

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO**

AILZA DE FREITAS OLIVEIRA

**AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NAS PRÁTICAS DE
LETRAMENTOS DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO**

**JOÃO PESSOA
2014**

AILZA DE FREITAS OLIVEIRA

**AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NAS PRÁTICAS DE
LETRAMENTOS DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO**

Trabalho de Conclusão do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino apresentado à Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística e Ensino na linha de pesquisa Teoria Linguística e Métodos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Célia Regina Teixeira

João Pessoa
2014

O48a Oliveira, Ailza de Freitas.

Avaliação da linguagem escrita nas práticas de letramentos
do Programa Mais Educação / Ailza de Freitas Oliveira.- João
Pessoa, 2014.

85f. : il.

Orientadora: Célia Regina Teixeira

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHL

1. Linguística. 2. Linguagem escrita. 3. Letramentos.
4. Avaliação de projetos. 5. Programa Mais Educação.

UFPB/BC

CDU: 801(043)

AILZA DE FREITAS OLIVEIRA

**AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS
DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO**

APROVADA EM 21/07/2014

Prof.^a Dr.^a Célia Regina Teixeira
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Glória das Neves Dutra Escarião
Examinadora Externa

Prof.^a Dr.^a Francisca Terezinha Oliveira Alves
Examinadora Interna

Carinhosamente dedico este trabalho
aos meus maravilhosos pais por terem
recheado meu viver de apoio e de
nobres sentimentos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à UFPB/CCHLA/PPGLE/MPLE nas pessoas dos educadores Erivaldo Pereira e Denilson Matos, por poder apontá-los como modelo em ética profissional e por terem me desafiado a acreditar no meu potencial como ser humano e como profissional. Agradeço;

Aos que fazem o Athenas Colégio e Curso, a E.M. Seráfico da Nóbrega e a E. M. Nazinha Barbosa, por todo incentivo fornecido me instigando ao sucesso profissional, bem como, pelo reconhecimento de meu trabalho enquanto educadora, professora de Arte, atriz, psicopedagoga e eterna estudante;

Aos integrantes da ONG MARÉ PRODUÇÕES ARTÍSTICAS E EDUCACIONAIS, agradeço pelo apoio que me ofertaram nos momentos de ausências decorrentes da necessidade educacional. Estou grata pela compreensão de que essa aprendizagem adquirida enriquecera também nosso trabalho artístico e educacional;

A primeira equipe do PME da PMJP que sonhou, planejou e pôs em prática os desejos coletivos concretizados com a implantação do Programa no município;

A turma pioneira do curso de MPLE da UFPB, em especial, a equipe de trabalho no curso: Soraya de Souza e Ana Paula Pereira. Valeu por tudo que crescemos juntas, valeu pelas brincadeiras, valeu pelos laços criados, valeu pelos momentos felizes e valeu até pelos sofrimentos, tudo gerou aprendizagem, por isso, valeu;

A professora Célia Regina Teixeira, minha orientadora nesta produção acadêmica, pelo exemplo de profissionalismo e por compartilharmos de um olhar para a educação enquanto ferramenta de mudanças. Pela conquista de um novo título acadêmico com seu excelente auxílio pedagógico. Muito obrigada;

As professoras Glória Escarião e Terezinha por suas valiosas contribuições teóricas e por seus assertivos e valiosos ensinamentos pedagógicos;

A Maria das Neves, Cely Sousa e Lisianne Saraiva, que amigavelmente toleraram meus dramas e acalentaram meus sonhos torcendo por minhas vitórias;

A Íris e Bianca, minhas gêmeas lindas, por compartilharmos de momentos recheados de muito crescimento em aprendizagens mútuas;

Em especial agradeço a Iraci Oliveira e Antônio Freitas, meus pais, que motivam meus dias para continuar lutando, lutando e lutando por objetivos que ninguém me arrancará. Minha eterna gratidão pelos sábados e sextas, dedicados ao meu crescimento profissional, pelo investimento fornecido incondicionalmente e por saber que posso contar com vocês, sempre. Meu eterno agradecimento;

E por fim, mas jamais em menor escala, a um anjo, denominado Fernando Abath, sinônimo de amor, que me ensinou que não existe o impossível, quando se quer voar, vira-se anjo, cria-se asas. Ofertando todo apoio, atenção e paciência que só o amor é capaz de transmitir. Agradeço o companheirismo incondicional e sua existência em meu viver.

Nesse momento de conquista e divisor de águas em minha vida acadêmica, optei por falar das aprendizagens múltiplas. Com meus pais aprendi a ter dignidade e respeito; com a maternidade, aprendi a perceber a grandiosidade divina; com as pessoas que menciono em meus agradecimentos, aprendi o quanto sou amada e o quanto posso amar; com a arte, aprendi que nada vale à pena se não houver paixão; com a UFPB, aprendi que somos protagonistas de nossas aprendizagens, os outros, são sempre coadjuvantes; com a psicopedagogia aprendi o quanto posso crescer enquanto educadora; com Cabedelo, aprendi que não adianta perseguir o amor, ele surge inesperadamente, trazendo momentos de intensa felicidade; com A PMJP, aprendi que bons gestores agem com paciência, planejamento e organização; com o MPLE aprendi que sou capaz de me aventurar navegando em novos mares, inclusive nos da Linguística; com a vida, aprendi que tanto ainda tenho a aprender.

Ailza de Freitas Oliveira

LISTA DE GRÁFICOS

1. Gráfico 1: Identificação dos Oficineiros - Sexo.....	38
2. Gráfico 2: Identificação dos Oficineiros - Faixa Etária	38
3. Gráfico 3: Identificação dos Oficineiros - Grau de Instrução	39
4. Gráfico 4: Participação em Formação Continuada	39
5. Gráfico 5: Tempo de Experiência lecionando	40
6. Gráfico 6: Nível e Ano de Ensino que Leciona	40
7. Gráfico 7: Número de Locais de Trabalho	41
8. Gráfico 8: Turnos de Trabalho	41
9. Gráfico 9: Número Total de Horas-aulas Semanais	42
10. Gráfico 10: Situação Trabalhista	42
11. Gráfico 11: Gêneros que Costuma Ler	43
12. Gráfico 12: Gêneros que Costuma Escrever	43
13. Gráfico 13: Categorias no Programa Mais Educação - PME	46
14. Gráfico 14: Processo e Considerações	66

LISTA DE TABELAS

1. Planejamento da Oficina de Letramento na Primeira e Segunda Observação.....	71
2. Planejamento da Oficina de Letramento na Terceira e Quarta Observação	72
3. Planejamento da Oficina de Letramento na Quinta Observação	73
4. Planejamento da Oficina de Letramento na Sexta Observação	74
5. Planejamento da Oficina de Letramento na Sétima Observação	75

LISTA DE SIGLAS

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

JP- João Pessoa

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PME- Programa Mais Educação

PMJP- Prefeitura Municipal de João Pessoa

SEB - Secretaria Nacional de Educação Básica

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEDEC- Secretaria de Educação e Cultura

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo primeiro buscar contribuir com as reflexões sociointeracionistas acerca das linguagens com foco na avaliação da linguagem escrita e nos letramentos. Investigando a presença da linguagem escrita nas práticas de letramentos do Programa Mais Educação no município de João Pessoa, por intermédio dos instrumentos de investigação (questionários e observação) da oficina de Letramento, integrante do macrocampo de Acompanhamento Pedagógico na Escola Municipal Seráfico da Nóbrega. Como aporte teórico em relação ao aspecto sociointeracionista das linguagens e da linguagem escrita, especificamente, a pesquisa foi respaldada em posições que nos apontam ao mesmo tempo individuais e coletivos, com condicionantes linguísticos micros e macro sociais. Em relação aos letramentos, concordamos, ao longo do trabalho, com as afirmativas que defendem os graus de letramentos. No tocante a Avaliação, pesquisamos em sintonia com as posições de que a avaliação promove aprendizagem organizacional e auxilia na melhoria das ações desenvolvidas, atuando como partícipe do planejamento. Concluída a pesquisa e analisados os dados coletados, nossas considerações indicam que a **avaliação da linguagem escrita nas práticas de letramentos no PME**, aponta para compreendermos que a avaliação, as linguagens, a linguagem escrita, os letramentos e o planejamento são vistos como atos processuais. Assim, processo, é a palavra que abriga a postura adequada nas atividades que pesquisamos.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem Escrita. Linguística. Letramentos. Avaliação de Projetos. Programa Mais Educação.

ABSTRACT

This work aims to seek first to contribute with sociointeractionists reflections on languages with a focus on evaluation of written language and literacies. Investigating the presence of writing in the practices of literacies More Education Program in the city of João Pessoa , through the research instruments (questionnaires and observation) of Literacy, part of macro field Monitoring Pedagogical at the Municipal School of Seráfico Nobrega workshop language. As a theoretical contribution in relation to sociointeractionists aspect of language and writing, specifically, language research was supported in positions that link the individual and collective at the same time, with micro and macro social linguistic constraints. Regarding literacies, agree, throughout the work, with the statements defending the degrees of literacies. Regarding evaluation, researched in line with the positions of the review promotes organizational learning and assists in improving the developed actions, acting as a participant in the planning. Completed the survey and analyzed the data collected , our considerations indicate that the evaluation of written language practices of literacies in SMEs , aims to understand the assessment , languages , writing, language, literacies and planning are viewed as procedural acts . Thus, the process, is the word which houses the proper posture in the activities that we research.

KEYWORDS: Written Language. Linguistics. Literacy. Project Evaluation. Education Program More.

POR ONDE NAVEGAREMOS

EMBARQUE DOS MARINHEIROS DE PRIMEIRA VIAGEM	14
1 NAVEGANDO NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO.....	17
2 SOL E SAL: CHEIRINHO DE MAREZIA NAS LINGUAGENS COMO PRÁTICAS SOCIAIS DE ENSINO APRENDIZAGEM	21
2.1 A Bússola Repousa na Linguagem dos Letramentos	24
2.2 Mapeando as Trilhas da Linguagem Escrita	26
2.3 Na Rota Certa com a Linguagem de Projetos e Programas.....	28
2.4 Nadando Rumo à Avaliação de Projetos e Programas	28
3 DA MARÉ BAIXA AO MAREMOTO: EXPEDIÇÃO DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA E ANÁLISE DAS ROTAS	32
3.1 Hasteando as Velas Rumo às Praias de Destino.....	36
3.2 Terra à Vista - Questionário 1: De Perfil dos Oficineiros	37
3.3 Terra à Vista Novamente - Questionário 2: De Categorias no PME.....	45
3.3.1 Tipos de Embarcações	46
3.3.1.1 Embarcação Primeira - Categoria 1: Linguagem	46
3.3.1.2 Embarcação Segunda - Categoria 2: Planejamento e Avaliação	52
3.3.1.3 Embarcação Terceira - Categoria 3: Letramentos	54
3.4 Luneta de Observação	56
4 PORTOS DE DESTINO (MOMENTANEAMENTE SEGUROS).....	64
5 ÂNCORAS	68
6 DESEMBARQUES ANEXADOS.....	71
DESEMBARQUE A: Anexo do Planejamento da Oficina de Letramento na Primeira e Segunda Observação.....	71
DESEMBARQUE B: Anexo do Planejamento da Oficina de Letramento na Terceira e Quarta Observação.....	72

DESEMBARQUE C: Anexo do Planejamento da Oficina de Letramento na Quinta Observação	73
DESEMBARQUE D: Anexo do Planejamento da Oficina de Letramento na Sexta Observação	74
DESEMBARQUE E: Anexo do Planejamento da Oficina de Letramento na Sétima Observação	75
DESEMBARQUE F: Anexo do Texto Trabalhado na Primeira Observação	76
DESEMBARQUE G: Anexo do Texto Trabalhado na Segunda Observação	77
DESEMBARQUE H: Anexo do Texto Trabalhado na Terceira Observação	78

7 ENTRE CARAVELAS, VELEIROS E ESCUNAS ESTÃO OS APÊNDICES.. 79

CAIS A: Apêndice Carta de Apresentação à Escola	79
CAIS B: Apêndice Questionário de Perfil do(a) Professor(a) de Letramento no PME.	80
CAIS C: Apêndice Questionário de Categorias do PME	82

EMBARQUE DOS MARINHEIROS DE PRIMEIRA VIAGEM

Desde os primeiros contatos com a vida acadêmica buscamos navegar por áreas do conhecimento que nos satisfaçam. Ainda no já longínquo Ensino Médio, optamos por cursar o Magistério, depois nesta mesma Universidade Federal da Paraíba, caminhamos por uma licenciatura em Artes Cênicas, seguida por Especialização em Psicopedagogia. Todos os encaminhamentos trilharam rumo à construção de um currículo em Educação, área que atuo enquanto profissional nas modalidades de Ensino Fundamental I, II e Educação de Jovens e Adultos. E que apaixonadamente percebo em registros da linguagem escrita a presença constante e ininterrupta da avaliação.

Estamos nós, ao galgar mais um degrau acadêmico, apresentando o sonho do título de mestre, que possa ser oportunizado por meio de estudos sobre algo que envolveu nossa realidade pedagógica de prazeres. Escrever é algo que nos envolve, assim, a linguagem escrita nos fascina. Avaliar a colaboração da linguagem escrita numa perspectiva sociointeracionista torna nossa prática enquanto pesquisadora prazerosa.

Motivamo-nos a pesquisar sobre a contribuição da linguagem escrita no Programa Mais Educação- PME, por corroborar com as ideias de autores que redigem sobre Educação numa visão interacionista, a exemplo de Moita Lopes (2002) e Blasis (2011), quando afirmam que o ser humano deve integrar-se ao seu cotidiano de forma plena, de modo a compreendê-lo e reinventá-lo, e a ser um ente em constante processo de troca. Essa troca deve ocorrer em uma via de mão dupla entre os saberes cotidianos e os saberes sistematizados historicamente. Valorizando as duas vertentes e convergindo-as para um conhecimento significativo tanto para os que aprendem, quanto para os que ensinam.

Nossa experiência profissional enquanto integrante do Programa Mais Educação - PME no município de João Pessoa, nos conduziu a crer que com a ampliação de novos atores da cena educacional, bem como de outras expressões e manifestações no campo artístico, esportivo, tecnológico e dos saberes populares, proporciona à escola, abrir-se para novas possibilidades, as atividades extra curriculares, buscando, em tempo integral, acolher estudantes e comunidade nessa troca de saberes. Eis o objetivo que move nossa pesquisa acadêmica. O interesse por avaliar como a linguagem escrita contribui dentro do PME na busca da efetivação dos letramentos nessa troca de saberes.

Acolher nesta pesquisa dados de uma ação inclusiva enquanto extensão de tempo na prática pedagógica, com foco na linguagem escrita, nos conduz à busca de elementos registrados, palpáveis, legíveis e visíveis, mas num campo de atuação tão amplo e com resultados sempre a longo e médio prazo como assim o é, o campo educacional. Por isso, Valemo-nos dos dizíveis por intermédio das Leis, a exemplo das competências da organização nacional que estão estabelecidas na LDB, quando em seu Art. 11 estabelece competências destinadas aos municípios, relata que os mesmos, no inciso III, incumbir-se-ão de “Baixar normas complementares para o seu sistema de ensino”.

Trazemos nas páginas que se seguem como elementos de fundamentação de nossa pesquisa, capítulos que tratam das questões pertinentes ao nosso tema de estudo: O PME, o letramento, a Linguagem Escrita, a avaliação, seguidos de uma análise dos dados e de considerações acerca do estudo dissertativo.

O primeiro capítulo apresenta o nosso campo de pesquisa: **Navegando no Programa Mais Educação – PME** em sua atuação no município de João Pessoa. O PME trata de uma escola aberta em tempo integral que contribui para uma política pública de inclusão de toda comunidade, além de possibilitar novas releituras a partir de expressões da arte e da cultura de nosso povo. São as variadas e ricas formas de linguagem humana que se encontram no fazer escolar em tempo integral e dentre elas, a linguagem escrita, nosso objeto neste estudo dissertativo.

O segundo capítulo traz **Sol e Sal: cheirinho de maresia nas linguagens como práticas sociais de ensino aprendizagem**, com base no socioconstrucionismo defendido por Orlandi (1998), Fabrício (2002) e Moita Lopes (2002). Tríade de teóricos que dentro de uma visão interacionista da linguagem, nos apontam ao mesmo tempo individuais e coletivas, como condicionantes micros e macro sociais. Disserta também, segundo Cohen (2008) sobre a linguagem de programas e projetos, definindo-os e distinguindo-os.

Feitos tais arremates teóricos, o capítulo disserta sobre **Letramentos**. Recorte feito dentro do PME para nossa observação. E nesta reflexão sobre o termo que nomeia a oficina que avaliamos: Letramento. Tratamos das definições de Letramentos que se enquadram em nosso refletir acadêmico e em nossa prática frente esta pesquisa, acostando-nos nas afirmativas de Kleiman (1995), Ribeiro (2003) e Soares (2004) autores que defendem graus de letramentos.

O capítulo trata também da **Avaliação de Programas e Projetos** e soma-se aos conceitos e fundamentações dos escritos anteriores numa perspectiva avaliativa, define planos, programas e projetos, avaliando conforme os objetivos do PME em sintonia com as posições de Pacheco (2002), Cohen (2008) e Stone (2007). Para tais autores a avaliação promove aprendizagem organizacional e auxilia na melhoria das ações desenvolvidas, atuando como partícipe do planejamento. Assim, avaliação e planejamento são vistos como atos processuais.

O terceiro capítulo, **Da Maré Baixa ao Maremoto: expedição de construção da pesquisa e análise das rotas** trata da modalidade de pesquisa realizada na metodologia. Para realizarmos nossa pesquisa, nos valem quanto aos objetivos, da pesquisa descritiva; e quanto à abordagem, da pesquisa de modalidade qualitativa com estudo de caso; para isto, nossos estudos foram pautados nas colocações dos teóricos Gil (2009), Bortoni-Ricardo, (2008) Marconi e Lakatos, (2001), Rodrigues, (2006), Rudio (2003), Severino (2007) e Ludke e André (1986).

Como foco da pesquisa, avaliamos a linguagem escrita existente dentro das ações de Letramentos da oficina. Para atuarmos neste universo de pesquisa, rumamos por duas diretrizes, utilizando dois instrumentos de coletas de dados, a observação *in loco* e a aplicação de questionários.

O capítulo demonstra ainda a **Análise dos Dados** coletados por meio da observação de uma oficina de Letramento, no macrocampo de Acompanhamento Pedagógico na Escola Municipal Seráfico da Nóbrega. Bem como, analisa com base nos teóricos supracitados o resultado de entrevistas realizadas por intermédio de dois questionários com 11 (onze) oficineiros da oficina de Letramento em 20 (vinte) escolas participantes do Programa Mais Educação.

O quinto capítulo baseia-se nas pesquisas realizadas para tecer **Considerações** que por ora, são pontuais, pois sugerem novas possibilidades para continuidade de pesquisas na área, bem como, apontam marcos significativos, dentro das suas possibilidades, que a pesquisa conduziu. Por isso, o denominamos de **Portos de Destino (momentaneamente seguros)**.

Tal capítulo vem seguido das **Referências**, que chamamos de **Âncoras**, utilizadas para fundamentar teoricamente nossa pesquisa, bem como dos **Desembarques Anexados** e **Entre Caravelas, Veleiros e Escunas estão os Apêndices**, dos quais utilizamo-nos como balizadores em nossos estudos.

