

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO(S) E O PROCESSO ENSINO-
APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA: DESCRIÇÃO DE
PROCESSOS FORMATIVOS E DE PESQUISAS DO
PROFLETRAS/CAWSL/UERN**

Poliana Carla da Silva Rocha (UERN)¹
polianarocha.prof@gmail.com

Maria Marcleide da Cunha (UERN)
marcleidecunha@hotmail.com

Marlucia Barros Lopes Cabral(UERN)
marluciauern@gmail.com

RESUMO

Compreendendo a importância de práticas de letramento(s) para o ensino-aprendizagem produtivo da leitura e da escrita, estudos acerca dessa temática estão sendo desenvolvidos no Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, no Campus Avançado Prefeito Walter de Sá Leitão - CAWSL, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, na área de concentração "Linguagens e Letramentos", na linha de pesquisa "Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes, práticas de letramento e multimodalidade". Este artigo apresenta dois desses estudos que partilham de construtos teóricos e metodológicos semelhantes e de campos empíricos diferentes. Um tem como *locus* uma turma de 7º ano e outro uma turma de correção de fluxo com distorção idade/ano (6º ao 7º ano). Todavia, ambos trabalham com a pesquisa-ação, de natureza qualitativa, embasadas em autores como: Bodgan; Biklen (1994), Denzin; Lincon (2006), Gondim (2002), Minayo (2000), Leffa (2006), utilizando o questionário, a entrevista em grupo focal, a observação participante e as notas de campo, como instrumentos para a construção dos dados. Adotam a concepção de linguagem como interação, compreendendo a leitura e a escrita como práticas sociais, tal como preconizam os estudos do letramento. Sob essas bases, as práticas plurais de ensino-aprendizagem da escrita e da leitura, desencadeadas nesses estudos são apresentadas neste artigo, que é construído dialogando com autores como Cabral (2005, 2013), Oliveira; Tinoco; Santos (2011), Soares (2004, 2008, 2012), Kleiman (1995, 2000, 2006, 2013), Tfouni (2005), Rojo (2009), dentre outros. Os resultados desses estudos destacam a importância da formação vivenciada pelas autoras, que as têm capacitado a mediar o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita de forma produtiva, com base no diagnóstico dos conhecimentos prévios, dos interesses e das necessidades formativas reais dos seus alunos. O processo formativo e de pesquisa vivenciado pelas autoras deste artigo têm possibilitado desenvolver projetos de letramentos que têm despertado o interesse dos seus alunos pela leitura e pela escrita, melhorando, significativamente, as produções textuais deles.

¹ Aluna do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS/CAWSL/UERN. Graduada em Letras, pela UERN. Professora da Rede Municipal de Ensino.

² Aluna do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS/CAWSL/UERN. Especialista em Linguística, pela FALC. Graduada em Letras, pela UERN. Professora da Rede Municipal de Ensino.

³ Doutora em Educação, pela UFRN. Mestre em Estudos da Linguagem, pela UFRN. Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna, pela UERN. Graduada em Pedagogia, pela UERN. Professora da UERN.

Palavras-Chave: Ensino-aprendizagem. Escrita. Leitura.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Partimos da compreensão de que “[...] tanto a formação intelectual do pesquisador quanto suas experiências pessoais e profissionais relacionadas ao contexto e aos sujeitos introduzem vieses na interpretação dos fenômenos observados e, nesse caso devem ser explicitadas ao leitor.” (ALVES-MAZZOTE & GEWANDSNAJDER, 1998, p. 160). Nesse sentido, é importante salientar que precisamos avançar no processo de enxergarmos a nós mesmos, enquanto olhamos nossos objetos de interesse. No caso específico deste estudo, vale ressaltar que antes mesmo do ingresso ao Mestrado Profissional, percebemos lacunas em nossa formação, quando, no exercício da docência, nos angustiávamos diante das dificuldades em ler e escrever que os nossos alunos dos 6º e 7º anos apresentavam, muitas delas tinham características das dificuldades semelhantes às que as crianças vivenciam em fase de alfabetização.

