

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE MENINOS E MENINAS EM SITUAÇÃO  
DE VULNERABILIDADE SOCIAL POR MEIOS DOS ATOS DE LEITURA  
TRIANGULADA: EXPERIÊNCIAS EXTENSIONISTAS**

Natalia Ribeiro Ferreira  
Política de Igualdade Racial no Ambiente Escolar  
Universidade Federal do Maranhão - UFMA  
Maranhão - Brasil  
[ntl22-2@hotmail.com](mailto:ntl22-2@hotmail.com)  
Alfabetização e infância

Cláudia Andréia dos Santos Cardoso  
Pedagogia - UFMA  
[cadscardoso@hotmail.com](mailto:cadscardoso@hotmail.com)

Ilana Fernandes da Silva  
Pedagogia - UFMA  
[ilana-fernandes@hotmail.com](mailto:ilana-fernandes@hotmail.com)

Mayara Broxado Dias  
Pedagogia - UFMA  
[mayara0072009@hotmail.com](mailto:mayara0072009@hotmail.com)

Marise Marçalina de Castro Silva Rosa  
Pedagogia - UFMA  
[mmarcalina@yahoo.com](mailto:mmarcalina@yahoo.com)

Cynthia Viegas Fernandes  
Docência do Ensino Superior  
Instituto de Ensino Superior Franciscano - IESF  
Maranhão - Brasil  
[cynthia\\_adoradora@hotmail.com](mailto:cynthia_adoradora@hotmail.com)

**RESUMO:**

No presente estudo discute-se a experiência de alfabetização e letramento de meninos e meninas em situação de vulnerabilidade social da rede pública de ensino, por meio da Atividade denominada Atos de Leitura Triangulada. Que se configura pela mediação da extensão universitária articulada ao ensino e a pesquisa no projeto escola laboratório.

**Palavras-chave:** Atos de Leitura Triangulada. Alfabetização. Letramento.

## **ABSTRACT:**

In this study we discuss the literacy experience and literacy of boys and girls in situations of social vulnerability teaching the public through the activity called Acts of triangulated Reading. Which is configured through the mediation of the articulated university extension education and research in laboratory school project.

**Keywords:** Acts of triangulated Reading. Literacy. literacy

## **1 INTRODUÇÃO**

Falar de alfabetização, letramento e vulnerabilidade social na atualidade, significar mergulhar num campo de conhecimentos diversificados e desafiadores. Nesse sentido, situa-se um nível de complexidade desse campo oriundo das especificidades, tanto da perspectiva de alfabetizar letrando, como, na prática, possibilitar que crianças em situação de vulnerabilidade social se apropriem da língua materna.

Nos últimos anos, a alfabetização e o letramento começaram se desenhar como um campo de conhecimentos específicos de aprendizagem da língua materna. Surgiram assim, diversas explicações teóricas que alargaram a concepção de alfabetização vista apenas como aquisição de um código de escrita, para uma apropriação de um sistema de representação da língua como instrumento cultural complexo. Situa-se ainda, os letramentos múltiplos como possibilidades reais nesse processo de aprendizagem.

Compreender a escola como território de conflitos e a perspectiva de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, como eixo articulador das práticas de ensino, possibilitaram-me ver a escola por dentro, com suas contradições e lutas. Entretanto, com suas janelas de oportunidades, uma agência formadora em potencial, como num continuum, escola e universidade de forma interativa formando professores e professoras alfabetizadores.

Assim, tratar do alfabetizar letrando com crianças vulneráveis é colocar em discussão o papel da escola como promotora de educação, do educador como instrumento principal de tais práticas e do educando elemento fundamental do processo de aprendizagem. Entretanto podemos observar, que por lado houve a grande expansão da escola pública, por outro ainda não conseguimos inserir uma educação de qualidade para esse público historicamente excluído (CASTRO, XXXX).

Estas questões incita a dizer que esse processo de *exclusão escolar é o resultado “normal” da extensão de uma escola democrática de massa que afirma ao mesmo tempo a igualdade dos indivíduos e a desigualdade de seus desempenhos* (DUBET, 2003, p.44).

A escola vem assim, trabalhando em sentido duplo, abrindo vagas aos alunos das classes populares, e também os excluído, em muitos casos focando somente os erros, pois dentro do processo educativo cada um é responsável por si. O que tem levado maior parte dos educandos se fecharem e desistir, pois na maioria das vezes os seus esforços não são reconhecidos (DUBET, 2003).