1 NAVEGANDO NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Em se tratando de possibilidades de aprendizagens múltiplas para todas as faixas etárias, classes sociais, cores, credos, graus de escolaridade e demais características que concomitantemente unem e separam os humanos em grupos, muitos são os meios-registros legais que propiciam subsídios para fundamentarmos nossa afinidade com o que apregoa o Programa Mais Educação - PME. Um exemplo é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB (2010, p. 12) quando estabelece em seu artigo 1º que “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, [...] nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

As novas concepções pedagógicas sinalizaram a reforma curricular expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, além do currículo composto pelas disciplinas tradicionais, propõem a inserção de temas transversos, “...tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola” (LDB, 2010, p. 7). Esta estrutura curricular deverá estar em consonância com as diretrizes emanadas do Conselho Nacional de Educação e dos Conselhos de Educação dos Estados e Municípios. A LDB preconiza metas para o ensino fundamental, como, promover a participação da comunidade na gestão das escolas; integrarem recursos das esferas (federal, estadual e municipal) sociais; e promover refeições, apoio às tarefas escolares, práticas artísticas e esportivas e ações sócio-educativas nas escolas de tempo integral.

A educação em tempo integral, (enquanto política pública) vem sendo posta em prática nas escolas públicas do país por intermédio do PME. Podemos situar como objetivo macro do programa, o desejo do MEC em operacionalizar a educação em tempo integral. É a possibilidade concreta e prática de ampliação de tempos e espaços educacionais, onde estudantes e demais partícipes diretos permanecem no convívio escolar por no mínimo 7h/a diárias realizando as mais variadas ações educativas, que ultrapassam as obrigatórias contidas na matriz curricular e ocupando inclusive, espaços extra muros da escola. Tal objetivo se efetiva por intermédio de atividades distribuídas em macrocampos de aprendizagens.

As ações do PME são intersetoriais, transdisciplinares, interdisciplinares, multi institucionais e de articulação coletiva entre educadores, família e comunidade. Ocorrem por meio de oficinas temáticas que complementam os horários de aprendizagem e atendem estudantes das redes públicas de ensino do país.

O financiamento que possibilita a atuação do PME vem de ações compartilhadas. O mesmo é operacionalizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, em parceria com a Secretaria Nacional de Educação Básica - SEB, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. Do âmbito local (municípios e Estados) é solicitada contrapartida financeira e de recursos físicos e humanos.

O PME busca contribuir na diminuição das desigualdades educacionais do país, bem como, na valorização da diversidade cultural, como aponta o Ministério da Educação - MEC, quando enfatiza que o ideal da educação integral: “Traduz a compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática.” (MEC, 2010, p.07) São direitos postos em prática numa atuação compartilhada.

O município de João Pessoa - JP em 2008, ano que marca o início das ações do PME no país, detinha a tríade de critérios elencados pelo MEC para que os municípios fossem contemplados com o PME: capital situada em região metropolitana; baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB; e marcado por situação de vulnerabilidade social, incluindo alto índice de violência com e entre crianças e adolescentes.

O cenário de aspectos negativos trouxe ao município a positividade de poder ofertar, educação em tempo integral em 59 das 80 escolas municipais¹. Foram atendidos no ano em que o PME se lança 5.900 estudantes dos 70.000 aproximadamente 8%. Envolvendo 118 professores comunitários, e 472icineiros distribuídos em 8 oficinas por escola participante, 7 coordenadores por área de conhecimento e 1 coordenador interlocutor.

A dimensão cultural da vida humana e a importância dos conhecimentos, símbolos, costumes, expressões, atitudes e valores dos adultos, crianças e jovens que se encontram – e muitas vezes se confrontam – na escola, são temáticas imprescindíveis. Com o PME a escola adota uma visão pluralista de sociedade e desenvolve a capacidade de compreender o outro – base da ética, da autonomia, da solidariedade.

1- Atualmente participam 88 escolas, 176 Professores Comunitários, 8.800 estudantes e 704 oficineiros. (PMJP/SEDEC, 2013)

Feitos tais registros, enfatizamos, conforme nos colocam as Diretrizes Nacionais da Educação em seu Art. 3º, quando se refere aos princípios que baseiam a forma de ministrar o ensino: “[...] liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; valorização da experiência extra-escolar; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”.

As ações desenvolvidas como práticas no turno complementar ao do horário formal na escola, o que compreende o Programa Mais Educação - PME são subdivididas em dez macrocampos de aprendizagens e selecionadas pelos estudantes em sintonia com seus interesses, do que aprender, exceto o macrocampo de Acompanhamento Pedagógico, que é obrigatório em todas as turmas e em todos os semestres de estudo como forma de fortalecimento de nossa língua e suporte direto às aprendizagens do horário formal de aulas. Base necessária, devido aos baixos números indicados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Dados que como já citamos, influenciaram na seleção das escolas do município de João Pessoa por ocasião da oferta do Ministério da Educação - MEC ao Programa Mais Educação – PME.

Cada macrocampo conta com algumas sub possibilidades de oficinas, o que amplia ainda mais as atividades ofertadas. Totalizando 59 possibilidades a serem escolhidas pelos estudantes. Em JP, cada escola atua com quatro oficinas de quatro macrocampos distintos por semestre letivo em cada turma do PME. Acontece um rodízio de oficinas ao final de cada ano letivo. Nosso recorte de observação e estudo se efetiva na oficina de Letramento que integra o macrocampo de Acompanhamento Pedagógico.

Embora os macrocampos e as oficinas ofertadas em cada um deles sejam distintas, inclusive, no que se refere a matriz curricular da educação formal, a meta planejada com os envolvidos nesse processo educacional é sempre em prol de buscar fornecer unicidade aos vários campos de atuação da aprendizagem. E para tanto, eventos temáticos que englobam todas as ações, a exemplo das Mostras de Conhecimentos são realizados periodicamente.

Cabe ao PME o papel de catalisador de todo esse processo determinado pelo Conselho Nacional de Educação que preconiza como missão das Secretarias de Educação - SEDEC o trabalho inter e multidisciplinar, com ênfase na transversalidade dos temas, pois a visão é a de que a escola deve ser palco do pluralismo das ideias e das

ações da vida cotidiana, numa perfeita dialética. A atualidade do currículo, valorizando um paradigma curricular que possibilite a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade abre novas perspectivas no desenvolvimento de habilidades para dominar esse novo mundo que se desenha.

Nosso recorte, portanto, se fará com o olhar atento a avaliar a contribuição da linguagem escrita nesse processo educacional de aprender e ensinar no PME do município de João Pessoa- JP, e para tanto, se valerá da análise de questionários e observação de uma oficina de Letramento do macrocampo de Acompanhamento Pedagógico na Escola Municipal Seráfico da Nóbrega, conforme dissemos.

Relembremo-nos, pois, de nosso foco de pesquisa, a linguagem escrita, e registremos então, que é exatamente nessa forma de linguagem – a escrita – que estão os apontamentos práticos que respaldam as ações da oficina de Letramento do PME, bem como, fundamentam nossa pesquisa dissertativa. Para tanto, teremos no capítulo que se segue, definições para linguagem, linguagem escrita e conceitos de letramentos, termo que, não aleatoriamente, oferta o título a oficina observada nesta pesquisa avaliativa da linguagem escrita.

2 SOL E SAL: CHEIRINHO DE MAREZIA NAS LINGUAGENS COMO PRÁTICAS SOCIAIS DE ENSINO APRENDIZAGEM

Situado nosso campo de estudo - o Programa Mais Educação - e definidos os conceitos sociointeracionistas e sociolinguísticos que corroboramos para avaliarmos os Letramentos, termo que intitula a oficina que observamos neste estudo sobre a linguagem escrita, avaliada numa prática de educação integral; discorreremos agora, sobre as linguagens enquanto práticas sociais de ensino aprendizagem.

Falar de linguagem numa perspectiva sociointeracionista é falar de algo que abriga conceitos plurais e múltiplos, é falar das várias possibilidades de comunicar e comunicar-se com os outros e consigo mesmo. É perceber a língua como foco identitário individual e simultaneamente coletivo. A coletividade é gestada nas especificidades que a linguagem possui, e a individualidade, reside nas formas únicas com que cada ser produz suas linguagens.

Corroborando com Orlandi, quando reflete sobre essa relação individual e coletiva da linguagem e da língua, enfatizamos que:

A relação entre unidade e dispersão é crucial para a perspectiva discursiva e estará presente em toda reflexão sobre identidade. É preciso que haja unidade na língua, para que as diferenças se organizem significativamente: falamos a mesma língua (o português brasileiro), mas falamos diferente e isto nos garante singularidade. É preciso que haja uma unidade do sujeito, para que, no movimento de sua identidade, ele se desloque nas distintas posições: somos professores... pais, mães, somos aquele(a) que conversa no cabeleireiro...etc. (ORLANDI, 1998, p.204)

A linguagem muda com as práticas sociais e vice versa. Do ponto de vista interacional, uma interfere e modifica a outra por serem simultaneamente constitutivas de fatores individuais e coletivos, como já afirmamos. Inevitavelmente, essas mudanças banham o ensino desenvolvido nas escolas, haja vista que o mesmo - o ensino - é um recorte do contexto (social, cultural, histórico, econômico, religioso, etc.) em que se inserem docentes e discentes. Assim, nas escolas mudamos e fazemos mudar por meio de nossas linguagens, presentes nas práticas sociais que desenvolvemos de forma única e plural, tanto individual quanto coletivamente, atuando voluntária e involuntariamente.

Corroborando com nosso pensamento - e prática educacional - percebemos na citação de Moita Lopes embasamento que sustenta a afirmativa de que as mudanças ocorrem numa perspectiva discursiva:

Esse tipo de reflexão mostra que a estabilidade dos conceitos é fruto de sua historicidade, e não de suas propriedades intrínsecas. Essa perspectiva nos faz compreender o modo homogêneo como as pessoas foram construídas nas práticas discursivas da Modernidade até hoje. Aprendemos nesse processo a funcionar como padrões binários. (MOITA LOPES, 2002, p.13)

Há comportamentos socialmente convencionados, e posturas também socialmente apreendidas como corretas ou erradas; dependendo do contexto de sua ocorrência. Assim, a linguagem além de representar a vida social também a constitui. Modos cristalizados de desempoderamento de classes historicamente inferiorizadas vão paulatinamente sendo questionados, são colocados em xeque nossas identidades e, é questionada nossa lógica. Vamos refletindo e mudando, mudando e refletindo.

Nas práticas sociais que desenvolvemos - seja dentro ou fora do ambiente escolar - estão presentes nossas variadas formas de expressarmos nossas múltiplas linguagens, ou, nossa linguagem como algo múltiplo. Conforme coloca-nos Orlandi (1998, p.204-205) “Ao significar o sujeito se significa”. Podemos pensar mais profundamente ao refletirmos sobre as ideias do autor quando afirma que sujeito e sentidos são dependentes que se configuram de forma simultânea. Assim, mecanismos de produção de sentidos e mecanismos de produção de sujeitos estão condicionados um ao outro.

Dessa forma, de acordo com o que nos pontua Bortoni-Ricardo (2009, p.220) dentro do universo da escola, a sociolinguística busca respostas para questões educacionais, considerando os aspectos micro e macro do contexto social, e se envolve em processos sociais mais amplos dos que os vivenciados no ambiente escolar. E sabemos que é exatamente para este contexto macro social que a escola busca preparar seus docentes.

Refletir sentidos como algo dependente e interligado ao sujeito que os produz. Esta é uma reflexão que nos conduz aos conceitos bakhtinianos (2003), quando apregoam que a voz de um constitui a voz do outro; bem como, ao pensamento de Moita Lopes (2002) que afirma que nossas identidades são fragmentadas, modificando-

se e modificando conforme as interações sociais em que atuamos. Ambos são teóricos crentes que a linguagem se constitui nas e das práticas sociais, cujas ideias corroboram com as de Orlandi (1998, p.206) quando nos coloca que “Nos filiamos a redes de sentidos, nos identificamos com processos de significação e nos constituímos como posições de sujeitos relativas às formações discursivas, em face das quais os sentidos fazem sentido”.

Feitos estes registros de cunho teórico que julgamos misteres para a justa compreensão do discurso que por ora produzimos, julgamos necessário registrar algo que confiamos: na escola, fazer sentido é fazer aprender e apreender.

A vertigem ocasionada pelo mundo de sentidos, apresentado para além daquilo que nos é familiar, nos induz ao confronto, abrindo fronteiras de significados e apontam para um discurso interacional e social. Cada indivíduo constrói e reconstrói suas verdades e crenças partindo da prática discursiva, cabe a escola, a família, aos demais convívios cotidianos ofertarem possibilidades de respeito e reflexão para que essas práticas constituam histórias positivas, sejam elas profissionais, educacionais, familiares e/ou midiáticas, o discurso constrói os sentidos, o contextualismo permite perceber que o mundo é descontrolado por ser movimento e que nós devemos pautar nosso controle nesse movimentar cotidiano.

Sobre essa produção de sentidos de uso e aprendizagem no, com e para o aluno, Orlandi (1998, p. 210-211) propõe que “Não se inclua meramente o aluno na autoria já constituída, mas se dê atenção aos deslocamentos produzidos pela interpretação. Isso pode levar o aluno ao trabalho do seu discurso”. E produzir seu discurso é fazer o aluno produzir sentidos ao que é proposto para aprender e apreender. Afinal, saber é saber dizer. E saber dizer, é diferente de saber reproduzir o já dito, como é também diferente de apenas repetir o memorizado, saber dizer é saber atribuir sentidos. É saber com verdade, de verdade.

E como esse movimento necessita de produção de sentidos; necessita também, da compreensão do significado em seu aspecto não rígido, conforme nos coloca Fabrício (2002, p.12) o aspecto cambiante do significado. Difícil é a tarefa de unir prática e teoria. Fazer na escola o aluno saber para também saber dizer é perceber, de acordo com Orlandi (1998, p.211) que compete a escola criar condições para que o aluno possa desenvolver-se frente ao que o afeta nos mecanismos de subjetivação. Uma das formas é através da linguagem dos letramentos; temática que discutiremos a seguir.

2.1 A Bússola Repousa na Linguagem dos Letramentos

As linguagens como práticas sociais de ensino no Programa Mais Educação - PME, refletem os conceitos que norteiam as ações sociointeracionistas da linguagem. Também são administradas ações transdisciplinares com práticas planejadas e desenvolvidas sob uma unidade de pensamento pedagógico, o fazer aprender e apreender para além dos conteúdos explícitos nos obrigatórios componentes curriculares de cada disciplina. E neste jogo múltiplo de aprendizagens, ganham força igualitária às linguagens mentais e concretas, também as linguagens artísticas, corporais, abstratas, criativas e que integram a realidade interacionista de cada comunidade em que as unidades de ensino estão inseridas.

É exatamente a realidade interacionista que pontua as ações do PME num discurso percebido do ponto de vista socioconstrutivo. E nessa construção social coletiva os ganhos são também partilhados por todos, pois todos aprendem juntos, pautados assim no socioconstrucionismo que aponta para:

Nosso contínuo envolvimento no processo de autoconstrução e na construção dos outros, o que implica dizer que, nas práticas discursivas em que estamos situados, tornando o significado compreensível (ou não) para o outro, construímos a outridade ao mesmo tempo em que ela nos constrói (MOITA LOPES, 2002, p.16).

Os atuantes do PME vão construindo-se ao tempo em que corroboram na construção dos outros que com eles atuam. Os discursos vão alinhavando os fazeres e vice-versa, num jogo de troca constante, onde se aprende e se faz aprender por intermédio do discurso. Dessa forma o interacionismo sócio-discursivo pauta o início e a continuidade de práticas de letramentos na escola.

Para Kleiman (2008, p. 20-57) a mais importante das agências de letramentos é a escola. E o modelo ideológico de letramento, que considera a pluralidade e a diferença é mais adequado dentro das concepções pedagógicas escolares. Tal pensamento é complementado pela compreensão de Soares (2002, p.144) ao definir letramentos, como práticas sociais de leitura e escrita quando postas em ação nos eventos sociais, causando consequências sobre a sociedade, inclusive nos discursos.

Defendendo o discurso como sendo o uso da linguagem como forma de prática social, bebericamos em Moita Lopes (2002, p.17) quando cita que na utilização do discurso, simultaneamente, três processos ocorrem, a saber: “Estabelecimento de

relações sociais, construção da vida social e criação de identidades sociais.” Ousemos, portanto, refletir sobre eles, pensando-os, como processos de letramentos.

O estabelecimento das relações sociais ocorre de forma individual e própria indivíduo a indivíduo, e mais que isso, relação a relação. Sobre isso, resgatemos registros que ilustram essa situação de relações sociais estabelecidas de forma distinta mesmo se tratando de um único indivíduo, ou seja, formas práticas de letramentos:

Reflitamos sobre a relação discursiva de poder que exercemos ao escrever um bilhete justificando nossa ausência. Se o bilhete for dirigido a um filho, a relação discursiva de poder é verdadeiramente (e às vezes completamente) modificada daquela que usamos quando dirigimos essa mesma comunicação a um chefe no trabalho, a um conjugue, a um aluno ou a um amigo. Mesmo que se trate do mesmo gênero textual (bilhete), e do mesmo conteúdo (avisar de nossa ausência) e da mesma pessoa. (OLIVEIRA, 2012, p.18)

Estabelecemos distintas formas relacionais com as distintas pessoas com quem nos relacionamos, nos distintos espaços sociais em que nos encontramos. Assim, como pontuado por Moita Lopes (2002, p.20), de fato, as relações sociais são estabelecidas.

Como segundo processo de acordo com o autor, os letramentos ocorrem simultaneamente, por ocasião do uso do discurso, está à construção da vida social. A construção é estabelecida com base no viver social, e ocorre de forma ininterrupta, de forma que enquanto houver vida social haverá troca, enquanto houver troca discursiva haverá o que ser construído. Trata-se de uma obra contínua, de uma reforma permanente do pensar e, conseqüentemente do agir socialmente. Afinal, como atualmente ocorre no mercado de imóveis com vendas aquecidas pela distribuição de renda no país, também estão aquecidas as construções de vida social. Vidas que socialmente constroem e fazem construir, o que navega na contramão do modelo tradicionalista de ensino aprendizagem secularmente empregado nas escolas.

Guiados por essa tríade posta pelo autor, vamos pontuar o terceiro e último tópico recorrente no uso do discurso, a “Criação de identidades sociais”. Com base no estabelecimento das relações e na construção da vida, vamos criando nossas identidades múltiplas, camaleões que se camuflam de acordo com o que socialmente nos é ofertado, por hora, estamos mulher, mãe, educadora, estudante, negra, católica, mestrandia. E não nos assustemos se algumas dessas identidades criadas socialmente modificarem. Afinal, fomos nós mesmos quem às construímos.

Deter-nos-emos a seguir, numa reflexão sobre nossa pauta específica da linguagem, a escrita.

2.2 Mapeando as Trilhas da Linguagem Escrita

Pesquisar sobre a escrita passa por percebê-la como um processo contínuo e crescente, cumulativo e que se amplia paulatinamente indivíduo a indivíduo, leitura a leitura, vivência a vivência. Escrever é antes de qualquer outra coisa, um ato processual. E para que sua efetivação ocorra de forma satisfatória se faz necessário a pré existência de fases de aprendizagem, tais como, desde o conhecimento do código linguístico: alfabeto; a familiarização com o gênero textual a escrever; passando pela articulação de palavras e ideias, o que corresponde à coerência e coesão, respectivamente. Tudo isso concatenado com a motivação para o ato da escrita que pode transitar entre prazer, necessidade e/ou obrigação.

Sendo a escrita um processo, a mesma possui perspectivas de ensino, ao contrário do que há muito se apregoa, não se trata de um dom divino possível a poucos, mas de algo apto ao ensino aprendizagem, sobretudo, no ambiente escolar. Para (GARCEZ, 1998, p. 24) as perspectiva de ensino da escrita são, de acordo com o foco na ênfase predominante, resultando em “Três grandes vertentes teórico-metodológicas: a) experimental/positivista; b) cognitivista e c) sociointeracionista”.

