



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS DE
LICENCIATURA EM LETRAS
LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA

TUANNY BASTOS VENTURA

**PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA: RELATO DE EXPERIÊNCIA
EM UMA ESCOLA DE REDE PÚBLICA NA CIDADE DE JOÃO
PESSOA**

JOÃO PESSOA
2020

TUANNY BASTOS VENTURA

**PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA: RELATO DE EXPERIÊNCIA
EM UMA ESCOLA DE REDE PÚBLICA NA CIDADE DE JOÃO PESSOA**

Trabalho de Conclusão de Curso,
apresentado ao curso de Letras –
Português, da Universidade Federal da
Paraíba, como parte das exigências para
a obtenção do título de graduada.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Eliana
Vasconcelos da Silva Esvael

JOÃO PESSOA
2020

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

V468p Ventura, Tuanny Bastos.

Práticas de leitura e de escrita: relato da experiência em uma escola de rede pública na cidade de João Pessoa. / Tuanny Bastos Ventura. - João Pessoa, 2020. 60 f. : il.

Orientação: Eliana Esvael.
TCC (Graduação) - UFPB/CCHLA.

1. Leitura. 2. Escrita. 3. Práticas sociais. 4. Ensino significativo. I. Esvael, Eliana. II. Título.

UFPB/CCHLA

CDU 028.1

Dedico este trabalho aos meus pais,
Gizelda e Ailton, e à minha avó, dona Elza.
Vocês são tudo na minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter realizado o meu sonho de ingressar em uma universidade federal e por ter me guiado em todas as etapas. Apesar das incertezas e das crises de ansiedade que surgiram no meio do caminho, Ele sempre esteve comigo e nunca me deixou sozinha.

Agradeço aos meus pais, Gizelda e Ailton, porque sempre acreditaram em mim e nunca mediram esforços para investir na minha educação. Obrigada por tudo.

Agradeço à minha avó Elza, por ser uma das minhas maiores inspirações e por sempre ter vibrado pelas minhas conquistas. A senhora é luz na minha vida.

À minha irmã Rayssa, por ser minha parceira e por ter me apoiado com palavras que me deram força e confiança. E ao meu tio Gilson, por ter me dado carona aos longos desses anos e por sempre ter se mostrado animado no caminho.

Ao meu namorado, Lucas, por compartilhar a vida comigo e por ter participado desse momento me ouvindo e me encorajando quando julguei que não seria capaz. Mil vezes obrigada.

À professora, Dr^a Eliana Esvael, minha orientadora, por ter acreditado na estudante de 1^o período e ter me aceitado no seu projeto de extensão que tanto contribuiu para a minha formação e por todo o conhecimento compartilhado. E por toda a paciência e pensamento positivo que tanto me incentivaram durante a construção deste trabalho.

Ao marido da professora Eliana, Xico Esvael (*In Memoriam*), por ter iniciado o trabalho na escola com um coral de crianças e ter influenciado a professora Eliana a começar o projeto. A experiência com a Dom Carlos Coelho contribuiu significativamente na minha formação acadêmica e pessoal. Vou ser sempre grata.

À professora, Dr^a Josete Lucena, colaboradora do projeto, por ter sido apoio e por tudo o que acrescentou: no conhecimento e principalmente, nas gentilezas durante o nosso caminho.

Aos meus amigos, Maria Luiza, Rossana, Andreza e Aleksandro que me acompanharam em todas as situações na UFPB e pela amizade que construímos. E a todos os outros que me deram força nesse momento. Obrigada por tudo.

Agradeço a todos que contribuíram diretamente e indiretamente na minha formação acadêmica.

“Livros não mudam o mundo, quem muda o mundo são as pessoas. Os livros mudam as pessoas.” Mário Quintana

RESUMO

Este trabalho tem como principal objetivo relatar a experiência com atividades de leitura e de escrita propostas por meio de oficinas para alunos do ensino fundamental II, da Escola Dom Carlos Coelho em João Pessoa-PB. Determinamos como objetivos específicos: expandir os conhecimentos sobre concepção de leitura e escrita; compreender a importância do conhecimento prévio do leitor; incentivar os alunos à leitura e à escrita; e estimular a construção de práticas de leitura e escrita. Propõe-se analisar quatro produções, enfatizando o quanto o conhecimento prévio do aluno e a sua experiência de vida contribuem para a construção de sentidos e que, portanto, as práticas de leitura e de escrita devem ser embasadas nisso. O material apresentado refere-se às produções levantadas no projeto de extensão coordenado pela professora Eliana Esvael intitulado por *Oficinas de saberes: construindo práticas sociais de leitura e escrita na escola e na comunidade* realizado no período de 2016 a 2018. Para guiar o nosso trabalho, utilizamos os aportes teóricos de: Antunes (2003), Koch e Elias (2006; 2009), Kleiman (2002; 2004; 2005), Soares (1998; 2004; 2008). A metodologia segue a abordagem qualitativa e descritiva. Através das oficinas, constatamos o quanto os alunos aplicam em suas produções as suas vivências e que isso permitiu que o contato com a leitura e a escrita fosse mais significativo.

Palavras-chaves: Leitura; Escrita; Práticas Sociais; Ensino Significativo.

ABSTRACT

This work has as main objective to report the experience with reading and writing activities proposed through workshops for elementary school students II, from Dom Carlos Coelho School in João Pessoa-PB. It is proposed to analyze 05 productions, emphasizing how much the student's prior knowledge and his life experience contribute to the construction of meanings and therefore reading and writing practices must be based on this. The material presented refers to the productions raised in the extension project coordinated by the teacher Eliana Esvael is carried out between 2016 and 2018. To guide our work, we used the theoretical contributions of: Antunes (2003), Koch and Elias (2006; 2009), Kleiman (2002; 2004; 2005), Soares (1998; 2004; 2008). Through the workshops, we found how much students apply in their productions as their experiences and these allows that the contact with reading and writing is more significant.

Keywords: Reading; Writing; Social Practices; Meaningful Teaching.

LISTA DE FIGURAS E IMAGENS

Figura 01: Livro “O Macaco Malandro”	30
Imagem 01 - Cartaz denúncia em prol do rio Timbó e para a escola.....	35
Imagem 02 - Cartas produzidas para o Governador.....	38
Imagem 03 - Cartas produzidas para o Governador.....	39
Imagem 04 - Carta do Aluno 01.....	40
Imagem 05 - Carta do Aluno 02.....	41
Imagem 06 - Carta do Aluno 03.....	42
Imagem 07 - Carta do Aluno 04.....	43
Imagem 08 - Carta do Aluno 05.....	44
Figura 02 - Livro “O Carteiro Chegou”.....	45
Imagem 09 - Carta com a resposta da Cinderela	48
Imagem 10 - Carta de Cachinhos Dourados	50
Imagem 11 - Carta para o Empório da Bruxaria.....	51
Imagem 12 - Carta para Cachinhos Dourados	52
Imagem 13 - Os livros que foram doados	54

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	15
2. CONCEPÇÕES DE LEITURA E DE ESCRITA	17
3. CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA E PERCURSO METODOLÓGICO	25
3.1 Relato de Experiência.....	27
3.2 Aplicação das Atividades.....	28
4. ANÁLISE DE DADOS	30
4.1 Verbo plantar na história “O Macaco Malandro”.....	30
4.2 Cartaz em prol do Rio Timbó e para a reforma da escola.....	32
4.3 Cartinhas para o governador sobre a escola.....	37
4.4 Oficina “O Carteiro Chegou”.....	45
4.4.1 Produção das Cartas.....	47
4.4.2 Doação de Livros.....	53
5. RESULTADOS	55
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	59

INTRODUÇÃO

No processo de aprendizagem, é indiscutível o quanto a leitura e a escrita são importantes, tendo em vista que ambas são práticas que têm o poder de desenvolver a formação dos indivíduos. O acesso ao aprendizado da leitura e da escrita é direito básico e totalmente fundamental. Por conta disso, precisa ser desenvolvido ainda nas séries iniciais. Isso tem sido um desafio, pois a Educação Básica enfrenta alguns percalços e um grande impasse é encontrado nas duas competências: há alunos que não desenvolvem o hábito da leitura e da escrita de modo satisfatório nos primeiros anos escolares e isso interfere em toda a sua formação. Um estudante que lê e escreve bem consegue aprender mais, além de tornar-se um cidadão consciente.

A problemática em questão traz à tona o fato de que o ensino da leitura e da escrita ainda vem sendo trabalhado, muitas vezes, de modo mecânico e, por isso, não despertando o interesse do alunado. Assim, faz-se necessário motivar os alunos para que essas práticas sejam efetivamente apropriadas por eles, ou seja, através do seu uso real, pois dependemos delas para agirmos em sociedade, quer escrevendo um bilhete, lendo um jornal ou a bula de um remédio.

O ensino da leitura e da escrita está diretamente relacionado às concepções de língua e de ensino. Sabemos que essas concepções passaram por uma série de transformações no decorrer da história do ensino de português no Brasil. E essas mudanças não foram aleatórias; são resultados de pesquisas e de estudos que, inclusive, nos trouxeram modificações também nos documentos oficiais, que regem esse ensino.

A aprendizagem no eixo da leitura já foi baseada no sucesso do domínio do sistema escrito, isto é, um aluno era considerado um bom leitor por simplesmente decodificar bem o texto. Apesar dos avanços no cenário da educação e do ensino da leitura, percebemos que ainda há resquícios dessa concepção em muitas salas de aulas. Isso acaba interferindo no processo de aprendizagem e na apropriação das práticas sociais de leitura. A escola ainda tem formado leitores que, praticamente, só decodificam o texto, possuindo dificuldades de interpretá-lo e atribuir significado ao que é lido. Dessa forma, o gosto pela leitura e o hábito de ler se tornam ainda mais difíceis.

Da mesma forma, o tratamento dado ao ensino da escrita na escola ainda se pauta numa concepção de escrita como produto e como tarefa direcionada apenas ao professor. Apesar da presença do trabalho com gêneros textuais na sala de aula, os usos sociais da escrita ainda ficam, na maioria das vezes, excluídos dessas atividades.

Os fatores para essas situações são vários, mas recai sobre o professor a cobrança de solucionar tal problema. À vista disso, é importante que o professor esteja atento às vivências e conhecimentos de vida da sua turma para que consiga de fato ter uma prática eficiente, estimulando o gosto dos alunos pela leitura, a partir do que faz sentido para seus alunos e não apenas do que a escola privilegia. Do mesmo modo que a leitura, a escrita está presente na maior parte das nossas ações no cotidiano, e um efetivo trabalho com a leitura na escola vai também repercutir nas produções escritas dos estudantes.

É interessante perceber que o trabalho com a leitura e a escrita deve ser coerente com as teorias do letramento (KLEIMAN, 2005; SOARES, 1998) que as concebem como práticas sociais. Assim, o desenvolvimento das habilidades do uso da leitura e da escrita será mais pertinente ao educando, considerando seus usos e pressupondo que o indivíduo letrado é aquele que lê e escreve textos em contextos sociais diversos. Para isso, o aprendizado da leitura e da escrita na escola não deve ser construído distante do mundo do aluno, mas com o propósito de prepará-lo para a realidade na qual se insere baseado em conhecimentos prévios que este alcançou com a sua vivência.

O objetivo geral deste trabalho é o de refletir sobre as práticas de leitura e de escrita a partir da experiência de atividades propostas durante a execução de um projeto de extensão. Para isso, determinamos como objetivos específicos: expandir os conhecimentos sobre concepção de leitura e escrita; compreender a importância do conhecimento prévio do leitor; incentivar os alunos à leitura e à escrita; e estimular a construção de práticas de leitura e escrita.

Diante das considerações feitas, o tema torna-se relevante porque é importante enfatizar que, apesar de os documentos oficiais trazerem novas abordagens sobre o trabalho no eixo do ensino da leitura e da escrita, o cenário das escolas mostra uma postura que é o oposto disso por diversos fatores como pudemos perceber no desenvolvimento do projeto. Por mais que o professor tente oferecer boas condições de ensino para as suas turmas, a realidade nas instituições públicas

não permite que isso se torne realidade de modo mais efetivo. A maioria das escolas públicas não possui um bom acervo de livros, por exemplo, e não tem uma grande quantidade de exemplares para oferecer aos alunos e estimular a leitura e a escrita. E quando tem, a biblioteca torna-se, muitas vezes, em um espaço de armazenamento de outros objetos, e o ambiente acaba sem ser planejado para receber os alunos e, portanto, não permite que o trabalho de leitura seja inspirador conforme foi observado durante a implementação do projeto.

O interesse para realização deste trabalho foi motivado a partir da participação no projeto de extensão desenvolvido na escola Dom Carlos Coelho e pela compreensão resultante do contato com os alunos e com as suas produções. O projeto permitiu conhecer o trabalho em sala de aula e comprovar através das produções a veracidade sobre a relação teoria versus práticas que tanto discutimos no meio acadêmico.

Os dados para análise foram gerados a partir de atividades de leitura e de escrita realizadas com alunos da Escola Estadual de Ensino Fundamental Dom Carlos Coelho, localizada na cidade de João Pessoa-PB, durante os anos de 2016 a 2018 por meio de um projeto de extensão. Também foi feita pesquisa bibliográfica para compor nossa base teórica e de estudos mediante os temas escolhidos. O aporte teórico foi buscado, principalmente, nos estudos de Kleiman (2002; 2004; 2005); Soares (1998; 2004; 2001); Koch & Elias (2006; 2009), os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997) e a BNCC, que abordam sobre letramento e alfabetização, concepções de leitura, escrita e práticas sociais, bem como sobre o conhecimento prévio do leitor.

