



Leitura e Mediação Pedagógica



PROJETO DE ACOMPANHAMENTO PERMANENTE A ALUNOS EM DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA

Danubia Jorge da Silva (FL/UFG)

Deise Nanci de Castro Mesquita (CEPAE/UFG)

Sirleide de Almeida Lima (CEPAE/UFG)

RESUMO

Este artigo apresenta e discute algumas atividades semanais de acompanhamento individual ou a pequenos grupos de alunos do 6^a ano do ensino fundamental, matriculados no Colégio de Aplicação do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação/UFG, em 2010. Sob a orientação da professora de língua portuguesa, uma equipe de pesquisadores, estagiários e monitores desenvolve projetos de leitura com poesias, histórias em quadrinhos e outros gêneros discursivos, objetivando o letramento daqueles alunos que fazem parte do programa de inclusão; que têm um histórico de reprovação escolar; e que apresentam um nível de compreensão leitora e de escrita incompatível com o ano cursado. Como resultado, é observado que essa atenção especial corrobora o melhor desempenho na prática discursiva desses adolescentes; o que interfere positivamente em sua participação, produção, autonomia e convivência escolar.

PALAVRAS-CHAVE: atendimento especial, práticas discursivas e escolarização básica.

INTRODUÇÃO

O Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação é uma Unidade de Educação Básica da Universidade Federal de Goiás, que atua como campo de estágio das licenciaturas e de programas de monitoria; serve de lócus de pesquisa para bolsistas de iniciação científica, especializando, mestrando e doutorando; coordena programas de pós-graduação em nível *lato sensu*, presencial e a distância; oferece cursos de extensão

para formação continuada de professores; e recebe uma média de setecentos alunos de ensino fundamental e médio, matriculados regularmente em seu Colégio de Aplicação. Todos esses projetos desenvolvidos no CEPAE/UFG visam à investigação e à vivência de propostas didático-metodológicas que possam contribuir com a melhoria da qualidade da formação cognitiva, intelectual e cultural de crianças e jovens, com e sem necessidades educacionais especiais. E o acompanhamento semanal de alunos em dificuldades de leitura e escrita é uma das muitas atividades realizadas, que toma o prazer de aprender, de conhecer, como a maior motivação para que eles permaneçam na escola.

Trata-se de uma proposta de acompanhamento individual ou em pequenos grupos, além e fora do período regular de aula, objetivando o letramento daqueles que não se adaptam aos procedimentos pedagógicos adotados em salas com trinta e cinco alunos, e que, em consequência, não conseguem se organizar sozinhos para estudar ou desenvolver as atividades solicitadas, durante as aulas e/ou em casa. Essa atenção especial é dada não com vistas à hegemonização de suas aprendizagens, ou para garantir a aprovação e o sucesso na avaliação escolar, mas em virtude do respeito que a escola tem a suas diferenças, a suas formas singulares de “funcionar”, à aposta que ela faz na capacidade humana de se superar, de avançar. Na verdade, muito mais simplesmente, por causa da responsabilidade e do compromisso que ela tem com seus alunos, e a sociedade em geral, isto é, devido ao reconhecimento e ao cumprimento de seu único e maior objetivo de existir, como instituição educacional formal pública: buscar ensinar.

A convocação para que o aluno participe dos atendimentos é enviada aos pais ou responsáveis, que são solicitados a assinar o documento dando ciência da necessidade e importância de garantir que seu filho seja enviado à escola, também naquele horário extra determinado. A decisão de quem deve comparecer só acontece depois que a professora de português identifica os problemas em sala de aula, consulta a coordenação pedagógica, verifica se há algum diagnóstico médico no Setor de Psicologia, examina o dossiê escolar e conversa com os pais ou responsáveis pelo adolescente. De posse desse relatório, a equipe responsável pelo trabalho de atendimento inicia as reuniões de discussão sobre as abordagens de ensino e aprendizagem mais adequadas aos interesses e necessidades de cada aluno; os recursos didáticos e paradidáticos mais pertinentes ao ano escolar; e as atividades de leitura e escrita mais apropriadas ao seu desenvolvimento social, cognitivo e cultural.