Valeremo-nos do registro de que as mesmas ocorreram pautadas no processo histórico temporal, ocorrendo simultaneamente da primeira para a segunda e predominando na atualidade a terceira. Fato este que não invalida em escolas afora, a utilização das três vertentes, por vezes de forma isolada, variando conforme a formação e adequação de cada professor(a) e também, por vezes, transitando entre todas elas, conforme a necessidade posta em cada atividade educacional e em cada profissional da educação. Muito embora, nos seja conveniente salientar que a perspectiva sociointeracionista seja a que melhor represente o estilo profissional que defendemos e buscamos utilizar.

A vertente teórico metodológica da produção escrita sociointeracionista pontua as práticas educacionais deste Mestrado Profissional em Linguística e Ensino - MPLE, e tem sua teoria atrelada ao nosso projeto de pesquisa, que busca promover a avaliação da linguagem escrita nas práticas de letramentos do Programa Mais Educação, dessa

forma, pautando-nos nos estudos que fundamentam nossa pesquisa, podemos definir a escrita como:

A invenção com maior impacto na sociedade, servindo tanto para causar mudanças no curso da história quanto para imortalizar fatos históricos, a paixão, a arte e a ciência com mais facilidade, visto que o acesso a registros escritos é mais fácil do que o acesso a informações por meio de pessoas responsáveis por elas (BEATO-CANATO, 2008, p.36 *apud* SWEROLOW, 1999).

Para Beato Canato(2008), a escrita é causadora de vários efeitos positivos nas sociedades, tais como as correlações entre tempo e espaço, entre escrever e reescrever, entre refletir para escrever. A autora pontua tais efeitos, retratando-os em Kaplan (1986) quando defende que existem mudanças na estrutura social de sociedades letradas; em Olson (1996) quando trata da escrita enquanto uma tecnologia da informação; entre outros estudiosos, mas, sobretudo em Bazerman (2007) quando afirma que “À escrita são atribuídos os papéis de agência e de condição para a agentividade”. Ou apresenta ainda “a noção de semiprivacidade da escrita”, contribuindo com registros para que os escritores, os produtores do escrever, possam marcar/registrar seus lugares no mundo social em que estão (ou não) inseridos.

Podemos perceber nessa vertente teórico metodológica a possibilidade de utilização dos gêneros textuais com pauta primordial no uso, na função social, na troca de saberes, no diálogo, na ação conjunta de um construir coletivizado e com co participações. Com significados e significâncias para além dos aspectos linguísticos dos textos, mas levando em consideração, sobretudo, as questões sociointerativas do escrever. Nos vários contextos em que a escrita circula, e em que os escritores atuam social e cotidianamente.

Refletiremos a seguir, sobre a linguagem escrita presente em projetos e programas educacionais e seu papel no Programa Mais Educação dentro das práticas de letramentos.

2.3 Na Rota Certa com a Linguagem de Programas e Projetos

Tanto projetar, quanto programar são ações sinônimas de planejar, pois são feitos que ocorrem de ações planejadas, programadas, pensadas. Compreender a linguagem dos programas e projetos subentende explicitar quais as diferenças e semelhanças entre eles. Vamos então às definições que nos acostamos teoricamente.

Para Cohen (2008, p.85) “Projeto é um empreendimento planejado que consiste num conjunto de atividades inter-relacionadas e coordenadas para alcançar objetivos específicos dentro dos limites de um orçamento e de um período de tempo dados”. Todo projeto repousa num programa. No PME cada oficina realiza um projeto (teórico e prático) seguindo tópicos padrões que visam normatizar as ações do PME.

O Programa é “Um conjunto de projetos que perseguem os mesmos objetivos. Estabelece as prioridades da intervenção, identifica e ordena os projetos, define o âmbito institucional e aloca os recursos a serem utilizados” (COHEN, 2008, p. 85-86). Todo Programa repousa num plano. O PME está contido no Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação.

Refletindo do campo macro para o micro em nosso estudo, vamos alinhar conforme dita o autor supracitado, as esferas planejadas na linguagem de programas e projetos. Temos a meta nacional de promover a educação integral, dela surgiu o Programa Mais Educação, nele está contido o macrocampo de Acompanhamento Pedagógico e dele observamos a oficina de Letramento num recorte avaliativo da linguagem escrita. Para isto, discorreremos no capítulo que se segue, sobre avaliação, definindo-a conforme teóricos que ofertam sustentabilidade ao nosso pensar acadêmico, bem como, retomando a ênfase no que se refere a avaliar programas e projetos.

2.4 Nadando Rumo à Avaliação de Projetos e Programas

Após situarmos nos capítulos anteriores o Programa Mais Educação (doravante PME) como nosso campo de pesquisa, com recorte específico nos letramentos, definindo-os e ajustando-os com a questão das linguagens, sobretudo a linguagem escrita. Trataremos neste capítulo de conceituarmos avaliação em sintonia com teóricos que ofertam respaldo colaborativo com nosso pensar sobre o tema.

Avaliar como sinônimo de propor orientação metodológica, ou melhor, de verificar a eficácia da metodologia empregada nos Programas e Projetos é vital ao bom funcionamento das ações desenvolvidas. A atividade avaliativa que propomos, trata de verificar a contribuição da linguagem escrita no PME dentro da oficina de Letramento e difere daquele estilo avaliativo secularmente aplicado nas escolas, onde vemos a avaliação como um instrumento de poder não emancipatório.

Atualmente percebemos que “A necessidade de elaborar e concretizar projetos nutriu-se de uma forte valorização social, passando a criticar-se [...] os que não têm projeto, sobretudo pela ideia de falta de rumo que tal ausência transporta” (PACHECO, 2002, p.11). Buscaremos avaliar para (re) qualificar, aperfeiçoar. Para tal, tratamos da avaliação como parte do processo de planejamento do PME na oficina de Letramento.

Para Stone (2007, p.239) a aprendizagem organizacional é promovida por intermédio da avaliação. Esta é a pauta primordial objetivada por ocasião da observação na oficina que avaliamos. Assim, acreditamos que organizar, aprender e avaliar, são verbos correlatos que contribuem na melhoria de programas, muito embora que, “[...] não caiba à avaliação interferir nas decisões e ações de melhoria, sua assessoria é indispensável para a tomada de decisões esclarecidas, seja no desenvolvimento, na manutenção ou na absorção de programas de qualidade” (STONE, 2007, p.243).

Segundo Pacheco (2002, p.50-55) a avaliação é um jogo praticado em equipe, e como todo jogo, implica na apropriação e prática de critérios, cumpridos por intermédio da participação de todos os envolvidos. Para o autor, o que contribui para a credibilidade da avaliação (tanto quantitativa quanto qualitativa), é que os critérios funcionam como um verdadeiro código de conduta e postura ética adotado por todos os integrantes do jogo de avaliar. Nossos critérios avaliativos nesta pesquisa se concretizam nos questionários de entrevista e na observação da oficina, juntamente com a análise do planejamento disponibilizado pelo professor, presente nos anexos de A a E deste trabalho.

Concordamos com Pacheco (2002, p.48) quando defende “[...] a valorização da avaliação como um processo de determinar até que ponto os objetivos educacionais são efetivamente alcançados”. Bem como, com Cohen (2008, p. 16-77) quando afirma que “A avaliação inclui explicitamente a qualidade e a possibilidade de medi-la” e “[...] se ocupa com o modo, em que medida e porque tais pessoas foram beneficiadas”. Buscaremos com nosso trabalho este feito.

Segundo Cohen (2008, p.15-74) a avaliação ex-post é realizada em projetos em curso ou já realizados, visando à melhoria dos modelos e “[...] incluindo tanto a avaliação de processos como a de impactos”. Este é o caso da avaliação que por ora desenvolvemos, com recorte setorial na avaliabilidade da linguagem escrita.

Por meio da observação e análise de dados (questionários e observação) na oficina de Letramento do PME no município de JP, percebemos que, de forma geral, objetivam, conforme Coordenação Escolar do PME (2013): “Fomentar a prática da leitura e da escrita, bem como, auxiliar nas tarefas de casa das aulas do horário regular, obedecendo às orientações do MEC”. Vale registrar que entendemos como objetivo “A situação (estado desejado) que se pretende atingir com a realização do Programa” (COHEN, 2008, p.91).

Feitas tais observações, vamos, conforme sugere Cohen (2008, p.88-89) aos seis tipos de objetivos na avaliação. Lembrando que nossa análise não pontua o PME como um todo, mas um recorte específico na nossa área de avaliação: a linguagem escrita.

Conforme Cohen (2008, p. 88), o primeiro objetivo da avaliação é “De resultado e de sistema”. Fazendo um paralelo com o nosso estudo, de resultado, como já dito, temos o objetivo de fomentar a prática da leitura e da escrita; e de sistema, temos a possibilidade de monitoramento por meio da manipulação de registros escritos (planejamentos, planos de aula, etc.) que podem ser comparados com as ações práticas.

Cohen (2008, p.88) coloca como segundo objetivo da avaliação os “Originais e derivados”. Como objetivo original quanto ao que ora avaliamos, temos o cumprimento das orientações nacionais do MEC. E como objetivo derivado, percebemos por meio do questionário de pesquisa aplicado, a facilidade de registrar por escrito as ações desenvolvidas, podendo revê-las durante o processo.

No terceiro objetivo da avaliação traçado por Cohen (2008, p. 89), temos os “Gerais e os específicos”. Gerais são os objetivos do MEC de concretização do PME, ao formatar ações que visam à melhoria da educação do país; e específicos, são as formas que o município de JP adotou para exercer tal prática conforme registros no anexo A, que seguindo uma coerência lógica, busca atingir o objetivo geral.

Como quarto objetivo da avaliação que Cohen (2008, p. 89) traça, temos os “Únicos e múltiplos”. São múltiplos os objetivos do PME em relação à oficina que avaliamos. E sendo múltiplos, possuem “grau de complementaridade”, ou seja, “existem externalidades positivas derivadas de que a consecução de um ou mais objetivos incrementam a probabilidade de atingir um ou os outros”. (COHEN, 2008, p. 89).

O quinto objetivo da avaliação, para Cohen, são os que se dizem “Complementares, competitivos e indiferentes”. De acordo com nossa observação e análise, todos os objetivos do PME frente aos registros que avaliamos são complementares, assim “Atingir um deles implica na consecução dos demais ou incrementa a probabilidade de consegui-los”. (COHEN, 2008, p. 89) Conforme nossa observação, não há no PME objetivos competitivos nem indiferentes.

No sexto e último objetivo da avaliação traçado por Cohen (2008, p.89), temos os “Imediatos e mediatos”. Como objetivos imediatos, podemos citar a familiaridade com prática diária da leitura e da escrita, por serem atingidos conforme o autor, “em curto prazo”. E como objetivos mediatos, que situam os feitos “De médio e longo prazo” temos a possibilidade de rever posteriormente os escritos, como registros que pontuam as práticas no tempo, espaço e história do PME em cada unidade de ensino.

Por intermédio dos questionários realizados, do manuseio dos planejamentos e da observação prática da oficina, pudemos observar efeitos e impactos ocasionados com a prática obrigatória do macrocampo de Acompanhamento Pedagógico, sobretudo, no que diz respeito a oficina de Letramento que avaliamos.

Respaldados por Cohen (2008, p. 91-92), vamos às definições de efeito e impacto na avaliação de Programas. Conforme Cohen (2008, p. 93), traçados os objetivos, “Um projeto deve ter efeitos procurados, previstos, positivos e relevantes”. E “Constituem resultados das ações consideradas pelo projeto e, portanto, são verificados durante ou depois do mesmo.” Buscamos pautar que “A avaliação que acompanha o processo de operação permite aproveitar as externalidades positivas destes efeitos e minimizar, ao mesmo tempo, os efeitos não previstos”. Para tanto, nos valeremos dos resultados obtidos na pesquisa, com a utilização dos questionários de entrevista realizados, a análise do planejamento e a observação da prática oficinista.

O impacto “É equivalente ao resultado líquido” do PME, ou seja, é o “resultado dos efeitos”. (COHEN, 2008, p. 93) Tratam-se das alterações que ocorrem única e exclusivamente por causa do programa. Os impactos da oficina que avaliamos no PME são mensuráveis quando postos em medida, grupos de estudantes que não participam do Programa, pauta esta, que pode ser traçada posteriormente, numa outra etapa de estudo. Por ora, verificaremos tais impactos observando as alterações que ocorrem com a participação sistemática dos estudantes na referida oficina, ressaltando a avaliação com base na linguagem escrita. Por isso, o capítulo que se segue trata da análise dos dados observados, avaliando-os conforme os autores mencionados até então neste trabalho.

3 DA MARÉ BAIXA AO MAREMOTO: EXPEDIÇÃO DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA E ANÁLISE DAS ROTAS

Com o intuito de pesquisarmos a avaliação da linguagem escrita nas práticas de Letramentos do Programa Mais Educação – PME objetivamos selecionar, conforme mencionado anteriormente, uma área de estudo que corresponde com o que há de prazeroso em nossa prática pedagógica, e estando em consonância com o que apregoa um Curso de Mestrado Profissionalizante, buscamos aliar teoria à práxis. Dessa maneira, concordamos com Bortoni Ricardo, quando apregoa que:

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos (BORTONI-RICARDO, 2008, p.32).

Para realizarmos nossa pesquisa, nos valem quanto aos objetivos, da pesquisa descritiva; e quanto à abordagem, da modalidade qualitativa com estudo de caso.

Em relação aos objetivos, a pesquisa descritiva traça, conforme Gil (2009, p. 42), descrever as características de determinada população ou fenômeno. Para o autor, esse estilo de pesquisa é realizado habitualmente, por pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática.

Em relação aos objetivos da pesquisa, corroboramos com as ideias de Rodrigues (2006, p. 152), segundo o autor, o pesquisador, de forma sequenciada, observa, registra, analisa e interpreta os fenômenos. Estas etapas são realizadas por meio de técnicas padronizadas de coleta de dados, assim, ainda de acordo com o autor, o pesquisador sem usar de manipulação, estuda as relações entre as variáveis de um determinado fenômeno.

Dessa forma, descrevemos os fatos que se manifestaram de forma espontânea, sem manipulá-los. Haja vista que na pesquisa descritiva, de acordo com o que apregoa Rudio (2003, p. 55) é papel do pesquisador a busca por conhecer e interpretar a realidade, mas é dever não interferir nem modificar.

Os caminhos traçados para se chegar aos objetivos propostos perpassaram, quanto à abordagem, por uma pesquisa qualitativa. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p.49), quando realizada em sala de aula, a pesquisa qualitativa objetiva desvelar o que se passa dentro do cotidiano dos ambientes escolares.

Enquanto pesquisadora, nossos passos investigativos buscaram, conforme nos sugere Rodrigues (2006, p.152), “Descrever a complexidade de uma determinada hipótese, analisar a interação entre as variáveis e ainda interpretar os dados, fatos e teorias”. Dessa forma, concordamos com Rudio (2003, p. 56) quando defende que ao narrarmos o que acontece estamos descrevendo.

Fizemos uma análise interpretativa em nossa pesquisa qualitativa, frente à pesquisa em estudos teóricos sobre o tema, “[...] explicitando-se os pressupostos que o texto implica” (SEVERINO, 2007, p. 60). Narrando-os e interpretando-os tal qual, espontaneamente ocorreram. Cientes do que nos indica Bortoni-Ricardo(2008, 34) ao afirmar sobre a pesquisa qualitativa, que a mesma procura entender e interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto. Por isso, nossa atuação se restringiu a observar e analisar, sem modificar o observado.

O universo de nossa pesquisa é o Programa Mais Educação, desenvolvido no município de João Pessoa, com recorte no macrocampo de Acompanhamento Pedagógico que abriga a oficina de Letramento. Este universo é composto por 88 escolas, onde atuam 42icineiros(as) e nossa amostragem corresponde a 11icineiros(as), o que compreende a atuação em 20 escolas participantes, compreendendo 26,20% do total.

Como foco da pesquisa, avaliamos a linguagem escrita existente dentro das ações de Letramentos da oficina. Para atuarmos neste universo de pesquisa, rumamos por duas diretrizes, utilizando dois instrumentos de coletas de dados, a observação *in loco* e a aplicação de dois tipos de questionários.

A observação neste estudo tem amparo nas afirmativas de Rodrigues (2006, p. 94), que defende que a observação trata-se de uma técnica de coleta de dados fundamentada na observação e no registro, de forma direta, do fenômeno ou do fato estudado. Assim, neste estudo por meio da observação, fizemos visitas durante um mês, o que equivaleu a sete aulas, que foram realizadas entre os meses de março e abril de 2013, a oficina de Letramento na Escola Municipal Seráfico da Nóbrega, nos turnos manhã das 9h às 10h30 minutos e tarde das 14h às 15h30 minutos. No primeiro turno a observação foi realizada, numa turma com 12 estudantes matriculados que cursam o

Ensino Fundamental II no horário formal da escola; e no segundo turno, numa turma com 27 estudantes matriculados que cursam o Ensino Fundamental I no horário formal da escola. O dia da observação foi terça-feira, haja vista que aicineira atua em mais cinco escolas no Programa Mais Educação, sendo um dia em cada unidade de ensino.

Vale registrar que nossa observação utilizou o diário de bordo, como instrumento para apontamento, bem como a coleta de cópias das atividades realizadas nas oficinas, os registros fotográficos e a gravação de áudio das oficinas observadas. Haja vista que, “[...] as escolas, e especialmente as salas de aula, provaram ser espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32).

A seleção do universo da pesquisa teve como critério se tratar de um recorte que representa com clareza os dados que elencam o Estado, o município e consequentemente, a escola no Programa Mais Educação- PME. Os critérios para esse pertencimento estão relacionados ao baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Tal escola tem conforme IDEB(2013) como indicador de fluxo nos anos iniciais, 0,63 em 2005; 0,82 em 2007 (cresceu 30%); 0,80 em 2009 (caiu 2%) e 0,96 em 2011 (cresceu 20%) o que representa que “em 2011 a cada 100 alunos, 4 não foram aprovados” (IDEB, 2013). Tais índices demonstram uma otimização dos dados após período de implantação do PME, ocorrido no ano de 2008. De posse destes números, objetivamos avaliar a linguagem escrita e sua aplicabilidade nas ações de letramentos do PME da referida unidade de ensino.

Em relação à observação direta extensiva, o que corresponde à técnica do questionário, foi construído com perguntas conforme sugerem Marconi e Lakatos (2001, p.107) em consonância com Rodrigues (2006, p.96), quando afirmam que as perguntas relacionadas com o problema da pesquisa devem ser respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador. Para os autores supracitados, é imprescindível que as perguntas sejam elaboradas com linguagem simples, direta e clara.

Simultaneamente, à observação da oficina de Letramento, distribuímos questionários via internet (emails) e em mãos (de forma impressa). A pesquisa, por intermédio dos questionários, buscou traçar o perfil dos aicineiros, bem como, avaliar a linguagem escrita nas práticas das oficinas de Letramento. Por intermédio da internet, visando ofertar praticidade ao processo de coleta de dados, os questionários foram encaminhados para 40 endereços de emails de pessoas relacionadas ao PME como aicineiros(as), professores(as) comunitários(as) e gestores(as) escolares.

Os questionários impressos foram entregues 20 cópias em mãos, a 20 mestrandos do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino/UFPB, para que os mesmos, sensibilizados por também estarem no processo de construção dissertativa, auxiliassem na entrega dos questionários aos professores(as) de Letramentos das escolas municipais em que atuam. Para ambos os grupos, foi estabelecido um prazo de 15 dias para entrega/devolução dos questionários. Fato ocorrido no mês de abril de 2013, quando foram devolvidos 11 questionários. As justificativas para o baixo número de devolução estão pautadas no medo de serem avaliados em pesquisa acadêmica, ausência de tempo para preenchimento do questionário, bem como, esquecimento de entregá-lo e/ou recebê-lo dos respectivos oficineiros².