O presente trabalho tem também a sua relevância acadêmica, pois gerou novos conhecimentos que podem ser usados como colaboração em outras pesquisas na área da educação. O espaço acadêmico é muito rico nos estudos teóricos já realizados, mas a veracidade da teoria só pode ser questionada e entendida a partir da experiência com a prática. A relação de teoria versus prática ganha um maior significado quando o universitário consegue colocar em prática tudo aquilo que estuda e sobretudo, poder constatar se realmente funciona.

O trabalho está dividido em cinco capítulos: no primeiro capítulo, fazemos uma breve definição sobre Letramento e Alfabetização. No segundo, abordamos os aportes teóricos sobre as concepções de leitura e de escrita. No terceiro, relatamos sobre a caracterização do campo de pesquisa e o percurso metodológico. No quarto,

trazemos a análise das atividades que foram feitas. No quinto, apresentamos os resultados. Por fim, as considerações finais e as referências bibliográficas.

1. LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

A discussão sobre o ensino-aprendizado da língua está vinculada com o conceito de alfabetização. Assim, a aprendizagem da leitura e da escrita é baseada na aquisição do conhecimento sobre o sistema escrito - do grafema e do fonema - e nas competências triviais da leitura. Em suma, no ato de saber ler e escrever.

A leitura e a escrita sempre fizeram parte de nossas vidas e da nossa cultura e são, também, correlacionadas aos contextos da sociedade vigente, mesmo para aqueles que não as dominam. A comunidade já chegou a avaliar o nível de leitura e de escrita de uma pessoa com o mero questionamento sobre “saber ler/escrever o seu próprio nome” ou um “bilhete simples”. No entanto, a sociedade moderna foi se aperfeiçoando com o decorrer dos anos e passou a ter exigências sobre a aprendizagem e uso da leitura e da escrita. E foi por meio da ampliação desse conceito que resultou o surgimento do termo Letramento.

Os dois conceitos em questão, alfabetização e letramento, são imprescindíveis para o processo de aprendizagem no contexto de uma sociedade letrada. Isto é, a base para as práticas sociais da leitura e da escrita é o entendimento/uso dessas concepções que funcionam simultaneamente. Apesar de cada termo apresentar um propósito, devemos tratá-los como indissociáveis. Conforme aborda Soares (2004) quando diz que alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não são inseparáveis.

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p. 10).

Portanto, as duas ideias se tornam complementares porque é imprescindível ensinar as crianças a ler e escrever segundo as práticas reais da leitura e da escrita. É importante enfatizar que alfabetização não significa necessariamente que o aluno irá compreender tudo aquilo que lê e escreve. Alfabetizar não remete,

obrigatoriamente, a alguém que é letrado. Dessa forma, um dos maiores objetivos da docência é o de alfabetizar letrando.

Alfabetizar letrando é o ensino do ler e escrever pautado em uma orientação que conduza a criança para práticas reais de leitura e de escrita. Ou seja, o aluno precisa conhecer desde cedo o sistema linguístico, fazendo uso da leitura e da escrita a partir de um contexto real no seu cotidiano. Torna-se necessário que isso faça sentido e seja parte da vida desse infante. Somente com isso é possível construir saberes – do ler e do escrever com competência – para atuar na sociedade – apenas por meio do uso real da língua é que os alunos se tornarão indivíduos letrados.

Kleiman (2005) também traz uma nova percepção sobre esses conceitos: letramento não compartilha da mesma perspectiva da alfabetização, mas a engloba. A alfabetização pode ser considerada como uma das práticas de letramento que se realiza na sala de aula quando o professor explica o funcionamento do alfabeto, por exemplo. A autora se refere ao termo *letramento* como “um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar” (KLEIMAN, 2005, p.5). Assim, é um processo que acontece em todas as situações do nosso dia a dia. As práticas de letramento não estão presentes somente na escola, e sim, em todas as esferas em que o indivíduo interage socialmente, como por exemplo, no trabalho, no lazer, na igreja, dentre outras esferas. Não é um processo individual e necessita, na verdade, da interação social que leve em conta o contexto em que os indivíduos estão inseridos.

Consequentemente, fomentamos a percepção de que é fundamental que o ensino da leitura e da escrita deve permear a teoria do letramento, abrangendo a noção de práticas sociais de leitura e de escrita, ou seja, em seus usos sociais. Deste modo, torna-se pertinente que a escola ofereça práticas significativas de leitura e escrita através de situações reais de aprendizagem.

2. CONCEPÇÕES DE LEITURA E DE ESCRITA

Uns dos pensamentos mais comuns em todos os anos escolares são os de que “português é uma matéria muito difícil”, “não gosto de ler”, “não escrevo bem” e isso acaba corroborando a aversão às aulas de português como se esta fosse uma disciplina inatingível. Bagno (2004) chama atenção para o fato de que achamos que o “português é uma língua difícil” porque o ensino ainda é tradicional e existe a cobrança para decorar conceitos e regras que não significam nada para o aluno. Torna-se vital que o ensino do português seja baseado no uso real, vivo e verdadeiro da língua portuguesa.

O ensino instituído com o foco no sistema silábico acaba tendo como efeitos a falta do gosto pela leitura e pela produção textual como algo mais difícil do que realmente é. Logo, a percepção de que não se sabe o português e que é algo difícil de se aprender reflete um cenário muito comum: apesar de ser a nossa língua materna, o seu aprendizado formal acaba se restringindo apenas ao espaço escolar e os alunos e as pessoas de modo geral, não conseguem compreender o ensino da leitura e da escrita como uma prática social que também ocorre fora da escola.

O trabalho com a leitura não é considerado uma tarefa simples e prazerosa, porque na escola ainda está enraizado o seu ensino como uma decifração das palavras. É muito difícil incentivar o aluno com materiais que não fazem sentido para ele. É fundamental que o leitor saiba reconhecer as convenções e regras ortográficas, mas o contato com o texto não deve se pautar somente neste aspecto. Quando a leitura se transforma em uma mera execução de código, que não tem um propósito, o ato de ler torna-se vazio, sem nenhum sentido. E a prática leitora perde uma das suas funções: atribuir significados.

Os PCN trazem a ideia do quanto é importante que a escola supere o ensino inicial da leitura como decodificação, porque isso acarreta problemas na formação do leitor que passará a ter dificuldades sobre aquilo que interpreta: a principal delas é a de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão consequência natural dessa ação. Por conta desta concepção equivocada, a escola vem produzindo grande quantidade de “leitores” capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler (BRASIL, 1998, p. 43).

Kleiman (2004) realizou um estudo sobre as concepções de leitura e o primeiro exemplo que discorre é sobre a *leitura como decodificação*. Neste tipo, a interpretação textual está pautada no que o autor diz. O aluno não passa de um simples decodificador de códigos, sem ser convidado para fazer parte da interpretação através da sua compreensão. Transforma-se em uma atividade dispensável porque não é algo significativo para esse novo leitor. Conforme a autora afirma:

A atividade compõe-se de uma série de automatismos de identificação e pareamento das palavras do texto com as palavras idênticas numa pergunta ou comentário. Isto é, para responder a uma pergunta sobre alguma informação do texto, o leitor só precisa o passar do olho pelo texto à procura de trechos que repitam o material já decodificado da pergunta. (Kleiman, 2004, p. 20)

Portanto, não há incentivo para que a criança vá além do que é dito no texto. A leitura é pautada única e exclusivamente por meio da percepção de perguntas como "o que o autor acha?"; "você acha que o autor está certo?"; "você discorda ou está de acordo com o autor?". O educando acaba sem perceber que ele também faz parte do processo interpretativo porque a sua "presença" não existe no ato da leitura e muito menos na hora do exercício.

A segunda noção de leitura que Kleiman (2004) discute como algo que é negativo faz referência sobre a conduta de transformar o ato de ler e dessa forma, o contato com o texto, como uma maneira de avaliação de compreensão contribuindo para a formação de um leitor passivo, e até mesmo, em relação à pontuação e à pronúncia correta das palavras. Quando isso acontece estamos resumindo o trabalho com a leitura como um aprendizado dos alunos à gramática. A experiência da leitura medida por páginas acaba virando uma ação sem nenhum significado tendo em vista que o único papel do aluno será o de leitor em voz alta em decorrência de uma avaliação. Isso já traz um prejuízo para a atividade porque a criança pode criar o pensamento de que a leitura só ocorre com o propósito avaliativo.

Existe outro obstáculo que também podemos trazer mediante a segunda noção abordada pela autora que se dá pelo fato de que geralmente a leitura de determinada obra se resume em fragmentos selecionados do texto. Os alunos não conseguem ter uma experiência da obra de modo completo e, inclusive, a construção de sentido transforma-se em algo superficial, considerando que não haverá possibilidade, pelo menos no momento da aula, de se conhecer o enredo completo e de construir inferências.

A autora explica a terceira definição da leitura como uma concepção autoritária. Há o pressuposto de que existe somente uma maneira de tratar o texto, uma interpretação a ser alcançada. Quer dizer, os elementos discretos do texto acabam tendendo para somente uma interpretação “autorizada”. E essa abordagem é a indicada pelo autor. Ou seja, o aluno não possui espaço para participar desse processo visto que a sua contribuição proveniente da sua experiência de vida são aspectos dispensáveis. Esse leitor não adquire oportunidade para criar outros caminhos interpretativos. Essa prática corrobora uma desmotivação da criança em relação a prática de leitura na sala de aula.

Soares (1998) fala sobre três concepções de língua: como um sistema, um instrumento de comunicação e como enunciação. Essas perspectivas também influenciam o modo como o ensino de leitura passou a ser organizado. No primeiro caso, constatamos um fato histórico que tendenciou o modo como a língua foi inicialmente identificada. O ensino da escola no Brasil inicia-se nos anos 1950, quando o ensino era destinado às classes mais privilegiadas da sociedade. Em decorrência disso, os estudantes já chegavam às aulas de Português com um certo nível de domínio com a chamada “norma padrão culta” - dialeto de prestígio - que a escola utilizava e considerava como correto.

Em síntese, o ensino do português prestigiava o reconhecimento das normas e as regras de funcionamento do ensino da gramática e o contato com texto literário. O trabalho com a leitura também foi utilizado como base para o estudo da gramática. Dessa forma, utilizava-se os textos para a busca de estruturas no sistema linguístico que eram submetidas à análise gramatical. Houve um avanço nos anos 60 em relação às habilidades da leitura, mas a autora faz um alerta para o fato de que as tarefas de compreensão e interpretação do texto ficaram como modo secundário em relação à gramática.

Os anos 60 trouxeram também novas condições sociopolíticas e uma nova concepção de língua, haja vista que houve uma democratização com o acesso da escola: antes, somente as classes mais privilegiadas que formavam o público escolar. Entretanto, a camada popular passou a ter direito à escolarização. Com isso, o público passou a ser misto. A novidade tem como resultado o fato de que as crianças da margem mais popular trouxeram para a sala de aula variantes linguísticas e padrões culturais que eram divergentes daqueles com que a instituição já estava acostumada. O contexto histórico desses anos conduziu a necessidade de uma proposta

educacional de atribuir à escola o papel de fornecer recursos humanos para o desenvolvimento da indústria que o regime militar autoritário almejava conquistar em prol do avanço do capitalismo. Com esse ponto de vista, a língua passa a ser tratada como "instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira".

Devido aos acontecimentos que a escola e o país tiveram, tornou-se essencial conceber uma nova percepção de linguagem e assim, uma nova concepção de língua. Soares (1998) aborda que:

Se a concepção de língua como sistema era adequada a um ensino de português dirigido a aluno das camadas privilegiadas, em condições sociopolíticas em que cabia à escola atender a essa camadas, ela torna-se inadequada a um ensino de português dirigido a alunos das camadas populares, aos quais a escola passa a também servir, e em condições sociopolíticas em que é imposto um caráter instrumental e utilitário ao ensino da língua.(SOARES, 1998, p.57)

O ensino da língua passa a ser apreendido como teoria da comunicação e a concepção de língua, por sua vez, caracteriza-se como instrumento. A aprendizagem da gramática e do texto perdem sua relevância e os objetivos passam a ser pragmáticos e utilitários: aperfeiçoar os comportamentos do alunado como emissor-codificador e como receptor - decodificador pelo uso e entendimento de códigos variados - verbais e não-verbais. Isto significa que o foco deixa de ser o conhecimento do saber linguístico e passa para a ser o da apropriação das habilidades de compreensão de mensagens. A língua como instrumento de comunicação relega a segundo plano a aprendizagem da estrutura e seu funcionamento como sistema. Foi nessa época que, segundo Soares (1998, p. 58), surgiu a até então impensável polêmica sobre ensinar ou não ensinar gramática na escola fundamental e enfatiza a aprendizagem dos "elementos" do processo de comunicação - de certa forma, a gramática, como objeto de estudo foi substituída pela teoria da comunicação.

A autora explana sobre a terceira concepção de língua: na qual vê a língua como enunciação, discurso, não somente como um processo comunicativo, mas que considera as relações da língua de acordo com aqueles que a usam e com o seu contexto em que é utilizada incluindo as condições sociais e históricas do seu uso.

Koch & Elias (2006) abordam o conceito de leitura por meio de percepção de sujeito, de língua, de texto e do sentido que se adota. As concepções de leitura são retratadas em diferentes perspectivas: leitura com foco no autor, no texto e no leitor e, finalizando, a abordagem na interação entre esses três elementos: autor-texto-

leitor. A percepção com o foco no autor traz uma concepção de língua como representação do pensamento equivalente à de sujeito psicológico, individual, dono de suas escolhas e atitudes. E na concepção de leitura as autoras trazem à tona o processo de leitura como atividade de captação das ideias do autor. O texto é compreendido levando em consideração o que o autor fala - produto do pensamento - e as suas intenções. A experiência e o conhecimento prévio do leitor não são considerados nesse tipo de prática leitora. O leitor acaba desempenhando um papel passivo.

