

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
CAMPUS AVANÇADO MARIA ELISA DE ALBURQUERQUE MAIA – CAMEAM
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS – DLV
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

MARIA DO SOCORRO NOBRE DE SOUSA

**O PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E O LETRAMENTO
DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

PAU DOS FERROS

2016

MARIA DO SOCORRO NOBRE DE SOUSA

**O PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E O LETRAMENTO
DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – (PROFLETRAS), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – (UERN), Campus Avançado Prof^a. Maria Elisa Albuquerque Maia – (CAMEAM), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

PAU DOS FERROS

2016

MARIA DO SOCORRO NOBRE DE SOUSA

**O PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E O LETRAMENTO
DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN/ Campus Avançado Maria Elisa de Albuquerque Maia - CAMEAM, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Antonio Luciano Pontes (Presidente)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

Prof. Dr. Marcos Nonato de Oliveira (Membro interno)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

Prof. Dr. (Membro Externo)
Instituição

Profa Dr^a. Rosangela Maria Bessa Vidal (Suplente)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

“Se conseguirmos igualdade na educação, vamos reduzir todas as outras desigualdades”.

Cristovam Buarque

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e por ter me dado forças o suficiente para enfrentar tamanha luta.

Aos meus avós paternos, Alfredo Bráz e Nazaré Jovino (*in memoriam*), que sempre acreditaram em mim e me incentivaram a estudar ainda menina.

Às minha filhas, Yara Dutra e Yandra Dutra, minha fonte de inspiração, por terem suportado minha ausência, mesmo quando eu estava presente.

Ao meu amado, Assis Dutra, por acreditar no meu potencial, sempre me encorajando e me fazendo acreditar que eu posso chegar onde eu quiser.

Ao meu irmão Diógenes Nobre, por me apoiar nas horas mais difíceis e compartilhar comigo momentos de alegrias e tristezas.

A todos os professores da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN, em especial, ao meu orientador Dr. Antonio Luciano Pontes. A todos vocês, o meu afeto e a minha gratidão ilimitada.

Aos meus colegas de mestrado, pelo convívio amistoso e pela troca de experiências, em especial, Rouse Balbino, com quem partilhei angústias e desânimos, mas também com quem dei minhas melhores risadas.

Às minhas amigas, Margarida Gomes e Edilene Gomes, pela presença amiga, pelas palavras encorajadoras e otimistas e pela torcida constante.

Ao meu amigo, professor Dr. Francisco Benedito Alves pela disposição em me ajudar todas as vezes em que precisei. A você, meu muito obrigada!

A todas as pessoas amigas que de alguma forma contribuíram, mesmo que com pequenos gestos, para que eu chegasse ao fim dessa caminhada.

À Escola Enéas Ferreira Nobre, na pessoa da professora e diretora Maria Edileuza de Lima Hurtado pela compreensão e apoio à pesquisa.

Aos alunos da 6º ano que tão gentilmente se pré-dispuseram a contribuir com a pesquisa. Sem a colaboração de vocês não seria possível realizá-la.

À CAPES, pelo apoio financeiro, sem o qual a caminhada teria sido bem mais difícil.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1: Texto produzido pelo aluno A do 6º ano do Ensino Fundamental – Escola Enéas Ferreira Nobre.....	49
FIGURA 2: Texto produzido pelo aluno B do 6º ano do Ensino Fundamental – Escola Enéas Ferreira Nobre.....	52
FIGURA 3: Texto produzido pelo aluno C do 6º ano do Ensino Fundamental – Escola Enéas Ferreira Nobre.....	54
FIGURA 4: Texto produzido pelo aluno D do 6º ano do Ensino Fundamental – Escola Enéas Ferreira Nobre.....	56
FIGURA 5: Texto produzido pelo aluno E do 6º ano do Ensino Fundamental – Escola Enéas Ferreira Nobre.....	58
FIGURA 6: Texto produzido pelo aluno F do 6º ano do Ensino Fundamental – Escola Enéas Ferreira Nobre.....	61
FIGURA 7: Texto produzido pelo aluno G do 6º ano do Ensino Fundamental – Escola Enéas Ferreira Nobre.....	62
FIGURA 8: Texto produzido pelo aluno H do 6º ano do Ensino Fundamental – Escola Enéas Ferreira Nobre.....	64
FIGURA 9: Texto produzido pelo aluno I do 6º ano do Ensino Fundamental – Escola Enéas Ferreira Nobre.....	65
FIGURA 10: Texto produzido pelo aluno J do 6º ano do Ensino Fundamental – Escola Enéas Ferreira Nobre.....	67

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

GRÁFICO 1: Resultado do desempenho em Língua Portuguesa 5º ano do Ensino Fundamental do Município de Ibicuitinga 2008 a 2010	39
GRÁFICO 2: Resultado do desempenho em Língua Portuguesa 5º ano do Ensino Fundamental do Município de Ibicuitinga 2011 a 2013.....	40
GRÁFICO 3: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Língua Portuguesa 5º ano – Município de Ibicuitinga – 2007 a 2013	41
GRÁFICO 4: Resultado do desempenho em Língua Portuguesa 5º ano do Ensino Fundamental – Escola Enéas Ferreira Nobre 2011 a 2013	44
GRÁFICO 5: Análise comparativa do desempenho em Língua Portuguesa 5º ano do Ensino Fundamental – Médias da Escola Enéas Ferreira Nobre em relação aos resultados obtidos no município e no estado	45
GRÁFICO 6: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Língua Portuguesa 5º ano – Escola Enéas Ferreira Nobre – 2007 a 2013.....	46
TABELA 1: Distribuição das ocorrências de desvios presentes nos textos produzidos pelos alunos do 6º ano Ensino Fundamental	77

RESUMO

O presente trabalho tem por tema central O Programa de Alfabetização na Idade Certa e o letramento dos alunos do ensino fundamental. O objetivo geral desta pesquisa é investigar qual foi o impacto do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no nível de letramento escrito dos alunos do 6º ano da Escola Enéas Ferreira Nobre, no município de Ibicuitinga-Ceará, bem como intervir no sentido de trabalhar as habilidades e competências não adquiridas pelos alunos no tocante à escrita. Trata-se de uma pesquisa-ação de caráter interpretativo, descritivo e qualitativo, através do qual procuramos traçar um contraponto entre os resultados de proficiência obtidos em leitura, através do Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE), com os resultados obtidos na análise de dez produções escritas nas turmas de 6º ano. Desse modo, é nossa pretensão responder a questão norteadora desta pesquisa: em que aspectos os resultados de desempenho dos alunos divulgados pelo SPAECE diferem da realidade de sala de aula?. Tivemos como aparato teórico Soares(2006), Rojo(1988,2009), Kramer(2010),Cagliari(2009), Tfouni(2010) Mortatti (2000,2004,2012) e Zorzi(1998). Ao final das análises, percebemos que, ao produzirem um texto, 90% dos alunos não faz uso dos sinais de pontuação; 60% não consegue articular bem suas ideias, nem estruturar seu texto e se apóia na oralidade; 50% comete desvios decorrentes de representações múltiplas; 40% comete desvios diversos como: acentuação, fusão ou segmentação não convencional, translineação e nazalização; 30% não consegue manter a coerência e faz confusão quanto às terminações verbais am/ão; 20% não consegue fazer a concordância verbal e se utiliza de marcas da oralidade e 10% troca fonemas surdos por sonoros. Portanto, verificamos através deste estudo que os alunos assistidos pelo PAIC apresentam baixo nível de letramento escrito, o que nos permite deduzir que a proposta do programa, assim como as atividades desenvolvidas, embora venha apresentando bons resultados, priorizam a leitura em detrimento da produção escrita. Em outras palavras, inferimos que o nível de proficiência escrita dos alunos está aquém do nível de proficiência leitora.

Palavras-chave: Letramento escrito. Programa de Alfabetização na Idade Certa. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This work examines a Brazilian program called “**Programa de Alfabetização na Idade Certa**” – **PAIC** – (Literacy Program in the Right Age” and the literacy of elementary school students. Its general objective is to investigate the impact of this program on the level of written literacy of students of the 6th grade of Enéas Ferreira Nobre School in the Brazilian town called Ibicuitinga, in the Brazilian state called Ceará. This work is an interpretive, descriptive and qualitative research-action that helps to elaborate a counterpoint between the results of proficiency obtained in reading, through the Permanent System of Evaluation of the state of Ceará (SPAECE) and the results obtained in the analysis of ten written productions in the 6th grade classes. Therefore, the research question is: in what aspects do the performance results of the students released by SPAECE differ from the reality of the classroom? Our theoretical reference is Soares (2006), Rojo (1988, 2009), Kramer (2010), Cagliari (2009), Tfouni (2010), Mortatti (2000, 2004, 2012) and Zorzi (1998). From the analysis, we noticed that, in producing a text, 90% of students do not use punctuation marks; 60% can not articulate their ideas well, nor can they structure their text and rely on orality; 50% commit deviations from multiple representations; 40% commit various deviations such as accentuation, merger or unconventional segmentation, translation and nasalization; 30% can not maintain consistency and confusion about verbal endings *am/ão* (suffix for past tense/suffix for future tense in Portuguese); 20% can not make verbal agreement and use of orality marks and 10% exchange deaf phonemes for sound ones. The results indicate that the students assisted by “PAIC” have a low level of written literacy. Despite the good results of the program, the activities developed prioritize reading at the expense of written production. Thus, we infer that the students' level of written proficiency is below the level of proficiency in reading.

Keywords: Written Literacy. Literacy Program in the Right Age. Elementary School.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	CONCEPÇÃO DE LETRAMENTO: PRESSUPOSTOS E FUNCIONALIDADE	13
2.1	Alfabetização x Letramento: o que são e como se relacionam?.....	13
2.2	Breve histórico da alfabetização no Brasil	14
2.3	Alfabetismo x Letramento	24
2.4	Multiletramentos ou Letramentos múltiplos?.....	26
2.5	Níveis de Letramento: é possível medir?.....	27
2.6	Breve histórico do Programa de Alfabetização na Idade Certa- PAIC.....	31
2.7	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará – SPAECE.....	32
3	PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	34
3.1	Tipo de pesquisa	34
3.2	Sujeitos da pesquisa	35
3.3	Procedimentos de coleta de dados	35
3.4	Contexto empírico da pesquisa.....	38
4	ANÁLISE DOS RESULTADOS	39
4.1	Análise dos resultados do SPAECE e IDEB.....	47
4.2	Análise das produções escritas dos alunos.....	70
5	PLANO DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA: RELATO DE EXPERIÊNCIAS	72
5.1	Autoavaliação.....	73
5.2	Reescrita coletiva (Práticas situadas).....	74
5.3	Atividades ortográficas	74
5.4	Atividades extra-sala	74
5.5	Reescritura de trechos dos textos.....	75
5.6	Reescritura de textos completos sobre a orientação do professor e dos colegas.....	75
6	CONCLUSÃO	79
	REFERÊNCIAS	81
	ANEXOS	
	ANEXO A - Questionário socioeconômico.....	83
	ANEXO B – Questionário acerca de práticas de leitura e escrita	85

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos seis anos, o Estado do Ceará tem se destacado no cenário nacional pela política educacional adotada, cujo objetivo é alfabetizar as crianças cearenses até os oito anos de idade, disso decorre o nome PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PAIC). Os resultados obtidos e divulgados por essa política governamental apontam para um grande avanço nesse sentido, levando o Ministério da Educação a abraçar a causa e a criar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), um compromisso formal assumido pelos governos federal, municipais e estaduais e Distrito Federal, em prol do mesmo objetivo.

Este fato envaidece o povo cearense, sobretudo, às lideranças políticas envolvidas, pois sinaliza para um comprometimento maior por parte dos gestores no que concerne à aprendizagem das nossas crianças. Nossa pretensão não é negar as contribuições do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), mas analisar criticamente seus efeitos reais no tocante ao nível de letramento escrito dos alunos assistidos pelo programa e, por conseguinte, intervir de forma a ampliar as habilidades e competências dos alunos nesse sentido.

O presente trabalho é fruto das nossas inquietações enquanto docente do ensino fundamental e médio das redes municipal e estadual de ensino. Com base nas experiências vivenciadas em sala de aula, inquieta-nos a alma o fato de a maioria dos alunos chegarem ao ensino médio apresentando uma série de dificuldades no que diz respeito às habilidades de leitura e de escrita. Frequentemente, deparamo-nos com alunos com baixo nível de letramento, sobretudo, escrito e somos alvo de críticas pelos colegas de profissão.

Motivada pelo sentimento de preocupação e insatisfação frente à realidade apresentada e com base nas experiências vivenciadas em sala de aula, percebemos que os alunos do 6º ano da escola Enéas Ferreira Nobre encontram-se com baixo nível de letramento escrito, visto que apresentam uma série de dificuldades nesse sentido. Assim, movida por esses sentimentos, esta dissertação tem como objetivo geral: investigar qual foi o impacto do Programa de Alfabetização

na Idade Certa (PAIC) no nível de letramento escrito dos alunos do 6º ano da Escola Enéas Ferreira Nobre, no município de Ibicuitinga-Ceará, bem como, intervir no sentido de trabalhar as habilidades e competências não adquiridas pelos alunos no tocante à escrita; e como objetivos específicos: a) comparar os resultados propagados pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (SPAECE) com os resultados obtidos em sala de aula; b) verificar o nível de letramento escrito dos alunos assistidos pelo PAIC; c) ampliar o nível de letramento escrito da comunidade discente envolvida por meio de atividades interventivas.

Nosso trabalho é norteado pela seguinte indagação: em que aspectos os resultados do desempenho dos alunos do 5º ano divulgados pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (SPAECE) diferem da realidade em sala de aula?

Para responder a esta indagação, traçamos um parâmetro entre os resultados apresentados através do SPAECE e o desenvolvimento real do alunado no tocante às habilidades e competências de escrita adquiridas por estes ao longo de sua escolaridade. Com base nos resultados alcançados, buscamos intervir por meio de sequências didáticas com o intuito de minimizar as dificuldades dos alunos apontadas na pesquisa, visto que este trabalho configura-se como uma pesquisa-ação.

Buscamos embasamentos teóricos em Mortatti (2000, 2004, 2012) para compreendermos como se deu o processo de alfabetização no Brasil. Sobre os conceitos de alfabetização, alfabetismo e letramento, como surgiram, como se relacionam e como se articulam na teoria e na prática escolar, reportamo-nos em postulados de autores como Soares (2006, 2013), Kleiman (1995) e Tfouni (2010); sobre letramentos múltiplos e multiletramentos buscamos embasamentos em Rojo (2009, 2012). Para análise dos desvios nas produções dos alunos, apoiamo-nos nos estudos de Cagliari (1989) e Zorzi (1998).

O presente trabalho está estruturado em sete seções, incluindo a introdução. No segundo capítulo, cujo título é Concepção de Letramento: pressupostos e funcionalidade, discorreremos acerca da história da alfabetização no

Brasil e na relação conflituosa entre seus métodos, para que, desse modo, pudéssemos compreender o surgimento do termo letramento e suas implicações na educação. Discorreremos ainda sobre outros conceitos relevantes e pertinentes, como alfabetização, alfabetismo, letramento, letramentos múltiplos e multiletramentos.

No terceiro capítulo, intitulado de Pressupostos Metodológicos, descrevemos o caminho metodológico que trilhamos. Nele, apresentamos nossas escolhas quanto ao tipo de abordagem, bem como os procedimentos utilizados na condução desta pesquisa. Classificamo-la como sendo uma pesquisa-ação de natureza interpretativa, descritiva e interventiva, visto que fizemos intervenções diretas na realidade observada. Ainda neste capítulo, caracterizamos os sujeitos participantes e o universo sócio-cultural em que estão inseridos.

No quarto capítulo, demonstramos por meio de gráficos os resultados proferidos pelo Sistema de Avaliação Permanente do Estado do Ceará (SPAECE) e do índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), antes e depois da implantação do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) relativos aos anos anos de 2007 a 2013, seguidos das nossas considerações. Neste capítulo, analisamos também os textos produzidos pelos alunos. Não obstante, traçamos um contraponto entre os resultados obtidos nas avaliações externas (SPAECE e IDEB) com os resultados obtidos através da análise das produções escritas dos alunos.

No quinto capítulo, discorreremos sobre a Proposta de Intervenção elaborada e executada para enfrentar o problema mediante os resultados encontrados. Nele, relatamos um conjunto atividades realizadas com o intuito de minimizar as dificuldades observadas nas produções dos alunos.

No sexto capítulo, apresentamos as nossas conclusões acerca do trabalho desenvolvido nesta pesquisa.

Nas Considerações Finais, destacamos as nossas reflexões feitas a partir do nosso trabalho, bem como as constatações acerca do impacto da proposta do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) na formação do aluno enquanto produtor de texto.

2 CONCEPÇÃO DE LETRAMENTO: PRESSUPOSTOS E FUNCIONALIDADES

A presente seção traz inicialmente, um relato sobre a história da alfabetização no Brasil e a relação conflituosa entre seus métodos que culminou no surgimento do construtivismo e do neologismo Letramento. Não obstante, há uma exposição sobre o percurso teórico do termo letramento e suas implicações, na qual apresentamos os conceitos de alfabetização, alfabetismo, letramento, letramentos múltiplos e multiletramentos. Discutimos esses conceitos e a forma como são empregados, também relatamos como vêm sendo medidos os níveis de alfabetismo e de letramento nas pesquisas nesse âmbito.

2.1 ALFABETIZAÇÃO X LETRAMENTO : O QUE SÃO E COMO SE RELACIONAM?

É sabido que a invenção da escrita foi um “divisor de águas” na história da humanidade. Tal invento dividiu a trajetória da humanidade em dois períodos: história e pré-história. Esse fato divide opiniões entre os historiadores que consideram injusta essa divisão. Todavia, não se pode negar a importância da invenção da escrita para o desenvolvimento das civilizações.

A invenção da escrita data de cerca de 5.000 anos antes de Cristo. Entretanto, o processo de difusão e adoção dos sistemas da escrita pelas sociedades antigas se deu de forma lenta, pois estava condicionado, obviamente, à fatores políticos e econômicos (TFOUNI, 2010, p.13).

Ainda segundo Tfouni (2010, p.15), a mais antiga forma de escrita da qual se tem relatos surgiu na Mesopotâmia. Trata-se da escrita suméria, concretizada em peças de argila utilizadas dentro de templos para gravar as relações de troca e empréstimo de mercadoria que lá se realizavam. Tornam-se notórias, portanto, as funções sociais que a escrita assumia desde seus primórdios.

Uma das funções sociais mais importantes da escrita é difundir as ideias. Todavia, Tfouni (2010, p.13) adverte que nem sempre ela foi utilizada com esse propósito. Em muitos casos, ela funciona como objetivo inverso, ao invés de difundir,

oculta para garantir o poder àqueles que a ela têm acesso, estando, portanto, associada ao jogo de poder/dominação, participação/exclusão.

Fica evidenciado, portanto, o caráter elitista que a escrita assumiu desde o seu surgimento e que, de certo modo, prevalece nos dias atuais, uma vez que nem todos têm o domínio dessas habilidades e, se as tem, por vezes não as usa em seu favor. Contudo, não se pode negar a importância da escrita para as civilizações modernas bem como para o desenvolvimento científico e tecnológico da humanidade.

2.2 BREVE HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

A alfabetização escolar no Brasil tem sofrido mudanças substanciais ao longo do tempo. De natureza complexa e multifacetada, pode ser analisada sob diferentes óticas: pedagógica, política, sociológica, linguística, econômica, psicológica, entre outras. Tem sido objeto de estudo, alvo de muitas discussões no âmbito acadêmico; apesar de todo o esforço empreendido, não se tem conseguido dar conta do fracasso escolar nesse sentido.

