

Sanadia Gama dos Santos<sup>2</sup>

Mariléia Silva dos Reis<sup>3</sup>

Isabel Cristina Michelan de Azevedo<sup>4</sup>

### RESUMO

Neste artigo, analisamos as práticas de letramento voltadas a crianças e adolescentes entre 7 a 14 anos, matriculadas no 3º ano de uma escola de ensino fundamental situada na zona rural de Nossa Senhora das Dores/SE, para verificar os impactos educacionais da formação dos educadores leitores ligados ao Projeto Baú de Leitura, após conclusão do financiamento e acompanhamento da UNICEF e de organizações parceiras. A metodologia qualitativa, com base em estudo de caso, possibilitou verificar a constituição de processos de letramentos múltiplos (ROJO, 2009), a partir das práticas sociais e culturais de leitura e escrita (STREET, 2007, 2013), produzidas pelos sujeitos envolvidos no Projeto. Os resultados apontam haver alternativas para o desenvolvimento de práticas de ensino contextualizadas, críticas e cidadãs.

**PALAVRAS-CHAVE:** Letramentos; Leitura; Escrita; Ensino-aprendizagem

### ABSTRACT

In this article, we analyze the literacy practices that are directed to children and adolescents aged 7-14 years, enrolled in the 3<sup>rd</sup> year of a primary school in the countryside of Nossa Senhora das Dores/SE, to identify the educational impacts of the educators-readers training who took

1 Este trabalho decorre da pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Sergipe, no período de março a novembro de 2015, sob a orientação da Dra. Mariléia Silva dos Reis.

2 Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Sergipe. Atualmente é professora auxiliar do Departamento de Letras e suas respectivas literaturas da Universidade Estadual de Alagoas, campus Arapiraca. E-mail: [sanadiasantos@yahoo.com.br](mailto:sanadiasantos@yahoo.com.br)

3 Doutora pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é professora no Departamento de Letras de Itabaiana. E-mail: [prof.marileia@gmail.com](mailto:prof.marileia@gmail.com)

4 Doutora pela FFLCH da Universidade de São Paulo. Atualmente é professora do Mestrado Profissional em Letras e do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Sergipe. Também é colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Letras - Mestrado em Linguagens e Representações, da Universidade Estadual Santa Cruz. E-mail: [icmazevedo@hotmail.com](mailto:icmazevedo@hotmail.com)

part of the Reading Trunk Project, after the end of the UNICEF and partner organizations financial support and monitoring. Because of the qualitative methodology – case study - that was adopted in this research, we were able to identify the formation of multiple literacies processes (ROJO, 2009), considering the social and cultural practices of reading and writing (STREET, 2007, 2013), produced by the subjects involved in the Project. The results show that there are ways of developing teaching practices that are contextualized, critical and based on citizenship.

**KEYWORDS:** Literacies; Reading; Writing; Teaching and learning

### INTRODUÇÃO

As práticas sociais de leitura e de escrita estão presentes no cotidiano de toda a sociedade, ou seja, todas as práticas de linguagem decorrem de usos sociais, por isso revelam traços da cultura construída pelos sujeitos que se encontram em interação. Essa constatação indica que todas as atividades diárias constituem formas de mobilização da leitura e da escrita, podendo ser definidas, portanto, como práticas de letramento.

Tendo em vista o objetivo de estudar as práticas de leitura e escrita em uma turma de ensino fundamental de uma escola pública do agreste sergipano, após a constatação da diversidade de definições existentes em torno do termo “letramento”, buscamos suporte teórico nos princípios e postulados que fundamentam os *Novos Estudos do Letramento*, cujas reflexões, a nosso ver, favorecem uma análise relativa às formas de mediação das práticas de ensino em torno da linguagem.

Precisamos salientar que este estudo possui uma dinâmica interacional, marcada pelo contexto por onde transitam os atores sociais: a escola e a comunidade. Delineada por princípios metodológicos vinculado ao Projeto Baú de Leitura, a proposta que será apresentada associa o processo de alfabetização às formas de acesso

à leitura e escrita, bem como revela as implicações políticas que as práticas pedagógicas possuem quando estão voltadas à aprendizagem de crianças e adolescentes.