A noção de leitura com o foco no texto carrega o entendimento de língua como código e de sujeito pré-determinado pelo sistema. Aqui, o texto é percebido como consequência da codificação do emissor e da decodificação pelo leitor/ouvinte. Por sua vez, o conhecimento do código que é usado é o que importa. A leitura com o foco do texto é uma atividade que se resume de fato àquilo que o texto traz. Assim como no primeiro conceito, a interpretação e a construção de sentidos que o leitor elabora não são levados em conta. O seu papel se resume em apenas reconhecer as palavras e seu sentido na estrutura do texto. É uma atividade basicamente de reconhecimento.

O foco na interação autor-texto-leitor apresenta-se como uma concepção dialógica – interacionista – da língua. Isto quer dizer que, os sujeitos são considerados como autores/sujeitos ativos que na forma do diálogo constroem e são construídos no texto. Logo, o sentido do texto é formulado a partir dessa relação entre texto e sujeito. As autoras discutem o conceito de leitura como:

A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH & ELIAS, 2006, p. 11).

Neste caso, a concepção de leitura desenvolvida com foco na interação, na vivência e no conhecimento de mundo do leitor somam-se com o que o autor traz. E este leitor não é “obrigado” a concordar com o que lê. É justamente a interação entre leitor, texto e autor que vai trazer o novo sentido para a leitura. Ou melhor, nesta concepção o sentido do texto é construído a partir do leitor enquanto um agente ativo no processo da leitura.

Além de englobar o que é dito pelo autor, o leitor tem a possibilidade de se reconhecer no texto e, também, passar a ter autonomia crítica sobre o que lido e assim, atribuir algum juízo de valor. É uma habilidade que permite que o indivíduo construa outros conhecimentos. Assim ocorre com a escrita que também está presente em todos os âmbitos do nosso cotidiano por meio dos jornais, receitas de cozinha, nas bulas dos remédios. Em tudo o que fazemos temos o contato com o texto escrito.

Os PCN de Língua Portuguesa explicam que o trabalho com a leitura deve possuir uma perspectiva sociointeracionista:

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 que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se 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 esclarecimento, validar no texto suposições feitas.” (BRASIL, 1998, p. 69-70)

Logo, criamos a ideia de que na abordagem interacionista o leitor é visto como construtor de sentidos. E a partir dessa perspectiva, notamos esse leitor com uma posição ativa no processo de aprendizagem da leitura, porque desse modo é possível fazer relação com tudo aquilo que já vivemos, trazer novas informações através do que julgamos, fazer inferências, comparações e também discordar sobre aquilo que se lê.

Ao refletir sobre a concepção da escrita entendemos que assim como a leitura, a escrita também é uma atividade interativa. Em outras palavras, tudo o que é escrito é atribuído para alguém que estamos dialogando. A escrita tem funções comunicativas e nas sociedades letradas reparamos o quanto esta atividade está presente no cotidiano dos indivíduos e através do seu auxílio argumentamos, descrevemos, registramos tudo o que nos cerca. Antunes (2003) explana sobre as atividades em torno do trabalho com a escrita que são encontradas nas escolas como: uma metodologia de aquisição da escrita que não avalia a intervenção do sujeito; a prática de uma escrita mecânica e periférica; uma escrita artificial e desinteressante. E assim como ocorre com a leitura, são feitos exercícios para criar listas de palavras

soltas ou de formar frases sem se preocupar com o contexto comunicativo sem nenhum tipo de produção de sentido e sem intenções.

Antunes (2003) também informa sobre uma prática de escrita que não possui propósito. Não há a tentativa de relacionar a linguagem e o mundo, entre o autor e o leitor do texto. O contato com a escrita é restringido em ocasiões de exercitar aspectos da língua que se tornam irrelevantes em decorrência do modo que são tratados e acabam fazendo com que o aluno se transforme em um agente passivo pois não tem espaço para as conclusões. Como por exemplo, reconhecimento de dígrafos, encontros vocálicos, separação de sílabas, um momento reservado para a materialidade linguística.

Koch & Elias (2009) falam sobre o quanto é comum que o conceito da escrita seja resumido em definições como: “escrita é inspiração”; “escrita é uma atividade para alguns privilegiados - como um dom”; “escrita é expressão do pensamento”; “escrita é domínio de regras da língua”. Logo, é nítido o quanto este processo também é entendido na relação da linguagem, do texto e do sujeito que escreve. Do mesmo modo que as autoras apresentam os conceitos de leitura, o estudo sobre a escrita também conta com um aporte teórico segundo três concepções: foco na língua, no texto e na interação.

Na concepção de escrita com foco na língua, o texto é estruturado como produto da codificação realizada pelo escritor. O papel do leitor neste tipo é resumido em ser decodificador daquilo que já está posto. Sendo necessário conhecer apenas o código utilizado, pois, de acordo com as autoras, “tudo está dito no dito, ou em outras palavras, o que está escrito é o que deve ser entendido” (KOCH; ELIAS, 2009, p.33). Aqui, temos uma concepção de linguagem como um sistema pronto, ficando como responsabilidade do escritor a apreensão desse sistema e das regras.

Na concepção de escrita com foco no escritor, o texto é representado como um produto da representação mental do autor. Por conseguinte, o leitor tem um papel passivo porque deve compreender o texto de acordo com o que o autor imaginou sem ter em mente as vivências e conhecimentos do leitor. A percepção de linguagem está guiada enquanto expressão do pensamento do autor.

Na concepção de escrita com foco na interação, a produção textual é considerada como um processo que solicita do escritor a ativação de seus conhecimentos prévios e a associação de várias estratégias. Isto posto, entende-se

que tanto o escritor quanto o leitor são vistos como sujeitos ativos que dialogam para produzir sentidos.

A escrita, enquanto uma atividade de interação, exige do escritor a mobilização de estratégias durante a produção do texto, tais como: seleção e organização das ideias, balanceamento entre informações explícitas e implícitas e revisão da escrita ao longo do processo, guiada pelo objetivo da produção e também pela interação estabelecida entre leitor e escritor (KOCH; ELIAS, 2009).

Diante do exposto, para este trabalho nos pautamos na concepção de leitura e de escrita como práticas sociais. Isto é, levamos em consideração a concepção de língua como interação, que pressupõe participação ativa dos sujeitos interlocutores em sua relação com o texto e o contexto onde são produzidas a leitura e escrita. Damos destaque, nesse sentido, à construção de sentidos que se constitui exatamente nesse espaço interlocutivo.

3. CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA E RECURSOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentaremos a caracterização do campo de pesquisa e os percursos metodológicos. Trata-se de uma pesquisa descritiva que está inserida no paradigma de natureza qualitativa por meio de uma pesquisa de campo realizada em uma escola pública de ensino fundamental I e II da cidade de João Pessoa. Nesta pesquisa se assume a definição de Minayo (2001) sobre a pesquisa qualitativa. Para a autora, a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p. 14).

A pesquisa parte das atividades desenvolvidas no projeto de extensão *Oficinas de saberes: construindo práticas sociais de leitura e escrita na escola e na comunidade* coordenado pela professora doutora Eliana Esvael com a colaboração da professora doutora Josete Marinho. O corpus utilizado são recortes de propostas didáticas aplicadas durante o período de intervenção. O projeto foi desenvolvido na Escola Estadual Dom Carlos Coelho, localizada no bairro dos Bancários e atuou com alunos dos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental II, com idade entre 12 e 14 anos. As ações ocorreram de 2016 a 2018.

Na época, a escola funcionava nos dois turnos. O período da manhã atendia os alunos do 6º ao 9º ano - e possuía uma turma para cada série. E no turno da tarde, funcionava o Ensino Fundamental I - do 1º ao 5º ano também com uma turma para cada ano. Todos os estudantes de ambos os turnos são oriundos da Comunidade do Timbó, um local que favorece o assujeitamento a diferentes vulnerabilidades. Por conta dessa problemática, o papel transformador da educação torna-se ainda mais importante. Pois a aquisição do conhecimento é a melhor porta de entrada para mudanças de vidas. Logo, era imprescindível que as crianças pudessem perceber o quanto poderiam melhorar as suas vidas por intermédio dos estudos.

Os sujeitos da pesquisa correspondem a alunos – do 6º ao 9º ano –, que a coordenação pedagógica escolheu em decorrência da dificuldade de aprendizagem da leitura e da escrita que apresentavam, segundo diagnósticos dos seus respectivos professores. Este feedback não foi disponibilizado para a equipe do projeto e, por

conta disso, realizamos atividades com pequenos textos organizados consoante os interesses dos alunos para verificar o desenvolvimento dos alunos nas competências de leitura e de escrita. Para isso, foram utilizados os estudos sobre alfabetização de Ferreira (1999) sobre o processo de aquisição de escrita que é baseado em cinco níveis de hipóteses: pré-silábica, intermediário, silábica, silábico-alfabética e alfabética. Identificamos que dois estudantes que apresentavam na fase inicial da alfabetização e os outros, demonstraram possuir muitas dificuldades na escrita e na leitura.

É importante relatar que algumas crianças possuíam outras atividades durante a noite para contribuir com o sustento da família e por essa razão, acabavam indo à escola cansadas, com muito sono por causa das noites anteriores sem dormir. Era possível ver o quanto isso refletia no progresso na escola e o nosso projeto de extensão também compartilhou desse cenário. Então, vale ressaltar o quanto o processo de aprendizagem é totalmente vinculado com a vida que os alunos possuem e isso representa um desafio para a escola e para os professores.

A primeira etapa do projeto foi destinada para visitas programadas à escola ao longo de três meses para que a equipe do projeto - coordenadora do projeto, professora colaboradora, bolsistas e voluntários - pudesse conhecer o local, a equipe pedagógica e os estudantes. As observações foram realizadas com o intuito de levantar dados para contribuir com nossos encontros formativos que aconteceram semanalmente na UFPB para o planejamento das intervenções.

A partir das considerações das professoras da instituição sobre as dificuldades que os alunos possuíam em relação à leitura e à escrita e com o nosso *feedback*, foi possível construir um cronograma inicial para as formações e posterior elaboração de oficinas. As formações basearam-se nos estudos, principalmente, dos temas dos letramentos e da alfabetização, incluídos os estudos sobre práticas sociais de leitura e de escrita voltadas para o ensino, além dos estudos sobre os gêneros da esfera literária. Vale salientar que este cronograma sofreu algumas adaptações, pois os nossos encontros eram organizados de acordo com a necessidade dos alunos e, também, da equipe executora.

Por meio dos levantamentos feitos nas visitas e das necessidades diagnosticadas nos alunos, elegemos num primeiro momento, os temas que seriam trabalhados com esses alunos. Além dos conteúdos eleitos, também selecionamos

textos cujos temas foram baseados nos gostos das crianças, pois sentimos a necessidade de motivar com bons estímulos a leitura e a escrita.

É importante destacar o quanto esses procedimentos foram cruciais, pois nortearam as estratégias que foram programadas para as oficinas, assim como possibilitaram a reflexão sobre o cotidiano e a realidade de uma escola pública e principalmente, sobre a relação do que é estudado na academia em comparação com o real cenário encontrado nas escolas.

3.1 Relato de experiência

O projeto *Oficinas de saberes: construindo práticas sociais de leitura e escrita na escola e na comunidade* teve como principal objetivo sanar as dificuldades referentes à leitura e à escrita, além de fomentar práticas de leitura e de escrita a partir de oficinas semanais. Tivemos o propósito de levar os alunos a refletirem sobre a experiência da leitura e da escrita para além da escola. Além de propiciar vivências que permitissem a construção de saberes de modo prazeroso e reflexivo.

As atividades foram criadas para que os alunos pudessem construir sentido em tudo aquilo que era lido e escrito, porque compartilhamos da perspectiva de que essa motivação tem muita relevância para a construção de sentidos. A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza a partir do conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida (KLEIMAN, 2002, p.13). Esta abordagem também está em concordância com os PCN (BRASIL, 1998, p. 41) que abordam a leitura como um processo em que o leitor possui uma posição ativa de “construção do significado do texto, a partir de seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto [...], não se trata simplesmente de extrair informações da escrita, decodificando a letra por letra, palavra por palavra”.

As oficinas ocorriam em dois dias da semana, nas terças e nas sextas-feiras no turno da manhã e eram organizadas de modo coletivo para que todos os alunos pudessem acompanhar o trabalho como um todo. Ademais, é crucial que o adolescente perceba o momento na escola e, assim, o progresso na aquisição do aprendizado como algo que ocorre em conjunto por meio da interação. O seu colega de sala está presente na escola para aprender, mas a partir de sua vivência também pode compartilhar novos conhecimentos. Um aprende com o outro. Além disto, os infantes ficavam à vontade para decidir se queriam ou não participar das atividades

do projeto, visto que não acreditamos em uma metodologia que estabelece a participação como obrigatória. A experiência com a leitura e a escrita deve ser algo construído a partir do interesse do aluno. Sendo assim, o projeto foi de fundamental importância, pois contribuiu para a aprendizagem das práticas letradas que influenciaram de maneira direta a formação dessas crianças como cidadãos, acarretando o prazer pela leitura.

3.2 Aplicação das Atividades

Para compor esta pesquisa, escolhemos 5 atividades que se relacionam por conta do gênero e das temáticas. Todo o trabalho foi planejado por meio do que foi observado nas primeiras semanas de acompanhamento que fizemos para conhecer a escola e os alunos.

Foi percebido que a maioria dos alunos possuía certa competência leitora de decodificação, mas de baixa compreensão de sentido global e, principalmente, de construção de inferências. Portanto, as atividades e as escolhas dos textos foram embasadas a partir da consciência de que leituras mais complexas não teriam muito sucesso no primeiro momento. Também foi constatado que havia certa dificuldade no entendimento dos sinais de pontuação. Dessa forma, optamos inicialmente em trabalhar com os sinais de pontuações para exercitar tanto a leitura quanto a escrita.

