

<http://dx.doi.org/10.21707/ga.v10.n04a57>

## LETRAMENTO E AS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA: RESSIGNIFICANDO UMA PRÁTICA

SAYONARA ABRANTES DE OLIVEIRA UCHOA<sup>1</sup>, SYMARA ABRANTES OLIVEIRA<sup>2</sup> & MARIA LEUZIEDNA DANTAS<sup>3</sup>

<sup>1</sup> *Doutoranda e Mestre em Linguística pela UFPB\PROLING, pesquisadora nas áreas de Semântica e Linguística Aplicada. E-mail: sayonara\_abrantes@hotmail.com*

<sup>2</sup> *Mestre em Sistemas Agroindustriais (UFCG). Membro do Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem de Línguas (CNPQ)*

<sup>3</sup> *Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2010) e especialização em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (2003)*

Recebido em 11 de novembro de 2015. Aceito em 08 de agosto de 2016. Publicado em 03 de novembro de 2016.

**RESUMO** – Apresenta discussão acerca dos resultados de projeto ação desenvolvido em âmbito educacional objetivando reconhecer as contribuições de projetos de letramento para o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita. Fundamentando-se em teorias da área do letramento, propõe a inserção dos alunos em práticas de uso da língua no cotidiano escolar, através de gêneros do universo acadêmico. Apresenta os resultados, considerados significativos, tendo em visto o desenvolvimento de ações de linguagem que promoveram o engajamento dos grupos de alunos em situações de uso, no cotidiano no qual estão inseridos, tanto na escrita quanto na oralidade. Há, ainda, indícios de contribuições no que tange ao protagonismo, foco das teorias de letramento. Ancorando-se em Kleiman (2000, 2007, 2008), Tinoco (2009), Rojo (2009), demonstra que o ensino de leitura e escrita, sob a perspectiva do letramento não necessita abandonar situações de linguagem ou gêneros textuais mais tradicionais, mas cabe à escola inserir os alunos, mostrar-lhes os caminhos para compreender essas situações como pertencentes a sua vida. Pelos resultados obtidos, contribui para a reflexão sobre práticas educativas mais significativas do ponto de vista do ensino de leitura e escrita como práticas de linguagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** PRÁTICAS. LEITURA. ESCRITA. LETRAMENTO.

### LITERACY AND THE CONTRIBUTIONS TO READING AND WRITING TEACHING: THE NEW MEANING OF A PRACTICE

**ABSTRACT** – Presents discussion on the results of project action developed in the educational field to recognizing the literacy project contributions to the development of reading and writing practices. Basing on literacy area theories, it proposes the inclusion of students in language use practices in everyday school life, through genres of academia. Presents the results considered significant, having seen the language development of actions that promoted the engagement of students in groups use situations in everyday life in which they live, both in writing and in oral communication. There are also contributions of evidence regarding the role, focus of literacy theories. anchoring in Kleiman (2000, 2007, 2008), Tinoco (2009), Rojo (2009), shows that the teaching of reading and writing under the literacy perspective need not abandon language situations or more traditional genres, but it is for the school to enter the students, show them the ways to understand these situations as belonging to his life. The results obtained contribute to the reflection on the most significant educational practices from the point of view of the teaching of reading and writing as language practices.