De acordo com Kramer (2010, p.13), ao longo de sua história, o problema da alfabetização no Brasil tem sido encarado “como um problema social mal resolvido, um impasse, um obstáculo de difícil superação. O Brasil é um dos dez países com índices mais altos de analfabetismo em todo mundo”. Essa vergonhosa realidade exige mudanças urgentes por parte do poder público.

Para melhor compreendermos essa problemática, convém que façamos um resgate da história da alfabetização no Brasil, a qual teve início no final do século XIX, mais precisamente a partir da proclamação da República em 1889, quando iniciou-se o processo sistemático de leitura e escrita nesse país (MORTATTI, 2000).

Uma vez independente, o Brasil precisava preparar as novas gerações para atender as necessidades e aos ideais do novo Estado Republicano. A partir de então, a escola foi institucionalizada e a universalização desta tornou-se necessária, imprescindível para o progresso do país. Vale ressaltar que, até então, o acesso à cultura letrada era um privilégio de poucos e este se dava de forma assistemática, informal.

Diante dos ideais republicanos, tornou-se imperativo assegurar aos brasileiros o direito à educação. Dessa forma, as práticas de leitura e escrita passaram a fazer parte do ensino organizado, sistemático e intencional com vistas a preparar o cidadão brasileiro para o novo estado-nação (MORTATTI, 2000).

Segundo Mortatti (2006), no Brasil, a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos seus métodos, em torno dos quais, desde o final do século XIX, vêm-se gerando tensas disputas relacionadas com “antigas” e “novas” explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever, sobretudo, na escola pública.

Na busca das causas desse fracasso escolar, Soares (2013, p.14) afirma que, apesar das muitas pesquisas realizadas em torno do assunto, não se tem conseguido êxito porque “os dados obtidos resultam de diferentes áreas de conhecimento, cada uma tratando a questão independentemente, e ignorando as demais”. Além disso, “buscam a explicação do problema ora no aluno, ora no contexto cultural, ora no professor, ora no método, ora no material didático, ora no próprio meio, o código escrito”.

No meio acadêmico, essa realidade pôde ser sentida e confirmada através de publicações de autoras especialistas na área da alfabetização. Em 1956, Lúcia Cassanta publicou o artigo cujo título era “Qual é o melhor método para a aprendizagem de leitura?”. Em 1991, Magda Soares publicou “Alfabetização: em busca de um método?”. Tais publicações evidenciam a preocupação existente em torno de um método que desse conta do problema da alfabetização.

A história dos métodos da alfabetização é marcada por uma tensa disputa entre os métodos tradicionais e os inovadores. Segundo Mortatti (2006, p. 03), “por quase um século esses esforços se concentraram, sistemática e oficialmente, na questão dos métodos de ensino da leitura e da escrita e muitas foram as disputas entre os que se consideravam portadores de um novo e revolucionário método de alfabetização e aqueles que continuavam a defender os métodos considerados antigos e tradicionais”.

Ainda segundo Mortatti (2006, p. 04), somente a partir das últimas décadas, a questão dos métodos passou a ser considerada tradicional, e os antigos

e persistentes problemas da alfabetização vêm sendo pensados e repensados no âmbito das políticas públicas com base em outros pontos de vista, em especial, a compreensão do ponto de vista do processo de aprendizagem da criança alfabetizanda, de acordo com a psicogênese da língua escrita.

Em linhas gerais, e de acordo com seus postulados, Mortatti (2006, p.04), divide a história dos métodos de alfabetização em quatro momentos históricos. Para ela, cada um deles caracterizado pela disputa em torno de certas tematizações, normatizações e concretizações realizadas com o ensino de leitura e escrita e consideradas novas e melhores, em relação ao que, em cada momento, era considerado antigo e tradicional nesse ensino.

Segundo a autora, no primeiro período (1876-1890), o Brasil ainda era colônia de Portugal e não dispunha de infraestrutura, nem de material didático. As poucas escolas existentes eram, na verdade, salas adaptadas onde funcionavam “aulas régias” (turmas multisseriadas). O ensino pautava-se no trabalho com as inesquecíveis cartas de ABC e depois se liam e se escreviam documentos manuscritos.

O método utilizado para o trabalho com leitura era o de marcha sintética (da parte para o todo); da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras) e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Posteriormente, ensinava-se a ler palavras e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta se limitava ao trabalho com caligrafia e ortografia (MORTTATI, 2006, p.05).

Em 1876, foi publicado em Portugal a cartilha Maternal ou Arte da Leitura escrita pelo poeta português João de Deus. Anunciava-se, assim, o método João de Deus, amplamente divulgado a partir de 1880, principalmente nas províncias de São Paulo e do Espírito Santo. Conhecido como método da Palavração, o método João de Deus baseava-se nos princípios da moderna linguística da época e consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra. Contudo, houve resistência ao novo método ocasionando uma disputa entre seus defensores e os defensores do método sintético (MORTTATI, 2006, p.06).

Por conseguinte, em 1880, foi publicada no Brasil a Cartilha Nacional, de Hilário Ribeiro que apresentava forte semelhança com a Cartilha Maternal. Em virtude dos custos evitados na importação e do movimento republicano, a Cartilha Nacional alcançou grande sucesso editorial.

Para Mortatti (2006, p.06), o segundo momento (1890 a 1920), denominado por ela como sendo a institucionalização do método analítico, foi marcado pela reforma da instrução pública no estado de São Paulo. Ocorrida em 1890, culminou na reorganização da Escola Normal de São Paulo e na criação da Escola Modelo-Anexa. Ambas defendiam o método analítico, o qual foi disseminado para os outros estados brasileiros, sendo obrigatório no estado de São Paulo.

De acordo com o método Analítico, o ensino de leitura deveria ser iniciado pelo , “todo”, para depois proceder à análise de suas partes constitutivas. Entretanto, diferentes se foram tornando os modos de processuação do método, visto que não se sabia ao certo o que era o “todo”: a palavra, ou a sentença, ou a historieta. Em São Paulo, a historieta foi intitucionalizada mediante publicação de documento (Morttati, 2006, p. 07).

De acordo com Mortatti (2006, p.07), no início do século XX, com o predomínio do método analítico, as cartilhas produzidas refletiam esse método de ensino, inspiradas nas instruções oficiais paulistas, dando origem, assim, a uma acirrada disputa entre os defensores dos dois métodos. Para a autora, foi no decorrer desse período, por volta da década de 1910, que o termo alfabetização começou a ser utilizado para se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita.

Os primeiros anos do século XX foram marcados por um forte movimento de renovação educacional em vários países europeus e americanos graças às ideias de Decroly, Montessori e Dewey. No Brasil, as discussões sobre os métodos, sobretudo sobre os analíticos estavam em evidência, o que culminou em reformas educacionais em vários estados brasileiros.

Convém ressaltar a importância da Reforma Paulista de 1920 ou Reforma Sampaio Dória, encabeçada pelo militante e professor da então Escola Normal Antônio Sampaio Dória, que teve grande repercussão nacional e é considerada o

marco histórico do terceiro momento da história da alfabetização na visão de Mortatti (2006).

Conforme a autora, em decorrência da “autonomia didática” proposta pela Reforma Sampaio Dória e de novas urgências políticas e sociais, a partir de meados da década de 20, aumentaram a resistência dos professores quanto à utilização do método analítico e se passou a buscar novas propostas de solução para os problemas do ensino e aprendizagem iniciais da leitura e da escrita.

Como medida paliativa, passou-se, então, a usar métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético ou vice-versa), mas a disputa entre os defensores dos dois métodos ainda existia. As cartilhas passaram a ser confeccionadas não mais pautadas num método ou noutro, mas sim em métodos ecléticos. Estávamos diante do terceiro momento da história da alfabetização: “a alfabetização sob medida” que perdurou até o final da década de 1970 (MORTTATI, 2006, p. 08 e 10).

Outro fato marcante, nesse período da história da alfabetização, foi o lançamento do livro de M. B. Lourenço Filho “Testes do ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita” em 1934. Para Morttati (2006, p.09), as ideias, contidas nesse livro, contribuíram para a relativização da importância do método, que passou a ser relativizada, secundarizada e considerada tradicional.

O quarto e último momento, intitulado por Mortatti (2006) de Alfabetização: construtivismo e desmetodização, teve início na década de 1980 e perdura até os dias de hoje. Seu marco inicial foi a introdução do pensamento construtivista sobre alfabetização defendido pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro e colaboradores. A partir de então, as discussões sobre os métodos cederam lugar para as discussões em torno do processo de aprendizagem da criança, visto que o construtivismo considera a criança como sujeito cognoscente.

A introdução deste novo conceito no Brasil revolucionou as ideias apregoadas até então sobre alfabetização e pressupôs o abandono das teorias e das práticas tradicionais. Renasce, assim, a antiga disputa entre os velhos e os novos métodos, prevalecendo a hegemonia do construtivismo.

Na visão de Mortatti (2006, p. 11), “nesse quarto período, funda-se uma nova tradição: a desmetodização da alfabetização, decorrente da ênfase em quem aprende e como se aprende a língua escrita”.[...] e “criou-se um certo ilusório consenso de que a aprendizagem independe do ensino”. A autora ressalta ainda que, na década de 1980, observou-se a emergência do pensamento interacionista em alfabetização que ganhou destaque e gerou uma certa disputa entre seus defensores e os defensores do construtivismo, mais tarde diluída e somada.

Na perspectiva construtivista, a concepção de alfabetização foi ressignificada e tornou-se mais abrangente. Entretanto, faltou ao Construtivismo, solidez na sua didática o que abriu espaço para práticas errôneas distantes de sua filosofia. Talvez por isso mesmo ainda não tenhamos conseguido resolver o problema da alfabetização no Brasil que apresenta altos índices de analfabetismos.

Decorridos quase quarenta anos da implantação do Construtivismo no Brasil, ainda não conseguimos ainda erradicar o analfabetismo; ainda nos angustia problema da alfabetização, sobretudo, em se tratando de escola pública. Embora o Construtivismo tenha sido revolucionário, a ineficácia em torno do ensino e da aprendizagem de leitura e escrita ainda persistem nos dias atuais.

Dessa forma, a problemática em torno da alfabetização escolar tem suscitado muitas discussões no âmbito acadêmico, entre os profissionais e pesquisadores da área da Educação, visto que não temos conseguido dar conta dessa árdua missão com o êxito esperado. Ao longo do tempo, a concepção de alfabetização vem assumindo novas posições frente às discussões que são permeadas pelas novas concepções de ensino, de aprendizagem, de leitura e de escrita, bem como pelas exigências da sociedade contemporânea.

O termo alfabetização, proveniente da palavra alfabeto, remete-nos ao entendimento, no sentido simplório da palavra, de que alfabetizar nada mais é que desenvolver as habilidades de ler e de escrever (codificar e decodificar). Partindo dessa premissa, alfabetizado, portanto, seria aquele que consegue ler e escrever. Há tempos que este conceito suscita reflexões que nos levam a crer que a ação de alfabetizar por si só não é suficiente para o desenvolvimento pleno das habilidades relacionadas à linguagem.

Para Soares (1998, p.47), o termo alfabetização pode ser compreendido como sendo a “ação de ensinar aprender a ler e escrever. Trata-se, portanto de uma ação mecânica que envolve habilidades como conhecer letras, formar sílabas, juntá-las, formar palavras, enfim, mera codificação e decodificação de palavras”.

Na visão da autora, alfabetização pode ser definida como sendo a ação de alfabetizar, de tornar alfabeto. A autora nos chama a atenção quanto à estranheza causada pela palavra alfabeto na expressão “tornar alfabeto” ressaltando que temos o contrário dela: analfabeto. Inferimos a partir da definição de alfabetização que alfabetizar seria ensinar a ler e a escrever, e alfabetizado seria, portanto o indivíduo que sabe ler e escrever. Por conseguinte, analfabeto seria aquele que não conhece o alfabeto, que não sabe ler nem escrever, e analfabetismo seria o estado ou condição de analfabeto (SOARES, 2006, p. 30-31).

Ao longo de sua história, o problema da Alfabetização no Brasil tem sido encarado como um problema social mal resolvido, um impasse, um obstáculo de difícil superação. O Brasil é um dos dez países com índices mais altos de analfabetismo em todo mundo (KRAMER, 2010, p. 13). Essa vergonhosa realidade nos chama atenção e exige medidas urgentes para reverter esse quadro.

Dada a relevância do assunto, a alfabetização tem sido um tema recorrente e bastante discutido ao longo das últimas décadas. No entanto, apesar da atenção dada ao assunto não se tem obtido resultados expressivos, concretos, ou seja, não dispomos ainda de nenhuma política educacional e/ou governamental capaz de resolver o problema.

Kramer (2014, p.14) adverte que, na busca de soluções para o problema da alfabetização no Brasil, têm surgido alternativas equivocadas que, segundo a autora, pretendem trazer soluções rápidas e eficazes para os mais diversos contextos, soluções redentoras para o campo da educação, saídas mágicas, mirabolantes de forte impacto social e fáceis ganhos eleitorais, nem sempre obtidos, como se fossem bezerros de ouro - ídolos - a serem adorados, enquanto a fé nas mudanças concretas, objetivas, reais e possíveis vai se deteriorando.

Compreendemos, em consonância com o pensamento da autora, que dispomos apenas de medidas paliativas e ineficazes. Para a autora, assegurar a

alfabetização, leitura e escrita precisa ser parte de um projeto de sociedade que vise a democracia e a justiça social. Isso requer de um lado, um sólido projeto de desenvolvimento econômico e, de outro, uma política de emancipação cultural com alternativas desdobradas dentro e fora da escola. Uma política cultural efetiva que garanta o acesso de todos à ciência e à cultura, historicamente produzida por todos.

Inferimos ainda através do posicionamento da autora que não será num passe de mágica que o problema da alfabetização será resolvido. Não basta garantir o acesso e a permanência da criança na escola. Esta, por sua vez, enquanto instituição e considerada agência cosmopólita do saber organizado, não conseguirá dar conta sozinha da difícil tarefa de alfabetizar. Será necessária uma política governamental que envolva diferentes instâncias sociais que garanta o acesso ao mundo letrado, incluindo museus, teatros, bibliotecas, cinema etc.

É bem verdade que o processo de alfabetização ao longo de sua trajetória, já sofreu significativas mudanças desde a alteração em seu conceito até as mudanças de métodos, mas ainda temos altos índices de analfabetismo e nos encontramos desprovidos de uma política educacional consistente capaz de erradicar o analfabetismo.

Sabidamente, Cagliari (2009, p.7) afirma que a alfabetização é, sem dúvida, o momento mais importante da formação escolar de uma pessoa, e compara a sua importância com a importância da invenção da escrita para a história da humanidade, pois somente através dos registros escritos, o saber acumulado pode ser controlado pelos indivíduos.

O autor ainda questiona por que todos os indivíduos não passaram a ser alfabetizados desde o momento em que se inventou a escrita. Segundo ele, isso representaria o compartilhamento do saber do poder e do poder do saber.

A igualdade de chances se tornaria perigosa demais para os que quisessem mandar e ter quem lhes obedecessem. Nada melhor que a ignorância para gerar a obediência cega, a subserviência e o conformismo, como destino irrevogável da condição humana.

Compartilhando do pensamento de Cagliari, passamos a duvidar do real interesse dos governantes em resolver o problema do analfabetismo no Brasil. É evidente que é mais “lucrativo” manter a população com baixos níveis de alfabetização e letramento. Dessa forma, é mais fácil manipulá-la mediante seus interesses. Uma vez instruída, é mais difícil controlá-la.

No cerne dessa discussão em torno da alfabetização e seus métodos surge o neologismo Letramento, visto que o termo alfabetização mostrava-se insuficiente frente às necessidades da sociedade da época. De acordo com Tfouni (2010, p.7), a introdução da palavra Letramento na Língua Portuguesa deu-se no início da década de 1980, quando começaram a chegar ao Brasil, publicações inglesas, norte-americanas e ainda traduções para o inglês de obras que abordavam a questão, escritas por Luria e Vygotsky.

Efetivamente, o termo letramento foi cunhado pela primeira vez na língua portuguesa em 1986 por Mary Kato no livro: “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. Depois a palavra letramento reaparece em 1988 no livro: “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”, de Leda Verdiani Tfouni, no qual a autora dedica páginas a definição de letramento e busca distingui-lo de alfabetização (SOARES, 2006, p. 32-33).

Quanto à etimologia do termo Letramento, de acordo com Soares (2006, p. 18), este provem do inglês *literacy*: letra do latim *littera*, e o sufixo “-mento”, que denota o resultado de uma ação. Ainda segundo autora, Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.

Vale salientar que tal palavra apareceu com uma definição distante do campo semântico das cognatas letrado (versado em letras, erudito) e iletrado (que não tem conhecimentos literários). A palavra letramento apareceu há um século no dicionário Caldas Aulete, já ali indicada como palavra antiga ou antiquada, palavra fora de uso e com sentido diferente do que a palavra letramento tem hoje; significava o mesmo que escrita, substantivo do verbo letrar, soletrar. Diante do exposto, a autora enfatiza que estamos diante de uma palavra que “morreu” e “ressuscitou” e

este um belíssimo exemplo de como a língua é algo realmente vivo, de como as palavras vão morrendo e nascendo conforme fenômenos sociais e culturais vão ocorrendo (SOARES, 2006, p. 33).

Todavia, a palavra *Letramento* é ainda definida por Soares (2006, p.47) como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita”, que vão além de codificar ou decodificar os códigos escritos, de posse desses conhecimentos o indivíduo é capaz de interagir nas diversas situações de comunicação. Com base nos postulados da autora, reconhecemos que o conceito de letramento tem uma dimensão maior, e vai além do processo de alfabetização. O indivíduo letrado é aquele capaz de se utilizar da língua mesmo que este não tenha o domínio das técnicas de leitura e escrita (codificação e decodificação).

De outro modo, podemos afirmar que letrar é muito mais que alfabetizar, é ensinar a ler e a escrever de modo que o indivíduo possa fazer uso da escrita e da leitura em seu contexto social. O grande desafio da escola consiste em alfabetizar e letrar simultaneamente, tarefa difícil que requer mudança de postura, de currículo e de métodos que venha contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades nessa perspectiva.

Soares (2003) adverte que dissociar alfabetização de letramento seria um equívoco porque no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e de escrita, a entrada da criança no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional da escrita - a alfabetização e pelo desenvolvimento de habilidades de usos desse sistema em atividades de leitura e de escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita - o letramento.

Em outras palavras, ainda segundo a autora, alfabetização e letramento não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve 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 pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

De acordo com Kleiman (1995, p.15), “o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita, dos estudos sobre alfabetização”, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática de escrita. Dessa forma, o termo letramento se opunha ao termo alfabetização, embora estivessem intimamente relacionados entre si.

Em se tratando de alfabetização e letramento, não se pode deixar de mencionar o nome de Paulo Freire, um dos primeiros educadores a vislumbrar o poder revolucionário do letramento. Embora não tenha utilizado o termo letramento em seus postulados, o autor já concebia alfabetização com um sentido muito próximo ao que hoje tem o termo letramento (KLEIMAN, 2005, p. 19) e deixa claro que um indivíduo letrado é capaz de transformar a realidade em que vive.

2.3 ALFABETISMO X LETRAMENTO

Antes do termo letramento ser incorporado ao discurso acadêmico, para se referir aos impactos da leitura e da escrita, utilizava-se o termo alfabetismo. Alfabetismo e letramento são termos que fazem parte do discurso acadêmico por vezes usado como sinônimos. Entretanto, designam diferentes fenômenos, sendo, portanto, necessário distingui-los.

