

# UM PROGRAMA DE EXTENSÃO: REPENSANDO-O À LUZ DA TEORIA

JEICE CAMPREGHER (FURB).

## Resumo

Este trabalho pretende, além de relatar as ações possibilitadas por um Programa de Extensão, repensar a experiência, ampliando a compreensão, com base em autores que fundamentam os estudos do Letramento. O Programa – financiado pela Fundação Universidade Regional de Blumenau, FURB – se propôs a realizar um resgate de histórias familiares e comunitárias com alunos de quartas-séries de escolas públicas de Blumenau, Santa Catarina. Tal resgate se deu ao serem levados às salas de aula textos sobre a história da escola e da comunidade, coletados no Arquivo Histórico Municipal. Com base nessas leituras, alunos produziram os seus próprios textos. Além disso, os alunos também são convidados ao ingresso no universo da pesquisa, buscando, por si mesmos, outras fontes de dados históricos para compor seus textos. Muitos alunos buscaram em arquivos da biblioteca da escola ou, ainda, entrevistando moradores antigos da rua, do bairro ou membros da família, ampliando, assim, seus saberes sobre a história local. Apesar de o Programa ainda ser desenvolvido em 2009, este trabalho focará os anos de 2007 e 2008, enquanto o programa ainda era intitulado “Sentidos para atividades de leitura e escrita na escola” e abrangia dois Projetos: (1) Ler e escrever histórias familiares e (2) Ler e escrever histórias de comunidades. A extensionista do Programa – bolsista de extensão –, em tal período, fazia uma visita semanal às quartas-séries, interagindo com os alunos e com as professoras das turmas; sendo duas ou três escolas por semestre. Até o final de 2008, alunos de sete escolas participaram do desenvolvimento do Programa. Este artigo foi apresentado como trabalho final da disciplina Letramento, do Mestrado em Educação da FURB.

## Palavras-chave:

extensão, letramento, resgate de histórias.

## 1. INTRODUÇÃO

O Programa de Extensão “Sentidos para atividades de leitura e escrita na escola” começou a ser desenvolvido em 2007, com o apoio da Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Extensão (PROPEX) da Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB). O principal objetivo era desenvolver atividades de leitura e escrita com alunos de quartas-séries de Blumenau, Santa Catarina.

Botomé (1996), um dos autores que discutem a Extensão Universitária, fala em realizações da instituição para *o todo onde ela está inserida*. Machado (2008: 14) descreve que a cidade de Blumenau foi, “a princípio, idealizada como uma colônia particular com fins de assentamento de colonos imigrantes, vindos inicialmente da ainda não formada Alemanha a partir de 1850”. Tal Colônia, então, “atraiu colonos para a produção em pequenas propriedades [...]. Somente em 1880, [ela] teve autonomia, na medida em que se constituiu como Vila e, em 1883, como municipalidade. Muita dessa história local pode ser encontrada no Arquivo Histórico Municipal José Ferreira da Silva[1]. Os textos escolhidos para a leitura referem-se a temas como a história da escola em que estudam e, também, sobre o patrono. Os objetivos e compreensões serão apresentados adiante, neste artigo.

Voltando ao Programa, até a metade de 2008, as atividades eram desenvolvidas por uma extensionista, acadêmica do curso de Letras da FURB, e é através desse ponto de vista que a experiência será revista. Não do mesmo ponto, pois o próprio fato de rever memórias possibilita uma releitura delas; releitura também possibilitada por uma melhor compreensão teórica sobre letramento e, inclusive, sobre a própria extensão universitária.

Um primeiro ponto a se levar em consideração é o fato de o aluno bolsista ser selecionado após a idealização e organização das ações de extensão – no caso deste Programa e da maior parte dos Programas da instituição. Assim sendo, ele é informado sobre as atividades que irá desenvolver, contudo, pode executá-las durante algum tempo até começar a se apropriar dele, apreender, compreender os fundamentos teóricos, extrair sentidos e construir outros – muitos nem mesmo idealizados pelo coordenador do Programa –, ainda, significar a experiência dentro do todo intitulado “formação”, profissional e como sujeito.