E para tomar as decisões sobre o encaminhamento da proposta, o grupo se referenda em um escopo teórico linguístico que trata a aquisição de linguagem levando em conta a combinação de fatores culturais, cognitivos e biológicos. Sob a orientação da concepção enunciativo-discursiva de Bakhtin (1999), que compreende a língua como uma manifestação de natureza social, a equipe programa atividades pedagógicas que possam ajudar o aluno a perceber e usar o discurso como uma forma de ação no mundo. Assim sendo, de forma geral, tal como na sala de aula regular, no atendimento, o objetivo é que o estudante seja capaz de entender, avaliar e (re)criar textos, isto é, usar e transformar os diferentes enunciados e gêneros discursivos que, na realidade, o rodeiam.

NECESSIDADE SINGULAR E ATENÇÃO ESPECIAL

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001¹, que regulamenta e institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica Especial, dispõe em seu artigo 5º que:

Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Com a finalidade de identificar as limitações físicas e as possibilidades cognitivas daqueles que apresentam um desses diagnósticos e que, por isso, são encaminhados aos atendimentos, a professora e os monitores responsáveis por cada um consultam os relatórios e pareceres de seu desempenho desde o primeiro ingresso escolar; agendam ao menos uma reunião com os pais, responsáveis e familiares para saber como o adolescente é em casa, quais tarefas domésticas cotidianas ele é capaz de executar sozinho ou com ajuda, enfim, qual o seu nível de autonomia; buscam sugestões de abordagens de ensino propícias ao seu ritmo de aprendizagem junto à Comissão de Inclusão da escola; e, em encontros semanais de estudo e planejamento, definem as estratégias que mais efetivamente parecem interessar e proporcionar a formação educacional integral e a efetiva participação social desses alunos com necessidades educacionais especiais.

O planejamento é desenvolvido e constantemente reavaliado a partir dos seguintes fundamentos filosóficos: o entendimento de que há pessoas com características definitivamente não análogas a de outras e que carregam maneiras de ver a vida de um

modo diverso, podendo desenvolver habilidades que lhes são próprias para conduzir com autonomia suas vidas; a priorização de um aprendizado que se adianta ao desenvolvimento, ao que está intrinsecamente faltando, que aposta na superação das deficiências inatas, e que valoriza e potencializa qualquer rudimento de pensamento abstrato que ainda possa existir; e a compreensão de que cada sujeito tem suas características particulares, físicas e psíquicas, e que deve ser considerado como um ser real, e não ideal, ou seja, como uma pessoa que é parte da sociedade, alguém que vai à escola, ao supermercado, à igreja, ao clube... não apenas por direito constitucional ou pela aceitação dos outros, mas como condição imprescindível à humanização.

Embora os critérios didático-metodológicos adotados no acompanhamento desses alunos especiais não sejam idênticos ao da sala de aula regular e aos utilizados com os estudantes sem limitações físicas ou mentais, os mesmos materiais – livro didático, revistas e jornais impressos e virtuais e obras literárias de diferentes gêneros discursivos – também são trazidos para o atendimento, e são desenvolvidas tarefas de sala e de casa semelhantes às solicitadas ao restante do grupo - pesquisas, produções textuais verbais orais e escrita e não-verbais -, como uma forma de inseri-los nas discussões e atividades que acontecem, quando todos se reúnem durante as aulas de português.

