

Estratégias de ensino e aprendizagem de leitura e escrita no ensino fundamental: experiências pós-pandemia

Teaching and learning strategies for reading and writing in elementary school: post-pandemic experiences

José Marcelo Costa dos Santos

Universidade Federal do Piauí

RESUMO

O presente artigo trata de uma experiência pedagógica do pesquisador, desenvolvida em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, numa escola da rede pública de Parnaíba, no norte do Estado do Piauí, no primeiro semestre de 2022. A atividade ocorreu a partir de um projeto de intervenção baseado em estratégias de ensino e aprendizagem de leitura e escrita. Objetivou-se, em relação ao ensino: promover práticas de letramento linguístico com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e desenvolver metodologias de ensino e aprendizado de leitura e escrita. No que diz respeito à aprendizagem, intencionou-se: ampliar habilidades de leitura e escrita a partir de vivências em práticas de letramento linguístico e melhorar a capacidade de oralidade e articulação da linguagem em contextos sociais de uso da língua. A base teórica compreendeu estudos de Antunes (2003), Brasil (2018), Sánchez (2004), Soares, Aroeira e Porto (2010), Solé (1998), dentre outros. A metodologia aplicada foi o ciclo de oficinas pedagógicas mediadas, desenvolvidas por meio de sequências didáticas. O projeto oportunizou aos discentes a ampliação de suas habilidades de ler e escrever, mediante uma experiência de uso da língua em contexto motivador às práticas de letramento linguístico.

PALAVRAS-CHAVE

Escrita. Estratégias de Ensino e Aprendizagem. Leitura.

ABSTRACT

This paper focuses on a pedagogical experiment applied in a 9th-grade elementary education class, in a state school in Parnaíba, a town located in the north of the Piauí (a Brazilian federative unity), in the first semester of 2022. In this sense, we have implemented an intervention project based on teaching and learning strategies for reading and writing. As for the reading ability, we aimed to promote linguistic literacy practices with students in the 9th-grade elementary education class and develop teaching and learning

José Marcelo Costa dos Santos

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Professor Adjunto da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação e Práticas da Docência em Língua Portuguesa (GEFPDOC-LP/UFMA/CNPq). ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0001-5612-5601>

Recebido em:
23/04/2023

Aceito em:
12/06/2023

MAI / AGO 2023
ISSN 2317-9945 (ON-LINE)
ISSN 0103-6858
P. 109-125

methodologies for reading and writing. As for the learning ability, the aim was to enhance reading and writing skills based on experiences in linguistic literacy practices and improve oral competencies and language articulation in social contexts of linguistic communication. The theoretical basis included studies by Antunes (2003), Brasil (2018), Sánchez (2004), Soares, Aroeira and Porto (2010), and Solé (1998), among others. The methodology applied was a cycle of mediated pedagogical workshops, developed through didactic sequences. The project offered the students the opportunity to expand their reading and writing skills, through an experience of language use in a motivating context to linguistic literacy practices.

KEYWORDS

Writing. Teaching and learning strategies. Reading.

1. Introdução

As consequências severas de dois anos sem aula presencial, em virtude da Pandemia de *Covid-19*, podem ser observadas na aprendizagem dos alunos, tendo em vista que muitos sequer puderam acompanhar as aulas remotas, via plataformas digitais, e outros não conseguiram estudar por meio dos roteiros de atividades ofertados nas instituições de ensino.

Na cidade de Parnaíba, no norte do Estado do Piauí, a cerca de 360 km da capital Teresina, esta realidade é observada e traz grandes preocupações. Verificou-se que muitos são os desafios do professor de Português, considerando que o comprometido nível de escrita e de leitura do alunado deve interferir diretamente nas práticas pedagógicas docentes, inclusive nos demais componentes curriculares, o que torna crucial o envolvimento de toda a comunidade escolar no enfrentamento desta situação.

Em março de 2022, quando teve início o primeiro semestre presencial, após o pico mais severo da crise pandêmica no Piauí, percebeu-se que, numa turma de 9º ano do Ensino Fundamental, vários alunos tinham dificuldade de escrita, alguns apresentavam irregularidades no nível de leitura e a maioria se mostrava desmotivada a esses aprendizados, apresentando comportamento disperso e pouco produtivo nas aulas.

Observando esse quadro, havia grande preocupação por parte do professor de Língua Portuguesa, que se inquietou diante da problemática evidenciada nessa turma: Como motivar os alunos ao aprendizado da leitura e da escrita? Pensando nesta questão e mediante estudos realizados nos campos da linguagem e das práticas docentes, desenvolveu-se um projeto de intervenção pedagógica o qual foi denominado “Minha língua, meu universo de criação”.

O projeto objetivou, em relação ao ensino: promover práticas de letramento linguístico com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e desenvolver metodologias de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. No que diz respeito à aprendizagem, intencionou-se: ampliar habilidades de leitura e escrita a partir de vivências em práticas de letramento linguístico e melhorar a capacidade de oralidade e articulação da linguagem em contextos sociais de uso da língua.