Para muitos desses alunos, ler é um castigo, falar em produção de textos causa “pânico”. Diante desse quadro, por vezes nos sentíamos impotentes. O conhecimento que acumulamos no nosso processo formativo, enquanto alunas de Letras, não era suficiente para fazermos as intervenções devidas e mudar esse quadro. Não aprendemos a alfabetizar. Não tínhamos sido formados para lidarmos com tal situação. O que fazer então? Tínhamos a clareza que o saber que acumulamos até aquele momento não nos era suficiente para conduzir o processo ensino-aprendizagem da língua portuguesa, principalmente alfabetizar alunos de 6º e 7º anos. Assim, a busca por conhecimento se fazia cada vez mais imperativa, visto que, como Cabral (2005, p. 19-20), compreendemos que

[...] para que o professor medie conhecimentos sistemáticos sobre a Língua Portuguesa; para que ele resolva os problemas relacionados à linguagem que surgem no processo ensino-aprendizagem da língua, necessária se faz uma sólida formação inicial e continuada que promova uma prática pedagógica mais consciente e reflexiva, amparada em bases teóricas coerentes.

Nossa realidade nos motivou a sermos, como expressa Freire (1997), paciente impaciente, em meio às circunstâncias. Necessitávamos de respostas para amenizar nossa angústia. Procurávamos colegas mais experientes, professores de nossa área e pedagogos, mas para terminar de completar a aflição os depoimentos eram muito parecidos com o nosso. O “caos” estava instalado. Ante o exposto, fomos imbuídos de vontade de aprender e a assumir a postura de estudiosa/pesquisadora.

Desse modo, nossa prática nos conduzia a reflexões constantes o que se tornou mais evidente, recentemente quando nos deparamos com mais um desafio ao lecionar em turma de correção de fluxo do ensino fundamental – anos finais. Turma essa que faz parte de um projeto implantado pelo Estado em escolas públicas que apontavam dados percentuais bem elevados em relação à distorção idade/ano. O mesmo é composto por jovens fora de faixa etária, em sua grande maioria multirrepetentes, e tem por objetivo reduzir esta defasagem existente, proporcionando condições para que os alunos possam prosseguir sua

trajetória escolar, retomando com êxito o percurso regular de escolarização. Assim, foi muito preocupante constatar que os educandos estão há anos em uma mesma série/ano e ainda não adquiriram o mínimo de condições fundamentais para que sejam impulsionados positivamente em suas vidas. Sobre isso, Smolka (1999, p. 27), com base em pesquisas realizadas por Ferreira (1982), afirma que:

Crianças repetentes revelam o mesmo nível de conhecimento das crianças ingressantes na pré-escola e, como elas demonstram desconhecimento metalingüístico, falta de percepção da relação entre a dimensão sonora e extensão gráfica, inadequação de várias informações sobre a escrita [...]. esse é um dado extremamente preocupante: o que fez a escola durante o ano (ou nestes anos, no caso de mais um ano de repetência) com relação às crianças e à linguagem escrita? Por que as crianças não se desenvolveram? Como a escrita foi apresentada para elas? E para que servia?

No contexto do nosso estudo, essas perguntas são pertinentes e necessitam de respostas. Tendo em vista nortear e sistematizar nossos conhecimentos atrelados a nossa prática não hesitamos em nos submeter à seleção e ingressar no Mestrado Profissional em Letras, o PROFLETRAS. Destarte, as nossas pesquisas intituladas: "Ensino-aprendizagem da leitura e da escrita: práticas de letramento(s) voltadas para alunos com distorção idade/ano (desenvolvida por Poliana Rocha) e "Leitura e produção textual: um estudo colaborativo com turmas do 7º ano do ensino fundamental" (de autoria da mestranda Marleide Cunha), nasceram no desenvolvimento da Disciplina Alfabetização e Letramento(s), do PROFLETRAS, ministrada pela professora, Dra Marlúcia Barros Lopes Cabral, quando naquele momento, entendemos quão importância alcançaria uma pesquisa com esses pressupostos considerando a realidade na qual estamos inseridas.

Nesses estudos, ficou clara a ideia de que as possíveis soluções para o problema têm que levar em conta reflexões teóricas e práticas produtivas, principalmente às concernentes ao quê, como, para que, para quem, com qual intenção o professor trabalha, suas concepções, suas experiências, os conhecimentos prévios dos alunos, seus interesses e suas necessidades formativas. É necessário, pois, saber aproveitar cada potencial dos discentes e construir atitudes de valorização à leitura e à escrita, propiciando aulas com atividades significativas, instaurando práticas eficazes de ensino-aprendizagem da linguagem, com vista a tornar os educandos partícipes de *práxis* sociais letradas, que exigem competências leitoras e escritoras compatíveis com nível de escolarização.