**KEY WORDS:** PRACTICE. READING. WRITING. LITERACY.

### ALFABETIZACIÓN Y LAS CONTRIBUCIONES PARA LA ENSEÑANZA DE LECTURA Y ESCRITA: NUEVO SIGNIFICADO DE UNA PRÁCTICA

**RESUMEN** – Se presenta discusión acerca de los resultados del proyecto acción desarrollado en ámbito educacional objetivando reconocer las contribuciones de proyectos de alfabetismo para el desarrollo de prácticas de lectura y escrita. Fundamentándose en teorías del área del alfabetismo, se propone la inserción de los alumnos en prácticas de uso de la lengua en el cotidiano escolar, a través de géneros del universo académico. Se presentan los resultados, considerados significativos, teniendo en cuenta el desarrollo de acciones de lenguaje que promovieron el compromiso de los grupos de alumnos en situaciones de uso, en el cotidiano en el que están inseridos, tanto en la escrita como en la oralidad. Hay, asimismo, indicios de contribuciones en lo referido al protagonismo, enfoque de las teorías de alfabetismo. Fundamentándose en Kleiman (2000, 2007, 2008), Tinoco (2009), Rojo (2009), se demuestra que la enseñanza de lectura y escrita, bajo la perspectiva del alfabetismo no necesita abandonar situaciones de lenguaje o géneros textuales más tradicionales, pero cabe a la escuela inserir a los alumnos, mostrarles los caminos para comprender esas situaciones como pertenecientes a su vida. Por los resultados obtenidos, se contribuye para la reflexión sobre prácticas educativas más significativas del punto de vista de la enseñanza de lectura y escrita como prácticas de lenguaje.

**PALABRAS CLAVE:** PRÁCTICAS. LECTURA. ESCRITA. ALFABETISMO.

## INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é discutir a importância do ensino de Língua fundamentado em perspectivas de letramento, visando compreender o papel da linguagem na prática social e suas contribuições com o ensino de leitura e escrita. Com base em Kleiman (2000, 2007, 2008), Tinoco (2009) e outros, analisaremos a concepção de projeto de letramento e de que forma seus percursos ressignificam a prática do ensino de Língua Portuguesa, quando os usos sociais da leitura e escrita são priorizados nas ações didáticas.

Para subsidiar esta discussão é fundamental retomar bases teóricas que nos expliquem o que são os projetos de letramento e quais as ressignificações possíveis ao ensino.

Primeiramente é importante lembrar que séculos atrás, escrever e ler eram atividades profissionais aprendidas como ofício, aqueles a ela destinados submetiam-se a um tratamento rigoroso. Nesta visão, a concepção de leitura se atrelava aos domínios mecânicos, fazendo parte de uma dimensão mais estruturalista, por entender a aprendizagem intrínseca a competências e habilidades individuais.

Em oposição a essa questão, surgiu na década de 80, a preocupação com questão do letramento, mencionado pela primeira por Kato (2005), ao apresentar a importância de um ensino focado em práticas de leitura e escrita que tenham sentido e que façam parte da vida do aluno, a fim de atender suas necessidades individuais e sociais, perpassadas pelo uso da língua.

Ampliando essa ideia, Kleiman (2008, p.18-19) define “letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos”. Podemos perceber que o conceito apresentado amplia o sentido da leitura e escrita, como sendo práticas sociais com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem através dos processos de interação em torno da linguagem.

Com base nessa concepção de letramento, Tinoco (2009) afirma que os projetos atrelados a esta visão apresentam uma particularidade em relação à maioria dos projetos desenvolvidos em sala de aula, que começam com um tema típico do calendário escolar. Primeiramente, a autora apresenta a ideia de considerar como ponto de partida os contextos de uso da leitura e escrita, extrapolando os domínios escolares.

Reafirmando esta concepção, Kleiman (2000, p.238) diz que “um projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas)”. Isso nos chama atenção para o abandono da mera didatização de ensino, que leva em conta apenas os aspectos da gramática normativa e seus respectivos exercícios estruturais de análises formais.

Contrapondo esse meio “didático” do ensino, são priorizados nos projetos de letramentos textos de circulação real, ampliando a concepção sociointeracionista de leitura e de escrita como ação sobre o mundo e no mundo. Assim, postula Tinoco (2009, p158-159) sobre projeto de letramento:

(...) significa assumir uma compreensão de leitura, de escrita e de reflexão sobre a linguagem que ultrapassa o viés da tradição escolar, significa priorizar, nas aulas de Língua Portuguesa, o viés-discursivo, o qual requer, inclusive, atenção ao nível de linguagem e, portanto, ao ensino da norma culta, mas sempre em função dos usos sociais.

Considerando o exposto, fica evidente que a função do projeto de letramento como modelo didático, objeto descritivo, é nortear as práticas escolares de produção, para identificar as dimensões constitutivas do gênero e a seleção das características que podem ser ensinadas, vivenciadas, parametrizando as ações do professor em rede conceitual de base a ser ancorados.

