OFICINAS DE LETRAMENTO: escrevendo novas práticas

Autora: Angelina Luíza de Souza Neta (UERN/PROFLETRAS)

angelina\_luiza2008@hotmail.com

Orientadora: Marlucia Barros Lopes Cabral (UERN)

marluciauern@gmail.com

RESUMO

Compreendendo que as práticas educativas têm relação direta com a formação docente, o trabalho intitulado “LETRAMENTO NO CONTEXTO ESCOLAR: escreVENDO novas práticas” está sendo desenvolvido no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Por meio da pesquisa-ação, almeja intervir no processo ensino-aprendizagem da escrita, em uma turma de 6º ano de uma escola pública do interior do RN, visando desenvolver práticas de letramento que reflitam na melhoria do desempenho escolar, assim como na implementação de atividades inerentes a outros domínios sociais. Teoricamente, fundamenta-se nas ideias de estudiosos como: Kleiman (1995), Soares (2003), (2010) referente à visão de letramento; Oliveira, Tinoco e Santos (2011), referentes à Projetos de Letramento e Cabral (2016) quanto às Oficinas de Letramento. Mais especificamente, este artigo traz reflexões sobre práticas educativas centradas no trabalho com Oficinas de Letramento (CABRAL, 2016). Os resultados apontam maior envolvimento e autonomia dos alunos nas atividades de leitura e escrita, coadunadas com aprimoramento da escrita de diversos gêneros textuais/discursivos.

**Palavras-chave:** Leitura. Escrita. Aulas de Língua Portuguesa. Prática Educativas. Formação docente.

CAMINHOS PARA O TRABALHO COM O LETRAMENTO

Diante da problemática dos baixos níveis de alfabetização no início dos anos finais, mais precisamente no 6º ano, inserimo-nos no contexto de uma escola com 130 alunos, na zona rural do município de Ipanguaçu, interior do Rio Grande do Norte.

Ali, há uma grande parte dos alunos que não acompanha a leitura que o professor faz mesmo que fiquem com os olhos fixos e atentos ao livro, não lê em voz baixa muito menos em voz alta, cremos que simplesmente porque não sabem ler.

Se esses aprendizes não leem, como compreenderão? Como questionarão? Como desenvolver-se-ão nas outras disciplinas?

A escrita que fazem, restringe-se a cópias do quadro, do livro, delimitando com o dedo firme sobre o trecho do texto onde estão as respostas dos questionários, ou do caderno dos colegas que já responderam. Como escreverão um bilhete? Uma carta? Um poema? E suas memórias, perder-se-ão?

As famílias de tais alunos, todas elas rurais, quando contatadas, confessam depositar em seus filhos, e, consequentemente; na educação deles, suas esperanças de mudança de vida e de transformação de horizontes, haja vista o mundo do trabalho não oferecer muitas oportunidades para quem não teve acesso à formação escolar ou não conseguiu progredir nos estudos.

Por outro lado, nós, educadores, sentimo-nos irrealizados quando nossos alunos se evadem da escola, geralmente após dois ou três anos de repetência. Posto isso, nossa consciência nos convoca, juntamente com o desejo de progredir ao lado deles nos caminhos da educação, a criar meios, desenvolver estratégias que possam vir a atingir resultados positivos na área da leitura e escrita favorecendo não apenas a cada um como indivíduo, mas também a toda a comunidade onde nossos estudantes se inserem.

A alfabetização cheia de lacunas tem sido apontada nesses últimos anos como o maior problema de aprendizagem nas turmas de 6º ano do Ensino Fundamental nesta escola, informação colhida em escuta nas reuniões dos professores. Muitos alunos desta classe são apenas copistas, ou seja, somente copiam do quadro ou deixam para fazer suas atividades depois copiando do caderno do colega. Discentes que não desenvolvem o menor apreço pelos textos, visto que como apenas decodificam letra a letra, não conseguem ainda apreender seus significados, interpretá-los, fazer alguma crítica e muito menos produzir mais que três ou quatro linhas redundantes.