Em síntese, queremos compreender mais detidamente os impactos decorrentes das ações pedagógicas prevista por um Projeto que surgiu de uma necessidade de acesso à leitura contextualizada na realidade circundante a uma escola, visando confirmar a efetividade de práticas de leitura organizadas na perspectiva crítica e cidadã.

Neste artigo, então, optamos por, inicialmente, detalhar o conceito de letramento com o qual estamos trabalhando; em seguida, descrevemos, em linhas gerais, as características do Projeto Baú de Leitura e as interpretações dos participantes relativas à obra *Jeito de Ser*, procurando demarcar o alcance que o Projeto obteve na experiência realizada em Nossa Senhora das Dores/SE; para, por fim, delinear condições para que outras práticas pedagógicas possam ser efetivadas em escolas que tenham preocupações semelhantes às que acabamos de apontar.

## 1. Letramento: uma perspectiva histórica e social de suas práticas

O termo letramento é bastante abrangente e, ao longo da história, foi sendo compreendido de diversas formas, por isso Soares (2010) propõe uma definição em duas dimensões: a individual e a social. A primeira destina-se a habilidades individuais de leitura e escrita, e a dimensão social está ligada ao fenômeno cultural, referindo-se à demanda e ao conjunto das práticas sociais que envolvem a língua escrita.

Diante dos variados conceitos de letramento e das especificidades de cada uma dessas dimensões, Street e Lefstein (2007) sugerem a adoção do termo no plural, ou seja, “letramentos”, isso porque, para os autores, não há um conceito único capaz de integrar a variedade de experiências pessoais, de práticas organizadas pelos diversos

povos, da singularidade cultural, etc. O que se percebe, na realidade, é a existência de diversas dimensões quanto ao uso do termo letramento na sociedade, emergentes de demandas sociais específicas.

Os *novos estudos do letramento*, como vem sendo propostos por Street (2006) e também por Rojo (2009), consideram o letramento na perspectiva crítica, no sentido de dar ênfase aos aspectos ideológicos da prática social. Essa visão ideológica de Street (2013) reforça a visão de letramentos múltiplos decorrentes dos usos sociais de leitura e escrita em variados contextos sociais.

Nessa concepção de “letramentos”, Street (2013) considera-os sob dois enfoques: o autônomo e o ideológico. Em relação ao modelo autônomo, refere-se basicamente às habilidades individuais do sujeito, e, no que diz respeito ao modelo ideológico, trata das práticas sociais que envolvem leitura e escrita em geral. No modelo autônomo estão incluídas as atividades de processamento da leitura, tanto as que ocorrem de forma consciente como as inconscientes na construção de sentido do texto. No modelo ideológico, o letramento é tomado como uma prática social que revela os modos pelos quais as pessoas usam a leitura e a escrita quando estão vinculados às questões de conhecimento e identidade. Os modos de ser e estar no mundo, seja nas práticas sociais ou em contextos específicos, marcam as posições que são assumidas pelos sujeitos na sociedade.

Dessa maneira, os letramentos dos sujeitos são dependentes desses contextos, e as relações de poder desempenham um papel predominante. O autor vê as práticas de letramento como indissolavelmente ligadas às estruturas culturais e de poder, vigentes na sociedade, e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em contextos díspares. Vários estudos orientados pelas concepções relacionadas aos letramentos ideológicos, como foram descritos por Rojo (2009), destacam-se justamente por manifestar características sociais e históricas que são

determinantes no tempo e no local em que ocorrem, isto é, os letramentos autônomos requerem o contato direto com a escrita, para que o aluno possa se apropriar de níveis cada vez amplos de letramento, mas estão indissolivelmente ligados aos letramentos ideológicos.

