

**A FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES:
LETRAMENTO E PRÁTICA PEDAGÓGICA**

**SYLVIA BUENO TERZI
(UNICAMP)**

ABSTRACT

In this paper we discuss the pre-service training courses offered for teachers of literacy in the program of solidarity in the alphabetization of adults (Programa Alfabetização Solidária) and analyze their influence on the professional practices of these teachers. The effectiveness of three different focuses adopted in these courses is investigated. The data show that the best results are obtained when the course focuses on the development of the literacy of the teacher him/herself, rather than on classroom practices.

A necessidade urgente de se melhorar o nível de ensino oferecido por nossas escolas de ensino fundamental e ensino médio é uma constatação não só de professores e pais de alunos como da sociedade como um todo. As causas do ensino deficiente também são conhecidas: currículos inadequados nas Instituições de Ensino Superior e nos Cursos de Magistérios, professores mal preparados, principalmente nos Cursos de Magistério (Terzi, 1999) oferecidos em pequenas cidades onde não há disponibilidade de profissionais com nível superior; pouca oferta, no mercado, de publicações voltadas especificamente aos professores que estão atuando em sala de aula, e a própria formação anterior de grande parte dos que buscam a carreira do magistério, muitas vezes os primeiros da família a alcançar esse nível de escolaridade, que pouca convivência tiveram com a língua escrita que é o suporte principal do processo ensino/aprendizagem.

Se o problema e suas causas são conhecidos, as soluções ainda estão para ser encontradas.

Nas últimas décadas muitas foram as tentativas de mudar a situação atual do ensino através de cursos de capacitação, reciclagem, formação etc. que, independentemente do nome recebido, tinham como objetivo preparar melhor o professor para o desempenho profissional. Entretanto, as mudanças esperadas não ocorreram. Vários fatores foram apontados como causa do insucesso: o prazo exíguo dos cursos intensivos, a falta de acompanhamento posterior, o desconhecimento por parte dos que ministravam os cursos, geralmente professores universitários, do conhecimento trazido pelos professores-alunos e da realidade de sala de aula, as próprias condições de trabalho nas escolas, que muitas vezes impediam o estímulo a qualquer forma de transformação, o excesso de teorização dos cursos e assim por diante. Esses fatores mostram a complexidade do problema, mas não eliminam a necessidade da busca de soluções urgentes.

Essa busca de um modelo de formação que defina com clareza objetivos a serem alcançados e possíveis trajetórias de trabalho, adaptáveis aos diversos contextos, se torna mais premente quando consideramos programas que atuam em regiões distantes, sem qualquer acesso ao conhecimento construído no centro-sul do país, como é o caso do Programa Alfabetização Solidária.

É da formação de alfabetizadores desse Programa que estaremos falando neste trabalho. Como responsáveis que somos pela coordenação pedagógica em dois municípios: Inhapi e Olho D'Água do Casado, no sertão de Alagoas, estaremos aqui analisando a construção de um padrão de formação de docentes concretizada de 1997 à presente data. Nesse período, foram atendidos oito diferentes grupos de vinte e dois alfabetizadores, - os cursos oferecidos pelo Programa têm a duração de um semestre - , que participaram de um curso de capacitação (embora inadequado, manteremos o termo por ser o título oficial do curso, assim como faremos com o termo "alfabetizador") de 120 horas na Universidade, e de atividades de formação continuada oferecidas nos municípios por ocasião de nossas visitas mensais de acompanhamento.

Partindo do pressuposto de que quanto mais letrado o professor mais condições ele terá de promover o letramento de seus alunos, e da constatação da convivência limitada dos alfabetizadores com a língua escrita, foi nosso objetivo estudar os resultados de diferentes ações formadoras na formação individual e profissional dos alfabetizadores.

O corpus de análise foi coletado a partir de: gravações em áudio e vídeo dos cursos de capacitação; gravações em áudio e registros de reuniões mensais, realizadas nos municípios, que tinham como objetivo o acompanhamento dos trabalhos e a formação continuada dos docentes; gravações de aulas dos alfabetizadores; relatórios mensais por eles enviados e entrevistas com os envolvidos no Programa.

As ações formadoras são aqui agrupadas em três fases, marcadas não por critérios temporais, mas por diferentes focos orientadores e pela predominância de ocorrências de determinados reflexos na prática dos professores, ocorrências essas que foram detonadoras de alterações nos cursos de capacitação.

Para a contextualização que se faz necessária, apresentaremos, a seguir, as características do Programa Alfabetização Solidária (PAS), salientando seu objetivo de letramento que está subjacente a toda a formação dos alfabetizadores aqui em análise.

O PAS E A CONSTRUÇÃO DO LETRAMENTO

Características do PAS

Historiando brevemente, o PAS, criado pelo Conselho da Comunidade Solidária, é um programa de parceria entre o MEC e empresários, que o financiam; os prefeitos dos municípios atendidos, que fornecem a infraestrutura para sua execução, e Instituições de Ensino Superior (IES), que se responsabilizam pela formação continuada dos alfabetizadores, acompanhamento e avaliação dos trabalhos.

O projeto piloto do PAS foi implementado no primeiro semestre de 1997, atendendo 9200 alunos em 38 municípios das regiões norte e nordeste, em parceria com 38 Universidades e 11 empresas. O critério de seleção dos municípios foi e tem sido a

maior taxa de analfabetismo apontada pelo IBGE, o que faz com que o programa atinja populações nunca antes atendidas pelos demais programas similares. A partir de 1999, o PAS expande-se para os grandes centros atendendo também populações da periferia das cidades de São Paulo, Rio de Janeiro e Brasília. Ao final de 2000, ele está presente em 1016 municípios do Norte e Nordeste, atendendo um total de 1.475.000 alunos, com a parceria de 177 IES e de 88 empresas. Além disso, sob a coordenação de 30 IES, cerca de 25 mil alunos estão sendo patrocinados, nos grandes centros, por pessoas físicas, dentro da campanha “Adote um aluno”.

Apesar de trazer no título o termo Alfabetização, o PAS tem como objetivo principal levar a escrita às populações envolvidas como mais um instrumento de cidadania, ou seja, espera-se que, através da oportunidade de acesso ao conhecimento e às informações veiculadas por textos escritos, os indivíduos tenham chance de melhor compreender a si mesmos e a realidade em que vivem e atuar sobre essa realidade, transformando-a.

Como objetivo secundário, e conseqüente, está a colaboração do PAS, através da permanência mínima de dois anos nos municípios, na estruturação e melhoria do ensino público local, não com o objetivo de substituir o governo municipal, mas de contribuir para que ele venha, de fato, assumir suas responsabilidades para com a educação. Cabe lembrar aqui que, embora esses sejam os objetivos do PAS, o fato de a coordenação do trabalho pedagógico estar a cargo de diferentes IES implica na possibilidade de existência de trabalhos diferentes, uma vez que a autonomia dessas Instituições deve ser respeitada.