A referida ação pedagógica foi necessária e de grande importância,

uma vez que o desenvolvimento de práticas em torno do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita, em contextos de letramento linguístico, é essencial à formação dos discentes, principalmente os que apresentam maiores dificuldades (MATÊNCIO, 2007), bem como à promoção de atividades práticas que motivem o aprendizado e potencializem o fazer docente, as quais devem ser encorajadas na escola.

O presente artigo, o qual está organizado em cinco seções, apresenta aspectos da referida prática de intervenção pedagógica, de modo a compartilhar, com a comunidade interessada, possíveis alternativas a partir de proposições metodológicas de construção de estratégias de ensino, com vista ao letramento linguístico, por intermédio de uma ação pedagógica mediada.

2. Embasamento teórico

O projeto de intervenção “Minha língua, meu universo de criação” se amparou nos construtos legais e pedagógicos do campo da educação e das práticas de linguagem, com ênfase no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita em contextos de letramento linguístico na escola.

Compreende-se que o trato da Língua Materna é a base para a formação escolar dos estudantes, considerando a relação entre oralidade, leitura e escrita (ANTUNES, 2003), portanto, a aprendizagem do idioma tende a facilitar o entendimento do educando em relação aos construtos com os quais deve entrar em contato durante sua formação escolar.

Na visão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997), a língua é fundamental para que o aluno tenha participação social efetiva no contexto em que se insere “[...] por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos” (BRASIL, 1997, p. 15).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tem como um de seus referenciais os PCN, por sua vez, orienta que o ensino de Língua Portuguesa deve ser pautado em quatro eixos de integração das práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção de textos e análise linguística/semiótica.

A função do professor, como mediador de práticas de linguagem, é crucial para o alinhamento entre esses eixos, o que deve culminar no desenvolvimento de habilidades e competências específicas, de modo que os discentes “apropriem-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social” (BRASIL, 2018, p. 85).

A BNCC ratifica a visão sobre a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, propondo que está no texto a centralidade do trato das práticas significativas de linguagem. A Base orienta que o ensino do Português deve contemplar experiências de letramento, de modo que os estudantes tenham condições de fazer uso social da Língua em situações reais de uso. Para isso, espera-se um trabalho articulado no sentido de que essas vivências significativas se desenvolvam em práticas de oralidade, leitura/escuta, produção escrita/multisemiótica e análise linguística/semiótica (BRASIL,

2018).

O que se propõe, entretanto, para o ensino de Língua Portuguesa só pode ser efetivado se houver as necessárias condições estruturais e materiais aliadas à competente mediação do professor, do contrário não será possível obter bons resultados no que diz respeito ao alcance da proficiência linguística materna, logo é preciso atentar para a ferramenta principal nesse processo – o texto.

Um texto é a realização de uma atividade cognitiva e social, em que as condições sócio-históricas orientam não só no que se diz sobre o mundo, mas também a forma que se escolhe para dizer: as representações sobre a situação de interação, sobre os interlocutores, sobre os temas e sobre a própria linguagem são determinantes para a produção de ideias e o processo de textualização (MATTA, 2009, p. 43).

Nesse sentido, o ato da escrita se ampara em processos cognitivos nos quais quem produz motiva sua produção a partir de vivências e experiências sociais, culturais e linguísticas que darão norteamento ao que se terá como resultado, isto é, os textos, sejam em quais forem os gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003), ou a ordem tipológica (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) que os caracterize.

A produção aqui enfocada pauta-se nos postulados bakhtinianos no sentido de se compreender que a aprendizagem linguística, em tratos de oralidade, leitura e escrita, ocorre mediante a produção de gêneros do discurso, ou seja, das infindáveis formas de construção textual produzida pelos falantes. Esses gêneros são produzidos consciente ou inconscientemente, “quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática” (BAKHTIN, 2003, p. 282).

Busca-se, ainda, fundamentação a partir dos estudos de Dolz e Schneuwly (2004), considerando a importante contribuição desses autores para o entendimento das ordens tipológicas do discurso, bem como para a compreensão do caráter interacional do ensino da língua, com foco no trabalho com os gêneros textuais. Eles concebem que a prática pedagógica do professor deve abranger o uso de sequências didáticas – instrumentos que possibilitam a aprendizagem da língua em sua materialização em forma de textos.

De acordo com Abreu (2005, p. 13), “o texto não é uma unidade construída por uma soma de sentenças, mas pelo encadeamento semântico delas, criando, assim, uma trama semântica”, a qual se articula mediante o grau de compreensão e interpretação do produtor sobre a temática expressa na produção.

É nessa esteira interpretativa que a formação que aqui se propôs foi amparada, uma vez que se relaciona com a ideia de uso social, mediante o trabalho com textos, gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003). Logo, uma prática de ensino e aprendizagem que possibilita a formação de sujeitos proficientes, cidadãos letrados.

O texto pode refletir a visão do autor sobre o cenário histórico, social, cultural e econômico de determinado período mediante uma posição de quem escreve diante de fatos, fenômenos ou situações, ratificando o postulado de que o

texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem. O homem é visto como um texto que constrói textos (BRASIL, 2000, p. 18).

Na conjuntura contemporânea, as práticas de produção, intimamente relacionadas com os atos de leitura, configuram o que se entende como letramento linguístico. Na perspectiva de Silva (2011, p. 21), o processo de letramento contempla a “formação de cidadãos funcionalmente letrados, capazes de utilizar a língua escrita para sua necessidade individual do ponto de vista cognitivo e atendendo a demanda social da sociedade que prestigia a língua padrão.”