Esta introdução teve o objetivo de situar o leitor com relação a quem escreve este artigo e, ainda, para mostrar o quanto Letramento e Extensão caminharam juntos em meus pensamentos e em minha breve vida acadêmica. Ao ingressar no Programa de extensão, duas reflexões seguiam paralelamente: “o que é mesmo Letramento?” e “o que é extensão universitária?”. Não imaginava que pensar os dois juntos contribuiria para o entendimento de ambos – ao menos, para mim, ajudou a dar sentido.

## 2. LETRAMENTO E EXTENSÃO

O programa, antes de qualquer coisa, ancorava-se em duas concepções, uma de extensão e uma de Letramento. A começar pela concepção de Extensão da instituição:

processo de interação entre Universidade e Sociedade, indissociado do ensino e da pesquisa, visando ao sustentável desenvolvimento social, econômico e ambiental, por meio do intercâmbio científico, cultural e tecnológico, **com uma perspectiva crítica e transformadora** (FURB, 2004, p. 4, grifo meu).

Na compreensão de Street (2003):

o letramento é uma prática de cunho social, e não meramente uma habilidade técnica e neutra, e que aparece sempre envolto em princípios epistemológicos socialmente construídos. Tudo tem a ver com o conhecimento: as maneiras utilizadas pelas pessoas quando consideram a leitura e a escrita vêm em si mesmas enraizadas em conceitos de conhecimento, de identidade e de ser. (p. 4)

Ambas, antes de serem citações, foram construções, na prática, no contato com as escolas e com as pessoas lá encontradas (professoras e alunos), na orientação do coordenador do Programa, Dr. Osmar de Souza, e, ainda, de disciplinas que vieram a partir do 5º semestre – leituras e discussões. Mesmo assim, com tudo isso, não é fácil para uma estudante de Letras – falo por mim e, também, por ter ouvido comentários da turma –, após quatro semestres do curso dedicados ao estudo de gramática, compreender e imaginar o trabalho com o texto não sendo desculpa para o trabalho com a gramática.

Tal dificuldade também pôde ser observada nos seminários e orientações durante o Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa, em que os alunos demonstravam dificuldades em compreender o trabalho com textos em sala de aula. Quando sabiam

fazê-lo, não sabiam, com amparo da teoria, apontar porque faziam. A extensão contribuiu para essa melhor compreensão, na medida em que é:

uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da praxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, **docentes e discentes trarão um aprendizado** que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento [...] (BRASIL, 2001, p. 3, grifo meu).

Profissionalmente – sem contar a visão de mundo, visão do social, visão do papel social da Universidade, entre outros –, as maiores contribuições que o envolvimento no Programa foram: uma melhor compreensão teórica e uma prática mais consistente. Esse aprendizado se deu em dois momentos: durante o estudo teórico (disciplina na graduação) aliado à prática (o Programa) e, após a prática, em que retorno às memórias ao deparar-me com outras leituras sobre letramento (ao cursar outra disciplina, Letramento, no Mestrado em Educação).

Ainda, nesse “repensar”, foi que vislumbrei: como letramento e extensão vão ao encontro um do outro, ambos, partindo da ideia de que o social possuiu um percurso e um movimento próprio e, estes, precisam ser levados em conta, precisam ser respeitados. A participação no 4º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária (CBEU) contribuiu para a associação feita sobre a semelhança entre extensão e Letramento.

Em uma comunicação oral, foram expostos os seguintes exemplos. Certa Universidade estava com um Programa de manejo de alimentos e o levou até uma comunidade humilde. Trabalhou com ela o cuidado com certos alimentos e, por fim, deu farinha àquela comunidade, também a ensinando a conservar com higiene tal produto. Dentro de algum tempo, tal Universidade retornou àquela comunidade. Foi quando perceberam que a farinha havia sido utilizada para marcar as linhas do campo de futebol.