Tais fatores supracitados foi o que fizeram surgir alguns questionamentos ao entrar em contato com o campo de pesquisa, a U.I.J.G.C (escola da rede estadual do Maranhão), onde é desenvolvido o Projeto Escola Laboratório – PEL. Sendo assim, em função dos Atos de Leitura Triangulada foi que surgiu a categoria Vulnerabilidade Social e questões como: O que são os Atos de Leitura Triangulada e como eles geram apropriação de saberes sobre alfabetização e letramento pelos meninos e meninas dos anos iniciais do ensino fundamental que estão em situação de vulnerabilidade social? Quais os fundamentos teórico-metodológicos dos ALT e como promovem a alfabetização e letramento de crianças em Situação de Vulnerabilidade Social? Quais as contribuições do PEL na formação dos discentes do curso de Pedagogia? Como a escuta contribui no processo de apropriação da língua materna de educandos socialmente vulneráveis?

Tendo em vistas esses questionamentos, a pesquisa teve como objeto de estudo *analisar as contribuições dos atos de leitura triangulada no processo de Alfabetização e letramento de meninos e meninas em situação de vulnerabilidade social, e a relação de sentido destes, no processo de apropriação da leitura.*

Para isso a presente pesquisa teve como principais bases teóricas, as concepções Pedagógicas Freinet (1998) e Paulo Freire (1989), na teoria Histórico Cultural de Vigotsky (2007), na Teoria da Atividade segundo Leontiev (1978), nos escritos do francês Élie Bajard (2008), no sociólogo Bernard Charlot (2000), em Ferreiro (2009), Soares (1998), dentre outros que discutem a temática abordada.

Os procedimentos metodológicos abordados na pesquisa basearam-se no estudo de caso do tipo etnográfico que segundo André (2005), caracteriza-se como uma instancia particular dentro do processo educativo, onde o pesquisador – instrumento principal da pesquisa – estará em contato constante com os agentes sociais. Assim, ancorados no estudo de caso do tipo etnográfico, buscamos responder o que acontece nos Atos de Leitura Triangulada, que promoveu a alfabetização de meninos e meninas em situação de

vulnerabilidade social. O que nós fez optar pela abordagem qualitativa, pois consideramos que essa abordagem não se apresenta imutável, deixando assim, que os investigadores explorassem sua imaginação e criatividade ao buscar novos aspectos na investigação. Para conduziu e guiar todas as opções práticas da pesquisa usamos o conceito de *campo* do sociólogo Pierre Bourdieu (2002), o que nos levou a verificar que o objeto não estar isolado daquilo que estar ao seu redor, ou seja, analisamos o conjunto dos elementos relacionado ao objeto de forma relacional.

O trabalho encontra-se configurado da seguinte forma: primeiramente iremos apresentar os Atos de Leitura Triangulada e os seus fundamentos; em seguida será feita uma análise do processo de alfabetização e letramento de crianças em situação de vulnerabilidade social.

## **2 A QUESTÃO DA ALFABETIZAÇÃO DE MENINOS E MENINAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL NOS ATOS DE LEITURA TRIANGULADA**

Falar sobre a questão da vulnerabilidade social no que tange a alfabetização de crianças com histórico de insucesso escolar configura-se como algo permeado por inquietações, ainda mais quando nos encontramos em um cenário repleto de desigualdades no campo social, cultural e econômico. Assim, o Projeto Escola Laboratório por meio dos Atos de Leitura Triangulada, consubstanciou em elemento fundamental no processo de alfabetização e letramento como veremos a seguir.

### **2.1 Conhecendo os Atos de Leitura Triangulada**

Os ALT, atividade criada em vista a promover a alfabetização de crianças com dificuldades na apropriação da leitura e da escrita, foi sistematizado para atender no tempo de cinquenta minutos e em cinco momentos denominados como: *entronização, leitura mediada, leitura conjunta, o desafio de ler e produção da escrita.*

O primeiro Ato foi denominado de **entronização** que se caracteriza como a preparação para o acesso aos livros e portadores de textos diversos, tendo em vista o acesso à cultura letrada, ou seja, nesse ato a criança inicia a exploração dos elementos gráficos, das ilustrações, editora e autores. Neste momento os meninos e as meninas têm liberdade para folhear os materiais disponíveis, levantando as ideias do conteúdo do livro, observam as imagens fazendo assim a primeira leitura, em seguida com o intermédio do mediador as duas

crianças entram em consenso sobre qual livro será lido. Neste primeiro momento os autores que fundamentam este ato, são Vigotsky (2007), Bajard (2012) e Foucambert (1994) que segundo o último não basta apenas alfabetizar, é preciso leiturizar, é preciso que as crianças escolham seus textos, desenvolvendo a sua autonomia de leitor.

Esse ato potencializa a formação de um leitor crítico. No momento em que é permitida a autonomia da escolha a criança, ela começa a fazer uma relação de sentido com o livro, pois a envolve no processo como agente ativo e capaz de fazer opções, como afirma Bajard (2012).