Há na literatura vigente diversos conceitos sobre o que significa letramento. Rojo (2010, p. 26), por exemplo, entende práticas de letramento como “os modos culturais de se utilizar a linguagem escrita com que as pessoas lidam em suas vidas cotidianas”. Soares, Aroeira e Porto (2010), por sua vez, assinalam a relação entre letramento e o ato de alfabetização, esclarecendo que, embora sejam processos distintos, relacionam-se significativamente.

No entendimento dessas autoras, é preciso alfabetizar letrando, isto é, agregar a prática de aprendizado da leitura e da escrita ao uso competente dessas habilidades no contexto social do aluno, de modo que se transformem em práticas sociais, ações de efetivo exercício de cidadania, possibilitando a atuação ativa do cidadão no ambiente em que esteja inserido.

Assim, Soares, Aroeira e Porto (2010, p.41) apontam que: “Quanto mais a criança for estimulada a experimentar escrever e ler, quanto mais ela puder exercitar a leitura e a escrita livremente, [...] maior a possibilidade de desenvolver uma atitude positiva em relação a esse processo”.

Acredita-se que esse entendimento também seja aplicável à clientela adolescente e jovem, visto que se o educando é estimulado, ao invés de ser pressionado, a ler e a escrever, tem maiores condições de desenvolver essas habilidades. E ainda, se esta motivação vier a partir de práticas ecléticas, compostas de diversificados procedimentos, serão possíveis melhores resultados.

Já dizia Freire (2011, p. 9): “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. A partir do que postula esse autor, compreende-se que é no contexto das práticas cotidianas dos educandos que se dão as melhores oportunidades de aprendizado linguístico.

Ao se trabalhar, portanto, a partir da realidade dos alunos, daquilo que é próximo de suas vivências, pode ser possível motivá-los ao aprendizado, considerando que “[...] a prática da leitura é um princípio de cidadania, ou seja, leitor cidadão, pelas diferentes práticas de leitura, pode ficar sabendo quais são as suas obrigações e também pode defender os seus direitos, além de ficar aberto às conquistas de outros direitos” (SILVA, 2003 p. 24).

O projeto ora fundamentado caracteriza os postulados acima, visto que se intenciona que os educandos possam fazer uso social de sua língua, tornando-se cidadãos letrados, capazes de contribuir nos contextos nos

quais estejam inseridos, tendo a motivação e o reconhecimento do idioma como parte de sua identidade cidadã.

3. Metodologia aplicada

O referido projeto de intervenção fundamentou-se em aportes teórico-metodológicos voltados às práticas da docência em contextos de leitura e produção de textos, mas também se buscou alinhamento com os postulados da pesquisa científica. O estudo apresenta abordagem qualitativa (MINAYO, 2016), considerando trata-se da análise de uma problemática específica, motivada por ações, valores e atitudes.

Tem características de pesquisa-ação, a qual, de acordo com Tripp (2005, p. 445), configura-se como uma prática estratégica que possibilita a professores “aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”, por meio das seguintes ações: planejamento visando à melhoria de uma prática, implementação do procedimento, monitoramento dos efeitos da prática desenvolvida e avaliação de tal prática.

Propôs-se um conjunto de ações que englobaram vivências práticas de estratégias de leitura e de escrita por meio de um ciclo de oficinas pedagógicas desenvolvidas mediante procedimentos que possibilitaram a melhoria da capacidade de ler e de escrever dos alunos.

A concepção de oficina pedagógica, nesta ação, amparou-se no postulado de que esta metodologia “não é somente um lugar para aprender fazendo; supõe principalmente o pensar, o sentir e o agir” (VIEIRA; VOLQUIND, 2002, p. 12). Nesse ensejo, as oficinas formaram um conjunto de práticas bem-sucedidas que permitiram aos alunos construir, compreender, produzir e ampliar conhecimentos.

Acredita-se que a construção de ambientes nos quais sejam possíveis desafiar os educandos diante da possibilidade de construir conhecimento fomenta e motiva o ato de aprender, desde que devidamente mediado por uma pedagogia do ensinar, ou seja, “esse processo (ensino-aprendizagem) se torna possível pela mediação, visto que as funções do desenvolvimento humano se manifestam primeiro num plano social e depois individual” (VYGOTSKY, 2007, p. 68).

A prática pedagógica do professor, essencialmente prática educativa, fomenta-se no plano de agregar teorias e práticas, de modo a possibilitar o processo de aprendizagem significativa, o que confere ao docente uma função também de mediador.

No âmbito da sala de aula, a mediação pedagógica ocorre a partir da ação do professor frente ao processo de ensino e aprendizagem, viabilizando o desenvolvimento considerável de saberes e competências do alunado. A este respeito, Silva (2003, p.10) afirma que “o espaço educativo se transforma em ambiente de superação de desafios pedagógicos que dinamiza e significa a aprendizagem, que passa a ser compreendida como construção de conhecimento e desenvolvimento de competências em vista de formação cidadã”.