 Tal fato nos faz considerar o contraste diante da definição de escrita apresentada por Rojo (2009, p. 44):

[...] para escrever, não basta codificar e observar as normas da escrita do português padrão do Brasil; é preciso também textualizar: estabelecer relações e progressão de temas e ideias, providenciar coerência e coesão, articular o texto a partir de um ponto de vista levando em conta a situação e o leitor [...].

 Por mais que saibamos que o problema se arrasta desde os anos iniciais, não podemos ficar de braços cruzados, até porque a responsabilidade do insucesso de discentes nessa situação é quase sempre atribuída ao professor de Português. A dificuldade cognitiva desses estudantes em compreender os textos e também a falta de familiaridade com a escrita poderá torná-los, usando uma metáfora, “peixes fora d’água” – aqueles que ficarão para trás – candidatos fortes a frequentar as salas noturnas da E.J.A.[[1]](#footnote-1), posteriormente, ou evadirem-se da escola.

 Por isso o trabalho nessas turmas se configura, como um desafio diário para todos nós, professores de Português. Visto que o nosso trabalho com interpretação de textos e compreensão da gramática esbarra, quase sempre, na insuficiente capacidade dos discentes de participarem ativamente e com bons resultados das aulas de Português. Diante disso, sentimo-nos responsáveis por elaborar estratégias de intervenção que visem à modificação, ainda que tímida, desse quadro.

A situação da aprendizagem de leitura e escrita de grande parte do alunado que chega aos anos finais do Ensino Fundamental é permeada de preocupantes lacunas. Vezes há em que certos alunos não foram ainda sequer alfabetizados. Os motivos que os levam a chegar ao 6º ano sem essas competências não vamos investigar neste trabalho, no entanto, a carência na escrita da maior parte destes discentes é uma inquietação nossa ao nos depararmos com suas produções textuais. Sobre isso Cabral (2010, p. 249) alerta:

Para discentes que não aprenderam a ler e escrever, de nada adianta ensinar-lhes regras gramaticais. É necessário mediar conhecimentos que promovam o desenvolvimento dessas habilidades, os demais conteúdos serão mais facilmente adquiridos quando os educandos são capazes de ler e de escrever adequadamente.

Sabemos que a escrita é, depois da fala, uma necessidade de comunicação inerente a todos os seres humanos e que ao lado da leitura forma um dueto de competências essenciais para a expansão intelectual de qualquer pessoa em qualquer idade a que a isso se disponha. Como vemos em Kato (1987, p.13) “[...] a fala representa ideias e a escrita representa a fala”, a escrita é a materialização das ideias, um modo formal de disseminação dos pensamentos e um *corpus* palpável de estudo.

 Desse modo, tornou-se essencial para uma maior potencialização do nosso trabalho a aplicação de Projetos de Letramento materializados em Oficinas de Letramento que encaminhassem os educandos por uma vereda de aprendizado mais atraente que a malfadada fórmula “ler, compreender, interpretar e praticar a gramática”.

TEORIAS QUE LADRILHAM E ILUMINAM O CAMINHO

Diante dos diagnósticos feitos em sala de aula, ao receber as crianças na escola em seus primeiros anos, percebemos que apesar de não estarem ainda alfabetizadas, elas demonstram ter vivenciado diversas práticas letradas. Segundo Soares, (2010, p. 19) “[...] alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que a demandam”, essas demonstram ser letradas, têm contato com a escrita em nível social.

Uma das definições de letramento, termo traduzido “ao pé da letra” do inglês *literacy* é, segundo Soares (2010, p.18) “[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”, no entanto, esse conceito ainda se apresenta bastante impregnado da ideia de alfabetização.

Com o passar do tempo e dos desdobramentos de novos estudos, Soares (2003, p.1) nos esclarece melhor a relação entre alfabetização e letramento: [...] a alfabetização, a aprendizagem da técnica, domínio do código convencional da leitura e da escrita e das relações fonema/grafema, do uso dos instrumentos com os quais se escreve, não é pré-requisito para o letramento”.