O segundo Ato é a **leitura mediada**, por alguém que já se apropriou e alcançou o nível mais ampliado de desenvolvimento do ato de ler, então após a escolha do portador que foi consensuado pelos três - mediador e as duas crianças - para ser lido naquele momento, à leitura acontece de forma pausada, faz-se importante à identificação apontando para o que está sendo lido. Esse momento de escuta, segundo Bajard (2007), é importante por proporcionar aos ouvintes uma interação direta com o que está sendo lido, na escuta do texto o aluno mesmo não tendo domínio da leitura, se sente parte dela, pois consegue dá significação ao que ouve.

Este segundo ato, também se consolida como um instrumento importante as crianças, pois através do mediador, ela conhece a sonorização do texto e as imagens gráficas. Pode-se afirmar como a elaboração de um segundo sentido (BAJARD, 2002), já que no primeiro ato ela tem o sentido da escolha.

No terceiro Ato a tutora faz a **leitura conjunta**, com uma criança de cada vez, esse momento dá apoio ao leitor que está em processo de apropriação da língua materna, nesta etapa todos leem, escutam nenhum dos alunos se sente inferior ao conhecimento do que já domina a leitura, mas todos participam e, de acordo com suas possibilidades, vão se apropriando de informações por meio de uma experiência direta com o ato de ler lendo. Resultante de um esforço intelectual que, com base na afetividade dos agentes sociais do projeto para com as crianças o ler, decifrar e compreender ganha contornos de atos de leitura por triangulação e forte intencionalidade.

Este ato ancora-se estritamente em Vigotsky (2007) pelo fato da leitura ser exatamente mediada, entra em ação a zona de desenvolvimento próximo, em que a criança só consegue fazer a leitura com a ajuda do tutor, resultando no desenvolvimento real, que a criança no ato a frente consegue ler sozinha.

No quarto Ato, a criança é **desafiada a ler** sozinho o texto anteriormente lido pela tutora, em seguida a outra criança também é **desafiada a ler**, fechando o ato de triangulação

e, como ocorre a leitura de ambos os participantes da triangulação os alunos tutoriados tendem a prestar atenção no intuito de compreender, apreender o lugar das palavras no texto, às imagens a que as frases e palavras se referem, muitas vezes no momento da leitura, produzindo as ações apresentadas pelo tutor, como a leitura de forma pausada e apontando com o dedo ou o lápis. Neste momento de exercício de leitura pelos alunos o texto recebe um novo olhar, as expressões no tom de voz é diferente, dando a cada ato de ler uma nova vida. É importante ressaltar que os meninos e as meninas no ato de ler, são livres para ler o texto ou fazer as modificações a partir da imagem ou palavra que veem, ou seja, duas pessoas escutam o que ela consegue ler, do jeito que sabe. Para este quarto ato apoiamo-nos nos escritos Bajard (2007) e Freire (1979), pois os alunos têm liberdade para não apenas ler o que está escrito, mas transformá-lo.

O quinto ato denominado como a **produção da escrita** é o momento de objetivação da compreensão do texto lido por meio de desenhos, escrita espontânea, reescrita de texto. Os meninos e meninas sentem-se leitores e produtores de um conhecimento, de seus próprios textos, porque eles se apropriam de algo para escrever e falar desenvolvendo linguagens. As crianças não são obrigadas a escrever, por isso elas tem liberdade para expor o que escutaram, pelo desenho que é uma das atividades que conseguimos compreender como a criança vê o texto e neste ato a criança se sente a vontade para falar de si e de como se sente no espaço onde o projeto é desenvolvido. Este ato apóia-se na teoria da Atividade de Leontiev (2005) e na escrita como instrumento cultural complexo de Vigotsky (2007).

Nos momento do agrupamento para os Atos de Leitura Triangulada, as crianças podem sentar com o colega que quiser ou podem ser colocados com um aluno que já tenha desenvolvido uma competência na leitura ou escrita.

Em síntese, os atos de leitura triangulada são: leituras feitas pela estagiária tutora, leitura conjunta: tutora e aluno, leitura feita pelo alfabetizando, e, culminando com a produção escrita do leitor em processo de apropriação da escrita.

Assim, ao observar estes cinco momentos que interagem e se completam, é possível afirma os ALT possibilitou aos educandos envolvidas entraram em contato com tríade: livro, habilidade de leitura e intimidade (CHARTIER, 1991).

## **2.2 Alfabetizações e letramento de meninos e meninas em situação de vulnerabilidade social**

Discutir alfabetização e letramento na atualidade se coloca ainda como uma tarefa carregada de desafios. Nas últimas décadas o campo da alfabetização veio se complexificando e por consequência o campo do letramento também tem alargado o seu conceito.

