

IV CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO:

Desafios Contemporâneos das
Sociedades Ibero-Americanas

De 23 a 27 de agosto de 2021

EVENTO ONLINE

ANAIIS DO EVENTO

Realização



PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica

Apoiadores



Comissão Organizadora

Profª Dra. Giani Rabelo	Presidenta da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Ismael Gonçalves Alves	Vice-presidente da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Me. Marcelo Feldhaus	Diretor de Ensino de Graduação Representante da Pró-Reitoria Acadêmica Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Birgit Harter-Marques	Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais - PPGCA Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Carlos Renato Carola	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Aurélia Regina de Souza Honorato	Coordenadora do Curso de Artes Visuais Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Me. Bruno Dandolini Colombo	Curso de Educação Física Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Cibebe Beirith Figueiredo Freitas	Coordenadora Adjunta do curso de Letras Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Jeferson Luis Azeredo	Comissão de Divulgação Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Lucene Cândido Magnus	Representante discente do curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Vanessa Marcos Medeiros	Representante do Conselho Editorial Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Rafaela Ribeiro Pereira	Representante da Diretoria de Ensino de Graduação Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Comissão Científica

Profª Dra. Giani Rabelo	Presidenta da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Ismael Gonçalves Alves	Vice-presidente da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Birgit Harter-Marques	Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais - PPGCA Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Graziela Fátima Giacomazzo	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Antonio Fernando Silveira Guerra	Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI
Profª. Dra. Maria Teresa Santos Cunha	Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC
Prof. Dr. José Antonio Mateo	Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) Universidad Nacional de Entre Ríos - UNER (Argentina)
Profª. Dra. Ana Paula Vosne Martins	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Profª. Dra. Silvia Maria de Favero Arend	Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
Profª. Dra. Amalia Morales Villena	Universidad de Granada - Espanha
Profª. Dra. Maria Stephanou	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Profª. Dra. Denise Balarine Cavalheiro Leite	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Profª. Dra. Ana Sabrina Mora	Universidad Nacional La Plata - UNLP (CONICET) - Argentina
Profa. Dra. Patrícia Ferraz de Matos	Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Miguel Anxo Santos Rego	Universidade de Santiago de Compostela - Espanha
Prof. Dr. Agustín Escolano Benito	Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE) - Espanha
Prof. Dr. Alex Sander da Silva	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
Prof. Dr. António Gomes Ferreira	Universidade de Coimbra - Portugal
Profª Dra. Patricia Paola Ames Ramello	Pontificia Universidad Católica del Perú - Peru
Profª Dra. Maria Luiza Rico Gómez	Instituto Universitario de Estudios Sociales da América Latina Universidade de Alicante - Espanha
Profª Dra. Maria João Mogarro	Instituto de Educação Universidade de Lisboa - Portugal

Grupos de Trabalho

Giani Rabelo e Ismael Gonçalves Alves

Finanças

Amalhene Baesso Reddig, Aurélia Regina de Souza Honorato e Maxuel Sander Flor

Cultura

Birgit Harter Marques e Matheus Zimmermann

Monitoria

Caroline Bortot, Jeferson Luis de Azeredo e Lucas Damásio

Comunicação e Divulgação

Lucene Cândido Magnus e Rafaela Ribeiro Pereira

Secretaria Geral

Leila Laís Gonçalves, Paulo Martins e Wender Firmino

Tecnologia

Carlos Renato Carola e Cibele Beirith Figueiredo Freitas

Apresentações de Pôsteres

Secretaria

Rafaela Ribeiro Pereira

Secretária da Diretoria de Ensino de Graduação
Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC

Diagramação

Victor Burato

Designer

Realização



PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica

Apoiadores



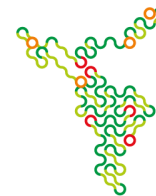
GT56

Leitura e ensino

SUMÁRIO

CLIQUE E SEJA DIRECIONADA/O PARA O TRABALHO

- 7 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO E MUDANÇA: CONCEPÇÕES E CONTRIBUIÇÕES DO CURSO LER E ESCREVER: COMPROMISSO DA ESCOLA, COMPROMISSO DE TODAS AS ÁREAS**
Márcia Bressan Carminati
- 19 LEITURA E ENSINO NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA: UMA PROPOSTA A PARTIR DE GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS**
Luzinete Carpin Niedzieluk
Odimar Lorensen
- 30 TROCANDO CARTAS :UM SENTIDO DIFERENTE PARA O ESCREVER**
Sâmela Machado Francisco
Elen Costa Cardoso



