

## OFICINAS DE LEITURA, INTERPRETAÇÃO E PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

Luciani Ester Tenani<sup>1</sup>  
Sanderléia Roberta Longhin-Thomazi<sup>2</sup>

**RESUMO:** O projeto “Desenvolvimento de oficinas pedagógicas de leitura, interpretação e produção textual no ensino fundamental”, sediado na Universidade Estadual Paulista (UNESP), com apoio da PROEX, visou ao desenvolvimento e à aplicação de oficinas pedagógicas de leitura, interpretação e produção de textos, de diferentes gêneros textuais, para alunos matriculados no Ensino Fundamental de uma escola pública, na periferia de São José do Rio Preto-SP. A análise dos textos produzidos levou a desdobramentos do projeto por duas vias fundamentais. Na primeira, permitiu a identificação de problemas e incorreções de uso da linguagem, ponto de partida para a elaboração de minicursos oferecidos aos alunos da escola. As propostas de minicursos fomentaram um envolvimento ainda maior dos licenciandos em Letras com o ensino de Português na escola. Na segunda, os 5.469 textos produzidos nos quatro anos de vigência do projeto fundamentaram pesquisas voltadas à descrição de processos que envolvem relações entre fala e escrita, em um quadro teórico que valoriza a multiplicidade de letramentos associada às práticas sociais vivenciadas pelos alunos. Desse modo, esse projeto de extensão primou por articular o atendimento à comunidade externa, na figura de alunos de escola pública, ao da comunidade interna, na figura dos graduandos em Letras.

**PALAVRAS-CHAVE:** Português. Ensino fundamental. Escrita. Letramento. Banco de dados.

*Text reading, interpretation and writing workshops in elementary school*

**ABSTRACT:** This paper describes a project called “Development of educational workshops on text reading, interpretation and writing in elementary school”, which took place at the São Paulo State University (UNESP) with financial support given by the PROEX-UNESP (Pro-Rectorate of Extension). This project aimed to organize and run educational workshops on reading, interpreting and writing different genres for students enrolled at a public elementary school in São José do Rio Preto, São Paulo state. The analysis of the texts produced by the students unfolded the project into two essential approaches. In the first one, it was possible to identify problems and inaccuracies in language usage, which was the starting point to prepare the mini-courses that would be offered. These mini-courses promoted a deep involvement of undergraduate students (in Portuguese Language and Literature) with the practice of Portuguese teaching at the school. In the second one, 5.468 texts, which were produced during the four-year project, founded researches whose goal is to describe processes in which there is a relation between speech and writing, and are based on a theoretical framework that values the multiplicity of

<sup>1</sup> Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas, professora no Departamento de Estudos Linguísticos e Literários do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Campus São José do Rio Preto), vice-coordenadora do Grupo de Pesquisa (CNPq) Estudos Sobre a Linguagem (GPEL) (lutenani@ibilce.unesp.br).

<sup>2</sup> Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas, professora no Departamento de Estudos Linguísticos e Literários do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Campus São José do Rio Preto), membro do Grupo de Pesquisa (CNPq) Estudos Sobre a Linguagem (GPEL) (longhin@ibilce.unesp.br).

literacies associated with social practices experienced by the students. Thus, this extension project aimed to articulate the service to the external community – in this case, public school students - to the internal community – undergraduate students in Portuguese Language and Literature.

**KEYWORDS:** Portuguese. Elementary school. Writing. Literacy. Data bank.

## INTRODUÇÃO

A produção de textos em ambiente escolar é uma prática social que tem sido objeto de preocupação de professores e de pais de alunos por diversas motivações. Uma delas diz respeito, justamente, aos “problemas de redação”, que incluem a falta de coesão e coerência do texto, os usos não convencionais de pontuação, os chamados “erros de ortografia”, dentre outros. Esse cenário é comum em escolas públicas e, por vezes, o diálogo entre direção/coordenação da escola e universidade nasce do desejo comum de buscar meios para que os textos produzidos pelos alunos alcancem os patamares esperados, conforme previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998), doravante PCN. Neste texto, relatamos como se deu esse diálogo entre escola e universidade públicas por meio do projeto de extensão universitária “Desenvolvimento de oficinas pedagógicas de leitura, interpretação e produção textual no Ensino Fundamental”, coordenado por docentes do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE/UNESP).

O projeto foi executado em quatro anos (2008 a 2011), na escola estadual Zulmira da Silva Salles, localizada na periferia de São José do Rio Preto-SP. O propósito maior foi atender à comunidade externa, por meio de propostas que aprimorassem as práticas de leitura e de escrita dos alunos do Ensino Fundamental II (EFII) e, ao mesmo tempo, contribuíssem com a comunidade acadêmica ao propiciar aos alunos universitários uma reflexão sobre as práticas de ensino de Português, gerando subsídios para atividades de pesquisa científica. Assim, o projeto aliou professores e graduandos do curso de Licenciatura em Letras, no âmbito da universidade, e direção, coordenação, professores, alunos e pais de alunos, no âmbito da escola.