Antes de comentar esse primeiro exemplo, o segundo: acadêmicos de música, artes e Letras prepararam uma lista com oficinas e cursos e a levaram a uma comunidade. Lá, tiveram a surpresa – pois não esperavam – de a oficina vencedora ter sido de violoncelo, com um número muito superior de votos. Ficaram pensando: “eles nem entendem de música clássica, como puderam escolher tal oficina?”. Esse segundo caso representa uma experiência em que a Universidade pensava saber o que era adequado e inadequado à comunidade. E realmente não sabia. Os extensionistas, segundo o depoimento, nunca deram oficina igual, com um público tão empenhado, absolutamente todos os que votaram na oficina estavam presentes.

No primeiro caso citado, a farinha havia sido utilizada daquela forma por um motivo simples, porém, não observado até então: a farinha não era um produto típico da cozinha local, por isso, como teria sentido para eles o uso da farinha? Esse “levar em consideração o contexto social” também é uma atenção encontrada nos autores que escrevem sobre Letramento. Street (2003:, p. 9) chama a atenção para o “contexto social e ideológico, que dá significado às próprias palavras, sentenças e textos com os quais o aprendiz se vê envolvido”.

É aí que entra o tato necessário antes de qualquer trabalho com leitura e escrita: podemos acabar levando farinha à comunidade que não usa farinha. Assim como a

alimentação faz parte da identidade de uma localidade, a leitura e a escrita de um determinado local também compõem a identidade. Assim como é preciso conhecer os hábitos básicos, como a alimentação, a leitura também requer tal tato, pois é através dela que o sujeito se alimenta dos hábitos e costumes.

### 3. METODOLOGIA DE INSERÇÃO COMUNITÁRIA

A extensão Universitária utiliza-se de diversas formas para inserir-se no social: em associações, em empresas, em parcerias com ONGs, com prefeituras, entre outros. No caso do Programa Sentidos para atividades de leitura e escrita na escola, o próprio título já aponta que as escolas são os contextos em que a Universidade se insere, através de agentes, como um extensionista, por exemplo.

Em um primeiro momento, entra-se em contato com a escola por telefone, e uma visita é agendada, na qual se conversa com membros da direção e com a professora de uma quarta-série. Nesse momento, explica-se não só como se dará o desenvolvimento do Programa, como também, quais compreensões movem tais ações, quais os objetivos, o que é extensão universitária (que, nas escolas, parece ser confundida com estágio ou com pesquisa), entre outras dúvidas que surgem.

Com a permissão da professora, a acadêmica inicia um trabalho semanal, no qual interage com os alunos e professora da turma durante 30 min, em média – tempo que se percebeu ser mais facilmente disponibilizado pelas professoras, portanto, aderiu-se como padrão. Em cada escola se permanece em torno de um semestre, variando para mais ou para menos, dependendo de fatores como: dias úteis, reuniões e conselhos de classe, entregas de boletins, eventos da escola e participação, envolvimento dos alunos e professoras (algumas delas, envolvem-se, orientando e instigando os alunos nas pesquisas, leituras e produções).

Considera-se que, um trabalho que tivesse como objetivo principal a produção dos gêneros textuais, mais que 30 min seriam necessários, para que as particularidades do texto pudessem ser trabalhadas ponto-a-ponto.

Inicia-se com leituras dos materiais escritos coletados no Arquivo Histórico. Os materiais selecionados contam a história da escola deles e, ainda, sobre o patrono – escolas cujo nome é em homenagem a alguém, por exemplo, Professor João Widemann, Adelaide Starke, entre outros. Os alunos leem os textos com a seguinte provocação: “por que a escola de vocês tem esse nome?”, ou seja, convidando-os a refletir sobre o que motivou o fato de a escola levar o nome de determinada pessoa.