O fato é que para a perspectiva do letramento não há lugar para a leitura e escrita como uma atividade meramente escolar, distante de uma abordagem interacionista. Não há como negligenciar as condições de produção, o lugar, o momento da produção, o emissor e o receptor, ou seja, todos os elementos efetivamente mobilizados no âmbito real e social da linguagem. Ressalte-se, ainda, que desta forma, o uso social da escrita não se restringe ao binômio aluno-professor, ampliando o desenvolvimento da ação de linguagem voltada para agir no mundo.

Além destas características, Oliveira; Tinoco e Santos (2014) apresentam como princípios e aspectos que devemos considerar dentro da concepção de educar, com projeto de letramento, a ideia do aluno enquanto sujeito que possui saberes, considerando as potencialidades, as experiências e os fundos de conhecimento de cada um.

A esse respeito, é preciso deixar claro que não existe nível de formação para a inserção de projetos de letramento, haja vista que todo e qualquer indivíduo, desde que inserido em um contexto social mediado pela comunicação e, conseqüentemente, pelo uso da linguagem, é um ser em letramento.

Para Demo (2000, p. 32),

[...] não existe tábula rasa, analfabetismo absoluto; todos falam, se comunicam, usam um vocabulário básico, manejam conceitos dentro do senso comum, possuem referências da realidade em que estão inseridos, e assim por diante; este será o ponto de partida, se quisermos uma educação emancipadora. (DEMO, 2000, p.32).

Desta forma, torna-se relevante o reconhecimento do aluno como um sujeito de conhecimento, como também um ser de cultura. Freire (1994, p.35) compartilha com essa visão quando afirma que “a língua também é cultura. Ela é a força mediadora do conhecimento”. Assim é importante considerar a prática da leitura e escrita numa dimensão social, política, atuando na formação do cidadão cada vez mais participativo e consciente de que a língua traz as marcas da identidade cultural de sua nação.

Ressalte-se, ainda, segundo Vóvio; Souza (2005, p. 46-47) que:

... numa dada cultura há diferentes letramentos associados aos variados domínios da vida, bem como diversidade nos modos como os sujeitos tomam parte de eventos e situações nesses domínios, parece-nos adequado e relevante examinar de que forma esses sujeitos, situações em contextos específicos, membros de determinadas comunidades, atuam em eventos medidos pela escrita.

Sob essa ótica, vê-se o projeto de letramento como dispositivo que favorece uma aprendizagem contextualizada e significativa, pensamos nas ressignificações elencadas por Tinoco (2009) para o ensino de Língua. A autora apresenta uma maior aproximação das práticas de letramentos com as situações reais da escrita, configurando uma relação de mais autenticidade a essas práticas. Elenca uma série de operações que podem ser mobilizadas tais como: maior

inclusão, participação e o reposicionamento identitário do aluno, favorecendo também interações de confiança, afeto e satisfação pessoal. Compartilhando com essa ideia Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p. 48) afirmam que:

(...) aprender por projetos é aprender respondendo a uma necessidade vinculada a uma prática social (...). Nesse sentido, assumimos que o trabalho com projetos impõe uma forma de aprender que deve ser entendida, não como um conteúdo a ser transmitido, mas como algo a ser (re)construído, (re)contextualizado.

A (re)contextualização e (re)construção são ampliadas quando se voltam para a perspectiva da interdisciplinaridade, priorizando um planejamento e execução de atividades de forma coletiva, compartilhando objetivos e metas por profissionais com diferentes formações. A ideia de letramento em rede (TINOCO, 2009) ilustra a posição de integração entre alunos e professores a múltiplos contextos e sistemas paralelos de atividades, por uma aprendizagem menos compartimentada.

Com isso, podemos perceber que o projeto de letramento favorece uma aprendizagem significativa, promovendo uma participação mais ativa e engajada de toda a comunidade escolar, discrepando da velha educação bancária, em que o aluno é visto como uma tábua rasa, desprovido de conhecimentos.

Por este limiar, segundo Rojo (2009),

Cabe também à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica. (ROJO, 2009, p. 12)

A nosso ver, esses diálogos ocorrem, na escola, na integração entre os conhecimentos emanados das culturas nas quais os alunos estão inseridos, na inter-relação dessas nesse contexto interacional escolar e na soma com as contribuições do próprio currículo.