Na aplicação das oficinas pedagógicas, foram realizadas atividades de leitura e de escrita. Os textos produzidos foram coletados e organizados de modo a constituir um banco de dados que propiciasse o desenvolvimento de estudos sistematizados acerca dos chamados “problemas de escrita”, subsidiando a elaboração de atividades extras na escola. Desse modo, por meio da análise dos textos produzidos, foi possível identificar problemas e incorreções de uso da linguagem escrita, ponto de partida para a elaboração de minicursos sobre conteúdos de língua portuguesa, aplicados a cada semestre, em horários alternativos às aulas regulares. Abordando temas como ortografia, pontuação, junção e textualidade, os minicursos, ministrados por graduandos em Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP), *Campus* São José do Rio Preto, visaram à melhoria do desempenho dos alunos do EFII na área de português.

Nessa perspectiva, o projeto de extensão não só atendeu à comunidade externa, mas também a uma necessidade específica do licenciando em Letras, que é a experiência da dinâmica escolar em sala

de aula. Para o público do EFII, as ações do projeto consistiram no desenvolvimento de leitura e interpretação de textos, seguida de produção escrita e na realização de minicursos sobre temas diversos, ampliando a formação em língua portuguesa. Para os graduandos em Letras, essas ações se traduziram na elaboração e aplicação mensal das oficinas pedagógicas de leitura e produção textual, na elaboração e aplicação de minicursos de língua portuguesa e na organização do banco de dados. As tarefas foram norteadas e supervisionadas pelas professoras coordenadoras do projeto.

Além de atender às demandas dos alunos da escola e dos universitários participantes do projeto, as coordenadoras identificaram no referido banco de textos – um resultado do projeto de extensão sobre a escrita no EFII – a oportunidade singular de desenvolver projetos de pesquisa, em nível de graduação e de pós-graduação, focados na descrição de fatos de linguagem envolvendo relações entre fala e escrita.

O relato dessa experiência será detalhado adiante em seção específica. Antes, faz-se necessário explicitar os fundamentos teóricos que guiaram o percurso trilhado ao longo dos quatro anos do projeto de extensão ora descrito.

### **Perspectiva teórica para o estudo da escrita**

Todas as atividades relacionadas ao ensino-aprendizagem de português como língua materna desenvolvidas na escola foram pautadas em uma concepção de escrita enquanto modalidade de enunciação inserida em um processo de letramento vinculado às práticas de oralidade (CORRÊA, 2007). Nesse quadro teórico, as iniciativas do projeto foram conduzidas pela valorização da multiplicidade de letramentos associada às práticas sociais vivenciadas pelos alunos, pela consideração dos gêneros discursivos e pelo reconhecimento da importância de atentar ao processo de escrita do aluno e não apenas ao produto final. Portanto, visou-se ao alcance da escrita “institucionalizada” como, por exemplo, o texto escrito segundo as convenções ortográficas.

Para explicitar a abrangência dessa perspectiva teórico-metodológica na fundamentação do projeto, focalizamos, aqui, os chamados erros de segmentação não convencional de palavras, como “concerteza” (hipossegmentação) e “com versa” (hipersegmentação). Da perspectiva escolar, especificamente para os professores envolvidos no ensino de português, segmentar e juntar palavras é tema que merece atenção. Quando considerados textos produzidos nos anos finais do EF, essas grafias podem ser índices de que o aprendiz apresenta problemas de alfabetização (ZORZI, 2006) e de que, não tendo sido sanados no ciclo I do EF, tendem a permanecer no ciclo II. Essa constatação leva os profissionais do ensino (professores e coordenadores de escola) ao diagnóstico de que o aluno do ciclo II necessita de aulas de reforço, a fim de aprender o que não conseguiu assimilar nas aulas de língua portuguesa, e/ou de acompanhamento fonoaudiológico para sanar problemas de distúrbios de aprendizagem.

De uma perspectiva clínica, particularmente na área da psicopedagogia e da fonoaudiologia educacional, as junções e segmentações de palavras que fogem à convenção ortográfica podem ser tomadas como um dos “sintomas” de disortografia, conforme afirmam Fernández et al. (2010)<sup>3</sup>:

<sup>3</sup> Os autores tratam da disortografia “enquanto manifestação de alteração no processamento fonológico e ortográfico decorrente de condições determinadas genética e neurologicamente, como os transtornos de aprendizagem específico (dislexia do desenvolvimento) e global (distúrbio de aprendizagem)” (FERNÁNDEZ et al., 2010, p. 500).

A caracterização da disortografia se dá pela dificuldade em fixar as formas ortográficas das palavras, apresentando como sintomas típicos a substituição, omissão e inversão de grafemas, **alteração na segmentação de palavras, persistência do apoio da oralidade na escrita e dificuldade na produção de textos.** (FERNÁNDEZ et al., 2010, p. 501, grifos nossos).

Desse ponto de vista, a interpretação de grafias não convencionais de palavra baseia-se na hipótese de que o aprendiz junta palavras ao escrever por se apoiar na oralidade para produção do enunciado escrito. O resultado, na escrita, é a ocorrência de hipossegmentações, como “concerteza” (“com certeza”). Se, depois de corrigido, o aprendiz passa a separar demais as palavras por aplicar regras para segmentar o fluxo da fala em palavras escritas em contexto que não é pertinente, o resultado, na escrita, é a ocorrência de hipersegmentações, como “com versa” (“conversa”). Assim, nota-se que, da perspectiva clínica, o percurso de aprendizado é da fala para a escrita, havendo uma interferência da primeira na segunda. Ainda que esperada inicialmente, a expectativa é a de que essa interferência seja superada, na medida em que o aprendiz adquire as regras da ortografia. Se o aprendiz não alcança essa etapa final do processo e produz textos com hiper e hipossegmentações no EFII, conforme documentado em Tenani (2011), essas grafias são classificadas como “erros ortográficos”, como “sintomas” de que o aprendiz apresenta “disortografia”, um distúrbio de aprendizagem.