Na perspectiva ideológica de Street (2013) e de Street e Lefstein (2007), entendemos que os letramentos múltiplos também necessitam ser trabalhados na escola, tanto os valorizados como os não valorizados, assim como os locais e os globais. Na visão de Rojo (2009), faz-se também muito importante que os letramentos múltiplos sejam definidos a partir de suas variadas formas de utilização da leitura e da escrita, tanto da cultura escolar como também das diferentes culturas locais e populares, com as quais alunos e professores estão envolvidos, como os produtos da cultura de massa, por exemplo.

Especialmente na comunidade que está sendo tematizada neste trabalho, a escola raramente não valoriza as práticas de letramento vivenciadas fora dela. O que se ensina torna-se, então, totalmente descontextualizado da realidade do estudante, gerando, assim, a desmotivação pelo aprendizado e, até mesmo, a evasão escolar. Como o educando pode não encontrar na escola algo que faça sentido para a sua vida, algo que possa utilizar nas suas práticas sociais, abandona a oportunidade de avançar nos estudos. O conhecimento de mundo trazido pelo aluno é, muitas vezes, desvalorizado. Suas práticas de letramento também o são. Diante desse quadro, consideramos importante a escola buscar se abrir para o conhecimento cultural trazido pelo educando, para que saiba escolher o que trabalhar com ele, o que desenvolver, quais práticas de letramento propor, quais estratégias selecionar a fim de facilitar o aprendizado, tornando-o mais prazeroso e contextualizado em suas vivências, etc.

É exatamente nesse sentido que Rojo (2009) enfatiza o papel dos letramentos múltiplos na escola e destaca o mérito de se configurar um espaço no qual

os alunos “possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática” (Ibidem, p. 107). Esse trabalho possibilitaria a superação de ideologias que ignoram ou apagam os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e permitiria que a variedade de práticas de leitura e de escrita que circulam na sociedade esteja interligada e articulada ao entorno da escola e de seus agentes.

As observações de Rojo (2009) partem de reflexões sobre as práticas de ensino em uma perspectiva transformadora, autônoma e crítica em torno de uma “pedagogia da leitura e da escrita”, fundamentada em uma dimensão cultural das práticas e das metodologias utilizadas para reunir as ações que contribuem para processos de ensino-aprendizagem de leitura e escrita de sujeitos envolvidos em práticas sociais, para que possam compreender o universo que circunda suas vidas e fundamenta suas identidades.

É no contexto do espaço/tempo que os sujeitos vão formando e transformando as suas identidades. Como são discursivamente construídas, entendemos que também têm caráter linguístico (MOITA LOPES, 2002), visto que a visão de linguagem com a qual professores e alunos trabalham e a forma como esses atores sociais se constituem no espaço escolar nos alertam acerca da importância de questionar como estamos construindo os outros e como estamos sendo construídos por meio da linguagem. Nesse caso mais específico, poderíamos citar a forma como os professores, por meio de suas práticas, reforçam ou não estereótipos, questões de trabalho, modo de vida e de cultura relacionados à educação.

Assim, podemos pensar a prática de ensino como uma ação dotada de intenções e caminhos, os quais se direcionam de acordo com a forma e os princípios que regem determinada prática. Existem variadas formas de ensinar e estimular as

aprendizagens, por isso entendemos ser fundamental analisar como a prática escolar se organiza, a partir de quais objetivos se alinha, se pretendemos desenvolver o senso crítico dos sujeitos.

Compreendemos, portanto, que a prática pedagógica deve estar articulada em três variáveis: o aluno, os conhecimentos integrados às práticas de linguagem e a mediação do professor. Nessa proposta, o aluno é sujeito do processo de aprendizagem dos conhecimentos, por isso podemos dizer que a forma como esses elementos podem ser utilizados poderá promover uma formação crítico-transformadora na sala de aula. Como mostraremos, a seguir, as práticas selecionadas para o Projeto Baú de Leitura promovem mediações voltadas à compreensão leitora que tornam a prática educativa libertadora para professores e alunos, visto que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” e que “linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 2003, p. 11-12).