Tendo em vista esses objetivos, os cursos oferecidos aos alunos têm a duração de cinco meses, após o que são transferidos para cursos de suplência correspondentes ao primeiro ciclo do ensino fundamental, com a perspectiva de retorno posterior à escola regular para a continuidade dos estudos. Desta forma, o curso oferecido pelo PAS constitui a etapa inicial do processo de retomada do letramento e da reescolarização. Neste sentido, a curta duração do curso não é relevante, desde que haja continuidade. Essa continuidade foi um fator de dificuldade do PAS nos últimos anos já que não dispúnhamos de uma política de financiamento da suplência, ficando a cargo das prefeituras a remuneração dos professores. Atualmente, com a alocação de verbas pelo MEC, específicas para esse tipo de ensino, espera-se que o problema seja resolvido.

Para ministrar os cursos, a cada semestre são selecionados novos grupos de professores das comunidades atendidas que recebem a capacitação nas IES responsáveis pelos municípios, após o que retornam e assumem as aulas. Nos municípios, contam com a orientação da coordenadora municipal e do monitor pedagógico, que são permanentes e que, portanto, participam de todas as capacitações, em reuniões semanais, e do coordenador da IES, por ocasião de sua visita mensal. Desta forma, além de oferecer os cursos, o PAS tem contribuído para a formação de um grupo de professores que, por atuarem também na rede pública de ensino, podem aí provocar transformações.

Entretanto, o sucesso desses professores, tanto no ensino a jovens e adultos quanto nas salas infantis, está intimamente relacionado a suas condições de letramento.

O letramento e o PAS

Tomando as palavras de Barton e Hamilton (1998:3) “O letramento não está na cabeça das pessoas como um conjunto de habilidades a serem aprendidas, e não está no papel, em forma de textos a serem analisados. Como toda atividade humana, o letramento é essencialmente social e está na interação entre as pessoas”.

As práticas de letramento, ou maneiras culturais de uso da língua escrita, são definidas por regras sociais que determinam quais textos são valorizados e quem poderá produzi-los ou ter acesso a eles (Barton e Hamilton, op. cit.). Entretanto, essas práticas têm também um aspecto individual, pois envolvem valores, atitudes, sentimentos e relacionamento social (Street, 1993:12).

Determinado, então, por regras sociais e por características individuais, podemos dizer que o letramento é a relação que as pessoas estabelecem com a escrita (Street, 1984, 1993; Barton & Ivanic, 1991; Hamilton, Barton & Ivanic, 1994; Barton, 1994; Kleiman, 1995; Terzi, 1995 a, b, 1999; Terzi, no prelo).

Numa pesquisa ora em andamento, vemos que essa relação se dá de maneiras bem variadas. Pode haver o desconhecimento da existência de um texto escrito como elemento constitutivo de uma prática social conhecida, por exemplo, quando o indivíduo desconhece a necessidade de um projeto escrito como parte da prática de solicitação de determinadas verbas pela prefeitura, acreditando ser a comunicação verbal, via telefone, suficiente para isso. Pode haver o conhecimento da existência do texto escrito, porém sem sua utilização, como é o caso de escrituras de compra e venda de imóveis, não exigidas em determinadas comunidades por ferirem a crença na palavra de honra empenhada. Num outro extremo, pode haver o conhecimento da existência do texto, porém sem a percepção de sua função, caso exemplificado pelo coveiro que, embora analfabeto, exige “um papel escrito”, qualquer que ele seja, para enterrar os mortos. Ele sabe que um papel escrito faz parte da prática, mas desconhece a função do atestado de óbito.

Dar condições de letramento significa, então, propiciar aos envolvidos no Programa, condições de construção do texto escrito não apenas como objeto lingüístico, mas também como objeto social, tomando como ponto de partida a situação de letramento não só dos alunos, jovens e adultos, como da comunidade como um todo.

Por ocasião da introdução do PAS, o uso da escrita nos municípios de Inhapi e Olho D'Água do Casado era bastante reduzido (Terzi, no prelo). Na zona urbana ele se constituía de:

- Uso institucional – na documentação e nos registros na prefeitura, nas secretarias municipais, nas escolas e nas igrejas;
- Uso profissional – no comércio, no controle de mercadorias e de vendas a prazo; nas escolas, nos planos de aula, na elaboração e correção de exercícios, e no registro da frequência de funcionários e alunos; na igreja, no agendamento de cerimônias religiosas;
- Uso ambiental para comunicação com a comunidade – em doze placas identificando estabelecimentos comerciais e as escolas; em duas propagandas políticas registradas em muros; em folhetos de orientação sobre a dengue;

- Uso para comunicação pessoal – nas cartas a parentes distantes e nos bilhetes que substituíam o telefone.

Na zona rural, fora as cartas e bilhetes, a escrita era encontrada em apenas algumas pequenas vendas e no material escolar, nas casas onde havia crianças freqüentando a escola.

Não havia nos municípios jornais, revistas ou bibliotecas e nem tampouco a necessidade desses produtos, pois, por não conhecê-los, as comunidades não os valorizavam.

Obviamente, esse uso limitado da escrita reflete o ensino público e a política local. O sistema oligárquico, em que uma família em cada município detinha o poder político e o econômico, impedia qualquer iniciativa de desenvolvimento que colocasse em risco a dominação do povo.

Até 1998, o ensino gratuito era oferecido apenas para o primeiro ciclo do ensino fundamental, ficando o segundo ciclo e o Curso de Magistério por conta das escolas “cenecistas”, criadas como escolas comunitárias, mas que terminaram nas mãos das famílias dominantes como escolas pagas. Com a municipalização do ensino em 1998, o número de alunos dobrou.

Por ocasião do início de nossos trabalhos, os professores que atuavam na zona urbana das cidades eram formados por cursos supletivos ou pelos Cursos de Magistério, que tinham ex-alunos como professores, por não contarem com profissionais de nível superior, reproduzindo assim as limitações. Já na zona rural, o corpo docente era formado, em sua grande maioria, por professores leigos.

Diante dessa situação de letramento, preparar os professores para letrar jovens e adultos era um desafio. Desconhecíamos inicialmente a cultura local, a maneira de ser, as crenças e valores, que, hoje sabemos, pelas próprias condições históricas, fizeram da região um outro Brasil, muito diferente daquele que temos no centro-sul. Além disso, o tempo curto de capacitação e a possibilidade de apenas visitas mensais para o acompanhamento impediam a orientação constante e necessária.

