CONTRIBUIÇÕES DOS PROJETOS DE EXTENSÃO PARA ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA*

Contributions extension projects for students of basic education

GODOY, Anterita Cristina de Sousa
Grupo POLIS Educacional

WAITZ, Inês Regina
Anhanguera Educacional

Resumo: Esta pesquisa estudou os projetos de extensão desenvolvidos em cursos de Letras e Pedagogia sob a ótica da comunidade. A construção desse olhar foi fundamental para constatar como eles colaboraram para/na formação dos alunos atendidos. Priorizou-se o trabalho com as habilidades de leitura e de escrita, apontada como deficitária na educação brasileira, na intenção de diminuir as dificuldades escolares, reforçando conteúdos e dando acesso àqueles não abordados plenamente pelas escolas. Verificou-se que os trabalhos desenvolvidos, por acreditar na capacidade de aprendizagem dos alunos, contribuíram para a elevação da autoestima e para o incentivo e desenvolvimento da leitura e da escrita.
Palavras-chave: projetos de extensão; educação básica; leitura; escrita

Abstract: This research studied the extension projects developed courses in Literature and Pedagogy from the perspective of the community. The construction of that look was essential to ascertain how they contributed to and assisted in the training of students. Prioritized the work with the ability of reading and writing, identified as deficient in the brazilian education, the intention to reduce school difficulties, enhancing content and offering access to those not fully addressed by schools. It was found that the work, believing in the ability of learning, contributed to the elevation of self-esteem and for the encouragement and development of reading and writing.
Word-key: extension projects; basic education; reading; writing

INTRODUÇÃO

Até o Golpe de 1964, os modelos de extensão que vigoraram no Brasil eram de influência européia, que se utilizavam de cursos para a qualificação de mão-de-obra exigida pela Revolução Industrial e norte-americana, que prestavam serviços à comunidade rural.

No início dos anos 60, sob influência dos movimentos culturais e políticos empreendidos pela União Nacional dos Estudantes (UNE), a Extensão começa a ser vista pelo viés da propagação da cultura. Mas, é somente em 1987 que, na discussão promovida pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão, inicia-se uma mudança de paradigmas na qual, através do Plano Nacional de Extensão

Universitária e da implementação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), propõe-se a articulação entre extensão, ensino e pesquisa, de forma interdisciplinar, intensificando a relação das Instituições de Ensino Superior (IES) com a Sociedade.

Neste trabalho, nosso foco está justamente sobre essas relações, ou seja, de tomar a Extensão enquanto projeto social, dirimindo seu caráter assistencialista, de disseminação de conhecimento e de cultura.

A universidade, pelo princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, ou seja, entre as dimensões de bem formar, produzir o saber e servir à comunidade em que se encontra, não pode se eximir dessa situação, principalmente porque a ela cabe

> estimular a criatividade científica, formar profissionais, agregar conhecimentos para resolver os problemas do mundo, cobrindo o universal e o particular, articular o conhecimento (pesquisa, ensino, extensão) e, por fim, prestar serviços especializados à comunidade." (CARNEIRO, 1999, p. 121)

Nesse contexto, embora os projetos de extensão priorizem a comunidade carente, não se deve limitá-los ao assistencialismo, mas incorporá-los às práticas de ensino e de pesquisa, pautados pelo princípio educativo que promove um novo pensar e fazer, capaz de desenvolver uma concepção histórica de sujeito e sociedade. Isso significa promover a relação da produção do conhecimento com a realidade social, já que ***a educação é a mediação entre os processos de aquisição do conhecimento e a sua materialização em ações transformadoras da realidade*** (KUENZER, 2002, p. 14 – grifos do autor).

Nessa perspectiva ideológica, a extensão universitária passa a ser instrumento capaz de intervir na sociedade, pois promove na comunidade uma nova postura de participação e construção dos possíveis modos de organização e cidadania. Isso demonstra, mais uma vez, que as atividades de extensão podem e devem participar da formação dos alunos e professores universitários e da sociedade, mais especificamente, da comunidade de inserção e de interesse do profissional que se está formando. Assim, a partir das leituras de alguns autores (FARIA, 2001; NOGUEIRA, 1999; SOUZA, 2000; TAVARES, 1997) que concebem a *extensão como articulada ao ensino e à pesquisa enquanto posição estratégica de trabalho social, que visa interferir no processo de transformação da sociedade e*

enquanto oxigenação necessária à vida acadêmica (RODRIGUES, 2004), procurou-se focalizar que tipos de contribuições os projetos de extensão desenvolvidos por uma Faculdade de Educação do interior do estado de São Paulo, promovem na comunidade participante.

A realização desse estudo, numa abordagem qualitativa, se justifica pela possibilidade de voltar-se para as experiências vividas nos projetos de extensão "Literatura Viva[9]", "Oficina de Apoio Pedagógico[10]" e "Programa de Alfabetização e Inclusão[11]" a partir do olhar daqueles que deles participam como sujeitos atendidos[12]. Assume-se o princípio de que uma pesquisa, necessariamente, precisa *promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele* (LÜDKE e ANDRÉ, 2001, p. 01), o que só é possível quando um problema desperta o interesse de um pesquisador. Isso significa que *o sujeito que experiencia, é o nosso alvo, pois só se pode olhar as "coisas mesmas" a partir do momento em que elas se manifestam para o sujeito que as interroga* (FINI, 1994, p. 25). Por tais motivos, buscou-se convergir informações, vivências, trocas de experiências, a partir da percepção de cada participante na tentativa de compreender, com certa clareza, a natureza e a dinâmica de um fenômeno (BELAS, 1998), nesse caso, a diminuição de suas dificuldades, o acesso aos conteúdos não abordados pela escola básica e, quando for o caso, o reforço de conteúdos escolares sempre voltados para contribuição na aquisição da habilidade de leitura e escrita, que passa a ser foco de observações.