No projeto de extensão, distanciamos-nos dessas interpretações dadas às segmentações não convencionais de palavra e aproximamos-nos de uma perspectiva linguística que toma essas grafias como pistas do trabalho do sujeito com a linguagem (CAPRISTANO, 2004, 2007b; CHACON, 2005, 2006) e, desse modo, como evidências de que a organização dos enunciados falados é, em alguma medida, percebida pelo aprendiz que busca plasmar na escrita (ABAURRE, 1998, 1991; ABAURRE; SILVA, 1993) o que supõe ser o registro convencional do enunciado.

Adotamos, em nossa prática, uma abordagem do ensino da escrita em sala de aula que não é grafocentricamente orientada e que, por conseguinte, põe em cena outra concepção de língua e de escrita que não aquelas que se verificam frequentemente em ambiente escolar, em que língua é identificada à escrita e escrita significa código alfabético (CORRÊA, 2006). À luz dessas concepções, que são comuns em ambiente escolar, considera-se que o aprendiz que não domina a ortografia de palavras corriqueiras, tal como previsto nos PCN, não sabe escrever e não sabe português, sua língua materna. Além disso, a depender do ano escolar em que se encontra o aluno e da frequência das dúvidas ortográficas, o chamado “erro ortográfico” é entendido como sintoma de “disortografia”, como já apontamos.

Em suma, a fundamentação teórica adotada em nosso projeto trilhou um percurso que visou promover outra perspectiva de língua, de escrita e da relação entre fala e escrita aos profissionais que lidam com “erros ortográficos”. Ao assumirmos uma perspectiva de análise linguístico-discursiva, afastamos-nos de uma concepção de escrita como modalidade da língua que sofre influência (indesejada) da modalidade falada, como apontado por Corrêa (2006). Concebemos fala e escrita como modos de enunciação que se realizam por meio de práticas orais e letradas (CORRÊA, 2004). É dessa perspectiva linguístico-discursiva, que concebe língua(gem) como atividade dialógica (BAKHTIN, 1992), que as oficinas pedagógicas sobre leitura e escrita

foram concebidas. As atividades foram desenvolvidas com base na consideração de relações complexas entre enunciados falados e escritos, que são constituídas por meio de práticas sociais, privilegiadamente, as práticas orais e as letradas.

## Descrição da experiência

Em 2008, ano de implantação do projeto, o diretor da escola apresentou aos pais e à Associação de Pais e Mestres (APM) os objetivos e o plano de atividades que seria desenvolvido pelos docentes e alunos da universidade com os alunos do EFII do período matutino. A ideia foi assumida como parte do plano pedagógico da escola. A escolha do período em questão para a aplicação das oficinas coube à direção, que a fez considerando o maior número de alunos nesse período e a maior disponibilidade de salas para as aulas extracurriculares no vespertino. De 2009 a 2011, os horários de realização foram decididos em função da disponibilidade das turmas alvo das atividades. Em 2009, as ações ocorreram pela manhã e à tarde e, em 2010 e 2011, apenas pela manhã, em razão da distribuição dos alunos feita pela escola.

Ainda em 2008, a proposta do projeto foi aprovada pelas instâncias universitárias (Conselho de Departamento, Comissão Permanente de Extensão, Pró-reitoria de Extensão). No mesmo ano, recebeu apoio financeiro da Fundação para o Desenvolvimento da Pesquisa de São José do Rio Preto (FAPERP). Nos outros anos, a continuidade foi solicitada e aprovada, recebendo auxílio financeiro e bolsas da Pró-reitoria de Extensão (PROEX/UNESP). A ajuda financeira foi utilizada para confecção do material destinado às oficinas pedagógicas e aos minicursos e às bolsas (três em 2010 e três em 2011), destinadas aos alunos do curso de licenciatura em Letras atuantes nas equipes do projeto.

Além dos bolsistas, o projeto contou com a participação de alunos voluntários, vinculados ao curso de licenciatura em Letras e ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, da UNESP, *Campus* São José do Rio Preto. Durante a vigência, houve a participação de um total de dezoito alunos,<sup>4</sup> sendo dez voluntários e oito bolsistas,<sup>5</sup> além de professores de português da própria escola pública, que atuaram também como voluntários, realizando tarefas de aplicação das oficinas. Do total de alunos, cinco licenciandas<sup>6</sup> tornaram-se pós-graduandas ao longo do desenvolvimento do projeto. Essas alunas desenvolveram projetos de iniciação científica e, posteriormente, projetos de mestrado e doutorado sobre temas abordados no desenvolvimento dos minicursos oferecidos aos alunos do EFII. Dessa maneira, verifica-se que o projeto de extensão proporcionou às licenciandas a oportunidade de vivenciar a realidade da escola pública, o que as motivou a refletir, já em nível de pós-graduação, acerca dos chamados problemas de leitura e de escrita.