Assim, com pouco aprofundamento teórico, era considerada alfabetizada aquela pessoa que sabia ler e escrever; por sua vez letrado era aquele indivíduo que sabe ler e escrever, e ainda responde adequadamente às demandas sociais da leitura e da escrita. Em decorrência destes conceitos *empobrecido*, por vezes ambos confundidos e até fundidos. Nessa perspectiva, ao longo das últimas décadas os conceitos de alfabetização e de letramento, foram se reformulando e se redefinido por diversos autores do cenário nacional e internacional.

Tfouni (1995), enfatiza que enquanto a alfabetização ocupa-se da apropriação da linguagem escrita pelo o indivíduo ou por grupo de indivíduos, o letramento se amplia e centra-se nos aspectos sócio-históricos de um sistema escrito para uma sociedade.

Para Soares (2004, p. 97), a alfabetização e letramento têm conceitos distintos. A alfabetização é “entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita” e letramento é “o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais”. Segundo a autora essa distinção se faz importante, pois o dois processos “distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos”

Assim, apesar das diferenças, a autora enfatiza que ambos devem ser trabalhados conjuntamente, de forma indissociável, isto é, deve-se alfabetizar e letrar, por meio de portadores diversificados como revistas, jornais, livros, folhetos e etc. E ainda as práticas de alfabetização e letramento devem fazer sentido e estar ligada a vida do aluno. Por isso não se pode primeiro alfabetizar e depois letrar, está prática deve ser abolida.

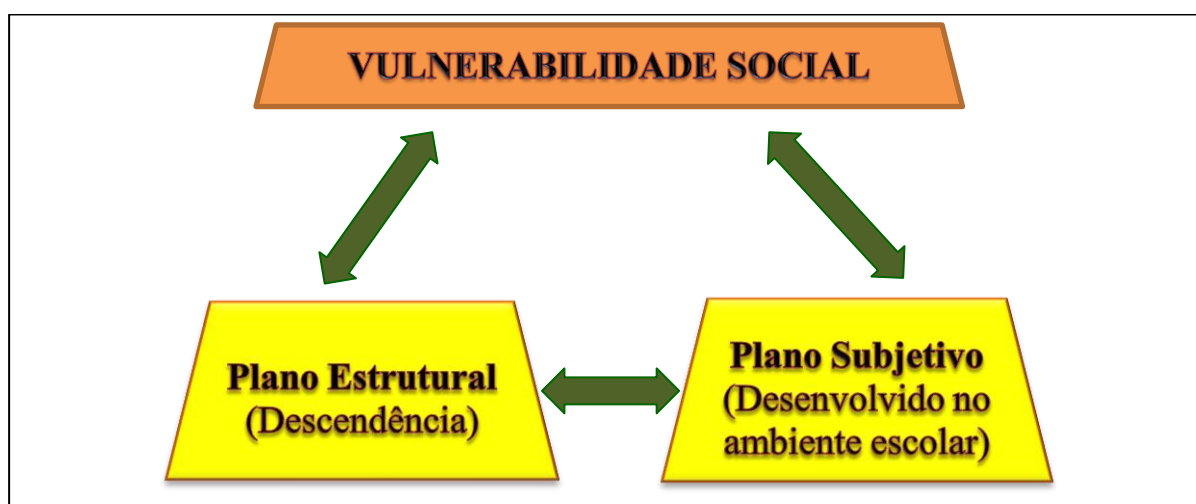
O PEL por meio dos ALT tem oportunizado a criança se expressar como destacado por Rosa (2014), em entrevista concedida para esse estudo,

Os ALT se consubstanciam como uma comunidade leitora é essa comunidade interagindo, sem ninguém colocar pra si uma obrigação, eu tenho que ler por que a tia quer que eu leia e sim por que eu to gostando de fazer parte dessa triangulação. Uma das grandes contribuições e da parte das atividades, para as crianças escreverem livremente. Então o texto lindo é importante, eu colocar a criança para copiar para reproduzir a escrita, mas no momento em que ela vai, ela se manifesta como ela sabe, no momento em que ela utiliza esse conhecimento sobre a língua para comunicar o pensamento dela, fazendo uma narrativa, fazendo uma escrita, então isso é carregado de sentido.

Sentido esse que só é significativo, por fazer com que a criança sinta o desejo de se expressar, de se comunicar, a necessidade de aprender, por que não vem de fora pra dentro, mas de dentro pra fora. Assim, práticas como a do PEL tem oportunizado a crianças uma alfabetização entrelaçada a práticas de letramentos e de expressão da escrita. Ou como diria Soares (1998), tem alfabetizado e letrado, em um contexto onde a escrita e a leitura faz sentido e está ligada a vida dos alfabetizandos.

Nesse sentido, o PEL, por meio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, vem ao longo de dezenove anos, propiciado que meninos e meninas em situação de fracasso, muitas em situação de vulnerabilidade social, se apropriar da leitura e da escrita com significação e sentido.