De acordo com Rojo (2009, p.10, “alfabetismo é um conceito bastante complexo, socio-historicamente determinado. Complexo, em primeiro lugar, porque envolve tanto as capacidades de leitura como as de escrita. Em segundo lugar, essas capacidades são múltiplas e variadas”. Compartilhando do pensamento da autora, compreendemos que o ato de ler, vai além da decodificação. A leitura, em seu sentido mais amplo, requer compreensão do que se lê, e para que isso ocorra é preciso acionar o conhecimento de mundo e relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar).

Com base na fala da autora, constatamos que o termo alfabetismo difere de alfabetização e muito se aproxima de letramento em sua essência, pois vai muito além das habilidades de codificar e decodificar. Requer do indivíduo um aumento de suas capacidades, dos seus conhecimentos no tocante às habilidades de leitura e

escrita. Não basta, portanto, saber ler e escrever é preciso fazer uso desses conhecimentos como ferramentas para enfrentar as demandas cotidianas.

Convém ressaltar que conforme Soares (2003, *apud* ROJO, 2009, p. 45) adverte que “o que se define como alfabetismo muda de uma época para a outra porque essas definições refletem as mudanças sociais”.

(...) à medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número de pessoas aprendem a ler e a escrever, e à medida que concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta aprender a ler e escrever. As pessoas se alfabetizam aprendem a ler e a escrever, mais não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita para envolver-se com as práticas sociais da escrita. (SOARES, 2003, p.45).

Conforme Rojo (2009, p.98), os termos alfabetismo e letramento recobriram significados muito semelhantes e próximos, sendo, por vezes, usados indiferentemente ou como sinônimos nos textos na década de 1980. Todavia, a autora distingue um do outro e afirma que alfabetismo tem foco individual, tem a ver com as capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos) numa perspectiva psicológica, ao passo que letramento busca recobrir os usos de práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de um ou outra maneira, sejam elas valorizadas ou não, locais ou globais, recobrimo contextos sociais diversos, numa perspectiva sociológica, antropológica e sócio cultural.

Rojo (2009, P.99) apoia-se nos postulados de Street (1993) ao abordar Letramento sob dois enfoques: autônomo e ideológico. O enfoque autônomo, considera letramento em termos técnicos, tratando-o como independente do contexto social deixando a cargo da escola, o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita, levando o indivíduo a atingir gradualmente níveis universais de desenvolvimento. O enfoque ideológico vê as práticas de letramento como indissoluvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos.

De modo semelhante, Soares (2006, p.72-74) define letramento como sendo o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social. A autora apresenta duas versões para letramento (fraca e forte) quanto à sua dimensão social. A versão fraca de letramento o define em termos de habilidades necessárias para que o indivíduo funcione adequadamente em um contexto social, originando assim a expressão letramento funcional (ou alfabetização funcional). Essa versão, portanto, equivale a versão de Street do enfoque autônomo. Já a versão forte de letramento aproxima-se do enfoque ideológico e passa a ser definido como um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais.

Podemos afirmar que letrar é muito mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever de modo que o indivíduo possa fazer uso da escrita e da leitura em seu contexto social. O grande desafio da escola consiste em alfabetizar e letrar simultaneamente, tarefa difícil que requer mudança de postura, de currículo e de métodos que venham contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades nesta perspectiva.

Indubitavelmente, a leitura e a escrita são saberes essenciais, todavia, não basta apenas saber ler e escrever. É preciso fazer uso dessas habilidades na vida cotidiana. Em outras palavras, é preciso que se faça uso da leitura e da escrita como práticas sociais. A aquisição dessas habilidades constitui pré-requisito para a participação efetiva em sociedade. Consideradas primordiais no sistema de ensino, é imperativo reconhecer que tais saberes implicam num processo que vai além da alfabetização.

2.4 MULTILETRAMENTOS OU LETRAMENTOS MÚLTIPLOS?

O mundo contemporâneo pressupõe o domínio de novas competências e habilidades diante da diversidade cultural e da diversidade de linguagens com as quais nos deparamos. Dessa forma, faz-se necessário pensar numa pedagogia que contemple os novos letramentos e/ou multiletramentos.

O neologismo multiletramento foi cunhado pela primeira vez em 1996 em um manifesto intitulado “A Pedagogy of Multiliteracies-Designing Social Futures” (“Uma Pedagogia dos multiletramentos-Desenhando Futuros Sociais”), resultante de um colóquio do Grupo de Nova Londres que reuniu pesquisadores sobre letramentos (ROJO, 2012, p. 11-12). Nesse manifesto, o grupo afirmava a necessidade de a escola tomar a seu cargo os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea.

Vale ressaltar que Multiletramentos difere de Letramentos Múltiplos. Na visão de Rojo (2012, p.13), os letramentos múltiplos apenas apontam para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral. Já o conceito de Multiletramentos nos remete a dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossa sociedade, sobretudo urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Com base nos estudos realizados até então acerca de letramento e suas implicações, não podemos negar a necessidade de repensarmos a escola como um espaço que favoreça e contemple novas práticas e que considere a alfabetização apenas como o pontapé inicial, sem perder de vista que ambos, alfabetização e letramento, estão intimamente relacionados e devem emergir para uma multiplicidade de letramentos. Desse modo, espera-se que o aluno seja preparado para atender as demandas da vida em sociedade.

2.5 NÍVEIS DE LETRAMENTO: É POSSÍVEL MEDIR?

Avaliar e medir o nível de letramento de um indivíduo não é tarefa fácil. A dificuldade maior reside no próprio conceito de letramento que é impreciso. A esse respeito, Soares (2006, p. 82) salienta: “sendo difícil ou mesmo impossível definir letramento enfrenta-se a falta de uma condição essencial para a sua avaliação e medição”. Inferimos a partir do pensamento da autora que, se não dispomos de uma definição clara, precisa e objetiva para o termo Letramento, também não teremos

condições de determinar os critérios a serem utilizados para distinguir pessoas letradas e iletradas, e muito menos para estabelecer diferentes níveis de letramento.

Sabemos que a escola é considerada agência cosmopolita do conhecimento. A ela é conferida a missão não só de alfabetizar, mas “letrar”. Aliás, parece ser palavras de ordem alfabetizar e letrar. Todavia, entendemos em consonância com o pensamento de Soares (2006) que, um indivíduo pode ser apenas alfabetizado, alfabetizado e letrado ou apenas letrado, sem nunca ter frequentado a escola. Assim, relativiza-se o papel da escola nessa perspectiva.

Entretanto, não se pode negar a importância da escola enquanto instituições à qual a sociedade delega a responsabilidade de prover às nossas crianças, jovens e até adultos, de habilidades, de conhecimentos, de crenças, de valores e de atitudes considerados essenciais para a vida em sociedade. Contudo, Soares (2006, p.84,85), adverte que, para alcançar tal objetivo, “o sistema escolar estratifica e codifica o conhecimento, selecionando e dividindo em ‘partes’ o que deve ser apreendido, planejado em quatro períodos e em que sequência deve-se dar esse aprendizado”.

Nessa perspectiva, o conceito de letramento fica atrelado ao conjunto de conhecimentos e habilidades previamente determinado pela escola, burocraticamente organizada e traduzidas nos itens de testes e provas de leitura e de escrita, o que culmina num conceito de letramento reduzido e distante do contexto extra escolar. Trata-se portanto, de um letramento escolar.

Todavia não podemos negar que existe uma estreita relação entre os processos de alfabetização, letramento e escolarização. Entre alfabetização e escolarização essa relação é mais forte e mais evidente visto que é a escola que se credita o dever de alfabetizar, pontapé inicial para o domínio da tecnologia da escrita. Porém, isso se caracteriza como meia verdade, pois é possível aprender a ler e a escrever fora da escola. Incumbida dessa missão, a escola não tem conseguido dar conta dessa tarefa e cada vez mais se acentua o fracasso escolar, pois nossas crianças são mal alfabetizadas.

Quanto à relação entre letramento e escolarização, esta é menos evidente. Considerando letramento como uso efetivo da leitura e da escrita em

práticas sociais, sabemos que um indivíduo não necessariamente precisa ser alfabetizado para envolver-se em eventos e práticas de letramento. Soares (2003) adverte que “analfabetos podem ter um certo nível de letramento; não tendo adquirido a tecnologia da escrita, utilizam-se de quem a tem para fazer uso da leitura e da escrita”. Desse modo, não há nível de letramento zero.

Na tentativa de medir o níveis de letramento de um indivíduo, geralmente, faz-se a associação entre estes e os anos de escolaridade, pois se acredita que quanto maior o seu grau de instrução, maior sua capacidade de fazer uso da leitura e da escrita, ou seja, maior o seu nível de letramento. Dessa forma, o nível de letramento de um indivíduo está condicionado aos seus anos de escolaridade.

Pautado nessa relação entre nível de letramento e grau de instrução, e na tentativa de se criar/elaborar critérios para se “medir” o nível de letramento de um indivíduo, Ferraro (2002) propõe a seguinte divisão dos níveis de letramento:

- NÍVEL 1- Encontram-se, nesse nível, indivíduos com um a três anos de escolaridade. Pressupõe-se que, nesse nível, o aluno tenha se tornado alfabetizado, conseguindo adquirir o mínimo dos mínimos em se tratando de letramento.
- NÍVEL 2- Encontram-se, nesse nível, indivíduos com quatro a sete anos de escolaridade; presume-se que, nesse nível, o indivíduo tenha alcançado o domínio da leitura, da escrita e do cálculo e de algumas práticas letradas.
- NÍVEL 3- Encontram-se, nesse nível, indivíduos com oito ou mais anos de escolaridade e espera-se que, nesse nível, o indivíduo tenha adquirido as competências letradas que constituem o mínimo estabelecido para a educação básica.

Para medir os níveis do alfabetismos definidos pelo INAF/2001, são estabelecidos os seguintes critérios, conforme descreve Rojo (2009, p.47):

- NÍVEL 1- NÍVEL RUDIMENTAR- Este nível corresponde à capacidade de localizar informações explícitas em textos muito curtos, cuja configuração auxilia o reconhecimento do conteúdo solicitado. Por

exemplo, identificar o título de uma revista ou, em um anúncio, localizar a data em que se inicia uma campanha de vacinação ou a idade a partir da qual a vacina pode ser tomada.

- NÍVEL 2- NÍVEL BÁSICO - Este nível corresponde à capacidade de localizar informações em textos curtos (por exemplo, em uma carta reclamando de um defeito em uma geladeira comprada, identificar o defeito apresentado; localizar informações em textos de extensão média).
- NÍVEL 3- NÍVEL PLENO- Este nível corresponde à capacidade de ler textos longos, orientando-se por subtítulos, localizando mais de uma informação, de acordo com condições estabelecidas, relacionando partes de um texto, comparando dois textos, realizando inferências e síntese.

Com base na divisão dos níveis de letramento proposta por Ferraro (2001), pode-se afirmar que a escola passa a ser fator determinante para o letramento. Quanto maior o tempo de escolaridade, maior o nível de letramento. Entretanto, Soares (2003) adverte que a identificação dos níveis de letramento, correlacionando-os com os graus de instrução, se faz por um processo de inferência ou suposição. Presume-se que, atingindo determinado grau de instrução, terá sido atingido determinado nível de letramento.

Na visão de Soares (2006), o conceito de letramento escolar torna-se fundamentalmente determinado pelas habilidades e práticas adquiridas através de uma escolarização burocraticamente organizada e traduzida nos itens de testes e provas de leitura e de escrita. A consequência disso é um conceito de letramento reduzido, determinado pela escola, muitas vezes distante das habilidades e práticas de letramento que realmente ocorreram fora do contexto escolar – um letramento escolar.

Percebemos com base nos critérios adotados para medir tanto os níveis de letramento quanto os níveis de alfabetismos, a preponderância da leitura em detrimento da escrita, sobretudo, em se tratando dos níveis de alfabetismos. Este fato também é observável nas avaliações externas, como SPAECE e IDEB. O foco

de tais avaliações reside na averiguação das habilidades e competências leitoras, descartando a escrita.

2.6 BREVE HISTÓRICO DO PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PAIC

O Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) foi criado em 2004 pelo Comitê Cearense pela Eliminação do Analfabetismo Escolar e tinha como objetivo explicitar a problemática do analfabetismo nas escolas do estado (MARQUES *et al*, 2006). A partir dos resultados da pesquisa foi criado a Associação dos Prefeitos do Ceará (APRECE) e a União dos Diretores Municipais da Educação (UNDIME) que, em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), criaram o programa para apoiar os municípios cearenses no combate ao analfabetismo.

O programa tem como objetivo principal elevar a qualidade na educação com relação a leitura e a escrita e sua aprendizagem. Somente em 2007 o programa foi assumido pela Secretaria de Educação do Estado com adesão de todos os municípios cearenses, cujo foco de atuação inicialmente foi o segundo ano do ensino fundamental. Em 2011, o PAIC foi ampliado contemplando o terceiro, quarto e quinto anos. Essa ampliação foi denominada PAIC+, no âmbito estadual, e PNAIC no âmbito Federal.

O PAIC está organizado em cinco eixos norteadores do processo de alfabetização:

- Eixo da educação infantil - centrado na política municipal de educação infantil, abrangendo alunos da faixa etária de 0 a 6 anos;
- Eixo da gestão pedagógica da alfabetização - trabalha com a formação continuada dos docentes;
- Eixo da gestão municipal da educação - tem por objetivo o fortalecimento institucional dos municípios;

- Eixo das avaliações externas - tem por finalidade dar subsídios para desenvolver ações com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino com aplicação de intervenções;
- O projeto Eixo formação de leitor - tem por objetivo o desenvolvimento de uma política de formação leitora para desenvolver o gosto pela leitura.

O Programa de Alfabetização na Idade Certa tem como foco a avaliação da articulação dos eixos de alfabetização e formação leitora, tendo como escopo os resultados obtidos pelas avaliações externas relativos à leitura, à compreensão e à produção de textos que serão aplicadas com os alunos de forma coletiva e individual, pois busca compreender se o trabalho desenvolvido dentro da perspectiva adotada na proposta e seus objetivos tem resultados que refletem na qualidade do ensino de leitura e de escrita.

2.7 SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO CEARÁ - SPAECE

Considerando que fazem parte do *corpus* desta pesquisa os resultados proferidos pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (SPAECE), faz-se necessário discorrer, embora de forma sucinta, sobre tal sistema. Criado em 1992, o SPAECE caracteriza-se como avaliação de larga escala que avalia as competências e as habilidades dos alunos do ensino fundamental e médio em Língua Portuguesa e Matemática, cujos resultados identificam o nível de proficiência e a evolução do desempenho dos alunos ano a ano.

Objetivando fornecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais, bem como possibilitar aos professores, dirigentes escolares e gestores um raio X da situação da educação básica da rede pública de ensino do Estado do Ceará, o SPAECE abrange as escolas das redes municipal e estadual. Para esse fim, utiliza-se de testes elaborados por professores com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ministério da Educação e nos Referenciais Curriculares Básicos (RCB) da SEDUC.

Além dos testes, no ato das avaliações são aplicados questionários contextuais, que investigam dados socioeconômicos e hábitos de estudo dos alunos, perfil e prática dos professores e diretores. Inicialmente, o SPAECE focava apenas no 5º e no 9º ano do ensino fundamental e nos três anos do ensino médio. Entretanto, a partir de 2007, a SEDUC ampliou os horizontes avaliados em virtude da criação do PAIC. Assim, foi incorporado ao sistema, o SPAECE- ALFA com vistas a identificar e analisar o nível de proficiência do 2º ano do ensino fundamental de modo a construir um indicador de qualidade sobre as habilidades de leitura de cada aluno.

O SPAECE avalia anualmente e de forma censitária e tem como objetivo diagnosticar o estágio de conhecimento do aluno, bem como analisar a evolução do seu desempenho e os fatores associados a esse desempenho, produzindo informações que possibilitam a definição de ações prioritárias de intervenção na rede pública de ensino. Os resultados do SPAECE são consolidados por série/ano nas disciplinas de Português e Matemática.

Para compreender como esses resultados são consolidados, necessário se faz compreender a escala de interpretação pedagógica proposta pelo SPAECE, a qual varia numa escala de 0 a 500 e é composta de três domínios: apropriação do sistema de escrita, estratégias de leitura e processamento de texto. Cada um desses domínios agrupa competências que dizem respeito àquelas habilidades relacionadas nos descritores da Matriz de Referência para a avaliação.

3 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, descrevemos a metodologia empregada neste trabalho para o estudo do nível de letramento dos alunos do 6º ano com foco na produção escrita, apresentamos os procedimentos empregados na condução da pesquisa. Aqui são descritos o tipo de pesquisa, os sujeitos e procedimentos de coleta e análise dos dados.

3.1 TIPO DE PESQUISA

Atendendo às exigências do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), consideramos que esta pesquisa, trata-se de uma pesquisa-ação de natureza interpretativa e explicativa.

De acordo com Severino (2007 p. 120) a pesquisa-ação é aquela que além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas.

É de natureza interpretativa e explicativa porque enquanto pesquisador, fizemos nossas análises e descrevemos nossos achados. De acordo com Xavier (2010, p. 46), a pesquisa explicativa é aquela que busca detalhar os registros realizados por meio de análise meticulosa, divisão do objeto investigado em diversas partes, interpretação fina das possíveis motivações e suas consequências, procurando relacionar os fatores determinantes para tais.

3.2 SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa teve como participantes dez alunos do 6º ano da Escola de Ensino Fundamental Enéas Ferreira Nobre, localizada no município de Ibicuitinga, estado do Ceará, assistidos pelo Programa de Alfabetização na Idade Certa. O público-alvo selecionado provém de famílias de baixa renda que sobrevivem, sobretudo, à base da agricultura. A pesquisa foi feita por meio de amostragem. Foram selecionadas dez produções escritas do total de 120 produzidas em sala de aula.

Convém salientar que, embora o conceito de letramento contemple as habilidades de leitura e de escrita, para este trabalho, voltamos nossa atenção apenas nas habilidades escritas e que a seleção dos alunos que constituiu o *corpus* da pesquisa não se deu de forma aleatória ou arbitrária e obedeceu alguns critérios a saber:

- Só participaram da pesquisa, alunos que foram assistidos na íntegra pelo Programa de Alfabetização na Idade Certa, ou seja, todos os alunos que participaram da pesquisa foram assistidos pelo programa do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.
- Os alunos participantes têm idade entre 11 e 12 anos;

Convém esclarecer que, quanto à seleção dos textos dos alunos para análise, esta foi feita de forma aleatória, com o intuito de representar fidedignamente a realidade estudada, evitando assim, a possibilidade de sermos tendenciosos nos resultados da nossa pesquisa.

3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para desenvolver nosso trabalho, *à priori*, fizemos um levantamento dos resultados do SPAECE, relativos ao 5º ano em Língua Portuguesa propagados pelo governo do Estado do Ceará nas três esferas (escola, município e Estado) antes e depois da implantação do PAIC+. Em seguida, fizemos uma análise comparativa entre os resultados, o que nos permitiu fazer algumas inferências.

Posteriormente, os alunos que compõem o *corpus* da pesquisa foram submetidos ao preenchimento de um questionário socioeconômico que nos ajudou a compreender melhor o contexto social em que estão inseridos e, por conseguinte traçar seu perfil, pois consideramos que este se constitui num dos fatores determinantes do seu nível de letramento. Em outro momento, foram submetidos a outro questionário, dessa vez para sondá-los quanto aos hábitos de leitura e de escrita, bem como sobre o uso das Tecnologias da Informação (TIC's) no cotidiano.

Segundo Gil (1999, p.128-129), o questionário é uma técnica de dados que apresenta as seguintes vantagens: possibilidades de atingir grande número de pessoas; menores gastos com pessoal; permite que pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; garante o anonimato das respostas; não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal de entrevista.