Diante desses problemas, nos propusemos a buscar a melhor forma de preparar os professores, definindo e redefinindo ações formadoras a partir dos resultados obtidos. São essas idas e vindas que analisamos a seguir.

A CAPACITAÇÃO DOS ALFABETIZADORES

Não há dúvida de que quanto mais letrado for o professor, ou seja, quanto maior for sua relação com a escrita, mais condições ele terá de propiciar o letramento de seus alunos. Na situação dos professores de Alagoas em especial, promover o letramento dos mesmos era essencial. A questão que se colocava, então, era como favorecer esse letramento e ao mesmo tempo prepará-los para assumir o trabalho em sala de aula, contando para isso apenas com o período de capacitação e com as visitas mensais.

No processo de construção de um trabalho de formação dos professores (e aqui usamos o termo trabalho e não programa por ele envolver mais que conteúdos), registramos três fases marcadas principalmente por diferenças de foco. Embora essas fases se revelem pela predominância de determinadas características, seus limites

apresentam uma certa opacidade, e não representam, como já dissemos, marcas temporais. Elas englobam os oito cursos de capacitação e os demais trabalhos de formação realizados de 1997 ao momento atual.

Apesar de, como dissemos anteriormente, a cada semestre ser selecionado um grupo diferente de professores, consideramos a ação formadora como um processo dada a permanência de alguns elementos: da equipe, que ministrou os cursos de capacitação e realizou as visitas mensais aos municípios, e das coordenadoras municipais e dos monitores pedagógicos, que participaram dos cursos. A permanência dessas pessoas tem feito com que se mantenha o padrão de orientação tanto na IES, por ocasião da capacitação, como nos municípios. Um outro fator de permanência que tem se mostrado nos municípios é a interação constante entre a maioria dos alfabetizadores que já pertenceram ao PAS, e que hoje atuam na rede pública ou na suplência, e os atuais, para troca de experiências. Além disso, há o fator de maior exposição à escrita, após a implementação do projeto de letramento das comunidades escolarizadas, como veremos posteriormente.

Não se pretende, contudo, anular a diversidade dos professores alfabetizadores. Cada grupo apresenta características diferentes e muitas vezes nos vemos obrigados a aceitar um professor menos qualificado para o cargo por ser ele o único morador de regiões rurais de difícil acesso, habilitado a exercê-lo.

Obviamente, temos que considerar também, que os efeitos da formação propiciada não são os mesmos em todos os alfabetizadores, uma vez que sofrem a interferência de vários fatores outros como limitação na formação, disposição para mudanças etc..

Esses dados foram considerados na definição das fases que passamos a apresentar.

Primeira fase: o foco no desempenho profissional do professor

Diante da questão básica, já acima colocada, de como promover o desenvolvimento desejável do letramento dos alfabetizadores e ao mesmo tempo prepará-los para atuar em sala de aula no prazo exíguo da capacitação, optamos, nesse período inicial de nossos trabalhos, por focalizar o desempenho profissional. Três hipóteses, inter-relacionadas, orientaram nosso trabalho.

A primeira hipótese era que a compreensão, por parte dos alfabetizadores participantes da capacitação, de que para se atingir os objetivos do PAS, de introdução da escrita como instrumento de cidadania, a alfabetização tradicional como eles conheciam não era suficiente, mas havia necessidade de se buscar o letramento dos alunos e um tipo diferente de alfabetização, poderia ser alcançada através da tematização do assunto. Parecia-nos claro que, a partir da análise dos fatores que permitem a compreensão da realidade e potencializam projetos transformadores, o redirecionamento da prática até então conhecida por eles seria aceito e buscado. Com vistas a isso, o conceito de letramento foi apresentado em contraposição ao conceito de alfabetização tradicional, relacionando-os sempre ao objetivo do PAS. O texto escrito, como parte constitutiva de práticas sociais foi o eixo das apresentações teóricas, da análise crítica do material didático disponível e das propostas de substituição, adaptação e complementação desse material e de atividades de sala de aula.

Um dos pontos enfatizados foi o de que a alfabetização tradicional desenvolve habilidades individuais de domínio do código da escrita e é um fim em si mesma enquanto na perspectiva do letramento busca-se desenvolver, além das habilidades individuais, as habilidades sociais de uso da língua escrita. Desta forma, a alfabetização é um meio para o letramento e, como componente dele, ocorre simultaneamente (Terzi, 1995 a, b; Kleiman, 1995). Daí a necessidade de se introduzir em sala de aula práticas de letramento de forma a que os alunos percebam a função do texto na prática social da qual ele faz parte e, conseqüentemente, percebam, desde o início, as palavras e frases que aprendem como meios de expressão de idéias, por estarem presentes nos textos lidos e produzidos. Atuando o professor como leitor e escriba dos alunos, na leitura e produção de textos, ele os expõe aos usos, funções e características formais da modalidade escrita da língua, o que muito difere da alfabetização tradicional (Terzi, no prelo).

Obviamente, as práticas de letramento, ao serem transpostas para a sala de aula, sofrem transformações. A leitura do jornal em sala, por exemplo, mesmo que seja movida pelo interesse pessoal e não escolar sobre um assunto, altera-se pelo espaço em que é realizada, pelo controle do tempo e, principalmente, pela mediação do professor. Porém entendemos que essas interferências são próprias da escola e necessárias.

Entretanto, como o processo de letramento requer exposição contínua aos textos que circulam em comunidades letradas, uma outra questão se colocava: os textos do livro didático, em número insuficiente e construídos para fixação das sílabas em estudo, teriam que ser substituídos em sua maioria e ter a eles outros acrescentados. Com relação a isso, levantamos nossa segunda hipótese: uma vez que nos livros didáticos em geral, cada lição inicia-se com um texto, os professores, por terem passado pela escola, já considerariam o texto como parte integrante da aula e que, portanto, nossa proposta de uso diário de textos seria facilmente aceita e implementada. Para isso, foram exemplificados a seleção de textos simples informativos, opinativos, instrucionais, literários etc. considerando-se seus usos e funções sociais, e o trabalho possível de ser feito com eles em termos de leitura e como ponto de partida para a produção de outros textos com os alunos e para o estudo do código da escrita.

Associada a isto, estava nossa terceira hipótese: pelo fato de sugerirmos textos simples, os alfabetizadores não teriam problemas de compreensão.

Com o trabalho exposto, esperávamos que ao ler novos textos para a seleção e ao preparar a discussão dos selecionados, o professor desenvolvesse sua relação com a escrita. Entretanto, isso não aconteceu.

Para avaliar os resultados do trabalho nos apoiamos nos dados obtidos por nós durante os cursos de capacitação e as visitas mensais; pelos coordenadores municipais, nas reuniões semanais, na observação e gravação de aulas e nos relatórios mensais.