> Trata-se, assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas. Esse

[9] Desenvolvido pelo curso de Letras. Objetiva contribuir para o aperfeiçoamento do espírito crítico do aluno de ensino médio diante de textos literários exigidos nos principais vestibulares (GODOY, WAITZ e BRESSAN, 2007).

[10] Desenvolvido pelo curso de Pedagogia. Objetiva o atendimento pedagógico e psicopedagógico de crianças da rede regular que apresentam dificuldades ou necessitam de orientações didático-pedagógicas (GODOY, WAITZ e BRESSAN, 2007).

[11] Desenvolvido pelo curso de Pedagogia com jovens acima dos 15 anos de idade, alfabetos funcionais ou não, abrangendo conteúdos da língua materna, a matemática e sócio-culturais valorizados pela escola (GODOY, WAITZ e BRESSAN, 2007).

[12] Esses projetos foram anteriormente estudados pelas autoras, focando os futuros professores e seus professores e a instituição, a fim de mostrar como eles contribuíam para a formação de professores, no ano anterior ao desenvolvimento desse estudo (2005), justificado pela necessidade de olhar para a extensão pelo tripé: alunos/professores – instituição – comunidade. (vide GODOY, WAITZ e BRESSAN, 2007).

> conhecimento é, portanto, fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos (...). Essa concepção de pesquisa, como uma atividade ao mesmo tempo momentânea, de interesse imediato e continuada, por se inserir numa corrente de pensamento acumulado, nos remete ao caráter social da pesquisa (...). A construção da ciência é um fenômeno social por excelência. (LÜDKE e ANDRÉ, 2001, p. 02)

A compreensão, hoje, da pesquisa em Educação aproxima-se *da vida diária do educador, em qualquer âmbito em que ele atue, tornando*[-se] *um instrumento de enriquecimento de seu trabalho* (LÜDKE e ANDRÉ 2001, p. 02). Entretanto, para se conceituar como uma pesquisa realmente qualitativa é preciso apresentar algumas características básicas, como destacadas por Bogdan e Biklen (apud LÜDKE e ANDRÉ, 2001), quais sejam:

a) ter o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
b) os dados coletados devem ser predominantemente descritivos;
c) a preocupação deve estar mais sobre o processo do que sobre o produto;
d) o “significado” dados pelas pessoas às coisas e à sua vida são os focos de atenção do pesquisador;
e) a análise dos dados tende a um processo indutivo.

Das diferentes soluções metodológicas nessa abordagem o estudo de caso – no qual se faz uma pesquisa sobre um caso em particular para tirar conclusões sobre princípios gerais desse caso – foi o mais adequado, visto que ele é indicado quando o “como” e o “por que” são as perguntas centrais de uma pesquisa e quando o enfoque está sobre um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto de vida real (HILDEBRAND, 1999). Lüdke e André (2001) apontam que um estudo de caso deve enfatizar a interpretação em contexto e retratar a realidade de forma completa e profunda utilizando uma variedade de fontes de informação que possibilita revelar experiências, fazer generalizações, representar os diferentes e conflitantes pontos de vista usando uma linguagem acessível.

Das técnicas possíveis para o desenvolvimento do estudo de caso optou-se por desenvolver entrevistas com: os alunos participantes, assíduos dos projetos em pelo menos um semestre, pais ou responsáveis por esses alunos, os monitores dos

projetos e os professores das escolas de origem desses alunos participantes. A opção pela entrevista semi-esturuturada se deu por ela se constituir em *um dos instrumentos básicos de coleta de dados* e por permitir *a captação imediata e corrente da informação desejada* e por *se desenrolar a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que* [se] *faça as necessárias adaptações* (LÜDKE e ANDRÉ, 2001, p. 33/34).

Outro instrumento foi a análise das produções dos alunos atendidos e dos monitores dos projetos, nas quais buscou-se indícios do desenvolvimento de suas capacidades cognitivas para a leitura e a escrita. A análise documental, segundo Caulley, citado pelo Lüdke e André, *busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse* (2001, p. 38).

> Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte de informações contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto" (LÜDKE e ANDRÉ, 2001, p. 33/34).

A construção das habilidades de leitura e escrita no contexto educacional

Tomando como aporte histórico a implantação da atual LDB – Lei nº 9394/96 – sob o prisma pedagógico é importante lembrar que a Educação Básica está sob a responsabilidade dos Municípios (Ensino Fundamental) e dos Estados (Ensino Médio), cabendo ao Ministério da Educação *ações de apoio às iniciativas desenvolvidas pelas secretarias municipais e estaduais de Educação* que abrangem *desde a orientação pedagógica até o aporte de recursos financeiros* (PRADO, 2001, p. 13).

Assim, entre 1995 e 1998 foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais na intenção de criar uma referência curricular, ou seja, um elemento norteador, uma meta de qualidade para o país; *nele se consubstancia tudo aquilo que nos anos de 1995, 1996 e 1997 havia de melhor circulando no Brasil, em termos de conhecimento produzido* (PRADO, 2001, p. 15).

Na área de Língua Portuguesa, pensando especificamente na formação do leitor e na construção da capacidade cognitiva para a leitura, os PCNs do ensino fundamental destacam que:

> A língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (...) A capacidade de decifrar o escrito é não só condição para a leitura independente como – verdadeiro rito de passagem – um saber de grande valor social. (...) Não se formam bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita. As pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura. (BRASIL, 1997, 24/34/36, grifos nossos).

Weiz (2001), ao destacar o movimento nacional desencadeado nos últimos anos, voltado para a melhoria da escola pública, ressalta que uma de suas expressões é *a discussão da repetência e da evasão escolar* anteriormente explicada como *fruto da incapacidade dos alunos, ou de suas famílias, em obter um desempenho escolar minimamente aceitável* (p. 55). Tal fato, segundo essa pesquisadora, provocava a existência de dois grandes gargalos no sistema de escolarização, causados especificamente pelo não aprendizado da leitura e da escrita e de sua utilização pelos indivíduos em processo de escolarização.