A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO E MUDANÇA: CONCEPÇÕES E CONTRIBUIÇÕES DO CURSO LER E ESCREVER: COMPROMISSO DA ESCOLA, COMPROMISSO DE TODAS AS ÁREAS

Márcia Bressan Carminati¹

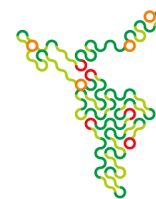
Resumo: O objetivo deste estudo foi compreender o contexto histórico-educacional, as articulações político-pedagógicas e os fundamentos teórico-metodológicos do curso Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas, realizado na Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, em Florianópolis, SC, de 2004 a 2013. A partir do referencial teórico sobre desenvolvimento profissional docente e formação em contexto, realizou-se uma pesquisa qualitativa, caracterizada por um estudo de caso. Os resultados dessa pesquisa indicam que o referido curso constituiu-se em um processo de desenvolvimento profissional docente que, construído e articulado cotidianamente e coletivamente, possibilitou mudanças importantes na escola. Dentre elas, destaca-se a construção de uma nova concepção de ensino da leitura e da escrita, na qual a formação de leitores e escritores deixou de ser tarefa exclusiva dos professores alfabetizadores ou da disciplina de Língua Portuguesa, tornando-se uma responsabilidade de todos os professores. Essa nova concepção implicou a discussão e a reelaboração do currículo da escola, iniciadas a partir da definição de seus eixos articuladores com foco na leitura e na escrita como objetos de ensino de todas as disciplinas. Além disso, a partir de 2006, foi implementada uma nova metodologia para os conselhos de classe, que, articulada ao processo de formação, tornou-se mais um espaço de socialização, discussão e reflexão coletiva sobre as práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional docente. Formação em contexto. Formação continuada na escola. Ensino da leitura e da escrita. Eixos de articulação do currículo.

THE SCHOOL AS A SPACE FOR TRAINING AND CHANGE: CONCEPTIONS AND CONTRIBUTIONS OF THE COURSE READING AND WRITING: COMMITMENT OF SCHOOL, COMMITMENT OF ALL AREAS

Abstract: The objective of this study was to understand the historical-educational context, the political-pedagogical articulations and the theoretical-methodological foundations of the course Reading and Writing: school's commitment, commitment of all areas, carried out at the Beatriz de Souza Brito Municipal Basic School, in Florianópolis, SC, (2004 to 2013). Based on the theoretical framework about professional teacher development and training in context a qualitative research was carried out characterized by a case study. The results of this research indicate that the referred course was constituted as a process of professional teacher development built and articulated daily and collectively enabled important changes in the school. Among them, we highlight the construction of a new teaching concept of reading and writing in which the training of readers and writers is no longer the exclusive task of literacy teachers or of the Portuguese language subject becoming a responsibility

¹ Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, Florianópolis, Brasil.



of all teachers. This new concept implied the discussion and re-elaboration of the school's curriculum which began with the definition of its articulating axes with a focus on reading and writing as teaching objects for all subjects. In addition beginning in 2006, a new methodology was implemented for the class councils articulated with the training process it became another space for socialization, discussion and collective reflection of the pedagogical practices.

Keywords: Teacher professional development. Training in context. Continuing education at school. Teaching of reading and writing. Curriculum articulation axes.

Neste artigo, tomamos como referência para a discussão a tese de doutorado intitulada *Tomando a palavra: o processo de formação da Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito (2004/2013)*, defendida pela autora em 2017, resultado de uma pesquisa qualitativa, caracterizada por um estudo de caso, cuja principal estratégia de coleta de dados foi a análise documental.

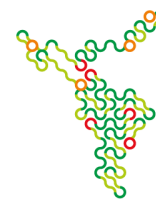
A partir de uma perspectiva teórica que valoriza a escola como espaço de formação e mudança, destacando a importância de projetos formativos elaborados de acordo com as demandas dos professores, defendida por autores como Garcia (1999, 2009), Nóvoa (2002, 2009), Pacheco e Flores (1999), Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002) e Imbernón (2011), o texto busca apresentar os resultados alcançados pela pesquisa acerca do contexto histórico-educacional, das articulações político-pedagógicas e dos fundamentos teórico-metodológicos do curso de formação *Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas*, desenvolvido na Escola Beatriz.