Nesta compreensão, e tomando como referente a função mediadora do professor, entende-se que se trata de ação que vai muito além do simples fazer em determinada prática, isto é, o entendimento sobre o papel

de mediador na prática pedagógica docente abrange o próprio universo da aprendizagem discente. Como mediador, o professor assume a função de articular o ato de aprender do educando.

Ser mediador não pode ser entendido apenas como sendo um aplicador de pacotes educacionais ou mero constatador do que o aluno faz ou deixa de fazer. Ser mediador deve significar antes de mais nada, estar entre o conhecimento e o aprendiz e estabelecer um canal de comunicação entre esses dois pontos (CAGLIARI; CAGLIARI, 1999, p. 225).

No caso do projeto em questão, ser mediador das práticas de linguagem requereu do docente um olhar sensível diante das dimensões complexas que caracterizam a aprendizagem da Língua, com foco na leitura e produção textual. O trabalho do mediador compreendeu ações de reflexão, planejamento, práticas, avaliação e inferências, tendo como técnicas as oficinas pedagógicas (VIEIRA; VOLQUIND, 2002).

O projeto foi desenvolvido a partir de sequências didáticas (ZABALA, 1998; DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004), produzidas e aplicadas pelo professor mediador, contemplando a organização descrita no quadro abaixo:

Quadro 01: Estrutura das Oficinas Pedagógicas

Oficina	Tema	Objetivos	Metodologia	Recursos	Tempo
01	Construção do Diagnóstico	Promover práticas de letramento linguístico com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental; desenvolver metodologias de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita	Roda de conversa; Leitura, compreensão, interpretação e produção de comentário sobre texto motivador.	Cópias impressas da crônica "Mulheres da Minha Vida", de Maria Sans; caderno, lápis, borracha, caneta.	Aula 01 Aula 02
02	Práticas de intervenção em leitura e escrita I	Ampliar habilidades de leitura e escrita a partir de vivências em práticas de letramento linguístico; melhorar a capacidade de oralidade e articulação da linguagem em contextos sociais de uso da língua.	Produção textual direcionada; caixa de orientação	Música ambiente, fotografias e/ou objetos, caderno, lápis, borracha, caneta.	Aula 03 Aula 04 Aula 05
03	Práticas de intervenção em leitura e escrita II	Promover práticas de letramento linguístico com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental; desenvolver metodologias de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita; ampliar habilidades de leitura e escrita a partir de vivências em práticas de letramento linguístico; melhorar a capacidade de oralidade e articulação da linguagem em contextos sociais de uso da língua.	Rodízio de leitura, aula passeio, roda de conversa, produção de livretos, socialização (roda literária), avaliação.	livros, revistas, manchetes retiradas da internet; papel A4, pincéis, cola, tesoura, caderno, lápis, borracha, caneta.	Aula 06 Aula 07 Aula 08

Fonte: O autor

projeto à luz do conceito de Zabala (1998, p. 18), que a define como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos.”

Aproximou-se também da ideia de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), os quais caracterizam o termo sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Assim, foram desenvolvidas duas sequências didáticas compostas por cinco aulas de cinquenta minutos cada uma, totalizando dez aulas, o que no currículo escolar do Ensino Fundamental correspondeu a duas semanas de atividades ligadas ao projeto de intervenção.

A metodologia desenvolvida nas oficinas teve como fundamentos teóricos os estudos de Antunes (2003), Brasil (2018), Paula e Silva (2008), Pécora (2002) e Solé (1998). As atividades foram direcionadas a uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, composta por 32 alunos, na modalidade regular, em março de 2022.

4. Análise da ação: as oficinas pedagógicas

A atividade de intervenção “Minha língua, minha identidade” parte de uma proposta de ciclos de oficinas temáticas mediadas, contudo, anterior às atividades práticas, deu-se o importante processo de planejamento das ações, em que o professor elaborou as sequências didáticas, organizou e preparou os materiais necessários.

Compreende-se que o processo de planejamento é essencial ao desenvolvimento das ações didáticas no fazer docente, no sentido de que integra

a sequência de tudo o que vai ser desenvolvido em um dia letivo. [...] É a sistematização de todas as atividades que se desenvolvem no período de tempo em que o professor e o aluno interagem, numa dinâmica de ensino-aprendizagem (PILETTI, 2004, p. 48).

Em seguida, iniciou-se o desafio de aplicação do projeto. A sensibilização ocorreu por meio da formação de uma roda de conversa na sala de aula: sentados em círculo, alunos e professor começaram a dialogar sobre temas comuns como, por exemplo, o retorno ao ensino presencial, as expectativas de cada um e o que gostavam de fazer.

Percebeu-se que este primeiro contato deixou o ambiente mais fértil para o que iria ocorrer nas semanas seguintes, uma vez que na roda de conversa os discentes interagiram entre si e com o professor, sorriram, falaram com mais liberdade e demonstraram certa curiosidade sobre o projeto mencionado pelo professor durante o diálogo.

Estabelecer essa atmosfera propícia às boas práticas de ensino e aprendizagem foi crucial para o andamento do projeto, considerando “que a sala de aula é um espaço de convivências e relações heterogêneas em ideias, crenças e valores e que tudo isso contribui para nutrir os vínculos que são construídos nesse ambiente” (LOPES, 2008, p. 10).