## 2. Projeto Baú De Leitura: Cidadania e Política Pública

O que denominamos de Projeto Baú de Leitura (doravante PBL) surgiu como uma proposta de educação contextualizada, crítica e cidadã para as crianças e adolescentes, sobretudo as que vivem na zona rural ou em situações de vulnerabilidade. Nasceu provocado pela UNICEF, que sugeriu ao MOC (Movimento de Organização Comunitária) a realização de experiências que estimulassem a leitura de forma lúdica e reflexiva com as crianças do PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil). Em pouco tempo, com o objetivo de ampliar o PBL, o MOC percebeu a necessidade de buscar novos parceiros, como a Comissão Estadual de Erradicação do Trabalho Infantil e as Prefeituras, por meio das Secretarias de Ação Social. Assim, o Projeto criou forças para atuar e levar o baú de leitura às crianças e

aos adolescentes do campo e da cidade. O PBL se constitui por uma maleta de couro, repleta de livros, que visita escolas do campo, com o objetivo de proporcionar momentos de alegria, de leitura e reflexão a crianças e adolescentes que não tinham oportunidade de fazê-lo prazerosamente.

A ideia inicial foi convidar as crianças a “viajar no mundo da fantasia” e mostrar aos adultos que esse mundo é bom, agradável, que seduz e desperta a sonhar com um mundo diferente do que se tem, mas possível de ser construído e/ou conquistado, mas percebemos logo que o alcance foi muito maior. A metodologia adotada é uma proposta de leitura lúdica, reflexiva e crítica, articulada por educadores que estimulam os participantes à leitura com prazer, cabendo a eles também fazer uma seleção criteriosa dos títulos apropriados às faixas de idade e promover leituras contextualizadas, reconhecendo os aspectos culturais importantes na comunidade e no mundo.

Nesse trabalho, a realidade se desoculta, adquirindo um significado, porque deixa de ser um conjunto de códigos restritos, para ser um mundo decifrado. Quando se atinge esse momento, o PBL elucida o cruzamento com outros textos literários, materiais produzidos e resgatados na comunidade, músicas, paródias, cantigas, provocando relações entre essas informações. São momentos de magia, de encanto e ludicidade, de contação de histórias e, a partir disso, a leitura no Projeto suscita novos sentidos, realçados pela arte, pela beleza, pelo encanto das palavras, permitindo uma compreensão crítica, instigando a criatividade e colaborando com a construção de competências (decodificação, compreensão, interpretação, intertextualização e relação com outras informações) que fortalecem sentidos e dão significados específicos àquilo que se lê: textos, cantigas, manifestações culturais expressas, tornando o leitor capaz de ler mensagens das mais variadas linguagens e gêneros textuais.

O PBL tem favorecido o desenvolvimento da capacidade de escrita e de interpretação de textos de crianças que estudam em escolas públicas da zona rural de Sergipe, como evidenciaremos a seguir, pois monitores capacitados desenvolvem atividades com meninas e meninos, utilizando o conteúdo do baú de leitura (material didático, dicionário e dezenas de livros de histórias infanto-juvenis) a serviço da promoção humana. A proposta é contribuir para que crianças e adolescentes melhorem o desempenho escolar, estimulando a capacidade crítica delas.

O trabalho acontece por meio de diferentes baús (de A ao M) com variados títulos de literatura infanto-juvenil, selecionados para contribuir com o desenvolvimento das pessoas. O PBL visa incentivar educadores e crianças a uma prática prazerosa de leitura como instrumento para conhecer a sua própria história, sua comunidade, sua família, e desenvolver a imaginação, a criatividade, a linguagem.

Diversas variáveis são consideradas para re-conceituar a leitura. Elas enlaçam muitas questões teórico-epistemológicas da interpretação e aborda a produção de sentido, em práticas culturais, políticas e éticas nitidamente imbricadas no tecido da vida social (YUNES, 2002).