As atividades escolhidas para serem relatadas no presente trabalho são: A leitura de um paradidático infantil “O Macaco Malandro” da autora Tatiana Belinky (2002); Um cartaz denúncia feito em prol do Rio Timbó e da reforma da escola; Cartas para o governador do ano vigente¹ à realização do projeto na escola e uma oficina baseada no livro “O Carteiro Chegou” do autor Allan Ahlberg (2007), que foi intitulada como “Oficina do Carteiro Chegou”. Buscamos a partir das ações, elaborar atividades que pudessem aguçar o gosto dos infantes para a leitura e conseqüentemente, melhorar o avanço da escrita deles, oferecendo exercícios de práticas significativas de leitura e de escrita no contexto real de aprendizagem e também no âmbito social.

É importante frisar que, nos primeiros contatos que o projeto teve com os alunos que foram escolhidos para participar do projeto, foi feito um levantamento com todos a fim de conhecer um pouco de cada um, como viviam, como se divertiam,

¹ O governador do período relatado era Ricardo Coutinho

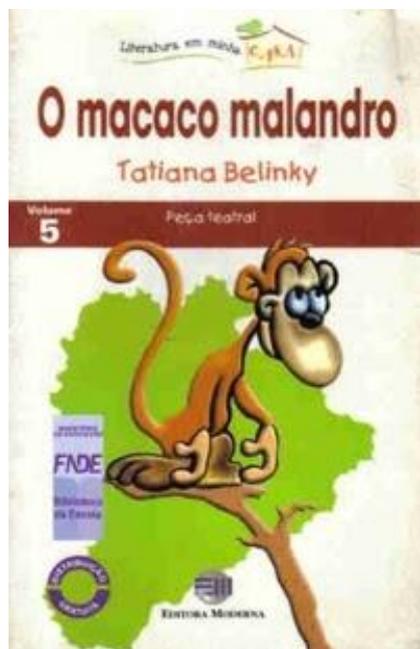
enfim, os interesses de cada um. As leituras abordaram temáticas que eles tinham sinalizado nesta pesquisa.

4. ANÁLISE DE DADOS

Neste tópico, analisaremos os recortes das atividades que foram realizadas durante os anos de exercício do projeto para a análise sobre a relação dos estudantes com a leitura e a escrita, observando o quanto as vivências e o conhecimento prévio foram importantes para a construção de sentidos, pois são fatores que contribuem nas práticas de leitura e de escrita.

4.1 Verbo plantar na história “O Macaco Malandro”

Figura 01 - Livro o macaco malandro



Fonte: Leitura 100

Elaboramos a oficina para trabalhar com as histórias em quadrinhos e fábulas, visto que são gêneros textuais que podemos analisar melhor o uso dos sinais de pontuação como também o trabalho com a entonação. A maioria dos estudantes costumava e gostava de fazer leitura dos gibis. Então, imaginamos que iniciar o trabalho com um tipo de texto que eles já estavam familiarizados ocasionaria um contato mais próximo e natural, fazendo com que eles se sentissem mais à vontade. Quisemos que eles se sentissem à vontade para averiguar o nível de leitura.

No entanto, na etapa da leitura das fábulas, os estudantes demonstraram que não tinham tanto interesse quando começamos a explicar o passo a passo e até ficaram um pouco mais agitados, demonstrando certo incômodo. Mas para a nossa surpresa, uma das crianças escolheu um livro que estava disponível na biblioteca e propôs que lêssemos para a turma. Foi um agradável momento, porque o estudante que selecionou o livro não costumava demonstrar muito interesse para ler, pois tinha certa dificuldade em ler sílabas complexas e isso acabava resultando em um certo constrangimento. As outras crianças perceberam a escolha do livro “Macaco Malandro” e como a capa era bem ilustrada e colorida, acabaram ficando mais animadas para ler essa história.

Durante a leitura, o aluno que fez a escolha se ofereceu como voluntário para ler alguns trechos. Nessa leitura, trocou o verbo “plantar” pelo adjetivo “pilantra”. E repetiu com firmeza que estava escrito “pilantra”. A criança apresentava dificuldade na leitura de sílabas complexas e por essa razão, não conseguia indicar qual seria a palavra correta. Na verdade, realizou a leitura do modo como sabia naquele momento, sob influência dos letramentos que vivenciou em sua comunidade e por meio da inferência e da construção de sentidos que criou sobre o que era lido. E é por conta disso, que o adjetivo *pilantra* demonstrou ter maior significação do que o verbo *plantar* tendo em vista que o adjetivo faz parte de seu dia a dia, por exemplo.

A troca do verbo pelo adjetivo “pilantra” também nos traz a percepção de que por mais que o estudante tenha dificuldades de identificar qual seria a sílaba correta, ele conseguiu trazer uma interpretação ao que estava lendo de acordo com o seu conhecimento prévio e com o que o autor dizia no enredo. O episódio no qual o aluno fez a troca das sílabas falava de um macaco que foi procurado por dois animais, pela raposa e pelo lobo, para ajudar na decisão de quem ficaria com o queijo em questão. E de acordo com o livro, o macaco que era um juiz bem esperto, enganou os dois bichos e acabou comendo o queijo sozinho. Tanto na narração como na vida real, ter esse tipo de comportamento é característica de quem é realmente pilantra porque tenta tirar vantagens sobre os outros. Então, o infante conseguiu trazer ainda mais significado para a leitura por meio de vivências que ele vê em sala de aula, em casa, na sociedade como um todo.

A cada passo que a história era desenvolvida, tentávamos trazer elementos do mundo deles para que alguma comparação com as suas rotinas pudesse ser realizada e a história tivesse mais significação. O exercício que foi proposto nos trouxe

a consciência sobre o quanto é importante que o contexto social seja levado em conta no trabalho da leitura e da escrita, porque esses aspectos são fatores determinantes para o desenvolvimento na construção de sentidos dos textos lidos e escritos.

4.2 Cartaz em prol do Rio Timbó e para a reforma da escola

A escola realizou uma visita pedagógica ao Jardim Botânico² com os alunos e aqueles que faziam parte do projeto também estiveram presentes. Antes de acontecer o passeio, fizemos uma roda de diálogo sobre o que os estudantes iriam encontrar no jardim botânico: os animais, as árvores, as trilhas, entre outros. E principalmente, queríamos saber quais eram as expectativas que eles tinham, pois alguns iriam conhecer o jardim pela primeira vez. A conversa também serviu como base para a atividade que foi programada para ser aplicada posteriormente: um caça-palavras temático com relação ao que eles encontravam no local. Dentre os alunos do projeto, alguns possuíam mais dificuldade e eram considerados não-alfabetizados e desse modo, precisaram de certo apoio para completar a tarefa. Com eles, estruturamos o caça palavra com banco de palavras e demos algumas pistas para que pudessem construir alguma noção e descobrir quais palavras seriam possíveis de completar as lacunas.

Julgamos a visita como uma oportunidade para exercitarmos a leitura e a escrita em seus usos sociais. A equipe do projeto preparou cadernos com capa personalizada, para que os alunos pudessem registrar suas impressões durante a visita.

A visita ao Jardim Botânico foi um momento muito prazeroso para todos - professores da instituição, alunos e para o pessoal da universidade/projeto que esteve presente. E a partir de todas as informações que recebemos do guia e, também, de algumas carências que foram percebidas sobre a estrutura do parque, julgamos que seria uma boa oportunidade para aplicar o exercício do uso real da leitura e da escrita com base no que os alunos tinham vivenciado uma vez que nessa situação o aluno iria conseguir se perceber dentro do processo.

² A visita ao Jardim Botânico foi uma proposta de um projeto de extensão do curso de Engenharia Química que ocorria na escola e o nosso projeto estabeleceu parceria.

A proposta de escrever uma carta para o governador reivindicando melhorias para o jardim foi motivada por um dos estudantes que, ao conhecer toda a estrutura do parque pôde refletir sobre os pontos que precisavam de reparos. A sugestão da produção do texto para uma autoridade foi vista como algo bastante válido, porque foi uma maneira do educando se perceber enquanto cidadão que possui os seus direitos e que pode cobrar por isto quando percebe que o seu direito está sendo violado. Além do mais, escrever para uma autoridade que é muito importante para o seu Estado, causa certo entusiasmo para o alunado que não possui nenhum tipo de convívio com ele. Como de fato aconteceu.

Escolhemos a carta por se tratar de um gênero que a maioria das crianças conhece, bem como seu funcionamento enquanto correspondência, e que faz parte da vida cotidiana seja pelo envio das contas da casa (luz, água), das cartinhas trocadas por amigos; esse gênero é muito conhecido na vida de todos. E por ser também uma das formas de incentivar a habilidade da escrita e, conseqüentemente, da leitura vista como práticas sociais. Como podemos ver nas afirmações abaixo:

Escrever uma carta não é, pois, uma atividade de preenchimento de modelo; é a produção de um texto que se constituirá em função do destinatário, das relações entre este e o remetente, dos objetivos da carta. Entretanto, é preciso considerar que, apesar desse papel determinante das condições de produção sobre os textos escritos, estes são também determinados culturalmente: diferentes tipos, gêneros de texto circulam no contexto cultural, cada um marcado por convenções e normas que o configuram, e esses gêneros são veiculados em diferentes portadores de texto, cada portador exigindo uma determinada maneira de usar a língua escrita.” (SOARES. s/d. p. 69).

Logo, é totalmente necessário inserir os alunos nos trabalhos com gêneros que são exigidos pela sociedade, visto que, dessa maneira, a linguagem é ensinada como uma prática social. Antes mesmo da proposta da tarefa, fizemos a apresentação do gênero e de sua estrutura para que todos pudessem conhecer e se familiarizar com o tipo de texto em questão para realizarem a escrita com mais apropriação. Entretanto, para a nossa surpresa, as crianças não se mostraram muito animadas em pedir melhorias para o jardim botânico e algumas até se recusaram a fazer. Fizemos alguns comentários para que servisse como encorajamento, mas a temática da carta não teve resultado.

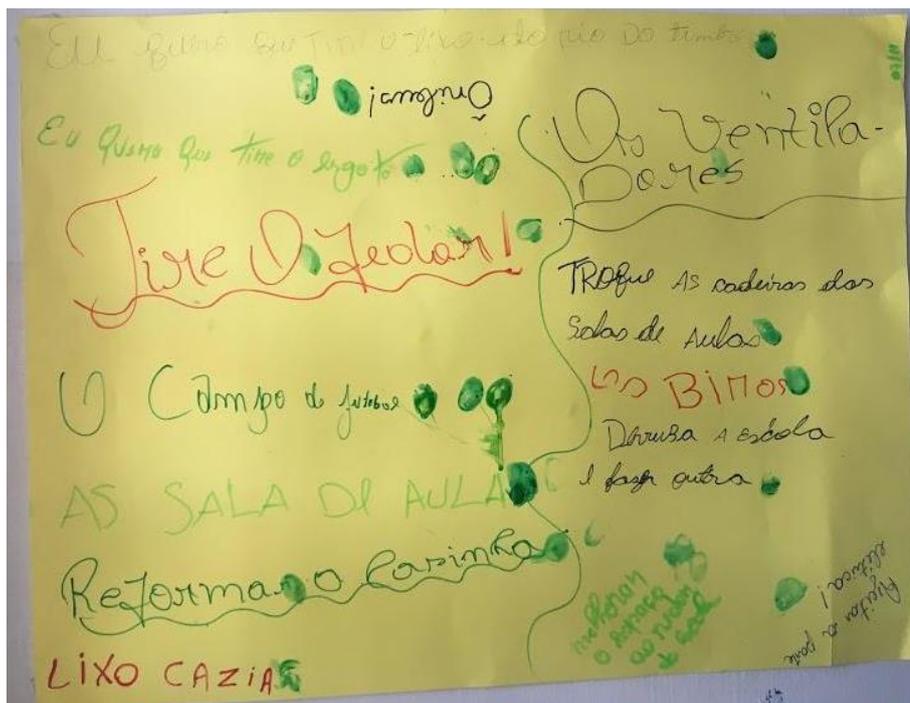
A ocasião esclarece de uma maneira bem prática o quanto a leitura e a escrita são pautadas na construção de sentido que é feita pelo aluno a partir da sua realidade. Como afirma Kleiman (2004, p. 24), “ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido”. Escrever cobrando melhorias para o jardim botânico não teve nenhum significado, porque não fazia parte do cotidiano de nenhum aluno daquela escola. As crianças não enxergavam nenhum benefício com a restauração de um espaço que eles não usufruíam com frequência. Assim, quando vimos a recusa da atividade modificamos a temática para algo que fizesse mais sentido para a vivência deles: o rio Timbó.

A comunidade do Timbó - local onde os estudantes moram - é localizada nas várzeas do rio Timbó. Então, é um rio que faz parte da vida dos moradores desse bairro. E a sua existência interfere totalmente na vida de todos, seja por conta do mau cheiro, das inundações que acontecem quando há o registro de fortes chuvas. E também, por conta do lazer que este rio oferece, como foi comentado pelas crianças. Logo, escrever pedindo melhorias para algo que influencia nas suas vidas diretamente faz mais sentido do que para um lugar que eles visitam esporadicamente.

A menção ao rio foi muito proveitosa, porque durante o passeio, o guia nos explicou que o rio Timbó é afluente do rio Jaguaribe que perpassa o jardim botânico e em determinado espaço do parque nos mostrou um pedaço da correnteza do rio. Então, de certo modo, os alunos ainda estavam relatando sobre algo que aprenderam durante todo o passeio com a possibilidade de relacionar com o seu dia a dia. Assim, solicitar melhorias para o rio Timbó teve mais sentido para os estudantes que, logo de início, mostraram interesse pela nova sugestão.