> Há um primeiro gargalo na passagem da 1ª para a 2ª série motivado por fator mito simples: os estudantes não aprendiam a ler e, portanto, os professores não podiam promovê-los para a série seguinte. Ponto. (...) Não havia, com relação à Matemática,, ou aos Estudos Sociais, ou às Ciências, uma exigência do tipo que se tem em relação à língua. De forma que o que reprova os alunos na passagem da 1ª para a 2ª série é o fato de aprender a ler ou não. Outro gargalo está na passagem da 5ª para a 6ª séries. (...) Na 5ª série, o aluno tem necessidade de utilizar a leitura para aprender. A escola é construída sobre a linguagem escrita. E se você não é capaz de aprender lendo, não pode seguir aprendendo. É por isso que os estudantes se perdem, ou os professores perdem os estudantes (...). eles chegam à

> 5ª série sem ter construído estratégias eficazes de leitura, sem dispor da capacidade cognitiva necessária para utilizar textos para aprender coisas novas. Por isso, não conseguem seguir em frente, e ficam repetindo a 5ª série, e depois a 6ª série, até sair da escola. (Ibid, 56-57)

Muitas propostas foram elaboradas pós-LDB visando à destituição desse ciclo vicioso, ao aumento do acesso e, principalmente, da permanência do aluno na escola. Entretanto, a situação que vimos acontecer não difere muito da anterior, no que se refere ao aprendizado da leitura e da escrita e à construção da capacidade cognitiva para a leitura, mas difere em relação à reprovação. O mais ouvido foi de que não se pode reprovar os alunos e, diante dessa situação, um "certo poder" atrelado ao ato de ensinar foi tirado das mãos dos professores provocando a sensação de que não há mais o que ser feito em termos de motivação, seja docente seja discente. É como se a aquisição da leitura e da escrita perdesse seu "grande valor social".

Nessa realidade intensamente tecnológica (virtual?), tal perda faz com que, apesar da globalização e da "quebra das divisas" entre os povos, haja cada vez mais a distinção e a separação entre aqueles que sabem e aqueles que não sabem, entre aqueles que possuem e os que não possuem as capacidades cognitivas de escrever e ler. Entretanto, parece que, em nome da democratização do ensino, compreendida de forma desvirtuada, nada no campo educacional tem prosseguimento, ou seja, a cada governo novas propostas, novas políticas, novos projetos...

Hébrard marca essa situação, não característica apenas do Brasil, quando fala dos tempos da escola. Assim ele destaca:

> O tempo de base é o tempo das práticas. É um tempo muito, muito lento. O segundo é o tempo das políticas da educação, da organização da escola, dos grandes modelos de organização. (...) O terceiro é o do discurso, muito forte e de uma velocidade muito rápida. Uma invenção discursiva a cada ano, a cada mês, a cada dia. (2000, p. 08)

Viver essa situação provoca, segundo Hébrard, um trabalho dentro da universidade que se volta para *a invenção permanente de um discurso novo para falar de uma organização política que é muito lenta, e da prática, que é imóvel* (ibid.),

para que se fique “na moda”. Vivendo essa situação acabamos perdendo de vista qual seria, realmente, a função da escola. Sobre a escola, Kuenzer (2002), destaca que

> A escola é o lugar de aprender a interpretar o mundo para poder transformá-lo, a partir do domínio das categorias de método e de conteúdo que inspirem e que se transformem em práticas de emancipação humana em uma sociedade cada vez mais mediada pelo conhecimento (...) a escola se constitui no único espaço de relação intencional e sistematizada com o conhecimento. Cabe às escolas, portanto, desempenharem com qualidade seu papel na criação de situações de aprendizagem que permitam ao aluno desenvolver as capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras relativas ao trabalho intelectual (...). (p. 16)

Interpretar o mundo, dominar métodos e conteúdos, transformar práticas em emancipação humana parecem funções distantes de algumas escolas de educação básica, apesar de todo empenho e esforço em busca da melhoria e da qualidade.

De forma generalizada, essa é a situação enfrentada pelos alunos dos cursos de Letras e Pedagogia quando da realização das atividades da parte prática do currículo acadêmico do curso de formação de professores (cf. GODOY, WAITZ e BRESSAN, 2007).

Vários resultados de pesquisas estatísticas apontam elevados índices de analfabetismo funcional, a ponto de apenas a pequena parte da população chegar ao grau correspondente à capacidade de interpretar textos mais complexos. É comum a idéia de que a sociedade brasileira escreve e se expressa mal, pois lhe falta a capacidade cognitiva para a leitura, por conseguinte, apresentam dificuldades de raciocínio, compreensão e interpretação da realidade vivida.

Antonio Cândido afirma que *se a grande massa não lê, não é por incapacidade, e sim por privação* (1995, p. 262). Um exemplo dessa situação é a pesquisa desenvolvida por Castanheira (1992) sobre o confronto entre a escrita do cotidiano e a escrita escolar com crianças de camadas populares em um bairro de periferia. Ela destacou o quanto a visão distorcida de professores das fases iniciais de escolarização, sustentada pela perspectiva da carência e do déficit cultural, negava o desejo das crianças de aprenderem a ler e a escrever. Diferentemente do que se acreditava, havia, entre as famílias carentes, interesse e expectativa do

ingresso dos filhos na escola, o que traduzia a importância dada, por eles, para a aprendizagem da leitura e da escrita. Hoje, vive-se ainda numa sociedade marcada pelos contrastes: de um lado uma maioria populacional condicionada à pobreza, e de outro uma minoria economicamente e socialmente bem sucedida, e, apesar dos tantos estudos, pesquisas, programas e políticas sócio-educacionais, não se consegue olhar e assumir que a leitura e a escrita são objetos sociais, antes mesmo de serem objetos educacionais.

Todo esse contexto impulsionou a busca por conhecer as contribuições que os projetos de extensão desenvolvidos pelos cursos de formação de professores, de uma faculdade do interior de São Paulo – Letras e Pedagogia –, davam aos alunos da Educação Básica no que diz respeito ao desenvolvimento da leitura e da escrita.