Nesse sentido, foi de suma importância saber quem eram essas crianças em situação de vulnerabilidade social? Como elas se sentem? Esses meninos e meninas são crianças oriundas de famílias desestruturadas, que tem pouco ou nenhum poder aquisitivo e vivem abaixo da linha de pobreza. Essas crianças ao entrarem na escola sentem-se fragilizadas, inseguras e emersas a incertezas e não pertencimento do ambiente em que vivem. Tal fato tem contribuído de forma significativa para o grande número de alunos com dificuldade na apropriação da língua materna – em situação de Fracasso Escolar. Ao percebemos isso, notamos que estes meninos e meninas se encontram em dois planos de vulnerabilidade social, como veremos na figurar a seguir.



**Figura 1:** Triangulação de vulnerabilidade social, em que as crianças estão expostas.

**Fonte:** Pesquisa e estudo do Projeto Escola Laboratório – PEL

Segundo Silva (2007), a vulnerabilidade social revelar-se em dois planos: estrutural e o subjetivo. “No plano estrutural pode ser dada por uma mobilidade descendente



e, no plano subjetivo, pelo desenvolvimento de sentimentos de incertezas, insegurança, de não-pertencimento a determinado grupo, de fragilidade dos atores”. Assim, através da pesquisa, da observação, e por meio das narrativas, das histórias de si e pelo próprio comportamento dos educandos, notamos que ao iniciarem as atividades do PEL, estes meninos e meninas encontravam-se em dois planos de vulnerabilidade social.

Conhecer, aprender a escutá-las e dar voz a elas, foi o que nos possibilitou perceber que estavam nos dois planos de vulnerabilidade. As crianças da escola campo como destaca Rosa (2014), “eram compreendidas em função dos lugares que elas moravam, com quem elas moravam, com quem elas vivem e do que os pais tinham”. A escola fazia uma leitura negativa dos seus educandos, o que vinham gerando o “fracasso escolar”, o sentimento de não-pertencimento daquele espaço e principalmente a exclusão (CHARLOT, 2000).

Assim, esses fatos exigiam de nós fazer uma leitura positiva ou otimista da realidade daqueles educandos. Como destaca Charlot (2000, p. 30), fazer

uma leitura positiva é prestar atenção também ao que as pessoas fazem, conseguem, têm e são, e não somente aquilo em que elas falham e às suas carências. É, por exemplo, pergunta-se o que sabem (apesar de tudo), o que eles sabem da vida, mas também o que adquiriram dos conhecimentos de que a escola procura promover.

Nesse sentido, buscamos não recriminar, não apontar os erros e sim entender o fato daquela criança não ter conseguido se apropriar. Isto é, fizemos uma nova leitura daquele educando, lermos de outro modo o que era lido com ausência pela “leitura negativa” (idem). A leitura positiva feita pelo PEL desmistificou as narrativas de si, narrativas de incapacidade e do que queriam ser ou fazer.

E por que ouvir as crianças que fazem parte dos ALT? Porque elas têm muito a dizer e muito a ensinar. Ao escutá-las, não apenas damos a oportunidade de falarem o que sentem, mas nós oportunizamos a compreendê-las. “Temos de escutá-las. Temos de ser capaz de escutá-las desde os primeiros balbucios escritos” (FERREIRO 2009).

Foram muitas as narrativas de si nos ALT, meninos meninas esperançosas por alguém que as escutassem, mas não as julgassem. Crianças que tem escutado ao longo da sua trajetória escolar apenas os erros cometidos, as palavras escritas errada e a comparação de si com os outros coleguinhas que se apropriaram da língua escrita.

Nessa perspectiva, as crianças chegam ao projeto inseguras e incertas do seu lugar naquele campo. Muitas delas afirmam que não vão aprender, pois são incapazes e “burras”. Essas crianças não afirmavam isso por se acharem “incapazes” ou “burras”, mas porque as fizeram acreditar na sua incapacidade.

Nesta parte daremos voz aos meninos e meninas que participaram do PEL. Assim, elas serão representadas por quatro crianças, duas do sexo masculino e duas do sexo feminino. Aqui elas serão descritas com E1, E2, E3 e E4.

<b>Educando</b>	<b>Idade</b>	<b>Gênero</b>
E1	10 anos	Feminino
E2	10 anos	Feminino
E3	10 anos	Masculino
E4	11 anos	Masculino

**Quadro 1:** Caracterização das crianças selecionadas para o estudo  
**Fonte:** Registro pesquisa de campo

No quadro acima, as crianças selecionadas tem idades aproximadas. A escolha destes meninos e meninas, foi motivada por suas historias de vida. Educandos em situação de fracasso e que estavam em dois planos de vulnerabilidade social (estrutural e subjetivo). Nessa perspectiva destacaremos algumas narrativas de si e sobre os ALT, que elas fizeram no momento de mediação.