Os estudantes mencionaram que também gostariam de pedir mudanças para a escola, porque como a estrutura era um pouco antiga, as salas tinham inúmeras deficiências e havia muitos aspectos para serem melhorados. Então, a produção teve como objetivo pedir reformas para o colégio e para restauração no rio Timbó, que estava muito poluído. Inicialmente, a tarefa foi programada para ser a escrita das cartas, mas como houve a mudança da temática os alunos preferiram escrever os pontos que julgavam importantes para a escola e o rio em um cartaz. Deram a justificativa de que poderiam fazer o trabalho juntos e colocar as duas reivindicações na mesma folha do cartaz. Como um dos compromissos do projeto era o de que os alunos fariam tudo por livre e espontânea vontade, acatamos o pedido.

Imagem 01: Cartaz denúncia em prol do rio Timbó e para a escola



Fonte: arquivo do projeto de extensão

Transcrição do Cartaz:

Eu quero que tire o esgoto.
 Tire o fedor.
 O campo de futebol.
 Reforma a casinha.
 Lixo Cazia.
 Os ventiladores.
 Troque as cadeiras da salas de aulas.
 Os biros.
 Derruba a escola e fazer outra.

Para que as crianças se sentissem ainda mais estimulados a escrever sobre os tópicos que julgavam importantes e também, para enfatizar ainda mais a importância o poder que a nossa escrita possui fizemos uma contextualização com o livro “Menino do Dedo Verde” (1957) do autor Maurice Druon no qual narra a história de um Menino que tem o dedo verde e tudo aquilo que ele toca, melhora de situação: seja uma criança doente que é curada, uma plantação de girassóis que começa a florescer, no fim, tudo o que o menino do dedo verde toca é transformado.

Apresentamos essa intertextualidade com o novo livro com o intuito de mostrar o quanto diferentes leituras podem estar associadas nos diversos assuntos. E especialmente, para enfatizar o poder de mudança que temos quando escrevemos ou falamos algo.

A história do menino nos mostra ainda o quanto é possível que o leitor concilie o que é lido e encaixe para os fatos reais de sua vida como aconteceu com os polegares verdes que eles quiseram colocar no cartaz fazendo a mesma simulação do “tocar com o polegar para melhorar a realidade”. O letramento é constatado quando percebemos que apesar dos estudantes estarem em níveis diferentes de alfabetização, levando em consideração que alguns conseguiram escrever frases com a grafia completa, mas também houve casos de palavras soltas como ocorreu em “Lixo cazia” que era a descrição sobre retirar o lixo que tinha na casinha da escola. Apesar da criança não ser totalmente alfabetizada, pois ainda evidenciava muitas dificuldades na escrita das palavras, podemos dizer tratar-se de um aluno letrado, pois consegue fazer o uso real da língua refletindo conforme a sua realidade.

Foi possível observar através das frases o quanto os alunos especificaram as suas opiniões acerca da problemática que foi colocada em xeque e levantaram os pontos que consideravam relevantes para a solução dos problemas. Os itens do cartaz foram discutidos entre eles de modo muito produtivo, pois, além da criação das frases, houve também o debate oral no qual eles comentavam entre si tudo aquilo que queriam expor. A produção teve o acréscimo dos saberes adquiridos do livro lido, mas principalmente teve como apoio o conhecimento prévio de acordo com as suas vivências, uma vez que eles só quiseram relatar aspectos que interferiam na sua rotina.

4.3 Cartinhas para o governador sobre a escola

A escola recebeu a visita da irmã do governador da Paraíba, na época, Ricardo Coutinho. O propósito da sua ida teve como finalidade conhecer a instituição para poder ter um *feedback* dos problemas do colégio para que as autoridades tivessem conhecimento a fim de iniciar as reformas daquele espaço.

A Dom Carlos Coelho tem uma formação mais antiga e por conta disso, tinha muitos problemas. A estrutura do local, na verdade, não foi construída inicialmente

para ser uma escola e sim, uma casa de apoio. À vista disso, não possuía uma planta apropriada para um ambiente escolar. Todos os alunos, professores e funcionários ficaram muito entusiasmados e esperançosos com a ilustre presença da mulher e principalmente, pela promessa de “reformatar a escola”.

O convite para a irmã do governador foi articulado pelas professoras do projeto, então, neste mesmo dia, também estivemos presente para aplicar a nossa intervenção. Por conta da visita ao jardim botânico, as crianças já estavam com a noção de como funcionava a escrita da carta para o pedido de melhorias e já conseguiam perceber que através desse tipo de escrita mudanças podem ocorrer.

Com isso, propomos aos alunos - houve também a participação de alunos que não faziam parte do projeto - a escrita de cartinhas solicitando melhorias para a escola, tendo em vista que a irmã do governador prometeu que as entregaria em mãos para ele com a promessa de que aqueles pedidos seriam atendidos. Assim como de que ele faria uma visita na instituição. A ideia de escrever para “O Governador” serviu como um bom estímulo, pois vimos que alguns alunos do projeto que antes se recusava a escrever, desta vez, se mostraram mais participativos.

Como já sabíamos que essa visita iria acontecer, preparamos um material para estimular os discentes: envelopes coloridos, folhas desenhadas, adesivos, canetas coloridas; tentamos deixar a experiência o mais lúdico possível porque afinal de contas, o visual acrescenta muito em qualquer trabalho que os estudantes fazem. E, principalmente, porque queríamos tornar esse momento em algo que fosse de fato importante para eles, e para a escola, por ser um momento significativo.

Imagem 02 - Cartas produzidas para o Governador



Fonte: arquivo do projeto de extensão

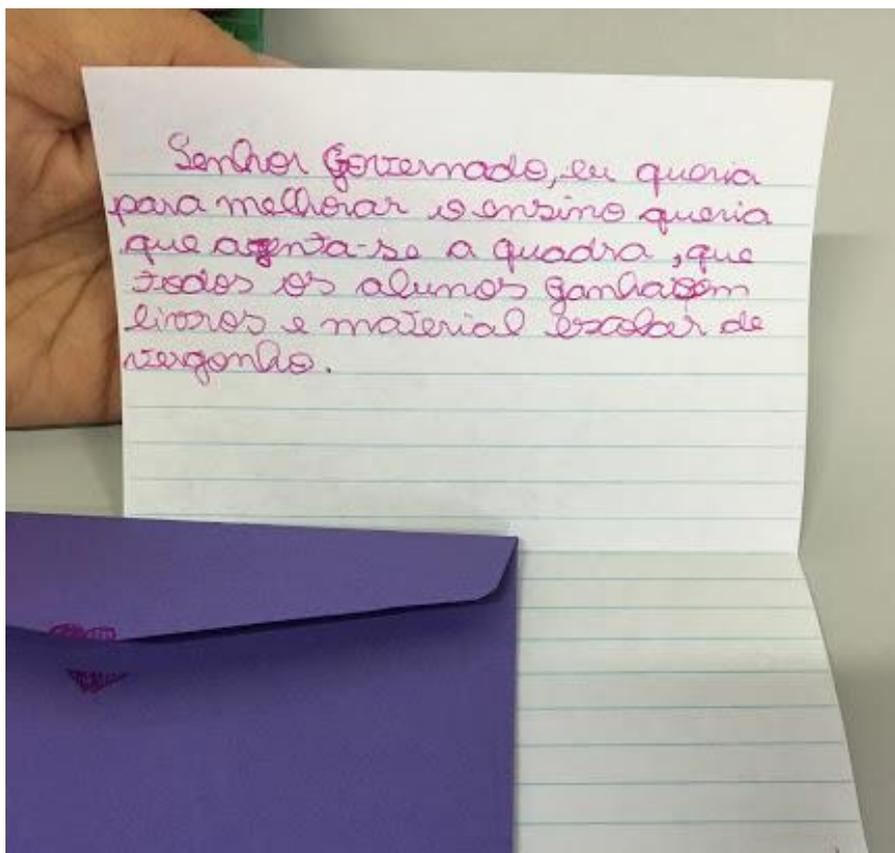
Imagem 03: Cartas produzidas para o Governador



Fonte: arquivo do projeto de extensão

Ao todo, 20 cartas foram produzidas, mas neste trabalho fizemos o recorte de algumas produções de alunos que eram acompanhados pelo nosso projeto, com a finalidade de que fosse possível constatar alguns dos elementos que são essenciais na prática da leitura e da escrita: o conhecimento prévio e o quanto a construção de sentido e a noção de pertencimento são fundamentais para garantir que a produção seja de fato significativa para os alunos:

Imagem 04: Carta do Aluno 01

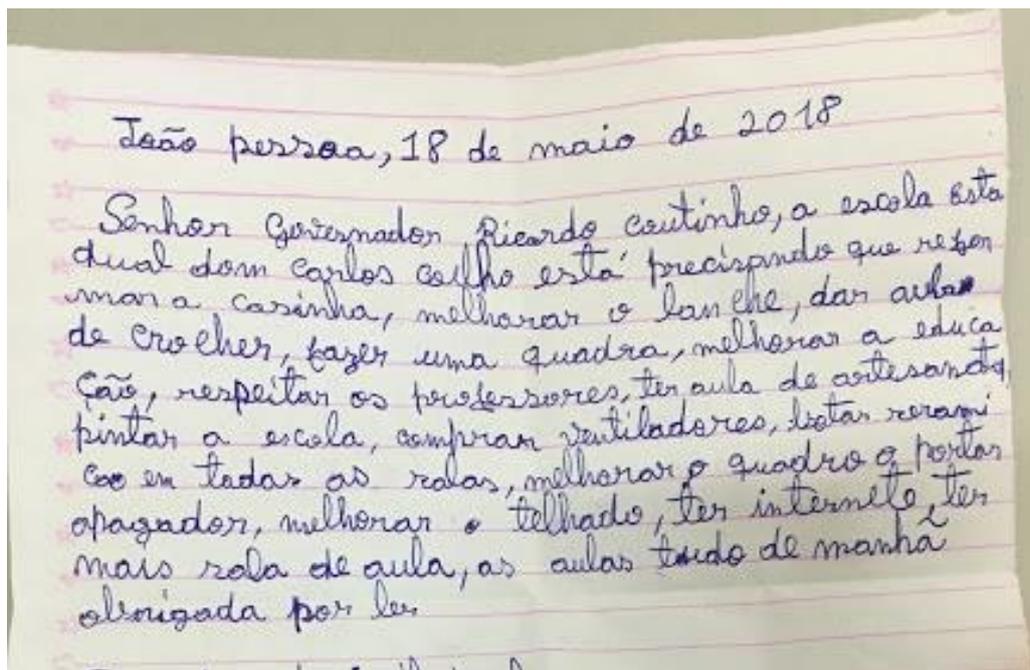


Fonte: arquivo do projeto de extensão

Transcrição da Carta 01:

Percebemos que a criança compreende a intencionalidade comunicativa que a carta possui visto que a mesma relata tudo aquilo que julgou importante para a escola e também, para os materiais escolares. Nota-se que quando ele fala “material escolar de vergonha” percebemos que o aluno traz o seu conhecimento prévio da representação de um bom material escolar. Os parâmetros que ele considera para fazer o julgamento de que os materiais que ele usa atualmente não são bons pode ter sido criado por conta da experiência que ele observou, por exemplo, em outras escolas que considera melhor ou avaliando aquilo que a sociedade considera como algo bom.

Imagem 05: Carta do Aluno 02



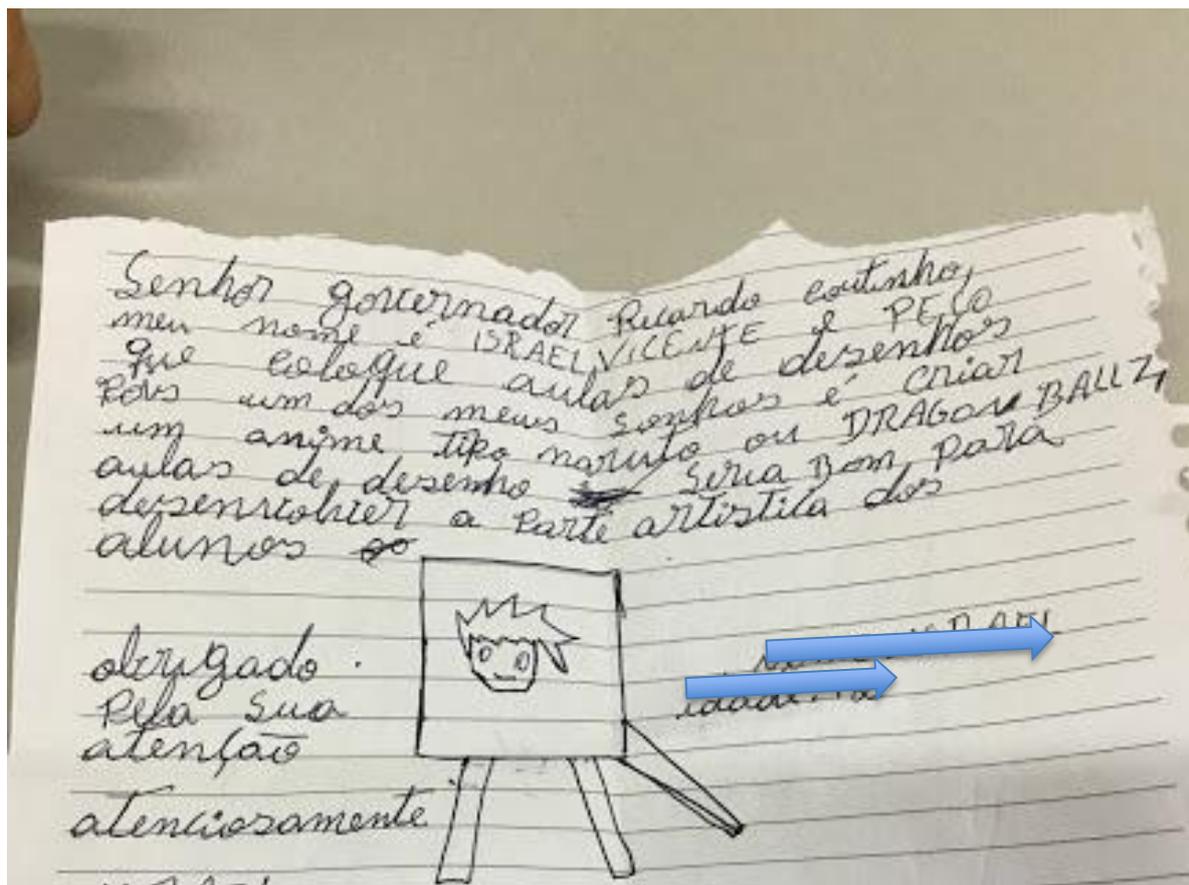
Fonte: arquivo do projeto de extensão

Transcrição da Carta 02

Senhor Governador Ricardo Coutinho, a escola estadual dom Carlos Coelho está precisando que reformar a casinha, melhorar o lanche, dar aula de croches, fazer uma quadra, melhorar a educação, respeitar os professores, ter aula de artesanatos, pintar a escola, comprar ventiladores, botar arami em todas as salas, melhorar o quadro o portão apagador, melhorar o telhado, ter internete ter mais sala de aula, as aulas tudo de manhã. obrigada por ler.