Não é possível desenvolver um trabalho satisfatório sem que haja um

ambiente saudável, de boas relações entre alunos e professor, pois a sensibilidade e a afetividade devem ser propulsoras das interações no contexto escolar, como se esclarece a seguir:

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual (FREIRE, 1996, p. 146).

Foi com esse entendimento que o projeto de intervenção “Minha língua, meu universo de criação” foi pensado e desenvolvido, isto é, promovendo possibilidades de diálogos, de relações entre saberes e percepções, entre os alunos e, também, entre professor e discentes, de modo que um plano social de convivência foi acordado no grupo.

A primeira etapa dessa prática foi a “Oficina 01 – Construção do diagnóstico da turma”: o professor de Língua Portuguesa aplicou uma atividade (leitura, compreensão, interpretação e produção de comentário sobre a crônica “Mulheres da Minha Vida”, de Maria Sans), no sentido de identificar os alunos com maiores dificuldades no campo da leitura e da escrita.

Relacionando o conteúdo da roda de conversa, o mediador fez a motivação para a leitura do texto, que foi lido em forma de jogral tendo a participação de seis alunos, dos quais três já apresentaram alguma dificuldade no ato de ler, sendo que os cinco primeiros convidados a executar a leitura se recusaram alegando suposta timidez.

Essa ação fez parte de uma estratégia de leitura em que foram propostos atos coletivos de apreciação do texto, com fins ao aprendizado dos conteúdos do que foi lido, o que potencializou habilidades de leitura, tendo em vista que:

Formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes (SOLÉ, 1998, p. 72):

Após a leitura, iniciou-se a etapa de compreensão e interpretação, a qual mostrou que alguns discentes apresentavam certa dificuldade em responder com maior teor interpretativo, embora o texto fosse relativamente simples de compreensão. A atividade foi encerrada com a produção de um breve comentário sobre o enredo da crônica, o que mostrou em quais aspectos residiam os maiores problemas: a maioria dos alunos apresentou uma escrita comprometida, sem marcas de parágrafo, ausência de pontuação básica, muitos deslizes ortográficos e até mesmo desconexão com o que estava expresso no texto analisado.

O quadro descrito caracteriza o cenário desolador que vem se complicando a cada ano na escola, intensificado pelos impactos desastrosos da Pandemia de *Covid-19*: crianças em processos desordenados de leitura e escrita. Para Franchi (2002), a situação é mais severa, principalmente, entre os alunos de classes menos favorecidas, pois não têm acesso aos meios e

tecnologias mais adequados para aprender satisfatoriamente e os impactos são visíveis nas séries subsequentes aos anos iniciais de escolarização.

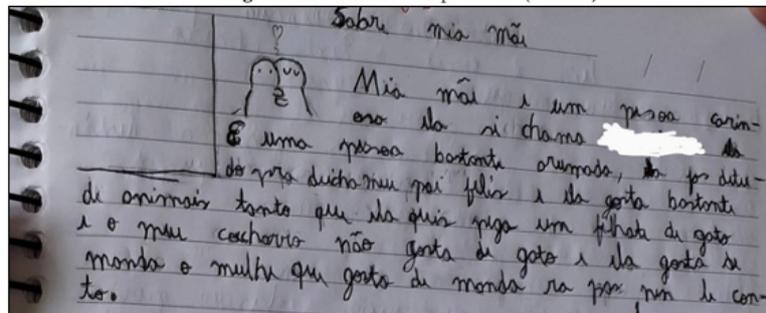
Vale ressaltar que esse procedimento inicial do projeto compreendeu o que se denomina como avaliação diagnóstica, ou seja, neste caso, foi a identificação do perfil linguístico da turma. Essa modalidade avaliativa tem a finalidade de “diagnosticar e tomar decisões em vista da melhoria da aprendizagem do educando” (LUCKESI, 2011, p. 285).

A partir do diagnóstico, deu-se o desenvolvimento da “Oficina 02 - Práticas de intervenção em leitura e escrita I”: solicitou-se aos discentes que trouxessem de casa fotografias e/ou objetos que os fizessem lembrar-se de figuras femininas que tivessem importância em suas vidas. Nem todos trouxeram o material, porém muitos compartilharam fotografias e objetos de mãe, avó, irmã, madrinha, tia, por exemplo.

Em círculo, ao som de música instrumental ambiente, os alunos foram motivados a tecer uma produção sobre as mulheres de sua vida, em qualquer gênero de texto, em alusão ao “Dia da Mulher”. As fotografias e objetos foram utilizados para despertar a inspiração e a criatividade na produção.

Na primeira versão do texto, o trabalho foi intenso. Os alunos demonstraram, a exemplo do diagnóstico, grandes dificuldades em produzir. Muitos sequer sabiam ordenar um parágrafo, aliando a isso uma quantidade exaustiva de erros ortográficos e ausência de marcas de pontuação. A figura abaixo mostra um dos textos produzidos nessa etapa.

Figura 1: 1ª Versão de texto produzido (Aluno A)



Fonte: Arquivo do acervo do projeto de intervenção.