No momento dos atos, era perceptível que aqueles cinquenta minutos ou uma hora, representam para eles um novo jeito de aprenderem a ler e a escrever. Aquele momento tinha um significado maior, eles podiam falar, escolher e se expressar do jeito que sabiam sem nenhum pré-julgamento das suas capacidades.

O quinto ato era o momento de expressão da escrita, mas também era o momento em que podiam falar de si. Narrarem histórias suas, e por meio das narrativas pedirem socorro, pois finalmente acharam alguém que as escutaram e conseguiram ver sentido e significação na apropriação da linguagem escrita. Isso só foi possível, pois foram mobilizados por uma leitura positiva (CHARLOT, 2011).

<b>Educandos</b>	<b>Narrativas de meninos e meninas em situação de vulnerabilidade social</b>
E1	Tia eu tenho muito medo do meu padrasto, ele ta preso e disse quando sair da cadeia ele vai matar minha mãe. Eu tenho muito medo dele tia. Eu não quero que ele saia de lá, tenho medo dele tia... Tenho muito medo dela fazer mau pra minha mãe e pro meu irmão.
E2	eu vim para o projeto porque eu não sei ler,mas tia eu sabia ler,eu apenas desaprendi. é muito triste, a história a senhora quer saber? Sim. Eu desaprendi a ler quando presenciei o meu pai morrendo. Nós estávamos juntos e começaram a correr atrás dele, ele segurava a minha mão e dizia

	pra mim correr também e não olhar para trás,ao chegar próximo de casa ele pediu que eu entrasse e fecha- se a porta,mas eu não consegui tia, eu não queria deixar meu pai morrer, eu fiquei parada na porta,eu congelei tia, como ele viu que eu não conseguir fecha a porta, ele foi fechar ai deram tiro nele e ele caiu morto na porta de casa. Eu gostava muito do meu pai, ele me amava muito tia tudo que ele tinha ele dividia comigo. Eu lembro que o último presente que ele tinha era um bombom e ele dividiu comigo.
E3	“Tia eu não gosto do meu padrasto por que ele bate muito na minha mãe, ni mim e nós meus irmãos. Ele chega bêbedo e quebra tudo. Eu queria que ele fosse embora e ficasse só eu, minha mãe e meus irmãos, eu ia ser mais feliz eu amo muito minha mãe”.
E4	“Tia eu não moro com minha mãe, eu moro com minha tia, meu irmão e meu primo. Eles dois são muito inteligente tia e são mais novo do que eu. Queria muito aprender a ler, eu queria muito ser inteligente. Eu não sei ler, eu sou burro, não consigo fazer nada. Tia todo mundo fala que sou burro. Meu irmão mais novo sabe ler, meus colegas lá da sala sabem ler e só eu não sei. [...] Eu não vou aprender, não consigo aprender a senhora ta perdendo seu tempo comigo, to avisando”.

**Quadro 2:** A narrativa de si dos educandos no momento dos ATOS

**Fonte:** Registro da pesquisa etnográfica

As narrativas acima falam muito dessas crianças. No momento de triangulação foram contadas histórias que não foram ditas antes, pois faltava confiança e alguém para escutá-las e compreende-las.

A E1 e E3 relatam ao mediador no quinto momento dos atos seus medo e os seus desejos. Já E2 justificou em dos momentos dos atos a mediadora o trauma que sofreu e o bloqueio que sentiu. Na narrativa de E4 observa-se que um menino amargurado por uma leitura negativa no ambiente familiar e na escola.

Por meio das narrativas é perceptível a confiança que as crianças têm no mediador ao expor suas emoções. Isso é fundamental na relação professor-aluno, pois influencia e tem contribuído de forma significativa na aprendizagem dos meninos e meninas em situação de VS inseridos no PEL. Para Vigotsky (2000, p. 146),

O aspecto emocional do individuo não tem menos importância do que os outros aspectos e é objetivo de preocupação da educação nas mesmas proporções em que o são a inteligência e a vontade. O amor pode vir a ser um talento tanto quanto a genialidade, quanto a descoberta do cálculo.

O autor ainda complementa que

A emoção não é uma ferramenta menos importância que o pensamento. A preocupação do professor não deve se limitar ao fato de que seus alunos pensem

profundamente e assimilem a geografia, mas também que a sintam [...] as reações emocionais devem constituir o fundamento do pensamento educativo (VIGOTSKY, 2003, p. 121)

Assim, podemos perceber que o emocional estar diretamente ligado na vida escolar das crianças. Saber ouvir, dialogar, deixar que elas se expressassem foi de fundamental importância no processo de alfabetização das crianças, pois os fatores externos têm influenciado suas aprendizagens.

Ao serem tratadas de forma afetuosa pelos mediadores as crianças foram criando uma relação significativa com o PEL. Nessa perspectiva, as crianças começaram a narrar aspectos significativos nos ALT.