Para atingir nossos objetivos, como afirmamos, nos valemos de uma metodologia sistematizada em estudos bibliográficos que ofertam suporte científico aos procedimentos adotados, como a observação *in loco* e a aplicação de questionários de perfil e de avaliação da linguagem escrita nas ações de letramento do PME, numa perspectiva sociolinguisticamente orientada, narrando “protocolos interacionais” (BORTONI-RICARDO, 2008, 32). Optamos pautar nossa avaliação nas ações de letramentos, entendendo que os letramentos são fases atingíveis e distintas, ao tempo em que se diferem da alfabetização, por sua amplitude, sobretudo junto à práxis.

Classificando nossa pesquisa com base nos procedimentos técnicos utilizados, denominamos de estudo de caso, que consiste no propósito de proporcionar uma visão global do problema, ou seja, da utilização da linguagem escrita nas práticas de letramentos do PME, como nos sugere Gil (2009, p. 55). Como também identificar possíveis fatores que influenciaram a utilização dessa linguagem, ou são por ela influenciados.

Nosso estudo de caso é delimitado na avaliação da linguagem escrita com contornos definidos nas práticas da oficina de Letramento, assim, corroboramos com Ludke e André (1986, p. 17) ao afirmar que quando o caso é bem delimitado, e tem seus contornos claramente definidos no desenvolver do estudo, o propósito de “[...] descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação [...]” (GIL, 2009, p. 54) acontece com maior fluidez.

² - Para preservar a identidade dos pesquisados, adotamos como critério para identifica-los por meio de letras.

Nossa pesquisa descritiva de estudo de caso com trabalho de campo pautado nos instrumentos observação e questionário, nos conduziu a concordar com Minayo (2010, p. 63) ao colocar que a observação quando realizada por um observador/pesquisador persistente e atento, tem seu rumo para além do que é dito, capturando inclusive o que é visto nas entrelinhas do contexto social. Assim como também concordamos que “A observação utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar” (MARCONI e LAKATOS, 2001, p.107). Nossa observação direta intensiva foi sistemática, não participante e individual.

Em consonância com o que apregoam LUDKE e ANDRÉ (1986, p.18-20), sabemos também que os estudos de caso “Visam à descoberta, enfatizam a interpretação em contexto, buscam retratar a realidade de forma completa e profunda, usam uma variedade de fontes de informação, procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social”. Por isso, nossos instrumentos de pesquisa foram construídos em sintonia com a realidade do público alvo a eles destinado, assim como, nosso cuidado em utilizar tal público selecionado como amostragem, uma vez que correspondem de forma fidedigna ao perfil traçado pelo Programa Mais Educação de estudantes participantes e professores(as) envolvidos(as). Conforme registrado anteriormente.

Coletados os dados e realizados os roteiros de leituras referenciais, rumamos agora em busca da consolidação da análise e interpretação de dados da pesquisa qualitativa. Fato que se observa nos escritos que se seguem. No entanto, vale registrar que, conforme nos coloca Minayo (2010) o método de Interpretação de Sentidos trata-se de uma interpretação avançada para além dos textos, caminha pelos contextos revelando com maior abrangência o que é lógico e explicável nas pesquisas. Para o autor, “É de fundamental importância que estabeleçamos confronto entre: dimensão subjetiva e posicionamentos de grupos; textos e contextos; falas e ações mais amplas; cognição e sentimento”. (MYNAYO, 2010, p.105). Assim navegaremos, conciliando olhares.

3.1 Hasteando as Velas Rumo às Praias de Destino

Nosso percurso metodológico de coleta de dados versou pela aplicação de dois instrumentos, sendo o primeiro, composto por dois questionários, e o segundo instrumento, a observação.

No primeiro instrumento que continha dois questionários, o primeiro questionário tratou de traçar o perfil do(a) professor(a) da Oficina de Letramento no Programa Mais Educação contendo doze questões e o segundo questionário, tratou de coletar dados sobre a atuação profissional no Programa Mais Educação com oito questões de múltipla escolha com espaço alternativo para complementação escrita das respostas.

O segundo instrumento de pesquisa foi à observação in loco numa oficina de Letramento do macrocampo de Acompanhamento Pedagógico na Escola Municipal Seráfico da Nóbrega. A observação foi dotada por meio de registros no diário de bordo, gravações de áudio e registros fotográficos.

Vale reiterarmos os mecanismos de pesquisa que utilizamos e das formas de aquisição dos mesmos. Os questionários buscam traçar o perfil dosicineiros, bem como, avaliar a linguagem escrita nas práticas das oficinas de Letramento. Por intermédio da internet, visando ofertar praticidade ao processo de coleta de dados, os questionários foram encaminhados para 40 endereços de emails de pessoas relacionadas ao Programa Mais Educação enquanto professores(as), professores (as) comunitários(as) e/ou gestores(as) escolares. Desta modalidade de entrega, recebemos 1 (um) questionário respondido.

De forma impressa, entregamos em mãos 20 cópias dos questionários a 20 mestrados do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino/UFPB, para que os mesmos, sensibilizados por também estarem no processo de construção dissertativa, auxiliassem na entrega dos questionários aos professores(as) de Letramentos das escolas municipais em que atuam. Desta modalidade de entrega, recebemos 10 (dez) questionários respondidos.

Ao término do prazo, contamos com um total de 11 (onze) questionários respondidos o que corresponde à atuação em 20 (vinte) escolas que integram o Programa Mais Educação no município de João Pessoa.

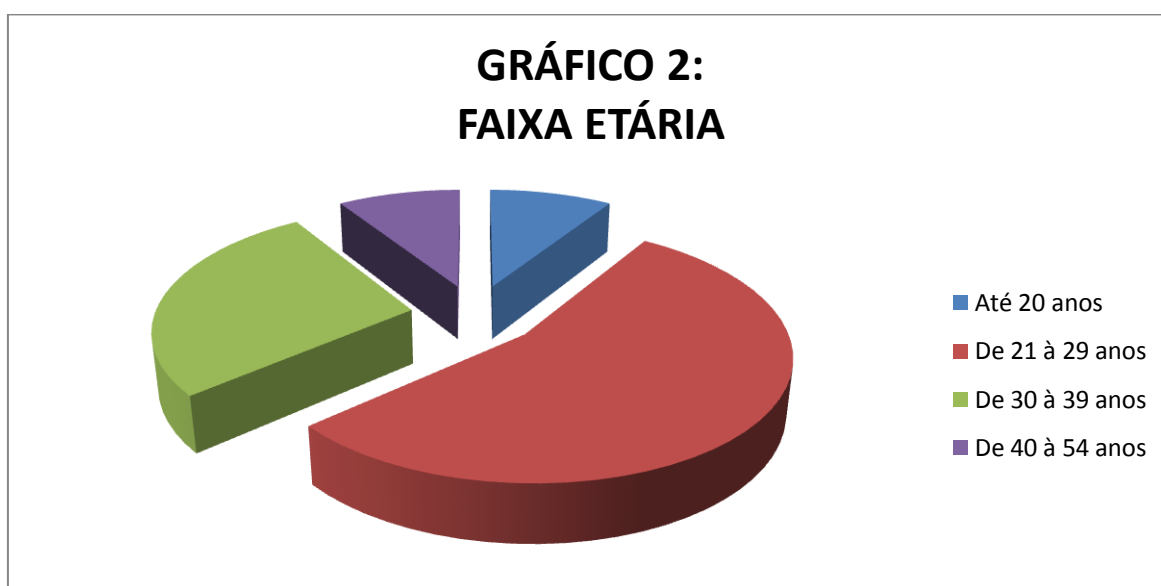
3.2 Terra à Vista - Questionário 1: O Perfil dos Oficineiros

Para análise dos dados acerca do primeiro instrumento, o questionário que traça o perfil dos(as) professores(as) da Oficina de Letramento no PME, apresentamos gráficos que correspondem às respostas obtidas.

1- Identificação dos Oficineiros - Sexo: feminino (10); masculino (1).

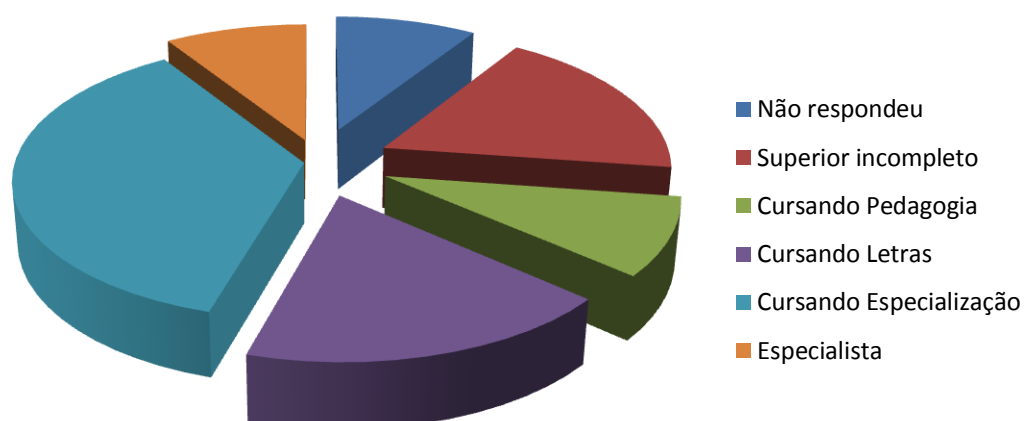


2- Identificação dos Oficineiros - Faixa etária: até 20 anos (1); de 21 à 29 anos (6); de 30 à 39 anos (3) e de 40 à 54 anos (1).



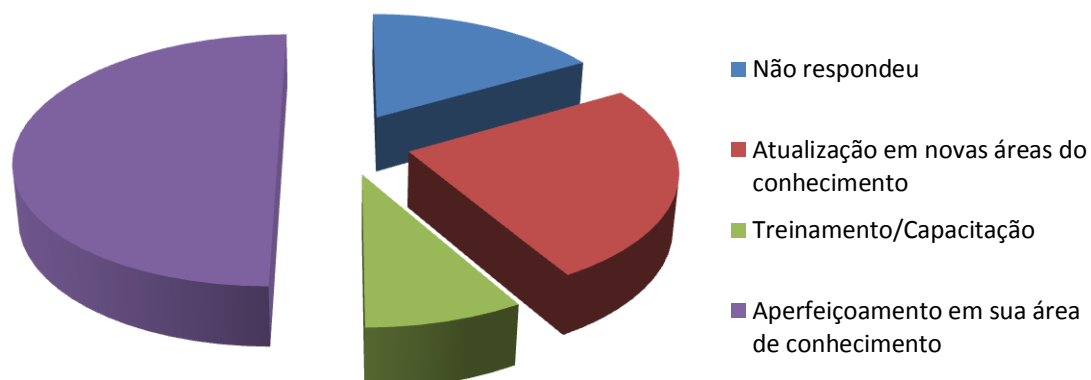
3- Grau de instrução: não respondeu (1); superior incompleto (2); cursando Pedagogia (1); cursando Letras (2); cursando Especialização (4) e especialista (1).

**GRÁFICO 3:
GRAU DE INSTRUÇÃO**



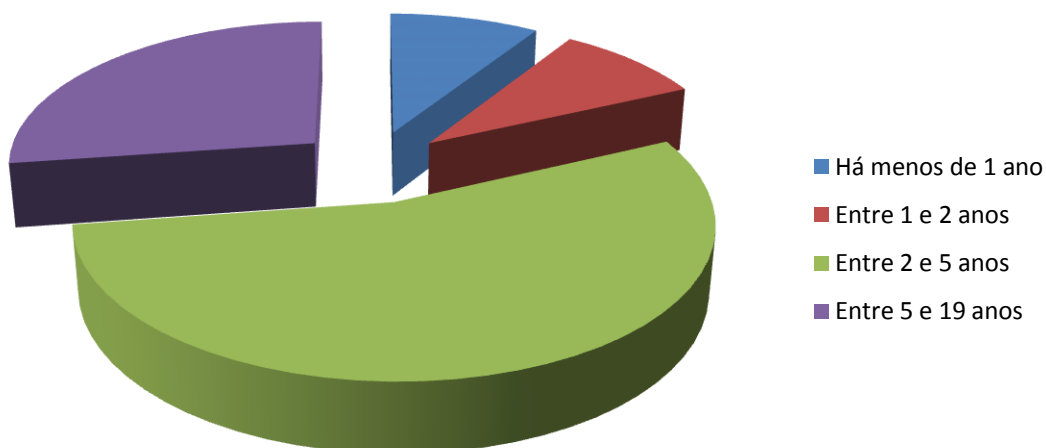
4- Atividades de formação continuada que participou nos últimos 2 anos: não respondeu (2); Atualização em novas áreas de conhecimento (3); Treinamento/ Capacitação (1) e Aperfeiçoamento na sua área de conhecimento (6).

**GRÁFICO 4:
PARTICIPAÇÃO EM FORMAÇÃO
CONTINUADA**



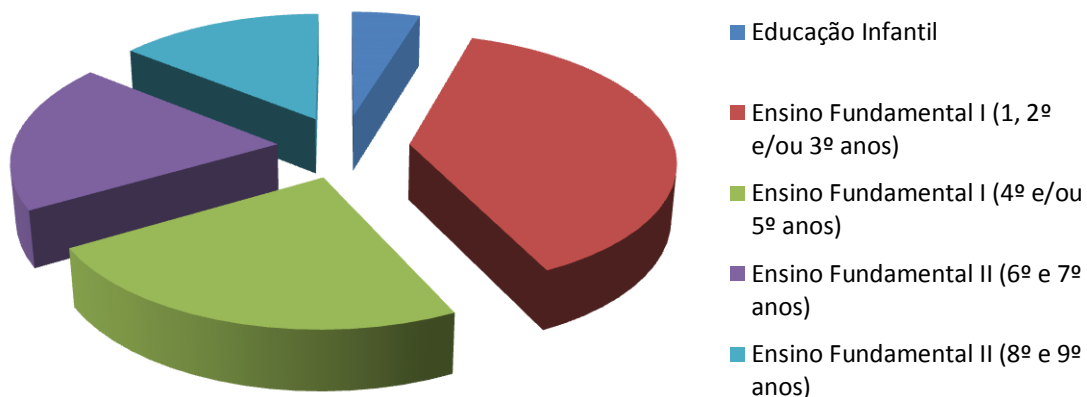
5- Tempo de experiência lecionando: Há menos de um ano (1); Entre 1 e 2 anos (1); Entre 2 e 5 anos (6) e Entre 5 e 19 anos (3).

**GRÁFICO 5:
TEMPO DE EXPERIÊNCIA LECIONANDO**



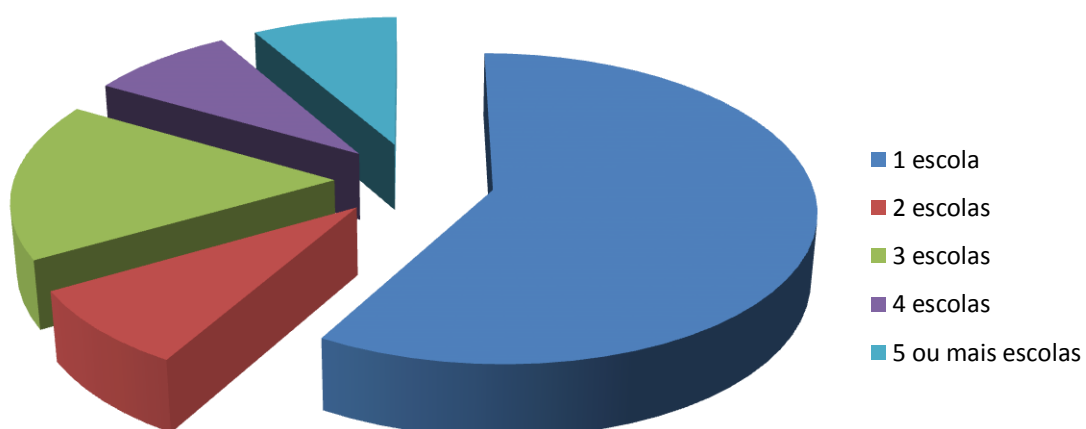
6- Nível e ano de ensino que leciona: Educação Infantil (1); Fundamental I – Séries iniciais (1º, 2º e/ou 3º anos) (8); Fundamental I – Séries finais (4º e/ou 5º anos) (5); Fundamental II – séries iniciais (6º e/ou 7º anos) (4) e Fundamental II – séries finais (8º e/ou 9º anos) (3).

**GRÁFICO 6:
NÍVEL E ANO DE ENSINO QUE LECIONA**



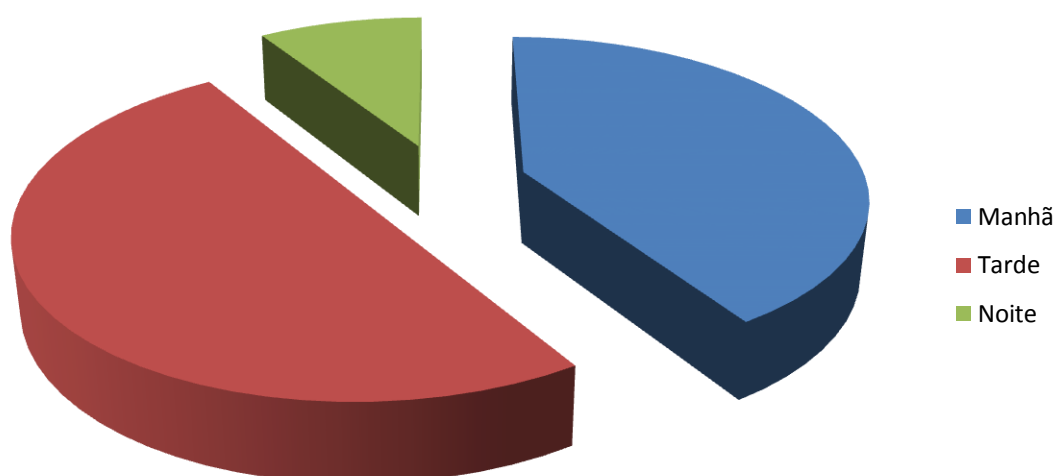
7- Número de locais de trabalho: em 1 escola (7); em 2 escolas (1); em 3 escolas (2); em 4 escolas (1) e em 5 ou mais escolas (1).

**GRÁFICO 7:
NÚMERO DE LOCAIS DE TRABALHO**



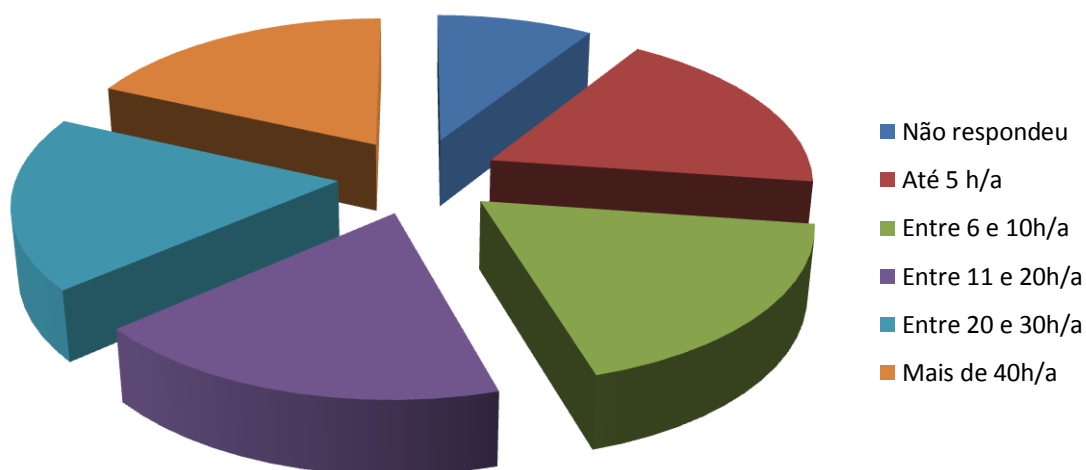
8- Turno(s) de trabalho: Manhã (9); Tarde (11) e Noite (2).