Por sua vez, a palavra “letramento” foi introduzida nos estudos linguísticos no Brasil pela autora Mary Kato na década de 80, em seu livro denominado “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. Após essa obra, outras autoras também se destacam no estudo e desdobramentos desse assunto: Tfouni (2004), Soares (2010), Kleiman (1995, 2016), dentre outros.

Sabemos que numa sociedade industrializada e pós-moderna como a nossa, todos (idosos, adultos, jovens e crianças) quer sejam residentes na zona urbana ou rural, alfabetizados ou não alfabetizados vivenciam em seu dia a dia vários eventos de letramento, pois interagem com a escrita, mesmo, quando os envolvidos são analfabetos ou têm um nível baixo de alfabetização.

Sendo assim, Soares (2010, p.44) continua a nos esclarecer esse conceito, em torno do qual muitos ainda fazem confusão:

[...] o letramento é um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham em nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita.

Na definição de Kleiman (1995, p. 11), o letramento é “[...] .um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder”. Entendendo, a partir disso, o letramento como prática social e não apenas como apropriação do conhecimento das letras e palavras (leitura) e técnica de escrita, percebemos que deve ser vivenciado dentro como também fora da escola e que, as atividades escolares, principalmente as que trabalham a linguagem não devem ser apenas um “ensaio” para a vida real, porém uma interação com ela, com o que há lá fora palpitando nas ruas, a vida que o aluno encontra quando toca a sineta e os portões são abertos.

Assim, reafirmamos que o letramento envolve todas as pessoas de nossa sociedade, mesmo as analfabetas, pois todos nós interagimos, de certa forma, de modos diferentes, evidentemente; em eventos de letramento em nosso cotidiano.

Quando essa apresentação da escrita nos primeiros anos de escolarização não vem como uma forma de expressão de sentidos (como a malfadada e aliterada frase tantas vezes repetidas nas salas de alfabetização “Eva viu a uva”), os alunos comumente apresentam mais resistência à produção textual e, consequentemente, sentem dificuldade em associar a escrita à sua realidade, às necessidades reais pertinentes a todas as áreas de suas vidas. Esses estudantes creem que a escrita é algo meramente escolar com fim em si mesma e, infelizmente, temos colaborado para isso durante muito tempo. Sobre essa polêmica nos assevera Cabral (2012, p. 322):

[...] aprender – para o aluno – e ensinar -, para o professor – devem ser atividades principais, sobretudo no contexto escolar. Portanto, a prática docente, como trabalho produtivo do adulto professor deve desenvolver ações e operações que possibilitem mediar o desencadear da atividade de aprender/estudar do aluno.

Então, ao associar a noção do letramento no contexto escolar, agregamos a realidade às necessidades da escrita que circundam o mundo do aluno e tornamos as aulas de produção textual agradáveis e produtivas. Nelas, os educandos compreendem que suas produções não ultrapassarão, em vão, os muros da escola, porém interagirão com o mundo lá fora e trarão retorno para os almejos deles. Daí, efetivarmos o pressuposto da pesquisa-ação e dos Projetos de letramento: principiando por perscrutar através de vários instrumentais quais os interesses dos alunos para que esses norteiem todo o projeto interventivo.

A intervenção que fazemos em nossa prática pedagógica é aplicada em dois de Projetos de Letramento. Sobre estes, Oliveira, Tinoco e Santos (2011, p. 13) nos esclarecem que são:

[...] uma antiga prática recontextualizada pelas atuais demandas sociais, ou seja, uma alternativa que promete priorizar a inclusão, a participação e o reposicionamento identitário do aluno, favorecendo também interações de confiança, afeto e satisfação pessoal. Os projetos de letramento assim orientados destacarão a importância de a leitura e a escrita serem trabalhadas como ferramentas para a agência social, garantindo a mudança, a emancipação e a autonomia, requisitos indispensáveis ao exercício da cidadania.