<b>Educandos</b>	<b>Narrativas de meninos e meninas em situação de vulnerabilidade social</b>
E1	Tia eu gosto muito de ta aqui, a senhora me chama todo dia que vier aqui. Eu gosto muito de ler os, também gosto da senhora e da tia Marise, não tia eu gosto das outras tias e do tio também, a atividade que a gente faz aqui é legal, não é chata igual a lá da sala.
E2	Eu gosto dos livros do projeto. Eu gosto de ler o leão e o camundongo. Eu gosto de ler e ouvir a tia Cynthia fazer leitura.
E3	Tia eu gosto muito de ta aqui, aqui nos lemos muitos livros. Eu gosto muito do livro bruxa e bruxa venha a minha festa e dos sete cabritinhos também. Aqui é legal eu gosto, aqui todo mundo é legal.
E4	Tia eu gosto de vim pra cá porque a gente aprende a ler novas histórias atividades e as professoras são muito legais com a gente e também a gente faz desenhos muitos legais e aprender, a saber, ouvir um colega. Nos livros aprendemos muitas coisas.

**Quadro 3:** A narrativa dos educandos de significação

**Fonte:** Registro da pesquisa etnográfica

Acima são trechos das narrativas das crianças no momento dos ALT. Cada uma delas expõe de forma significativa o momento de mediação. Nas suas falas percebemos a relação de sentido que elas fazem com livros, do “gostar de ler”. E1, além do gosto pelos livros ainda demonstra o sentimento que tem pelos mediadores. E2 relata que gosta de ler e de ouvir a mediadora fazer leitura. E3 diz que gosta de estar no PEL, pois lá ele lê livros, o que impulsiona a pensarmos que na sala de aula ele não os ler. E4 narra que no projeto ele aprende a ler novas histórias, e demonstra o gosto que tem em fazer as atividades, assim como os demais demonstra a relação afetuosa com os mediadores.

A afetividade atua de forma eficaz na aprendizagem dos alunos. Quando o professor é afetuoso possibilita uma formação mais humana, pois nem sempre como

observamos nas primeiras narrativas as crianças tem um ambiente social e familiar adequado para seu desenvolvimento cognitivo e afetivo. Assim, para que os alunos possam se desenvolver é necessário que não separe o pensamento do afeto (VIGOTSKY, 2007).

Segundo Vigostky (2003, p. 121)

As reações emocionais exercem uma influência essencial e absoluta em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo. Se quisermos que os alunos recordem melhor os exercitem mais seu pensamento, devemos fazer com que essas atividades sejam emocionalmente estimuladas.

Saber o que os educandos sentem é essencial para construirmos Atividades com significação e sentido. Suas emoções revelam muito de si e os bloqueios que sentem no processo de apropriação da leitura e da escrita. Daí a importância de escutá-las, pois ao narrarem fatos vividos e percebidos, elas nos permitem a recriar um novo caminho para uma aprendizagem emocionalmente estimulante e significativa.

### **3 CONCLUSÃO**

Este estudo se propôs investigar as mediações extensionistas por meio dos Atos de Leitura Triangulada com meninos e meninas, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em situação de vulnerabilidade social, e as contribuições deste, na apropriação da leitura com significação e sentido. Assim, para alcançar o objetivo proposto foi necessário delimitar o percurso metodológico para analisar o campo de pesquisa.

Conclui-se que as crianças inseridas nos momentos de mediação, não apenas se alfabetizaram, mas foram letradas, o que possibilitou mudanças significativas de comportamento no PEL e nas suas respectivas salas de aulas. Do mesmo modo, os discentes do curso de pedagogia envolvidos no projeto de extensão, se apropriaram de práticas docentes inovadoras por meio dos ALT, o que induz a dizer que houve uma relação dialógica entre Universidade e Sociedade – uma extensão-comunicação, onde ambos ensinaram e aprenderam.

Percebemos que o que acontece nos ALT que promove a alfabetização e o letramento de crianças em situação de vulnerabilidade social, é a mobilização para aprender. Isso ocorre, pois não são pré-julgados, reprimidos e nem é focalizado os erros no processo de aprendizagem. Os meninos e meninas são vistos como agentes ativos do processo e respeitados como crianças. Além disso, a afetividade contribuiu de formar significativa, pois como ressalta Vigotsky (2003), o pensamento e afeto, são indispensáveis para a

aprendizagem. Assim, a afetividade dos bolsistas e da coordenadora do PEL, foi o que propiciou uma relação de sentido e ajudou os educandos superarem as dificuldades. Igualmente, a inserção na cultura letrada por meio de portadores diversos também gerou mobilização, fazendo com que 95% dos educandos participantes do projeto se apropriassem da leitura e da escrita.