As estratégias de ensino-aprendizagem normalmente seguem o mesmo padrão: gravação em áudio das leituras de obras literárias, com o intuito de trabalhar a articulação fonético-fonológica; a análise de diferentes textos verbais e não-verbais, com a finalidade de potencializar o raciocínio abstrato; a cópia de fragmentos textuais, com o objetivo de fortalecer o reconhecimento de segmentações, letras, sílabas, palavras e o efeito de sentido que provocam; e a produção de desenhos, pinturas, imagens computacionais e escrita alfabética como formas grafadas de suas sensações. Obviamente, cada aluno apresenta um interesse específico, que é respeitado na medida da possibilidade e em função do objetivo da aprendizagem. Mas há uma constante preocupação da professora e dos monitores em não perder de vista aonde se pode e pretender chegar, em termos de conhecimento escolar sistematizado. Afinal, embora devam ter uma sensibilidade para perceber reações pessoais e psicológicas, a especialidade desses profissionais é pedagógico-linguística, e é a isso que devem se ater, durante esse processo de ensinar.

Por isso, inclusive, a decisão de adotar sempre os mesmos recursos didáticos e paradidáticos distribuídos aos outros alunos, de demandar as mesmas tarefas de casa, de acompanhar a leitura das obras literárias, de exigir igual responsabilidade na entrega das

produções textuais, de solicitar cadernos sempre organizados e limpos, de controlar a presença pontual nas aulas e nos atendimentos, de utilizar suas produções, orais, escritas, imagéticas etc, como parte dos materiais selecionados para compor os exercícios exemplificativos e avaliativos da turma.

Enfim, a vida escolar desses alunos é conduzida com a mesma naturalidade, igualdade e singularidade que a dos demais alunos em dificuldades de aprendizagem. Já habituada a lidar com as especificidades de seus setecentos estudantes, a escola não tende a velar as diferenças em função de uma pretensa harmonia e universalidade. Agindo assim, contribui para diminuir a ansiedade dos professores que não sabem como lidar com os problemas de ensino, o sentimento de culpa dos alunos por não darem conta de aprender, o sofrimento dos pais por estarem impossibilitados de acompanhar a formação de seus filhos e o preconceito de todos que desconhecem as limitações e as potencialidades de cada ser humano.

EXERCÍCIO POÉTICO E PRÁTICA DISCURSIVA

Embora similares, os objetivos e procedimentos didático-metodológicos adotados nas atividades de acompanhamento aos alunos sem necessidades especiais seguem distintos percursos. Por exemplo, mesmo que diferentes gêneros discursivos, e mais especificamente o literário, ganhem o espaço de todos os atendimentos, é durante o encontro com dois pequenos grupos de alunos em dificuldades de leitura e escrita, mas sem limitações orgânicas ou distúrbios psíquicos, que os monitores tomam a poesia como produto discursivo que corrobora o letramento².

Exercitar a prática de leitura e escrita de poemas implica compreender esta linguagem não apenas como uma mera forma estética de expressão humana, mas também como um lugar de interação e de constituição de relações sociais. Esta compreensão apóia-se em uma concepção linguística fundamentada principalmente nas ideias de Bakhtin (1999, p. 113), que diz:

[...] toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra se apóia sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 1999, p.113).

Portanto, o trabalho de análise e compreensão estrutural dos poemas sustenta-se em uma perspectiva social de leitura e de escrita, entendida como uma prática discursiva de múltiplas funções e inseparável dos contextos em que se desenvolvem; e também da poesia como um gênero discursivo determinado em função da especificidade da esfera de produção em que ocorre a comunicação verbal, pelas necessidades de uma temática e do conjunto constituído pelos participantes, apresentando, pois, “características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição”. (MARCUSCHI, 2002, p. 23).

Precisamente, em sala de aula, os procedimentos adotados são: em um primeiro momento, os alunos têm contado com diferentes estilos de poemas e trabalham dois tipos de informação, aquelas que se constituem como a vida real do leitor, ou seja, suas experiências próprias, seu conhecimento de mundo; e aquelas que o autor lhes permite perceber, identificar, analisar, na materialidade do texto; e, em segundo lugar, são convidados a fazer o próprio exercício poético, a expor suas criações, a avaliar suas produções conjunta e individualmente, e a reconstruir o poema a partir da análise dos efeitos líricos causados pelas escolhas morfosintáticas, semânticas e fonéticas.