O PROCESSO DE PESQUISA: AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Com o intuito de situar nosso leitor acerca das nossas escolhas, para o desenvolvimento das nossas pesquisas, apresentamos neste item a opção que fizemos por eleger como campo empírico a escola e as nas turmas nas quais atuamos. Assim almejamos estabelecer relações entre práticas de ensino-aprendizagem da linguagem, vivenciadas antes e após a intervenção desencadeada no processo de pesquisa, motivo pelo qual primamos por uma abordagem qualitativa.

Para desenvolvermos a pesquisa "Ensino-aprendizagem da leitura e da escrita: práticas de letramento(s) voltadas para alunos com distorção idade/ano", escolhemos uma turma de correção de fluxo (6º ao 7º ano do Ensino Fundamental), composta

inicialmente por 25 (vinte e cinco) alunos com distorção idade/ano, educandos que estão há anos em uma mesma série/ano e ainda não adquiriram o mínimo de condições fundamentais para que sejam impulsionados positivamente em suas vidas, pois ficaram excluídos do processo regular de escolarização e necessitam adquirir conhecimentos que os capacitem a evoluir no processo de ensino-aprendizagem e para a pesquisa "Leitura e produção textual: um estudo colaborativo com turmas do 7º ano do Ensino Fundamental", uma turma composta por 36 alunos, fato decorrido em razão de esta turma apresentar sérios problemas para ler e produzir textos, principalmente em grafar coerentemente as palavras e organizar as ideias ao produzirem textos de diversos gêneros, inclusive de também utilizar a leitura e a escrita em contextos não escolares.

A pesquisa a que nos propomos realizar é de natureza qualitativa, concebida como "[...] uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo" (DENZIN; LINCON, 2006, p.17).

Dentre as pesquisas de natureza qualitativa, pelo caráter interventivo, optamos pela pesquisa-ação, visto que, como defende Leffa (2006, p.139),

Quando se pretende efetuar investigações no plano do ensino e da aprendizagem e, mais do que isso, contribuir para alguma transformação no quadro de dificuldades já amplamente descritas em muitas pesquisas na área da Linguística, na de educação e áreas afins das duas, é indispensável incluir a dimensão prática no próprio arcabouço da pesquisa.

Desse modo, pretendemos intervir no processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita nas turmas eleitas como campos empíricos, ao mesmo tempo em que interpretaremos os dados construídos estabelecendo relações teóricas e práticas, que nos permitam compreender melhor o processo, para transformá-lo produtivamente. Isso porque, como defendem Bodgan; Biklen (1994, p. 301), "[...] os investigadores qualitativos podem ajudar as pessoas a viverem melhor".

Para realizar nossa pesquisa faremos uso dos procedimentos a seguir: questionário, a entrevista em grupo focal, a observação participante e notas de campo.

O **questionário** que utilizamos teve o objetivo de fazer um levantamento sobre os conhecimentos prévios e as necessidades formativas dos alunos. como também obter conhecimento sobre o que é relevante para o aluno em sala de aula, despertando assim seu interesse.

Outro recurso que lançamos mão é a **entrevista em grupo focal**, pois entendemos sua relevância enquanto poderoso recurso para captar representações como nos sugere Macedo (2000). Nessa perspectiva, também assumiremos o papel de entrevistadoras, responsáveis por conduzir o grupo focal, assumindo o papel de moderadoras. Este, de acordo com Gondim (2002), deve exercer um papel menos diretivo e mais centrado no processo de discussão.

Ainda dentro de uma perspectiva qualitativa, incluiremos a **observação participante** (OP), pois esta se revela com grande importância, em virtude do grau de autonomia que adquire em relação aos recursos de investigação de impulsos qualitativos. Conforme expressa Macedo (2000, p.154) "[...] o envolvimento deliberado do investigador na situação da pesquisa é não só desejável, mas essencial, por ser esta forma a mais congruente com os pressupostos da OP."

Um importante recurso que deve se aliar a esse procedimento: são as **notas de campo**. Estas contemplam um “[...] relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha, refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo [...]” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 150). Desse modo, estes procedimentos devem estar imbricados no sentido de observar, investigar e acompanhar o projeto, podendo vislumbrar como a investigação foi influenciada pelos dados construídos.

A intenção em utilizar esses instrumentos de pesquisa – o questionário, a entrevista em grupo focal, a observação participante e as notas de campo – vai além de atingir nossos objetivos de pesquisa, visto que, tencionamos que, por meio deles, a realidade apareça o mais visível possível, nos fornecendo caminhos para trabalharmos com diversas atividades que envolvam a participação prazerosa dos alunos nas aulas a partir de textos e seus diversos gêneros, criando situações que possibilitem a integração de alunos e professor de forma atraente e profícua.