O trabalho inicia-se a partir de uma ambientação feita no espaço em que ocorrem os momentos de leitura. O educador desenvolve atividades variadas uma vez por semana: ele conta as histórias e leva as crianças a lê-las em grupo, promovendo a apresentação do que foi lido. Assim, os alunos realizam, além da leitura, atividades diversas e enriquecedoras, como: desenhos, dramatizações, teatro de fantoches, paródias, poesias, músicas, criação de novas histórias. Com isso, além de construir seu conhecimento de forma participativa, consciente e crítica, os leitores refletem acerca das experiências vividas e dos valores partilhados. O contato com o texto e a interação com os demais indivíduos promove a educação, posto que “ninguém educa ninguém,

ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1996, p. 18).

Os títulos são diversificados, contendo livros de literatura infanto-juvenil dos mais diversos gêneros: fábulas, histórias, poemas, contos de fadas, lendas indígenas, africanas e nordestinas. Essa variedade possibilita, de maneira contextualizada, o desenvolvimento de uma leitura prazerosa e criativa. As obras são agrupadas por *motes* que ampliam o horizonte cultural e social, levando educadores e leitores a compreender e fazer a leitura de mundo para que ocorra apropriação e transformação social.

Segundo Alves (2003), o Projeto Baú de Leitura, na perspectiva da leitura prazerosa, tem por meta a exploração de um processo de comunicação no qual o livro é o representante de processos de identificação e das trocas culturais possíveis entre leitor e autor, porque promove a mediação do educador com os leitores e a interlocução com as visões de mundo expressas na obra. Essas leituras não se contrapõem, pelo contrário: propiciam tecer novas compreensões que favorecem diversos entendimentos acerca dos textos escritos e as linguagens constituídas na sociedade.

Ao experimentar o PBL, o educador estabelece uma relação dialógica com a criança, com a realidade dela, quando, para além de contar ou ler a história, cria condições para que ela lide com as histórias ampliando seus pontos de vista, trocando impressões sobre as mesmas, assumindo posições frente aos fatos narrados, bem como criando novas posições e personagens em novas situações por meio das quais vão desdobrando a história original.

Assim, o educador leitor cria condições que ampliam as possibilidades de integração entre o autor e a obra em uma prática pedagógica que não se restringe ao

ensino informativo do saber já produzido, mas avança a partir desse saber, rumo à construção de um saber novo que propicia a construção de conhecimentos e a concretização de produções orais e escritas. A título de ilustração do trabalho realizado, apresentamos, a seguir, excertos de produções recolhidas entre crianças e adolescentes a fim de evidenciar o avanço na compreensão textual e literária.

### 3. Interpretações realizadas por meio da reescrita do livro *Jeito de Ser*

Selecionamos para este trabalho cinco produções, de um total de quinze, elaboradas pelos sujeitos que participaram da atividade de reescrita da obra *Jeito de Ser*. Todos estão matriculados no 3º ano do ensino fundamental e possuem entre 7 e 14 anos. Preliminarmente, percebe-se que a maioria deles conseguiu apreender as informações contidas na história, sendo possível notar o entendimento do tema em discussão e dos elementos composicionais, evidenciando também a apreensão do direcionamento do livro. São visíveis em algumas escritas marcas de oralidade, porém isso não prejudica a compreensão geral da história, como passamos a mostrar a seguir.

“Os índios viviam na selva e se alimentavam do que a natureza produzia; caçavam, pescavam e colhiam frutas e raízes da floresta” (S1).

Nesse fragmento, notamos que já há uma apreensão acerca da história de Japuaçu, mas ainda está limitada às histórias dos indígenas de maneira mais geral, o que indica um conhecimento universal em relação à cultura desse grupo social. Essa interpretação global associa-se a um conhecimento anterior à prática de leitura, obtida por meio de vivências associados ao espaço/lugar das experiências sociais do autor, que foram discutidas antes da leitura do texto literário.

No excerto a seguir, já aparecem citações pontuais relativas à história lida por meio da referência a situações associadas ao índio Esperança e à filha do cacique. Como o relacionamento deles não era permitido, o índio foi aprisionado na forma de um pássaro que encantava a donzela. Isso foi compreendido pelo participante que citou diretamente as qualidades do pássaro, mas ainda são observadas dificuldades para esclarecer todos os detalhes por meio da escrita, o que possibilitaria construir a sequência lógica que contextualizaria a expressão “felizes para sempre”.