De fato, o poema tem suas peculiaridades e a sua percepção é ressaltada pelo ritmo, musicalidade e outros aspectos estruturantes. Por isso, são feitas leituras coletivas de textos trazidos pela monitora, em forma de jogral; e individuais, também em voz alta, daqueles escolhidos pelos próprios alunos, por seu valor estético, simplicidade semântica, efeito sonoro ou visual. E, no que se refere à estrutura escrita da poesia, as análises linguísticas tomam em conta a língua em sua característica discursiva, isto é, os modos de funcionamento dos recursos expressivos do idioma, em cujo centro estão o texto e suas operações de construção. É desenvolvido, pois, um trabalho de identificação dos elementos de coesão e coerência, de percepção da adequação do textos aos objetivos pretendidos, da análise dos recursos expressivos utilizados, entre outros. A seguir, é apresentado um exemplo de atividade vivenciada pelo grupo, que culminou na produção de poemas sobre a infância.

Primeiramente, foi apresentado o “Poeminha Cinético”, de Millor Fernandes, que brinca com o texto, que forma “desenhos” com os versos e as palavras. Quando o texto foi lido e visualizado pelos alunos, causou estranhamento, pois não sabiam que era possível construir poemas daquela maneira. Logo depois, interessaram-se pela sua construção e seu apelo visual, que se valia do espaço gráfico, da disposição das palavras, do uso dos espaços

em branco e de recursos tipográficos. Em seguida, foi feita a leitura de uma foto retirada de um *blog*, intitulada “No toque dos tambores: educação, cidadania e diversidade”, e a monitora mencionou que toda fotografia representa, ao mesmo tempo, a realidade instantânea mediante uma situação vivida e uma visão própria do mundo, que o fotógrafo eterniza daquilo que chama sua atenção.

A intenção da leitura dos dois textos, o escrito e o visual, era que eles tentassem fazer um poema sobre a infância, buscando formas de expressar o que haviam imaginado que aquelas crianças estavam fazendo naquele momento. Após as discussões sobre os efeitos de sentido que a fotografia (que mostrava crianças africanas reunidas e sentadas no chão, em forma de círculo) havia suscitado neles, concluíram que aquela realidade representava a união. Eles se “transportaram” para o centro da fotografia e se imaginaram: “fazendo um ringue de formiguinha”, “brincando com os pés na terra”, “subindo em árvores”, “nadando no rio”, “correndo em volta do mundo”, “treinando uma dança”, “contando histórias de pescaria”, “contando histórias de terror” etc. Finalmente, foram convidados a produzir seus próprios textos, lembrando-se da disposição das palavras, tornando-os bem visuais e sonoros.

No encontro seguinte, orgulhosos, pediram para declamá-los para os colegas. Eis um dos exercícios poéticos, apresentado por A.C:

Minha Infância

(Aluna A.C., 6º ano)

Quando eu era criança,
Eu gostava de estudar,
Mas quando eu chegava em casa,
Eu ia mesmo era brincar.

Quando eu era criança,
Brincava com minha irmã,
Com minhas primas e com minha
mãe,
Fazendo lindos bonecos de lã.

Quando eu era criança,
Eu era muito vaidosa,

Mas o que eu gostava mesmo,
Era a cor rosa.

Quando eu era criança,
Gostava muito de brincar de
boneca,
Fazer brinquedos de massinha,
Ou até mesmo jogo de peteca.

Uma vez,
Li um livro que falava sobre a
infância,
Mas não era igual a minha,
Porque no livro,
Só falava de criança.