Por esta visão, torna-se necessário deixar claro que não é nosso propósito defender a desestruturação do currículo escolar, mas percebê-lo não como um fim em si mesmo, ou seja, os textos ensejados na aprendizagem escolar não devem ser compreendidos como modelos absolutos ou preceitos para puro ensino de regras gramaticais, mas como objetos de linguagem voltados ao seu ensino.

A integração dos alunos a uma prática de linguagem significativa deve ser promover a ressignificação de todos os portadores textuais que já fazem parte de suas práticas sociais, mas também inseri-los em outras práticas como metodologia para o progressivo desenvolvimento de capacidades de linguagem.

Ou seja, na visão apontada, fundamentando-se em Rojo (2009), uma educação preocupada em possibilitar ao aluno a participação em diversas práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita deve promover uma educação linguística que leve em conta os letramentos múltiplos, os multissemióticos e os críticos e protagonistas.

As diferentes dimensões dadas a um projeto de letramento tornam-se fundamentais para o ensino, tendo em vista:

Criar as condições e oportunidades para a inserção mais rica e diversificada na cultura letrada pode ser uma estratégia promissora e, para tanto, é importante conhecer os usos e os significados que os jovens atribuem à leitura e à escrita, compreendendo como o letramento se insere num conjunto mais amplo de práticas e disposições relacionadas ao consumo e à produção cultural, à formação para o trabalho e à participação cidadã. (RIBEIRO, 2005, p. 25)

Considerando as reflexões expostas, pode-se afirmar que este projeto consiste em um grande desafio para a escola que vise à promoção de práticas educativas que contemplem, ao mesmo tempo, o currículo, a história e a cultura e as exigências do mundo contemporâneo, sendo para tal, fundamental, a ampliação de democratização de práticas e eventos de letramento.

Essa visão fundamenta-se na percepção de Sousa; Corti; Mendonça (2012) que defendem o fato da necessidade da escola atender as necessidades e os desejos dos alunos, mas também às antigas formas de interagir na cultura escrita.

Este estudo está, pois, fundamentado na interação dos aspectos tradicionais do currículo escolar com novos paradigmas de ensino de leitura e escrita de forma significativa, ou seja, ancorados em projetos de letramento.

Acreditamos que a integração entre estes dois aspectos contribui para uma ressignificação do ambiente escolar, fazendo o aluno um ser em pertencimento, em evolução e, sobretudo, construtor de seus próprios saberes.

## MATERIAL E MÉTODOS

Apresenta resultados de uma pesquisa ação, cujos dados serão analisados tomando por base uma abordagem qualitativa, visto que nos "... permite o exame mais aprofundado das interações entre os sujeitos e do modo como essas interações ocorrem em determinados contextos. Focaliza o problema de como as pessoas interagem e negociam com a cultura e apropriam-se dela" (VÓVIO; SOUZA, 2005, p. 49)

Em consonância com as bases teóricas nas quais ancoramos a nossa ação, a abordagem qualitativa assumida nos permitiu estabelecer relações sócio-reflexivas, permitindo identificar as práticas culturais intrínsecas a cada contexto de uso dos gêneros envolvidos nas situações didático-pedagógicas envolvidas na ação proposta.

Fundamentando-se em Vóvio; Souza (2005, p. 49), o processo de geração de dados foi construído, vivido e apreendido em relação aos atos desenvolvidos, no que concerne à leitura, escrita e oralidade, nos contextos e situações específicos, no contexto socializador da escola em que foi desenvolvido.

O paradigma qualitativo assumido exigiu-nos a estreita relação entre pesquisador e pesquisados. Assim, o processo de geração de dados ocorreu pela execução de um projeto de letramento intitulado "*O sertão sob versos e prosas: da literatura clássica à popular*", desenvolvido pelos alunos formandos de Letras EAD do IFPB, polo Sousa-PB, em 2015.1, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Batista Leite, localizada na cidade de Sousa.

O projeto foi parte das ações do Programa Institucional de Iniciação à docência, coordenado pelos docentes do IFPB. A organização do trabalho se deu em momentos específicos e intimamente ligados.