No que toca propriamente às ações do projeto, conforme mencionado anteriormente, as atividades consistiram em: (1) desenvolvimento e aplicação das oficinas pedagógicas; (2) análise dos textos coletados e elaboração dos minicursos; e, (3) organização dos textos em um banco de dados. Essas

---

<sup>4</sup> Os alunos participantes do projeto foram: Ana Amélia Menegasso da Silveira, Anaísa Soares Marques dos Santos, Marília Costa Reis, Vanessa Cristina Pavezi, Aline Freitas Vieira, Geovana Carina Neris Soncin, Larissa Marçal Silva, Ana Carolina Araújo, Fabiana Cristina Paranhos, Mariane Esteves Silva, Ana Caroline de Lima, Ana Ligia Alves Silva, Thais Machado de Sá, Natália Curti, Gustavo da Silva Andrade, Érika Shigaki Lisboa Aidar, Flávia Alves Cambi, Gabriela Oliveira da Silva.

<sup>5</sup> O desligamento e a seleção de novo bolsistas explicam o descompasso entre o número de bolsas (total de 6) e o número de bolsistas (total de 8).

<sup>6</sup> As alunas são: Marília Costa Reis, Vanessa Cristina Pavezi, Geovana Carina Neri Soncin, Ana Carolina Araújo, Fabiana Cristina Paranhos.

atividades ficaram sob a responsabilidade de três equipes, conforme descreveremos ao longo desta seção.

A equipe responsável por elaborar e aplicar mensalmente as oficinas pedagógicas de leitura, interpretação e produção textual (Equipe 1) esteve sob a supervisão de uma das coordenadoras do projeto. Coube aos membros dessa equipe elaborar cada uma das propostas do ano letivo, aplicar a proposta de produção textual em sala de aula, produzir um diário de execução da proposta, coletar os textos produzidos e organizá-los em pastas, que foram previamente etiquetadas e acondicionadas em um armário do projeto de extensão.

A aplicação das oficinas pedagógicas consistiu, fundamentalmente, em duas etapas. Na primeira, o monitor do projeto conduzia a leitura e a discussão da proposta e, na segunda, cada aluno produzia um texto escrito. A dinâmica de desenvolvimento dessas atividades transcorreu em aulas (língua portuguesa ou leitura e redação de textos) de cinquenta minutos. Algumas vezes, as atividades foram acompanhadas pelo professor responsável pela turma, em outras, foi aplicada pelo próprio professor da escola, que se dispôs a cooperar com as atividades do projeto de extensão.

Houve dificuldades na execução das atividades quando os alunos afirmavam não saber o que escrever ou quando algum fato afetava a rotina da escola, como, por exemplo, a ocorrência de campeonatos esportivos entre escolas. A dinâmica experimentada nas oficinas pedagógicas foi relatada pelo monitor ou pelo professor a partir de um roteiro de questões, o chamado “Diário de Campo” (Anexo 1). Além do diário escrito, os licenciandos relatavam à coordenação os aspectos positivos e negativos verificados nas atividades desenvolvidas.

As propostas das oficinas foram elaboradas, em geral, a partir de um texto, de uma coletânea de textos ou de uma tira de humor. Todo o material foi distribuído gratuitamente aos alunos. Com base na abordagem teórica sobre escrita, as propostas de produção de texto foram realizadas visando proporcionar aos alunos experiências de leitura e de escrita vinculadas a práticas sociais orais e letradas. O Quadro 1 traz um exemplar de proposta desenvolvida com os alunos da quinta série, no ano de 2008.

Quadro 1 - Exemplo de proposta de leitura e produção textual.



- A partir da tirinha acima e com base em seus próprios conhecimentos (outros textos lidos, novelas, filmes etc.), escreva uma **narrativa em terceira pessoa** que trate da mesma temática. Para essa proposta, diferentemente da tirinha, tanto o homem quanto a mulher podem “sofrer” as consequências da relação.
- Seu texto deve conter de 20 a 25 linhas e deve ser escrito à tinta. Seu texto não deve ultrapassar os limites designados para a escrita.
- Dê um título a seu texto.

Fonte: As autoras.

No primeiro ano do projeto, foram desenvolvidas oficinas pedagógicas para todas as turmas do período matutino das quatro séries<sup>7</sup> do EFII. No ano seguinte, foram desenvolvidas somente para as turmas de sexta série, cujos alunos, em 2008, estavam na quinta série. Desse modo, em 2008, as oficinas foram ministradas a todos os alunos, de todas as séries e, nos anos subsequentes, desenvolvidas para acompanhar os estudantes até a conclusão do EFII. Essa estratégia garantiu o acompanhamento do desenvolvimento das práticas de leitura e escrita ao longo do EFII e, ainda, a constituição de um banco de dados de escrita que tem permitido investigações longitudinais, em que o desempenho dos alunos escreventes pode ser analisado por todo o ciclo II do EF.

Em termos quantitativos, em 2008, foram desenvolvidas seis propostas de leitura e produção de textos para todas as 13 turmas<sup>8</sup> das quatro séries do EF II, perfazendo um total de 2.752 produções textuais, que foram escritas por 573 alunos, sendo 898 textos produzidos por 193 alunos da quinta série, 597 textos produzidos por 121 da sexta série, 626 textos escritos por 138 alunos da sétima série e, por fim, 631 textos escritos por 121 alunos da oitava série. Foram, ao final, 78 oficinas pedagógicas, sobre as quais foram elaborados, em igual número, os diários de campo com relato de desenvolvimento das oficinas. O conjunto de 2.752 textos constitui a amostra transversal do banco de dados de escrita do EFII.