Das informações reveladas pelo questionário socioeconômico, destacamos que os alunos que constituem o *corpus* da pesquisa apresentam o seguinte perfil: 60% deles mora na zona urbana, 40 % na zona rural, a fonte de renda é predominantemente a agricultura; com relação ao nível de escolaridade dos pais ou responsáveis, podemos afirmar que 20% são analfabetos, 30% tem o ensino fundamental incompleto, 20% tem o ensino fundamental completo, 20% tem o ensino médio completo e apenas 10% tem nível superior.

Concernente ao questionário sobre os hábitos de leitura e de escrita, esse revelou que 80% não gosta de ler; 100% afirmou que dispõe de livros em casa, mas o acervo se resume em livros didáticos, dicionário e Bíblia Sagrada. Quanto aos hábitos de leitura, 70% afirmou que a prática se restringe à escola. Quando perguntados se frequentam a biblioteca da escola, apenas 30% disse que sim, mas apenas para realizar atividades de pesquisas.

Os resultados ora apresentados não nos surpreendem, visto que não temos conhecimento de nenhum projeto de incentivo à leitura na escola, fato esse que se constitui num agravante no processo de desenvolvimento da leitura e por conseguinte, da escrita dos alunos. É inegável que o hábito da leitura favorece significativamente ao desenvolvimento da escrita.

Quanto aos recursos tecnológicos utilizados pelos alunos, os dados revelaram que 100% dispõe de televisão em casa, 70% dispõe do celular, 30% dispõe de computador e 10% dispõe de tablet. Com relação ao uso das redes sociais, nenhum dos alunos possui e-mail, 80% possui Facebook, veículo através do qual os alunos usuários utilizam para realizar práticas de escritas e também de leitura.

Chamou-nos atenção o fato de que a maioria dos alunos valem-se do Facebook, enquanto veículo de comunicação, para comunicar-se através da escrita, ao passo que as práticas tradicionais de escritas como escrever carta, bilhetes, diários, entre outras, estão desvinculadas do contexto atual dos alunos, sendo consideradas por eles, desinteressantes.

Seguindo o caminho metodológico traçado para o desenvolvimento desta pesquisa e com o intuito de responder a interrogativa que norteou este trabalho, “em que aspectos os resultados de desempenho dos alunos em Língua Portuguesa pelo SPAECE diferem da realidade em sala de aula?”, focamos nosso interesse na obtenção de dados acerca do nível de letramento escrito dos alunos do 6º ano do ensino fundamental da escola Enéas Ferreira Nobre.

Partimos da hipótese de que embora o governo do estado do Ceará por meio do SPAECE venha alardeando bons resultados para o 5º ano em Língua Portuguesa, o nível de letramento escrito dos alunos não condiz com esses resultados, conforme nossas observações em sala de aula. Assim, parece-nos estranho que os alunos tenham aprendido a ler, a extrair informações de um texto e a fazer inferências, mas não consigam produzir um texto com um mínimo padrão de qualidade.

Convém enfatizar que, embora o termo letramento nos remeta ao entendimento de que se refere ao uso competente de leitura e escrita em contexto social de uso, nosso trabalho está limitado apenas às questões de escrita no contexto escolar. Com base nas nossas observações, percebemos que os alunos do 6º ano apresentam sérias dificuldades no tocante ao domínio da língua padrão. A opção pelo letramento escrito se deu em virtude das nossas observações e

vivências em sala de aula, por se tratar de um problema bem mais visível e que precisa da nossa intervenção.

3.4 CONTEXTO EMPÍRICO DA PESQUISA

O município de Ibicuitinga fica localizado na região Nordeste, no estado do Ceará, mais precisamente na região do Baixo Jaguaribe a 190 km aproximadamente da capital cearense, Fortaleza. É um município pobre e pequeno, possui uma população de apenas 11.335 habitantes, sendo esta dividida em 50,7% urbana e 49,3% rural. Emancipado em 1988, Ibicuitinga tem uma área territorial de aproximadamente 424,242 quilômetros quadrados e tem como municípios vizinhos Quixadá e Morada Nova.

As principais atividades econômicas desenvolvidas no município são a pecuária, o comércio e a agricultura, esta última a mais importante, predominando a cultura do feijão. Ibicuitinga é um município essencialmente agrícola e depende sobretudo da agricultura, pois não há presença de fábricas ou indústrias. O comércio local gira em torno do funcionalismo público e dos aposentados.

No que concerne à educação, convém enfatizar que o município dispõe de apenas onze unidades de ensino para o ensino fundamental, sendo uma delas, uma creche do Pró-Infância. Quanto ao ensino médio, dispomos apenas de uma escola mantida pelo governo estadual e um centro de estudos supletivos. Todavia, de acordo com as avaliações externas (SPAECE e IDEB), Ibicuitinga vem se destacando no cenário cearense e vem apresentando bons resultados conforme mostram os gráficos abaixo.

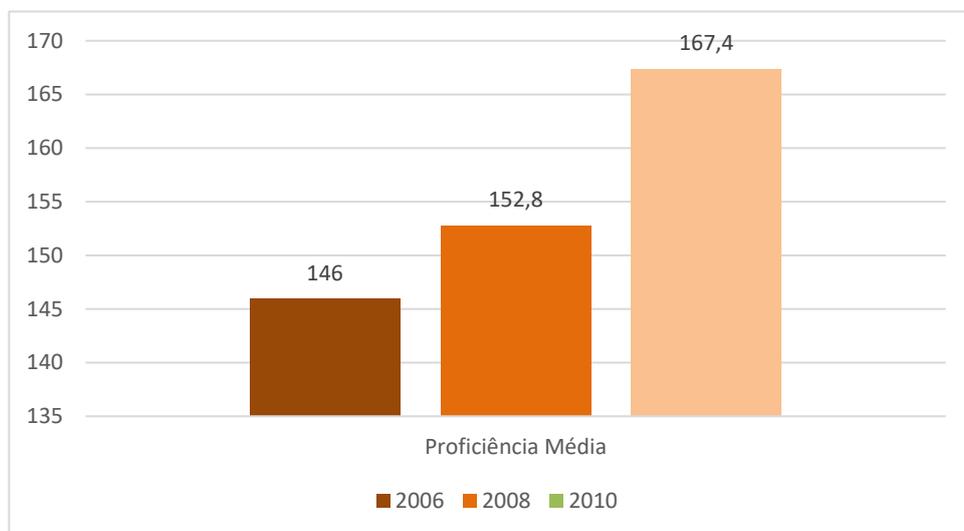
4 ANÁLISE DE RESULTADOS

Este capítulo é destinado à análise dos resultados proferidos pelo Sistema de Avaliação Permanente do Estado do Ceará - SPAECE e pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, relativos aos alunos do 5º ano do ensino fundamental do município de Ibicuitinga. Analisamos também as produções escritas dos alunos oriundos do PAIC e que compõem a amostra de nossa pesquisa.

4.1 ANÁLISE DOS GRÁFICOS DO SPAECE E IDEB.

O gráfico 1 retrata a situação do município de Ibicuitinga antes da implantação do programa PAIC+ entre nos anos de 2008 a 2010.

GRÁFICO 1: Resultado de desempenho em Língua Portuguesa 5º ano do Ensino Fundamental do Município de Ibicuitinga (2008 a 2010).



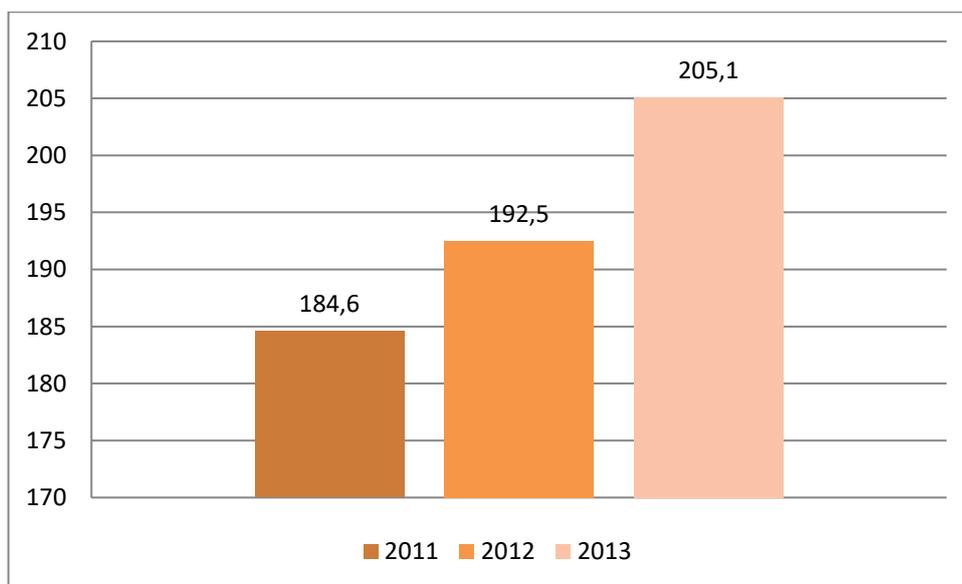
Fonte: www.seduc.ce.gov.br / www.spaece.caedufjf.ne

Ao analisarmos o gráfico 1, percebemos que em 2006, o nível de proficiência dos alunos do 5º ano em Língua Portuguesa era de 146,0 pontos. Em 2008, houve um avanço de 6,8 pontos. Em 2010, o avanço se deu em maior proporção e o município atingiu a média de 167,4 pontos, ultrapassando a média anterior em 14,6 pontos.

Constatamos, dessa forma, um avanço significativo, apesar de não haver até então, nenhuma iniciativa por parte da SEDUC/CE para este fim, o que nos causa uma certa estranheza. Surpreende-nos o fato de que haja aumento na média de proficiência dos alunos do 5º ano, sem que tenha havido qualquer investimento para tanto. Esse fato suscita dúvidas e divide opiniões entre os defensores do programa e os estudiosos das políticas educacionais.

A seguir, apresentamos o resultado de desempenho do município de Ibicuitinga referentes ao 5º ano em Língua Portuguesa a partir da implantação do PAIC+ em 2011.

GRÁFICO 2: Resultado de desempenho em Língua Portuguesa 5º ano do Ensino Fundamental do Município de Ibicuitinga (2011 a 2013).



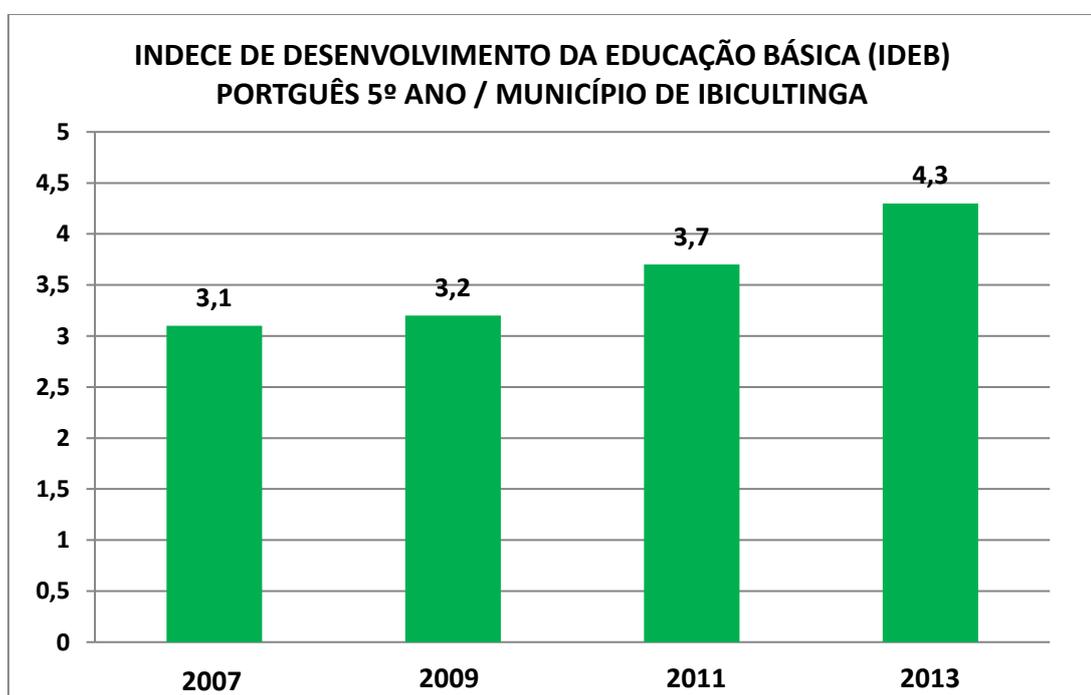
Fonte: www.seduc.ce.gov.br / www.spaece.caedufjf.net

Com base nos resultados esboçados no gráfico 2, percebemos que o município de Ibicuitinga conseguiu ampliar de forma considerável o nível de proficiência dos alunos do 5º ano em Língua Portuguesa a partir da implantação do programa PAIC+. Em 2011, atingiu a média de 184,6 pontos, que foi superada em 2012 em 7,9 pontos, atingindo 192,5 pontos. Em 2013, o avanço foi ainda maior, atingindo a média de 205,1 superando a média anterior em 12,6 pontos.

Com base nesses resultados, podemos afirmar que a política educacional adotada pelo governo do estado do Ceará, vem surtindo efeitos positivos e ampliando o nível de conhecimento dos alunos atendidos de forma considerável e esta pode ser confirmada pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) conforme demonstraremos a seguir.

As estatísticas disponíveis e apresentadas ao longo deste trabalho apontam para um cenário positivo com relação a proficiência em leitura; os resultados comprovam uma crescente melhora nos índices de desenvolvimento dos alunos assistidos pelo PAIC. Não obstante, os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – Língua Portuguesa do 5º ano do município de Ibicuitinga de 2007 a 2013 também sinalizam para o crescimento nessa área conforme podemos constatar no gráfico abaixo:

GRÁFICO 3: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Língua Portuguesa 5º ano – Município de Ibicuitinga (2007 a 2013).



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2013), organizado por Meritt (2014), acesso em 02 nov. 2015.

Os resultados proferidos pelo IDEB entre os anos de 2007 a 2013 para o município de Ibicuitinga coadunam com os resultados proferidos pelo PAIC, no sentido de que ambos sinalizam para um crescimento palpável em Língua Portuguesa. Em 2007 e 2009, o município conseguiu atingir as metas previstas. Em 2011, a meta prevista era 3,4 e o município conseguiu superar a meta estimada para aquele ano atingindo a média de 3,7 que, por conseguinte, era a meta estimada para 2013. Entretanto, em 2013, o município foi mais além e atingiu a média de 4,3.

Na condição de *locus* da pesquisa, faz-se necessário descrever a instituição que foi “palco” da pesquisa. Fundada em 1947, criada através da lei nº 476 em nove de dezembro de mil, novecentos e setenta e dois e aprovada em vinte e seis de março de mil, novecentos e noventa e seis, a escola Enéas Ferreira Nobre fica localizada na rua Capitão Manoel Antônio, Nº 2180, na sede do município de Ibicuitinga, Ceará a 200 km da capital Fortaleza, sendo ela a única escola existente na sede para atender a clientela do ensino fundamental.

Convém salientar que é a maior da rede municipal; sua clientela é composta por alunos da zona urbana e uma parte (menor) da zona rural. Atende cerca de mil e trezentos alunos na modalidade regular diuturnamente. Os alunos do 1º ao 5º ano são assistidos pelo Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC). Além disso, trabalha com as seguintes modalidades de ensino: atendimento a alunos especiais (AEE), educação de jovens e adultos (EJA) e Programa Mais Educação.

Batizada com o nome do doador do terreno para sua construção, a escola acolhe cerca de 1.300 alunos distribuídos nos turnos manhã, tarde e noite, sendo a maior concentração nos turnos diurnos. Apesar de ser uma escola razoavelmente grande, apresenta uma estrutura insuficiente para o atendimento da demanda. Dispõe de dezenove salas de aula sendo uma delas equipada para atender alunos especiais, um laboratório de informática, uma biblioteca, dois almoxarifados (merenda e material escolar), um banco de livros, uma quadra poliesportiva, uma sala para direção, uma secretaria escolar, sala para os professores, uma ala de banheiros femininos, outra de banheiros masculinos, uma cantina, um auditório e um galpão de livre acesso.

Quanto ao corpo docente, apresenta um quadro de professores no total de setenta e oito, sendo que, 50% é efetivo e 50% é prestador de serviço. Outro dado relevante acerca do corpo docente da escola é que dos efetivos, 62% é apenas graduado, 20% é pós-graduado e 18% ainda é leigo, ou seja, não possui formação acadêmica para lecionar. Quanto aos prestadores de serviço, 38% é apenas graduado, 6% é pós-graduado e 56% é leigo.

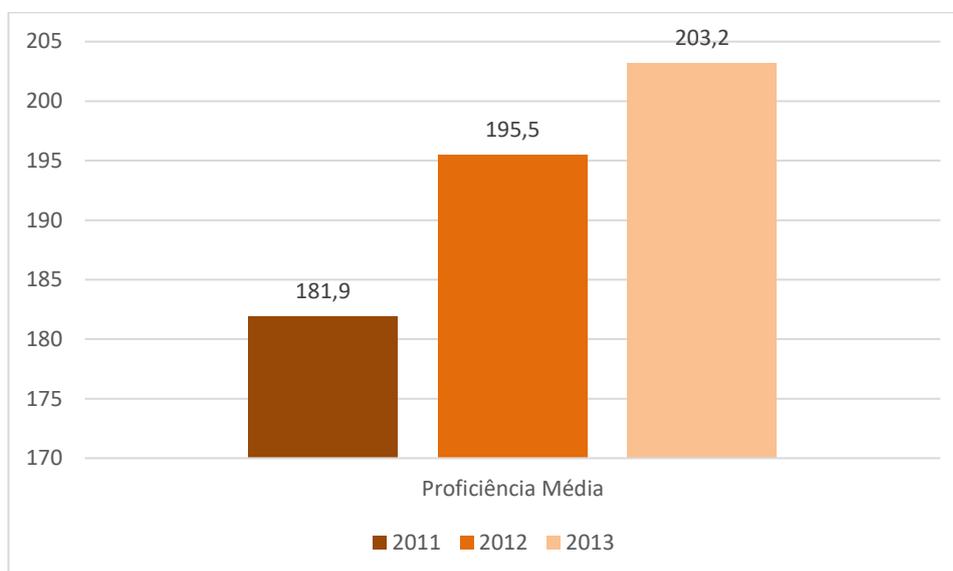
No que concerne à clientela atendida pela escola, podemos afirmar que esta reúne alunos da sede do município e das adjacências de médio e baixo poder aquisitivo, haja visto que não existe no município escola da rede particular. Uns poucos alunos do município deslocam-se para o município vizinho, Quixadá, em busca de serviços particulares. Pode-se afirmar ainda que a maioria dos alunos são filhos de agricultores, visto que Ibicuitinga é um município essencialmente agrícola.

Com relação ao núcleo gestor, este é composto por um diretor geral e mais seis diretores adjuntos. Entretanto, nenhum apresenta formação específica para o cargo. Apenas um deles está cursando gestão. Vale ressaltar que a indicação dos gestores ocorre por meio da indicação do prefeito municipal, cujo critério utilizado na escolha destes é fazer parte do grupo político da situação. Outrossim, que essa é uma prática dos dois lados políticos dominantes, muito embora haja uma preocupação do governo do estado em selecioná-los por meio de eleições.

Quanto aos serviços ofertados, vale salientar que a escola trabalha com as seguintes modalidades de ensino: regular (de 1º ao 9º ano), sendo que, do 1º ao 5º ano, os alunos são assistidos pelo PAIC, atendimento a alunos especiais (AEE), educação de jovens e adultos (EJA), no período noturno, e Programa Mais Educação.