“Era uma vez um índio chamado esperança e um dia ele viu a índia filha do cacique que tinha o nome de índia esperança, contou assim: Tum, Tum, Tum, Tum e o canto do pássaro era lindo e eles viveram felizes para sempre” (S2)!

Os aspectos de apreendidos por (S2) anunciam, por um lado, o avanço em relação à compreensão leitora (é capaz de recuperar elementos literais do texto) e, por outro, a necessidade de o mediador insistir em atividades de contação, leitura e produção da história, como instrumentos que promovem o letramento, bem como em estratégias de recuperação de informações e de compreensão sobre o texto, tendo como foco a escrita da ordem linear dos acontecimentos na história.

No fragmento recolhido da escrita de (S3), o enredo da história aparece claramente explicitado, embora a construção do texto também apresente falhas na linearidade:

“A vida na floresta cheia de alegria tinha história e assombração, um rugido que ninguém tinha visto na floresta tinha um índio e o nome dele era esperança. Lá havia uma índia que foi aprisionada no sol e o pássaro cantou Tum, Tum, Tum, rum rum rum, quando o pássaro cantava mais alto e o sol brilhava mais e se abria mais o pajé” (S3).

Na primeira parte, o texto diz respeito ao enredo da história, mas a linearidade está comprometida porque é quebrada pelo emprego da vírgula que antecede o anúncio do rugido e da presença do índio. Isso demonstra que essa criança está em fase de compreensão dos recursos que auxiliam a organização das sequências textuais, uma vez que já passou da fase de apropriação do código escrito e que está se aprimorando nas formas de composição. Há o reconhecimento de que a vírgula separa ideias, contudo (S3) precisa perceber que esse não é o único recurso disponível no arranjo dos textos nem serve a todas as necessidades estilísticas.

Observamos também a forte presença de marcas da oralidade, típicas da contação de histórias, atividade que serviu de suporte para a produção. No PBL, isso não é um problema, pelo contrário, essa é uma oportunidade para a criação de diferentes estratégias de acesso aos textos e de recuperação de ideias tanto na modalidade oral quanto escrita.

A seguir, no segmento retirado da produção de (S4), a descrição do lugar no qual a narrativa acontece é omitida, e na abertura do texto há a descrição do fato que afeta a vida de Japuaçu, o índio transformado em pássaro. A avaliação dessa situação pode indicar que a escrita narrativa ainda está em fase de desenvolvimento, sendo importante o mediador diversificar as estratégias de reconto de histórias.

“Um certo dia nasceu na floresta um índio que se chamava Esperança e cresceu livre como os pássaros. Ele um dia foi transformado em pássaro por nome Japuaçu que cantava um canto triste por causa da namorada que estava presa ao sol” (S4).

Em nosso modo de ver, no entanto, podemos olhar não apenas para o que falta, mas, sobretudo, para o que temos. (S4) revela ter sido impactado pelo castigo imposto a Japuaçu. Ao construir sentidos para os elementos simbólicos contidos na

história, ele realçou o sofrimento do índio (“Ele um dia foi transformado em pássaro por nome Japuaçu que cantava um canto triste [...]”), e isso revela sensibilidade e empatia com o outro. Se temos como objetivo a formação de cidadãos, preocupados com o bem comum, esses sentimentos são essenciais.

Além disso, (S4) coloca em um plano de destaque a transformação de Japuaçu em pássaro, um elemento simbólico e mítico, que está associado à leveza, à alma, à liberdade, entre muitos outros significados. O poder de voar sempre motivou as pessoas a ir além, a romper com os limites impostos pela natureza humana, e isso parece ter inspirado esse leitor-escritor a selecionar esse elemento em primeiro lugar. As discussões em torno dessa escolha discursiva são tão importantes que as limitações linguísticas e textuais, que devem ser superadas, são colocadas em segundo plano durante a realização do PBL.