A Escola Beatriz pertence à Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF) e está situada no bairro Pantanal da capital catarinense. De acordo com dados da matrícula de junho de 2021, possui 543 estudantes distribuídos em dois turnos, sendo 270 em 10 turmas de anos iniciais e 273 em 8 turmas de anos finais do ensino fundamental.

Esboçamos, num primeiro momento, alguns aspectos da estrutura organizacional do curso para, em seguida, apresentar algumas de suas principais contribuições para a escola.

A estrutura organizacional do curso

O curso *Ler e escrever: compromisso da escola, compromisso de todas as áreas* foi realizado na Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, durante o período de 2004 a 2013, e teve como pressuposto o compromisso dos professores de todas as áreas do conhecimento com o ensino da



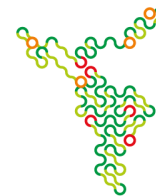
leitura e da escrita. O curso, ministrado por uma professora de Língua Portuguesa², era desenvolvido em duas etapas anuais e possuía uma carga horária de 50 horas, sendo 32 horas presenciais, distribuídas em dois dias a cada semestre letivo, e 18 horas não presenciais.

No período de 2004 a 2008, os professores dos anos iniciais e finais participaram do mesmo processo de formação, pois era preciso consolidar a concepção de que a formação de leitores e escritores constitui-se uma tarefa da escola e de todas as áreas do conhecimento. A partir de 2009, para dar conta da especificidade dos anos iniciais e dos anos finais – uma necessidade que surgiu durante o aprofundamento do próprio processo de formação em torno das discussões do currículo –, o curso foi separado em dois módulos: um destinado aos professores dos anos iniciais; e outro aos professores dos anos finais.

A organização do curso em duas etapas anuais articulava-se ao objetivo da Escola Beatriz de desenvolver um projeto de formação que buscasse maior articulação entre teoria e prática e que estivesse comprometido com mudanças no processo de ensino e aprendizagem, especialmente no que dizia respeito ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita em todas as áreas do conhecimento. Dessa forma, o período compreendido entre a primeira e a segunda etapa, previsto pelas 18 horas não presenciais e considerado parte constitutiva do próprio processo de formação, era destinado à leitura e implementação de atividades práticas em sala de aula.

Assim, a tarefa, como era denominada no curso, envolvia sempre a leitura e o estudo de um texto de referência e o desenvolvimento de uma atividade prática em sala de aula, o que normalmente demandava um tempo muito maior do que as 18 horas formalmente previstas. Todas as etapas presenciais eram registradas em atas, feitas a partir da transcrição das filmagens do curso, e esse material era impresso e entregue a todos os participantes, como forma de sistematizar e materializar os estudos realizados e, ao mesmo tempo, garantir que os novos professores pudessem ter acesso ao que vinha sendo estudado e discutido pela escola.

² A professora Terezinha Costa Hashimoto Bertin, ministrante do curso, é Mestra em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP), licenciada em Letras pela USP, Especialista em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Coautora das coleções de Língua Portuguesa: ÁPIS – para o ensino fundamental do 1º ao 5º ano e TELÁRIS – para o ensino fundamental de 6º ao 9º ano. Atuou por mais de vinte anos como professora de Língua Portuguesa das redes municipal e estadual, no ensino fundamental e médio de São Paulo. Trabalhou junto à Divisão de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, principalmente na área de formação continuada de professores. Atuou no Ensino Superior em disciplinas ligadas à formação de professores. Assessora e consultora pedagógica para escolas das redes pública e privada e secretarias de educação.



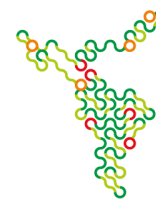
Os textos indicados para leitura tinham o propósito de possibilitar o aprofundamento em torno do conteúdo que estava sendo tratado naquele ano de formação, uma vez que o tempo presencial era sempre inferior ao tempo desejável e necessário. No entanto, ao longo dos dez anos do curso, a escolha e indicação desses textos representou um grande desafio para a formadora, pois quase toda produção bibliográfica sobre leitura e escrita ou era muito especializada ou direcionada especificamente ao professor de Língua Portuguesa, aspecto que poderia se configurar em um verdadeiro obstáculo para o envolvimento dos professores com a proposta de formação e que, portanto, precisava ser de alguma forma superado.