HISTÓRIA EM QUADRINHOS E ANÁLISE TEXTUALⁱⁱⁱ

A partir da constatação de que as histórias em quadrinhos vêm conquistando cada vez mais espaço no ambiente escolar, por despertarem a curiosidade e o interesse de crianças, jovens e adultos, surgiu a ideia de se trabalhar este gênero discursivo nos momentos de atendimento a alunos em dificuldades de compreensão leitora. O objetivo principal das atividades desenvolvidas com as HQs é despertar a sensibilidade desses leitores para as características recorrentes nesse gênero e, assim, desenvolver suas capacidades de análise textual. Segundo Eisner (1999, p.8):

A configuração geral da revista de quadrinhos apresenta uma sobreposição de palavra e imagem, e, assim, é preciso que o leitor exerça as suas habilidades interpretativas visuais e verbais. As regências da arte (por exemplo, perspectiva, simetria, pincelada) e as regências da literatura (por exemplo, gramática, enredo, sintaxe) superpõem-se mutuamente. A leitura da revista de quadrinhos é um ato de percepção estética e de esforço intelectual.

Além disso, as HQs são um interessante material discursivo para se trabalhar na escola, por sua extensão curta, pela sedução que a imagem exerce nas pessoas e o humor sempre tão presente nesse gênero. A leitura constante de HQs colabora para a afinação da interpretação, já que a linguagem presente é quase sempre conotativa, repleta de ironia e figuras de linguagem; não-ditos que precisam de inferências do leitor.

A tirinha que se segue serve de exemplo para a discussão sobre algumas atividades propostas nos encontros semanais com esse grupo de alunos. É parte da série “Vida besta”, do cartunista Galvão (<www.vidabesta.com>), em que se lê^{iv}:

Tirinha 1: Veja só, o político sempre se veste bem. As roupas são pagas com o **seu**.

Tirinha 2: Que bela família tem o político, heim? Pois bem. Ela é sustentada como o **seu** dinheiro.

Tirinha 3: Ah! O político está sempre viajando pra lá e prá cá. Quem paga suas passagens? **É claro que é você, oras!**

Tirinha 4: E aqui, um dos raros momentos em que o político se lembra que **você** existe.

São característicos na série o humor ácido e a ironia. Sempre que essa tirinha é apresentada, depois de rirem, os alunos concordam plenamente com a ideia central que permeia a sociedade, de que “todo político é corrupto”. No entanto, aparentemente, para o adolescente, a ironia mais evidente demonstra ser causada pela cena no banheiro, já que remete a uma exclamação muito comum e popular que significa “não estar nem aí”, ou seja, que o político não se importa com o povo. Também, possivelmente, a reação chistosa deve-se à lembrança de termos ainda mais chulos e “sujos” e, inclusive, mais apreciados e utilizados pela faixa etária desses alunos.

Quando o professor dá voz ao aluno e pergunta o que ele acha da tirinha, se concorda, se é engraçada etc, pode lançar mão de suas respostas para iniciar um debate argumentativo sobre o tema central em foco. Durante a discussão, várias opiniões são convergentes e divergentes e este é mais

um momento privilegiado para que eles percebem a força da persuasão, que só tem valor quando sustentada com dados, fatos e evidências. Por se tratar de um assunto polêmico, quase sempre todos se interessam, querem dar algum exemplo, e é interessante, pois, fazê-los perceber quais deles convencem os colegas, derrubam suas lógicas; para que possam, assim, entender o que é uma boa argumentação.

Mas, nas tirinhas, não são apenas o desenho e os dizeres que “falam”. É importante que compreendam que todos os recursos tipográficos usados pelo cartunista, como as palavras em negrito, em itálico, entre aspas, em caixa alta e outros, servem como indícios, pistas, elementos textuais que ajudam o leitor a analisar, explorar e compreender a sutileza da proposta do humorista. É dizer que, se aparecem assim, é porque cumprem uma função discursiva. Assim também acontece com outros gêneros textuais, basta observar como os títulos, os subtítulos, as manchetes, as referências, as datas, as notas de rodapé., enfim, tudo que compõe a escrita é selecionado com o objetivo de provocar um determinado efeito de sentido pretendido pelo autor. Evidentemente, não há como “desvelar” as intenções do autor (sequer a ele mesmo é dada essa possibilidade), mas tampouco é válida a argumentação de que qualquer interpretação é possível “porque toda leitura é subjetiva”.