**GRÁFICO 8:
TURNOS DE TRABALHO**



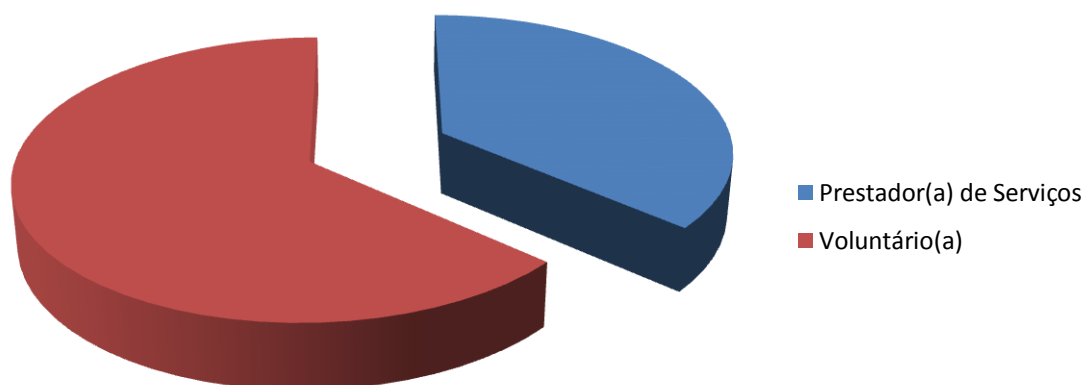
9- Número total de horas-aulas semanais: não respondeu (1); até 5 h/a (2); entre 6 e 10 h/a (2); entre 11 e 20 h/a (2); entre 20 e 30 h/a (2) e mais de 40 h/a (2).

**GRÁFICO 9:
NÚMERO TOTAL DE HORAS-AULAS
SEMANAIS**



10- Situação trabalhista: Prestador(a) de Serviços (4) e Voluntário(a) (7).

**GRÁFICO 10:
SITUAÇÃO TRABALHISTA**



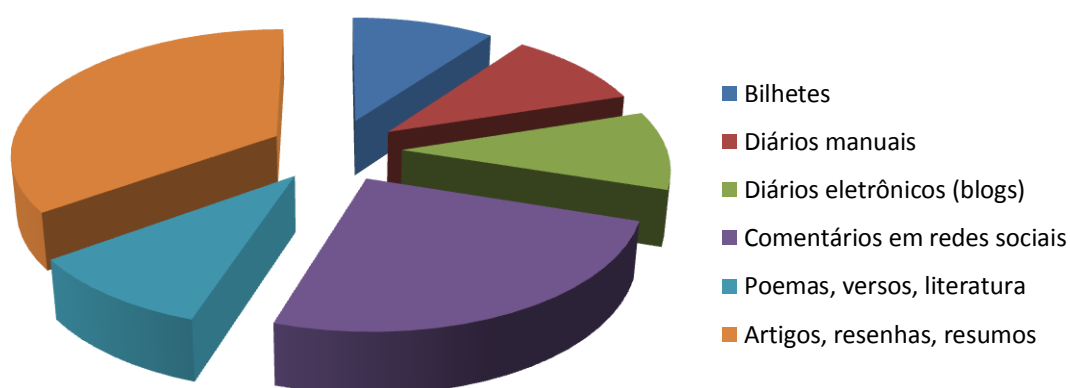
11- Gêneros que costuma ler: não respondeu (1); Jornais (4); Revistas (4); Livros didáticos (4); Livros sobre Educação (5); Literatura (5); Histórias em quadrinhos (2) e marcou todos (1).

**GRÁFICO 11:
GÊNEROS QUE COSTUMA LER**



12- Gêneros que costuma escrever: Bilhetes (2); Diários manuais (2); Diários eletrônicos (blogs) (2); comentários em redes sociais (5); Poemas, versos, literatura (2) e Artigos, resenhas, resumos (7).

**GRÁFICO 12:
GÊNEROS QUE COSTUMA ESCREVER**



Observando os dados obtidos podemos analisar algumas informações quantitativas acerca do perfil dosicineiros. Percebemos que a grande maioria de professores é do sexo feminino, num total de 11 profissionais, 10 são mulheres, o que reafirma o predomínio de mulheres em exercício na profissão do magistério em nosso país. Fato este que tradicionalmente vem sendo mantido, sobretudo, nas séries iniciais.

Sobre a faixa etária dos professores a predominância é de adultos jovens, estando a maioria, 6 deles, entre 21 e 29 anos. E 3 entre 30 e 39 anos de idade. Dessa forma, inferimos que se trata, em sua maioria, da primeira experiência profissional dos mesmos. Uma vez que representam as demais faixas etárias apenas 1 em até 20 anos e 1 em mais de 50 anos. Assim, o magistério possivelmente foi a primeira opção de trabalho.

No gráfico 3 podemos perceber que o grau de instrução é bem diversificado, estando a maioria deles cursando especialização ou graduação. O que simboliza pessoas em formação de sua vida acadêmica, com escolha pelo magistério recém estabelecida e com atuação voluntária no Programa Mais Educação por busca da necessária experiência profissional. Experiência esta com qualificação, pois o gráfico 4 aponta que 10 frequentam formação contínua, sendo a grande maioria, 6 deles, em sua área de conhecimento.

Em relação ao tempo de atuação no magistério, 6 deles atuam entre 2 a 5 anos, o que corresponde a mais da metade dos participantes com grande concentração no Ensino Fundamental I e II, conforme demonstrado no gráfico 6. Em início de carreira profissional e acadêmica, o tempo é investido para adquirir experiência e formação, paralelamente.

Embora atuem comoicineiros nos 3 turnos, com concentração maior à tarde (conforme gráfico 8), surpreendentemente a maioria deles atua exclusivamente em uma única escola. Dado desejado pela maioria dos professores do país, no entanto, há dentre os participantes da pesquisa, profissionais que atuam em 5 ou mais escolas, conforme demonstrado no gráfico 7. Acreditamos que o baixo tempo de horas aulas se dá pela necessidade de avançar nos estudos, dividindo dessa forma o tempo entre as duas ações.

O número de horas-aulas ministradas semanalmente é bastante distinto entre os participantes da pesquisa, eles estão distribuídos quase uniformemente desde até 5h/a semanais, a mais de 40h/a. No entanto, o vínculo empregatício é sinalizador de preocupação, pois dentre os participantes da pesquisa, nenhum é do quadro efetivo da Prefeitura Municipal de João Pessoa, todos estão distribuídos entre serviço voluntariado

ou prestação de serviços, o que é preocupante para o andamento do Programa Mais Educação, pois a ausência de vínculo efetivo de trabalho geralmente resulta em descontinuidade, algo prejudicial pedagógica e administrativamente em ações educacionais.

O hábito da leitura e da escrita é situação básica ao bom desempenho profissional de professores. No entanto, apenas um oficinairo marcou todos os gêneros como habituais em suas leituras. O gráfico 10 nos demonstra uma preferência por leituras de livros sobre educação e literatura, cada um desses gêneros foram apontados por 5 oficinairos. Em segundo lugar ficaram as leituras relacionadas aos livros didáticos, revistas e jornais, sendo marcados por 4 oficinairos cada um dos gêneros. As histórias em quadrinhos receberam duas marcações e um participante não respondeu a questão. Conforme visualizado no gráfico 10.

Em relação à produção escrita, aparecem questões sociointeracionais da atualidade, os gêneros ligados às redes sociais e ao uso da internet, bem como, os gêneros acadêmicos (resenhas, resumos e artigos) que refletem a situação de formação profissional em que se encontram a maioria dos participantes. Conforme o gráfico 12 ficaram em último plano, as produções escritas manualmente, sejam elas ligadas a literatura (poemas e versos) como a gêneros que já foram habituais como diários, bilhetes e cartas.

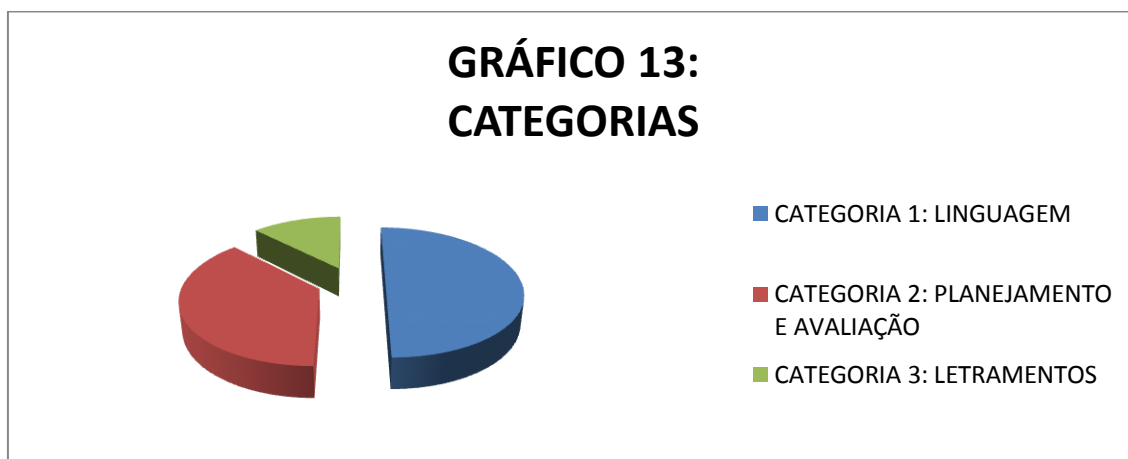
3.3 Terra à Vista Novamente - Questionário 2: De Categorias no PME

O segundo questionário utilizado como instrumento de pesquisa, pauta, conforme registramos anteriormente, avaliar a linguagem escrita nas práticas das oficinas de Letramento.

Para tanto, aplicamos 8 questões que após respondidas pelos 11 participantes da pesquisa foram elencados em 3 categorias, a saber: a categoria 1 corresponde a Linguagem (definição, linguagem escrita e recursos pedagógicos em estímulo à prática da linguagem escrita) Esta categoria compõe o núcleo central de nossa pesquisa, e compreende as respostas ofertadas às questões de número: 1, 4, 5 e 7.

A categoria 2 corresponde a Planejamento e Avaliação, compreende as respostas das questões 2, 3 e 6. E como última categoria destacamos Letramentos, que compreende as respostas da questão 8.

A tríade de categorias que formatamos em nossa pesquisa, fundamentam o nosso trabalho dissertativo. Conforme o gráfico a seguir:



3.3.1 Tipos de Embarcações

Os tipos de embarcações versam sobre as categorias de estudo, são três, que se seguem fundamentadas entre as falas dos entrevistados e dos autores.

3.3.1.1 Embarcação Primeira - Categoria 1: Linguagem

Nossa produção dissertativa tem como foco primordial de pesquisa as questões representadas na categoria 1, voltada a Linguagem, a primeira questão sugere uma auto avaliação doicineiro em relação a contribuição da linguagem escrita na oficina de Letramento. Nesta questão, os professores A e C auto avaliam como excelente e como algo de serventia para além do ambiente escolar. Complementaram ainda que:

Excelente, pois é uma forma dos alunos a cada dia irem gostando mais da leitura e perceber que a mesma serve para a vida (Professor A).

Excelente. Pois com a oficina de letramento podemos reforçar e contribuir na linguagem e escrita dos nossos educandos e incentivá-los nesse universo da leitura (Professor C).

Tais colocações são de cunho sociointeracionista e percebem a linguagem enquanto processo coletivo de produção cultural, social e histórica. Em relação à mesma questão, destacamos algumas colocações dos outros 9 professores que também entram

em consonância com as questões dialógicas da linguagem conforme defende Moita Lopes (2002). Eles apontam a contribuição da linguagem escrita como boa, e pontuam:

Como uma habilidade inerente a linguagem, creio que a escrita assim como as demais habilidades facilite o processo de compreensão e interpretação dos indivíduos em sociedade além de uma melhor compreensão do mundo em todos os aspectos. (Professor B).

Pois faz com que o aluno possa desenvolver o conhecimento, a observância de sua própria linguagem escrita. (Professor D).

Com base nos recursos disponibilizados, e na idade dos alunos, a linguagem e escrita são boas, mas poderia ser melhor. (Professor E).

Esta contribuição esta crescendo cada vez mais diante da necessidade fazendo com que eles aprendam de uma forma diferente das aulas diárias da escola, utilizando o lúdico. (Professor F).

Percebo e reconheço a importância que tem o trabalho da linguagem escrita no PME por meio da oficina de letramento. Mas avalio que esse, dependendo das circunstâncias, poderia vir a ser melhor. (Professor G).

A oficina de Letramento contribui de maneira considerável, pois nas aulas do Programa eles se sentem mais a vontade para exporem suas dificuldades e encaram suas necessidades de maneira mais natural e buscam melhorar. (Professor I).

A participação, a contribuição, interação dos alunos nas oficinas realizadas do Programa, e explorando suas habilidades. (Professor J).

É uma boa contribuição porque é uma continuação do que ela esta aprendendo na sala de aula, só que de uma forma lúdica. (Professor K).

Tais depoimentos são condizentes com o que nos aponta Antunes, quando enfatiza que “[...] o gosto por ler e escrever é aprendido por um estado de sedução, de fascínio, de encantamento. Um estado que precisa ser estimulado, exercitado e vivido” (ANTUNES 2009, p. 201). São posturas em sintonia com as afirmativas de Garcez (1998) que considera como percurso da aprendizagem, também o processo de insucesso na escrita. A autora acredita que a aprendizagem também compreende a tentativa de usar estruturas novas, a prática da produção escrita compõe a aprendizagem vista enquanto processo e o sucesso ou insucesso nesta produção varia em sintonia com o exercitar.

A categoria 1 compreende também a questão de número 4, que indaga sobre a aplicabilidade de textos escritos que fomentem a linguagem escrita na oficina de Letramento, para tal questão, as respostas também rumaram numa mesma direção, uma

vez que 3 professores pontuaram como excelente e 8 como bom. Como complementação, os 3 professores que pontuaram como excelente registraram que:

Nada melhor que a cada dia conhecer mais a língua materna (Professor A).

Pois através do mesmo podemos abordar com os nossos alunos além da leitura e escrita muitos outros aspectos da leitura. (Professor C).

Textos escritos são indispensáveis na atividade de “letrar”. Um recurso importantíssimo para praticar o exercício do letrar-se. (Professor G).

A grande maioria dos entrevistados, o que corresponde a 8 professores, assinalaram que a aplicabilidade de textos escritos que fomentem a linguagem escrita na oficina de Letramento é boa. A partir desse mesmo construto teórico metodológico destacamos as colocações deles:

Não devemos subestimar nenhuma atividade que proporcione o desenvolvimento da linguagem e do indivíduo assim, como não podemos elencar essas atividades em grau de importância. Devemos sim beber em todas as fontes em busca do desenvolvimento dessas crianças (Professor B).

Porque vai contribuir com uma nova forma de escrita e oralidade dos alunos, preenchendo assim alguns vazios que possam ficar na sua aprendizagem diária (Professor D).

Porque o nível de leitura deles ainda é muito decodificada, então o nível de interpretação necessita de muita conversa, mas é normal para a idade (Professor F).

A aplicação de textos ajuda os alunos a aperfeiçoarem tanto a leitura quanto a escrita. (Professor E).

Contribui de forma bastante positiva. Através da escrita construímos um elo de conversa, uma interação com o aluno. Muitas vezes o aluno é tímido e com o lápis e papel na mão ele escreve o que não tem coragem de falar. (Professor I).

O aluno não deve estar por fora de nenhum texto escrito nessas oficinas, a leitura e a escrita é fundamental na sua aprendizagem (Professor J).

Podemos perceber que tais colocações corroboram com Beato-Canato (2008) ao definirem a escrita enquanto processo enunciativo-discursivo com complexo desenvolvimento.

Na categoria 1, sobre Linguagem, verificamos as respostas ofertadas a questão 5, que trata sobre os recursos pedagógicos utilizados na oficina de Letramento para auxiliar o estímulo e a prática da linguagem escrita. Nela, 4 dos professores apontaram utilizar todas as opções de recursos pedagógicos que disponibilizamos no questionário.

Isto indica a versatilidade das oficinas, a maneira lúdica e atrativa de ministrá-las e o preparo pedagógico dos professores A, E, F e G, quando afirmam que:

Todos os itens estão agregados no planejamento e também pela escola ter oficina de teatro também (Professor A).

Todos esses recursos são essenciais para estimular o aluno de forma dinâmica em que todos venham interagir. (Professor E).

São utilizados vários recursos, ou seja, todos os itens acima, pois precisamos inovar sempre para deixar as aulas satisfatórias, já que eles passam o dia todo na escola. (Professor F).

Faço uso de todos, pois acredito que todos eles são compostos por linguagem, e o melhor, linguagem variada. (Professor G).

Em sintonia com os supracitados, os demais 7 professores entrevistados marcaram três ou quatro opções de recursos metodológicos cada um deles, o que não os distancia por completo dos demais. Suas justificativas rumam para as limitações estruturais da escola, aversão dos alunos à escrita, devido sua permanência longa na escola, conforme apontamos abaixo:

De acordo com as condições estruturais e normativas da escola, tento trabalhar dessas maneiras (Professor B).

Através desse recurso o aluno tem a possibilidade de poder criar seus próprios textos e desenvolver sua capacidade e expor seu ponto de vista. (Professor C).

Porque facilitam a sua memorização, sua capacidade e raciocínio dos assuntos e temas trabalhados na escola (Professor D).

Acredito que quaisquer que seja a iniciativa de estimular o aluno a leitura e produção de texto é válida. De alguma maneira, em algum momento ele se identificará. (Professor I).

É com o lúdico que os alunos aprendem mais, já na leitura e coletiva de texto, a visita à biblioteca, eles já fazem durante suas aulas normais. (Professor J).

A última questão da categoria 1 que trata sobre Linguagem é a 5. Ela conduz os professores entrevistados a conceituarem Linguagem conforme seus conhecimentos teóricos e sua prática pedagógica na oficina de Letramento do Programa Mais Educação. Foram postas 5 opções de respostas com espaço para comentários complementares.

A primeira opção de resposta não obteve nenhum adepto. Trata-se de um conceito estruturalista de linguagem, baseado nas afirmativas Saussurianas e define linguagem como um sistema de sinais para codificação e decodificação de informações. Ex: números e letras. (SAUSSURE, 2006, p. 15) Tal conceito é marco da fase inicial dos estudos sobre a linguagem.

A segunda opção de resposta obteve apenas 1 adepto. Corroborando com as ideias de Martelotta, um professor acredita que linguagem é algo inatingível aos animais, portanto, exclusivo dos seres humanos por sua condição de adaptação, mudança, inferência, raciocínio lógico e demais aptidões dos seres racionais. Assim, para um professor a linguagem é “A capacidade especificamente humana para aquisição e utilização de sistemas complexos de comunicação, e também uma instância específica de um sistema de comunicação complexo” (MARTELOTTA, 2011, p. 49). O professor complementou sua resposta pontuando que:

Queremos formar cidadãos, mas entendemos as dificuldades em todos os aspectos de cada um para mim, essa visão escolhida é a mais eficiente.
(Professor B)

Como terceira opção de resposta, a afirmativa que aponta a leitura e a escrita como as linguagens presentes na escola, obteve 4 adeptos. Nesta visão, percebemos que as demais formas de linguagem não são consideradas por eles. Como complementação de suas respostas, os professores acrescentaram que:

Ambas, devem andar, pesquisar e aprender juntas em todos os campos da nossa sociedade (Professor D).

A leitura e a escrita são chaves para um bom desenvolvimento escolar (Professor E).