Tal contribuição, em vista do conceito assumido pela faculdade e pela Coordenação desses cursos, e responsáveis por esses projetos, não assume características de não participação do sujeito, ao contrário, o compartilhamento de conhecimentos é assumido como base para a transformação do ser humano.

> A troca, o diálogo, a complementaridade, a socialização dos "saberes" (...) efetiva a realização da Extensão. A produção do conhecimento e sua transmissão para uma real intervenção no processo de transformação social, não deve criar na comunidade visitada uma expectativa de realização de fora para dentro, durante um período irrisoriamente curto sem transformação interna. A ação correta seria aquela que permitisse à comunidade visitada desenvolver meios de resistência e de produção da vida material, garantindo-lhe um salto de qualidade no seu desenvolvimento (CLARE, 1998, p. 151)

É exatamente o conhecimento desses "meios de resistência e produção da vida material" que interessa nesse estudo e que se chamou de "contribuições dos projetos", ou seja, interessam as ações que possibilitem *conhecimentos e técnicas* [que ajudem os] *homens para que possam transformar melhor o mundo em que estão* (CLARE, 1998, p. 136), fato que trouxe à tona uma situação epistemologicamente contraditória, mas

> o valor da extensão encontra-se nessa condição de defrontar-se com a realidade em movimento e apreendê-la como processo, estando atenta às formas pelas quais o mundo se constrói e se reconstrói,

> acompanhando suas mudanças estruturais. Envolver-se e estar verdadeiramente vinculado à realidade, ao invés de estagiar nela. (CLARE, 1998, p. 152)

Assim, partiu-se do pressuposto de que uma Instituição de Ensino Superior, através da Extensão, pode transformar a realidade, construindo novos saberes, num patamar de mediação entre o saber popular e o saber científico, fato que, por conseguinte, enriquece a realidade também da sociedade. Isso significa trabalhar em consonância com as políticas públicas existentes solidificando a idéia da Extensão como "via de mão dupla", pois a comunidade acadêmica encontra na sociedade a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico e, no retorno à Universidade, professores e alunos trazem aprendizados que, *submetido à reflexão teórica, ser*[ão] *acrescido*[s] [à esse] *conhecimento* (BRASIL, 2000/2001, p.04). Sobre isso, Nogueira afirma que *a intervenção na realidade não visa levar a universidade a substituir funções de responsabilidade do Estado, mas sim produzir saberes tanto científicos e tecnológicos quanto artísticos e filosóficos, tornando-os acessíveis à população* (2000, p.119).

DESENVOLVIMENTO

a) As contribuições dos Projetos de Extensão para os alunos da Educação Básica nele atendidos

Para buscar nos Projetos de Extensão, tomados como objeto de estudo dessa pesquisa, indícios de colaboração na diminuição das dificuldades de aprendizagem dos alunos da educação básica, no reforço dos conteúdos considerados essenciais pela escola e no acesso aos conteúdos não abordados por ela, focando o olhar no desenvolvimento das habilidades ou capacidades cognitivas da leitura e da escrita não se pode deixar de pensar (e olhar criticamente) para as atuais perspectivas da Educação Básica, principalmente porque

> já é significativo que haja interesse da sociedade em compreender o que está acontecendo dentro da escola e por que certas coisas que até pouco tempo eram consideradas naturais começam a ser olhadas como um problema – e um problema que precisa ser enfrentado (WEIZ, 2001, p. 55).

Os principais conteúdos abordados, segundo os entrevistados de todos os projetos, apesar de sua particularidade, dizem respeito à leitura e à escrita, isso pode indiciar que essas sejam as principais dificuldades enfrentadas na escola básica. Essa comunalidade torna-se mais interessante ainda se considerarmos os dados da Câmara Brasileira de Livro, do Instituto da Biblioteca Nacional, do Bando Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social e do próprio MEC apresentados na Revista Nova Escola, de agosto de 2006. De acordo com essas instituições *dos brasileiros de 15 a 64 anos 61% tem muito pouco ou nenhum contato com os livros; 47% possuem no máximo 10 livros em casa; 30% localizam informações simples em uma frase; 37% localizam informações em texto curto; 25% estabelecem relações entre textos longos"* (p. 31). Esses dados tornam-se mais agravantes quando, ao invés de se olhar para os percentuais, voltar-se para os números. De acordo com o censo de 2000, a população brasileira chega a cerca de 170 milhões de habitantes, a faixa etária de 15 a 64 anos, à qual tais institutos se remetem, corresponde a 64,55%, ou seja, cerca de 110 milhões de habitantes.

Dos 110 milhões de habitantes, então, cerca de 67 milhões têm muito pouco ou nenhum contato com livros; 52 milhões têm no máximo 10 livros em casa; 30 milhões localizam informações simples em uma frase; 33 milhões localizam informações em textos curtos e 27,5 milhões estabelecem relações entre textos longos. E, isso porque ler deve ser a coisa mais importante que a escola tem que ensinar (BENCINI, 2006). Mas, não é fácil ler!

> Ler, todo mundo sabe, está longe de ser uma tarefa fácil. Dá muito mais trabalho do que ver televisão, ouvir música ou pensar na vida. Qualquer leitura exige o domínio da língua e suas nuances, além de tempo e concentração, determinação e conhecimento sobre o tema (ou vontade para aprender e descobrir). Mas ler é o único jeito de se comunicar de igual para igual com o restante da humanidade, seja no tempo – por meio de textos escritos por gente que já morreu, como Jean Piaget ou William Shakespeare - seja no espaço – ao ver, em jornais, livros e revistas, o que os japoneses ou alemães acham de eventos que estão ocorrendo neste exato momento. É nos livros que desvendamos outras culturas, que hábitos e histórias diferentes se revelam para nós, que compreendemos, de fato, o sentido da expressão diversidade (de idéias, vivências, sonhos, experiências) (BENCINI, 2006, p. 31).