Apesar dos problemas enfrentados pela escola, esta vem conseguindo obter um crescimento notório no que diz respeito às avaliações externas, conforme ilustramos nos gráficos abaixo:

GRÁFICO 4: Resultado de desempenho em Língua Portuguesa 5º ano do Ensino Fundamental – Escola Enéas Ferreira Nobre (2011 a 2013).



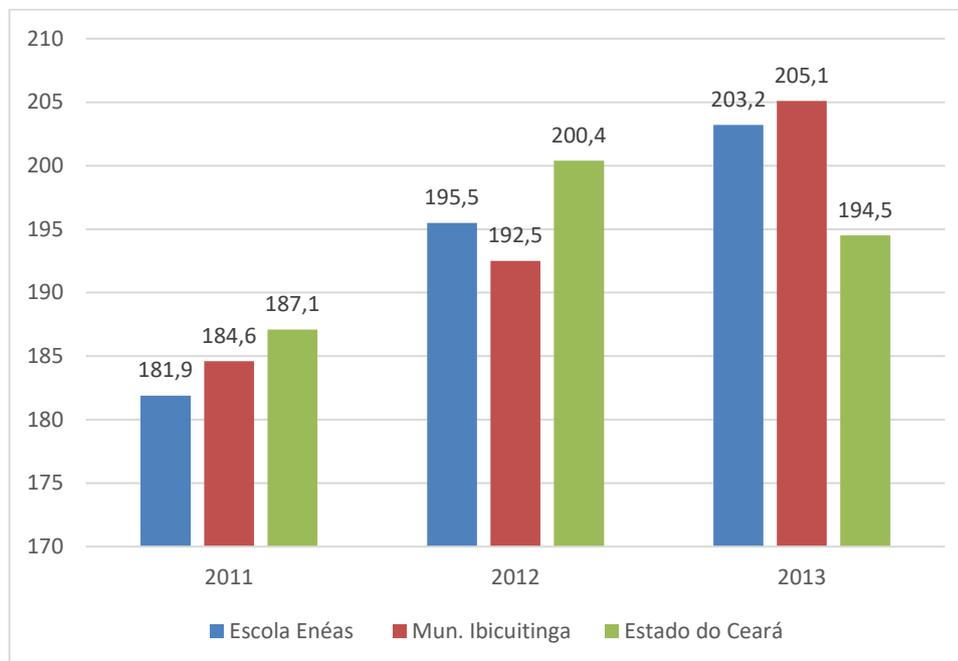
Fonte: www.seduc.ce.gov.br/ www.space.caeduffj.net

O gráfico 4 esboça o nível de proficiência obtido pela escola Enéas Ferreira Nobre no 5º ano, em Língua Portuguesa, após a implantação do programa PAIC+. Em 2011, ano da implantação do referido programa, a escola Enéas Ferreira Nobre apresentava uma média de proficiência de 181,9 pontos. Em 2012, já se pôde sentir os efeitos do programa, pois a escola atingiu a média de 195,5 pontos, ultrapassando a média anterior em 13,6 pontos. Em 2013, observou-se um avanço de 7,7 pontos, atingindo assim, uma média de 203,2 pontos.

Com base no exposto, evidencia-se que no município de Ibicuitinga, o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), desenvolvido pelo governo estadual, pode ser considerada uma política exitosa, visto que vem sinalizando para um crescimento plausível dos alunos no tocante à aquisição das habilidades e competências em leitura.

Para ilustrarmos com mais precisão o avanço do município de Ibicuitinga e da escola Enéas Ferreira Nobre após a implantação do PAIC+, apresentamos a seguir um gráfico comparativo das médias da referida escola, município e Estado referentes aos anos de 2011 a 2013.

GRÁFICO 5: Análise comparativa do desempenho em Língua Portuguesa 5º ano do Ensino Fundamental – Médias da Escola Enéas Ferreira Nobre em relação aos resultados obtidos no município e no estado.



Fonte: www.seduc.ce.gov.br / www.space.caedufjf.net

O gráfico 5 ilustra os resultados alcançados no 5º ano em Língua Portuguesa após a implantação do PAIC+ nas três esferas (escola, município e estado). De acordo com o gráfico, em 2011, ano de implantação do programa, a escola obteve a média de proficiência de 181,9 pontos.

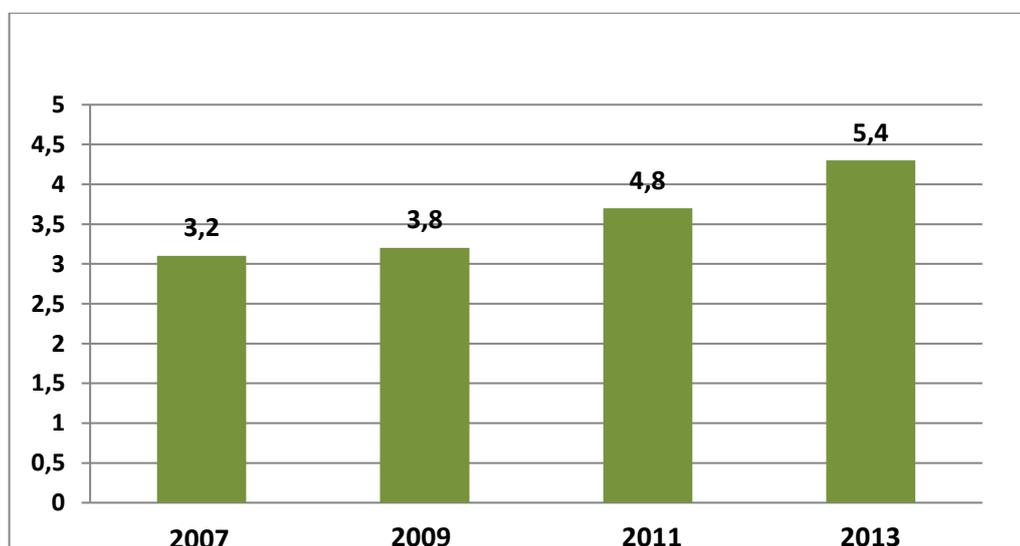
Em 2012, a escola cresceu consideravelmente, visto que a ela ganhou 13,6 pontos a mais, ultrapassando a média do município e se mantendo muito próxima da média do Estado. Em 2013, o seu resultado cresceu menos que no ano anterior, apenas 7,7 pontos, mesmo assim, ultrapassou a média do Estado que caiu em 5,9 pontos. Quanto à média do município em 2013, deu um salto de 12,6 pontos ultrapassando, assim, a média da escola e do Estado.

Inferimos a partir dos resultados apresentados que o programa PAIC+ vem dando certo no município de Ibicuitinga, visto que este aponta para um crescimento notável das habilidades e competências trabalhadas em Língua Portuguesa no 5º ano. Entretanto, esta realidade não se confirma em sala de aula. Apesar dos bons resultados alardeados, deparemos-nos com um baixo nível de

letramento escrito dos alunos. Diante disso, nossa preocupação se resume na interrogativa a seguir: em que aspectos, os resultados do desempenho dos alunos divulgados pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (SPAECE) difere da realidade em sala de aula?

À título de esclarecimento e de fortalecimento das ideias defendidas neste trabalho, exibiremos a seguir um gráfico relativo aos resultados alcançados pela escola Enéas Ferreira Nobre para o 5º ano em Língua Portuguesa no período de 2007 a 2013.

Gráfico 6: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Língua Portuguesa 5º ano – Escola Enéas Ferreira Nobre (2007 a 2013).



Fonte: QEduc.org.br. Dados do Ideb/Inep (2013), organizado por Meritt (2014), acesso em 02 nov. 2015.

No gráfico 6, encontram-se esboçados os resultados proferidos pelo IDEB relativos ao 5º ano da escola Enéas Ferreira Nobre em Língua Portuguesa. Através do gráfico, podemos mensurar que, se comparados aos resultados do município de Ibicuitinga, a escola obteve um êxito maior. Em 2007, a escola conseguiu atingir a média estipulada de 3,2. Em 2009, ultrapassou a média estipulada que era de 3,3 e atingiu a média 3,8, média maior que a esperada para 2011 de 3,7. Em 2011, atingiu a média de 4,8 superando em 1,1 pontos a média estimada. Em 2013, também conseguiu se sobressair e atingiu a média 5,4.

Vale salientar que nos utilizamos dos resultados do IDEB apenas para demonstrar que as avaliações externas, de fato confirmam um avanço considerável em se tratando de Língua Portuguesa tanto a nível de município quanto de escola. Esse fato muito nos alegra, mas ao mesmo tempo nos causa preocupação, tendo em vista que na sala de aula, sobretudo no âmbito do letramento escrito, os alunos encontram-se num nível insatisfatório e indesejável de acordo com a nossa pesquisa.

4.2 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ESCRITAS DOS ALUNOS DO 6º ANO

Nesta seção, examinamos como se deu o processo de produção textual dos alunos do 6º ano oriundos do Programa de Alfabetização na Idade Certa- PAIC e o nível de letramento escrito que esses alunos apresentam. Nossas análises se pautam nas questões discursivas e estruturais do texto, nas questões relativas à ortografia, pontuação, coerência, coesão e organização textual. Com esta análise, buscamos demonstrar que o nível de letramento escrito desses alunos difere e muito dos resultados relativos à leitura divulgados pelo SPAECE.

Pelo que percebemos, faz parte do discurso dos professores em geral, dizer que os alunos saem do ensino fundamental e ingressam no ensino médio sem o domínio da língua escrita padrão. Todos se queixam, mas poucos se sentem responsáveis por isso. Necessário se faz que sejam intensificadas as ações nesse sentido e que todos os professores se solidarizem com a causa.

Assumindo a concepção de língua como interação e concebendo letramento como uma atividade que envolve práticas de leitura e de escrita, trabalhamos as atividades durante a pesquisa visando: criar situações em que os alunos pudessem refletir sobre os textos que lêem, produzissem textos contextualizando a gramática, as características do gênero abordado, e as condições de produção; e também desenvolver habilidades de escrita em função do grau de letramento que os alunos demonstraram ter com relação a leitura, já que acreditamos que os dois processos caminham juntos, e foram trabalhados durante o período em que os alunos foram assistidos pelo programa.

Diante desse panorama, investigamos quais são as principais dificuldades de escrita dos alunos quando são solicitados a produzirem um texto. Optamos por desenvolver este trabalho por meio da escrita espontânea dos alunos. Através das produções, identificamos as principais dificuldades tanto no âmbito ortográfico com também no âmbito discursivo. Feito isso, mapeamos os desvios mais recorrentes.

Necessário se faz não só listar, identificar os desvios cometidos pelos alunos no texto, mas compreender os motivos que os levaram a cometê-los, bem como transformá-los em objeto de reflexão em sala de aula. Para análise das produções dos alunos no âmbito ortográfico, reportamo-nos nos postulados de Cagliari (2009) e de Zorzi (1998), autores que categorizam os desvios e os justificam.

Para fins de análise, apresentaremos os textos escritos pelos alunos por meio de figuras que obedecem a uma sequência alfabética a fim de preservar a identidade de seus autores. Para melhor explicitar nossas observações, os textos tiveram suas linhas enumeradas e a conferência dos dados analisados está organizada da seguinte forma:

- a) apresentação do texto a ser analisado;
- b) identificação dos principais desvios;
- c) considerações sobre o texto.

Figura 1: Texto produzido pelo aluno A do 6º ano do Ensino Fundamental – Escola Enéas Ferreira Nobre.

TEMA: Bulling não é brincadeira.

1 Eu acho que Bulling é muito feio,
 2 Tem pessoa que acha Bulling
 3 bonito, pode ser bonito para quem
 4 pratica mas para quem sofre é muit-
 5 to ruim, mas como você ia
 6 se sentir se isso fosse com
 7 você. Eu achava muito ruim
 8 não é legal se fosse comigo
 9 eu denunciava, para que ele
 10 nunca mais fizesse chamasse de
 11 apelido, o que eu seria para
 12 a saber com o Bulling eu falava para
 13 ele. Fodasse o que as pessoas pen-
 14 sa de você se você ligar para o
 15 que eles pensam de você nunca
 16 vai virar com isso eu vou dizer
 17 uma coisa. O mundo não é um
 18 grande sorriso é um lugar muito
 19 mau e cruel e não que saber o
 20 quanto você é durão novida
 21 você tem que ter discrição para
 22 a saber a hora de levantar a
 23 cabeça e dizer que você não comu-
 24 que por causa dele ou de quem
 25 quem seja do covardia fazem isso
 26 o Não não é covardia.

O texto 1 revela que o seu autor teve pouca preocupação quanto à estrutura do texto, pois conforme podemos observar o texto foi escrito sem que houvesse a marcação de parágrafos e que o mesmo é constituído por quatro sentenças marcadas pelo uso do ponto final nas linhas 8, 14, 18 e 27. O texto revela ainda que seu autor possui pouco domínio da norma padrão. Dentre os desvios mais frequentes está o uso indevido da maiúscula no meio das palavras conforme podemos observar na linha 1.

Observamos ainda no corpo do texto, a presença de marcas da oralidade nas linhas 1, 17 e 18 que demonstra que o aluno não consegue diferir a linguagem oral da linguagem escrita, pois escreveu com se estivesse numa conversa informal. Percebemos ainda a presença de um diálogo dentro do texto nas linhas 6, 8, 12 e 13, no qual o seu autor se questiona e responde a esses questionamentos, muito embora não tenha sido assinalado formalmente. A ausência dos sinais de pontuação, nessa passagem do texto, torna-o quase incompreensível.

No tocante a questão ortográfica, deparamo-nos com desvios decorrentes da possibilidade de representações múltiplas nas linhas 7, 10, 14 e 24, em que o aluno faz uma certa confusão quanto ao emprego do fonema /s/, visto que para este fonema não há correspondência biunívoca. De acordo com Zorzi (1998, p.34), esses tipos de correspondências nas quais um mesmo som pode ser representado por várias letras ou uma mesma letra pode representar diferentes sons, atribui-se o nome de correspondências múltiplas.

Nas linhas 21 e 22, observamos que o aluno cometeu dois desvios (navida/queter) classificados também pelo mesmo autor como sendo alterações caracterizadas por fusão ou separação não convencional das palavras. Neste caso, percebemos a fusão indevida de palavras que pode ser justificada pelo fato de que quando usamos a linguagem oral, as palavras que formam os enunciados podem se suceder sem o limite claro de separação entre elas (ZORZI, 1998, p.38).

Entretanto, de acordo com Zorzi (1998), a escrita impõe critérios exatos de segmentação ou de separação de uma palavra das outras e isso ocorre quando o alunos usam padrões da oralidade para segmentar a escrita. Já na linha 19, o autor do texto comete outro desvio segundo as convenções ortográficas: nazalizou a

primeira sílaba da palavra (imundo/inmundo), algo atípico na língua portuguesa. Esse tipo de desvio pode ter sido cometido em decorrência da transcrição fonética da palavra, uma vez que a segunda sílaba da palavra em questão atrai a nasalização. Esse processo decorre também da transcrição de modos de falar para a escrita.

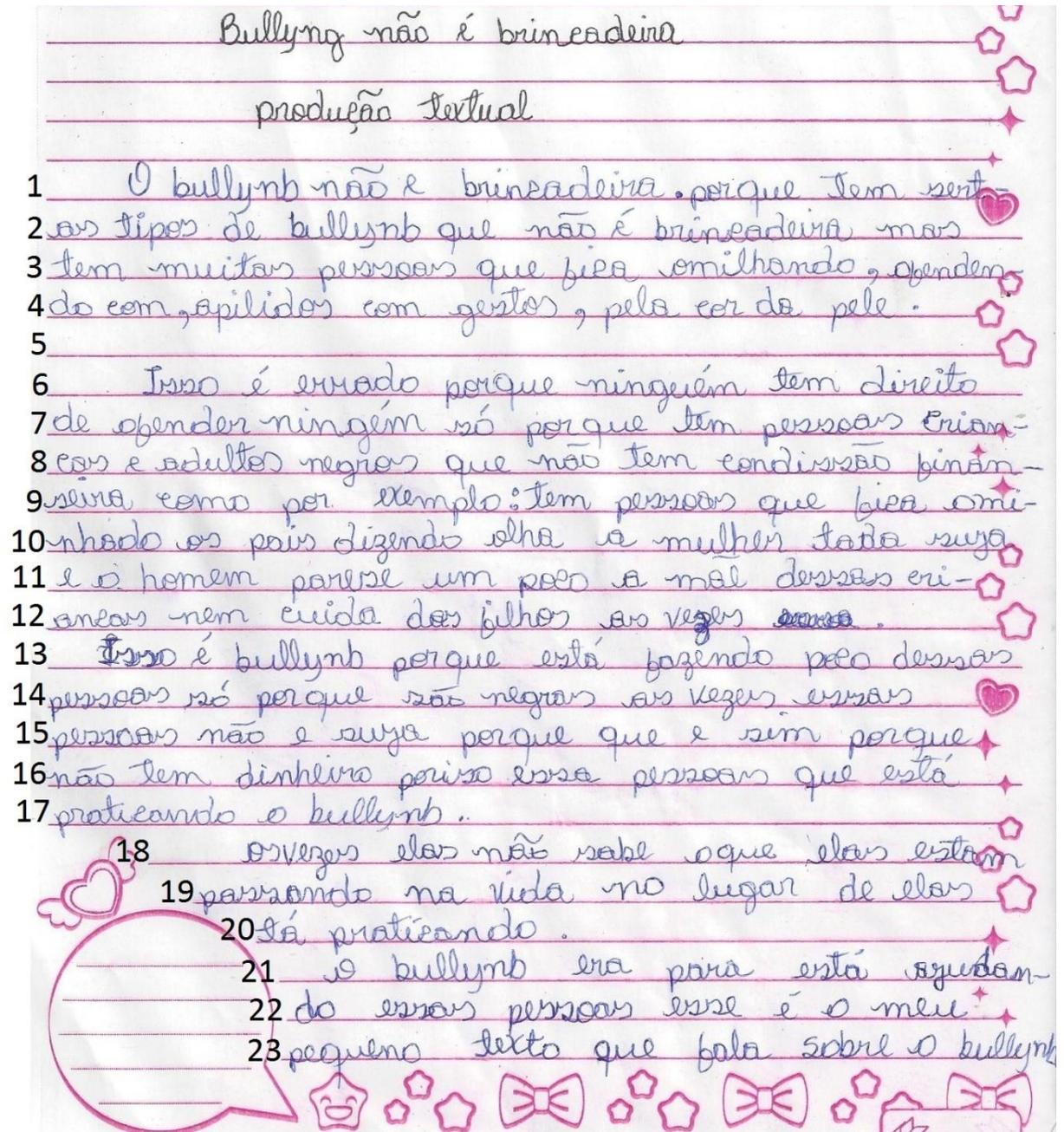
Na linha 16, o aluno escreveu a forma verbal “pensam” da seguinte maneira “pensão”. Esse tipo de desvio é um dos mais comuns nas produções escritas. Esse tipo de desvio é classificado por Zorzi (1998) como sendo alterações decorrentes de confusão entre as terminações “am” e “ão”. Para o autor, nestes casos também se observa uma influência de padrões de pronúncia, ou seja, as palavras que terminam em “-am” são foneticamente semelhantes às que terminam com “-ão”, advertindo ainda que a diferença não é fonética, mas sim com relação a posição de sílaba tônica dentro de palavra.

Ainda sobre o desvio supracitado no texto em análise, uma atenção maior precisa ser dada, visto que a grafia do verbo pensam/pensão gera um desvio não só da forma, mas também de significado que implica na incoerência, esse fato sugere uma reflexão mais aprofundada, de modo que o aluno perceba que a alteração de sentido da palavra também altera o sentido do texto.