Como é possível verificar, o texto apresenta acentuados problemas de produção, principalmente em relação à ortografia das palavras: há supressão de grafemas, troca de letras, forte influência da variedade coloquial falada na construção das sentenças frasais escritas e ausência de marcas básicas de pontuação, como vírgula e ponto continuativo.

De acordo com Sánchez (2004), os principais problemas de escrita ocorrem, dentre outros fatores, em virtude de dificuldades linguísticas voltadas ao frágil planejamento do texto, à excessiva troca de letras e pontuação, ao pouco tempo destinado à produção e à revisão ineficaz. Como visto, alguns desses fatores são identificados no texto em questão.

Foram necessárias três aulas para o desenvolvimento da oficina temática 01, sendo intensa a atuação do professor na execução das devidas inferências, enquanto os discentes tentavam lapidar a escrita à luz das informações dadas em cada rodada de orientação. Nesse sentido, vale refletir:

Ensinar a ler e a escrever continua sendo tarefa da escola. É preciso conhecer melhor este processo e não por a culpa no aluno, ou no meio social, é necessário entender como se constrói este conhecimento e se a motivação é adequada para que o aluno prossiga em sua evolução (SANTOS; CARNEIRO, 2013, p. 202).

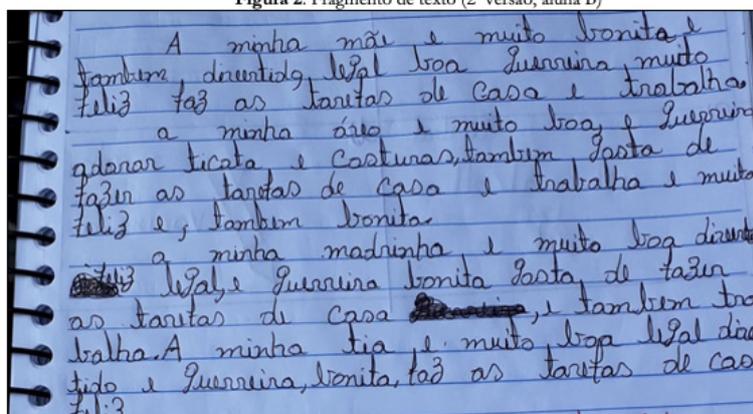
Uma técnica utilizada foi a “caixa de orientação”: a cada problema de escrita, o professor elaborou uma espécie de frase-título para, ao final da rodada de produção, apresentar o problema em forma de orientação para que aquele deslize não fosse cometido novamente.

Isso ocorreu sem que nenhum nome fosse citado durante a exposição das orientações, a fim de não gerar constrangimento ou inibição nos alunos em face da produção, considerando nesse ensejo o fato de que, segundo Morais (2010, p. 21), “ao ensinar ortografia, o professor precisa então levar em conta as peculiaridades de cada dificuldade ortográfica”.

Ao final da terceira aula, os primeiros resultados começaram a surgir, alunos que apresentavam severas dificuldades conseguiram escrever textos mais coerentes e coesos, mesmo com algumas visíveis fragilidades. A satisfação dos educandos foi visível; inclusive, alguns pediram para ilustrar o texto e outros se mostraram motivados a ler a produção em casa, na presença dos pais.

O fragmento abaixo mostra um trecho de um dos textos produzidos, após duas rodadas de orientação, nas quais rascunhos foram produzidos, revisados, corrigidos com a inferência do mediador e revisados e reescritos em nova versão, de modo que os alunos percebessem as mudanças na feitura do gênero produzido.

Figura 2: Fragmento de texto (2ª versão, aluna B)



Fonte: Arquivo do acervo do projeto de intervenção.

Neste fragmento, vê-se que alguns dos problemas apontados no texto anterior (Figura 01) foram suavizados: a ortografia ganhou mais forma, em relação à variedade formal da língua, há marcas de paragrafação e alguns sinais de pontuação começaram a ser aplicados à produção.

O texto traz um teor de entendimento da ideia proposta de forma mais articulada, mostrando que o processo de escrita requer tempo, atenção e acompanhamento, ou seja, “o trabalho com a escrita deve ser processual e contínuo e que essas regras devem ser desenvolvidas constantemente para que haja uma boa aprendizagem” (SANTOS; CARNEIRO, 2013, p. 202).

Assim, a Oficina 02 foi concluída com saldos muito positivos, no senti-

do de que a maioria da turma conseguiu escrever e alguns alunos mostraram melhoras na capacidade de escrita. Houve um intervalo de três aulas, da Oficina 02 para a prática 03, o qual foi destinado a atividades de estudo da língua voltadas aos seguintes conteúdos: Termos essenciais da oração e tipos de sujeito, trabalhados a partir dos textos produzidos na oficina 02.

Após as atividades propostas, foi desenvolvida a “Oficina 03 - Práticas de intervenção em leitura e escrita II”: o professor levou para a sala de aula livros, revistas e algumas manchetes retiradas da *internet* e motivou a turma a observar esses materiais e escolher algum para ler, mediante algum possível grau de interesse. Formaram-se duplas, trios e outros preferiram a individualidade, mas todos os presentes escolheram algum tipo de texto para ler. Dessa forma:

Ensinar a ler com compreensão não implica impor uma leitura única, a do professor ou especialista, como a leitura do texto. Ensinar a ler é criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo, referencial do texto, isto é, mostrar à compreensão. E ensinar, antes de tudo, que o texto é significativo, e que as sequências discretas nele contidas só têm valor na medida em que elas dão suporte ao significado global (KLEIMAN, 2008, p. 151).