O desenvolvimento dessas capacidades cognoscitivas para a leitura e a escrita, tarefa primordial da escola, em muitos casos, tem sido falha, necessitando de apoio externo. Não se intenciona condenar os professores ou o próprio sistema, o que se busca, no desenvolvimento dos projetos é um modelo metodológico diferenciado e mais participativo que incentive a leitura e a escrita colocando-a no mesmo nível de interesse da televisão, da música, da internet e do pensar na vida, porque o mundo da leitura provoca a escrita, que provoca a leitura, que provoca a reescrita e a releitura, e assim sucessivamente, oferece informações, satisfação, diversão, relacionamento, conhecimento, viagens, reflexões sobre a vida (não apenas o pensar) e tantas outras coisas que a televisão, a música e, também, a internet não conseguem oferecer.

Participar de atividades como as oferecidas pelos projetos ajudam os participantes, segundo eles próprios destacam, a aprender o que sabem pouco ou o que nada sabem, a refletirem e a desenvolverem o senso crítico.

No projeto Oficina de Apoio Pedagógico ficou muito claro que o que não sabem ou sabem pouco está diretamente relacionado com a aquisição da língua materna, com o processo de alfabetização na língua materna e na matemática. E o que questionou-se foi: se freqüentam a escola diariamente por que elas sabem pouco ou, em algumas vezes, não sabem?

Dizem os pais ou responsáveis:

“No ano anterior ela teve dificuldade de acompanhar o andamento da escola”. (I ., 47 anos)

“Ela tem dispersão de atenção, bem como dificuldade de assimilação dos assuntos tratados em diversas matérias”. (F. 63 anos)

“A. apresenta dificuldade na hora da escrita como nh, qu, m e n. Confunde.” (D. 40 anos)

Dizem as crianças:

“Eu não sei escrever direito e não gosto”. (A. 7 anos)

“Eu aprendi a juntar as letrinhas”. (M. 9 anos)

Já no projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos é muito transparente o desejo da aquisição da leitura e da escrita:

“Aprendi a respeita os acentos, quando usar as letras S ou Z, melhorei a letra. Olha, está sendo ótimo”. (L. 56 anos)

“Aprendi a ler, “ledura” de números e escrita”. (B. 62 anos)
“Aprendi a ler mais e escrever matemática. Aprendi ponto de interrogação, ponto final, vírgula e tudo o que eu não sabia” (J. 38 anos)

Quando se tomou as produções dos alunos no projeto Literatura Viva, realizadas durante o projeto, observou-se que devido ao fato de ser uma atividade optativa, no início, poucos escreviam, mas, pouco a pouco, com o retorno que era dado pelos monitores, as produções foram aumentando. Dentre as redações entregues, percebeu-se vários problemas de estrutura textuais, pois não atendiam à estrutura de texto solicitado, apresentando muitos traços de oralidade e não respeitando a gramática normativa. Porém, como o foco era trabalhar a questão da leitura, o que mais se destacou na análise foi o desenvolvimento das idéias debatidas nos encontros. Era claro que as leituras e os debates dos textos enriqueciam o repertório:

“A população de hoje em dia vive para consumir elas trabalham demais para comprar algo muito caro, que esteja na moda. As pessoas fazem isso não só para mostrar que ela pode, mas sim para se aparecer.” (R., 16 anos)
“Com as mulheres cada vez mais independentes está começando a surgir uma inversão de papéis, agora quem está ficando frágil e entrando na onda da depressão e do stress: é o homem. O homem sente uma pressão diária seja no trabalho, na educação dos filhos ou nas questões sentimentais onde ele sente ser embaraçoso em tentar mais satisfazer a mulher que ele mesmo” (J., 16 anos).

Percebeu-se também que os alunos têm consciência da dificuldade de comunicar as suas idéias e muitas vezes se omitem devido a isso (os pais ou responsáveis também percebem isso). Porém ao se sentirem motivados e/ou seguros de que suas opiniões serão consideradas se soltam. E deixam claro essa percepção quando questionados sobre a contribuição dos Projetos:

“Sim, [o projeto] nos ensina a nos comunicar, expor nossas idéias tendo nossa própria opinião diante dos fatos que nos cercam no nosso dia-a-dia”. (L., 15 anos – Literatura Viva)
“No projeto eu aprendi a não ficar nervoso” (A.57 anos – aluno Oficina Pedagógica)

“Eu presto atenção na leitura, só que aqui eu entendo e em casa não”. (J.47 anos – aluno Oficina Pedagógica)
“J. aprendeu a ter mais segurança, desprendimento e responsabilidade no tratamento dos vários assuntos” (F. 63 anos – responsável por aluno da Oficina Pedagógica)

Então, relatam sobre o diferencial:

“Os encontros são bem legais, educativos isso tudo porque ele resgata para os jovens a ‘monótona’ literatura, por que os jovens da atualidade não se interessam muito por esse tipo de atividade, mas esse projeto nos vem trazendo uma nova visão sobre a literatura com a cara dos jovens, ou seja, mais divertido e animado”. (N. , 15 anos – Literatura Viva)
“[O projeto] tem ajudado A. a melhorar as dificuldades de leitura e escrita”. (D. 22 anos – Oficina Pedagógica)
“Bom a L. melhorou sua escrita e sua leitura bastante depois que entrou no projeto, fora as amizades que ela fez com todo mundo”. (L. 26 anos – Oficina Pedagógica)
“O que eu sabia era muito pouco [aqui] eu aprendi muitas coisas: a ler mais a escrever mais. Olha eu adorei estudar nessa escola” (J. 38 anos – Alfabetização de Adultos)

Essas constatações se relacionam às propostas dos projetos, de trabalhar a leitura em uma concepção diversificada da que freqüentemente se vê nas salas de aulas, cujas respostas de entendimento de texto remetem-se às receitas semiprontas ou ao processo de gramaticalização do texto e da leitura, que contribuem para a diminuição do interesse de trabalhar com a linguagem. Nos projetos, a interpretação é o foco, pois se acredita na concepção de leitura como uma atividade de produção de sentido

> A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letras por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência

> e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (BRASIL, 1997, p. 69-70).