Na carta 02 faz diversos pedidos sobre o que o aluno acha relevante sobre a infraestrutura da escola, mas também fala sobre pontos que pessoalmente julga importantes como “dar aula de croches, aula de artesanatos”. Com isso, é interessante perceber o quanto o aluno consegue fazer relação com o exercício que faz parte do cotidiano das pessoas e é até mesmo, uma arte para o convívio escolar. Isso aponta a importância da escola oferecer exercícios que propiciem a consciência no alunado de que o colégio é também uma maneira de aprender aquilo que eles gostam e podem utilizar no dia a dia.

Imagem 06: Carta do Aluno 03



Fonte: arquivo do projeto de extensão

Transcrição da Carta 03:

Senhor governador Ricardo Coutinho, meu nome é XXXXX XXXXX e peço que coloque aulas de desenhos pois um dos meus sonhos é criar um anime tipo naruto³ ou dragon ballz⁴, aulas de desenho seria bom para desenvolver a parte artística dos alunos.

Obrigado pela sua atenção.

Atenciosamente,

XXXXXX

(ALUNO 03)

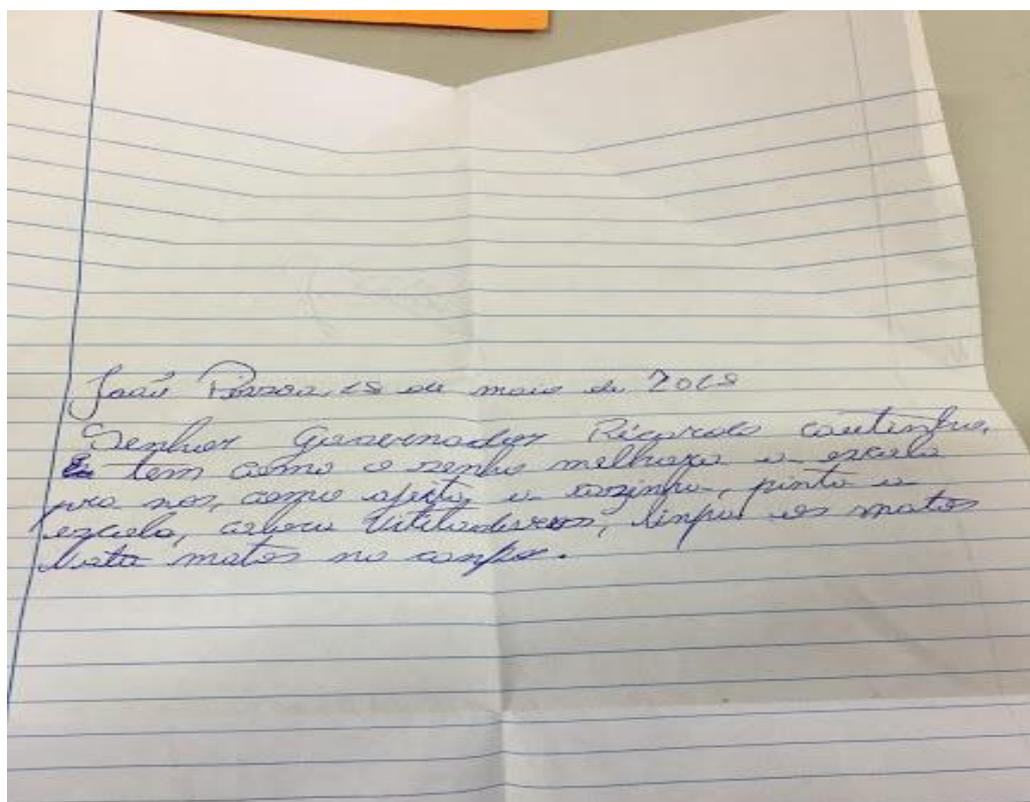
A carta escrita pelo Aluno 03 não faz nenhum pedido sobre a reforma para a

³ *Naruto* é uma série de mangá de autoria de Masashi Kishimoto.

⁴ *Dragon Ball Z (DBZ)* é uma série de animação produzida por Toei Animation.

estrutura da escola, mas nos traz uma informação muito pertinente e que também enfatiza o quanto é imprescindível que a vivência do aluno seja considerada como aspecto essencial na aprendizagem. Por mais que este pedido não esteja relacionado para a reforma, constatamos que a leitura prévia de mundo do adolescente também contribui na produção de sua escrita com base no ensino da leitura e da escrita, pois podemos fazer relação com a aprendizagem do aluno na escola como ele mesmo disse “aulas de desenho seria bom para desenvolver a parte artística dos alunos”. O pedido para aulas de desenhos vem do apreço que ele tem pelos *animes* e comprova o quanto as crianças trazem a sua bagagem para dentro da escola e o quanto isso soma no desenvolvimento do conhecimento.

Imagem 07: Carta do Aluno 04



Fonte: arquivo do projeto de extensão

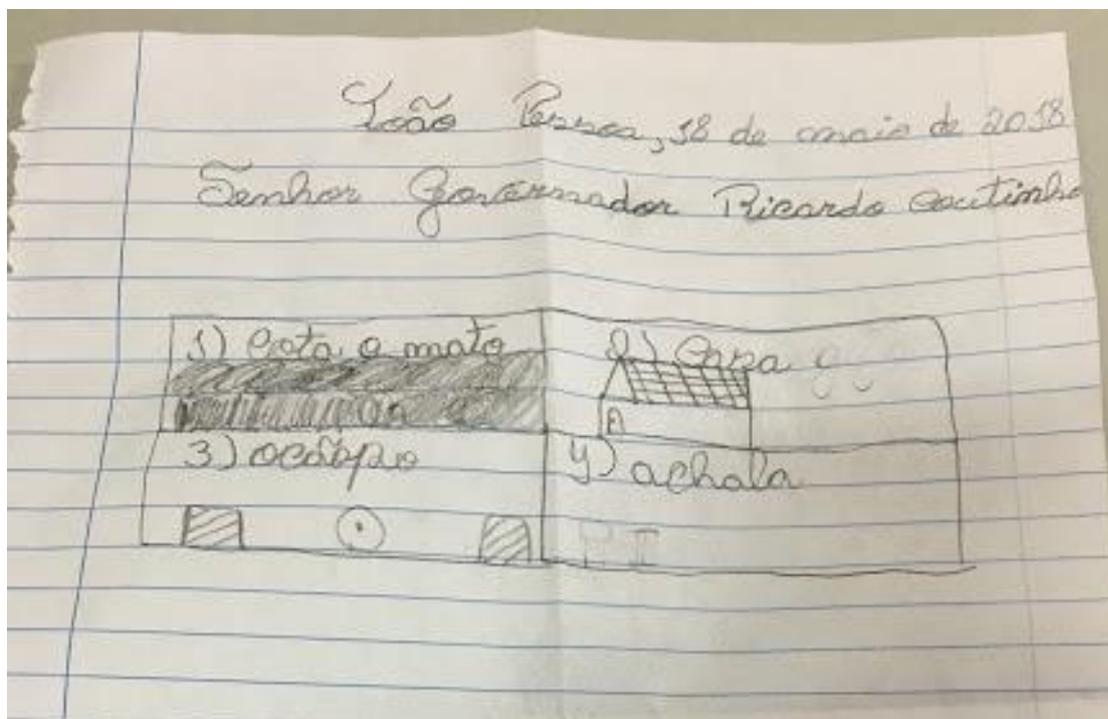
Transcrição da Carta 04:

Senhor Governador Ricardo Coutinho, tem como o senho melhora a escola pra nos, como

ajeita a czinha, pintar a escola, colocar ventiladores, limpa os matos botar matos no campo.
(ALUNO 04)

Nesta produção, por mais que seja perceptível alguns desvios ortográficos, o aluno explicitou bem a sua opinião sobre quais são os pontos que precisam de um cuidado maior. E é interessante comentar que por mais que a criança não tenha falado no texto podemos classificar que ele também refletiu sobre aquilo que deveria ser melhorado em concordância a sua vivência na escola. O estudante em questão fala sobre o campo porque nos relatou que isso interferia nos jogos de futebol que ele tanto gostava de jogar com os seus amigos. Ele reconhece a função da escrita de uma carta para como solução para um problema e então, coloca tudo aquilo que acredita ser mencionado.

Imagem 08: Carta do Aluno 05



Fonte: arquivo do projeto de extensão

Transcrição da Carta 05:

1 cota o mato – *cortar o mato*

2 casa – *casa*

3 ocãopo – *o campo*

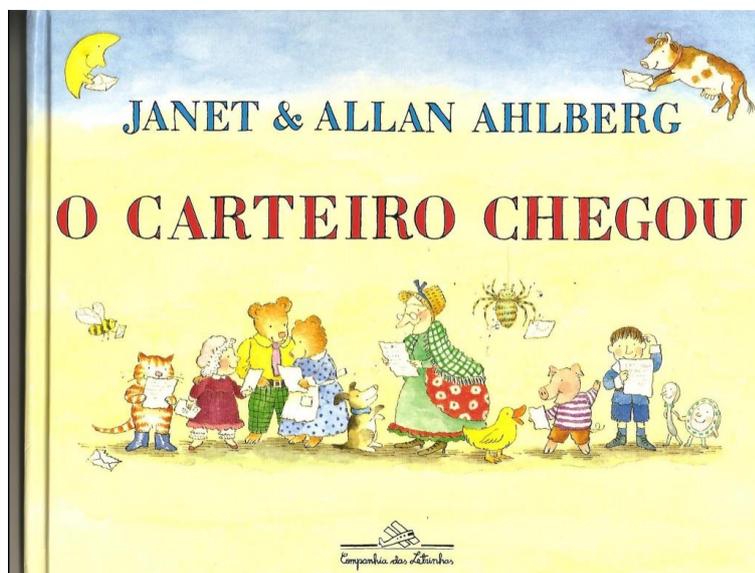
4 achala – *a sala*

Esta carta, em especial, foi a única produção em que a criança fez desenhos para mostrar quais eram os pontos que deveriam melhorar. O aluno por não estar em um nível de alfabetização mais avançado e por conta disso, não conseguir produzir textos ou até mesmo frases de sentido completo, perguntou se podia desenhar. E naturalmente, foi permitido que ele fizesse do modo que considerasse melhor.

Conseguimos perceber o quanto a leitura e a escrita são processos que acontecem independentes de certo grau de alfabetização. A criança não deixou de reivindicar pelos seus direitos porque ainda não possuía as habilidades necessárias para escrever uma carta.

4.4 Oficina do “Carteiro Chegou”

Figura 02: Livro O Carteiro Chegou



Fonte: Jornal Joca

O livro escolhido para a oficina foi “O carteiro chegou” de Janet e Allan Ahlberg (2007). A obra narra a história de um carteiro que tem a missão de levar correspondências para os personagens de contos de infantis conhecidos, são eles: a Cinderela; o Lobo Mau, a Cachinhos Dourados, o Sr e Sra Urso, o gigante, de João e o pé de feijão e Chapeuzinho Vermelho.

Cada personagem recebe uma correspondência: uma carta, convite, panfleto de propaganda, cartão postal, cartão de aniversário e um comunicado. Um dos fatores

para a escolha é pela justificativa de que fazem parte da infância da maioria das crianças. E independente da época, os contos são atemporais por se tratarem de clássicos da literatura infantil e principalmente, por serem compartilhadas através da contação de história. Coelho (2003) explica sobre a função que o conto tem no desenvolvimento e aprendizagem do aluno. Por meio dos contos estimulamos “a criatividade, a imaginação, a brincadeira, a leitura, a escrita, e a música”. Fatores que são determinantes para acarretar um bom incentivo à prática leitora.

Além disso, o livro causa uma euforia assim que é apresentado, visto que é uma “continuidade” de enredos que já conhecemos, mas apresentado em uma estrutura nova e que traz curiosidade. O diferencial está nos novos fatos que acontecem com os personagens causando mais interesse no leitor. Ademais, estimula a imaginação, pois leva o aluno para refletir sobre o final de cada história dos contos de fadas.