Os dados revelam a não compreensão e não valorização do letramento pelos alfabetizadores. São evidências disto a não seleção de novos textos, o uso inadequado dos textos exemplificados, a não consideração do texto como parte da aula e a não produção de textos com os alunos. Além disso, os dados revelam dificuldades de leitura.

Como não havia jornais nem bibliotecas nos municípios, os professores tinham sido estimulados a selecionar textos de livros didáticos usados nas escolas e a utilizar os textos por nós selecionados e enviados. No entanto, não houve nem a seleção, nem a

utilização propostas. Limitaram-se a utilizar os textos do livro didático e aqueles que tínhamos tomado como exemplo de trabalho nos cursos e nas reuniões. A principal justificativa apresentada pelos alfabetizadores era a preocupação em dar continuidade ao conteúdo programático, o que revela claramente a crença na alfabetização tradicional, e, conseqüentemente, a não valorização do letramento. Entretanto, essa não valorização parece ser conseqüência da própria condição de letramento dos alfabetizadores, pois na reprodução que fazem de nosso trabalho com alguns textos, fica claro que, para eles, o texto ainda não constitui um objeto lingüístico e social. Para maior clareza, utilizaremos como exemplos apenas aulas envolvendo textos informativos e/ou opinativos.

O texto intitulado “O limão” havia sido selecionado por nós a partir da constatação de uso de sucos artificiais em detrimento do uso das frutas locais na comunidade, e para colocar em discussão a crença de que o limão serve apenas para combater a gripe por conter vitamina C.

O texto começa com a informação de que o limão é conhecido desde a época das cruzadas, fala de seu uso por ocasião da gripe espanhola e na indústria farmacêutica, enfatizando depois que sua “maior qualidade é ser rico em minerais”, embora tenha “muita vitamina C e todas do complexo B”.

O foco de nosso trabalho com o texto foi exatamente suas propriedades medicinais que iam além da vitamina C e que fazia do limão um alimento rico que deveria ser mais consumido.

Ao reproduzir nosso trabalho, a professora inicia a aula dizendo: “Na nossa cidade existem frutos e não damos valor”, o que corresponde a parte de nossa tese, em seguida apresentando o assunto e fazendo uma leitura do texto. Entretanto, o foco é alterado e passa a ser apenas a vitamina C, como mostra a análise a seguir. (P: professor; A: aluno)

P – Então pessoal, o que vocês entenderam sobre o texto, sobre a importância da vitamina C, no caso? Nós estamos estudando sobre o limão.

A1 – Ele é bom pro nosso corpo, a vitamina C.

P – Ele é bom. As vitaminas são importantes por quê? Elas reagem contra as doenças. No caso, qual a doença que nós vimos aqui?

A2 – A gripe.

P- A gripe.

A3 – Fazendo o suco ou o chá, né?

P – O suco ou o chá do limão, né? Pra combater a gripe. Quando o Tonho tava no início de uma gripe, aí ele fez o chá de limão, tomou e já tá bem melhor. E na nossa cidade nós temos muitos pés de limão, né? No caso, os pés de limão chamam limoeiros. No sítio do Alberto ele tem uns pés de limão. Lá tem uns pés de limão plantados. E o que mais vocês entenderam sobre o texto?

Nesse fragmento inicial da aula, a professora já deixa bem claro que seu foco é a importância da vitamina C do limão no combate à gripe, reforçando a informação que circula na comunidade. E mesmo quando os comentários seguintes dos alunos dão margem à retomada de nossa tese, a limitação do foco na vitamina C é reiterado.

A1 – Nós com tanto, usamos pouco, né?

P – É. Nós não damos valor a essa vitamina, no caso a vitamina C, né? Nós não damos importância. E aí pessoal, ainda mais? Vocês acham que se nós prevenirmos as doenças, iremos combatê-las?

A1 – Iremos.

P – Iremos, né?

A2 – Se tomar limão.

P – Limão, né? Aí temos a laranja, a acerola que é rica

A1 – O caju

P – O caju e também o chá.

O aluno introduz a questão do pouco uso do limão e depois cita o caju, fruta natural do lugar e também muito pouco utilizada, mas mesmo assim, a professora opta por não reproduzir a discussão da qual ela participou em grupo. A seguir, ela pergunta:

P – E também pessoal, vocês sabem o que, a característica da gripe?

E passa a discutir os sintomas e formas de contágio da gripe, e variedades de limão, enfatizando que o limão cravo possui mais vitamina C, informações que não estavam no texto, reforçando assim seu foco.

Só após um aluno perguntar sobre a safra da fruta, uma informação do final do texto, é que a professora responde a pergunta e volta ao texto, como vemos no diálogo a seguir.

P – Aqui também nós temos “é ser rico em minerais como cálcio, sódio, manganês” (lendo)

A1 – O que é cálcio?

P – É um mineral. “Ferro, iodo, zinco e cobre, cuja deficiência pode estar relacionada ao aumento do colesterol”(continua lendo). Existem outros tipos de alimentos que contêm essas vitaminas que vamos estudar em outras aulas, porque hoje estamos estudando a importância da vitamina C pra nossa saúde.

Dois fatos são aqui importantes. Em primeiro lugar, ao iniciar a leitura do parágrafo, a professora omite as palavras “A maior qualidade do limão”, que precede “é ser rico em minerais”, o que colocaria em xeque sua ênfase na vitamina C. Em segundo lugar, ao afirmar que outros tipos de alimentos contêm essas vitaminas, aqui se referindo aos minerais, ela desvia a atenção do limão como possuidor desses elementos.

Esses dados mostram que, para a professora, o texto não é um objeto lingüístico utilizado na interação com um autor distante e, como tal, não é visto como fonte de novas informações. É apenas o detonador da oferta de informações que o professor já possuía antes de sua leitura. A professora ignora a perspectiva do autor e mantém a sua, que corresponde também à dos alunos, portanto, sem a preocupação de letrá-los, de mostrar-lhes que a leitura do texto pode levar à reformulação de velhos conceitos e à construção de novos.

Além disso, os dados mostram que, para os alfabetizadores, o texto não especialmente construído para o livro didático não faz parte da aula. Foi um fato comum, ao encerrarem a discussão do texto, os professores comunicarem à classe:

“Agora vamos começar nossa aula”, dando início então, ao estudo do código. Essa ruptura é marcada ainda pela não utilização de elementos lingüísticos do texto lido para análise do código. O que há nesse momento é um retorno à alfabetização tradicional. E como nessa perspectiva há a crença de que a alfabetização deve preceder o uso da língua escrita, os professores não produzem textos com os alunos.