Dessa forma, somente se tornará efetivo o trabalho com a leitura, quando houver o diálogo interativo entre autor-texto-leitor, e isso só será possível com o engajamento do leitor com o processo de produção de sentidos. Ressalta-se aqui a importância de um mediador, que deve proporcionar meios para a aquisição das leituras e para isso usar recursos alternativos, que se remetem à realidade desses jovens para, conseqüentemente, chamar a atenção sobre o assunto que será tratado no texto. Essa consciência aparece nos relatos dos monitores:

"O projeto desmascara a realidade da vida escolar, mostrando aos alunos que esse mundo vai muito mais além do que eles presenciam na sala de aula. Um bom professor não é aquele que aplica uma prova mecanicamente baseada no livro didático, mas sim, aquele que abre as portas do saber, da imaginação e da criatividade, tirando a teoria do papel e colocando-a em prática. Assim, proporciona ao aluno um mundo repleto de cultura e, em conseqüência disso, faz do aluno um cidadão crítico e persistente em seus objetivos." (M., 19 anos – Literatura Viva)

"Trabalhamos bastante para tentar despertá-los para novas leituras e também no desenvolvimento do senso-crítico de cada um."(M., 18 anos – Literatura Viva)

"Os conteúdos trabalhados no projeto são conteúdos de alfabetização (aprender a ler e escrever). Nós tentamos através de trabalhos e exercícios ajudar as crianças a superar suas dificuldades nessa área. (...) [Aqui] *as crianças sentem-se mais à vontade para esclarecer suas dúvidas, pois elas têm um monitor que está só junto dela, ela pode mostrar suas dificuldades e dúvidas" (B. 21 anos - Oficina Pedagógica)*

"Trabalhos com conteúdos de natureza variada, mas também com recreação que ajuda no desenvolvimento do raciocínio dos alunos, o que contribui na leitura e na escrita" (K. 24 anos – Alfabetização de Jovens e Adultos).

"Dentro do projeto foi possível trabalhar de maneira lúdica e prazerosa os conteúdos que comumente são trabalhados na rede regular de ensino, especialmente a leitura

e a escrita (...). O projeto contribui fortemente para a autonomia e desenvolvimento do aluno, porque muitas vezes na escola ele não consegue desenvolver (...) no projeto acabam tendo um atendimento individualizado (...) proporcionando a eles um aprendizado mais centrado e concreto do ler e escrever". (A. 22 anos- Oficina Pedagógica).

Porém isso acontece mediante a preparação de aulas e procedimentos que permitem a participação dos alunos, que não sentem a voz dominante lhes conduzindo a compreensão do texto, obtendo maior liberdade para expor as suas idéias.

"Acredito que vários fatores foram positivos neste trabalho. A princípio diria que a interação-professor aluno foi excelente. Conseguimos nos aproximar dos alunos e assim mostrar que a figura do professor também pode caminhar ao lado deles, que o aprendizado pode ser um processo bilateral, aproveitado por ambos. A dinâmica das aulas também foi importante, pois, diante das diferentes abordagens não só de temas como da própria estrutura da aula, foi possível enfocar e englobar uma grande gama de opiniões e pontos de vista. Por último, não deixaria de citar o quanto a riqueza literária dos conteúdos vistos pode ajudar na formação moral dos alunos. Sem pieguices e sermões, pudemos passar e discutir conceitos de natureza ética, que com certeza contribuirão para o crescimento pessoal de cada um envolvido no projeto".(F. 37 anos – Literatura Viva)

"Os projetos desenvolvidos pela faculdade são muito importantes pois dá oportunidade aos acadêmicos de estarem adquirindo a prática docente e também ensina a praticar o voluntariado, fazendo com que eu tenha a sensação de dever social cumprido". (V. 26 anos – Oficina de Apoio Pedagógico e Alfabetização de Adultos)

"No projeto tive a oportunidade de aprender coisas que eu nunca teria visto nas aulas, é melhor que qualquer outro tipo de estágio, pois pude vivenciar todas as teorias das aulas, além de confirmar minha opção pelo magistério". (F. 20 anos – Oficina de Apoio Pedagógico)

A leitura, concebida como diálogo, coloca o homem em contato com outros homens, outras vozes, mesmo que tenham objetivos diferentes

> A classe dominante vê na leitura um aprendizado para exercer a dominação; enquanto para a classe dominada a leitura seria um meio de aprendizagem para defesa. Ou para vir fazer parte da classe dominante (ROMÃO, 2006, p. 29-30).
>
> Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é (FOUCAMBERT, 1994).

Todo espaço, que queira formar leitores, deve encarar a leitura como ato libertador, assegurando que perguntas e respostas pessoais passem a fazer parte do programa. Só assim, a leitura seria um instrumento do processo de humanização, uma vez que construir sentidos significaria construir respostas pessoais para a edificação de um mundo humano, considerando nessa tarefa as idéias, os sonhos, os sentimentos e a imaginação do sujeito leitor em diálogo com outros homens.