Realmente, não se tira fora o sujeito quando se lê, mas tampouco ele é soberano nessa empreitada. O leitor pensa a partir de elementos de sua própria vivência, experiência, mas como está absorvido em discursos, em dizeres já consagrados, já reconhecidos pela sociedade, muitas vezes, ele acaba induzido por esta racionalidade discursiva, ou seja, fica preso no engodo de dizer o que alguém antes dele já disse (inclusive sem se dar conta do fato). A este fenômeno Bakhtin (1999) chama “intersubjetividade”, ou seja, um imbricamento de “eus” e “tus”, produzindo “nós”, uma alteridade constitutiva do sujeito social, das relações interpessoais. Por isso, uma análise da tirinha, e não sua pura interpretação, pode enriquecer a compreensão e provocar uma leitura mais pertinente do humor, da ironia, da sutileza, da intenção sublinear do autor.

Há sim, leituras “melhores” de um texto, no sentido de que quanto mais informações você tiver sobre o tema, quanto mais atento estiver às marcas presentes no texto escrito, nas escolhas morfossintáticas, semânticas, fonéticas e outras, feitas em detrimento de outras, mais elementos terá para reconhecer as informações, as intenções, os efeitos de sentidos possíveis ao texto. É apenas nesse sentido que se justifica a compreensão das funções normativas da gramática. Afinal, em termos discursivos, a estrutura gramatical cumpre exatamente esta função: provocar um limite, fazer uma demarcação de sentido, possibilitar que o outro, que lê, escrute, faça um retorno ao lugar por onde o autor passou e deixou marcas, indícios, pistas de sua presença.

Vários outros fatores podem ser discutidos nos encontros de atendimento que visam à compreensão leitora mais qualitativa, que têm o objetivo de criar situações para que o aluno perceba

a riqueza presente em qualquer gênero textual, como no caso de uma simples e curta tirinha. A relevância da discussão, do debate não se resume às opiniões mais corretas ou equivocadas, mas mais coerentes e coesas, segundo o que o texto diz, de acordo com a forma como ele se apresenta. Por isso, ler não é apenas um processo de decodificação de palavras, frases e parágrafos, é uma tensão constante de refazer, de repetir o que o autor enuncia, a partir da pontuação, da acentuação, da separação de ideias em frases, orações, parágrafos...

Também a imagem não se presta a uma leitura fácil. Observar, proceder a uma análise da imagem criada pelo cartunista não é apenas dizer se ela é bem desenhada ou mal feita, boa ou ruim, engraçada ou triste, mas a que ela se presta: apresentar o próprio autor, a sua forma de perceber, de olhar, de ver, de analisar o mundo, as pessoas, os fatos corriqueiros e as histórias cotidianas.

Portanto, toda leitura é uma produção textual. Tal como o texto escrito, que demanda a seleção de ideias, de argumentos, de formas estruturais..., a leitura também requer que essas escolhas sejam resgatadas, reelaboradas, reestruturadas. Mas, obviamente, em outros tempo e espaço, por outro sujeito!

CONCLUSÃO

Este artigo discutiu a compreensão que se tem do que seja acolher e acompanhar alunos que apresentam problemas de adaptação ao nível estudado, com e sem necessidades educacionais especiais; apresentou a base teórico-linguística que explicita a forma de tratamento dada ao texto como um produto discursivo; e relatou como são planejadas e desenvolvidas as propostas de atendimento escolar a alunos que apresentam dificuldades para ler e escrever, durante as aulas regulares de língua portuguesa, no 6º ano do ensino fundamental.