Portanto, podemos concluir que a história de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no PEL, foi o que corroborou para sistematização dos ALT que se consubstancia como inovação pedagógica, ao propiciar que meninos e meninas em situação vulnerabilidade social se apropriassem da leitura e da escrita, ao mesmo passo que os futuros professores fossem envolvidos em uma experiência concreta “que colabora para a estética de um *habitus* professoral” (ROSA, 2010, p. 13). Houve também mudanças nas práticas das docentes da escola campo e na leitura que faziam das crianças.

## REFERÊNCIAS

BAJARD, É. **A descoberta da língua escrita**. São Paulo: Cortez, 2012

\_\_\_\_\_. **Da escuta de texto à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. **Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2002.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas**. In: *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

CASTRO, Jane Margareth de. **Educação e pobreza: provocações ao debate**. In: *Vulnerabilidade Social e Educação. Salto para o futuro*. Ano XX. Boletim 19- novembro de 2010.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: Elementos para uma teoria**. Porta Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. **A escola e o trabalho dos alunos**. In: *Sísifo*. Revista de Ciência da Educação, n. 10, p. 89-96, 2009. Acessado: 28 de novembro de 2013

CHARTIER, Roger. **As práticas de leitura**. In: ARIÈS, P.; DUBY, P.(Org). *Histórias da Vida Privada 3 – Da Renascença ao século das luzes*. São Paulo: Cia dos Letra, 1991.

CUNHA, Maria Isabel da. **Canta-me agora! as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino**. R. Fac. Educ., São Paulo, v.23, n.1/2, p.185-195, jan/dez. 1997. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551997000100010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010) >. Acessado: 10 de dezembro de 2013.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?**. *Cadernos de pesquisa*, v. 34, n. 123, p. 539 - 555, set./dez. 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf> >. Acessado: 28 de novembro de 2013

DAUSTER, Tania. **Jogos de inclusão e exclusão sociais: sobre leitores e escritores urbanos no final do século XX no Rio de Janeiro**. In: YUNES, Eliana; Oswaldo, Maria Luiza. *A experiência da Leitura*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

FÁVERO, Maria de L. de A. **Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão**. In: ALVES, Nilda. *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 2006.

FERREIRA, N. S. de A. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. *Educação & Sociedade*: São Paulo, 2009. Disponível em: <>. Acessado: 28 de novembro de 2013.

FERREIRO. Emilia. **Passado e presente dos verbos ler e dizer**. São Paulo: Cortez, 2009.

FINO, C. N. (2008). "Inovação Pedagógica: Significado e Campo (de investigação)". In Alice Mendonça & António V. Bento (Org). Educação em Tempo de Mudança (pp. 277-287). Funchal : Grafimadeira

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GARCIA, Regina Leite. **Alfabetização dos alunos das classes populares: ainda um desafio**. São Paulo: Cortez, 2012.

LURIA, Alexander Romanovich. **O Desenvolvimento da Escrita na Criança**. VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. Linguagem desenvolvimento e aprendizagem. Trad. Maria da Penha Villa lobos. São Paulo: Ícone, 2001.

LEONTIEV, Alexei Alexeievich, **A Vida e o Caminho Criativo de A.N. Leontiev. Jornal de Psicologia Russa e Leste-Européia**. Vol. 43, Maio 2005, p. 8/69. Disponível em: [http://xa.yimg.com/kq/groups/25194687/2140004884/name/A.+A.+Leontiev+-+43+n%C2%BA3+A+vida+e+o+trabalho+criativo+de+A.+N.+Leontiev+\(TRADU%C3%87%C3%83O\).pdf](http://xa.yimg.com/kq/groups/25194687/2140004884/name/A.+A.+Leontiev+-+43+n%C2%BA3+A+vida+e+o+trabalho+criativo+de+A.+N.+Leontiev+(TRADU%C3%87%C3%83O).pdf).

MELLO, Suely Amaral. **A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo**. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (Orgs.). Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: Junqueira e Marin, 2006.

MORTATTI, Maria do Rosário Logo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

UFMA. **PROJETO ESCOLA-LABORATÓRIO**. 2007. Disponível em: <<http://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/noticias/noticia.jsf?id=2389>>. Acesso em: 28 maio 2014.

ROSA, Marise Marçalina de Castro Silva. **O LUGAR DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NOS ENTRE – LUGARES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O estágio supervisionado como lugar de fronteira**. In: XI CONGRESO IBEROAMERICANO DE EXTENSION UNIVERSITARIA, Santa Fé, UNL: 2011. p. 1 - 15. Disponível em: <<http://www.unl.edu.ar/iberoextension/dvd/archivos/ponencias/mesa3/o-lugar-da-extensao-universi>>. Acesso em: 28 maio 2014.

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

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. 125 p.

TFOUNI, Leda Verdiani . **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Cortez, 1995. 115 p.