DIALOGANDO COM AS ESCOLHAS TEÓRICAS

No processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita é imprescindível que os envolvidos compreendam o significado de vivenciar essas práticas, visto que:

Compreender o significado da experiência de ler e escrever implica em pensar o definhamento da experiência (que, em consequência, traz a dificuldade da leitura e da escrita como experiência) e isso traz a questão de coletividade, de falar e pensar no sentido da vida, da morte, da história. Trata-se aqui da dimensão formadora da leitura e da dimensão formadora da escrita para além do seu caráter instrumental, de gosto ou necessidade. Assim, se penso na leitura e na escrita como experiência, é porque as entendo como *lócus* da indignação e da resistência. (KRAMER, 2000, p. 116)

Um grande percentual de dificuldades que os alunos encontram ao longo dos anos de estudo se diz respeito a problemas relacionados à leitura. Mesmo em problemas matemáticos, por exemplo, essa dificuldade pode ser ocasionada pela deficiência leitora. A leitura deve preencher lacunas prioritárias dos objetivos da escola, concedendo espaços maiores, ampliando repertórios, construindo novos saberes. Para Solé (1998, p. 32) “[...] a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem”.

Como sabemos, o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita tem sido, nas últimas décadas, motivo de reflexão por parte de diversos pesquisadores, cujo debate aponta para uma revisão dos objetos de ensino em nossas salas de aula. Vários posicionamentos vão se elencando no ramo das pesquisas a fim de discutir sua relevância, especialmente em se tratando do amplo universo, no qual estamos inseridos. As diversas formas de expressão e suas incríveis possibilidades.

Saber ler e compreender o ler são aspectos fundamentais em qualquer área de estudo, inclusive para desenvolver o conhecimento da produção textual. Porém, ler não é a apenas decodificar palavras, assim como compreender não é apenas transcrever o que o autor disse. Segundo Colasso (1999), não basta um domínio da língua para chegar à compreensão do texto. Para que o processo de ensino ocorra, no momento da leitura, é necessário que o aluno, além de decifrar os signos linguísticos e atribuir-lhes sentido, seja capaz de estabelecer relações com outras informações armazenada em sua mente, vinculadas à sua história de leitura.

Em nosso país há uma grande carência de bons resultados relacionados ao êxito da educação, notadamente no que se refere à leitura e à escrita, constatada nas pesquisas nacionais como as do IDEB e do SAEB. Nesse sentido, são evidenciados alguns problemas referentes à atividade de leitura: deficiências do processo de alfabetização nas escolas, pequena quantidade de leitura em sala de aula, má qualidade do material a ser lido e desinteresse dos alunos ao ler. Para que haja melhoria no processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita é necessário desenvolver o gosto pela leitura para que, assim, o aluno tenha prazer na sua prática e possa compreender os textos e assim ser produtor de conhecimentos, ou seja, produtor de outros textos. É preciso, pois, levar o aluno a aprender a ler no sentido cabal da palavra, em que ler não equivale apenas à decodificação, mas principalmente à compreensão, elemento fundamental à aprendizagem. Esta, como assevera Kleiman (2004), é construída na interação de sujeitos e nesse processo consiste a leitura como compreensão.

Isso posto, “A leitura transcorre em meio à busca pelo sentido, ler é busca de sentido, é entrar no texto, percorrê-lo em seu emaranhado tendo como guia um método composto por significados já estabelecidos, vivências, historicidade, leituras já realizadas, gosto, convenções.” (FERREIRA, 2001, p. 141). Logo, se os textos apresentado não tiverem significado e sentido para os alunos eles não despertarão interesse em ler e a leitura continuará sendo algo que será feito por obrigação, e quando se faz.

Essa realidade nacional provocou em estudiosos, como Soares (1998, 2005), Kleiman (1995, 2000, 2005, 2010), Colello (1995), Kato (1986), Rojo (2009), Tfouni (1988, 2005), dentre outros, inquietações motivadas pelo fato de que alunos ditos, pela escola, como alfabetizados evoluíam no processo de escolarização, sem saber usar adequadamente a leitura e a escrita nas práticas sociais, além dos muros da escola.