Nas linhas 18 a 26, chama-nos atenção a incoerência das ideias colocadas pelo autor do texto quando escreveu “o mundo não é um grande arcoiris é um lugar sujo imundo e cruel e não quer saber o quanto você é durão navida você tem queterdis posição para apanhar e nada de levantar a cabeça e dizer que você não consegue...”. Ao analisarmos esse trecho, concluímos que o aluno além de cometer desvios primários no âmbito ortográfico, apresenta sérias dificuldades de articular suas ideias em torno da temática proposta, bem como de defender e sustentar seu ponto de vista.

A partir das nossas observações, podemos perceber a discrepância entre os resultados propagados pelo SPAECE e os resultados obtidos em nossas análises, pois estes não condizem com os indicadores de desempenho apontados pelos exames aplicados que os coloca com níveis de proficiência adequado. Causa-nos certa estranheza e não compreendemos por que esse crescimento não atinge também seu desempenho como produtor de texto.

Figura 2: Texto produzido pelo aluno B do 6º ano do Ensino Fundamental – Escola Enéas Ferreira Nobre.



Ao analisarmos o texto do aluno B, inicialmente percebemos que ele demonstra compreensão quanto à estrutura textual, haja visto que organizou suas ideias/enunciados em parágrafos e usou sinais de pontuação para demarcá-los, o que facilita a compreensão do seu texto. Entretanto, percebemos que não tem domínio quanto à articulação de ideias em defesa de um ponto de vista, conforme

constatamos na linha 1, quando pontuou uma frase indevidamente, e, em seguida, continuou justificando a afirmativa anterior, “o bulliyng não é brincadeira” por meio do conectivo “por que”.

Observando o primeiro parágrafo, percebemos ainda que o autor do texto grafa na linha 3 a palavra “omilhada”. Acreditamos que o desvio cometido se justifica pelo fato da letra “h” ser uma consoante surda, ou seja, a ausência dela não altera a palavra foneticamente. Quanto a utilização do fonema /o/ ao invés do fonema /u/, acreditamos que se deva ao fato do aluno se apoiar na oralidade ao escrever. O mesmo ocorre em “apilidos”, linha 4, quando o aluno troca o fonema /e/ por /i/, demonstrando que ao produzir um texto toma a oralidade como referência.

Um desvio ortográfico observado repetidas vezes no texto diz respeito à grafia do fonema /s/, conforme podemos observar nas linhas 1, 7 e 10. O aluno escreve “sertãs”, “condissão financeira” e “parese”, respectivamente, cometendo assim, o mesmo desvio nas quatro palavras. Tal desvio é compreensivo na medida em que reconhecemos que um fonema pode ser representado por mais de uma letra. Cagliari (1989) classifica este tipo de desvio como uso indevido de letras. Embora pudesse ser uma opção de escrita, esta não corresponde ao determinado pelos padrões ortográficos.

De acordo com Zorzi (1998), isso ocorre porque o fonema /s/ pode ser escrito por uma diversidade de letras, e isso causa uma certa dificuldade ao grafar palavras que contêm tal fonema, daí, aparecer com frequência nas produções dos alunos. O aluno demonstra ter consciência fonológica, mas não se apropriou ainda das convenções ortográficas.

Na linha 8, o aluno emprega novamente a palavra “ominhado”, mas desta vez comete um outro desvio, troca “lh” por “nh”. Esse tipo de desvio se justifica pelo fato das letras serem parecidas, ou seja, apresentam certa semelhança com a letra que deveria ser usada, assim, fez uma certa confusão. Nas linhas 10 e 12, destacamos a palavra “poco”, nessa situação, o aluno suprimiu a semivogal /w/ provavelmente porque se apoia na oralidade.

Ao longo do texto, percebemos que o aluno cometeu desvios de naturezas diversas. Ao final da linha 1 e início da linha 2, percebemos um erro

primário de translineação, o que revela sua imaturidade enquanto escritor/produtor de texto. Outros desvios são observados na linha 14, quando grafou “que” ao invés de “quer”. Esse desvio demonstra que o aluno se apoiou nos padrões da oralidade. Na linha 17, grafa “estam” ao invés de “estão”. Nas nas linhas 15 e 17, o aluno grafou “poriso” e “asvezes”. Isso ocorre por alterações ocasionadas por junção ou separação não convencional e compromete parcialmente a qualidade do texto.

Figura 3: Texto produzido pelo aluno C do 6º ano do Ensino Fundamental – Escola Enéas Ferreira Nobre.

Bullying não é brincadeira -

1 - O bullying é uma forma de agressão
 2 que algumas pessoas praticam um exemplo
 3 você é muito magra você parece fina.
 4
 5 - Outro exemplo nessa você é gorda
 6 demais você parece com uma baleia
 7 meu Deus você é animal.
 8
 9 - mas nós somos todos humanos
 10 cada um de nós temos defeitos não
 11 importa é qualquer defeito nós precisamos
 12 de ajuda uns aos outros.
 13
 14 - certas pessoas acham que ninguém tem
 15 defeito mas todos nós precisamos de
 16 ajuda porque nós não gostamos de bullying
 17 temos que ser todos cidadãos e temos
 18 que dar respeito para poder receber
 19 respeito pois é assim dando que se recebe -

Ao analisarmos o texto como um todo, podemos afirmar que seu autor teve a intenção de organizar suas ideias em torno de parágrafos, pois o texto está organizado em quatro enunciados bem demarcados, muito embora seja de forma inadequada. Para separá-los, o aluno usou o travessão e saltou uma linha entre eles. Percebemos também a dificuldade do aluno em articular suas ideias em favor da temática em questão, conforme podemos perceber nas linhas 3 e 5, quando exemplifica práticas de *bullying*.

No âmbito ortográfico, na linha 1, o aluno escreve “acresão” ao invés de agressão e comete um duplo desvio na mesma palavra. A troca do fonema /g/ pelo fonema /c/ constitui um desvio ortográfico justificado pelo emprego de fonemas sonoros ao invés de fonemas surdos. Quanto ao segundo desvio, este se enquadra nas alterações decorrentes da possibilidade de representações múltiplas referente ao fonema /s/ que pode ser escrito por uma diversidade de letras.

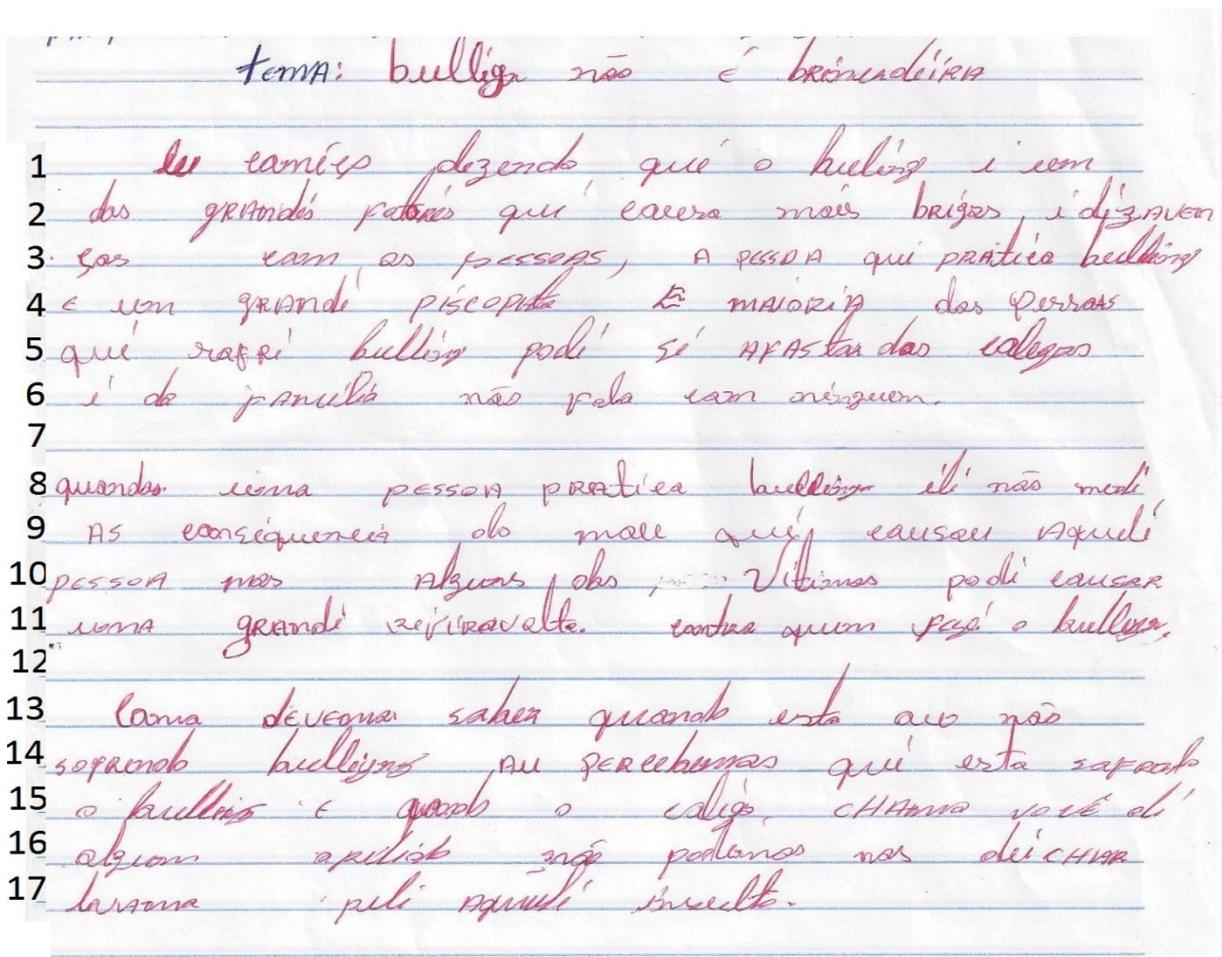
Na linha 5, o aluno grafou “demas” ao invés de “demais”. O aluno suprimiu a semivogal /i/, provavelmente porque estabeleceu uma relação com o conectivo “mas”. Na linha 6, o aluno escreve “orivel” e comete um triplo desvio ortográfico. A ausência da letra “h” pode ser explicada pelo fato de não constituir fonema. Daí, o aluno que não tem domínio das convenções ortográficas nem se dá conta do desvio cometido. Na mesma palavra, percebemos que o aluno não representou o fonema /r/ adequadamente. Este tipo de desvio também se caracteriza por alterações ou erros decorrentes da possibilidade de representações múltiplas, visto que a letra “r” assume diferentes sons dependendo do contexto gráfico.

Nas linhas 9, 10 e 16, o aluno escreve “inporta”, “ums” e “assin” ao invés de “importa”, “uns” e “assim”, respectivamente. A forma que o aluno grafou as palavras acima, revela que ele já reconhece a necessidade de indicar a nasalidade nas vogais nasais. Entretanto, ainda não se apropriou da convenção ortográfica que reza que se escreve “m” antes de “p” ou “b”. Considerando que existem três formas de marcar a nasalidade (ex.: “ã”, “-am” e “-an”), é compreensível que o aluno cometa esse tipo de desvio, pois este também se classifica como sendo alterações ou erros decorrentes da possibilidade de representações múltiplas.

No decorrer do texto, percebemos que o aluno não fez uso dos sinais de pontuação e isso comprometeu um pouco o sentido do texto. Além disso, fez uso do travessão inadequadamente marcando o início dos quatro parágrafos que compõem o texto. Ao final do texto, nas linhas 13 a 15, o aluno termina dizendo que "... temos que da respeito para poder receber respeito pois é assim dando que se recebe". Nesse trecho, percebemos que o aluno emprega a forma verbal "da" erroneamente. Tal desvio pode ser justificado pelo apoio na oralidade.

Despertou nossa atenção o modo como se deu o desfecho do texto. O aluno usa como argumento em favor do seu ponto de vista, a questão do respeito. E finaliza seu texto dizendo que "...é dando que se recebe". É possível que a última frase faça alusão à canção de São Francisco. Percebemos, nessa passagem, que o aluno acionou seus conhecimentos de mundo para sustentar seu ponto de vista.

Figura 4: Texto produzido pelo aluno D do 6º ano do Ensino Fundamental – Escola Enéas Ferreira Nobre.



A análise do texto 4 revela pouca familiaridade do seu autor com a escrita formal. No que concerne à estrutura, percebemos que o aluno teve a intenção de organizar suas ideias em torno de três parágrafos, cuja demarcação se deu através do espaço necessário no 1º e 3º parágrafos, mas não observamos este cuidado no 2º parágrafo; outrossim, ao saltar uma linha entre os parágrafos a ideia da estrutura do texto torna-se mais enfática. Torna-se bastante visível na estética do texto, o emprego inadequado da inicial maiúscula, dos sinais de pontuação, bem como, a mistura de letra cursiva com letra de fôrma. Tais desvios se fazem presentes no texto do início ao fim.

Nas linhas 2 e 3, o aluno grafou “dizavenças” ao invés de “desavenças”. Tal desvio se justifica pelo apoio na oralidade. De modo análogo, ocorre, na linha 5, com os vocábulos “rofri” (sofre), “podi” (pode), “si” (se) e na linha 7 com os vocábulos “ili” (ele) e “medi” (mede) etc. No caso do vocábulo “rofri”, outro desvio foi observado; ao invés do fonema /s/ ele usou o fonema /r/. Todavia, interpretamos esse desvio, conforme os postulados de Cagliari (1989), como sendo apenas uma forma estranha de traçar as letras. Outrossim, pela semelhança na forma existente entre os grafemas.

Na linha 16, o aluno escreve “deicharao” ao invés de “deixar”. O trocadilho do fonema /x/ se deve ao fato de que este tanto pode ser representado por “ch” como por “x”. Tal desvio se enquadra no grupo das alterações ou erros decorrentes da possibilidade de representações múltiplas proposto por Zorzi (1988).

O texto 5 revela pouca experiência por parte de seu autor com a escrita formal, haja visto que no corpo do texto não se observa o emprego de nenhum sinal de pontuação, o que compromete significativamente as sequências enunciativas. Para separá-las, o único cuidado que o aluno teve foi dividi-lo em três partes, o que não garantiu a organização das ideias.

Figura 5: Texto produzido pelo aluno E do 6º ano do Ensino Fundamental – Escola Enéas Ferreira Nobre.

temo: bullying não é brincadeira

1 o bullying não é brincadeira para
 2 nisen com o bullying não se avulst
 3 nado quanto não pratica bullying
 4 não se ventade de pratica com se
 5 bullying não se brinca
 6
 7 como eu falei com o bullying não
 8 se brinca avante o para esta
 9 natureza bullying a gente deul sala
 10 para a no no país para vir a escola
 11 e eu caland conta para com um con
 12 an praticador do bully
 13
 14 muito gente lito natureza bullying
 15 en varias conto de bravel muita
 16 criança esta natureza bullying e mais
 17 com um co o seu pai para a
 18 seu pai com um co o seu pai para a
 19 do bullying

A grafia embaraçosa, por vezes incompreensível, aliada a uma série de desvios ortográficos muito contribuiu para a falta de clareza das ideias. Na classificação dos erros proposta por Cagliari (1989), essa dificuldade observada no texto acima é contemplada e se caracteriza como sendo uma forma estranha de traçar as letras. O autor adverte que o traçado irregular ou com pouca precisão das letras pode fazer com que as estas não fiquem bem diferentes umas das outras e passe a ser consideradas como erro, como podemos observar na linha 1, “paro” (para) e “nado” (nada), na linha 3.

Na linha 12, o aluno grafa “estosoFredo” (está sofrendo) e a forma com que grafou a locução verbal apresenta três desvios a serem considerados. Na primeira palavra (esto), provavelmente apoiou-se na oralidade, pois é comum suprimir a semivogal /w/ ao pronunciá-la. Com relação à “soFredo”, além do desvio primário de enxertar letra maiúscula no meio da palavra, demonstrou não reconhecer a necessidade de assinalar a nasalização.

Na linha 2, o aluno grafa a palavra “nigen” (ninguém) e demonstra não reconhecer o som nasal presente na primeira sílaba. O mesmo desvio é observado também na linha 15, quando o aluno grafa “co” (com). Já na segunda sílaba, o aluno parece não saber distinguir /ge/ de /gue/, mas consegue reconhecer e marcar a nasalidade presente. Para Zorzi (1998), este tipo de erro é decorrente da possibilidade de alterações múltiplas, visto que a letra “g” pode representar o fonema /ʒ/ quando acompanhadas das vogais “e” e “i”, assim como também pode representar o fonema /g/ quando antecedida das vogais “a”, “o” e “u”, ou nas construções silábicas com “gue” e “gui”.

Nas linhas 3 e 17, o aluno grafa a palavra “apreDe” (aprende) e “soFredo” (sofrendo). A forma como grafou a palavra sinaliza para dois desvios: uso de letra maiúscula no meio da palavra e a ausência do elemento que marca a nasalização. Todavia, percebemos que, em outros vocábulos, o aluno não só reconhece a necessidade do uso de marcadores da nasalização, como também os emprega mediante a regra formal, como podemos perceber em “quanto” na linha 3, “brinca” na linha 5, “gente” na linha 8 etc.

Nas linhas 4, 8, 10 e 16, o aluno pratica o mesmo tipo de desvio, quando grafa as seguintes palavras “pratica”, “Fala”, “conta” e “comunica” quando a intenção era grafar “praticar”, “Falar”, “contar” e “comunicar”. Ao grafá-las erroneamente, o aluno demonstra não reconhecer o “r” final com uma marca da tonicidade. É provável que ela não reconheça porque, ao grafá-las, se apoiou na oralidade.

Nas linhas 7 e 16, o aluno grafa o vocábulo pessoa da seguinte maneira: “perso” e “persa” respectivamente. Se não fosse o contexto no qual a palavra está inserida, seria difícil compreendê-la, tendo em vista a imprecisão e a supressão das letras. Ao analisarmos o desvio cometido, inferimos que a supressão dos grafemas

“a” e “o” se configura como falta de atenção, visto que o que foi suprimido na primeira palavra está posto na outra e vice-versa. Quanto ao uso do grafema “r” ao invés do “s duplo” é possível que o aluno tenha se baseado na oralidade.

Outro desvio bastante frequente no texto analisado é a questão da concordância nominal, como podemos perceber nas linhas 10 “... para o no so pais...”, na linha 13, “...em vários canto...”, nas linhas 13 e 14 “...muitas criança...”, e, nas linhas 15 e 16, “o seus pais”. Na visão de Cagliari (1989), esse tipo de erro de natureza sintática corresponde a modos de escrever que são influenciados por padrões sintáticos do dialeto que a criança usa.

Na linha 6, o aluno grafa erroneamente a expressão “jadise” (já disse), onde se constata a ocorrência de um erro triplo. O primeiro diz respeito à junção indevida das palavras. Esse tipo de desvio já era previsto tanto por Cagliari (1989), como por Carraher (1990), como também por Zorzi (1998). Este é um dos tipos de erros mais comuns ocasionado pela falta de clareza por parte do aluno quanto à junção ou segmentação das palavras, pois ainda se apoia nos padrões da oralidade.

O segundo desvio consiste em grafar “dise” (disse). Este tipo de desvio também foi observado na linha 9, quando o aluno grafou “no so” (nosso). Para Cagliari (1989), este fenômeno é classificado como uso indevido de letras. Isso ocorre quando a letra utilizada para escrever uma palavra, embora pudesse ser uma opção de escrita, não corresponde ao que é determinado pela ortografia. O terceiro desvio consiste na ausência do sinal gráfico, que assinala a tonicidade do monossílabo “já”, imperceptível para o aluno.