O material é formado por rimas com ilustrações que contribuem para a mágica dos contos. O verbal e o não verbal são trabalhados de modo que um completa o outro. As correspondências que o carteiro entrega são constituídas por diferentes gêneros textuais, mas na oficina que apresentamos, decidimos utilizar apenas o gênero carta como sugestão para a atividade, visto que estaríamos dando continuidade ao gênero que já havia sido apresentado em atividades anteriores e porque queríamos ressaltar a função social da escrita desse gênero, agora, de um modo que fosse lúdico. É muito significativo que os alunos sintam encantamento por aquilo que escrevem.

Para contribuir ainda mais com o entusiasmo da turma com a história, procuramos dar vida ao livro. Levamos a cópia original do exemplar que por ter uma capa muito bonita, logo de início chamou a atenção de todos. Reproduzimos as cartas que o carteiro entrega ao longo do enredo, porque queríamos simular o recebimento de uma carta. Em decorrência dos tempos modernos, a prática da troca de cartas se tornou casual; no entanto, receber uma correspondência de uma pessoa querida ainda é um momento especial e, como eles já haviam relatado que não costumavam ter esse hábito, quisemos criar a situação, mesmo que fosse fictícia. Com isso, um carteiro de uniforme azul também apareceu na escola naquele dia.

Antes do momento da leitura, mostramos o livro que seria lido e fizemos uma leitura a partir dos elementos extratextuais, perguntando o que eles esperavam da história a partir da leitura da capa, quais elementos conseguiam reconhecer que

correspondesse com algum detalhe da vida deles. E, por fim, fizemos uma discussão inicial com a tentativa de deixá-los com uma boa expectativa e causar ainda mais curiosidade.

4.4.1 Produção das Cartas

Após a leitura, explicamos que as crianças iriam responder às cartas que foram entregues para o nosso carteiro fictício levar para cada personagem do livro. A proposta da produção da cartinha teve por objetivo fazer a turma perceber que ao contrário do que eles falaram no início – “não sei escrever”, “não consigo” –, eles são e foram capazes de realizar a produção. No entanto, a opinião que o aluno teve antes da escrita, julgando que não era competente para escrever o texto vai de acordo com o que Kleiman (2004) traz sobre a necessidade da leitura e da escrita fazerem sentido, senão vai se caracterizar como algo realmente difícil.

Distribuímos folhas brancas e envelopes para simular o envio de uma carta. Após a leitura, alguns estudantes ainda comentaram que não tinham nenhuma ideia boa para responder e que, em virtude disso não iriam participar da atividade. No entanto, com a sugestão de que a turma fosse dividida em grupos – cada equipe ficou responsável para responder a um personagem– , a ideia acabou servindo como estímulo para aqueles que não estavam tão animados com a possível ideia para produzir o texto de modo individual.

A turma ficou dividida em 4 grupos e eles ficaram livres para escolher a carta que queriam responder. Também ficou combinado que após o momento da escrita cada grupo iria apresentar a sua resposta para o restante da turma. Coincidentemente cada grupo escolheu um personagem diferente:

1º grupo: Resposta da Cinderela sobre a proposta de publicação do seu livro de casamento com o Príncipe.

2º grupo: Resposta de Cachinhos Dourados para o Sr. e a Sra. Urso sobre o pedido de desculpas por ter comido o mingau do filhinho urso.

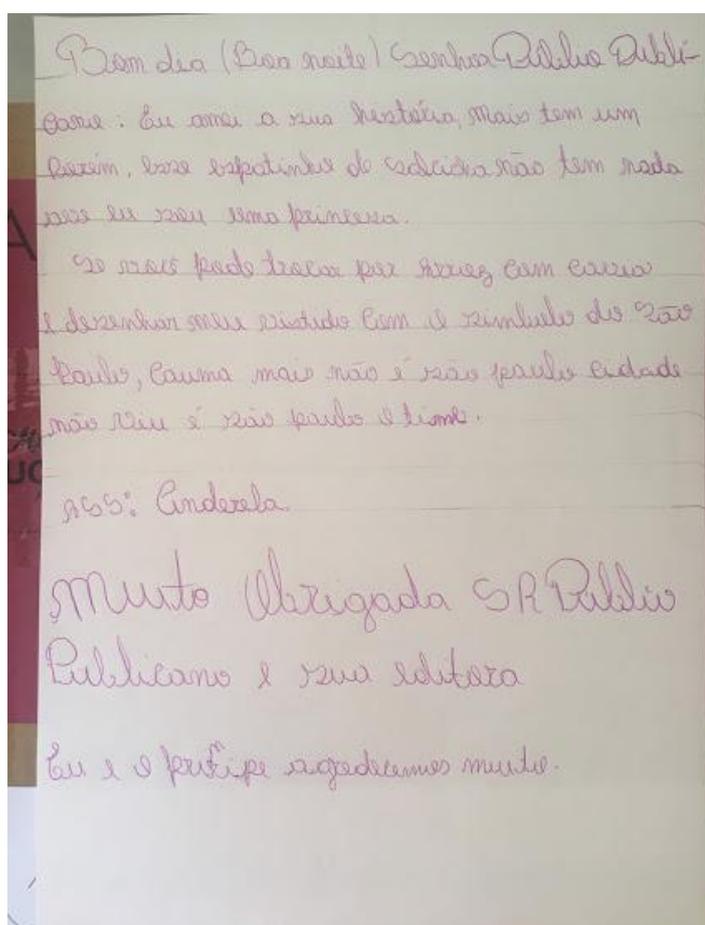
3º grupo: Resposta sobre a propaganda do Empório da Bruxaria da Bruxa.

4º grupo: Cartão de aniversário para Cachinhos Dourados.

Percebemos que a formação dos grupos contribuiu para uma maior produtividade na elaboração dos textos, haja vista que em todo tempo os estudantes queriam expor suas opiniões quando tinham alguma divergência entre eles sobre o conteúdo da carta. Vimos também que acabou virando um momento divertido. Pois observamos que os adolescentes interagiram de maneira muito animada na produção da carta. E também, para enfeitar os envelopes das cartinhas.

Carta 01 - Carta com a resposta da Cinderela sobre a proposta de publicação do seu livro de casamento com o Príncipe

Imagem 09: Carta com a resposta da Cinderela



Fonte: arquivo do projeto de extensão

Transcrição da Carta 01:

Bom dia (Boa noite) Senhor Públio Publicano: Eu amei a sua história, mais tem um porém, esse espetinho de salsicha não tem nada ave eu sou princesa.

Se você pode trocar por arroz com cavia e desenhar meu vestido com o simbolo do São Paulo, cauma mais não não é são paullo cidade não viu e são paulo o time.

Muito obrigada SR Públio Publicado e sua editora

Eu e o principe agradecemos muito.

ASS: Cinderela

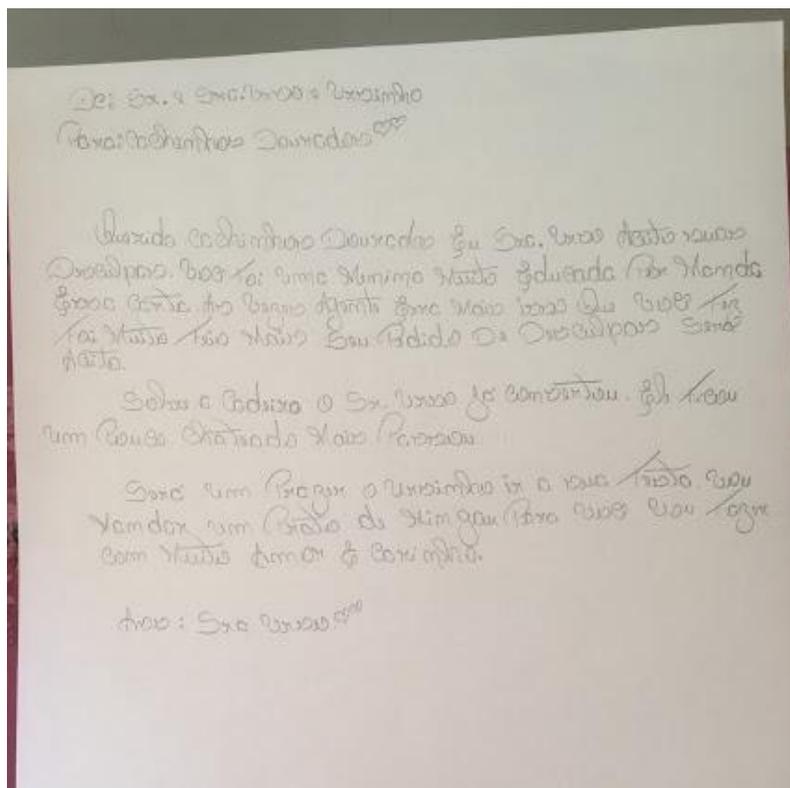
(GRUPO 1)

A apresentação da carta resposta da Cinderela foi feita por uma das alunas do grupo 01. Quando a equipe diz que “esse espetinho de salsicha não tem nada ave eu sou princesa” e propõe a troca por um “arroz com cavia”, as crianças trazem as suas vivências para o texto. Isso significa que a leitura passou a ter um significado e começou a fazer parte de sua realidade, pois elas conseguem identificar aspectos semelhantes. A aluna nos explicou que como Cinderela é uma princesa, ela merece um buffet elegante no dia do seu casamento, o pedido por caviar, que é um alimento mais sofisticado. A percepção de que um casamento, por ser um evento mais sério, merece um jantar mais elaborado. Essa percepção faz parte do conhecimento a partir do seu cotidiano e interfere e contribui para a sua construção textual.

Na elaboração, a carta também teve o pedido para que o símbolo do São Paulo, time de futebol, fosse desenhado no vestido de noiva. A mesma aluna que estava apresentando o texto nos relatou que torcia para esse time de futebol e que por conta disso, desejava que o vestido da Cinderela tivesse esse símbolo. E que acabou influenciando os seus amigos de que seria uma boa escolha para deixar a carta mais interessante.

Carta 02 - A resposta do Sr. e Sra. Urso sobre o pedido de desculpas de Cachinhos Dourados por ter comido o mingau do ursinho:

Imagem 10: Carta de Cachinhos Dourados



Fonte: arquivo do projeto de extensão

Transcrição da Carta 02:

De: Sr. e Sra. Urso e Ursinho

Para: Cachinhos Dourados

Querida Cachinhos Dourados Eu Sra. Urso aceito suas desculpas. Você foi uma menina muito educada por manda essa carta. As vezes agente erra mais isso que você fez foi muito feio mais seu pedido de desculpas será aceito.

Sobre a cadeira o Sr. Urso já consertou. Ele ficou um pouco chateado mais passou.

Será um prazer o ursinho ir a sua festa. Vou mandar um prato de mingau para você vou fazer com muita com muita amor e carinho.

Ass: Sra Urso <3

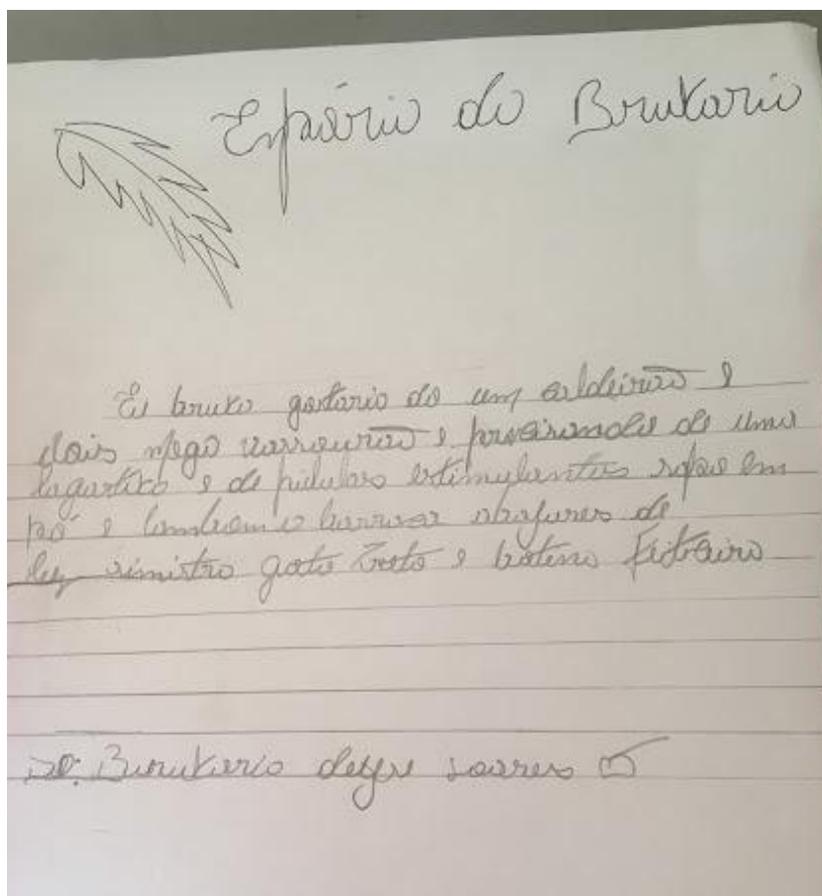
(GRUPO 2)

Solé (1998) nos conta sobre o processo da leitura e a sua interação entre o

leitor e o texto. A autora nos chama atenção sobre a presença de um leitor que atribui sentido sobre aquilo que lê. O significado que o grupo atribuiu é formulado a partir de suas experiências individuais e dos seus conhecimentos prévios, tanto textual quanto de mundo. Quando os alunos escrevem “As vezes agente erra mais isso que você fez foi muito feio mais seu pedido de desculpas será aceito.” reflete sobre a formação moral das crianças enquanto pessoas. Ou seja, os alunos passam a escrever sobre o que eles realmente acreditam, baseado nos seus princípios de vida. E compartilharam estas opiniões no julgamento que fizeram para o sr e sra Urso e o Ursinho.