Em seguida, o mediador retirou os alunos da sala e os levou para uma área arborizada da escola, com a autorização da coordenação pedagógica da instituição, com intuito de propiciar um ambiente diferenciado para a prática. O referido local é bastante ventilado, as copas das árvores formam grandes sombras nas quais os educandos puderam ficar à vontade para a apreciação do material escolhido.

O movimento nesse espaço foi intenso: os alunos leram (dentro de suas possibilidades, o que foi potencializado no trabalho em dupla ou em trio, porque um ajudava o outro), conversaram sobre o conteúdo do texto, interagiram. Entre brincadeiras, uma ou outra distração (naturais para a idade deles), percebeu-se que a atividade foi significativa, visto que vários discentes se envolveram com a proposta da leitura, contando sempre com a mediação do professor que se movimentava para dar assistência a todos que necessitassem.

Desta feita, cabe ressaltar:

Trabalhar com estratégias de leitura permite ao leitor ampliar e modificar os processos mentais de conhecimento, bem como compreender um texto. Compreender é a base para que todas as crianças se engajem completamente na leitura de livro de literatura e se tornem leitoras. (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 108).

Na aula 07, houve uma roda de conversa para que o grupo socializasse a experiência da leitura. Esse momento foi muito interessante: os educandos, em sua maioria, demonstraram satisfação em ter realizado a atividade, o que foi confirmado quando o professor sugeriu que comentassem o conteúdo de suas leituras e muitos conseguiram expressar suas percepções.

As aulas 08 e 09 foram dedicadas à proposta de produção: o professor sugeriu que, em duplas ou em trios, os alunos criassem uma narrativa em que juntassem o conteúdo das leituras que tinham realizado na etapa anterior, ou seja, deveriam produzir um texto em que fosse possível relacionar

os assuntos, sendo o gênero à escolha. Exemplo: crônica, fábula, história de aventura, poema, etc.

Essa atividade relacionou as habilidades de leitura e escrita de forma mais expressiva, exigindo maior empenho dos aprendentes, afinal:

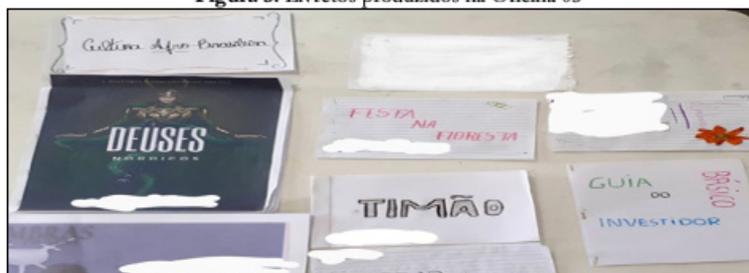
Ler e escrever são muito mais que juntar letras e formar palavras. Ler é ver mais do que está escrito, é descobrir o que o outro pensou. Escrever é poder deixar a nossa marca numa folha, num caderno, no mundo. Ler e escrever são saber que isso foi construído aos poucos, com a ajuda de muitos e a própria força de vontade (GONTIJO, 2001, p. 49).

Como o ambiente estava propício graças à atmosfera que vinha se desenhando desde o diagnóstico, os alunos prontamente atenderam à solicitação e iniciaram a feitura, processo que se mostrou mais complexo do que o professor imaginava, principalmente porque os discentes sabiam o que queriam escrever, entretanto, no momento de grafar no papel, as dificuldades se fizeram presentes.

Foram aulas bastante trabalhosas, o mediador precisou fazer inúmeras interferências, tentando ajudar os alunos na produção, desde a organização da paragrafação à escrita à luz da variação formal do Português. Nem todos conseguiram produzir da forma que gostariam, porém foi visível o desejo de realizar a tarefa.

Percebendo a dedicação à atividade, o mediador sugeriu às equipes que ilustrassem os textos, os quais em sua maioria eram narrativos, e os organizassem em formato de livretos, o que agradou à turma. O resultado foi a produção de vários pequenos ensaios, com temáticas diversas, ilustrados com desenhos e gravuras, como mostra a figura abaixo.

Figura 3: Livretos produzidos na Oficina 03



Fonte: Arquivo do acervo do projeto de intervenção.

Os livretos foram apresentados numa roda literária e exibidos na sala de aula, como culminância do projeto de intervenção, o qual teve um resultado significativo na aprendizagem dos alunos que, motivados à leitura e à produção escrita, evoluíram no domínio dessas habilidades.

Houve ainda um momento dedicado à avaliação do projeto, em que os discentes expressaram suas opiniões sobre aquelas semanas de atividades. Os relatos orais levaram o mediador a entender que o projeto foi bem-aceito e se fez como uma ação que poderá gerar novas práticas interventivas na turma. Vale destacar a importância da habilidade de articulação da oralidade em todas as atividades em que foram requeridos dos alunos a manifestação de fala.

Nestes termos, é necessário que se reflita sobre o fato de que

Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (BRASIL, 1997, p. 67-68).