No período de 21 de maio a 02 de julho, sob a orientação do supervisor de área e atuação de 14 alunos bolsistas formandos de Letras, acompanhados pelo professor regente das turmas, foi desenvolvido o projeto “*O sertão sob versos e prosas: da literatura clássica ao popular*”, que teve como objetivo a leitura da obra *Vidas secas* de Graciliano Ramos, bem como a leitura de vários cordéis, entre eles “Os sete constituintes”, “Os animais tem razão” do poeta Antônio Francisco, nas salas de aula das séries do ensino fundamental II. Como sequência didática, no primeiro momento foram feitas leituras individuais e compartilhadas, dramatizações, debates em torno da obra *Vidas Secas*.

No segundo momento, foram feitas leituras compartilhadas de vários cordéis, apresentações de vídeo- aula sobre a estrutura do cordel, como também produções escritas desse gênero sobre temáticas diversificadas. Para estimular a produção escrita em sala, foi feito um concurso para escolher os dez melhores cordéis, tendo em vista uma publicação em formato de livro, no encerramento do projeto com um momento chamado “Café Literário”. Este momento caracterizou-se pelas seguintes atividades: apresentação do desfile de caráter nordestino, comidas típicas e recitais de cordéis produzidos pelos alunos. Na culminância, foi feita uma sessão de lançamento do livro com os 10 melhores cordéis produzidos durante as oficinas.

A escolha pela reflexão deste tema parte da necessidade de entender as características de projetos de letramentos e até que ponto a ação do PIBID dialogou com essa perspectiva, dando ênfase ao viés social-discursivo, nas aulas de Língua Portuguesa.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com o que foi fundamentado a respeito do que caracteriza um projeto de letramento, podemos dizer que durante a realização das oficinas do PIBID, a linguagem foi concebida como prática de linguagem, na tentativa de atingir propósitos comunicativos a partir de uma interação vivenciada pelos alunos durante a sessão de debates sobre o drama dos personagens das obras lidas.

Essa interação, feita pelos alunos organizados em grupos, viabilizou uma aprendizagem resultante de uma ação coletiva, partilhada, traduzindo-se não como exposição de um conteúdo transmitido do discente para docente, mas, sobretudo como uma construção coletiva em busca da compreensão de uma situação-problema significativa para os interactantes.

Além do mais, a realização do “Café Literário” com a sessão de lançamento do livro, oportunizou novas possibilidades de interação sociais além daquelas restritas ao binômio aluno-professor. Podemos afirmar que os alunos foram protagonistas da ação educativa, participando de um evento de letramento significativo que é a construção de uma publicação de livro de cordel.

Considerando que o projeto foi desenvolvido respeitando uma organização sistematizada, podemos enfatizar os resultados para cada etapa:

Etapa 1: No debate dos bolsistas com os alunos sobre a compreensão escrita do conto em pauta, houve aproximação dos alunos com o texto apresentado e interação sobre a temática debatida e o drama vivido pelos personagens; Reconhecimento das heranças culturais regionais e locais.

Etapa 2: Nesta oficina, os alunos puderam ter um conhecimento básico sobre a estrutura do cordel e seus temas mais abordados, produzindo também, através da formação de grupos, as

ilustrações do cordel trabalhado, em que estes depois, foram apresentados em sala de aula.

Etapa 3: Os alunos tiveram a oportunidade de conhecer tanto o cordel “A Oitava Maravilha” como “As Sete Maravilhas do Mundo” e estabelecer relações históricas e culturais com a realidade. Além disso, foram orientados para a produção de seus primeiros cordéis. Estes foram produzidos como uma forma de colocar em prática o conhecimento adquirido durante as primeiras oficinas realizadas.

Etapa 4: Na prática das apresentações, os alunos mais tímidos foram se adaptando a falar em público e se desenvolvendo através de cada apresentação, além de ser uma atividade que ressalte a prática da oralidade na sala de aula.

Etapa 5: Os alunos deram início na produção de seus cordéis. Além disso, conheceram as características estruturais do texto poético, em que conseguiram compreender os principais aspectos da Literatura de Cordel. Os alunos colaboraram fornecendo ideias para a realização do café. Sendo uma delas, uma espécie de desfile a caráter nordestino. Lembrando ainda que, alguns contribuíram no café, levando uma comida típica.