<sup>7</sup> Na época do desenvolvimento do projeto, estava vigente uma estrutura do EF em oito séries. Por essa razão, mantemos a nomenclatura “série” para os anos letivos (atualmente sexto, sétimo, oitavo e nono anos do EF).

<sup>8</sup> Dada a organização das salas de aula, em 2008, as séries foram constituídas, no período matutino, da seguinte maneira: 3 turmas de quinta série, 3 turmas de sexta série, 4 turmas de sétima série e 3 turmas de oitava série.

Em 2009, foram desenvolvidas sete propostas de leitura e produção textual, destinadas às cinco turmas da sexta série, perfazendo um total de 35 oficinas pedagógicas, o que resultou em 1.062 textos, os quais foram produzidos por 198 alunos. Em 2010, foram seis propostas aplicadas em cinco turmas de sétima série, que resultaram em 30 oficinas pedagógicas e na coleta de 672 textos, produzidos por 200 alunos. Em 2011, último ano do projeto, houve o desenvolvimento de sete propostas de leitura e produção textual para cinco turmas da oitava série, perfazendo 35 oficinas pedagógicas e 982 textos redigidos por 190 alunos. Nesses três anos de acompanhamento longitudinal dos alunos, foram desenvolvidas 100 oficinas pedagógicas, sobre as quais foram produzidos diários de aplicação das oficinas.

Portanto, os alunos acompanhados ao longo dos quatro anos do EFII tiveram a oportunidade de desenvolver 26 propostas de produção textual. Por meio delas, foram coletados 3.614 textos, produzidos por um total de 291 alunos. Esse conjunto de textos constitui a amostra longitudinal do banco de dados de escrita. Abaixo, visualiza-se como se distribuem os 5.468 textos produzidos pelos alunos do EFII.

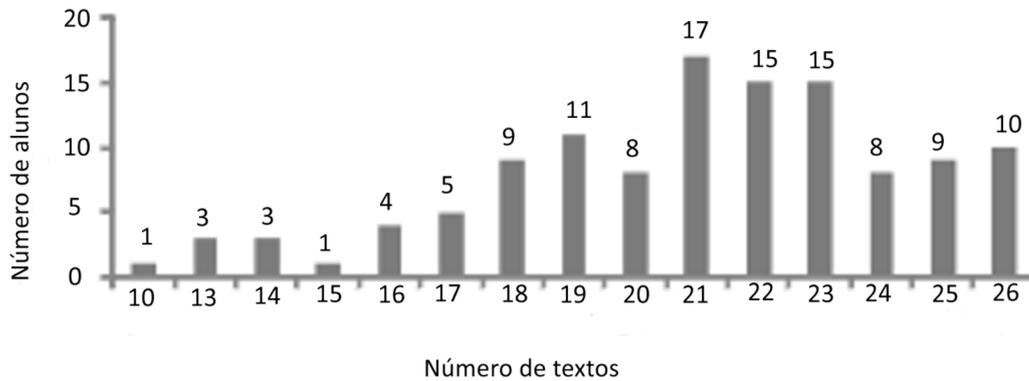
Tabela 1 - Total de textos coletados.

Ano coleta	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série	Total
2008	898	597	626	631	2.752
2009		1.062			1.062
2010			672		672
2011				982	982
	898	1.659	1.298	1.613	5.468

Fonte: As autoras.

Quanto à amostra longitudinal, constatamos que há alunos que participaram dos quatro anos do projeto de extensão, enquanto outros participaram de dois ou três anos, o que se deve principalmente aos casos de transferência de escola. Excluídos esses alunos, identificamos 124 alunos, sendo 68 do sexo feminino e 56 do sexo masculino, que sempre participaram do projeto de extensão. Dentre esses alunos, 119 (40% do total) sempre produziram textos em todos os anos letivos e, juntos, produziram 2.495 textos, sendo 611 textos na quinta série; 726, na sexta série; 477, na sétima série; e 682, na oitava série. No Gráfico 1, visualiza-se que predominam alunos que produziram de 21 a 23 textos, havendo um maior número de alunos que produziram 21 textos ao longo dos quatro anos letivos do EFII.