Entretanto, um outro fator começava a se evidenciar. Nesse período demos início ao que chamamos de “textoteca do professor”, um conjunto de textos sobre os mais variados assuntos que julgávamos que os professores deveriam conhecer, para serem lidos nas reuniões semanais ou individualmente. Esperávamos que esse contato com os textos despertasse, pelo menos em alguns dos professores, o interesse por outros textos. Entretanto, os textos foram considerados de difícil compreensão. Isso nos fez supor que a relutância em utilizar textos em sala pudesse ser não apenas uma questão de não valorização de uma prática deles desconhecida, mas também uma consequência da dificuldade de ler. Num dos cursos foram então introduzidas algumas atividades de leitura de textos que julgávamos interessantes e adequados aos professores (porém complexos para o uso em sala) e os resultados comprovaram a dificuldade de compreensão.

Porém, independentemente dessa dificuldade, sabíamos, nesse momento, que o trabalho de formação dos professores até então por nós desenvolvido não havia sido suficiente para levá-los a valorizar o uso social da escrita e não apenas o domínio do código e que, portanto, nossas hipóteses iniciais eram falsas.

Essa constatação provocou uma alteração de foco nos cursos de capacitação que marcou a segunda fase.

Segunda fase – o foco no desempenho de leitura do professor

Sabíamos, nessa ocasião, que o desenvolvimento do letramento dos alfabetizadores exigia um contato com a escrita maior que o até então propiciado. Para esse contato necessário, optamos por dedicar metade do tempo disponível para capacitação à formação pessoal dos professores e o restante, à formação profissional. No primeiro período, foram desenvolvidas atividades de leitura e produção de textos variados, agrupados por temas e características formais, com apresentação simultânea dos conceitos teóricos relacionados, tendo sempre como eixo o letramento. Nessas atividades, eram discutidas a função social dos textos em estudo, a relação de suas características formais com essa função, ao mesmo tempo em que se tentava propiciar o desenvolvimento de habilidades de leitura e produção, com ênfase na leitura.

No segundo período, dedicado ao preparo dos alfabetizadores para o trabalho em sala, optamos pela redução do número de unidades do livro didático a serem analisadas criticamente (a análise continuaria nos municípios) e pela introdução de aulas simuladas, apresentadas pelos professores aos presentes. Essa introdução permitiu a revelação e a discussão pelo grupo de problemas que poderiam não ser detectados posteriormente e que, mesmo quando detectados, não seriam observados diretamente.

Era nossa hipótese que uma maior facilidade de leitura traria aos professores a segurança necessária para a utilização dos textos não exemplificados, propiciando um maior contato com a escrita.

Os dados dessa fase revelam um maior e melhor uso de textos pelos professores, uma diminuição da ruptura nas aulas e a ocorrência de algumas produções escritas, porém ainda sem a construção do texto como objeto lingüístico.

Como na fase anterior, todos os textos usados na exemplificação de trabalho complementar foram utilizados pelos alfabetizadores. Porém, foram utilizados, também, os demais textos por nós enviados e alguns selecionados por eles.

Quanto à maneira de trabalhar os textos, fica claro que os professores agora se apoiam mais nas informações textuais. Porém, dois fatos se sobressaem: a retomada do padrão das práticas tipicamente escolares de leitura e o uso do texto apenas como fonte de informações para discussão.

O trabalho mais intenso com textos e a ênfase no uso do conhecimento prévio para a construção de sentidos e não para substituição de informações textuais levou à focalização maior do texto e, aparentemente, à ativação do padrão escolar de leitura. Um caso típico disso é o uso em sala, pelos professores, de perguntas comuns na escola que trazem em seu enunciado fragmentos do texto que são usados como pistas para localização das respostas, sem que seja necessária a compreensão (Terzi, 1990; 1995 a,b; Kleiman, 1993)

Um exemplo desse uso são as perguntas apresentadas por uma professora durante a discussão do texto “Valinhos terá multa para quem jogar lixo na rua”. Reproduzimos, a seguir, as perguntas e o fragmento do texto correspondente às respostas. É importante lembrar aqui que, embora os professores tenham sido, no período escolar, expostos a esse tipo de perguntas, eles não passaram pela prática de elaborá-las, o que se revela na construção das mesmas.

1. *P – O que acontecerá com as pessoas que forem flagradas jogando lixo?*
T – Quem for flagrado jogando lixo nas ruas... será multado em até R\$ 880,00.
2. *P – Quanto tempo leva uma multa para ser aplicada?*
T – As multas serão aplicadas a partir do próximo mês.
3. *P – Quando aconteceu e o que levou a administração a lançar campanha educativa?*
T – Ontem, a administração municipal lançou uma campanha educativa que precede o projeto...
4. *P – O que acontecerá com a arrecadação junto com as multas?*
T – O dinheiro arrecadado com as multas irá para os cofres municipais...
5. *P – O que espera a administração municipal?*
T – ...a administração municipal espera contar com a ajuda da população da cidade...
6. *P – De acordo com Bissoto, como serão feitas as denúncias?*
T – De acordo com Bissoto, as denúncias podem ser feitas por telefone...
7. *P – Como se inicia a campanha educativa?*
T – A campanha educativa iniciada ontem vai prosseguir até o próximo mês.
8. *P – O que eles distribuem para os motoristas?*
T – Além dos panfletos explicativos ... que estão sendo distribuídos para os motoristas...
9. *P – O que eles usam para divulgação da nova legislação?*

T - ...a administração municipal também vai usar as contas de consumo de água... para divulgar a entrada em vigor da nova legislação.

Percebe-se pelas perguntas, que elas foram elaboradas a partir de certos fragmentos do texto sem contudo apresentarem um eixo orientador pré- estabelecido. Entretanto, em cada uma delas há uma parte que dirigirá, através da estratégia de pareamento (Terzi, 1995b), a localização da resposta que, na escola, é simplesmente copiada.

Porém, ocorrem ainda casos de discussão pouco apoiada nas informações textuais, como ocorreu numa aula de outro professor, sobre o mesmo texto. Apresentamos, a seguir, apenas as perguntas embutidas no diálogo, sem suas reelaborações.

1. *Segundo o conhecimento de vocês, o que vocês acham da campanha?*
2. *Qual o benefício que a campanha trará para a cidade, para vocês e suas famílias?*
3. *Cidade limpa é sinal de gente educada?*
4. *Já ouviram falar sobre alguma doença causada por lixo na rua?*
5. *Lixo, entulho já causou problemas na sua rua, bairro ou na própria cidade?*
6. *De que maneira podemos ajudar os fiscais em combate ao lixo nas ruas?*
7. *As multas servem para de uma certa maneira ajudar a manter a ordem, vocês concordam?*

A primeira pergunta focaliza o texto solicitando a opinião dos alunos sobre a campanha nele descrita. Porém na segunda já há uma fuga do texto, pois interpela sobre o benefício da campanha – informação textual – na cidade, que poderia ser Valinhos, mas redireciona para o benefício no contexto dos alunos: vocês e suas famílias.