É importante que a leitura e a escrita estejam sempre presentes nas escolas, assim diminuirão os alunos a chegarem ao quarto ano sem saber ler (Professor J).

Em quarta opção de resposta vemos a afirmativa que define como linguagens a pintura, o desenho, a escrita, a leitura e a encenação. Nela visualizamos 5 professores adeptos. Esta opção amplia as possibilidades de práticas que podemos conceituar como

linguagens na escola e grafa o termo no plural. Complementando sua resposta, um professor pontua:

Tudo o que eles produzem é levado em consideração e sempre posto em discussão e de alguma maneira podemos aproveitar. Seja um desenho, uma frase, uma colagem, uma carta [...] (Professor I).

A quinta opção de resposta também grafa o termo no plural e defende a linguagem como algo mais amplo que decodificar símbolos socialmente instituídos. Esta opção obteve a grande maioria de adeptos. Com uma postura sociointeracionista, um total de 6 professores assinalam a linguagem como:

Práticas sociais de ensino aprendizagem na escola. Podem e devem ser individuais com suas singularidades únicas, mas coletivas também, quando se somam para atuarem juntas. No entanto, sejam singulares ou plurais, as linguagens devem produzir sentidos, principalmente no, com e pelos estudantes. (OLIVEIRA, 2013, p. 29)

Perceber a linguagem como algo construído na interação social condiz com o construto teórico metodológico que nos filiamos e aponta a concepção escolhida pela maioria dos professores. Complementando suas opções por esta resposta, os professores pontuaram que:

O ponto primordial das oficinas de letramento é justamente fazer um elo das coisas aprendidas com a vida, individual ou coletivamente (Professor A).

As práticas sociais de ensino aprendizagem devem e fazem parte tanto da escola com do PME, pois a escola é uma só. E outra, a escola não pode ser vista apenas como um lugar em que se repassam conhecimentos, mas também como um lugar em que se prepara para o futuro e que forma cidadãos (Professor C).

Tudo que utilize movimentos e faça o aluno raciocinar faz parte da linguagem, pois ela não é algo mecanizado (leitura e escrita) é um processo de aprendizagem (Professor F).

Tudo que nos transmite algo, nos transmite uma mensagem, considero linguagem: linguagem = meio de comunicação (Professor G).

A perspectiva teórica sociointeracionista da linguagem condiz com as colocações supracitadas dosicineiros e tem seu foco de atuação conforme pontuam autores como Garcez (1998) e Beato-Canato (2008), considera o *status* histórico da linguagem, sua natureza interacional, seu uso social e sua diversidade interna.

A linguagem defendida do ponto de vista interacionista considera também o caráter interativo e dialógico da construção dos textos. Bem como, a importância do outro nas construções textuais.

3.3.1.2 Embarcação Segunda - Categoria 2: Planejamento e Avaliação

A segunda embarcação, ou categoria, compreende 3 questões sobre planejamento e avaliação. E foram elaboradas desejando perceber o lugar da linguagem escrita no processo que compreende as ações de planejar e avaliar nas oficinas de Letramento do Programa Mais Educação.

Sobre o planejamento, a questão 2 indaga os professores se as ações de planejamento utilizadas para a realização da oficina de Letramento favorecem a sua prática pedagógica no Programa Mais Educação. A maioria deles respondeu que sim, o que corresponde a 8 professores, e 3 responderam que parcialmente. Como complementação de suas afirmativas, alguns dos professores redigiram que:

Nos permite traçar metas e discutir estas com todos os envolvidos no processo. O planejamento melhora a avaliação, discussão e ação efetiva no PME (Professor B).

Sim. Pois através dos planejamentos podemos prepará-los conforme as necessidades de nossos alunos (Professor C).

Sim. Com certeza, contribui e muito na minha prática, pois aprendo e refaço alguns conhecimentos já esquecidos no nosso cotidiano (Professor D).

Sim, existe sempre a troca de experiências (Professor F).

[...] planejar é indispensável! (Professor G).

Sim, pois as ideias dadas nos planejamentos ampliam nossos conhecimentos e nos fornecem várias informações abrindo um leque, nos proporcionando trabalhar com diversos tipos de atividades (Professor H).

Sim. Todas essas práticas favorecem para o crescimento nas oficinas de letamentos, temos que buscar novos conhecimentos (Professor J).

A questão 3, trata sobre planejamento na categoria 2 e questiona se os professores acreditam que a normatização do formulário de planejamento das oficinas de Letramento do PME contribuiu para fornecer unidade de informes entre as escolas

participantes. Para esta questão, 2 professores deixaram em branco, 1 respondeu parcialmente, 2 responderam não, e 6 responderam que sim.

Alguns fundamentaram suas respostas com as colocações abaixo:

Sim, se torna uma troca de experiências (Professor A).

Sim. Através dos formulários se cria condições de verificação e acompanhamento além do cumprimento dos objetivos e metas traçados (Professor B).

Sim, pois é muito importante para a realização de determinadas atividades já previstas no planejamento (Professor D).

Sim, ele é muito completo, não deixando faltar nenhuma informação necessária (Professor F).

Sim, pois o nível de informação, você sempre acaba adquirindo algum conhecimento com a experiência do outro, mesmo que você não a use concretamente, pois cada realidade tem sua particularidade (Professor G).

A última questão desta categoria corresponde ao pensamento sobre avaliação. Foram ofertadas 5 opções que definem avaliação e os professores responderam pautando-se em sua base teórica aliada a sua prática pedagógica no Programa Mais Educação.

De acordo com as respostas obtidas, nenhum dos professores participantes compreende avaliação seguindo parâmetros tradicionais que empregam castigos físicos e psicológicos, pois a alternativa que definia avaliação como algo necessário que funciona também como punição aos que não se comportam não obteve adeptos. O que percebemos como fator positivo.

Corroborando com o apregoa Pacheco (2002) ao apontar critérios colaborativos e indissolúveis com resultados que demonstrem qualidade e quantidade, temos 1 professor, quando assinalou que concorda com avaliação enquanto:

Um jogo que implica a apropriação de critérios, na medida em que estes resultam da participação de todos [...] o que contribui para a credibilidade da avaliação, quantitativa ou qualitativa, é a existência de critérios que funcionam como um verdadeiro código de conduta e postura ética (PACHECO, 2002, p. 50-55).

A tradicional definição defendida por Reis (2002) também recebeu um professor adepto, pois assinalou que concorda com a definição de avaliação como:

Um instrumento de poder não emancipatório que verifica a aprendizagem dos estudantes aplicando testes quantitativos sobre conteúdos memorizados [...] Com função classificatória faz-se a verificação da quantidade de informações que o aluno consegue memorizar, atribui-se notas ou conceitos aos resultados apresentados, rotula-se o aluno, e encerra-se aí todo o ato de avaliar, que acaba tornando-se um ato de tortura e punição (REIS, 2002, p. 23).

Embora não seja tão direta quanto na primeira alternativa desta questão, o conceito acima é também tradicionalista e retoma uma avaliação punitiva. No entanto, a grande maioria dos professores retomaram os conceitos mais amplos e 9 deles acreditam em avaliação como sinônimo de propor orientação metodológica, ou melhor, de verificar a eficácia da metodologia empregada no Programa Mais Educação.

Tais participantes consideram que avaliar é vital ao bom funcionamento das ações desenvolvidas. Concordando assim, com Oliveira, quando afirma que avaliar “É um ato contínuo, progressivo, ora individual, ora coletivo” (OLIVEIRA, 2013, p. 27). Outros 4 professores também concordam com a autora quando assinalaram que na ação avaliativa que nos coloca que avalia-se simultaneamente os estudantes, os professores e todos os demais envolvidos no processo.

3.3.1.3 Embarcação Terceira - Categoria 3: Letramentos

A embarcação terceira, ou categoria três, corresponde aos letramentos e conta com a última questão do questionário aplicado junto aos professores. Na oitava questão eles foram convidados a definirem letramento, com base nas suas ações práticas junto ao Programa Mais Educação.

A exemplo das demais questões, foram ofertadas 5 alternativas de respostas. A primeira e a quarta opções mostram o letramento como uma vertente tradicional e decodificadora, conforme definições de Soares (1999). Para cada uma das alternativas observamos 1 adepto. De acordo com as suas respostas ao questionário, eles acreditam que letramento é “O resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 1999, p.18).

As segunda e quinta opções de respostas foram pautadas nas ideias defendidas por Kleiman (2008, p. 19) que coloca o fenômeno do letramento como algo que extrapola o mundo da escrita. Esta perspectiva de letramento obteve 10 adeptos, sendo 6

na segunda e 4 na quinta opção. O referido grupo defende, de acordo com as respostas do questionário e com o que nos afirma Kleiman (2008, p. 20) que “[...] o letramento é uma prática social” e que por isso “[...] as práticas de letramento mudam segundo o contexto.” Assim, nas e das práticas sociais ocorrem às mudanças dos níveis de letramento.

Dessa forma, concordamos que “[...] o modelo ideológico do letramento, que leva em conta a pluralidade e a diferença, faz mais sentido como elemento importante para a elaboração de programas dentro dessas concepções pedagógicas” (KLEIMAN, 2008, p. 39).

Como complementação a estas escolhas, baseados numa prática mais humanitária, ampla e envolvida com as questões sociais, significativas aos alunos, alguns professores afirmaram que:

Vivemos em sociedade e devemos buscar a plenitude humana, formar cidadãos conscientes, dominadores da linguagem e transformadores efetivos do meio social em que vivem (Professor B).

Porque não só basta ler ou escrever, tem que ampliar os seus conhecimentos. (Professor D).

As práticas devem ser de acordo com o cotidiano dos alunos, levando em conta a pluralidade e a diferença (Professor E).

É necessário inovação, utilização de recursos criatividade e esquecer a mecanização no processo de aprendizagem, estas práticas envolvem todo o alunado de uma forma prazerosa (Professor F).

Busco trabalhar o social dos alunos, de maneira livre, deixo a critério deles o participar ou não das atividades. Sempre trabalho temas de acordo com o que eles demonstram ter maior interesse e curiosidade. Assim eu garanto a satisfação deles em escrever “qualquer” texto, já que a maioria deles apresentam uma resistência imensa em ler e escrever. No PME temos que buscar o lúdico para podermos diferenciar nossas aulas do horário regular. (Professor I).

A terceira opção de resposta corrobora com o que apregoa Ribeiro (2002) em complementação ao que pontua Kleiman (2008) e obteve 4 adeptos quando coloca que “É preciso que os professores tenham uma visão mais clara sobre o papel crucial da escola na promoção do letramento das pessoas e da sociedade” (RIBEIRO, 2002, p. 21). As definições apontadas por essas autoras fundamentam nosso pensar e agir pedagógico.

3.4 Luneta de Observação

O segundo instrumento de pesquisa foi à observação *in loco* numa oficina de Letramento do macrocampo de Acompanhamento Pedagógico na Escola Municipal Seráfico da Nóbrega. A observação foi dotada de diário de bordo, gravações de áudio e registros fotográficos. Por isso, concordamos que:

O principal instrumento de trabalho da observação é o chamado diário de campo, que nada mais é que um caderninho, uma caderneta, ou um arquivo eletrônico no qual escrevemos todas as informações que não fazem parte do material formal... e devem ser utilizadas pelo pesquisador quando vai fazer análise qualitativa (MINAYO, 2010, p. 71).

Foram observadas sete aulas, em duas turmas, no turnos manhã e tarde, com estudantes do Ensino Fundamental I e II da escola. As observações ocorreram nos meses de abril e maio de 2013, às terças-feiras.

Antes das observações, realizamos uma conversa de apresentação com o professor; nesse encontro, o mesmo apresentou-se motivado pela profissão, estimulado com as aprendizagens obtidas no curso de Pedagogia que está em andamento e mostrou-nos várias fontes de pesquisa onde busca pesquisar e planejar suas aulas, entre livros, sites, blogs, revistas, etc.

O professor atua em 5 escolas do Programa Mais Educação, de segunda à sexta-feira, sendo um dia em cada unidade de ensino, ministrando as oficinas de Letramento e Jornal Escolar dos Macrocampos de Acompanhamento Pedagógico e Educomunicação, respectivamente. Em todas as escolas a atuação é voluntariada com o recebimento mensal de R\$ 240,00 (duzentos e quarenta reais) como ajuda de custo.

Na primeira observação, dos 12 estudantes matriculados na turma, frequentaram a aula/oficina 5 estudantes. O professor trabalhou com o texto intitulado Felicidade de autoria de Fernando Bastos de Ávila, conforme anexo F. Como acolhida, houve uma conversa informal, partindo da compreensão dos alunos sobre o conceito de felicidade.

Tal prática pedagógica condiz com o que apregoa Koch (2006, p. 44) sobre os sistemas de conhecimentos necessários para que o processamento textual ocorra, o professor ativa nos alunos, o conhecimento enciclopédico ou de mundo, que se refere aos saberes gerais, de vivências pessoais em situações com espaços e tempos situados,

oportunizando a produção de sentidos. Desse momento inicial, destacamos o seguinte diálogo:

P: O título do texto é...

Todos: Felicidade.

...

P: ... algumas palavras que vocês não sabem o significado. Certo? Então, nos vamos precisar de que?

Todos: De dicionário.

Ao afirmar, nós vamos precisar, o professor se coloca próximo aos alunos, se inclui na necessidade de utilização do dicionário, produz uma fala que demonstra igualdade e abre a possibilidade de aproximação com a turma. Para Garcez (1998, p. 39) é preciso que os alunos compartilhem seus textos e se sintam ouvidos, envolvidos e participantes ativos.

Após debater coletivamente o tema, o professor distribuiu o texto e realizou leitura coletiva em voz alta. Ao término da leitura, foi solicitado que os alunos respondessem individualmente questões de interpretação textual, respeitando o tempo estabelecido para tal atividade. As questões apontam uma concepção de leitura com foco na interação autor-texto-leitor, conforme nos coloca Koch (2006, p.13) trata-se de uma atividade de produção de sentidos, onde aos alunos compete a possibilidade produzir inferências sobre o texto, as questões a serem respondidas e suas respostas. É permitida uma atuação para além da decodificação textual.

Durante o tempo pré acordado com a turma, o professor auxiliou individualmente todos os alunos, passando por entre as carteiras ininterruptamente e comentando isoladamente cada resposta escrita, culminando com a correção individual. Após o término do tempo, foi realizada uma correção coletiva com a turma e feito um novo convite ao debate. Alguns novamente comentaram. Desse momento, ressaltamos o trecho abaixo:

P: Você concorda com tudo o que o autor diz no texto? Qual sua opinião sobre essa afirmação?

A1: Eu sei. Vou dizer a senhora agora.

P: É com suas palavras.

A1: É que só o dinheiro não leva ninguém a nada. E a felicidade leva a tudo.

P: E o que é felicidade?

A1: Consciência tranqüila.

P: Muito bem!

Nessa primeira observação, a escrita se apresentou nas respostas do questionário em forma de interpretação de texto inferencial. Como nos coloca Beato-Canato (2008,

p. 44) quando afirma que o trabalho com a escrita na escola deve ocorrer de maneira processual.

Nossa segunda observação se efetivou na turma com 9 estudantes presentes. Sílabas Tônicas foi o conteúdo trabalhado, com atividade proposta retirada de pesquisa em blog, conforme anexo G.

O professor iniciou a atividade com aula expositiva de forma oral sobre o conteúdo, para isso, usou a tática da interpretação cênica. Em busca de explicar como encontrar as sílabas tônicas das palavras, o oficineiro simulou a venda das palavras, convidando e induzindo os alunos a falarem alto (em tom de vendedor em feira livre) as palavras. Fazendo perceber assim, a sílaba que se alonga na voz alta, como sinônimo da sílaba tônica nas palavras. Conforme explicação extraída do áudio da aula:

P: Quem aqui já estudou sílaba tônica? Quem sabe o que é uma sílaba forte?
 A2: Eu!
 P: Deixa ela falar.
 A1: É a palavra, o pedacinho que fala bem forte.
 P: Certo. Qual é a sílaba forte de escola.
 A1: o é tia.
 P: Não. A sílaba forte. Já disseram pra vocês assim quando a gente vende a palavra, a gente descobre. Vamos vender? OLHA A ESCOLA. Como na feira.
 Todos: (risos) OLHA A ESCOLA (gritando). É co tia!
 ...
 A1: (risos) assim é fácil tia. SÍTIO (gritando) OLHA O SÍTIO. É si tia.
 P: Vamos vender televisão agora.

Nesse segundo encontro percebemos a presença de outro gênero, o teatro, em busca da melhoria da aprendizagem. Diversificando e enriquecendo a metodologia, o ministrante foi conduzindo a compreensão e produção de sentidos; como exemplo do que sugere Adam (2008, p.62) quando indica que a situação de interação se torna obrigatória ao ler e escrever.

Ao longo da dinâmica encenada, os alunos foram respondendo a atividade proposta, e a presença da linguagem escrita foi sendo estabelecida nas respostas da atividade, circulando as sílabas tônicas e preenchendo o cabeçalho, outro gênero que surge na atividade proposta.

Após responderem o exercício e pintarem a ilustração no mesmo com imagem que um coelho em alusão à Páscoa, o professor corrigiu individualmente cada folha e solicitou a reescrita dos erros. Como nos indica Garcez (1998, p.30) quando pontua que

a detecção do problema, a identificação e a correção propriamente dita compõem as etapas da revisão.

Em nossa terceira observação participaram 12 estudantes. O gênero trabalhado foi carta e a acolhida aconteceu, a exemplo das observações em aulas anteriores, com uma conversa sobre o conhecimento prévio que os alunos continham sobre o assunto.

Dessa forma, o professor respeita o que nos coloca Koch (2008, p.59) quando afirma que ativar outros conhecimentos armazenados ao longo de nossas experiências na memória é vital para a boa compreensão na leitura e para uma boa produção na escrita. Nesse encontro, destacamos a referida passagem dos áudios:

P: Toda carta é necessário ter os seguintes itens: destinatário. Quem sabe o que é o destinatário?
 E1: quem recebe a carta que eu escrevi.
 P: Por que?
 E1: porque alguém escreveu pra ele.
 P: E onde eu escrevo o nome dele? Me mostrem.
 E2: Aqui tia. Olha!
 P: Muito bem! Remetente? Bora!
 E3: Quem escreve.
 P: Certo. Local e data?
 E1: Dia de hoje tia.
 E2: João Pessoa.
 E3: Tá tia!
 P: Ou seja, se eu faço uma carta hoje, eu coloco a data de...
 Todos: Hoje!
 P: Muito bem...

Nesse recorte que enfatizamos, o professor confere aula expositiva sobre os elementos textuais que compõem o gênero carta. Simula com exemplos no quadro e lê coletivamente com os alunos uma carta que trouxe para exemplificar a atividade. Conforme podemos visualizar no anexo H.

Na sequência, os alunos são convidados a escreverem cartas individualmente e seguindo os passos previamente explicados. As cartas produzidas são direcionadas a alguém de suas famílias que está em sua casa, incluindo endereço residencial com promessa por parte do ministrante de envio das cartas via Correios, o que causou euforia na turma, ampliando a motivação para a produção escrita; dessa forma, foram remetidas cartas às mães, irmãos e demais familiares.

Durante o processo de construção das cartas o professor auxiliou individualmente na construção estrutural, corrigiu, sugeriu alterações, ampliações e reescritas. Finalizando o processo com produções entregues ao professor. Assim, percebemos que:

A organização do trabalho didático pode não só possibilitar que os alunos com diferentes backgrounds possam apreender as características dos gêneros textuais selecionados e desenvolver textos apropriados às situações em estudo, mas também contribuir para que eles possam agir em contextos em que esses gêneros textuais circulam na sociedade (BEATO-CANATO, 2008, p.35)

Na quarta observação estavam presentes 10 estudantes. O gênero trabalhado foi o ditado de 30 palavras retiradas de uma história em quadrinhos que receberam como prêmio ao final da atividade. O professor buscou praticar o que nos sugere Bazerman (2006, p.55) quando relembra que habitualmente se define como tarefa profissional dos professores, aumentarem a competência em leitura e escrita dos alunos.