Oliveira, Tinoco e Santos (2011, p.11) que contextualizam a ideia do grande filósofo da educação Dewey (*in:* Oliveira; Tinoco; Santos, 2011, p. 13) “[...] não é possível pensar educação e, mais particularmente, a educação linguística se não a relacionarmos com a sociedade”. É assim que funcionam os Projetos de Letramento: o fazer pedagógico constrói-se lado a lado com as vivências em sociedade mostrando que não se aprende apenas para a escola, mas, prioritariamente, aprende-se para a vida.

Tais projetos, no estudo que estamos desenvolvendo no PROFLETRAS, são materializados por meio de Oficinas de Letramento, conceituadas por Cabral (2016, p. 514) como:

Proposta de sistematização de atividades de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, concebidas como práticas sociais, centradas nos usos reais e contextualizados da linguagem, materializadas em quatro passos, a saber: diagnóstico dos conhecimentos prévios, interesses e necessidades formativas do aprendiz; sistematização das atividades motivadoras; sistematização da (re) construção dos novos conhecimentos e avaliação do processo.

A pesquisadora ainda detalha a sistematização das Oficinas de Letramento que são levadas a efeito em quatro momentos distintos, mas que podem também se inter-relacionar, já que esses momentos assumem uma estreita relação entre si, bem como um ir e vir que denotam movimento, processo. Nessa perspectiva, essas etapas são assim definidas por Cabral (2016, p. 522-523):

1. **Diagnóstico dos conhecimentos prévios, interesses e necessidades formativas** - pode ser construído por meio da observação participativa, com a escuta atenciosa aos diálogos que se instauram no contexto escolar; com a elaboração, aplicação e análise de questionários ou entrevistas individuais ou em grupo focal; com a análise das respostas oralizadas e das produções escritas dos alunos; com notas de campo ou diário produzido pelo professor a partir da interação com os alunos e dos alunos entre si, entre outras atividades;
2. S**istematização das atividades motivadoras** – deve ser organizada partindo de assuntos de interesse dos alunos (selecionados democraticamente), motivando a participação volitiva deles nas atividades, levando em conta o que eles já sabem sobre o que será estudado, enfatizando a importância dos novos conhecimentos que serão construídos. Para tanto, é relevante criar situações de aprendizagens dinâmicas e que provoquem e mantenham a participação de todos os alunos;
3. **Sistematização da (re)construção dos novos conhecimentos –** devem ser organizadas situações diversificadas de aprendizagem que provoquem no aluno o interesse e a necessidade de mobilizar seu intelecto, afetividade, habilidades, atenção deliberada, para, interagindo com o professor e os outros alunos, ampliando qualitativamente o conhecimento que já tinham sobre o assunto, construindo, ativamente, novos conhecimentos, bem como compreendendo como aplicá-los dentro e fora do contexto escolar. Nesse sentido, trabalhar com a diversidade de gêneros textuais e fazer uso do lúdico são fundamentais**;**
4. **Avaliação do processo** – compreendendo que a avaliação deve acompanhar todo o processo vivenciado pelos agentes das atividades de ensinar e de aprender, todos os conteúdos trabalhados e a metodologia trabalhada, a avaliação deve ser concebida como processual, dinâmica e inclusiva (LUCKESI, 1983). Assim sendo, mais que avaliação da aprendizagem do aluno, pelo professor, é necessário que ambos, também, avaliem o processo de (re)construção do conhecimento experienciado na Oficina. É fundamental que alunos e professores façam autoavaliação, que reflitam sobre os avanços e as falhas, de modo a ter elementos para (re)organizar as próximas Oficinas.