Considera-se que o melhor seria levar os alunos ao Arquivo histórico, com vistas a conservar as características dos materiais, ou seja, eles não estão circulando socialmente, eles estão em um arquivo. Como quase não há como resgatar as condições de produção (BAKHTIN, 1988), ao menos, que seja possível observar as condições de conservação. Dessa forma, os alunos também podem conhecer o próprio local, o arquivo – que possuiu um bom acervo –, o cuidado que as pessoas lá têm com os materiais, aprender esse mesmo cuidado, aprender o contexto do material e, ainda, que podem pesquisar quando bem entenderem.

A dificuldade não está somente em receber a permissão da escola e em transportar os alunos para lá. Está também no próprio local, que é pequeno para tantas pessoas. Ainda, pelos materiais serem considerados patrimônio histórico, o manuseamento dos alunos pode provocar danos. Não que não pudessem aprender esse cuidado, contudo, novamente se considera que 30 min não seriam suficientes ou, ao menos, várias semanas seriam necessárias. Como há certa pressão por prestar contas do andamento do programa à Universidade – por meio de relatórios semestrais –, algumas etapas são puladas, apesar de serem reconhecidas as contribuições que poderiam trazer à compreensão dos alunos.

#### 4. OS TEXTOS LIDOS E PRODUZIDOS

Quando o Professor Dr. Osmar de Souza idealizou o Programa de Extensão com alunos de quartas-séries, pensou-se nos sentidos para aquelas atividades, para aquelas práticas de leitura e escrita – o que justifica o título do Programa “Sentidos para atividades de leitura e escrita na escola”. A começar pela leitura tendo o objetivo de ampliar os saberes sobre a história local, considerando “o sujeito, aluno, em sua historicidade, suas influências ideológicas, seus medos e suas apostas. Assim faz sentido escrever textos na escola” (SOUZA in BOHN e SOUZA, 2000, p. 57). A leitura/escrita se torna “instância pessoal e social de ampliação de conhecimentos, faz parte da constituição do sujeito” (SOUZA in BOHN e SOUZA, 2000, p. 57). Para Alves (in BOHN e SOUZA, 2000, p. 147), leitura e a escrita são vistas como “atividades transformadoras do indivíduo”.

Para alcançar esses objetivos, os textos foram selecionados por trazerem informações sobre a comunidade, a escola e o patrono. Muitos textos, ainda, são atravessados por questões como imigração e costumes de uma determinada época – muitos textos trazem os hábitos dos patronos, como andar a cavalo, participar de Clubes de Caça e Tiro, jogar canastra, entre outros –, enchentes que influenciam inclusive a infra-estrutura da escola – uma escola deslocou a biblioteca para o andar superior –, entre outras questões. Dionísio (2007), em entrevista, orienta os professores a envolver os alunos:

numa multiplicidade de discursos e, portanto, criar condições para o acesso a linguagens variadas, de forma a construí-los como sujeitos, com vários modelos culturais, sujeitos cosmopolitas, sujeitos letrados que **compreendem o local**, o global, que estão no mundo de uma forma crítica também [...] na verdade, [compreende-se] que os sujeitos são construídos nessas práticas. (p. 128)

Destacou-se **o local**, pois vai ao encontro do objetivo do Programa, de provocar a valorização e promover a evocação da memória através da leitura. Vale ressaltar que a leitura era feita partindo da compreensão de que são textos que não circulam mais, que foram escritos num determinado tempo, a partir de um determinado ponto de vista.

Após a leitura de textos coletados no Arquivo Histórico, os alunos são convidados a escreverem sobre o que compreenderam. Os alunos, a princípio, mostram-se desconfortáveis com a solicitação da primeira escrita, ou seja, “escrevam o que aprenderam, recontem o que aprenderam”. Eles começam a perguntar: “o que é para escrever, mesmo?”. Henring (in BOHN e SOUZA, 2003) escreve que: O aluno está acostumado a cumprir funções, a se enquadrar no modelo. Escreve para agradar o professor, tentando descobrir de que forma ele gosta que o texto seja feito. Mudar a posição do aluno, tornando-o participante

da ação de produzir o texto é uma tarefa lenta, pois existe uma história de obediência como pano de fundo. (p. 108 -109)