Outro trecho da produção de (S4) merece nossa atenção:

“A vida da floresta e muito silêncio. Um dia um índio estava na floresta cantano na floresta Tum Tum Tum rum rum e seu canto era muito bonito e o pajé era muito mau e ele transformo um índio em um pássaro e o pássaro estava muito tristi e ele cantor na floresta Tum Tum rum rum e o sol ficar mais briano” (S4).

Marcas de oralidade estão presentes nas palavras “cantano”, “tristi” e “briano”, além das onomatopéias (Tum Tum Tum), o que caracteriza a fala do indivíduo transcrita no texto. Essas marcas trazem indícios de um desconhecimento mais aprofundado relativo à linguagem formal associada às características dos gêneros orais e escritos. Além disso, aponta a possibilidade de trabalharmos as variações linguísticas trazidas nos falares dos alunos na escola ou em outros espaços de ensino-aprendizagem. Cada um desses elementos é transformado em tópico de estudo

durante a formação continuada dos mediadores e reforça a convicção de as produções infantis podem e devem ser norteadoras do trabalho do professor.

O texto produzido por (S4) e pelos outros participantes nos orienta a organizar atividades que permitam aprender a utilizar elementos coesivos que colaboram com a organização dos textos, favorecendo a construção de sentidos. Podemos perceber que os cinco fragmentos selecionados apresentam necessidades distintas, mas todos possuem conhecimentos acerca dos princípios da escrita alfabética e são capazes de interagir com um texto literário, e isso está evidente nas escritas que materializam a compreensão leitora vinculada à história *Jeito de Ser*. Os participantes apresentam-se em diversos níveis de conhecimento, mas demonstram que o desenvolvimento de competências e habilidades de escrita está associado ao tempo de cada indivíduo, da maneira específica como cada um interpreta o mundo, e também às oportunidades coletivas que são oferecidas a eles ao longo do processo de escolarização.

Essa breve análise proporciona perceber que os letramentos são construções individualizadas que se concretizam em práticas sociais nas quais as relações dialógicas são determinantes, pois, embora sejam extralinguísticas, participam do discurso, ou seja, constituem a composição semântica dos enunciados (VOLOCHÍNOV; BAKHTIN, 2010, p. 157), que caracterizam o modo como compreendemos a vida e sociedade.

Procuramos realçar como as atividades previstas no PBL podem desencadear processos coletivos de aprendizagem na sala de aula, com a contribuição de cada um, por meio da partilha dos conhecimentos adquiridos. Entendemos que, em um processo de alfabetização e apreensão do universo da linguagem, os conhecimentos linguísticos, em relação à pontuação e aos elementos coesivos, por

exemplo, têm seu lugar, mas não são suficientes para ampliar o letramento crítico dos participantes. Como nos explica Rojo (2009):

[...] para ler [...] não basta conhecer o alfabeto e decodificar letras e sons da fala. É preciso também compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. É preciso também interpretar, criticar, dialogar com o texto: contrapor a ele seu ponto de vista, detectando o ponto de vista e a ideologia do autor, situando o texto com seu contexto (Ibidem, p. 44).

Concordando com essa afirmação, sublinhamos ser preciso aprender a olhar para outros aspectos que impactam as relações em sociedade, e comprovamos por meio do desenvolvimento do trabalho no PBL que despertar o gosto e o prazer pela leitura, sobretudo do texto literário, pode colaborar nesse sentido, pois permite a construção de sentidos variados, de valores e de identidades.

Como os letramentos estão vinculados ao contexto social em que se inserem os sujeitos, entendemos ser fundamental analisar as produções dos participantes na dimensão ideológica, como orienta Street (2013).

No enunciado de (S5), “Devemos respeitar o povo indígena, pois somos parte deles”, encontramos uma posição muito clara que manifesta um processo de reflexão ideológica, proporcionada pelo trabalho em torno da lenda de Japuaçu, uma vez que o sujeito assume parte da responsabilidade pelas circunstâncias que impactam a vida do povo indígena no Brasil. Ao reconhecer que os indígenas integram a formação do povo brasileiro, (S5) reconstrói sua identidade e dá voz àqueles que na história de nosso país foram massacrados e silenciados por séculos.