Sobre a organização desses momentos Cabral (2016, p. 523) enfatiza que

[...] cada momento almeja criar situações que possibilitem o agir volitivo dos envolvidos, notadamente dos alunos, favorecendo a internalização de conhecimentos que promovam a autonomia do aprendiz, a continuidade evolutiva do seu aprendizado conceitual e do desenvolvimento de competências e habilidades para usar adequadamente a linguagem, nas mais diversas situações escolares e não escolares.

 É, portanto, por meio dessas Oficinas de Letramento que desenvolvemos nosso trabalho em sala de aula que exporemos em minúcias a seguir.

DADOS CONSTRUÍDOS E ANALISADOS

Seguindo as orientações teórico-metodológicas eleitas neste estudo, construímos e trabalhamos com Oficinas de Letramento (CABRAL, 2016).

Por meio da escuta atenciosa e da observação participante, percebemos uma necessidade dos alunos verbalizada por eles, enquanto fazíamos anotações no quadro. A partir disso, organizamos e desenvolvemos nosso primeiro Projeto de Letramento com uma Oficina de letramento que detalharemos:

A Oficina de Letramento com o tema música foi desenvolvida em novembro e dezembro de 2016, no final do ano letivo, e concluída em março de 2017 na volta às aulas. A intervenção da oficina se deu durante as aulas de Artes, disciplina também lecionada por nós, o que se configurou num projeto interdisciplinar de letramento que denominamos “Música na Escola” envolvendo as disciplinas Língua Portuguesa e Artes.

 Enquanto escrevíamos no quadro os apontamentos do assunto “O que é música” para trabalharmos no 4º bimestre na disciplina de Artes ouvimos os educandos questionarem que “...bem que podia ter aula de música mesmo”. Replicamos “Como assim?” ao que eles responderam “Com um professor de música, professora, com instrumentos e tudo o mais”. Isso me traz à mente a assertiva de Passarelli (2012, p. 60) “[...] é desejável que se instaure um espaço interativo em que o professor ouça seus alunos e os ajude a aprender a ouvir, levando em conta o conhecimento prévio deles”.

Então, já que a escola não dispunha desses profissionais de música em seus quadros, idealizamos os eventos, as oficinas e o Projeto de Letramento de forma interdisciplinar.

1º **Diagnóstico dos conhecimentos prévios, interesses e necessidades formativas dos alunos**

Enquanto estávamos lecionando na disciplina de Artes as noções teóricas de música percebemos, a partir da observação participante e na escuta atenciosa às falas espontâneas dos alunos, que eles gostariam de ter aulas práticas de música que complementassem aquele aprendizado.

Tais comentários nos motivaram a discutir com os alunos a possibilidade de desenvolver um projeto interdisciplinar de Letramento a partir de Oficinas de Letramento.

**2º Sistematização das atividades motivadoras**

Desse modo, para que eles mesmos viabilizassem o contato com os professores de música, introduzimos nas nossas aulas os saberes primordiais sobre o gênero carta utilizando como abertura do tema o videoclipe da música “A Carta” interpretada por Renato Russo e Erasmo Carlos. Novamente Passarelli (2012, p. 63) corrobora o nosso pensamento “Atividades de escrita produtivas não podem se pautar somente nas técnicas básicas de redação com meras instruções orais que o professor dá para os alunos redigirem um tema proposto/imposto” portanto aplicamos duas aulas expositivas e incentivadoras para a produção das cartas.

Após a explanação sobre a relação imbricada dos gêneros carta, poema e letra de música no videoclipe. Expusemos uma carta na lousa explicitando sua estrutura e esclarecendo seus objetivos, variações, linguagens, possíveis assuntos a serem tratados, destinatários diversos etc.

Nas aulas seguintes propusemos a escritura individual de cartas-convite endereçadas ao professor de música E. Explicamos-lhes que essa produção seria realmente entregue ao professor por mãos próprias (pela impossibilidade dos serviços de correio na comunidade onde a escola está situada) no intuito de convidá-lo e que nosso interesse era que a mensagem fosse clara e os motivos da turma querer suas aulas fosse convincente. Ademais, gostaríamos que a estrutura do gênero carta fosse seguido, o que seria acompanhado por nós digitalizando-as antes de entregá-las para que toda a classe pudesse analisá-las posteriormente.