Tfouni, uma das pioneiras ao abordar o letramento, acrescenta valiosas contribuições quanto ao letramento no âmbito social, para além do contexto escolar, distinguindo-o de alfabetização:

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para a leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem... O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. [...] tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, neste sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social mais amplo. (TFOUNI, 1988, p. 9).

Nesse sentido, pode-se observar o surgimento de estudos sobre a alfabetização e letramento voltados para a necessidade de mudanças em relação à expansão dos aspectos referentes à aquisição da linguagem escrita. Kleiman (2005-2010, p.14) faz a seguinte relação: “A alfabetização (em qualquer de seus sentidos) é inseparável do letramento. Ela é necessária para que alguém seja considerado plenamente letrado, mas não é o suficiente”.

A Alfabetização e letramento se distinguem e ao mesmo tempo se completam. Os letrados necessitam das competências técnicas de leitura e escrita assumidas após processo de alfabetização, mas é em atividades de letramento que são capazes de utilizar essas competências e habilidades.

Assim, concebemos o letramento como sendo um fenômeno emergente que abarca uma grande responsabilidade no tocante às diversas necessidades para melhor recepcionar as injeções de cobranças frequentes dessa sociedade grafocêntrica. É um importante instrumento capaz de agenciar de forma positiva a evolução formativa,

cultural e cidadã da sociedade como um todo. Priorizar os diversos saberes e disparidades existentes, valorizando seus espaços, criando uma variedade de possibilidades.

Refletir sobre a relevância de práticas de leitura e escrita voltadas para condutas sociais, além dos limites da escola, faz-nos recorrer à importância de trabalhar, no contexto escolar, com projetos de letramento voltados para o uso real da linguagem, já que ela é o eixo dos significados, do conhecimento, da vida social.

Pensar no processo ensino-aprendizagem centrado nessa ideia é ver a possibilidade de rompimento com a visão tradicional que considera o ensino de língua portuguesa como assimilação da gramática normativa e sua nomenclatura. Dentro dessa ótica, ensinar tem sido entendido como uma ação cuja maior preocupação está voltada para a imposição de conteúdos gramaticais, onde os educandos estão sujeitos a obedecer decisões, se constituindo em estratégias repetitivas, implicando em consequências pouco geradoras de sentido e produtividade. É evidente que, o objetivo desse modo de ensinar apresenta um estilo excludente, pois a participação do aluno se dá pela pressão imposta, diante da autoridade do professor.

O QUE DIZEM OS DADOS CONSTRUÍDOS: REFLEXÕES PRELIMINARES

Tendo em vista a importância dos projetos de letramento para desenvolver a construção e (re)construção da leitura e da escrita tornando-a significativa para o aluno. Propomos a realizar inicialmente o diagnóstico dos conhecimentos prévios e das necessidades formativas para, a partir disso, sabermos como proceder nas demais atividades e efetivarmos projetos de letramentos, auxiliando ao educando a utilizar a leitura e a escrita de forma crítica nas mais variadas situações sociocomunicativas que estão inseridos.

Após aprofundarmos os estudos teóricos relativos à alfabetização e ao letramento, elaboramos e aplicamos, com nossos alunos, questionários que visavam identificar os interesses e conhecimentos prévios desses discentes, com o intuito de descobrirmos necessidades formativas reais e assim pudéssemos (re)pensar o trabalho com os conteúdos de língua portuguesa, as metodologias e as estratégias que deveríamos desenvolver em nossas práticas, de modo a torná-las mais proficientes e participativas. Assim sendo, foi elaborado um questionário, com três questões fechadas. Tomaremos como base, para este trabalho, as respostas que receberam maior pontuação.

Os dados construídos com vistas aos conteúdos mais relevantes, segundo o questionário, apresentados na pesquisa "Ensino-aprendizagem da leitura e da escrita: práticas de letramento(s) voltadas para alunos com distorção idade/ano", foram: família (1º lugar), meio ambiente e internet (2º lugar) e uso do celular e religião (3º lugar). Já na pesquisa "Leitura e produção textual: um estudo colaborativo com turmas do 7º ano do Ensino Fundamental", os alunos consideraram como assuntos mais interessantes bullying (1º lugar), cidadania (2º lugar) e família (3º lugar).

Esses dados tornaram possível elaborar projetos de letramento partindo do que realmente tem significância para nossos alunos, seus conhecimentos de mundo (fundos de conhecimento). Acerca disso, Oliveira; Tinoco; Santos (2011, p.44), assim se pronuncia:

Usar esse conhecimento, como ponto de partida para construir outros no

contexto de ensino-aprendizagem escolar, apresenta-se como uma possibilidade de desenvolver ações pedagógicas positivas e certamente, mais significativas.