Carta 03 - A resposta sobre a propaganda do Empório da Bruxaria da Bruxa, malvada da florestada carta para a bruxa

Imagem 11: Carta para o Empório da Bruxaria



Fonte: arquivo do projeto de extensão

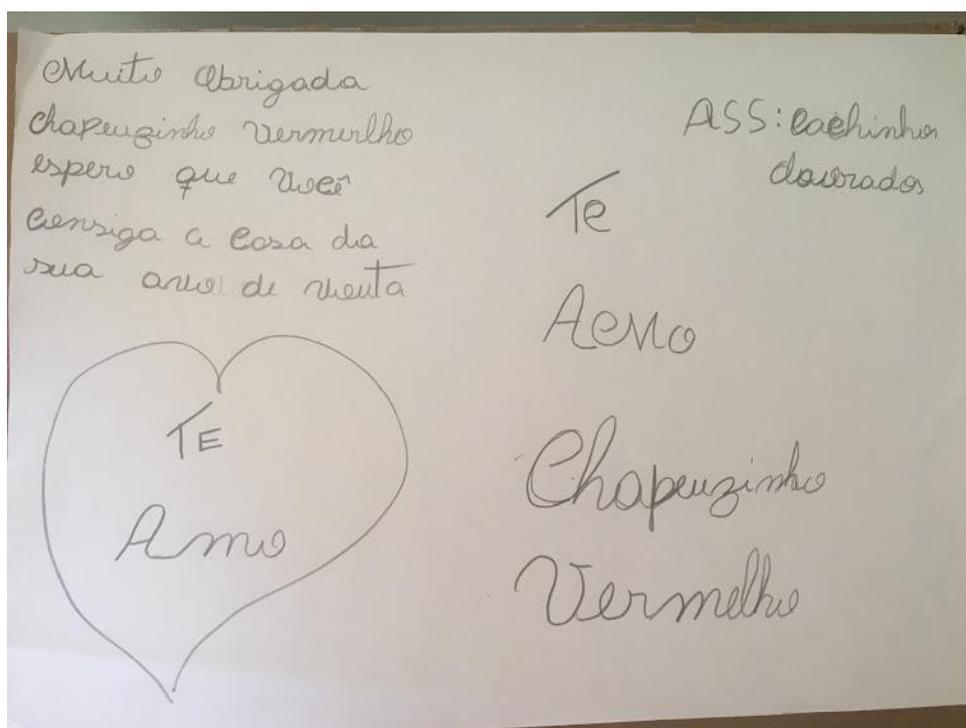
Transcrição da Carta 03

Ei bruxa gostaria de um caldeirão e dois mega vassourão e precisando de uma lagartixa e de pilulas estimulantes sabão em pó e tambem a barraca abajures de luz sinistra gato preto e botina feiticeira.

(GRUPO 3)

Carta 04 - A resposta do cartão de aniversário para Cachinhos Dourado

Imagem 12: Carta para Cachinhos Dourados



Fonte: arquivo do projeto de extensão

Transcrição da Carta 04

Muito obrigada chapeuzinho vermelho. Espero que você consiga a casa da sua avó de vovó.

Te amo <3

Ass: Cachinhos Dourados. Te amo Chapeuzinho Vermelho

Os dois últimos grupos produziram textos mais concisos em comparação com as outras cartas. Isto é, na carta escrita para a resposta sobre a propaganda do Empório da Bruxaria da Bruxa por exemplo, não traz nenhuma novidade para compor

a resposta, além do que era perguntado na história. Neste caso, sobre quais produtos seriam escolhidos no armazém da bruxa. Os alunos optaram por fazer apenas a seleção desses produtos de acordo com o que foi colocado no enredo. E isso, na verdade, não diminuiu a experiência com o texto, haja vista que refletir sobre o que o autor traz sobre o texto também faz parte da concepção da compreensão da leitura.

Também é significativo o fato de que a equipe consegue se imaginar no texto, pois fizeram a escolha de alguns dos produtos disponibilizados no Empório da Bruxaria da Bruxa: *“Ei bruxa gostaria de um caldeirão e dois mega vassourão e precisando de uma lagartixa e de pilulas estimulantes sabão em pó e também a barraca abajures de luz sinistra gato preto e botina feiticeira”*. Logo, essa seleção surge mediante aquilo que eles examinam como artigos úteis.

A carta para Cachinhos Dourados, por sua vez, expressa um texto que foi escrito como resposta de um cartão de aniversário e que exprime uma mensagem de carinho como acontece nas nossas vidas. E, também, percebemos uma empatia por parte dos alunos quando mencionam o desejo de que Chapeuzinho Vermelho consiga a sua casa novamente. Dessa forma, o diálogo com o conto original da Chapeuzinho é percebido, considerando o fato de que o grupo fala *“Espero que você consiga a casa da sua avó de vovó.”*

4.4. 2 Doação de Livros

A escola possui uma biblioteca com uma quantidade razoável de exemplares infantis, gibis e livros de literatura, porém, as crianças não são autorizadas a levarem os livros para casa por causa de situações em que o livro emprestado não foi devolvido. Com isso, foi determinado que os alunos só poderiam pegar os livros no quando estivessem na instituição. O que acabava dificultando o contato dos discentes com a leitura em razão de que eles não tinham tempo livre para ter um momento com a leitura em consequência das aulas.

Dessa maneira, consideramos que a doação de livros para cada estudante seria uma forma de incentivar a leitura. Queríamos que os alunos pudessem sentir o “gosto” de ganhar um livro e de poder chamá-lo de seu e que isso fosse um grande estímulo para que eles tivessem ainda mais vontade de ler. Levando em consideração os comentários que os alunos fizeram quando receberam os livros, acreditamos que alcançamos o nosso objetivo.

Imagem 13: Os livros que foram doados



Fonte: arquivo do projeto de extensão

Foi um momento muito alegre, pois todos os alunos se mostraram muito interessados em pegar os livros e levar para casa. Até mesmo aqueles que durante a oficina haviam dito que não gostavam de ler. Com isso, foi possível constatar que em algumas vezes estipulamos que o nosso aluno não vai se interessar pela leitura de um paradidático, porque acabamos criando erroneamente o pensamento de que o aluno não gosta de ler e que nenhum esforço valerá a pena. Quando, na verdade, o que falta é somente a mudança de percepção de que é possível incentivar as crianças para o contato da leitura e que isso irá melhorar o desenvolvimento de outras disciplinas do currículo escolar. Porque isso vai interferir na relação com a leitura e a escrita que este estudante terá nas séries posteriores.

5. RESULTADOS

A partir das atividades realizadas foi possível detectar o quanto os processos de leitura e de escrita estão internamente relacionados com o seu uso social e, principalmente, com tudo o que os alunos trazem das suas vivências pessoais. E esse aspecto é, inclusive, determinante para o “sucesso” do seu aprendizado na leitura e na escrita.

Através do que foi apontado, pudemos observar o quanto alguns fatores são significativos para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, como por exemplo: a noção de pertencimento, a construção de sentidos sobre aquilo que se lê e escreve, e o conhecimento prévio do aluno e as suas vivências. Levando em consideração que os alunos demonstraram mais interesse pela leitura e avançaram no processo da escrita por meio de práticas que tiveram como base os seus conhecimentos de vida e incentivaram a construção de sentidos nas produções de leitura e de escrita. Assim como foi verificado na escola, percebe-se que o alunado não se interessa em ler por falta de estímulo, porque não consegue perceber sentidos na realização de certas atividades, porque ele não enxerga que o processo de leitura e escrita acontece a partir da sua realidade. É nítido perceber o quanto a educação e a aprendizagem só são possíveis de ocorrer quando o aluno é colocado como o principal agente ativo desse processo. Se não for dessa maneira, a aquisição do conhecimento não será significativa e a educação se tornará um processo vazio.

Quando os estudantes trouxeram as impressões que tinham em relação aos contos de fadas presentes no livro *O Carteiro Chegou* e sobre quais deveriam ser os novos desfechos de cada resposta para a carta, comprovou-se que, ao contrário do que eles haviam dito de que “não sei escrever” e dessa forma, não saberiam opinar, isso é, na verdade, um equívoco. Conseguimos evidenciar que a compreensão é criada por intermédio da construção de sentidos por efeito do que eles acreditam. A frase do Aluno 01 “esse espetinho de salsicha não tem nada a ver eu sou princesa.” descreve bem esse fato.

A realização das oficinas possibilitou que os alunos pudessem ter contato com diferentes gêneros e isso corrobora um maior incentivo à leitura e à escrita, considerando que as crianças puderam observar as diversas opções que existem para as práticas sociais de leitura e escrita e as suas finalidades. Tudo foi planejado para que os educandos percebessem a leitura e a escrita como algo pertencente ao

universo deles. Consideramos que conseguimos dar início ao contato com a leitura e a escrita, a partir de uma perspectiva que levasse em consideração os usos sociais e que no decorrer das ações todos estivessem mais interessados e se mostrassem mais participativos em atividades que lhes fizessem sentido.

Apesar do grande entusiasmo com o sucesso das intervenções é relevante apontar que o caminho para as práticas com a leitura e a escrita não deve se resumir apenas ao trabalho que foi feito. E que, na verdade, os estudantes devem ter consciência de que a relação com a leitura e a escrita não se esgota na sala de aula. Construir práticas letradas com os alunos possibilitará melhor atuação desses cidadãos que estão em formação. A relação de aprendizagem da leitura e da escrita e das suas práticas sociais configuram um processo que é contínuo e que não é de responsabilidade apenas da disciplina de português.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo o que foi exposto, constatamos, através do relato de experiência e da análise das atividades aplicadas, o quanto um ensino baseado na noção de pertencimento, do conhecimento prévio e da construção de sentidos colaboram para que os estudantes comecem a ter uma nova visão sobre as práticas de leitura e de escrita e, inclusive, para o incentivo desses âmbitos como processo de interação.

Através do progresso nas produções das atividades e dos comentários que os alunos faziam em cada oficina e, principalmente, levando em consideração o grande entusiasmo que eles foram tendo de maneira gradativa em cada encontro, foi nítido perceber o quanto a nossa metodologia teve efeito e o quanto conseguimos aguçar o prazer destes estudantes para a leitura e a escrita. Também tivemos o *feedback* dos professores da escola ao relatarem que esses alunos demonstraram melhoras nas dificuldades de leitura e de escrita que foram relatadas no início da nossa intervenção. Esse avanço foi percebido também nas aulas de diferentes disciplinas, o que comprova ainda mais o fato de que, quando o aluno lê bem, ele aprende melhor e, conseqüentemente, passa a escrever mais e melhor. As práticas de leitura e de escrita não funcionam apenas no espaço escolar; acontecem, na verdade, ao longo de toda a vida, nos espaços que ocupam. Acreditamos que as nossas contribuições possam ter aberto novos horizontes sobre a relação que os alunos da escola possuíam sobre a leitura e a escrita. E que, mediante essas atividades, os alunos puderam refletir sobre as práticas sociais da leitura e da escrita para além da escola.

O referencial teórico deste trabalho nos auxiliou para que os objetivos fossem alcançados através do relato de experiência. Vimos com Kleiman (2002; 2004; 2005); Soares (1998; 2004; 2008); Koch e Elias (2006; 2009) o quanto as concepções de leitura e de escrita são correlacionadas ao uso da língua no seu meio social e, também, o quanto o conhecimento do alunado influencia na aprendizagem da leitura e da escrita.

Ressaltamos que a discussão sobre o tema deste trabalho não se esgota aqui, porque, apesar de todos os estudos que existem sobre a problemática, a realidade da escola pública ainda permanece desafiadora em relação ao ensino de leitura e de escrita. As universidades públicas vêm formando profissionais com novas percepções e estratégias para o ensino, mas a base da escola, principalmente a pública, ainda é

antiga e sofre com alguns problemas que precisarão de mais tempo para serem resolvidos.

No entanto, conseguimos evidenciar o quanto um ensino de leitura e de escrita resumido na apropriação apenas do código linguístico não ocasiona aprendizado do ensino de língua significativo, mediante às práticas letradas que nos acompanham na sociedade. Temos o desafio de propiciar aos estudantes uma formação que tenha como base um agente que deve se fazer ativo para conseguir ler e atender a leitura e a escrita nas diversas situações do uso real da língua.

É através da educação que os nossos sonhos são construídos e enquanto professores devemos criar todas as possibilidades possíveis para que os nossos alunos possam enxergar, por mais que o meio social não seja tão fácil, como percebemos na escola e na Comunidade do Timbó, que novas realidades são planejadas em virtude da aquisição do conhecimento. Este é um dos aspectos das nossas vidas que ninguém pode tirar.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, I. 2003. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial.

AHLBERG, J. e ALLAN. **O carteiro chegou**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.

BRASIL, SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: Ensino Médio**. Brasília: SEF, 1998.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2004.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: Teoria Análise Didática**. 6. ed. São Paulo. Moderna, 2003

DRUON, Maurice. **O menino do dedo verde**. Traduzido por Dom Marcos Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KLEIMAN, A. B. 2004. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 10 ed. Campinas: Pontes.

_____, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 9. ed., 2002.

_____. **Preciso “ensinar” o letramento?** Cefiel / IEL/ Unicamp, 2005.

KOCH, Ingedore Vilaça & Vanda Maria ELIAS. 2009. **Ler e escrever. Estratégias de produção textual**. São Paulo: Editora Contexto.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006

SOARES, M. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: Edwiges Zaccur (Org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999. p. 49-73.

_____, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B. **Língua Portuguesa, perspectiva, ensino**. PUC/SP, 1998. p.53 - 60.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf> Acesso em 16 de agosto de 2020

_____. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008. 294 p.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6 ed. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2007.