...tro .é isso!

Sofia: Mas e o resto... o resto lá ô? (*aponta para as palavras depois da palavra centro*)

Paulo: Área Hospitalar sô!

(O ônibus segue)

Eduarda: Hummm. Como é que você sabe?

Paulo: Minha mãe me falou que todos que vem escrito centro na frente é área hospitalar.

Eduarda: Mentira. Isso não é nome não.

Paulo: É sim. Eu ia toda semana nesse daí no centro. Lá no hospital, no médico.

Eduarda: Mentira sua. *(agora se dirigindo para a agente cultural)* Denise, todo ônibus que está escrito centro na frente é área hospitalar?

Denise: Quem te falou isso?

Eduarda: Foi o Paulo, a mãe dele disse.

Denise: Sei não, é melhor você perguntar pra sua mãe também.

Eduarda: *(agora olhando para o Paulo)* É mentira sua, você não foi ao centro é nada.

Destaca-se, nesse evento, a inferência feita pela aluna ao deduzir que na frente de “centro” estava escrito área hospitalar. Essa atitude revela a propriedade com que ela interpreta os dados presentes em um contexto, visando à construção de sentido. Conforme aponta Kleiman (2002), o leitor utiliza-se de situações concretas e busca um sentido lógico para as informações disponíveis: “o leitor constrói, e não apenas recebe um significado global para o texto; ele procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões” (KLEIMAN, 2002, p. 65).

Nesse sentido, as pistas dadas pela mãe levaram Paulo a levantar essa possibilidade e não outra, com base nas informações do próprio objeto da leitura, a placa do ônibus: “após a palavra centro, vem sempre...”. Isso confirma o que muitas pesquisas sobre a leitura (KLEIMAN, 2002; SOLÉ, 1998) já mostraram sobre o modo como o leitor, para construir o sentido de um texto, ativa informações anteriores, utiliza-se do conhecimento de mundo, ou seja, de tudo que ele já sabe.

Vários autores consideram que a leitura é, em grande medida, uma espécie de jogo de adivinhação, pois o leitor ativo, realmente engajado no processo, elabora hipóteses e as testa, à medida que vai lendo o texto. [...] Ora, uma das atividades do leitor, fortemente determinada pelos seus objetivos e suas expectativas, é a formulação de hipóteses de leitura (KLEIMAN, 2002, p. 35-36).

Merece realce também, na interação em questão, a iniciativa da agente cultural de solicitar às crianças que conversem com seus pais para descobrirem se todos os ônibus que vão ao “centro” trazem escrito na frente “área hospitalar”. Na medida em que a agente faz essa solicitação, ela reconhece que os pais das crianças possuem saberes e conhecimentos contextuais que podem colaborar

na alfabetização de seus filhos. Tal iniciativa reconhece que o conhecimento é construído socialmente, resultado também da interação dos aprendizes com seus familiares.

Nos eventos analisados, é possível observar, como já foi dito, que as crianças participam de práticas sociais de leitura e escrita fora da escola, em espaços como a igreja e a rua, e que essas vivências se entrecruzam, contribuindo de maneira diferente para o letramento das crianças. “A direção que tomará o desenvolvimento do ser humano é função do meio em que ele nasce, das práticas culturais, das instituições de que participa e das possibilidades de acesso a informações existentes em seu contexto” (LIMA, 1997, p. 5-6). Essa afirmação instiga reflexões sobre algumas implicações importantes para o processo de letramento das crianças. A primeira é de que a aprendizagem da leitura e da escrita se insere em um processo contínuo de desenvolvimento da criança, que começa antes da sua entrada na escola. A outra implicação, relacionada à primeira, é de que a criança traz uma experiência acumulada, adquirida em outros espaços e que essa bagagem cultural é relevante para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

A escrita é onipresente nas sociedades industrializadas e cumpre diversas funções sociais. Preocupar-se com a alfabetização e o letramento das crianças é buscar inseri-las, efetivamente, nas diferentes práticas sociais de uso da escrita. Ao possibilitar às crianças, desde o início do processo de alfabetização, a oportunidade de refletirem sobre os diferentes textos, seus diferentes suportes, suas características principais, suas funções sociais, ultrapassa-se uma concepção de alfabetização como a mera aquisição mecânica das técnicas do ler e do escrever, proporcionando a formação de leitores críticos, que futuramente serão capazes de ler nas entrelinhas, percebendo os valores veiculados nos diferentes textos. “O conhecimento dessas variantes amplia as possibilidades do processo ensino/aprendizagem da leitura, evidenciando uma necessidade de uma prática dinâmica que trabalhe com textos diferentemente codificados, diferentemente veiculados” (PAULINO *et. al.*, 2001, p. 44).

As crianças da turma pesquisada pertenciam a um bairro de periferia com características ainda bem rurais. Isso significa que, em geral, elas não têm acesso a bens simbólicos, como obras de arte, teatro, cinema, dentre outros, em virtude de suas condições econômicas. Quando no evento da leitura da placa do ônibus a aluna afirma “Você não foi ao centro é nada!”, fica evidente que, para além de questionar a capacidade de leitura do colega Paulo, ela também duvida que ele circulou por esses espaços da cidade. Para essas crianças, o fato de ir ao centro representa uma inserção em espaços da cidade muito distante das suas vivências sociais e culturais, o que se configura como um desafio da educação básica possibilitar que elas se apropriem dos bens que esses e outros espaços podem oferecer.