Nas questões 3, 4 e 5 há o afastamento do texto com a tentativa de recuperação de valores e fatos experienciados pela classe, para, na 6, voltar a confundir os contextos: como eles poderão ajudar os fiscais da cidade mencionada no texto.

Finalizando, o professor retoma a questão das multas para uma avaliação que se presta a ambos os contextos.

O que vemos, então, é um movimento ora de focalização, ora de afastamento do texto, com movimentos intermediários onde se confundem personagens e contextos.

É interessante notar aqui os reflexos do trabalho desenvolvido na capacitação nas perguntas feitas sobre o mesmo texto por uma professora que foi autorizada a permanecer no PAS por dois semestres, por residir em lugar estratégico para o atendimento de algumas comunidades rurais. Em primeiro lugar, ela formula as perguntas usando suas próprias palavras, sem repetir, portanto, as palavras do texto. Em segundo lugar, as perguntas têm como eixo a sequência dos fatos narrados. Além disso, as perguntas avaliativas se referem a questões textuais e não a experiências de vida, ou seja, não há a transposição do assunto para o cotidiano do aluno, o que pode ser visto nos exemplos abaixo.

1. *P – Essa multa será estipulada em até quantos reais?*
2. *P – O que você acha do valor dessa multa?*
3. *P - Essa maneira que a prefeitura encontrou para solucionar o problema, o que você acha dela?*

Seu trabalho em sala já mostra também a preocupação com o processamento de elementos lingüísticos, no caso, a recuperação de referentes como em:

P – No texto fala o seguinte: “A campanha educativa iniciada ontem vai prosseguir até o próximo mês”. Que ontem é este? Que próximo mês é este?

Esse trabalho, que já mostra a construção do texto como objeto lingüístico vai aparecer com mais frequência na terceira fase a ser aqui apresentada. Talvez o fato de a professora ter participado do processo de formação por mais de um semestre, tenha contribuído para esse resultado.

Um outro tipo de reprodução do padrão escolar de leitura evidenciado nos dados diz respeito ao vocabulário. Alguns professores, após a primeira leitura do texto, o relêem parando nas palavras que julgam desconhecidas pelos alunos e explicando-as, sem de fato discutirem o texto, numa seqüência muito próxima à escolar de leitura do texto, marcação do vocabulário desconhecido e trabalho com o mesmo, através de consulta ao dicionário, formação de sentenças com as palavras estudadas etc..

Além dessa retomada das práticas tipicamente escolares de leitura, o outro fato que caracteriza essa fase, a não percepção do texto como objeto lingüístico, está claramente exemplificado na introdução da aula de uma professora: mostrando um exemplar da Gazeta de Alagoas e pedindo aos alunos que identifiquem o jornal, ela comenta outras vezes em que ele foi usado e chama a atenção para a figura (aparentemente grande) de um tucunaré. A seguir, pede que identifiquem o peixe e então falam um pouco sobre ele: sua presença no rio São Francisco, sua venda na cidade etc.. Continuando a aula, pergunta:

P – Por que eu trouxe esse texto hoje pra falar do tucunaré?

A1 – Porque é interessante.

Explica então que é porque ele está causando problemas no São Francisco. A seguir mostra o texto e diz:

P – Aqui está o texto que fala sobre toda a história dele (tucunaré). Só que eu já li, é claro, e eu vou passar pra vocês, mas sabendo vocês que essa reportagem está aqui, ó. Isso tudo aqui é a reportagem da Gazeta sobre o tucunaré. Isso aqui tudo. Só que é muito longa e eu já li e a gente vai tentar passar alguma coisa que sabe porque se a gente for ler, daqui a pouco (inaudível), né?

A- É.

P – Então esse peixe aqui...

Os alunos concordam e a professora inicia uma discussão interessante e organizada sobre a destruição dos camarões pelos tucunarés, evidenciando que havia de fato preparado a aula.

Por essa ocasião, a coordenadora de Inhapi estava indo de quando em quando a uma cidade próxima em busca de jornais velhos para serem utilizados na seleção de textos. O uso desses jornais que a professora da aula citada fazia parece ter permitido, pelo menos, a compreensão, pelos alunos, de que o jornal traz informações interessantes

conforme vemos na hipótese de um aluno sobre o porquê de o texto sobre o tucunaré ter sido trazido.

Entretanto, apesar de a professora discutir as questões principais trazidas pelo texto, apontando inclusive para o desconhecimento do problema na região, que é próxima ao São Francisco, ela não valoriza o texto como objeto lingüístico. Ela valoriza sua leitura do texto: “eu já li, é claro”, e a presença dele na aula: “Aqui está o texto que fala sobre toda a história dele”; “mas sabendo vocês que essa reportagem está aqui, ó. Isso tudo aqui é a reportagem da Gazeta sobre o tucunaré. Isso aqui tudo”. Portanto, ela deixa bem claro qual é a fonte das informações. Porém, ela não valoriza a exposição dos alunos à leitura do texto, o que é essencial para que eles comecem a construir a modalidade escrita da língua como diferente da modalidade oral, não apenas em usos e funções com também na forma.

Além dos fatos discutidos, marcam também essa fase de nossas ações formadoras a diminuição da ruptura nas aulas e o surgimento de algumas práticas de produção textos.

Embora os alfabetizadores sigam o livro didático, alguns alteram a seqüência nele proposta a fim de tomar como ponto de partida para o trabalho com o código fragmentos dos textos lidos.

As produções textuais elaboradas com a ajuda dos alunos, contendo uma ou duas frases, em geral refletem a opinião deles sobre o assunto discutido.

O que podemos concluir desta fase é que o trabalho mais intenso com textos influenciou a prática pedagógica dos professores. A habilidade maior de leitura provavelmente trouxe a alguns deles a segurança necessária para utilizar textos não exemplificados por nós. Além disso, as discussões focalizam mais as informações textuais. Entretanto, o texto é fonte de informações, agora respeitadas, mas não é ainda um objeto lingüístico para os professores e, conseqüentemente, esta é a forma como ele é apresentado aos alunos.

Ficava-nos claro, então, que a ação desenvolvida na formação dos alfabetizadores ainda não era suficiente. Embora houvesse um trabalho maior e melhor com textos escritos, ele era ainda visto pelos professores como um trabalho pedagógico e não como parte de um processo de letramento. Levar o aluno a compreender os usos da língua escrita nas práticas sociais para que ele no futuro venha a utilizá-la como cidadão letrado exige, sem dúvida, que o professor tenha essa compreensão. Entretanto, excluindo-se o domínio do código, o conhecimento da importância da escrita no cotidiano do cidadão não diferia muito entre professores e alunos. Na realidade, professores e alunos estavam sendo expostos, quase que simultaneamente a esses usos.