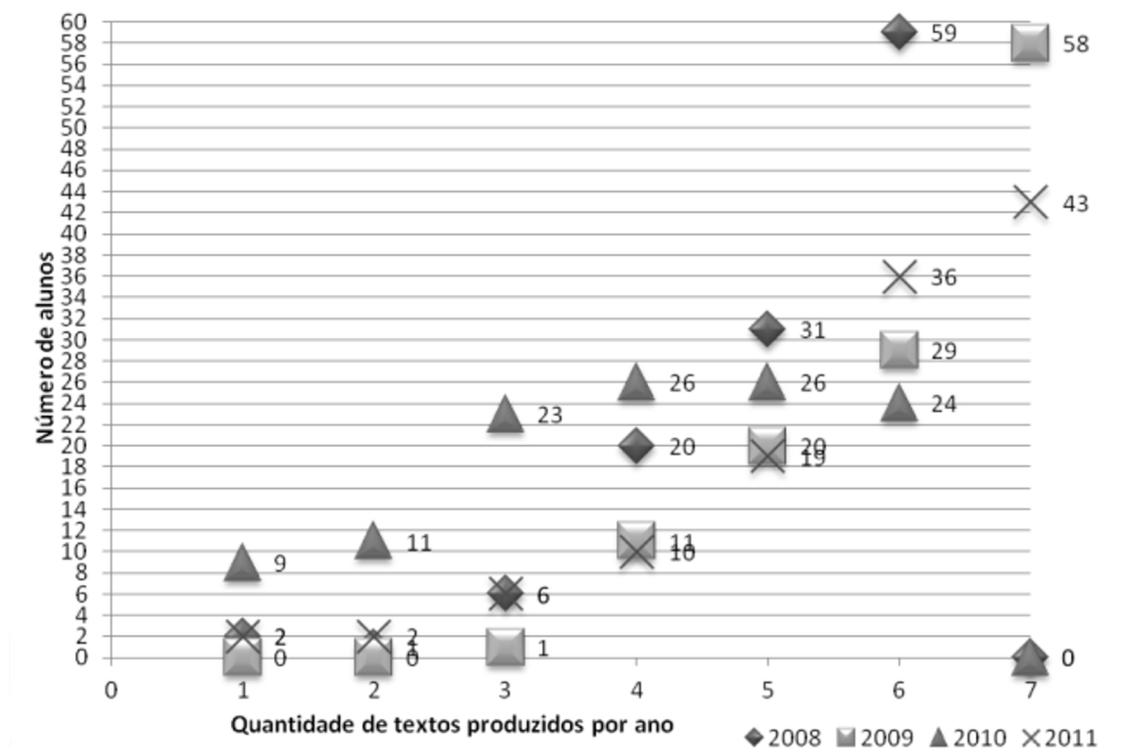
Gráfico 1 - Número total de textos produzidos por alunos.



Fonte: As autoras.

O Gráfico 2 mostra que a maioria dos alunos (52,1%) produziu de 6 a 7 textos por ano, havendo mais alunos que produziram mais textos na quinta (2008) e sexta série (2009); e que a minoria (5,6%) produziu 1 ou 2 textos em um ano letivo, havendo mais alunos que produziram menos textos na sétima série (2010). Portanto, a participação dos alunos ao longo dos anos letivos não foi homogênea, embora tenha sido constante para esse grupo.

Gráfico 2 - Número de textos produzidos em cada ano *versus* número de alunos.



Fonte: As autoras.

A diferença entre o número de alunos que participaram do projeto produzindo ao menos um texto e o número de alunos que efetivamente produziram textos deve-se ao fato de ter sido respeitado o direito de o aluno não participar das atividades propostas. Desse modo, o aspecto ético foi norteador na aplicação das oficinas pedagógicas. Além disso, atendendo ao Comitê de Ética da UNESP, a coordenação do projeto elaborou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que foi devidamente assinado pelos pais dos alunos, depois de receberem da direção e da coordenação da escola todos os esclarecimentos sobre as atividades do projeto.

No primeiro ano, foi criada uma equipe responsável pela análise linguística (Equipe 2) das produções textuais e pelo levantamento das principais dificuldades mostradas pelos alunos. O levantamento sinalizou que as dificuldades maiores repousavam na ortografia, na pontuação, na acentuação gráfica, nos mecanismos de coesão sequencial e na adequação aos gêneros textuais. A partir do reconhecimento e da sistematização de dificuldades, foram definidos os temas dos minicursos. Sob a supervisão da coordenação, a equipe atuou no planejamento, na produção do material didático e na aplicação dos minicursos. Os temas dos minicursos foram: ortografia, pontuação, acentuação gráfica, abreviação e internetês, junção, organização textual, coesão e coerência textual, gêneros textuais, além de um minicurso preparatório para o processo seletivo de Escola Técnica Estadual (ETEC), situada na mesma cidade.

Uma terceira equipe de graduandos (Equipe 3) foi responsável pela organização do banco de dados de escrita. Coube aos membros dessa equipe definir o padrão de imagem adequado aos propósitos da digitalização, refinar as normas de digitação dos textos e armazenar os dados, de modo a configurar um banco de dados. Na configuração do banco, a nomeação dos arquivos foi fundamental e, para que eles pudessem ser identificados, foi definido um rótulo a partir do conjunto de parâmetros relacionado às características do banco: escola, ano, série, turma, sujeito, sexo, proposta. Definidos os códigos, a nomeação dos arquivos ficou no formato: Z08\_5A\_01F\_01, onde se lê: Zulmira, 2008, quinta A, aluno 1, sexo feminino, proposta 1. Foram estabelecidas normas de digitação dos manuscritos (Anexo 2).

No que diz respeito às dificuldades encontradas na execução do projeto como um todo, de modo geral, houve percalços relacionados ao estabelecimento de um cronograma semestral com dias e horários para aplicação das oficinas e dos minicursos. Esses percalços se deram em função da contínua mobilidade do quadro docente da escola, além das várias suspensões das atividades didáticas por diferentes motivos. Também houve dificuldades referentes aos desligamentos de graduandos bolsistas e à consequente seleção e treinamento de novos bolsistas, simultaneamente às atividades do projeto.

## **RESULTADOS**

Dos resultados alcançados pelo projeto, destacamos aqueles relacionados aos eixos ensino-extensão e extensão-pesquisa. Sobre o eixo ensino-extensão, ressaltamos os benefícios à comunidade interna, especificamente à formação diferenciada conferida aos graduandos em Letras, que vivenciaram a complexidade do trabalho em sala de aula. Quanto à comunidade externa, as práticas de leitura e de

escrita, desenvolvidas ao longo do projeto de extensão e aliadas aos conteúdos de língua portuguesa trabalhados nos minicursos, foram tomadas pela escola parceira como propulsoras do bom resultado obtido pelos alunos de oitava série, vinculados ao projeto, em processo seletivo na ETEC.