Considerações finais

A análise dos eventos de alfabetização e letramento nas situações interacionais aqui descritas permite-nos observar que, com a ampliação do tempo e dos espaços educativos, as crianças podem ter a oportunidade de interagir mais entre elas e com os agentes culturais e estagiários, mas fundamentalmente de participar em diferentes situações de uso da escrita próprias desses espaços. Ao circular por outros espaços além da sala de aula e da escola, foi possível vislumbrarmos quais conhecimentos adquiridos pelas crianças são utilizados nas situações em que a leitura e a escrita se fazem necessárias. Ao mesmo tempo, foi possível conhecermos de perto quais eventos de letramento fazem parte do universo cultural desses alunos, evidenciando que os letramentos são múltiplos e variam de acordo com a situação comunicativa. Observamos situações de reflexão sobre o sistema de escrita alfabética que se aproximam da perspectiva de “letrar alfabetizando”, defendida por Goulart (op. cit.), pois as crianças aproveitavam, de forma lúdica, situações de leitura de textos, de brincadeiras com textos do universo infantil conhecidos por elas para, ao mesmo tempo, problematizarem elementos do sistema de escrita, contribuindo para a alfabetização dos colegas. Consideramos, assim, que esses novos modos de estar na escola podem ser um possível caminho para melhorarmos os níveis de conhecimento da leitura e da escrita pelas crianças, sem deixarmos de considerar que estamos diante de uma proposta ainda muito recente e pouco pesquisada, tendo muito a ser questionado e repensado em termos de políticas públicas na educação.

Por outro lado, não podemos deixar de destacar, na fala da agente cultural D., o conceito de letramento que ela construiu. Em princípio, causaram-nos estranhamento algumas concepções implícitas na sua fala, como: i) a oficina de letramento só pode ser realizada em uma sala de aula, indicando a ideia de controle do grupo e da atividade; e ii) os alunos com níveis diferentes de proficiência na leitura e na escrita não poderiam se misturar (“cada um de um jeito né? uns leem, outros não”), isso acarretaria uma dificuldade no encaminhamento da proposta de atividade. Não foi o que constatamos nas interações com a escrita nos espaços da igreja e na rua. Eventos de letramento autênticos puderam ser construídos pelos alunos, que, ao interagirem com outros de diferentes idades e conhecimentos construíram sentidos diversos à leitura e à escrita nesses espaços. Assim, cabe um questionamento sobre a formação profissional que esses agentes culturais recebem para o trabalho de mediação das práticas de leitura e escrita junto a essas crianças.

Referências

- BARTON, D. **Literacy**: an introduction to the ecology of written language. Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell, 2007.
- BRASIL, Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília: [Congresso Nacional], 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/LEIS/L5692.htm> Acesso em: 12 abr. 2008.
- CHAGAS, V. Inácio; MACEDO, Maria do Socorro A. N. Eventos de leitura literária no contexto da escola integrada. **Poiésis**. Catalão, v. 10, n. 2, p. 70-93. 2012.
- CHARLOT, B. **Relação com o saber**: formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- FONSECA, Cláudia. Quando cada caso NÃO é um caso. **Revista Brasileira de Educação**. n.10, p. 58-78, jan./fev./mar./abr. 1999.
- GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral **Cadernos Cenpec** n. 2 – Educação Integral – 2º semestre, 2006.
- GREEN, Judith; DIXON, Carol; ZAHARLICK, Amy. A etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 452, p. 13-79, dez. 2005.
- HAMILTON, M. Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning. In: HARRISON, R. R. F.; HANSON A.; CLARKE, J. (Orgs.) **Supporting lifelong learning** Volume 1: Perspectives on learning. Routledge: Open University Press, 2002. p. 176-187.
- HEATH, S. B. **Ways with words**: language, life and work in communities and classrooms. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- HERMONT, Catherine. **Adolescentes em tempo integral**: vivências-saberes-significados. Belo horizonte: FaE/UFMG, 2008. (Dissertação mestrado).
- HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**: teoria & prática. 9. ed. São Paulo: Pontes, 2002. [1992].
- KLEIMAN, Angela (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 2. ed. São Paulo: Pontes, 1989.
- LIMA, Elvira Souza. **Desenvolvimento e aprendizagem na escola**: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos. São Paulo: GEDH, 1997.
- MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **Interações nas práticas de letramento**: o uso do livro didático e da metodologia de projetos. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- _____. Práticas de letramento nos Primeiros anos escolares. In: MARINHO, M. CARVALHO, G. **Cultura Escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- _____. Desafios da alfabetização na perspectiva do letramento. In: **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 7, p. 17-23, 2001.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas, SP: Pontes, 1987.

PAULINO, Graça. *et. al.* **Tipos de textos, modos de leitura**. Belo Horizonte: Formato, 2001.

RESENDE, Valéria Barbosa. **Letramento escolar**: eventos e apropriações de gêneros textuais por adolescentes. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

RIBEIRO, Darci. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

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

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STREET, B. V. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. **What's "new" in New Literacy Studies?** Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education* Columbia: Teachers College, Columbia University, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

_____. The meaning of literacy. In: WAGNER, Daniel A.; VENEZKY, Richard L.; STREET, Brian. **Literacy**: an international handbook. Boulder: Westview Press, 1999.