Etapa 6: Durante a oficina, os alunos participaram de forma interativa, conhecendo, assim, os valores e as tradições nordestinas. Fizeram, ainda, uma reflexão sobre o projeto e a obra trabalhada. Trouxeram os objetos e isso auxiliou no conhecimento da dificuldade vivida pelos personagens na época em que “Vidas Secas” foi escrito.

Etapa 7: Foi proposto aos alunos a montagem de uma peça teatral adaptada do livro “Vidas Secas”, parte dos alunos atuaram diretamente encenando a peça. Os demais criaram o cenário e uma Exposição de esculturas de caráter nordestino expresso na literatura da geração de 1930. A peça teatral foi montada, o cenário criado e a exposição concluída.

Etapa 8: Na culminância do projeto, destacaram-se as seguintes atividades: Lançamento do Livro “Um cordel da Cor Deu; Recital de Cordéis; Exposição de esculturas de caráter nordestino expresso na literatura da geração de 1930; Apresentação da Peça Teatral “Vidas Secas: do drama ao cômico.”

Pelas etapas descritas, fica nítido que os alunos foram submetidos a situações de uso da língua nas quais agiram como protagonistas, o que entra em consonância com o expresso por Kleiman (1998, p. 183) ao retratar que:

...o letramento é desenvolvido mediante a participação da criança em eventos que pressupõem o conhecimento da escrita e o valor do livro como fonte fidedigna de informação e transmissão de valores, aspectos estes que subjazem ao processo de escolarização com vista ao desenvolvimento do letramento acadêmico.

O protagonismo retratado, através dos resultados obtidos na interação em cada fase do projeto, nos evidencia a efetivação deste letramento e sua consonância com as práticas sociais, visto que os alunos colocaram em prática situações de leitura, escrita e oralidade.

Avaliando as ações do projeto verificamos que o grupo agiu na tentativa de provocar situações de uso da língua, tomando por escopo gêneros textuais constitutivos do currículo escolar e, muitas vezes, subjugados por perspectiva de ensino. É preciso deixar claro que estes gêneros literários fazem parte do universo acadêmico e, por tal, do contexto escolar, devendo fazer parte das ações de letramento.

Partimos do princípio de que:

A leitura contribui para criar um pouco de ‘jogo’ no tabuleiro social, para que os jovens se tornem um pouco mais atores de suas vidas, um pouco mais donos de seus destinos, e não somente objeto dos discursos do outros. Ajuda-os a sair dos lugares prescritos, a se diferenciar dos rótulos estigmatizantes que os excluem, e também das expectativas dos pais ou dos amigos, ou mesmo do que cada um deles acredita, até então, que era o mais adequado para defini-lo. (PETIT, 2008, p. 100)

Nesse “jogo no tabuleiro social” o aluno foi desafiado e teve a oportunidade de agir como protagonista, levando-se a compreender como produtor, no oral e no escrito, ou seja, fazendo uso da linguagem na interação social.

Observamos que a etapa 8 do projeto, caracterizada pelo Lançamento do Livro “Um cordel da Cor Deu.”, corresponde a uma situação importante de evento de letramento, tal como descreve Tinoco (2014, p.21) quando afirma “Evento de letramento corresponde a uma situação qualquer em que uma pessoa ou várias estejam agindo por meio da leitura e da escrita”. Para a produção deste Livro, os alunos se envolveram significativamente, concretizando a ação de fazer algo além das relações restritas a provas e exercícios escolares. Ao produzir o livro, os alunos foram motivados a agir de acordo com as capacidades de linguagem, conectando-se a novas redes de conhecimento, tendo em vista a possibilidade de operar com diferentes mecanismos de leitura e processo de escrita, mobilizado pelo gênero cordel. Nesta perspectiva, o aluno é priorizado enquanto sujeito produtor de texto que não tem apenas o professor como possível leitor, mas uma infinita relação de leitores para além do espaço escolar.