Algo aparece com frequência nos textos produzidos, assim como na fala dos alunos: acontece a romantização com relação ao patrono, ou seja, os alunos os imaginam como super-heróis. É como se olhassem para um texto bibliográfico com o olhar que se lê histórias, narrativas. É como se transportassem a mística comum em narrativas para a produção de seus textos sobre alguém – tudo isso por parecer-lhes que, para uma escola levar um nome de alguém, esse alguém deve ter algo de especial. Por mais que se desejasse manter certa seriedade que o gênero relato-histórico *pede*, os alunos empregam a criatividade, não se prendem ao gênero. De acordo com Fontana e Cruz (1997), “apesar dos esforços que os professores fazem para explicar os conceitos, a criança recebe informações e ativamente as transforma” (109). É a capacidade criativa das crianças, ao lidar com os temas.

Essa mesma capacidade apareceu antes mesmo das leituras e produções. No primeiro contato com os alunos, eles recebem um questionário, que busca saber o que eles já sabem sobre a escola, a rua e a família. Em uma das escolas, boa parte dos alunos – não se sabe se copiaram uns dos outros – respondeu que Pedro II “era um homem que corria, corria, corria e chegava sempre em 2º lugar”.

Após a realização das leituras, o relato que elas produziram, muitas vezes, entrelaçava-se com um tom narrativo. Sobre isso, Moita Lopes (*apud* FONTANA e CRUZ, 1997) salienta que, durante as práticas narrativas, os sujeitos são construídos, assim como constroem os outros e se ligam ao mundo social.

Ao produzirem seus próprios textos com base nos textos lidos, a criança também constrói saberes. Emilia Ferreiro (*apud* FONTANA E CRUZ, 1997) escreve sobre isso:

a criança é um sujeito que pensa. Um sujeito que assimila para compreender, que deve criar a fim de assimilar, que transforma o que vai conhecendo, que constrói seu próprio conhecimento para apropriar-se do conhecimento dos outros. (p. 180)

Mesmo que o andamento das intervenções em sala de aula procurasse encaminhar a construção de textos de acordo com o gênero “Relato-histórico”, ou seja, a *estrutura*, o objetivo principal era a ampliação dos conhecimentos do aprendiz quanto à história do contexto social em que vive, o resgate da memória local.

Além de leituras, discussões e produções escritas sobre a escola/nome da escola, os alunos também são convidadas a pesquisar sobre o nome da rua em que moram. Contudo, por haver dificuldade de encontrar material, eles entrevistam moradores da rua. Muitas ainda, os alunos contam que mobilizaram os pais, fazendo com que eles também pesquisassem.

Os alunos se envolvem a tal ponto que acabam dando movimento a textos estáticos, ou seja, os textos que permaneciam no arquivo histórico, relativamente estáticos, começam a circular socialmente. Os alunos os levam para casa, leem com os adultos, com os moradores da rua e, ainda, seus próprios textos ganham movimento. Ao serem solicitadas reescritas, muitos dizem que pedem ajuda aos pais. Sem melhor compreensão teórica sobre letramento, é possível que esse auxílio da família para a produção dos textos fosse visto como algo negativo, pois estaria impossibilitando o desenvolvimento de habilidades escritas das crianças. Contudo, como o propósito era o

resgate da história, através de práticas de leitura e escrita, o envolvimento de outras pessoas era ainda mais apoiado. Para Souza (in SOUZA, 2000, p. 60), “faz pouco sentido recolher um conjunto de textos, estabelecer uma avaliação, uma medida, devolver e finalizar o processo aí”.

Como última tentativa de ampliar mais o alcance dos textos, eles são expostos na escola, em feiras e eventos abertos aos pais. Considera-se que essas produções são tão ricas em questões históricas que mereceriam se tornar uma publicação.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Práticas como esta, em sala de aula, antes de acrescentar saberes aos alunos e aos professores das turmas de quartas-séries, é possível que acrescente, acima de tudo, aos acadêmicos. Quando um Projeto ou Programa é idealizado, não se tem uma fórmula, procura-se ser socialmente sensível (do ponto de vista tanto do letramento quanto da extensão). Tem-se como base a teoria, contudo, o contato com o mundo real surpreende.