Fundamentadas nessas ideias, os projetos de letramento que temos desenvolvido estão servindo de ponte larga, no sentido de intermediar e propiciar ações emancipatórias e eficazes que soam como proposta viva de liberdade e conquistas. Sobre isso, Oliveira; Tinoco; Santos (2011, p.59) reforça:

Esses aspectos e/ou procedimentos que justificam o trabalho com projetos têm como meta a transformação de consciências, a crença em que o acesso e o domínio às práticas de linguagem permitam ao indivíduo lutar contra as desigualdades sociais e os processos de dominação.

Em suma, o trabalho com projetos de letramento, além de motivar para a leitura e para a escrita, proporcionará novas reflexões e possíveis mudanças de comportamento não só nos alunos, mas também, de todos os envolvidos no processo.

Vale destacar outro aspecto que fundamentou nossos projetos de letramento. Esse diz respeito ao que os alunos apontaram como **o que mais deveria ter em suas aulas de Língua Portuguesa** (em resposta a terceira pergunta do questionário), os alunos da turma de correção de fluxo demonstraram suas preferências por músicas, leitura de poemas, exibição de filmes, visita à biblioteca e produção de textos. Os educandos do 7º ano gostariam que fossem trabalhados nas aulas a exibição de filmes, Leitura de poemas, visita às bibliotecas e teatro e apresentação de slides.

Nesse contexto vale ressaltar que, segundo Oliveira; Tinoco; Santos (2011, p.51):

É necessário destacar, entretanto, que, embora pareçam ser os professores os organizadores da ação, a compreensão de que os alunos são agente centrais desse empreendimento é muito forte, podendo partir deles... a definição do problema e convergir para eles os benefícios que possam resultar dessa ação.

Isso implica dizer que esses anseios abordados pelos alunos não podem ser considerados como algo desimportante. Muito pelo contrário, eles devem se constituir como parte do processo, mais um caminho a percorrer e deste caminho possibilidades serão criadas e (re)pensadas, objetivando um efetivo aprendizado e exercício pleno de cidadania, no qual se inclui o direito de aprender a língua para usá-la na sociedade e em seu próprio benefício, gerando novas chances de evolução humana e formativa. Ir além dos muros da escola.

Assim compreendendo, passamos a discorrer sobre os projetos de letramento que já estão sendo executados. Das atividades desenvolvidas pela mestrandia Poliana Rocha, destacamos as reuniões com pais e professores, visitas às instituições públicas e privadas que prestam serviços sociais junto às famílias, tais como: Igrejas, Conselho Tutelar, Promotoria, Fórum, Secretaria de Assistência Social, entre outros.

Também foram realizadas palestras, ministradas por profissionais destas instituições, abordando assuntos referentes à família, considerada pelos alunos como a mais importante a ser discutida nas aulas, envolvendo-os, assim, em práticas reais de interação, apresentando-os situações relevantes, levando-os a conhecer e refletir sobre conteúdos, que estão tão próximos e muitas vezes despercebidos, com intuito de fazer com que eles se reconheçam como importante agente social.

Um dos frutos deste projeto se deu quando da realização da visita à Secretaria de Assistência, em que recebemos diversas informações importantes, e uma delas diz

respeito ao atendimento prestado à população por advogados, que recebem os mais variados processos, especialmente da vara da família. Na oportunidade a funcionária que nos informou, deu como exemplo a questão de reconhecimento de paternidade. Ao retornarmos a escola, um dos alunos nos abordou querendo saber como faria para que seu pai o reconhecesse, pois o mesmo não sabia como o encontrar e sua mãe se recusava a tomar essa atitude. Nesse exato momento, nos sentimos muito fortes, parceiros e responsáveis mediante tal situação, e repassamos todas as informações necessárias, inclusive entrando em contato com os profissionais da secretaria. Ficamos também muito felizes em perceber que o projeto já atingia seus objetivos, se concretizava por meio de uma atividade real, enquanto prática social, característica legítima do letramento, efetivamente transpassando o ambiente escolar.

Agora, passaremos a elencar algumas ações da segunda pesquisa, desenvolvida pela professora Marcleide Cunha, com vistas à execução de seu projeto de letramento vivenciado na turma de 7º ano.