Além disso, outra questão se apresentava: de nada adiantaria trabalharmos na escola usos da escrita que não encontrariam eco fora dela. Isso nos levou a implementar também um projeto de desenvolvimento do letramento da comunidade escolarizada, propiciando a ela uma maior exposição à língua escrita. Nesse sentido, quatro iniciativas foram tomadas: a reprodução em cartazes, colocados em lugares estratégicos na cidade, dos anúncios, convites, propagandas etc. até então só apresentados pelo carro de som; a instalação de um jornal mural na praça central, onde eram afixadas notícias de jornais de interesse da comunidade; a criação de uma sala de leitura contendo livros e revistas por nós coletados e enviados, e a obtenção do compromisso de um empresa de

trazer diariamente trinta exemplares de um jornal da capital para venda (para detalhes, vide Terzi, no prelo).

Com essa maior exposição à escrita, alguns professores começaram a afirmar que era bom ler o jornal não apenas para selecionar textos para as aulas, mas para “acompanhar os assuntos”, “conversar com outras pessoas sobre o que liam”, “saber antecipadamente o que aconteceria na novela” etc.. Além disso, já mostravam preferência por partes do jornal. Isto nos levou à hipótese de que a valorização do texto escrito como objeto do cotidiano passa pela vivência dos efeitos que sua leitura produz. Esta hipótese orientou a ação formadora da terceira fase.

Terceira fase: o foco no letramento do professor

Esta é a fase que se encontra em desenvolvimento e avaliação no momento.

A fim de permitir a vivência do texto, algumas alterações foram feitas no curso de capacitação. Em primeiro lugar, passamos a disponibilizar aos participantes do curso uma grande quantidade de material escrito, de variados tipos, tanto na Universidade como no hotel onde se hospedam, além de ser entregue diariamente, a cada um, um exemplar do jornal local Correio Popular, cortesia da empresa. Isto tem permitido aos professores escolher o que querem ler e a maneira e o momento de ler.

O trabalho com a leitura se mantém, porém com textos cujos temas são percebidos como de interesse da maioria dos participantes, de forma a que as atividades em sala sejam, dentro do possível, uma continuação das leituras espontâneas que fazem fora dela.

Com o intuito de promover um maior envolvimento com os usos da escrita, algumas alterações foram feitas na maneira de apresentá-los. Em substituição à discussão teórica sobre o uso da escrita ambiental, por exemplo, foi solicitada aos participantes a elaboração, através de uma viagem imaginária às ruas da cidade, de uma lista das ocorrências dessa escrita e, posteriormente, a apresentação de suas funções e da relevância de trazê-las para a sala de aula dos alfabetizandos. Essa prática revelou pouca observação dessa escrita pela maioria dos alfabetizadores, assim como pouca reflexão sobre sua importância.

Da mesma forma, os participantes receberam embalagens de produtos nacionais e importados, alguns conhecidos por eles, outros não, para identificar nos rótulos as informações que lhes eram úteis, a quem eram dirigidas as demais informações e a função das mesmas.

Com isso buscávamos mostrar que os textos não existem por si mesmos e que ler o jornal em busca de informações, ler os rótulos para escolher o melhor produto, ler uma crônica por prazer ou orientar-se pelas placas da cidade para chegar a um endereço são práticas sociais típicas de uma sociedade letrada e é no contexto dessas práticas que o texto adquire sua função.

Além das atividades de leitura, tem sido dada, também, maior ênfase, nesta fase, a atividades de produção de textos. A produção diária, pelos participantes, de um texto sobre algo que mais lhes tenha chamado a atenção no decorrer do dia (algo interessante, bom, desagradável, chocante etc.), introduzida na fase anterior, tem sido mantida. Já a produção do relato das atividades foi alterada. Como uma tarefa dividida entre os

participantes, esse relato deixou de ser um mero exercício para ser o registro oficial do curso. Esses e os demais textos produzidos conforme o desenvolvimento de cada unidade do curso visam a compreensão das práticas sociais em que eles se inserem, e a análise lingüística.

Os resultados até então coletados mostram um maior número de textos selecionados pelos professores, alcançando a média de 33% dos textos utilizados. Os temas são variados, predominando o policial, porém estão sempre relacionados a questões regionais, com exceção dos poemas e das crônicas que começam agora a aparecer.

Os critérios para a seleção são reveladores do conceito de escrita dos professores. Alguns deles não conseguem explicitar os critérios, afirmando apenas que os textos foram escolhidos por serem bons; outros justificam a seleção pela extensão do texto, pela ausência de palavras desconhecidas, mostrando um objetivo apenas escolar para o texto; outros, porém, definem claramente o critério de atender à curiosidade e às necessidades dos alunos. O último grupo é o que aproveitou o período eleitoral para trabalhar textos sobre a responsabilidade de prefeitos e vereadores, escolha de candidatos, compra de votos, corrupção etc..

Essa preocupação com o uso de textos para uma maior compreensão da realidade fica clara na justificativa apresentada por uma professora: “Eles têm que saber dos dois lados e tirar a conclusão. Eu não quero, eu não vou dar uma opinião. Eles têm que ter a própria opinião, senão fica tudo do mesmo jeito, eles ficam repetindo o que os outros falam”.

Parece-nos, neste momento, que a discussão da seleção de textos é um meio importante para a compreensão do objetivo de letramento. Essa discussão tem sido feita nas reuniões mensais e, provavelmente, receberá uma atenção maior no próximo curso de capacitação.

Também o trabalho desenvolvido pelos professores com os textos tem sido mais rico. Ele tem envolvido a discussão das informações textuais em torno de um eixo orientador e já aparece a preocupação com o léxico, com a coesão e a coerência, como mostramos a seguir.

O título como indicador da perspectiva adotada pelo autor sobre o assunto, por exemplo, começa a ser focalizado como evidência a fala de uma professora:

P – Ó. O título é, prestem atenção que o título, vocês sabem que o título da notícia já chama a atenção para o que a gente vai ver na reportagem, não é o que eu já falei pra vocês?

Após a leitura do título, ela pergunta: “O que será que esse texto vai falar?” e dá continuidade à aula.

Também o tratamento do vocabulário muitas vezes não se limita apenas à oferta de sinônimos, como exemplificamos abaixo.

P – Quem são os sem-terra?

A – A pessoa que não tem terra.

P – Sim, são as pessoas que não têm terra. E os sem-teto, são o quê?

A – Que não tem casa pra morar.

P – Que não tem casa pra morar. Então, sem-teto não tem casa, sem-terra não tem?

A – Terra.