Por exemplo, na primeira escola em que o Programa começou a ser desenvolvido, um equívoco foi logo identificado: os materiais escritos coletados eram lidos para a turma, sem que nem tivessem em mãos. Não demorou e se pensou: “por que ler, se o texto é originalmente escrito? [...] Melhor entregar e deixar que eles leiam. De outra forma, como perceberão as particularidades?”.

Enfim, o que se quer dizer é que, na prática, as inquietações, as percepções das falhas e/ou das faltas acontecem. Por esses motivos, a Extensão Universitária pode agregar aos estudos do Letramento. A partir de experiências, podem ser levantadas questões: como a Universidade pode convidar a escola a também participar da discussão e da compreensão sobre Letramento? E, ainda, como a Universidade, com o contato com o real, pode pensar Letramento com maior aplicabilidade às salas de aula?

Falando em professores das turmas, consigo fazer um paralelo. No início de 2009, tive contato com professores de quarta-séries em um curso de capacitação, promovido pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), FURB e Jornal de Santa Catarina. Neste curso de capacitação, ministramos, uma amiga formada em Publicidade e Propaganda e eu, uma oficina intitulada Propaganda e Classificados. Nas três turmas de professores com as quais trabalhamos, conseguimos perceber professores com forte resistência à participação. O que não ocorreu enquanto o Programa era desenvolvido em salas de aula – talvez nas primeiras visitas. Compreendemos que é possível que os professores participem mais quando não se sentem *sendo ensinados*, ainda, por *serem ensinados* por pessoas com menos experiência docente que eles.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, C. V. P.. Aluno: produto discursivo das práticas escolares. In: BOHN, Hilário I.; SOUZA, Osmar de (Orgs.) (2003). **Escrita e Cidadania**. Florianópolis, SC: Insular.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988a.

BOTOMÉ, S. P. **Pesquisa alienada, ensino alienante:** o equívoco da extensão universitária. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Plano Nacional de Extensão Universitária.** Ilhéus: Editus, 2001. (Coleção Extensão Universitária; v.1)

DIONÍSIO, M.. Educação e os estudos atuais sobre letramento. **Revista Perspectiva,** Florianópolis, v. 25, n.1, 209-224, jan./jun.2007.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B (Orgs). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FONTANA, R.; CRUZ, M. N.. **Psicologia e trabalho pedagógico.** São Paulo: atual, 1997.

FURB. Resolução 24/2004, de 21 de maio de 2004. Institui e Regulamenta a Política de Extensão da Universidade Regional de Blumenau, na forma do ANEXO. **Jornal Universitário,** Blumenau, SC, n. 218. jun-jul. 2004.

GERALDI, J. W. **Concepções de linguagem e ensino de Português.** In: GERALDI, J. W. (org.) *O texto na sala de aula.* 2 ed. São Paulo: Ática, 1999.

HEINIG, O. L. O. M.. Quando produzir textos faz sentido para educador e educandos. In: BOHN, Hilário I.; SOUZA, Osmar de (Orgs.) (2003). **Escrita e Cidadania.** Florianópolis, SC: Insular.

MACHADO, R. **Entre o público e o privado:** gestão do espaço e dos indivíduos em Blumenau (1850 – 1920). Blumenau: Edifurb, 2008.

STREET, B. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento.** Teleconferência Unesco Brasil, Letramento e diversidade, 2003.

SOUZA, Osmar de..O texto nas atividades escolares, produção de conhecimento e autoria. In: BOHN, Hilário I.; SOUZA, Osmar de (Orgs.) (2003). **Escrita e Cidadania.** Florianópolis, SC: Insular.

---

[1] <http://www.fcblu.com.br/arquivoh/index.asp>