Quando analisados os problemas que afetam o desempenho satisfatório dessas práticas discursivas por esses alunos matriculados no CEPAE/UFG, uma escola pública de Educação Básica semelhante a outras no Brasil, ao menos três fatores chamam muito a atenção:

1. Muitos alunos não se adaptam ao movimento, ao barulho, ao período exíguo de uma aula regular; e demandam outros procedimentos didático-metodológicos e mais tempo para que consigam compreender, apreender tanta informação, e, assim, cumprir com mais qualidade as atividades exigidas pela escola.
2. Muitos adolescentes, embotados pelos meios de comunicação de massa, pela falta de cultura de leitura em casa (e no próprio país, como um todo), pelo desábito de dedicar algumas horas ao estudo (infelizmente, provocado pela justificada ausência familiar, causada pelas necessidades financeiras e outras), carecem de um acompanhamento maior e melhor de pessoas que os ajudem a ler, a perceber o mundo de uma forma mais dinâmica e dialética;

mas, o que só é possível, para alguns, com a interferência da própria escola, pela ajuda de professores e colaboradores.

3. Ainda, a comemorada (mas ainda assustadora) presença daqueles jovens que necessitam de uma atenção muito mais especializada do que a escola regular está acostumada a dar, que trazem um diagnóstico que revela suas limitações orgânicas - físicas, psíquicas, mentais, psíquicas..., mas não os direcionamentos mais adequados para potencializar suas capacidades e para colaborar com sua efetiva participação social.

De fato, os desafios a serem enfrentados são muitos, mas não podem servir de justificativa para o imobilismo ou o descumprimento da função que a escola tem, de promover a educação. E não pode ser qualquer ensino, mas deve ser aquele pautado no conhecimento como forma de compreensão e transformação do mundo e dos seres humanos. Uma escola que privilegie o acesso aos bens culturais da sociedade letrada, e não apenas que se preocupe em socializar pessoas. Um ambiente educativo que seduza o aluno e o professor, e que motive sua presença e permanência, única e exclusivamente, por causa do saber, do conhecer, do aprender e do construir.

Uma das possibilidades vivenciadas pelo CEPAE/UFG, e apresentada neste artigo, tem sido esse projeto de acompanhamento a alunos em dificuldades de leitura e escrita: uma experiência que só tem sido possível graças a uma parceria responsável e compromissada de algumas Unidades e Faculdades da Universidade, que enviam seus monitores, estagiários e pesquisadores para vivenciar e contribuir para repensar a realidade da escola pública de Educação Básica.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2.ed., São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999.
- KLEIMAN, A. B. *Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna*. Signo, v. 32, p. 1-25, 2007.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, Ângela Paiva; Machado, Anna Rachel; Bezerra, Maria Auxiliadora. (Org.). *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002, p. 19-36.
- EISNER, Will. *Quadrinhos e arte seqüencial*. Tradução Luís Carlos Borges. 3º.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 15 de setembro de 2010.

¹ Para maiores referências consultar BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 15 de setembro de 2010.

² Soares (2002, p. 47) diferencia alfabetização de letramento da seguinte forma: o primeiro seria a “ação de ensinar/ aprender a ler e a escrever” e o segundo “o estado ou a condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Ainda, de acordo com a explicação de Kleiman (2007, p. 1): “De origem acadêmica, o conceito foi aos poucos infiltrando-se no discurso escolar, contrariamente ao que a criação do novo termo pretendia: desvincular os estudos da língua escrita dos usos escolares, a fim de marcar o caráter ideológico de todo uso da língua escrita e distinguir as múltiplas práticas de letramento da prática de alfabetização”.

ⁱⁱⁱ As atividades desenvolvidas e os resultados obtidos durante o atendimento aos alunos em dificuldades de compreensão leitora (sem necessidades especiais) são tomados como dados de análise do Projeto de Iniciação Científica “Criarcontexto” (Programa de Licenciaturas/FL/UFG), sob a coordenação da Profa. Dra. Eliane Marquez da Fonseca Fernandes (FL/UFG).

^{iv} Para maiores detalhes e outras consultas buscar: (<www.vidabesta.com>), Acesso em: agosto de 2010.