A prática do reescrever o texto, até chegar uma produção final com qualidade, foi importante para o aprimoramento das habilidades de escrita do aluno, tendo em vista ao que afirma Schneuwly e Dolz (2004, p. 74) “Toda ação de linguagem implica [...] diversas capacidades da parte do sujeito: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas”. Conceber a escrita como processo, faz parte da abordagem interacionista centrada na pertinência ao contexto de uso de produção da linguagem. Assim, os discentes aperfeiçoaram os cordéis, através de atividades mediadas pelos bolsistas do PIBID, respeitando as marcas de autoria, através da prática reflexiva, estabelecendo ênfase às capacidades de linguagem, e tendo em vista os critérios de textualidade, tais como a coesão e a coerência.

Ademais, consideramos pertinente a compreensão do aluno enquanto sujeito que possui cultura, atribuindo significado ao mundo e as respectivas ações daqueles envolvidos no processo. Para tanto, o envolvimento com o gênero cordel, de ênfase regional, possibilitou um mergulhar na cultura nordestina, muitas vezes renegada em sala de aula, devido à supremacia dos cânones da Literatura Clássica, objeto enfático em livros didáticos. A escola como agência de letramento, busca ressignificar as ações escolares ao ampliar o repertório de atividades e reelaborar práticas com vistas à compreensão de uma prática para além da decodificação, como processos sociais de interação indispensáveis à aprendizagem da leitura e escrita. Para tanto, implica em redimensionar os currículos escolares, extrapolando conteúdos meramente gramaticais, desarticulados da dimensão social.

Acreditamos que esse é o desafio a ser superado, tendo em vista a ampliação de horizontes.

Nem sempre é fácil adotar uma visão interdisciplinar nas ações educativas, porque muitas vezes somos acostumados a agir confortavelmente, de acordo com a divisão e organização de disciplinas. Por outro, reconhecemos a importância de preterir a postura fragmentada e dar lugar a uma posição de maior unidade diante das diversidades de saberes.

## CONCLUSÕES

Com base no que foi exposto, podemos reafirmar que a perspectiva do projeto de letramento nos impulsiona a um agir docente que prioriza a aprendizagem da língua atrelada a uma prática social. Conceber a linguagem como instrumento de interação, norteia novas ressignificações para com as relações entre conteúdos curriculares, priorizando também novas relações para além do binômio professor-aluno.

O desenvolvido do projeto “*O sertão sob versos e prosas: da literatura clássica ao popular*”, que teve como objetivo a leitura da obra *Vidas secas* de Graciliano Ramos, bem como a leitura de cordéis e produção do Livro “Um cordel da Cor Deu”, ressignificou a prática docente, resgatando a cultura nordestina, bem como estabeleceu uma conexão com a aprendizagem contextualizada, tão importante para a ideia de letramento. Além disto, inseriu o discente na leitura para além do aspecto catártico, ao discutir o valor social da obra não apenas nos limites da literatura clássica, mas como também do popular.

Fazendo uma ponte entre o projeto, aqui discutido, podemos afirmar que há existência de diálogo com as características e princípios inerentes ao letramento, pelo fato de focalizar o desenvolvimento da linguagem rompendo com as tradições de ensino meramente expositivos, para dar vez e voz ao protagonismo discente, através de relações partilhadas e significativas para a vida.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donald. **Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra**. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1994.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e Construção de Conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. 4. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, Inês. **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 10. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

\_\_\_\_\_. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Signo, v. 32, n 53, p.p. 1-25, Santa Cruz do Sul, dez 2007.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: EDU-FRN, 2014.

PETIT, Michéle. **Os jovens e a leitura**. São Paulo: Editora 34, 2008.

RIBEIRO, Vera Masagão. Uma perspectiva para o estudo do letramento: lições de um projeto de curso. IN: KLEIMAN, Angela B.; MATÊNCIO, Maria de Lourdes M. (Orgs.). **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2005. (Coleção Ideias sobre Linguagem)

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

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

TINOCO, Glícia A. Usos sociais da escrita + projetos de letramento = ressignificação do ensino de língua portuguesa. In: Adair V. GONÇALVES; Milene BAZARIM (Orgs.) **Interação, gêneros e letramento**: a re-escrita. São Carlos: Editora Claraluz, p. 151-174, 2009, p.151-174.

VÓVIO, Cláudia Lemos; SOUZA, Ana Lúcia Silva. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. IN: KLEIMAN, Angela B.; MATÊNCIO, Maria de Lourdes M. (Orgs.). **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2005. (Coleção Ideias sobre Linguagem)