Para mensurar o impacto dos quatro anos de projeto no desempenho em língua portuguesa dos alunos do EFII, várias pesquisas estão sendo conduzidas. Assim, no eixo extensão-pesquisa, destacamos como resultado a constituição de um banco inédito de 5.468 textos que tem fundamentado pesquisas em nível de graduação e de pós-graduação, permitindo as abordagens transversais e longitudinais de questões relacionadas à produção escrita no EFII. As pesquisas têm priorizado fenômenos linguísticos que foram trabalhados com os alunos na vigência do projeto: grafias não convencionais de vogais e de palavras, usos não convencionais de sinais de pontuação e aquisição de mecanismos morfossintáticos de junção.

Os resultados das primeiras investigações apontam para a possibilidade de apreensão no produto escrito de características de enunciados falados, reforçando, assim, a noção de escrita heterogênea que sustentamos. Há evidências de que os alunos tenderam a grafar mais estruturas de acordo com as convenções ortográficas e ampliaram o leque de usos de sinais de pontuação e de junção ao final do EFII.

Quanto à ortografia, os estudos mostram que características dos enunciados falados motivam parte das grafias não convencionais. Outra parte é motivada pelas representações que os escreventes fazem do que sejam as formas convencionais de grafar as palavras. A descrição dos chamados “erros ortográficos” levaram-nos a produzir vários artigos acadêmicos e a conceder várias entrevistas a jornais, rádio e canais de televisão. Exemplos desse tipo de investigação, realizada com base nos textos coletados, são encontrados em Reis e Tenani (2011) e Tenani (2011).

No que se refere às investigações sobre as estratégias de junção mobilizadas nos textos dos escreventes do EFII, os projetos têm priorizado o estudo de aspectos morfossintáticos e semânticos das construções de junção, com enfoque nas construções causais e condicionais. As dissertações de Priscilla Zago e de Fernanda Ferro, que estão em andamento, são exemplares desse tipo de investigação<sup>9</sup>.

Do ponto de vista morfossintático, as análises focalizam construções que são consideradas mais complexas por envolverem restrições de ordem, variedade no tipo de juntor/perífrase conjuncional ou correspondências na morfologia modo-temporal das orações. Do ponto de vista semântico, as análises focalizam a distinção entre os esquemas de junção que são estabelecidos no domínio dos fatos reais, concretos, daqueles esquemas de junção que são etapas de uma argumentação e que, portanto, exigem um grau maior de abstração, sendo mais complexos. Os resultados têm mostrado que o uso de construções mais complexas, morfossintática e/ou cognitivamente, é bastante reduzido nos textos do EFII e, quando verificadas, predominam nos textos produzidos nas séries finais do EFII. As explicações para essa prevalência repousam em parte no tempo de escolaridade e em parte nas exigências do gênero textual.

Nessa perspectiva, Soncin e Longhin<sup>10</sup> analisam a relação de causa veiculada pelas construções com “porque”, com o propósito maior de equacionar a relevância de fatores de ordem cognitiva e de ordem

<sup>9</sup> Priscilla Zanforlim Zago investiga “Processos junctivos de causa: um estudo dos usos variáveis em textos escritos (Bolsa Capes); e Fernanda Meneghetti Ferro, que investiga “O uso variável das construções condicionais em contextos de aquisição de tradições discursivas da escrita”.

<sup>10</sup> Manuscrito ainda não publicado.

discursiva para a compreensão da realização variável e da complexidade envolvidas nas construções causais. Partem da constatação de que “porque” é passível de diferentes interpretações, a depender do contexto de uso, podendo sinalizar a causa de um evento real, a causa de uma crença e a causa de um ato de fala. Argumentam que a emergência de diferentes relações causais com “porque” nos textos escolares está fortemente correlacionada ao funcionamento dos gêneros de discurso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relevância do projeto deveu-se, sobretudo, à articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Além de difundir o conhecimento gerado na universidade, propiciando interação com outra instituição pública de ensino, o projeto levou aos escolares novas oportunidades de conhecimento e de aperfeiçoamento sobre temas diversos em língua portuguesa.<sup>11</sup>

Aos licenciandos em Letras, o projeto proporcionou reflexão sobre práticas de ensino nos âmbitos da universidade e do EFII e, em particular, possibilitou uma formação diferenciada, com a prática em sala de aula.

No tocante à pesquisa, as produções escritas resultantes das oficinas foram organizadas de modo a compor um banco de dados inédito, que vem subsidiando investigações científicas na linha de pesquisa Oralidade e Letramento, do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UNESP. Um índice da qualidade do projeto está na premiação máxima recebida no 6º Congresso de Extensão Universitária da UNESP, realizado em 2011.

## REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? In: KATO, M. A. (Org.) **A concepção da escrita pela criança**. Campinas: Pontes Editores, 1998.

\_\_\_\_\_. A relevância dos critérios prosódicos e semânticos na elaboração de hipóteses sobre segmentação na escrita inicial. **Boletim da Abralin**, Campinas, v. 11, p. 203-17, 1991.