Figura 6: Texto produzido pelo aluno F do 6º ano do Ensino Fundamental – Escola Enéas Ferreira Nobre.

1 Bulligny e uma coisa muito seria e
 2 isso não se faz com ninguém faz isso com
 3 ninguém porque poder da pressão e isso não
 4 era para existir porque nunca ser saber
 5 o que é sobrinho de uma pessoa sobre
 6 ndo bulligny porque e triste para uma mãe
 7 e um filho porque e triste sem poder fazer
 8 nada pelo seu filho por que quando eu via
 9 o meu irmão passando pela aquilo eu pensei
 10 o que eu esse menino tem de melhor
 11 do que o meu irmão ele chamou o meu
 12 irmão de gato preto eu disse o que e que
 13 tu e de mesmo do que de tua irmã
 14 e o que brincar das albas azuis não né
 15 ele estava muito triste alguns dias atrás
 16
 17 Fim
 18

Ao analisarmos o texto 6, *a priori*, percebemos a falta de familiaridade por parte do seu autor com relação ao uso da língua padrão. O texto foi escrito em um único parágrafo e não se percebe a presença de nenhum sinal de pontuação. Nesses moldes, podemos dizer que o texto é constituído por um emaranhado de ideias pouco claras, devido à ausência dos sinais de pontuação.

No que concerne à ortografia, são observados no corpo do texto desvios de naturezas diversas tais como: a acentuação gráfica, translineação, omissão de letras, uso inadequado de letra maiúscula etc. Convém salientar que não mais nos deteremos em justificar tais desvios, pois já foram relatados na análise de textos anteriores.

Na linha 1, o aluno parece não reconhecer a tonicidade das palavras “e” (é) e “seria” (séria), visto que não as marca com o acento agudo. Entretanto, na linha 7, o aluno assinala corretamente o vocábulo “é”. Tal ocorrência, nos remete ao entendimento de que o desvio cometido na linha 1, concernente ao vocábulo em questão, pode ter sido ocasionado pela falta de atenção. Ao final do texto, um fenômeno ainda não mencionado em textos anteriores foi observado no texto do aluno. Ele encerra seu texto com a palavra “fim”. Inferimos a partir desse fenômeno que é possível que o aluno tenha feito alusão aos desfechos comuns nos contos de fada.

Figura 7: Texto produzido pelo aluno G do 6º ano do Ensino Fundamental – Escola Enéas Ferreira Nobre.

bullying não é brincadeira

1 bullying não é brincadeira bullying e
 2 'isso seria bullying e uma brincadeira
 3 de muito mal gosto, para quem pratica
 4 bullying se for com uma ~~qual~~ pessoa e brincadeira
 5 de ~~prova~~ ~~qual~~ ~~mostra~~ ou brincar mas cada
 6 um tem seu jeito de ser como é.
 7 Mas o bullying é praticado em todas
 8 as partes no Brasil nas ruas até mesmo
 9 com as amigas, tem amigo que é amigo
 10 pela frente mas quando sói não praticando
 11 bullying pela costas
 12 bullying é praticado de varias formas
 13 como agressão sendo praticado também
 14 com apelidos, um sendo também praticado
 15 se for com os cabelos que é cochadas
 16 de cor diferente mas cada um tem
 17 sua forma de ser bastando ou não
 18 cada um faz pelo que aparece e semelhantes
 19 de eles
 20

Ao analisarmos o texto acima, podemos afirmar que o aluno possui pouca familiaridade com a atividade escrita formal, pois não teve a preocupação em organizar suas ideias dentro de uma estrutura textual condizente, visto que não se percebe a marcação dos parágrafos e nem o uso dos sinais de pontuação. Dessa forma, o texto mais parece um emaranhado de ideias pouco articuladas em defesa da temática sugerida. Este se organiza em um único parágrafo e apresenta ideias confusas. Estes aspectos comprometem a qualidade do texto e demonstram que o aluno tem dificuldades em articular as ideias e construir enunciados coerentes em torno de seus argumentos.

Ainda sobre o texto 6, podemos afirmar que o seu autor tem pouco domínio da variedade padrão, pois vários desvios são perceptíveis, tais como: acentuação gráfica, uso inadequado da inicial maiúscula, linhas 1 e 18, uso inadequado dos operadores argumentativos, linha 7. A repetição exaustiva da palavra *bullying*, tema central do texto, revela imaturidade e dificuldade em articular suas ideias por meio de elementos coesivos de modo a construir enunciados coerentes.

Ao final do texto, linhas 17, 18 e 19, o aluno usa como desfecho o seguinte argumento: “gostando ou não cada um foi feito a aparência e semelhança de deus”. Percebemos que o argumento utilizado é de cunho religioso, pois faz alusão à textos bíblicos. Embora não seja totalmente incoerente, este constitui um fraco argumento; subentendemos que, ao utilizá-lo, o aluno possivelmente teve a pretensão de ressaltar a questão do respeito mútuo entre as pessoas, o que de fato seria um argumento forte.

Figura 8: Texto produzido pelo aluno H do 6º ano do Ensino Fundamental – Escola Enéas Ferreira Nobre.

1 Bullying é uma coisa que todos sabem,
 2 não há ninguém que não seja sujeito a esse
 3 tipo de preconceito. Por aparência, jeito de
 4 ser, tipo de pessoa, posição social e econômica, de
 5 etc. presente em todos os lugares, nas ruas,
 6 trabalho e principalmente na escola, que é o
 7 ponto onde mais se encontram esse tipo de
 8 agressão tanto verbal como física. Bullying já é um
 9 assunto praticamente já muito conhecido pela prática
 10 por explicações.
 11
 12 Como é um assunto interessante nunca vemos falar
 13 tanto assim na escola mas algumas vezes sim, e frequentemente
 14 neste caso acontece na escola todos os dias a todo mo-
 15 mento sem que praticamente ninguém perceba ou faça algo
 16 que seja ~~o~~ para ajudar e impedir que aquilo seja por
 17 do que já está aí acontecer. É impossível impedir que
 18 de fato tudo isso aconteça, e a pessoa não se surpreende
 19 se afastando, deixando definitivamente de conviver socialme-
 20 nte.

No texto 8, o aluno demonstra ter uma certa capacidade discursiva enquanto produtor de texto, pois ao longo do texto apresenta ideias um tanto quanto coerentes e encadeadas em torno do tema proposto. Além disso, revela certa preocupação com a estrutura, pois constrói o texto em torno de dois parágrafos e utiliza sinais de pontuação para demarcar os enunciados.

Apesar dos aspectos positivos observados no texto, faz-se necessário atentar para a observância de desvios cometidos ao longo do texto considerados primários, como por exemplo, o emprego da inicial maiúscula, conforme podemos observar nas linhas 1, 2, 3, 8, etc., traslineação, linhas 18 e 19, acentuação gráfica, linhas 3, 4 e 9. Na linha 16, deparamo-nos com um desvio atípico, pouco comum. O aluno grafia o forma verbal “há” da seguinte maneira: “áh”. A grafia da palavra nos remete ao entendimento de que provavelmente, assim a escreveu porque são

foneticamente ou por se tratar de um simples trocadilho das letras que compõem a sílaba.

Convém observar que o aluno ao escrever o primeiro parágrafo foi mais coerente, pois as ideias foram colocadas de forma mais claras e objetivas. Já no segundo parágrafo, percebemos certa dificuldade por parte do aluno em defender seu ponto de vista, os argumentos apresentados são fracos, linhas 12 e 13, e contraditórios com repetições de ideias, linhas 13 e 14, que dificultam a compreensão do texto. Quanto à estrutura, percebemos a falta de um desfecho para o texto, ou seja, falta a conclusão do texto.

Figura 9: Texto produzido pelo aluno I do 6º ano do Ensino Fundamental – Escola Enéas Ferreira Nobre.

TEMA: Bulimã não é Brimãora

1 N Bulling não pora ser criore par
 2 que não é Bom se vou tido zozomro
 3 Bulling eu não fosse Bullin por que eu
 4 não quero ser Chomoro, de oplice
 5 procomitearso lunão comarso com Fozes
 6 Bulling.
 7 Eu terno omido que chomo as outros
 8 de oplice de não goste de serchomoro
 9 van comhuro alertoome as outros para
 10 não luso a mutar Fizes as outros chomoro
 11 as outros arso omis parcales ro corlo
 12 as, outros parcales, porque de e megre
 13 ro que, e garrio Fize, que zotiro no HReo
 14 nar prova de Bulling RB RBTA EBOM EUGATO
 15
 16 vomas comarso que nigem gar di serchomoro
 17 de oplice.

De modo geral, podemos afirmar que o texto 9 apresenta ideias coerentes com a temática, todavia, revela por parte de seu autor inexperiência com a atividade de produção escrita. Percebemos que o aluno teve a intenção de escrevê-lo em três parágrafos, mas só o primeiro foi demarcado, isso demonstra a sua imaturidade com relação à atividade escrita.

Outro aspecto que cabe destacar é a presença de diversos desvios ortográficos, tais como: escrita apoiada na oralidade, troca de fonemas, falta de critérios exatos de segmentação das palavras, ausência de pontuação, os quais não iremos mais justificar, visto que são comuns nos textos analisados anteriormente. Mais uma vez, notamos que o desenvolvimento da escrita é limitado a níveis que não condizem com os índices de proficiência em leitura, apontados nos resultados relativos à leitura analisados em nossa pesquisa.

Ao final do “segundo parágrafo”, percebemos a tentativa do aluno de lançar um argumento forte no combate à prática de *bullying* quando menciona a questão do respeito, linha 14. Para tanto, aciona seu conhecimento de mundo e faz uso do dito popular “respeito é bom e eu gosto”. Subtendemos que o aluno tenta reforçar seus argumentos, mas não consegue expressar seu pensamento através da escrita.

Figura 10: Texto produzido pelo aluno J do 6º ano do Ensino Fundamental – Escola Enéas Ferreira Nobre.

Teve: bulling não é brincadeira.
 1 O bulling é um preconceito que as pessoas
 2 tem com as outras, o bulling pra mim
 3 é uma coisa que ninguém deveria ter
 4 com ninguém pois todos são iguais e eu
 5 imagino, como isso deve doer psicologicamente
 6 não na vítima, no agressor não dói
 7 nada pois para eles é motivo de risos,
 8 eu particularmente não sofre nem uma ag-
 9 reção mais também sei como isso deve doer.
 10
 11 todos as pessoas que sofre bulling as
 12 vezes comete até suicídio com se próprio,
 13 elas sofrem muito eu imagino pois muit-
 14 as vezes já vi pessoas sofrerem muito por
 15 conta das agressões que comete o bulling.
 16
 17 primeiramente eu acho que todas as pessoas de-
 18 vem se conscientizar de que isso faz muito
 19 mal a vítima, as agressões se se fo-
 20 rmasse no lugar das vítimas para um se
 21 era prazeroso e assim eles se vão que
 22 é muito ruim e não tem nada de praze-
 23 roso. O bulling doer.

Ao determos nossa atenção no texto 10, percebemos a clara intenção do seu autor em estruturá-lo em três partes, considerando que este, de uma certa forma, organizou suas ideias em torno de três parágrafos, muito embora não tenham sido demarcados corretamente. Ao saltar uma linha entre os “parágrafos”, fica evidenciada esta preocupação por parte do autor.

Observamos um certo “descuido” por parte do aluno ao escrever seu texto, uma falta de preocupação com a escrita, revelados por desvios primários também observados em outras produções como, por exemplo, o uso inadequado de letra maiúscula ou minúscula, linha 1, “Preconceito”, linha 11 e “todos”, início de

parágrafo. Tais desvios revelam que o aluno não aprendeu a fazer uso das convenções mínimas da escrita quando usada em sua versão formal.

Um desvio também observado, repetidas vezes, diz respeito a erros de translineação observados nas linhas 5, 8 e 12, considerado um desvio primário. Outro desvio bastante recorrente é a questão da concordância verbal. Percebemos também que o autor não atentou muito para a questão da concordância verbal, conforme pudemos observar nas linhas 10, 11, 14, 17 e 19, mas constatamos que o aluno tem uma certa noção, visto que na linha 12, ele consegue fazer a concordância verbal com sucesso. Outrossim, o aluno apresenta dificuldades relacionadas à acentuação gráfica, linha 6, “vitima”, linha 11, “suicidio” e “Proprio”.

Observamos também que o aluno tem certa dificuldade em articular suas ideias em torno da temática principal e expor seu ponto de vista sobre o assunto. Para demonstrar o que pensa sobre o assunto se utiliza de expressões como: “Pra mim” (linha 2) e “eu acho” (linha 15). Este fato revela que a linguagem utilizada no texto está muito próxima da linguagem oral e que o aluno ainda não adquiriu consciência de que ao escrever textos, precisa fazer uso da variedade padrão da Língua Portuguesa.

Além da repetição explícita, ideias / argumentos usados pelo aluno, como por exemplo a ideia de que o *bullying* causa sofrimento, percebemos a ocorrência de um caso particular de pleonasma na linha 11, quando o autor escreve “suicídio com se próprio”. O modo como escreveu revela que o autor não se dá conta do sentido da palavra suicídio.

Nas linhas 17 e 18, deparamo-nos com a flexão verbal feita pelo aluno, do verbo “PÔR” no modo subjuntivo (PoNhasê). Embora o aluno tenha, ao longo do seu texto, cometido poucos desvios de cunho ortográfico, e assim revelado certa consciência fonológica, ao escrever “PoNhasê”, chamou-nos atenção a forma com ela foi escrita. Nela, percebemos a dificuldade do aluno em flexionar esse tipo de verbo tanto na oralidade quanto na escrita. Provavelmente, o aluno tomou como referência a forma verbal “ponha-se”.

Em linhas gerais, compreendemos através das análises feitas nas produções escritas dos alunos, que estes apresentam dificuldades em articular suas

ideias em torno de uma temática e pouco domínio das convenções ortográficas esperadas por um aluno de 6º ano. Fato que se contrapõe aos resultados apontados nas avaliações externas (SPAECE e IDEB).

5 PLANO DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Conforme afirmamos ao longo deste trabalho, trata-se de uma pesquisa-ação de natureza interventiva. Diante dos resultados obtidos, intervimos por meio de sequências didáticas que contemplaram as principais dificuldades dos alunos no âmbito da escrita.

Na condição de professor-pesquisador, temos sã consciência o quão difícil é resolver os problemas ora detectados, pois, sabemos que o processo de apropriação da escrita não acontece num “passe de mágicas”, tampouco o desenvolvimento da competência escritora do aluno. Contudo, estamos convictos de que não podemos ignorar essa realidade e de que precisamos intervir de modo a, pelo menos, amenizá-la.

Com base nos resultados da pesquisa, planejamos um conjunto de atividades que contemplaram as principais dificuldades dos alunos que vão desde a autoavaliação até a reescritura (coletiva e orientada). Outrossim, considerando os principais desvios observados, voltamos a nossa atenção também para a questão ortográfica, a pontuação, a paragrafação, a translineação e a concordância verbal.

Sabemos que o trabalho com sequências didáticas é fundamental para trabalhar os gêneros numa perspectiva textual. Todavia, não podemos ignorar as deficiências do aluno enquanto produtor de textos. Portanto, nossas ações se constituem em um misto de atividades diversas a fim de desenvolver as competências onde os alunos revelaram maior fragilidade.

A seguir, relataremos as principais atividades interventivas realizadas no decorrer da pesquisa mediante os resultados alcançados. Inicialmente, elaboramos uma ação didática de modo a contribuir na geração de ideias para que pudéssemos obter a escrita espontânea dos alunos.

Considerando que as práticas de escrita desenvolvidas nas escolas, por vezes, se distanciam da “vida real” do aluno, optamos por fazer um trabalho que teve como ponto de partida um problema enfrentado pelos estes. A temática

escolhida foi a questão do *bullying*, tendo em vista que a prática do *bullying* faz parte do cotidiano escolar deles.

Assim, ao trabalharmos essa temática, além de favorecer a geração de ideias sobre o assunto, estávamos também trabalhando um assunto que merece um olhar por parte da escola. Não obstante, a escolha da temática foi satisfatória, por se tratar de um assunto real e vivenciado por eles, pois despertou o interesse da maioria.

A seguir, apresentamos o planejamento elaborado para esse fim, que ocorreu em dois momentos distintos e teve duração de 4 h/a.

1º Dia (2 h/a)

OBJETIVOS:

- Refletir criticamente sobre o *bullying* e suas consequências favorecendo assim, a geração de ideias.
- Propiciar um ambiente favorável para uma discussão saudável sobre a temática em questão, desenvolvendo desse modo a oralidade.

CONTEÚDO:

O *bullying* e suas consequências.

AÇÃO DIDÁTICA:

1- Introduzir o assunto por meio de uma conversa informal sobre o assunto, lançando para os alunos as seguintes perguntas:

- O que vocês entendem por VIOLÊNCIA?
- A violência ocorre somente quando há agressão física?
- É do conhecimento de vocês a existência de algum tipo de violência dentro da escola?
- Vocês já presenciaram algum tipo de violência dentro da escola? Relate.
- Como vocês se sentem ao presenciar?
- Como reagem?
- O que vocês pensam sobre isso?

- Como se chama esse tipo de violência?
- Algum de vocês já passou por isso?
- Gostaria de relatar?

2- Exibição do vídeo: Lalá, a menina dos cabelos de cenoura.

3- Exploração do vídeo (Atividade oral).

- Qual é o tema central do vídeo?
- O que tornava Lalá diferente?
- Como ela se sentia?
- A intervenção da professora foi positiva? Por quê?
- Como você reagiria no lugar de Lalá?

4- Exibição de slides sobre o *bullying* e suas consequências.

5- Divisão da turma em grupos para leitura de textos de apoio sobre *bullying*, conceito e consequências.

6- Apresentação oral das equipes sobre o assunto lido.

2º Dia (2h/a)

PRODUÇÃO ESCRITA

Solicitamos que os alunos produzissem um texto opinativo com base nas discussões e nas leituras realizadas acerca da temática “*Bullying* não é brincadeira”. Na ocasião, apresentamos as características do gênero e os cuidados e orientações necessárias para a produção do texto solicitado.

3º Dia (2h/a)

Início das atividades interventivas

5.1 Autoavaliação

Nesta atividade, convidamos os alunos a refletirem sobre os textos produzidos por eles, observando a questão estrutural e formal do texto. Acreditamos que a reflexão propicia a aquisição do conhecimento. Os textos foram reproduzidos

(xerocados) e entregues uma cópia ao aluno/autor; em seguida algumas questões foram lançadas acerca do texto.

- Quantos parágrafos tem o seu texto?
- Você demarcou os parágrafos corretamente?
- Você empregou os sinais de pontuação?
- Você teve o cuidado de não misturar os tipos de letras ao escrever seu texto?
- Faça uma releitura do seu texto e responda: você percebeu algum desvio ortográfico no seu texto?
- Quantas vezes você rascunhou seu texto antes de entregar?
- Você acha importante e necessário reescrever o texto antes de entregar?

Depois de fazerem a autoavaliação, abrimos espaço para que os alunos socializassem as suas conclusões. Na ocasião, salientamos que reconhecer as próprias falhas dentro do texto constitui uma rica ferramenta de aprendizagem. Por fim, sugerimos que o aluno reescrevesse seu texto com base na sua autoavaliação.

5.2 Reescritura coletiva

Para esta atividade, selecionamos previamente alguns textos para serem reescritos pela turma de forma coletiva. Para tanto, tomamos alguns cuidados, a saber: sensibilização da turma quanto à necessidade de se manter o anonimato, preservando, assim, a identidade do autor; além disso, os textos selecionados para esta atividade foram digitados fidedignamente e exibidos em forma de slides para que, desse modo, o autor não pudesse ser identificado.