A experiência das oficinas ratificou a ideia de que escrever não constitui uma tarefa das mais fáceis, são muitas as implicações em torno do ato de produzir gêneros à luz do código normativo e das características inerentes a cada tipo de texto, no entanto, com o empenho e a devida motivação, aliados às condições sociocognitivas e pedagógicas adequadas são possíveis bons resultados.

5. Considerações finais

A experiência compartilhada neste artigo ratifica a máxima de que a proficiência em leitura e escrita compreende processos complexos que envolvem habilidades cognitivas as quais são acionadas mediante o desenvolvimento de capacidades linguísticas que devem ser trabalhadas logo nos primeiros anos de escolarização.

Verificou-se que, quando essas aprendizagens não são bem desenvolvidas, surgem os problemas e as dificuldades nos atos de ler e escrever, como foi mostrado na realidade da turma do 9º ano do Ensino Fundamental, na qual se deu o projeto “Minha língua, meu universo de criação”.

O ciclo das três oficinas aplicadas, totalizando oito aulas, em duas semanas de trabalho, oportunizou uma experiência significativa de aprendizados mútuos, em que alunos e professor mediador apreenderam no próprio exercício de conviver e buscar melhorias diante de uma problemática que envolvia questões de ensino e de aprendizagem.

Com base nas vivências do projeto de intervenção, acredita-se que é possível motivar os discentes ao aprendizado da leitura e da escrita por meio de atividades que agucem a curiosidade, a criatividade e, principalmente, que tenham relação com algo do interesse dos envolvidos como, por exemplo: fatos do cotidiano, músicas do momento, filmes, esportes praticados ou admirados pelos discentes, manifestações culturais, entre outros.

As oficinas tiveram boa adesão na turma, porque partiram de contextos que interessaram os educandos. Mesmo não sendo uma tarefa fácil, considerando as complexidades do fazer e as dificuldades identificadas, o ambiente acolhedor e as ações de motivação fizeram diferença no desenvolvimento das práticas.

Neste ensejo, acredita-se que os objetivos foram alcançados na medida em que o projeto promoveu práticas de letramento linguístico com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, mediante metodologias de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, o que contribuiu para a ampliação dessas habilidades, bem como para a melhoria da capacidade de oralidade e articulação da linguagem em contextos sociais de uso da língua.

O projeto constituiu-se ainda, numa prática que potencializou, além de aprendizados cognitivos, relações interpessoais na turma favorecendo o desenvolvimento de propostas metodológicas futuras. As dificuldades foram amenizadas, mas ainda existem, logo fazem-se necessárias outras ações, de modo a fortalecer o aprendizado da língua como fenômeno socio-

cultural, histórico, que faz parte da identidade dos falantes.

Referências

ABREU, Antônio Suárez. **Curso de redação**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2005.

ANTUNES, Maria Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares do Ensino Médio**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEMT, 2000.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAGLIARI, Gladys; CAGLIARI, Lucas Carlos. **Diante das letras**: a escrita na alfabetização. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

FRANCHI, Eglê. **A redação na escola**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, Renata Junqueira (Orgs.). **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **O processo de apropriação da linguagem escrita em crianças na fase inicial de alfabetização escola**. Tese de Doutorado (Doutorado em Linguística), UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo, 2001.

KLEIMAN, Angela. **Leitura**: ensino e pesquisa. 3. ed. Campinas, São Paulo:

Pontes Editora, 2008.

LOPES, Rita de Cássia Soares. **A relação professor-aluno e o processo ensino-aprendizagem**. Ponta Grossa, PR: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meireles. **Leitura, produção de textos e a escola**: reflexões sobre o processo de letramento. Campinas, SP: Mercado da Letras, 2007.

MATTA, Sozângela Schemim. **Português**: linguagem e interação. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro, 2009.

MINAYO, Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia**: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2010.

PAULA, Anna Beatriz; SILVA, Rita do Carmo Polli da. **Didática e Avaliação da Língua Portuguesa**. Curitiba: Ibepex, 2008.

PÉCORA, Alcir. **Problemas de Redação**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PILETTI, Claudino. **Didática Geral**. 23. ed. São Paulo: Ática, 2004.

ROJO, Roxane. Alfabetização e letramento múltiplos: como alfabetizar letrando? *In*: ROJO, SILVA, E. T. da. **Conhecimento e cidadania**: quando a leitura se impõe como mais necessária ainda? Conferência sobre leitura: trilogia pedagógica. Campinas: Autores Associados, 2010.

SÁNCHEZ, Jesús-Nicasio García. **Dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTOS, Dangelma Maria Pereira Santos; CARNEIRO, StâniaNágila Vasconcelos Carneiro. Dificuldades de escritas diagnosticadas em alunos do ensino fundamental. **Revista Exitus**, vol. 03, n. 02, jul/dez. 2013. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6078646.pdf> Acesso em: 14 abr. 2023.

SILVA, E. T. **Leitura**: trilogia pedagógica. Campinas, SP: Autores associados, 2003.

SOARES, Maria Inês Bizzotto; AROEIRA, Maria Luísa; PORTO, Amélia. **Alfabetização Linguística: da teoria à prática**. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 27 maio. 2023.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Lea. **Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como?** 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.