Para tratar do assunto família, alguns alunos sugeriam a leitura de textos bíblicos para ler e comentar. As reflexões foram chamando a atenção dos outros educando ao ponto deles mesmos trazerem reflexões para serem lidas no início da aula de Língua Portuguesa. Quando que alguém se comprometeu em trazer a reflexão não o fizesse, eles cobravam.

No projeto de letramento que visava, além de incentivar à leitura e à produção textual, estudar a questão do bullying, foi decidido, juntamente com os alunos, a trabalhar com o livro “O fantástico mistério de feiurinha, escrito por Pedro Bandeira. O livro foi escolhido, também pelo fato de ajudar aos alunos a refletir sobre sua realidade, mostrando a diferença dos contos de fadas para a vida real. Acerca disso, Soares (2012, p. 16) afirma:

[...] a leitura literária possibilita o acesso da criança ao rico acervo de contos de fadas, de fábulas, de poemas que fazem parte da cultura de nossas sociedades ocidentais. Não menos importante é a contribuição da leitura literária para o desenvolvimento de habilidades de compreensão, interpretação e construção de sentido de textos.

Nesse sentido, a leitura de contos de fadas auxilia aos alunos a refletirem sobre as situações sociais reais. Assim, para desenvolver a leitura do livro, em sala de aula, os alunos foram divididos em equipes. Estas, fizeram uma leitura colaborativa em voz alta, contando também com a participação da professora.

Após a leitura completa da obra, outro gênero foi trabalhado: filme. A turma assistiu ao filme “Xuxa em o Mistério de Feiurinha”, pois a exibição de filmes foi um dos pontos colocados, em resposta a terceira pergunta do questionário (em anexo), e exposto pelos alunos como de maior interesse para ter nas aulas de Língua Portuguesa, obtendo 100% a favor. Além disso, o objetivo do filme foi para que os alunos tivessem conhecimento sobre os pontos semelhantes e os diferentes entre a obra e o filme. Como também pudessem imaginar a realidade através da visão, se colocando naquele contexto.

Após assistirem ao filme, conversaram sobre as especificidades de cada gênero. Foi chamada atenção dos alunos para os pontos semelhantes e divergentes, destacando que por mais que hajam diferenças um não é mais importante do que outro.

Para que os alunos fizessem uma reflexão sobre a obra lida, dois capítulos do livro foram escolhidos para fazer uma dramatização, o “Capítulo Zero e Três Quartos” e

o “Capítulo Zero, Mais que Quase Um”. Foi feito um resumo desses capítulos colocando algumas partes dos outros, para situar os ouvintes na história, para que a história não ficasse sem sentido, porém dando ênfase aos dois capítulos escolhidos. Ensaíram em sala e em momentos extraclasse. No dia marcado, foi realizada a apresentação teatral para toda a escola e, em seguida, uma dança com a música de Xuxa “Você Acredita em Mágica?” A apresentação da dança foi priorizada por se ter conhecimento de que os alunos gostam dessa prática. Ao fim do trabalho, foi escolhida uma aluna da sala para falar em nome da turma sobre o que eles aprenderam com o trabalho que desenvolveram.

Por meio dessas atividades, foram explorados conteúdos temáticos, estilo e a estrutura composicional dos gêneros textuais trabalhados, suscitando introduzir outros gêneros, como: comentários, peça teatral e gêneros emergentes, como os produzidos pela comunidade de discurso facebook, visto que os projetos de letramento configuram-se pela utilização da leitura e da escrita em práticas sociais reais, partindo do interesse do aluno e de seu cotidiano, compreendendo que esses conhecimentos devem ser aplicados também além dos muros da escola. Assim, o facebook foi criado para a turma, denominado “Nair Fernandes” (esse nome foi escolhido nome pelo fato de no facebook exigir um nome próprio, porém na capa está exposto o nome do projeto: “Ressignificando a leitura e a escrita”). O face foi criado com a finalidade dos alunos exporem os trabalhos feitos, compartilhem leituras e produções que eles achem convenientes e interessante compartilhar. Para, também, interagir com outras pessoas, de modo que elas tomem conhecimento sobre os assuntos trabalhados e possam também aprender sobre a temática.

Outros trabalhos dessa natureza estão dando um novo direcionamento às aulas de Língua Portuguesa, trabalhando a gramática de forma contextualizada, fortalecendo o prazer em ler e interesse em escrever dos alunos da professora Marcleide. Um dos frutos dessas práticas já teve reconhecimento especial: uma aluna estudante dessa turma passou para a etapa estadual das Olimpíadas de Língua Portuguesa 2014, tendo escrito um texto no gênero Memórias Literárias.