Objetivando despertar no aluno a consciência de que a produção de um texto exige que seu produtor faça uso de um conjunto de saberes e competências diversas, procuramos trabalhar as principais dificuldades percebidas, mas de forma seccionada. Para cada aula, foram selecionados os aspectos a serem observados/explorados, bem como os textos que ilustravam a não observância destes aspectos ou emprego/uso inadequado.

Os aspectos trabalhados foram: articulação das ideias/coerência, pontuação, concordância, estrutura textual, coesão, desvios ortográficos e marcas da oralidade. Depois de explorarmos visualmente os textos exibidos, os alunos foram informados quanto ao aspecto cujo enfoque maior seria dado naquele momento. Entretanto, outras observações não correlatas que porventura surgiram por parte dos alunos não foram desprezadas e foram considerados como objetos de reflexão e de aprendizagem.

5.3 Atividades ortográficas (práticas situadas)

Após fazermos um “apanhado” no texto dos alunos das palavras com desvios, fizemos uma espécie de painel com elas, o qual foi exposto no quadro. Aos alunos, foram dados os seguintes comandos: observassem atentamente ao modo como foram escritas e identificassem possíveis desvios. Em duplas, foram orientados a reescrevê-las, eliminando os desvios. Caso julgassem necessário, poderiam consultar o dicionário.

Com base na incidência dos desvios observados nas produções, passamos a intervir de forma mais incisiva por caso.

- Emprego dos sinais de pontuação (2 h/a);
- Acentuação gráfica (2 h/a);
- Concordância verbal (2 h/a);
- Emprego do R/ RR (1 h/a);
- Emprego do S/ SS, Ç, SC (2 h/a);
- Emprego dos “porquês”, “mas” e “mais” e “mau” e “mal” (2 h/a);
- Emprego do elemento nazalizador “m” antes de “p” ou “b” (1 h/a).

5.4 Atividade extra-sala

Dividimos a turma em pequenos grupos e solicitamos que fizessem uma pesquisa de campo e fotografassem imagens contendo palavras, expressões, anúncios com desvios ortográficos diversos em situações reais. O resultado deste trabalho foi socializado com a turma e foi uma das mais exitosas. Posteriormente, as palavras que continham desvios foram tomadas como objetos de reflexão.

5.5 Reescritura de trecho dos textos

Sensibilizamos os alunos quanto à necessidade de reescrever o texto. Ressaltamos a importância da reescritura para o aprimoramento da escrita e desenvolvimento das competências correlatas. Vale salientar que esta foi uma das tarefas mais difíceis de executar no nosso plano interventivo, dada a resistência dos alunos que consideram a primeira versão do texto um produto pronto e acabado. Começamos esta tarefa reescrevendo alguns trechos retirados dos textos dos alunos, focando em um dos aspectos observados.

- Coerência;
- Articulação das ideias;
- Marcas da oralidade.

5.6 Reescritura de textos completo sob a orientação do professor e dos colegas

No decorrer da pesquisa e mediante nossas observações, selecionamos alguns alunos que demonstraram ter mais facilidade para escrever e produzir textos e os colocamos na condição de “padrinho” dos alunos com mais dificuldades o que também foi considerada um prática exitosa.

Para tanto, foi feita uma sensibilização quanto a importância do trabalho conjunto e da parceria firmada entre os alunos. A atividade de reescrita dos textos rendeu aos alunos proveitosas reflexões a cerca de sua escrita. Após a reescritura, os alunos apresentavam os textos refeitos e comentavam sobre a experiência vivenciada.

Ao final das análises podemos conhecer o nível de letramento escrito e a qualidade das produções escritas das crianças egressas do PAIC, hoje alunos do 6º ano do ensino fundamental, as quais foram acompanhadas por dois anos para fim desta pesquisa. Deparamo-nos com uma situação divergente entre a proficiência em leitura propagada pelas avaliações externas (SPAECE e IDEB) e o nível do letramento escrito desses alunos em ambiente escolar, o que nos levou a intervir por meio de sequência didática frente à realidade ora observada.

No decorrer da pesquisa, os alunos tiveram a oportunidade de demonstrar espontaneamente seus conhecimentos adquiridos durante o período em que foram assistidos pelo PAIC e observamos alguns aspectos de suas produções escritas, tais como: a articulação das ideias, o emprego dos conectivos que favorecem a coerência e continuidade do texto, problemas relativos à ortografia, à acentuação, à pontuação e à organização estrutural dos textos.

Sabemos que o processo de apropriação da escrita acontece de forma gradual e que cada aluno possui seu próprio ritmo, e que as dificuldades relativas a esse processo permanecerão ao longo de sua escolarização. Mas, também entendemos que o nível de letramento em leitura não pode estar totalmente disvinculado do nível de letramento escrito. A comparação entre esses dois níveis aponta para uma discrepância gritante, e isso nos leva a crer que as atividades aplicadas em sala de aula priorizam a leitura em detrimento da produção escrita, ou seja, a escrita é deixada um pouco de lado no processo de formação/letramento dos alunos assistidos pelo PAIC, conforme revelou a pesquisa.

Percebemos através das produções dos alunos, conforme já havíamos mencionado, que eles têm dificuldade em articular suas ideias em favor de um ponto de vista, não possuem o domínio do norma padrão da Língua Portuguesa, visto que é perceptível a presença de vários desvios, sobretudo no que concerne à ortografia, ausência de sinais de pontuação, uso da inicial maiúscula, dentre outros.

Abaixo, elencamos as principais dificuldades apresentadas pelos alunos em suas produções com o intuito de consolidá-las e, para que pudéssemos a partir daí, traçar as metas interventivas, pois compreendemos que os desvios devem não apenas ser corrigidos, mas transformados em objeto de conhecimento, em material para análise, reflexão e refacção.

TABELA 1: Distribuição das ocorrências de desvios presentes nos textos produzidos pelos alunos do 6º ano ensino fundamental.

TIPOS DE DESVIOS	ALUNO									
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Transcrição da fala/ apoio na oralidade		X	X	X	X				X	X
Erros decorrentes de representações múltiplas	X	X		X	X					X
Nazalização	X		X			X			X	
Acentuação gráfica						X	X	X	X	
Marcas da oralidade				X	X					
Fusão ou Segmentação não convencional	X	X			X				X	
Confusão entre as terminações verbais am/ao	X	X	X							
Estrutura do texto	X		X			X	X	X		X
Sinais de pontuação	X		X	X	X	X	X	X	X	X
Mistura de letras cursiva e forma				X				X	X	
Translineação		X				X		X	X	
Coerência	X						X	X		
Troca de fonemas sonoros para surdos			X							
Concordância verbal					X					X
Articulação de ideias	X	X	X			X	X			X

Com base na consolidação dos resultados apresentados na tabela 1, podemos inferir que 90% dos alunos pesquisados apresenta dificuldades no que diz respeito ao emprego dos sinais de pontuação. Este é pois, o desvio mais recorrente nas produções dos alunos. 60% dos alunos apresenta dificuldades concernentes a transcrição de palavras com apoio na oralidade bem como, demonstraram ter dificuldade com relação a estrutura do texto (paragrafação/articulação das ideias).

O terceiro desvio mais observado contempla 50% dos alunos pesquisados e diz respeito aos desvios decorrentes de representações múltiplas. 40% dos alunos cometeu desvios relativos a questões como nasalização, acentuação, fusão ou segmentção não convencional das palavras e translineação. 30% cometeu desvios quanto à questão da mistura de letra cursiva com letra de forma, confusão entre as terminações verbais entre “am/ão”, e também dificuldades em manter a coerência no texto. 20% dos alunos deixou transparecer no texto marcas da oralidade e demonstrou dificuldades também com relação a concordância verbal. 10% cometeu desvio pertencentes a troca de fonemas surdos por sonoros.

Considerando que a produção dos textos analisados de se deu de forma espontânea, não podemos afirmar que o não aparecimento de um desvio na produção do aluno, implique, necessariamente, que ele não possa cometê-lo. Convém salientar que, os dados apresentados na tabela acima, respresentam apenas a estatística dos desvios considerados em nossas observações.

Ao final da realização deste trabalho, sentimos a sensação do dever cumprido. As ações interventivas realizadas nos permitem inferir que é possível ampliar o nível de letramento escrito dos alunos, mas de forma lenta e gradual. A experiência nos direciona para uma longa caminhada que depende de ações articuladas e sequenciais. Para tanto, necessário se faz a implantação de políticas públicas mais consistentes, a fim de aproximar os resultados apontados nas avaliações externas à realidade vivenciada em sala de aula.

6 CONCLUSÃO

Ao final deste trabalho, percebemos o quão valioso é o trabalho do professor-pesquisador. Associar e aproximar as teorias à prática de sala de aula é fundamental para que possamos aperfeiçoar nossa práxis pedagógica, e compreender como se dá o processo de ensino e aprendizagem. Todavia, ao passo que, apraz-nos, fazer um trabalho desta natureza, na mesma proporção nos angústia o fato de termos que conciliar trabalho e formação acadêmica.

Conforme afirmamos na introdução, este trabalho é fruto de nossas inquietações enquanto docente do ensino fundamental e médio. Nossa maior preocupação reside no fato de os alunos do 6º ano apresentarem um baixo nível de letramento escrito, muito embora os resultados das avaliações externas (SPAECE e IDEB), apontem para um crescimento paupável no tocante as habilidades de leitura.

Ao longo deste trabalho, coletamos os resultados das avaliações externas para o 5º ano em Língua Portuguesa referentes ao Estado do Ceará, ao município de Ibicuitinga e à escola Enéas Ferreira Nobre, a fim de traçarmos um contraponto entre estes resultados e os resultados encontrados em sala de aula por meio das produções escritas. Por conseguinte, buscamos intervir frente aos resultados alcançados nesta pesquisa, com vistas a atender a proposta do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS).

Os resultados desta pesquisa confirmam a hipótese inicial de que há grande discrepância entre os resultados proferidos pelo SPAECE e os resultados vivenciados em sala de aula, havendo, portanto, um grande contraste entre o nível de proficiência leitora (com base nos resultados do SPAECE) e o nível de proficiência escrita. Em outras palavras, podemos afirmar que os alunos assitidos pelo PAIC apresentam baixo nível de letramento escrito e que estes não se apropriaram ainda das convenções ortográficas, bem como apresentam sérias dificuldades em produzir textos coerentes e coesos.

A partir das nossas observações cotidianas em sala de aula e das produções dos alunos, pudemos constatar que as avaliações externas vêm definindo o currículo escolar e este, por sua vez, tem priorizado a leitura em detrimento da escrita. Se assim não fosse, não haveria tanta discrepância entre as habilidades correlatas à leitura e à escrita.

Esperamos que este trabalho sirva de reflexão para o fortalecimento das políticas públicas voltadas para alfabetização e letramento, no sentido de se dar um enfoque maior à questão da escrita e da produção em sala de aula, visto que em dado momento da vida do aluno, ele vai ter que demonstrar não somente que sabe ler, no sentido amplo da palavra, mas também que sabe escrever.

Esperamos ainda, que este trabalho sirva de reflexão para os defensores das avaliações externas, em especial para os idealizadores do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) e do Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no sentido de conceber a escrita como sendo uma atividade tão relevante quanto à leitura para o educando. Em outras palavras, que possamos ampliar também o nível de proficiência escrita de nossas crianças, por meio de políticas voltadas para este fim, incluindo a formação continuada do professor.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Rui; GOMES, Ivo; CAMPOS, Márcia (Org.). **Educação de qualidade começando pelo começo**: relatório final do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar. Fortaleza: Assembleia Legislativa do Ceará, 2006.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados do SAEB 2003**. Brasília: Inep, 2004.

CAGLIARIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CEARÁ; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Regime de Colaboração para a garantia do direito à aprendizagem: o Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic) no Ceará**. Fortaleza: Governo do Estado do Ceará; Secretaria de Educação do Estado do Ceará, 2012.

FERRARO, A. R. História quantitativa da alfabetização no Brasil. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003, p. 195-207.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**: nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das letras, 1995.

_____. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: Cefiel/ IEL/ UNICAMP, 2005.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita**: formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2010.

MARQUES, C. A. *et al.* Qual o nível de alfabetização das crianças do Ceará?. In: AGUIAR, R. R.; GOMES, I. F.; CAMPOS, M. O. C.(Org.). **Relatório final do comitê cearense para a eliminação do analfabetismo escolar**: educação de qualidade começando pelo começo. Fortaleza: Assembléia Legislativa do Ceará, 2006.

MORAIS, A. G. (Org.) **O aprendizado da ortografia**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Ortografia**: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2010.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de Alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o seminário “ Alfabetização e Letramento em debate”, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental d Secretaria de Educação Básica do Ministério da educação, realizada em Brasília, em 27/04/ 2006.

_____. **Os sentidos da Alfabetização**: São Paulo 1876-1994. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

_____. **Alfabetização no Brasil**: uma história de sua história. 2.ed. São Paulo; Marília: Editora Unesp; Oficina Universitária, 2012.

_____. **Educação e Letramento**. São Paulo: Unesp, 2014.

RIBEIRO, V. M. **Letramento no Brasil**: Reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global 2003.

ROJO, R. H. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Disponível em: <www.seduc.ce.gov.br>.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ. Disponível em: <www.spaece.caedufjf.net>.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003, P. 89 a 113.

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

_____. **Alfabetização e Letramento**. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2013.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

XAVIER, A. C. **Como fazer e apresentar trabalhos científicos em eventos acadêmicos**. Recife: Editora Rêspel, 2010.

ZORZI, J. L. **Aprender a escrever**: a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXO A - QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

NOME: _____

IDADE: _____ **ANOS** **SEXO:** () FEMININO () MASCULINO **SÉRIE/ANO:**

ENDEREÇO: _____

_____ **1-VOCÊ MORA NA ZONA:** () RURAL () URBANA

2-ESTRUTURA FAMILIAR

2.1- COM QUEM VOCÊ MORA?

() COM MEUS PAIS. () COM PARENTES. () COM PADASTRO/
MADASTRA

() COM MEUS AVÓS. () COM AMIGOS. () COM IRMÃOS.

() N.D.A. OUTRA:-----

-

2.2- FONTE DE RENDA DA SUA FAMÍLIA:

() AGRICULTURA () COMÉRCIO ()
PECUÁRIA

() FUNCIONÁRIO PÚBLICO () APENAS BOLSA FAMÍLIA () N.D.A.

() OUTRA. QUAL?: -----

-

2.3- NÍVEL DE ESCOLARIDADE DE SEUS PAIS.

2.3.1- PAI:

() ANALFABETO () ENSINO MÉDIO
COMPLETO

() 1º A 4º SÉRIE () ENSINO MÉDIO
INCOMPLETO

() ENSINO FUNDAMENTAL COMPLETO () ENSINO SUPERIOR
COMPLETO

ENSINO FUNDAMENTAL INCOMPLETO ENSINO SUPERIOR INCOMPLETO

PÓS- GRADUADO MESTRADO

DOUTORADO NÃO SEI INFORMAR

2.3.2- NÍVEL DE ESCOLARIDADE DE SUA MÃE:

ANALFABETO COMPLETO ENSINO MÉDIO

1º A 4º SÉRIE INCOMPLETO ENSINO MÉDIO

ENSINO FUNDAMENTAL COMPLETO ENSINO SUPERIOR COMPLETO

ENSINO FUNDAMENTAL INCOMPLETO ENSINO SUPERIOR INCOMPLETO

PÓS- GRADUADO MESTRADO

DOUTORADO NÃO SEI INFORMAR

2.4- RENDA FAMILIAR:

APENAS O BOLSA FAMÍLIA. MÍNIMOS. DOIS SALÁRIOS

UM SALÁRIO MÍNIMO. MÍNIMOS. TRÊS SALÁRIOS

ACIMA DE TRÊS SALÁRIOS MÍNIMOS. FAMILIAR. NÃO TEMOS RENDA

2.5-DENTRE OS ELETRODOMÉSTICOS LISTADOS ABAIXO, ASSINALE OS QUE VOCÊ DISPÕE EM SUA CASA:

GELADEIRA. MÁQUINA DE LAVAR ROUPAS

MICRO-ONDAS. ANTENA PARABÓLICA

TELEVISÃO. REFRIGERADOR DE AR.

TV A CABO DVD

COMPUTADOR FOGÃO A GÁS

ANEXO B- QUESTIONÁRIO SOBRE PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA.

1- SOBRE LEITURA:

1.1- VOCÊ GOSTA DE LER?

() SIM () NÃO

POR QUÊ ?-----

-----2- VOCÊ ACHA IMPORTANTE SABER LER? JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA.

3-VOCÊ ACHA IMPORTANTE SABER ESCREVER? JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA.

4-QUE PRÁTICAS DE ESCRITAS VOCÊ ADOTA NO SEU DIA A DIA FORA DA ESCOLA?

- () ESCREVO CARTAS () ESCREVO BILHETES
 () ESCREVO EM DIÁRIO () ESCREVO NO FACEBOOK
 () ESCREVO BILHETES () ENVIO MENSAGENS VIA CELULAR
 () OUTRAS

QUAL/QUAIS:-----

5- VOCÊ POSSUI LIVROS EM CASA?

() SIM () NÃO

5.1- SE SUA RESPOSTA FOR SIM, RESPONDA:

6- QUE TIPOS DE LIVROS VOCÊ POSSUI EM CASA?

- () APENAS LIVROS DIDÁTICOS () ENCICLOPÉDIAS () BÍBLIA SAGRADA
 () PARADIDÁTICOS DIVERSOS () DICIONÁRIOS () OUTROS

QUAL/QUAIS? -----

10- USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO.**10.1- DENTRE OS RECURSOS TECNOLÓGICOS ABAIXO, ASSINALE APENAS AQUELES QUE VOCÊ SE UTILIZA NO SEU DIA A DIA:**

CELULAR NOTEBOOK CÂMERA DIGITAL

TABLET COMPUTADOR TV

OUTROS: Quais?-----

10.2-DENTRE AS REDES SOCIAIS LISTADAS ABAIXO, ASSINALE APENAS AS QUE VOCÊ SE UTILIZA PARA SE COMUNICAR NO SEU DIA A DIA:

E-MAIL FACEBOOK BLOGGER
INSTAGRAN

SKYPE TWITTER WHATS APP MSN

OUTRA (S):-----

10.3-SUA ESCOLA DISPÕE DE LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA?

SIM NÃO

10.4- VOCÊ COSTUMA FREQUENTAR O LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA?

SIM NÃO

10.5- SE VOCÊ COSTUMA FREQUENTAR O LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA, ASSINALE A(S) ALTERNATIVA(S) QUE MELHOR REPRESENTA (M) O(S) MOTIVO(S) PELOS QUAIS VOCÊ VAI AO LEI:

PARA APRENDER A UTILIZAR O COMPUTADOR.

PARA FAZER PESQUISA NA WEB.

PARA PRODUZIR TEXTOS.

PARA ATIVIDADES DE ENTRETENIMENTO (JOGAR, ACESSAR O FACEBOOK, ETC).

PARA ACESSAR O FACEBOOK.

PARA LER TEXTOS.

PARA ASSISTIR FILMES.

OUTRA(S) Qual/quais:-----

11.VOCÊ ACHA IMPORTANTE SABER LER? JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA.

12-VOCÊ ACHA IMPORTANTE SABER ESCREVER? JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA.

13-QUE PRÁTICAS DE ESCRITAS VOCÊ ADOTA NO SEU DIA A DIA FORA DA ESCOLA?

() ESCREVO CARTAS

() ESCREVO BILHETES

() ESCREVO EM DIÁRIO

() ESCREVO NO FACEBOOK

() ESCREVO BILHETES

() ENVIO MENSAGENS VIA CELULAR

() OUTRAS

QUAL/QUAIS:-----

Obrigada pela atenção!!!