As palavras ditas para escrita como treino ortográfico não compunham nenhuma classe de famílias, ou algo correspondente, todas tinham em comum o fato de estarem presentes em um gibi que eles desejavam ganhar. O estímulo na produção escrita tinha um objetivo claro para os alunos que proposto pelo professor proporcionou prazer e direcionamento a atividade, como sugere a autora quando nos coloca que “Formar leitores, desenvolver competências em leitura e escrita é uma tarefa que a escola tem que priorizar e não pode sequer protelar” (ANTUNES, 2008 p.201).

Ao término do ditado das 30 palavras, o professor solicitou que os alunos colocassem os seus nomes e o entregasse, ele corrigiu as palavras individualmente. Durante este período os 10 alunos presentes se dividiram conforme seus interesses, ficando 4 ao redor do ministrante, observando atentamente os erros e acertos cometidos; 2 ficaram conversando paralelamente, imparciais; 2 sentados individualmente, isolados dos demais, apáticos; e 1 buscando conversar comigo.

Após a correção, o professor solicitou que as palavras grafadas erradas fossem reescritas e o gibi foi entregue. Em concordância com Garcez (1998, p. 39) que coloca este momento de troca entre professor e aluno como conferência, quando o aluno tem a possibilidade de explicar a trajetória de sua produção e ouvir comentários do professor.

Em nossa quinta observação a atividade proposta foi o jogo do soletrando, com resposta oral e soletrada das letras que compõem as 41 palavras citadas e o gênero trabalhado foi o dicionário, a produção escrita estava pautada na cópia de palavras que integraram o jogo e acompanhada pelo significado de cada palavra lida no dicionário. Nesse encontro estiveram presentes 6 estudantes.

Os alunos foram disponibilizados em semi círculo e esta ordem determinava a participação no jogo que antes de iniciar, teve suas regras pré estabelecidas junto ao

grupo. Cada acerto correspondeu a um chocolate como prêmio e um ponto no painel de controle dos participantes, o que tornou a atividade de grande interesse por parte da turma. Vale salientar que os chocolates foram feitos pelo professor, bem como, que foram ofertados além da premiação, também por participação na atividade, dessa forma, todos ganharam.

Determinadas as regras, logo que o jogo começou percebemos que o professor buscava estimular a euforia na participação da turma, mas enfatizava a importância de ouvirem o significado de cada palavra após a soletração e em caso de erro, escrevia a grafia correta no quadro que era visualizada por todos.

Nesse encontro podemos presenciar também exemplos de baixa auto estima, quando um aluno atribuiu a sorte ou a algo divino, seus sucessivos acertos, não considerando a possibilidade de sua capacidade de saber a grafia das palavras acertadas por ele. Presenciamos também o estímulo ofertado pelo professor como algo positivo na elevação da auto-estima do aluno. Conforme podemos perceber no trecho abaixo:

P: Doutorar

A1: Doutorado ou doutorar? Fale *dinovo* a palavra que eu to...

P: Doutorar

A1: D-O-U-T-O-R-A-R... N-Ú-P-C-I-A-S... Êêêê... Ai meu Deus hoje eu to com sorte!

P: Você sabe. E essa era bem difícil... Muito bem!

A1: ... Hoje eu tô abençoado por Deus!

Em várias situações, entre uma fala e outra, o professor estimulava a auto-estima de todos com palavras de estímulo aos que erraram ortograficamente:

P: ... Chegou bem pertinho, mas valeu... Não contou ponto, mas realmente não é uma palavra conhecida, valeu! ... Vamos observar como se escreve pra acertar!... Não vibrem com o erro do colega, respeito... Muito bem, aplausos para todos! ... É isso aí!... Se concentre que sai!...

Nossa sexta observação contou com 13 alunos e o professor trabalhou o gênero jogos educativos na modalidade quebra cabeça com as temáticas “Montando Histórias” e “Respeite as Sinalizações”. Os jogos são brinquedos educativos que oportunizou o trabalho em equipes, sendo uma de meninos e outra de meninas.

Os jogos foram explicados minuciosamente pelo professor. Nos dois jogos, o estímulo a leitura estava presente e se fazia regra básica para permanência no jogo, sendo que um estimulava a competição e o outro o trabalho em equipe. Explicadas as

regras, o professor fez interpretação textual das imagens dos jogos em cada equipe. Conforme demonstrado no trecho selecionado:

P: A pergunta já tem o resultado. Expliquem pra mim.
 A1: Se cair nesse aqui eu tô errado.
 P: E essa imagem quer dizer o que? Quando voltar a sua vez você conta a partir daqui... Deixa ela ler.
 A1: É amarelo. É pra parar. E ficar com atenção, pronto.
 P: Muito bem!

A cada montagem do quebra cabeça quando formava uma nova estória com um novo cenário, um estudante diferente da equipe realizava a leitura do texto, isto no jogo de estórias; no outro, havia um dado com tabuleiro e as leituras se efetivavam nas regras de trânsito.

O professor se revezava nas duas equipes dando orientações e coordenando o processo durante todo o período. Nesse encontro, a escrita não se fez presente, mas a leitura ocorreu em grande quantidade e de forma lúdica.

Na sétima observação percebemos a culminância de homenagens ao Dia das Mães. Professor de Letramento e de outras oficinas, coordenadora do Programa Mais Educação na escola, estudantes e demais integrantes da escola estavam envolvidos num processo coletivo de ornamentação da quadra escolar. Cenário que serviu de palco para as homenagens, dentre elas, cartazes confeccionados pelos estudantes em encontro anterior. Nos cartazes, a linguagem escrita produzida pelos estudantes da oficina se fazia imperativa. E o casamento com as posições de Beato-Canato (2008, p.44) se efetiva ao percebermos que a atividade prática está longe de ocorrer linearmente, ao contrário, o desenvolvimento das capacidades de linguagem é visto como um processo espiralado, com elos que conectam uma aprendizagem à outra. Somando.

Nesse último encontro que observamos presenciamos uma ação interdisciplinar. Todas as oficinas do Programa atuando conjuntamente em prol de uma mesma temática, cada um contribuindo com sua especificidade para construir num todo coletivizado. Percebemos a união no processo, uma vez que observamos ações coesas, participações conjuntas, grupo interligado por atividades coletivas de fato. O que nos satisfaz por culminarmos nossos registros observatórios como testemunha da presença efervescente da linguagem escrita.

Concluídas as análises dos dados coletados nos questionários e nas observações, partiremos para as considerações que finalizam os capítulos de nossa pesquisa e indicam

possibilidades de continuidade, aprofundamento e novas análises num campo extremamente fértil de possibilidades de aprimoramento e tão necessário na contribuição do ensino aprendizagem, a linguagem escrita.

4 PORTOS DE DESTINO (MOMENTANEAMENTE SEGUROS)

Tecer considerações sobre nossa pesquisa nos conduz a percebê-la como portos de destino que por ora, são seguros. No momento de estudo, são conclusivos, mas também, sempre rumam a novos destinos, na medida em que nos aprofundamos no imenso mar do conhecimento.

Pensamos que as linguagens como práticas sociais de ensino aprendizagem na escola, podem e devem ser individuais com suas singularidades únicas, mas coletivas também, quando se somam para atuarem juntas. No entanto, tanto construídas de uma maneira coletiva quanto individual, as linguagens devem produzir sentidos. Só assim, produzirão aprender e apreender.

E esses sentidos devem ser produzidos com e no aluno. Afinal, mesmo aprendendo e apreendendo também os educadores, o foco de atuação escolar está secularmente pautado no fazer aprender e apreender dos alunos. Sendo assim, a eles, com eles e por eles devem ser produzidos os sentidos de uso e consequentemente, da compreensão da necessidade daquelas aprendizagens. Assim, percebemos que:

A realidade e a prática em sala de aula têm mostrado que a sociolinguística voltada para a educação pode contribuir de forma significativa para melhorar a qualidade do ensino [...] porque trabalha com fenômenos da língua em uso, com base na relação língua e sociedade, e voltada para a realidade dos alunos (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 220).

Dessa maneira, o aspecto cambiante do significado varia de acordo com as situações relacionais, com as esferas de poder estabelecidas entre os produtores do discurso de natureza socioconstrucionista, enfim, varia de acordo com o (com) viver socialmente.

Os estudos da linguagem sob um prisma contemporâneo buscam dar conta de “Criar inteligibilidade sobre modos de viver a vida social, com base em um arcabouço interdisciplinar que aborde as relações entre discurso e identidades sociais, visando colaborar na compreensão da ideia de vertigens contemporâneas” (FABRÍCIO, 2002, p. 12). E as vertigens contemporâneas são derivadas das múltiplas vivências sociais em que nós, atores em processo dialógico nos encontramos. Imersos, conforme o autor, numa subjetividade que construímos de forma homogênea. Como frisamos ao mesmo tempo individual e coletiva, com condicionantes micros e macro sociais.

Os condicionantes micros sociais dão conta das características que nos compõem com coisas macro socialmente cristalizadas, como direitos historicamente constituídos sobre sexo e opção sexual, raça e religião, classe social e poder aquisitivo, por exemplo. Secularmente, pode mais quem é homem, branco, rico, letrado, católico, homossexual, etc. E com direitos marginalizados historicamente “estiveram” (?) mulheres, gays ou lésbicas, negros e pobres, analfabetos e praticantes de religiões de matrizes afro descendentes, etc. Sobre estes condicionantes sociais, vemos em Oliveira que:

Nossa identidade fragmentada nos conduz a posturas diversificadas. Uma postura não anula nem contradiz a outra, mas reafirma que numa sociedade múltipla, nossa identidade também passa a ser múltipla e fragmentada, assumindo o papel social que nos é imposto de acordo com cada situação vivenciada. Com cada relação estabelecida, com cada diálogo traçado. (OLIVEIRA, 2012, p.18)

Corroborando com o pensamento acima, Moita Lopes (2002, p.14-16) ricamente complementa, afirmando que as nossas identidades sociais são colocadas, portanto, simultaneamente no território do que é múltiplo, dinâmico, fragmentado e até contraditório. Essa visão discursiva da identidade pontuou e norteou nosso trabalho de pesquisa neste curso de Mestrado. Primeiro, por se tratar de uma temática que nos fascina e que acreditamos; segundo, por ser uma pauta que exercemos na prática profissional e pedagógica, nos é devido, pesquisar para cada vez melhor entender, nosso fazer enquanto profissional da educação.

Percebemos com nossa pesquisa, que o PME busca incluir de forma interacionista, igualitária e concreta, todos os alunos da escola, acreditem e pratiquem eles os condicionantes macros e/ou micros socialmente cristalizados. Assim, como devem (deveriam) ser todas as escolas: praticantes cotidianas da democracia.

Assim, podemos inferir como considerações, por ora conclusivas, sobre nosso processo percorrido por intermédio desta pesquisa, que com os auxílios dos instrumentos metodológicos utilizados na pesquisa (questionários e observação) e com as leituras demandadas para a construção deste trabalho, acreditamos que nossa avaliação da linguagem escrita nas práticas de letramentos no PME, aponta para percebermos os fatores pertinentes aos capítulos dissertados como processuais.

Dessa forma, tanto o PME quanto a avaliação, a linguagem escrita e os letramentos, têm suas aplicações bem sucedidas quando vistos como processos. Conforme nos indica o gráfico 14 a seguir, que trata do processo e das considerações:



Avaliar é um processo que se inicia no planejamento; a linguagem escrita se aprimora e se efetiva em forma de processo; os letramentos são constituídos processualmente e o PME atua nestas vertentes de construções processuais.

Vale frisar, que reafirmamos a vitalidade do processo de construções colaborativas na inclusão da fase de refacção dos textos escritos em busca do aprimoramento dos mesmos. Certamente, se noutro momento relemos os textos motivacionais para estes inscritos, novas, complementares e até diferentes ideias poderiam ser pautadas neste impresso, afinal, nos constituímos e constituímos nossa escrita por meio de nossas vivências, assim, quanto mais ampliamos as vivências – em tempo, espaço, leitura, experiência, etc. – mais aprimoramos nosso ato enunciativo de escrever.

Processo é a palavra que abriga a postura adequada nas atividades que pesquisamos.

O processo de pesquisa que vivenciamos na construção deste trabalho nos conduziu a percebermos a Avaliação da Linguagem Escrita nas Práticas de Letramentos

do Programa Mais Educação, por intermédio dos instrumentos de pesquisa que utilizamos como algo integrante do articulado na perspectiva sociointeracionista da linguagem. Isto pode ser revisitado nas respostas de cunho dialógico ofertadas nas questões referentes à linguagem, em consonância com a observação *in loco*, bem como, sintonizado com os planos de aula e as atividades desenvolvidas nas aulas observadas.

No tocante a categoria planejamento e avaliação, as respostas, posicionamentos e posturas pedagógicas observadas também rumam à percepção de que o lugar da linguagem escrita é compreendido como algo primordial e necessário. Planejar é hábito. Avaliar é costumeiro. Auto-avaliar é visto como sinônimo de melhoria das ações pedagógicas. As respostas dos professores são pouco tradicionalistas no tocante aos métodos avaliativos e de planejamento. Há espaço para avaliar e planejar com todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

Em consonância com as respostas e posturas interativas sobre planejamento, avaliação e linguagem escrita, os letramentos podem ser percebidos como práticas amplamente humanitárias. Muito além da decodificação. Processos que envolvem questões de todas as esferas em que os alunos e os professores estão envolvidos. De fato, um termo plural.

Como futuro aprofundamento desta pesquisa, em estudos posteriores, certamente partiremos da premissa que as práticas pedagógicas observadas na **Avaliação da Linguagem Escrita nas Práticas de Letramentos do Programa Mais Educação** são processuais, assim como o são nossas considerações por ora tecidas.

5 ÂNCORAS

ADAM, Jean-Michel. **A Linguística Textual**: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAZERMAN, Charles. et al. **Gênero, Agência e Escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.

BEATO-CANATO, Ana Paula Marques. **Produção Escrita em Língua Estrangeira à Luz do Interacionismo Sociodiscursivo**. in CRISTOVÃO. Vera Lúcia Lopes. Estudos da Linguagem à Luz do interacionismo Sociodiscursivo. Londrina: UEL, 2008.

BLASIS, Eloisa de. et al. **Tendências para a Educação Integral**. São Paulo: Fundação Itaú Social – CENPEC, 2011.

BORTONNI-RICARDO, Stella Maris. **O Professor Pesquisador**: introdução a pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Sociolinguística Educacional**. In HORA. Dermeval da. (org.) *Abralin 40 Anos em Cena*. João Pessoa: Editora Universitária, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**/Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania. **Programa Mais Educação Passo a Passo**. Brasília: 2010.

BRASIL, Portal IDEB. **Fluxo dos alunos da Escola Municipal Seráfico da Nóbrega**. Disponível em <<http://www.portalideb.com.br/escola/79896-em-serafico-da-nobrega/fluxo?etapa=5&rede=municipal>> Acesso em 08-04-13.

COHEN, Ernesto e FRANCO, Rolando. **Avaliação de Projetos Sociais**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FABRICIO, Branca Falabella. MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **VEREDAS** – Rev. Est. Ling, Juiz de Fora, v6, n.2, p. 11-29, jul/dez. 2002.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **A escrita e o Outro**: os modos de participação na construção do texto. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GOMES, Romeu. **Análise e Interpretação de Dados de Pesquisa Qualitativa**. In MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.) 29. Ed. Pesquisa Social, Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

KLEIMAN, Angela B. (org.) **Os Significados do Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e Compreender os Sentidos do Texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do Trabalho Científico**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008

MARQUES, Mario Osório. **Escrever é Preciso**: o princípio da pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades Fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

OLIVEIRA, Ailza de Freitas. **A Linguagem Artística frente à Fragmentação da Identidade e da Comunicação Humana**. In CANANÉA, Fernando Abath (org.) Educação Dialogada. João Pessoa: Imprell, 2012.

ORLANDI, Eri Puccinelli. Identidade Linguística Escolar. In SIGNORINI, Inês (org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras 1998.

PACHECO, José Augusto e MORGADO, José Carlos. **Construção e Avaliação do Projeto Curricular de Escola**. Porto-Portugal: Porto, 2002.

REIS, Márcia Verônica Gomes dos. **Réus da Avaliação**. Disponível em < <http://www.avm.edu.br/monopdf/6/MARCIA%20VERONICA%20GOMES%20DOS%20REIS.pdf> >. Acesso em 25-03-13.

RODRIGUES, Auro de Jesus. **Metodologia Científica**. São Paulo: Avercamp, 2006.

RUDIO, Franz Victor, **Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica**. 31 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES. Magda. **Novas Práticas de Leitura e Escrita:** letramento na cibercultura. Disponível em <[HTTP://www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)> Acesso em 23/08/12.

STONE, Vathsala Iyengar. **Avaliação de Programas e Sistemas Educacionais como processo de Melhoria da Educação:** possibilidades e desafios *in*. MELO, Marcos Muniz (org.) Avaliação na Educação. Pinhais: Melo, 2007.