"Acredito que de certa forma o Projeto Literatura Viva ajudou muito aos alunos no que diz respeito ao desenvolvimento da argumentação e do senso crítico. Através dos temas propostos, eles se expressaram e deram voz a suas crenças e através da interação em grupo puderam crescer não só intelectualmente como moralmente. Pode-se dizer que até o perfil de liderança foi estabelecido, visto que alguns alunos se destacaram enormemente e tomaram quase sempre a dianteira nos trabalhos em grupos e nas exposições orais." (F., 37 anos – Literatura Viva)

"A Oficina é um projeto que vai além das simples extremidades limitadas de uma sala de aula (...) Através dela, crianças de diferentes classes sociais e faixas etárias através do brincar, conversar, trocar experiências, têm a possibilidade de constituir ou aprimorar seus conhecimentos específicos e de mundo. Atraídos por atividades simples e pequenos prazeres, delas mesmas parte o interesse de queres saber um pouco mais sempre... fincando o tempo em que são atendidas restrito e insuficiente pelo muito que buscam". (A. 22 anos - Oficina de Apoio Pedagógico)

"Os projetos realizados contribuem para o desenvolvimento das crianças, dos jovens e adultos auxiliando-os em vários aspectos: cognitivo, emocional, social...

contribuições importantes para a construção de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres". (A. 27 anos – Alfabetização de Adultos e Oficina Pedagógica)

CONCLUSÃO

Crianças e adolescentes dispersos, com dificuldades... o que fazer com eles em sala de aula? Como a escola trabalha com eles? Como são vistos pelos professores? Sabe-se da existência do discurso do número excessivo de alunos em sala de aula da educação básica que impede a professora ou o professor dar mais atenção àqueles que têm um ritmo mais lento; da falta de interesse; do modelo ultrapassado da instituição escolar. Como se conhece também: o discurso da falta de uma sala especial ou de um apoio que trabalhe com esses alunos; o desejo velado da sala homogênea; as intenções das políticas públicas em colocar dois professores nas salas alfabetizadoras; a desmotivação dos alunos... A questão é: atitudes como essas resolvem o problema que se apresenta? Talvez não! Provavelmente o sentimento de incapacidade da professora ou do professor, em não saber o que fazer diante de casos como os de crianças que não conseguem aprender ou que, em séries adiantadas, não saibam ler nem escrever, as/os faça agir de forma impensada, por vezes inconseqüente no sentido de não conseguir visualizar a dimensão de seu discurso de professora ou professor. Foi assim que procurou-se entender o enunciado de uma das crianças:

"No primeiro mês a professora disse que eu era burro" (M., 9 anos).

Como essa criança pode ter motivação para aprender quando a professora logo anuncia o seu fracasso? Anunciar o fracasso ao aluno pode ser motivo de "resolução" do problema dele para a professora? Como lidar com o aluno quando ele, com todas as suas dificuldades, tem a sua auto-estima rebaixada? Como lidar com a professora quando no desespero de não saber o que fazer, ao invés de buscar ajuda, materializa a situação do fracasso do aluno e, como Pilatos, lava as suas mãos? O que é possível fazer? Mesmo sendo questões que suscitam uma outra pesquisa, elas não poderiam ficar imersas, ou guardadas no momento, elas necessitavam manifestar-se, serem compartilhadas para, quem sabe, contaminar outros pesquisadores ou professores a pensá-las a partir de perspectivas diferenciadas, tais como a da pedagogia de projetos.

Há algum tempo, a pedagogia de projetos é proposta e incentivada, como um dos melhores recursos para trabalhar os conhecimentos de forma diferenciada,

integrada e criativa, incentivando o desenvolvimento do espírito crítico e contribuindo para uma resignificação dos espaços de aprendizagem de tal forma que eles se voltem para a formação de sujeitos ativos, reflexivos, atuantes e participantes.

Nessa perspectiva, pode-se entender que tais projetos de extensão buscam fazer com que os alunos da comunidade entrem em contato com textos de diversos gêneros e que versem sobre temas que tratem da realidade em que estão inseridos, possibilitando-lhes a ampliação de sua visão de mundo e fazendo com que deixem aflorar seus sentimentos, tornando-os mais participativos.

Os projetos de extensão, na forma como concebidos e desenvolvidos nessa faculdade propiciaram aos seus participantes um contato com o conhecimento através de encontros com uma metodologia mais lúdica que a encontrada atualmente na rede escolar. A intenção durante seu desenvolvimento era fazer com que os alunos freqüentes se interessassem pelos projetos e dele participassem de uma forma ativa, seja pelo reforço de conteúdos, seja pelos novos conteúdos, seja pela leitura e produção de textos.

Agindo dessa forma torna-se possível entender, como Paulo Freire, que a universidade gira em torno de dois grandes momentos, em um só ciclo: o primeiro diz respeito à docência, ao ensinar e aprender conteúdos, ou seja, lidar com o conhecimento já existente; o segundo diz respeito à produção do novo conhecimento, preponderantemente, através da pesquisa.

> Na verdade, porém, toda docência implica pesquisa e toda pesquisa implica docência. Não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, como curiosidade, criatividade, assim como não há pesquisa em cujo andamento necessariamente não se aprenda porque se conhece e não se ensine porque se aprende. O papel da universidade (...) é viver, com sinceridade, os momentos desse ciclo. É ensinar, é formar, é pesquisar (FREIRE, 1997, p. 192/193)

Esse ciclo de conhecimento somente pode atingir seu pleno êxito se não for separado mecanicamente ensino, pesquisa e extensão. É nessa articulação que o conhecimento ganha consistência promovendo a ampliação da leitura de mundo e de textos, seja pelo prazer de ler ou para estudar ou para se informar, e, principalmente, a possibilidade de socializá-las através da escrita. Ou, como diz Larrosa

> O ler da lição converte-se num falar e, às vezes, num escrever. Aprender a ler é aprender a escrever. Aprender lendo e aprender escrevendo. Porque através da leitura, a escritura libera um espaço para além do escrito, um espaço para escrever. Ler é levar o texto ao seu extremo, ao seu limite, ao espaço em branco onde se abre a possibilidade de escrever. (2001, p. 146)

Consonante a essa idéia, acredita-se que o ensino, em especial a leitura e a escrita, deva valorizar também a subjetividade, formando sujeitos envolvidos e conscientes, mas essencialmente humanos, diferenciando-se daqueles que foram condicionados a uma educação racionalista, do fora para dentro, deixando seus sonhos entalados em seu interior.