Nesta etapa 11 alunos participaram e das cartas produzidas transcrevemos duas para análise.

Entregamos as cartas ao professor-destinatário, ele aceitou o convite e foi à escola onde lecionou durante três horários aulas práticas de músicas usando os instrumentos disponíveis na escola (flautas doce) e um instrumento que trouxe (escaleta).

Então, sob a empolgação dessa manhã musical os discentes solicitaram-nos outras aulas. Sabendo da impossibilidade do professor voltar à escola sugeri que convidassem outro professor de música e, para isso, escrevessem novamente outras cartas-convite, o que possibilitaria, além de outras aulas, o aprimoramento da estrutura das cartas em sua escrita e também a ortografia.

Digitalizamos todas as epístolas dos discentes e expusemo-las na lousa com o datashow para que a turma toda pudesse fazer uma intervenção oral e conjunta de seus textos antes de refazê-los.

 Essa atividade foi bastante participativa, pois oportunizou a visualização dos textos de todos e as intervenções orais foram várias, todas partindo deles próprios, no entanto adverti-os que tínhamos outro propósito além de convidar o docente: aprender e praticar a estrutura de uma carta, pois vários deles ainda não a tinham apreendido.

Nessa segunda versão das cartas foi convidado o professor C. e 13 alunos participaram, dentre os quais selecionamos três cartas.

Como resultado deste segundo envio de cartas, o professor destinatário destas, C., aceitou o convite e foi à escola continuar as aulas práticas de flauta doce iniciadas pelo professor E.

Novamente, após as aulas e já ouvindo da parte dos alunos o desejo da continuidade das aulas-ensaio, digitalizamos as epístolas enviadas ao professor C. e repetimos o processo que fizemos com as primeiras. Percebemos que a estrutura das cartas fora corrigida, que eles já haviam apreendido a sequência de sua estrutura e percebido sua eficácia comunicativa, já que seus pedidos haviam sido atendidos através delas.

 A essa altura a escola toda só falava nesses ensaios e das apresentações que a turma faria nos eventos educacionais de final de ano na escola e na sede do município. A classe, então, empolgadíssima, pedia para escrever mais cartas para que seus ensaios fossem concluídos.

Então, antes de lhes pedir que escrevessem mais uma carta endereçada ao professor de música C., resolvi questionar-lhes sobre um processo ortográfico que me chamou bastante a atenção: as várias grafias da forma verbal “viesse” – seis variações ao todo – presentes nas cartas de todos porém nenhuma delas estava grafada adequadamente. Interroguei-os, com as cartas digitalizadas expostas pelo datashow, se eles sabiam que aquelas formas de escrever aquele verbo naquele tempo e modo estavam inadequadas. Todos responderam que não: achavam que estava adequada. Redargui se queriam aprender a escrevê-la. Diante da assertiva deles, preparei uma aula interventiva e apliquei-a. Ela compunha-se da apresentação de duas músicas em vídeo com letra: “Ai se sesse” – Cordel do Fogo Encantado e “E agora, José?” – Chico Buarque de Holanda e, como última alternativa a que descobrissem a grafia adequada, a exposição de todo o quadro das conjugações verbo “vir” em todos os tempos e modos.

Mesmo com a exposição das letras das músicas que repetem verbos idênticos eles não assimilaram. Porém, quando expus as conjugações do verbo “vir”, o partícipe “Tantan” correu ao quadro e apontou a conjugação no tempo pretérito imperfeito do modo subjuntivo e gritou para os colegas “Tá aqui! É viesse!”

Logo, incentivei-os a que novamente fizessem uso do gênero carta, agora já bem familiar a eles e com o domínio de sua estrutura e agora com o conhecimento da grafia adequada do verbo tão utilizado “vir” (no pretérito imperfeito do subjuntivo) e convidassem novamente o professor C. para os últimos ensaios de música do nosso projeto interdisciplinar.