6 DESEMBARQUES ANEXADOS

DESEMBARQUE A:

Anexo do Planejamento da Oficina de Letramento na Primeira e Segunda Observação



PLANEJAMENTO INDIVIDUAL

Oficina: Letramento

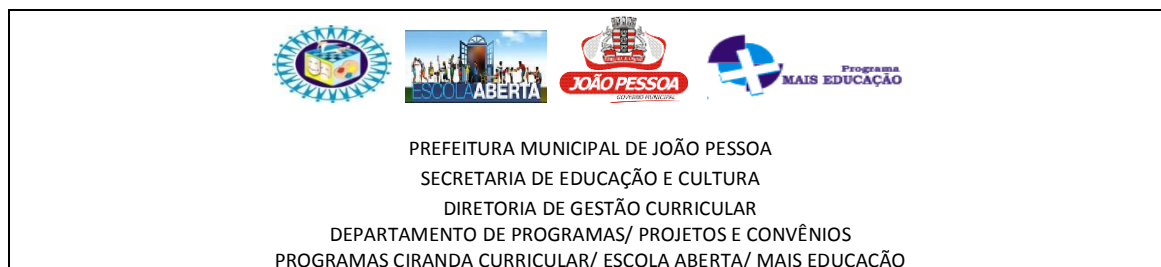
Monitor/a:

Data: 02 / 04/2013

PERÍODO DE REALIZAÇÃO	CONTEÚDO	OBJETIVO	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	AValiação	RECURSOS NECESSÁRIOS
08:00h -12:00h 14:00h – 17:30h	Leitura e compreensão textual. Sílabas tônicas	Incentivar a leitura. Passar uma mensagem sobre o que é felicidade através do texto lido. Identificar a sílaba tônica, buscando facilitar o entendimento do aluno com o assunto, acentuação gráfica.	Leitura do texto: Felicidade Questionário sobre o texto lido Explicar o que é a sílaba tônica e como identificar. Atividade relacionada ao assunto	Avaliar o nível de leitura, compreensão textual e escrita do alunado.	Material impresso Lápis Borracha

DESEMBARQUE B:

Anexo do Planejamento da Oficina de Letramento na Terceira e Quarta Observação



PLANEJAMENTO INDIVIDUAL

Oficina: Letramento

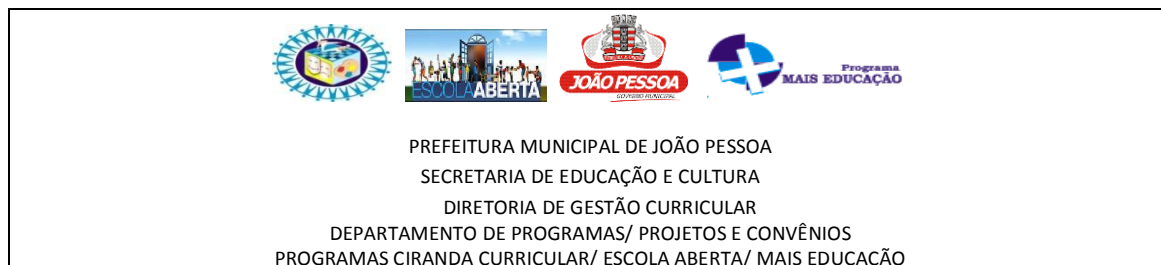
Monitor/a:

Data: 09 /04 /2013

PERÍODO DE REALIZAÇÃO	CONTEÚDO	OBJETIVO	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	AValiação	RECURSOS NECESSÁRIOS
08:00h -12:00h 14:00h – 17:30h	Produção de texto Elaborar uma carta Separação Silábica	Incentivo a leitura e produção de texto Fixação do conteúdo ministrado no horário regular.	Passar o entendimento do que é uma carta e como fazer uma carta da maneira correta. Atividade sobre uma carta dada como exemplo em sala de aula. Produzir uma carta. Atividade: Separar sílabas e contar números de sílabas	Avaliar o nível da escrita dos nossos alunos.	Material impresso Lápis Borracha

DESEMBARQUE C:

Anexo do Planejamento da Oficina de Letramento na Quinta Observação



PLANEJAMENTO INDIVIDUAL

Oficina: Letramento

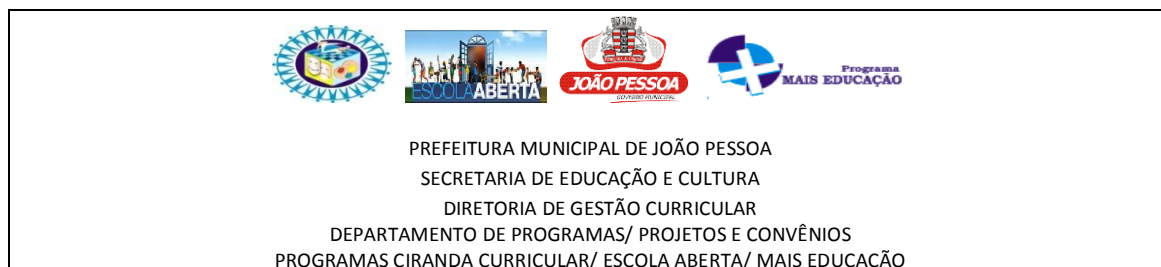
Monitor/a:

Data: 12/04 /2013

PERÍODO DE REALIZAÇÃO	CONTEÚDO	OBJETIVO	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	AValiação	RECURSOS NECESSÁRIOS
09:00h -12:00h 14:00h – 17:00h	Compreensão e interpretação textual Produção textual	Incentivo a produção de texto Estimular os alunos a leitura	Leitura do texto, Algumas maneiras de fazer alguém feliz, buscando a análise da mensagem passada pelo texto. Responder perguntas relacionadas a mensagem do texto. Produzir uma pequena história em quadrinhos. Caça- Palavras e Pintura de Desenho	Os alunos se mostraram satisfeitos com a atividade, apesar de uma inicial resistência ao serem cobrados a ler. Pude perceber que para eles o escrever é mais “difícil” que ler.	Espaço físico Lápis de cor Lápis grafite Lapiseira Papel Borracha

DESEMBARQUE D:

Anexo do Planejamento da Oficina de Letramento na Sexta Observação



PLANEJAMENTO INDIVIDUAL

Oficina: **Letramento**

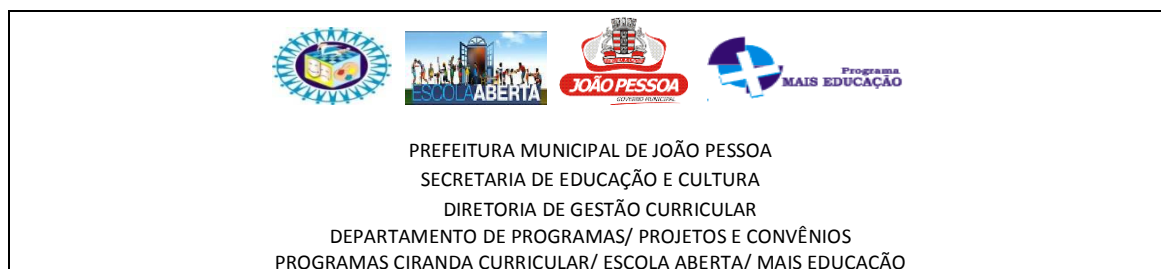
Monitor/a:

Data: 19/03 /2013

PERÍODO DE REALIZAÇÃO	CONTEÚDO	OBJETIVO	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	AValiação	RECURSOS NECESSÁRIOS
09:00h -12:00h 14:00h – 17:00h	Construção de texto. Histórias em quadrinhos.	Buscar o empenho deles na construção de um quadro, assim incentivando-os a escrita de maneira prazerosa. De uma maneira geral, buscamos incentivar a imaginação do aluno. Valorizando seu empenho, criatividade e dedicação	Construir um quadro com recortes de revista e explicar o significado do quadro feito. Escrever a explicação do “quadro” construído por eles!		Materiais: Lápis, papel, borracha, tesoura, apontador, lápis de cor e cola.

DESEMBARQUE E:

Anexo do Planejamento da Oficina de Letramento na Sétima Observação



PLANEJAMENTO INDIVIDUAL

Oficina: **Letramento**

Monitor/a:

Data: 26/03 /2013

PERÍODO DE REALIZAÇÃO	CONTEÚDO	OBJETIVO	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	AVALIAÇÃO	RECURSOS NECESSÁRIOS
09:00h -12:00h 14:00h – 17:00h	Compreensão e interpretação textual. Formar frases	Incentivo a leitura e escrita. Estimular o raciocínio	Leitura de texto e questionário a respeito. Construção de frases mágicas.		Materiais: Lápis, papel, borracha e apontador

DESEMBARQUE F:

Anexo do Texto Trabalhado na Primeira Observação

AVALIAÇÃO DE INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS

Felicidade

A felicidade é aquilo que todos buscam, adotando, porém, caminhos diversos para alcançá-la. Uns imaginam encontrá-la através das riquezas, porque supõem que com dinheiro tudo se compra e que a felicidade é uma mercadoria como outra qualquer. A verdade, porém, é que há muitos ricos que morrem de tédio, e que as mais altas taxas de suicídio se registram nos países e nas camadas mais ricas. Outros, imaginam encontrar a felicidade na afluência de prazeres; desde os mais altos prazeres do espírito, o prazer da descoberta e da criação intelectual, o prazer estético, até os prazeres que mais de perto confiam com a animalidade: a sexualidade e a glotoneria. Outros, enfim, esperam alcançá-la na fruição da honra, do prestígio que acompanha, em geral, o exercício do poder. No entanto, é certo que o dado mais confirmado na experiência e da sabedoria humana é este: a felicidade, no seu sentido pleno, é inatingível na Terra. Na melhor das hipóteses, quando o homem, mediante os mais penosos esforços, conquistou o poder, os prazeres ou a riqueza, nos quais cria encontrar a chave da felicidade, atingiu já o início de um período de senescência que lhe limita as possibilidades subjetivas de fruição daquilo que ambicionara. Aí reside o que poderíamos chamar o paradoxo ou o equívoco fundamental da felicidade: sempre desejada e nunca realizável. *(Fernando Bastos de Ávila)*

- 1) Segundo o autor, quais são os três supostos caminhos que levariam o homem à felicidade?
- 2) Qual a conclusão do autor a respeito da “felicidade”?
- 3) Comente e opine sobre o trecho: “...com dinheiro tudo se compra e que felicidade é uma mercadoria como outra qualquer”:
- 4) Você concorda com tudo o que o autor afirma no texto? Se não, esclareça os pontos em que você discorda, justificando suas opiniões, claro!
- 5) Você é feliz? Por quê?

DESEMBARQUE G:

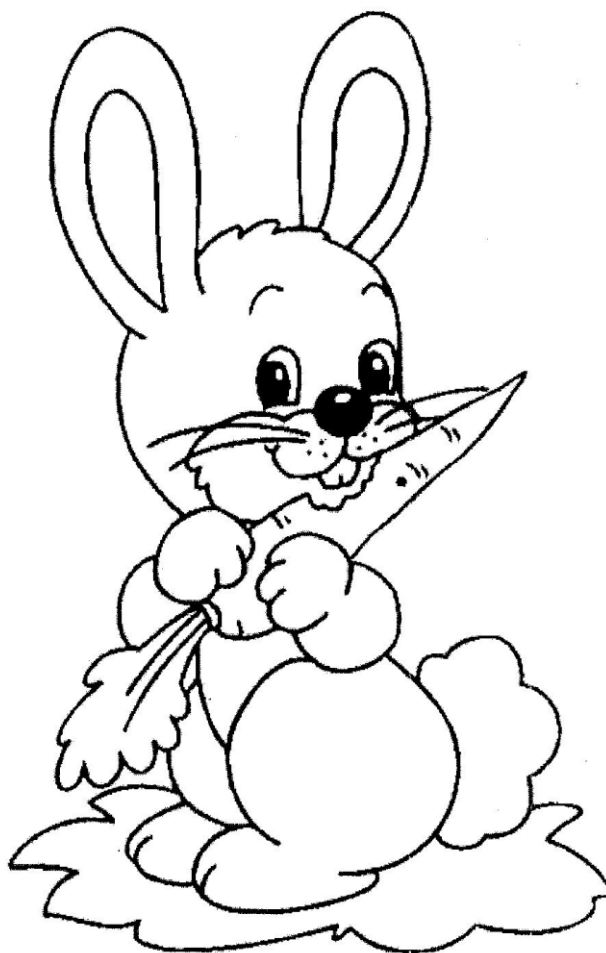
Anexo do Texto Trabalhado na Segunda Observação

Blog Cantinho do Saber

Nome: _____ Data: ____/____/____

1) Sublinhe a sílaba tônica.

- a) Rápido
- b) Andorinha
- c) Sítio
- d) Televisão
- e) Boneca
- f) Anzol
- g) Coelho
- h) Anel
- i) Animal
- j) Café
- k) Bacalhau
- l) Testa
- m) Janela
- n) Toalha
- o) Gafanhoto



Faça a atividade com
atenção !

Desenvolvido por : Blog Cantinho do Saber (Carolina) - <http://cantinhodosaber.buscasulluminense.com>

DESEMBARQUE H:

Anexo do Texto Trabalhado na Terceira Observação

As cartas pessoais ou familiares são as formas de correspondência mais comum em todas as classes sociais.

Antes da existência dos modernos meios de comunicação, essa era a única forma de comunicação à distância.

Leia esta carta:

Berna, 5 de novembro de 1948.

Tânia, minha irmã querida,

Recebi agora de manhã sua carta de 26 de outubro com bastante atraso (levou 10 dias para chegar). Ontem mesmo escrevi para vocês uma carta pedindo, mas como chegou a sua hoje, não a mando mais – escreverei também a Elisa. Vejo também que vocês não receberam ainda as cartas que lhe mandei com retratos de Pedrinho (separadas para Elisa e para você) e que foram alias registradas. Chegaram?...

...Tudo o que você diz sobre o livro esta justo, ou então, outras vezes, quase justo. Vou estudar bem a questão e lhe escreverei...

...Parece que em breve terei uma boa, não sei.

...Um beijo para você, minha filhinha pequena, irmã de Pedrinho.

Sempre sua

Clarice.

Em toda carta é necessário ter os seguintes itens:

θ **Destinatário:** aquele para quem a carta foi escrita

θ **Remetente:** aquele que escreveu a carta

θ **Local e data:** o dia e o lugar onde foi escrita

θ **Evocação:** o modo de chamar a pessoa para quem a carta foi enviada (por exemplo, "caro colega", "querido amigo")

θ **Conteúdo:** o texto principal da carta

θ **Desfecho:** a despedida e a maneira como a carta foi encerrada.

ATIVIDADES

1) Qual o local e data da carta?

- Berna, 5 de novembro de 1948. ✓
- Tânia, minha irmã querida., ✓
- Sempre sua. ✓

2) Qual o remetente da carta?

- Clarice ✓
- Tânia ✓
- Berna ✓

7 ENTRE CARAVELAS, VELEIROS E ESCUNAS ESTÃO OS APÊNDICES

CAIS A:

Apêndice Carta de Apresentação à Escola



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS- CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO – PPGLE
MESTRADO PROFISSIONALIZANTE EM LINGUÍSTICA E ENSINO – MPLE

Caro(a) Gestor(a) Escolar,

Estamos desenvolvendo um trabalho dissertativo para a conclusão do Curso de Mestrado em Linguística e Ensino/UFPB, na linha de estudo Teoria Linguística e Métodos, com o projeto Avaliação da Linguagem Escrita nas Práticas de Letramentos do Programa Mais Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Célia Regina Teixeira. Para tanto, precisamos de sua ajuda permitindo-nos o acesso à escola, para a realização da observação da oficina de Letramento do Programa Mais Educação.

Lembramos que sua identidade será integralmente preservada, bem como, a identidade do(a) oficinheiro(a), uma vez que o interesse maior dessa pesquisa é analisar exclusivamente os dados obtidos na pesquisa para fundamentar com sua prática, o que defende teoricamente nosso trabalho. Por isso, agradecemos, desde já, seu valioso apoio.

No desejo de poder contar com vossa atenção, registramos o nosso muito obrigado por sua participação e apoio, ao tempo em que colocamo-nos à disposição para eventuais esclarecimentos e/ou diálogos.

João Pessoa, abril de 2013

AILZA DE FREITAS OLIVEIRA
Matrícula: 2012114456
Contato: 8804-7142 ailzafreitas@hotmail.com

CAIS B:**Apêndice Questionário de Perfil do(a) Professor(a) de Letramento no PME**

Questionário de perfil do(a) Professor(a) da Oficina de Letramento no Programa Mais Educação

1- Sexo:

☐ Feminino ☐ masculino

2- Faixa etária:

☐ Até 20 anos.

☐ De 21 à 29 anos.

☐ De 30 à 39 anos.

☐ De 40 à 54 anos.

☐ 55 anos ou mais.

3- Grau de instrução:

☐ Médio completo

☐ Superior incompleto

☐ Cursando Pedagogia

☐ Cursando Letras

☐ Cursando outra graduação

☐ Cursando Especialização. Que curso? _____

☐ Especialista. Que curso? _____

☐ Cursando Mestrado. Que Curso? _____

☐ Mestre. Que curso? _____

☐ Cursando doutorado. Que curso? _____

☐ Doutor (a). Que curso? _____

4- Assinale as atividades de formação continuada que você participou nos últimos 2 anos:

☐ Atualização em novas áreas de conhecimento

☐ Treinamento/ Capacitação

☐ Aperfeiçoamento na sua área de conhecimento

5- Tempo de experiência lecionando:

☐ Há menos de um ano

☐ Entre 1 e 2 anos

☐ Entre 2 e 5 anos

☐ Entre 5 e 19 anos

☐ Há mais de 20 anos

6- Nível e ano de ensino:

☐ Educação Infantil

☐ Fundamental I – Séries iniciais (1º, 2º e/ou 3º anos)

☐ Fundamental I – Séries finais (4º e/ou 5º anos)

☐ Fundamental II – séries iniciais (6º e/ou 7º anos)

☐ Fundamental II – séries finais (8º e/ou 9º anos)

☐ Ensino Médio

☐ Ensino Superior

7- Número de locais de trabalho:

☐ 1 escola

☐ 2 escolas

☐ 3 escolas

☐ 4 escolas

☐ 5 ou mais escolas

8- Turno(s) de trabalho:

☐ Manhã ☐ Tarde ☐ Noite

9- Número total de horas-aulas semanais:

☐ Até 5 h/a

☐ Entre 6 e 10 h/a

☐ Entre 11 e 20 h/a

☐ Entre 20 e 30 h/a

☐ Mais de 40 h/a

10- Situação trabalhista:

☐ Efetivo(a)

☐ Prestador(a) de Serviços

☐ Voluntário

☐ CLT

☐ Estagiário(a)

11- Dos gêneros abaixo, quais você costuma ler? Caso necessário, marque mais de uma opção.

☐ Jornais

☐ Revistas

☐ Livros didáticos

☐ Livros sobre Educação

☐ Literatura

☐ Histórias em quadrinhos

12- Dos gêneros abaixo, quais você costuma escrever? Caso necessário, marque mais de uma opção.

☐ Bilhetes

☐ Diários manuais

☐ Diários eletrônicos (blogs)

☐ comentários em redes sociais

☐ Poemas, versos, literatura

☐ Artigos, resenhas, resumos

Agradeço por sua atenção.

CAIS C:**Apêndice Questionário de Categorias do PME**

Com base na sua experiência como integrante/parceiro do Programa Mais Educação - PME no município de João Pessoa responda:

1- Como você avalia a contribuição da linguagem escrita no PME dentro da oficina de Letramento? Justifique sua resposta.

() excelente () bom () regular () ruim () péssimo

Comente sua resposta: _____

2- As ações de planejamento utilizadas para a realização da oficina de Letramento favorecem a sua prática pedagógica no PME?

() sim () não () parcialmente

Comente sua resposta: _____

3- Você acredita que a normatização do formulário de planejamento das oficinas de Letramento do PME contribuiu para fornecer unidade de informes entre as escolas participantes? Fundamente sua resposta.

() sim () não () parcialmente

Comente sua resposta: _____

4- Qual sua opinião sobre a aplicabilidade de textos escritos que fomentem a linguagem escrita na oficina de Letramento? Por quê?

() excelente () bom () regular () ruim () péssimo

Comente sua resposta:

5- Assinale quais os recursos pedagógicos você utiliza na oficina de Letramento para auxiliar o estímulo e a prática da linguagem escrita? Por quê?

() Leitura individual e coletiva de textos, visita à biblioteca da escola fornecendo contato com vários gêneros textuais.

() Solicitação de produção textual utilizando vários gêneros textuais.

() Jogos e brincadeiras.

() Teatro, dança e música.

() Vídeos.

Comente sua resposta: _____

6- Sua base teórica aliada a sua prática pedagógica no PME compreende avaliação como:

() critérios que funcionam como um verdadeiro código de conduta e postura ética

() um instrumento de poder não emancipatório que verifica a aprendizagem dos estudantes aplicando testes quantitativos sobre conteúdos memorizados.

() É um ato contínuo, progressivo, ora individual, ora coletivo.

() avalia-se simultaneamente os estudantes, os professores e todos os demais envolvidos no processo

() Algo necessário que funciona também como punição aos que não se comportam.

Comente sua resposta: _____

7- As ações desenvolvidas na oficina de Letramento do PME assemelham-se a linguagem enquanto:

- ☐ um sistema de sinais para codificação e decodificação de informações. Ex: números e letras.
- ☐ práticas sociais de ensino aprendizagem na escola. Podem e devem ser individuais com suas singularidades únicas, mas coletivas também, quando se somam para atuarem juntas.
- ☐ a capacidade especificamente humana para aquisição e utilização de sistemas complexos de comunicação.
- ☐ a pintura, o desenho, a escrita, a leitura e a encenação são linguagens.
- ☐ a leitura e a escrita são as linguagens presentes na escola.

Comente sua resposta: _____

8- Definir letramento, com base nas suas ações no PME é:

- ☐ O resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever.
- ☐ uma prática social, as práticas de letramento mudam segundo o contexto.
- ☐ É preciso que os professores tenham uma visão mais clara sobre o papel crucial da escola na promoção do letramento das pessoas e da sociedade
- ☐ o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.
- ☐ o modelo ideológico do letramento, que leva em conta a pluralidade e a diferença, faz mais sentido

Comente sua resposta: _____

Muito obrigada por sua atenção, participação e apoio.