É preciso não se esquecer que a palavra educar deriva da raiz latina *educare*, que significa “revelar o que está dentro”, deixar florescer as habilidades e potencialidades. Portanto, torna-se necessário resgatar a educação que diz respeito ao ser, relacionando-a ao saber, pois ao ter a consciência do eu (autoconhecimento) e a consciência do outro (pois não se vive sozinho), tem-se a consciência do coletivo e de tudo que nele se insere: símbolos, intenções, padrões de cultura e relações de poder (MESQUITA, 2003). Nesse processo, a leitura e a escrita são fundamentais, já que ler é compreender o que está acontecendo ao redor e escrever é revelar-se. Por isso, se acredita nas propostas alternativas, como as descritas nesse trabalho, afinal, embora o contexto da educação não seja merecedor de elogios, é possível apegar-se a sábios conselhos, como o de Cora Coralina:

Não te deixes destruir...
Ajuntando novas pedras
e construindo novos poemas.
Recria tua vida, sempre, sempre.
Remove pedras e planta roseiras e faz doces. Recomeça.
Faz de tua vida mesquinha
um poema.
E viverás no coração dos jovens
e na memória das gerações que hão de vir.
Esta fonte é para uso de todos os sedentos.
Toma a tua parte.
Vem a estas páginas
e não entraves seu uso
aos que têm sede.
(Outubro, 1981)

AGRADECIMENTO

* As autoras agradecem à FUNADESP pelo apoio.

REFERÊNCIAS

BELAS, José Luis. “Estudo de caso na prática educacional”. In: http://www.jlbelas.psc.br/texto15.htm. Acesso em 18/01/2006.

BENCINI, Roberta. “Todas as leituras”. In.: Revista Nova Escola. Ano XXI. Nº 194. ago. 2006.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa. SEF/MEC, 1997.

BRASIL. Plano Nacional de Extensão Universitária 2000/2001. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESu / MEC. Edição Atualizada. 2000/2001. Obtido na internet em 27/jul/2005

CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura”. In.: CANDIDO, Antonio. Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARNEIRO, Moaci. LDB fácil – Leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. Petrópolis: Vozes, 1999.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia. “Da escrita no cotidiano à escrita escolar”. In: Leitura: Teoria e Prática. Nº 20. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992.

CLARE, Regina M. “Extensão: Universidade e Compromisso Social”. In.: Revista de Educação. Pirassununga. Vol.I, nº 1. set. 1998.

CORALINA, Cora. Vinténs de Cobre: meias confissões de Aninha. Rio de Janeiro: Global Editora, 2001.

FARIA, Dóris S. (org.) Construção conceitual da Extensão Universitária na América Latina. Brasília: UNB, 2001.

FINI, Maria Inês. “Sobre a pesquisa qualitativa em educação, que tem a fenomenologia como suporte.”. In: BICUDO, Maria Apda V. e ESPOSITO, Vitória H.C.. Pesquisa Qualitativa em Educação. Piracicaba: UNIMEP, 1994.

FOUCAMBERT, Jean. A leitura em questão. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: um reencontro coma Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GODOY, Anterita C. de Sousa; WAITZ, Inês Regina e BRESSAN, Maria Beatriz. “As contribuições dos projetos de extensão na formação dos professores da Educação Básica”. Revista Funadesp: Revista da Fundação Nacional para o desenvolvimento do Ensino Superior Particular. V.2, n.2 (ago.2007) Brasília: A Fundação, 2007

GONÇALVES, Hortência de Abreu. Manual de Metodologia da Pesquisa Científica. São Paulo: Avercamp, 2005

HÉBRARD, Jean. “O objetivo da escola é a cultura, não a vida mesma”. In.: Presença Pedagógica. Belo Horizonte. vol. 6. nº 33. mai/jun 2000.

HILDEBRAND, Guilherme L. “O que é um estudo de caso”. In.: Revista eletrônica. http://recep.linkway.com.br/recep1999/estudo.html. Acesso em 18/01/2006.

KOCK, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Ler e compreender os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

KRAMER, Sonia. “Autoria e autorização: questões éticas nas pesquisas com crianças”. In.: Cadernos de Pesquisa. Nº 116, julho/2002

KUENZER, Acacia Z. “Conhecimento e competências no trabalho e na escola”. In.: 25ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu: 2002. www.anped.org.br/25/sessoesespeciais. Acesso em 21/06/2004.

LARROSA, Jorge. Pedagogia Profana – danças piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de pesquisa. São Paulo: Atlas, 1999.

MESQUITA, Maria Fernanda Nogueira. Valores humanos na educação**.** Uma nova prática na sala de aula. São ´Paulo: Editora Gente, 2003.

NOGUEIRA, Maria das Dores P.(org.). Extensão universitária: diretrizes conceituais e políticas. Belo Horizonte: Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas/ UFMG, 2000.

PRADO, Iara G.A. “Panorama da Educação Fundamental”. In.: MAIA, Almir de S. (org.). Perspectivas da Educação Fundamental. Piracicaba: UNIMEP, 2001.

ROMÃO, Maria S.; PACÌFICO, Soraya Maria R. Era uma vez uma outra história. Leitura e interpretação na sala de aula. São Pulo: DCL, 2006.

RODRIGUES, Ângela R. “A extensão universitária: indicadores de qualidade para avaliação e sua prática – Estudo de Caso de um Centro Universitário Privado”. In.: Anais do 2º Congresso de Extensão Universitária. Belo Horizonte, 2004.

SOUSA, Ana Luiza L. A história da extensão universitária. Campinas, Alínea, 2000.

TAVARES, Maria das Graças M. Extensão Universitária: novo paradigma de universidade? Maceió: EDUFAL, 1997.

WAITZ, Inês R., GODOY, Anterita C.S. e BRESSAN, Maria Beatriz. "As contribuições dos projetos de extensão na formação de professores da educação básica". Texto científico elaborado a partir dos resultados alcançados no sub-projeto de mesmo nome com bolsa da FUNADESP no ano de 2005.

WEIZ, Telma. "Evasão e repetência: quem se responsabiliza pelas crianças das nossas escolas?". In.: MAIA, Almir de S. (org.). Perspectivas da Educação Fundamental. Piracicaba: UNIMEP, 2001.