Aprender a trabalhar com a dimensão social em espaços escolares, relacionando com a história e cultura da comunidade, é bastante exigente para todos os educadores, por isso o acervo do PBL é composto por títulos que intencionalmente visa provocar diálogos que possibilitam tematizar as vidas das crianças e adolescentes, casos de família, histórias pessoais e coletivas, sentimentos humanos, favorecendo, assim, a ampliação dos conhecimentos de mundo, a socialização de vivências, a crítica social e o resgate e a valorização de identidades.

### Considerações finais

Neste artigo propomos analisar as práticas de letramento vivenciadas por crianças e adolescentes de uma escola da zona rural do agreste sergipano, e esse caminho só foi possível mediante a seleção de estratégias de ensino de caráter transdisciplinar, que permitiram revelar o quanto a linguagem é carregada de sentidos, construídos pelos sujeitos quando estão em interação.

Tentamos mostrar a partir da experiência do Projeto Baú de Leitura que o processo de alfabetização está articulado a uma dimensão crítico-social, na medida em que as intencionalidades do projeto apontam para um trabalho com a leitura e a escrita integrado a uma intenção política, de modo que o sujeito possa posicionar-se enquanto participa de atividades que propiciam o desenvolvimento de suas habilidades. A capacidade de relacionar os textos inclui o diálogo com sua própria realidade, com outras pessoas, com outros textos, com outras circunstâncias, em um processo contínuo de ação-reflexão-ação, o que promove a reflexão acerca de problemas reais e a assunção posições sociais. Assim, ser e estar no mundo entrelaçam-se quando se quer agir de maneira participante e cidadã.

No tocante às informações reunidas na análise do *corpus* constituído para este trabalho, vemos que um olhar mais sensível é essencial quando se quer articular processos de formação de crianças e adolescentes, exigindo, portanto, uma pedagogia da leitura e da escrita contextualizada às escolas do campo, sobretudo àquelas que têm como foco principal a formação de sujeitos reflexivos. Especialmente, em um momento histórico marcado pela modernização, notamos que o modelo hegemônico de ensino de línguas e de literatura tem imposto padrões que não atendem às necessidades específicas de alguns grupos sociais, pois apenas fortalece a lógica de que somente a cidade possui condições de vida e trabalho, o que pode acarretar, por sua vez, o êxodo rural e o fechamento de algumas escolas do campo, inviabilizando, assim, a produção e a permanência de saberes e práticas relacionadas à vida e ao modo de ser e agir nesse espaço.

Entendemos que a metodologia do PBL, apresentada brevemente neste artigo, possa inspirar práticas metodológicas que venham a impulsionar reflexões e ações educativas que definam o ensino de língua portuguesa como um lugar legítimo para o respeito às pluralidades, à ação democrática e emancipadora.

### REFERÊNCIAS

- ALVES, Jussara Secondino do Nascimento. *Projeto Baú de Leitura: exercitando a metodologia*. Feira de Santana: JB, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª ed. São Paulo: Paz & Terra, 1996.
- MOITA LOPES, Luis Paulo da. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.
- ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. Trad. Marcos Bagno. *Filologia linguística do português*. n. 8, p. 465-488, 2006.

\_\_\_\_\_. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola, 2013.

STREET, Brian; LEFSTEIN, Adam. *Literacy: an advanced resource book*. London / New York: Routledge, 2007.

VOLOCHÍNOV, V.; BAKHTIN, M. A palavra na vida e na poesia. Introdução ao problema da poética sociológica (Anexo). In: BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. *Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação*. (Org. aos cuidados de V. Miotello). São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p.145-181.

YUNES, Eliana (org.). *Pensar a leitura: complexidade*. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2002.

**Recebido:** 20.01.2015 – **Aprovado:** 29.02.2015