P – Terra. Então, se existe o Movimento dos Sem-Terra, eles estão lutando pra quê?

A – Pra ter terra.

Com o diálogo, a professora focaliza as expressões iniciadas por “sem”, as pessoas a quem elas se referem e o objetivo desses agrupamentos.

Nesta fase, os referentes começam a receber atenção.

*P – Ela fala aqui, ó: “Eles não estão pensando nos interesses dos agricultores”. .
Então, “eles” são quem?*

Ou:

P - ...foi acusado ontem. Ontem foi na data de 29, né? Porque o jornal saiu no dia 30.

Além disso, os dados mostram, também, algumas ocorrências de orientação para a coerência através do levantamento de hipóteses sobre a seqüência do texto com base no léxico, como revela o exemplo a seguir.

P - ... E se ela começou a denunciar, é porque existiam coisas, coisas que estavam fazendo que estavam certas ou que estavam erradas?

A – Erradas.

P – Que estavam erradas. Se alguém vai denunciar alguém é porque alguma coisa de errado está acontecendo, né? É o que tava acontecendo aqui.

Com essas falas a professora está mostrando aos alunos como uma palavra pode nos permitir antecipar o que será apresentado a seguir no texto.

Esses exemplos evidenciam a construção, por alguns professores, do texto como objeto lingüístico-social, o que se reflete nos textos coletivamente produzidos em sala, em geral pequenos textos bem estruturados, que expressam a opinião dos alunos sobre o assunto lido.

O impacto, nos alfabetizando, desse trabalho com o texto escrito é expresso na resposta de uma aluna à pergunta: “O que vocês acham de a professora estar lendo textos pra vocês nas aulas”, apresentada por nós por ocasião de uma visita à escola: “É bom porque faz a gente pensar”. Embora os alunos consigam lembrar dos textos lidos nas aulas, das discussões, inclusive das opiniões contraditórias, a resposta da aluna vai além, expressando o efeito das leituras sobre ela, que é o de provocar sua reflexão.

Considerando-se o trabalho desenvolvido no curso de capacitação, acreditamos que o acesso a uma variedade maior de textos escritos e a liberdade de seleção das leituras extra-classe; a orientação das práticas de leitura pelo interesse demonstrado pelo grupo por determinados temas e o maior envolvimento com os textos conseqüente dos tipos de atividades desenvolvidas têm levado alguns dos participantes a sentir algum efeito positivo dessas leituras, como ocorreu com a aluna acima mencionada. Aparentemente, a percepção de um efeito positivo é condição para a valorização da

leitura e para a necessidade dela. Vale citar aqui um episódio que levou à percepção de um desses efeitos, ocorrido durante um curso de capacitação: alguns participantes perceberam que podiam conversar “de igual para igual”, como diziam, com os alunos da Unicamp porque, por estarem lendo o jornal diariamente, estavam em condições de falar sobre os assuntos do momento. Isso os fez sentir livres da condição de “nordestinos ignorantes” e, obviamente, os fez valorizar a leitura do jornal.

Como dissemos, essa fase se encontra em desenvolvimento e provavelmente novos dados apontarão para novos resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da análise dos dados apresentados neste trabalho confirmam mais uma vez nossa convicção inicial de que quanto mais letrado for o professor, mais condições ele terá de letrar seus alunos, o que nos permite afirmar que qualquer que seja o trabalho de formação, ele deverá ter como objetivo o letramento dos professores.

Quanto às possíveis maneiras de se encaminhar as ações formadoras de forma a buscar esse objetivo, os dados mostram que o trabalho voltado predominantemente para as práticas pedagógicas, embora possa resultar numa melhor implementação das propostas do livro didático, é inócuo em termos de desenvolvimento do letramento do professor e, conseqüentemente, dos alunos. Por outro lado, a ênfase no desenvolvimento de habilidades de leitura e produção de textos contribui para a percepção do texto como portador de informações, de uso escolar, como vimos na segunda fase, e não como objeto lingüístico. Entretanto, esse mesmo trabalho com leitura, quando feito de maneira a se aproximar o máximo das condições naturais de leitura do cotidiano, facilitou a construção do texto como objeto lingüístico-social, como revelaram as aulas de alguns professores.

Essa diferença de resultados parece evidenciar que a compreensão do uso social de um texto e a percepção de suas características formais são construídas simultaneamente, o que se explica pelo fato de essas características serem determinadas também pela função do texto.

Retomando a definição de letramento como um fenômeno essencialmente social, porém com um componente individual, os dados aqui apresentados parecem apontar para o fato de que a apropriação dos usos culturais da escrita passa antes por decisões individuais. Ou seja, os efeitos da experiência de leitura do jornal é que determinariam a valorização e a apropriação, ou não, da prática. Porém, novos dados serão necessários para a confirmação da hipótese.

Vale lembrar aqui que, embora tenhamos utilizado neste trabalho apenas dados do PAS, nosso objetivo extrapola esse contexto. No PAS, cerca de 10 mil alfabetizadores estarão, no início do próximo semestre, se encaminhando às IES para capacitação. É, sem dúvida, um número considerável. Porém, não podemos nos esquecer de milhares de outros professores de nossas escolas públicas que deverão receber formação, se queremos oferecer a nossos alunos um ensino de qualidade. Esperamos que este trabalho provoque novas e valiosas reflexões sobre o assunto.

BIBLIOGRAFIA

- BARTON, D. & IVANIC, R. (eds.) (1991). *Writing in the Community*. London: Sage.
- BARTON, D. (1994). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell.
- BARTON, D. & HAMILTON, M. (1998). *Local Literacies*. London: Routledge.
- HAMILTON, M., BARTON, D. & IVANIC, R. (eds.) (1994). *Worlds of Literacy*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- KLEIMAN, A. (1993). *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes/Editora da UNICAMP.
- KLEIMAN, A. (1995). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras.
- STREET, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- STREET, B. (ed.) (1993). *Cross-cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TERZI, S. (1990). A interação em sala de aula e sua influência no esquema de perguntas e respostas das crianças. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 16: 115-125, UNICAMP.
- TERZI, S. (1995a). A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In A. Kleiman (org.) *Os significados do letramento*. Campinas, Mercado de Letras.
- TERZI, S. (1995b). *A construção da leitura*. Campinas: Pontes/ Unicamp.
- TERZI, S. (1999). O letramento no Curso de Magistério e sua reprodução no Ensino Fundamental. *Revista de Educação* nº 2, vol.2: 91-105. Faculdade de Educação de Pirassununga.
- TERZI, S. (no prelo). Para que ensinar a ler o jornal se não há jornal na comunidade?: O letramento simultâneo de jovens e adultos escolarizados e não escolarizados. In V. Masagão (org.) *Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Ação Educativa/ ALB/ Mercado de Letras.