A intenção é tornar a prática da leitura e da escrita algo prazeroso e produtivo. Com o intuito de ajudar aos alunos a serem produtores de conhecimentos e não meros espectadores. Produtores e transformadores, que tenham condições de agir e aplicar a leitura e a escrita nas diversas situações sociocomunicativas e interativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa apresentamos discussões que priorizam a compreensão da leitura e da escrita como práticas sociais e a concepção de linguagem como interação, assim como também prevê os estudos do letramento, aliando-os em atividades reais nas quais são valorizados os conhecimentos de mundo dos alunos, seus conhecimentos prévios, pois entendemos que estas interferem diretamente no ensino-aprendizagem dos educandos no sentido de adotar atividades significativas que os motivem a estudar a Língua Portuguesa com prazer segundo seus principais gostos, com vistas ao aprendizado que transpasse o ambiente escolar.

Desde modo, percebemos a pertinência do estudo sobre os letramentos, por meio de projetos, pois além das situações sociais podemos analisar as questões linguísticas, as que promovem a criticidade e as que compõem o próprio texto. Salientamos a relevância do diagnóstico para a efetivação desses projetos, pois vivenciamos a grande contribuição que estes representam nesse processo, haja vista os

bons resultados que os alunos apresentam após a realização das atividades pensadas com base nas preferências apontadas pelo diagnóstico.

Nesse caminhar, ressaltamos a formação vivenciada pelas professoras junto ao Mestrado Profissional – o PROFLETRAS, como importante instrumento para a sistematização dos conhecimentos e intervenções pertinentes. Assim sendo, constatamos que o uso de metodologias que primem pela realização de tarefas que insiram os alunos no contexto no qual estão inseridos os motivam de maneira fecunda.

Sabendo que o letramento envolve leitura e práticas sociais, cremos que o trabalho com projetos, agregado à produção de textos, conforme suas especificidades e interesses, remetem a importantes reflexões sobre questões sociais que não se limitam aos muros escolares podendo-se inserir a comunidade escolar nas discussões, e em todo o seu em torno.

Assim, acreditamos que os objetivos e propósitos do ensino devem transcender a sala de aula e até mesmo a escola, envolvendo os discentes socialmente, mas acreditamos ser dever da escola proporcionar-lhes vivências textuais concretas que os façam ser conhecedores autônomos de diversos gêneros que os ajudarão na sociedade. Isso é importante porque nos comunicamos através de textos e não podemos limitar a prática da produção de textos somente ao ambiente escolar ou ao ensino de regras gramaticais.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais*. São Paulo: Pioneira, 1998.

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

BARBOSA, J. G.; HESS, R. **O diário da pesquisa: o estudante universitário e seu processo formativo**. Brasília: Editora Liber Livro, 2010.

BRASIL, **Parâmetros Nacionais do Ensino Fundamental**, Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Cordex, Portugal: Editora do Porto, 1994.

CABRAL, M. B. L. **A formação do professor alfabetizador, a relação teoria-prática e a lingüística aplicada: sugestões para mediação didática**. 2005. 232 f. Dissertação de Mestrado. UFRN, 2005.

CABRAL, M. B. L. **O professor e sua formação lingüística: uma interlocução teoria e prática**. Tese de doutorado em Educação UFRN. Natal, RN, 2011. 276 f.

COLASSO, Silvana Faccin. **Níveis de processamento de sentido**. Texto apresentado no II SENALE, Pelotas: UCEpel, 1999.

DENZIN, N. K.; LINCON, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FERREIRA, Liliana Soares. Contribuições da Herminêutica (sentido, interpretação e compreensão). In: **Produção de leitura na escola: a interpretação do texto literário nas séries iniciais**. Ijuí: Unijuí, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GONDIM, S. M. G. **Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários** *Estud. Psicologia*, Natal, v. 7, n. 2, 2002.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. São Paulo: Pontes, 2004.

KLEIMAN, A. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Cefiel/IEL/ Unicamp, 2005-2010.

KRAMER, S. **Escrita, experiência e formação-múltiplas possibilidades de criação de escrita**. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) – Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LEFFA, J. V. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996 (Coleção Ensaaios, 7)

LEFFA, J. V. **Pesquisa em lingüística aplicada: temas e métodos**. Pelotas: EDUCAT, 2006.

MACEDO, R. S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: Edufrn, 2011.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 1999.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2005.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2012.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes, 1988.