ABAURRE, M. B. M.; SILVA, A. O desenvolvimento de critérios de segmentação na escrita. **Temas em Psicologia**, São Paulo, v. 1, p. 89-102, 1993.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2011.

CAPRISTANO, C. C. A propósito da escrita infantil: uma reflexão sobre as segmentações não convencionais. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 245-260, 2004.

<sup>11</sup> Observamos que o projeto não teve como meta mensurar em que medida os alunos melhoram sua escrita a partir das atividades desenvolvidas, mas colaborar com a superação de problemas relativos às práticas de leitura e de escrita em língua materna.

- \_\_\_\_\_. **Aspectos de segmentação na escrita infantil**. São Paulo: Martins Fontes, 2007b.
- \_\_\_\_\_. **Mudanças na trajetória da criança em direção à palavra escrita**. 2007. 253f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007a.
- CHACON, L. Hipersegmentações na escrita infantil: entrelaçamento de práticas de oralidade e de letramento. **Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 34, p. 77-86, 2005.
- \_\_\_\_\_. Prosódia e letramento em hipersegmentações: reflexões sobre a aquisição da noção de palavra. In: CORRÊA, M. L. G. (Org.). **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, p. 155-167, 2006.
- CORRÊA, M. L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- \_\_\_\_\_. Relações intergenéricas na análise indiciária de textos escritos. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, v.45, n.2, p. 205-224, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Pressupostos teóricos para o ensino da escrita: entre a adequação e o acontecimento**. Filologia e Linguística Portuguesa, v. 9, p. 201-211, 2007.
- FERNÁNDEZ, A.Y. et al. Avaliação e intervenção da disortografia baseada na semiologia dos erros: revisão da literatura. **Revista CEFAC**, v. 12, n. 3, p. 499-504, 2010. Disponível em: <<http://www.revistacefac.com.br/fasciculo.php?form=edicoes/v12n3.php>>. Acesso em: 5 jul.2013.
- REIS, M. C.; TENANI, L. E. **Registros da heterogeneidade da escrita: um olhar para as grafias não convencionais de vogais pretônicas**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Editora UNESP, 2011.
- SONCIN, G.; LONGHIN, S. **A causalidade de *porque* em textos escolares: domínios de atuação, gêneros de produção** (manuscrito não publicado).
- TENANI, L. E. Letramento e segmentações não convencionais de palavras. In: TFOUNI, L. V. (Org.). **Letramento, escrita e leitura: questões contemporâneas**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.
- ZORZI, J. L. Alterações ortográficas nos transtornos de aprendizagem. In: MALUF, M. I. (Org.). **Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade**. Rio de Janeiro: Vozes; São Paulo: ABP, 2006.

Submetido em 25 de setembro de 2013.

Aprovado em 11 de fevereiro de 2014.

## ANEXO I

Projeto de Extensão Universitária Oficinas de Leitura, Interpretação e Produção Textual

Escola \_\_\_\_\_ Série/Turma: \_\_\_\_\_

Professor Responsável: \_\_\_\_\_ Executor da proposta:

Proposta: \_\_\_\_\_ Data de aplicação da proposta: \_\_\_\_\_ Data do Diário: \_\_\_\_\_

### Diário de campo

- Faça seus comentários sobre a aplicação da proposta de produção textual levando-se em conta os tópicos listados abaixo e acrescente ao final o que julgar relevante sobre as condições de aplicação da proposta em sala de aula.
- Procure fazer este diário logo após a aplicação, evitando-se esquecimento de fatos importantes.
- Lembre-se de registrar tudo o que é pertinente de modo que futuras consultas possam ser feitas por quem não participou desta atividade.

### I. Condições de apresentação da proposta

1. Os alunos prestaram atenção na sua explicação? Houve muitas conversas paralelas ou indisciplina dos alunos?
2. O tempo usado para a apresentação da proposta foi conforme previsto? Comente.
3. Você considera que sua apresentação da proposta foi adequada? Justifique.
4. Houve algum fato na escola que favoreceu/prejudicou a dinâmica da apresentação da proposta?

### II. Condições de desenvolvimento da proposta

1. Os alunos tiveram dúvidas durante a produção do texto, fizeram perguntas sobre a proposta? Comente.
2. Houve aluno que se recusou a fazer o texto, sendo, por exemplo, indisciplinado?
3. Houve tempo suficiente para a produção do texto? A maioria fez dentro do prazo previsto? Comente.
4. Como o professor responsável pela turma atuou durante a execução do texto?
5. Como você atuou durante a produção do texto?

## ANEXO II

### Exemplo de normas para digitação dos textos manuscritos:

Norma	Exemplo
Sinalizar as inserções de palavras ou frases por meio do recurso: \ / / \ inserido acima da linha inserido abaixo da linha	Quero \muito/ comprar Quero /muito\ comprar
As palavras para as quais não conseguimos atribuir sentido – que não são rasuras – devem ser substituídas por um asterisco *	A bãõ você é meu amiginho * eu não quero te machucar.
Os erros gráficos devem ser copiados. Reproduzir os casos de hiposegmentação e hipersegmentação.	Tinha uma bruchinha que estava sosinha quando e la ou vil um baru lho de pes de ele fante ela ouvil um ruivido de elefante.
A pontuação deve seguir o original, sem correções, sem espaçamentos.	Eu gostaria sim de ser um jogador de futebol. você acha a tassa da copa bonita?