Novamente, como na primeira vez, 11 alunos as produziram das quais selecionamos três.

.Fazer entrevista em grupo focal em sala de aula sobre essa oficina e o que aprenderam sobre o valor do gênero textual/discursivo trabalhado e seu poder de comunicação para a realização de interesses comuns da turma, as aulas de música e, consequentemente, as apresentações musicais.

**4º Avaliação do processo**

Conforme orientação da proposta das oficinas de Letramento, essa etapa permeou todo o processo. Todavia, a culminância da avaliação se deu com a produção de relatos nos quais os alunos descrevem suas expectativas quanto às aulas práticas de música, o que sentiram quando delas participaram. E mais: como foi a experiência de fazer as apresentações musicais que abrilhantaram outros projetos da escola e fizeram a culminância do ano letivo na escola e também na sede do município como também sua experiência com o uso real das cartas.

Nessas atividades, as normas da escrita foram observadas não mais como imposição, mas como uma necessidade. Os alunos queriam que seus textos estivessem adequados não só à situação comunicativa como também à norma culta. Para tanto, dialogavam entre si e perguntavam a professora com ansiedade para dirimir suas dúvidas quanto à escrita de certas palavras, de modo que seus textos fossem produzidos o mais próximo do perfeito possível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso primeiro Projeto de Letramento denominado “Música na Escola” desenvolvido através de Oficinas de Letramento foi um sucesso: os alunos fizeram quatro apresentações musicais no final do ano (inclusive na sede do município), aprenderam a produzir cartas, bilhetes, relatos e cartazes e, além disso, perceberam a força da comunicação desses gêneros.

Por fim, descobriram através de nossas intervenções coletivas, que aprender juntos é bem mais significativo do que simplesmente passar a limpo seus textos seguindo cegamente as correções de caneta vermelha nos textos originais que costumávamos fazer.

Essa etapa de atividades produtivas encheu-nos de alegria (a nós e a eles) e comprovou o que nossos estudos já mostravam: os discentes se sentem mais motivados a aprender a escrever textos quando estes não são produzidos apenas para análise dos olhos do professor, e sim, para atender a necessidades sentidas pelos próprios alunos.

Esses resultados só formam possíveis devido aos conhecimentos que construímos durante nosso processo formativo no PROFLETRAS. Nele aprendemos importantes bases teóricas que favoreceram o desenvolvimento de práticas de leitura e de escritas para além do contexto escolar, cumprindo propósitos comunicativos reais, tal como preconizam os estudos do letramento.

Posto isso, podemos afirmar que estamos escreVENDO novas práticas.

REFERÊNCIAS

CABRAL, Marlucia Barros Lopes. O professor e sua formação linguística: uma
interlocução teoria/prática. Tese de Doutorado em Educação. Natal: UFRN, 2010.

CABRAL, Marlucia Barros Lopes. **Pesquisa colaborativa e prática pedagógica**: aprender e ensinar como atividades principais. In: **Pesquisa em Educação:** Múltiplos referenciais e suas práticas. Volume II. MENDES, Bárbara Maria Macêdo; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira Cabral; SOBRINHO, José Augusto (Orgs). Teresina: UFPI, 2012.

CABRAL, Marlucia Barros Lopes. **Oficinas de Letramento**: sistematizando práticas de leitura e de escrita para além do contexto escolar. In: Simpósio Nacional de Literatura, Linguística e Ensino. Mossoró: Edições UERN, 2016.

KATO, Mary A. **No Mundo da Escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Editora Ática S.A., 1987.

KLEIMAN, Angela B. (ORG.) **Os significados do Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

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

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

ROJO, Roxane. **LETRAMENTOS MÚLTIPLOS, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. Revista Presença Pedagógica, v. 9, nº 52. Jul/ago, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

1. Educação de Jovens e Adultos. [↑](#footnote-ref-1)