Tal situação pode explicar o caráter das leituras indicadas como tarefa, ou seja, leituras de aproximação ao referencial teórico, com levantamento de questões, dúvidas e destaques, que balizariam as discussões e as estratégias de (re)leitura dos textos, mediadas pela formadora, durante a segunda etapa do curso. Esse era um aspecto metodológico importante, que buscava, ao mesmo tempo, mostrar a importância da mediação do professor (neste caso, a mediação da formadora) no processo de apropriação da leitura e possibilitar a sua retomada no coletivo, com o esclarecimento das dúvidas e a socialização e discussão das diferentes interpretações.

A construção de uma cultura profissional colaborativa como um elemento essencial para a implementação de processos de formação e mudança na escola é um aspecto enfatizado por vários autores. Para Imbernón (2011), a formação centrada na escola busca o desenvolvimento de um paradigma colaborativo entre os professores, no qual novos valores precisam ser cultivados:

Em vez da independência, propor a interdependência; em vez do corporativismo profissional, a abertura profissional; em vez do isolamento, a comunicação; em vez da privacidade do ato educativo, propor que ele seja público; em vez do individualismo, a colaboração; em vez da dependência, a autonomia; em vez da direção externa, a autorregulação e a crítica colaborativa. (IMBERNÓN, 2011, p. 86).

A colaboração constitui-se, então, um princípio, um processo de participação, apropriação e implicação coletiva, no qual a ação de cada professor é considerada interdependente da de outros professores ou profissionais da escola. Um jogo coletivo, para usar a expressão de Canário (2010), que é constituído e constitui a realidade singular de cada escola: sua história, sua cultura, seus espaços e tempos, seus projetos, suas lutas, sua identidade, o qual se configura em um elemento fundamental para o desenvolvimento de processos formativos contextualizados.



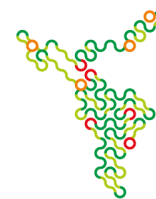
Já as atividades práticas, que faziam parte das tarefas e estavam sempre articuladas ao conteúdo formativo do curso, estas procuravam incentivar e fortalecer o compromisso do professor com a mudança do seu fazer pedagógico ou, de acordo com as palavras de Nóvoa (2002, p. 60), com esse “esforço de inovação e de procura aqui e agora dos melhores percursos para a transformação da escola”. Ao mesmo tempo, a realização dessas atividades – cujas orientações, entregues por escrito, demandavam escolhas, planejamento, sistematização, registro, reflexão individual, socialização e análise coletiva do trabalho desenvolvido –, também buscava fazer com que se tornassem uma prática reflexiva para os participantes.

O destaque para a necessidade de uma prática reflexiva vai ao encontro da afirmativa de Candau (2001) sobre essa ser uma condição necessária para que a prática se torne capaz de mobilizar um processo formativo, o que não é possível, de acordo com a autora, com ações repetitivas e mecânicas. Aspecto que também é ressaltado por Contreras (2012, p. 93), ao enfatizar que “a análise e a reflexão sobre a prática profissional que se realiza constitui um valor e um elemento básico para a profissionalidade dos professores”, mas que precisa dispor de um referencial teórico e de uma dimensão moral e ética que a fundamente, pois, do contrário, “a reflexão dos docentes, deixada a seu próprio curso, pode se encontrar impedida de ir além de seus próprios limites, isto é, de ir além da experiência e dos círculos viciosos nos quais se encontra atada” (Contreras, 2012, p. 172).

O curso, nos dez anos de sua realização, contou com a participação de 463 profissionais, sendo 188 (40,6%) da Escola Beatriz e 275 (59,4%) de outras escolas ou instituições de ensino. É importante pontuar que a separação do curso em dois módulos, a partir de 2009, possibilitou um aumento significativo no número de participantes externos, que em 2004, era de apenas 11,1%, alcançando, em 2012, um total de 72,9%. A média de participação dos profissionais de outras unidades passou de 15,8% nos primeiros cinco anos para 49,6% nos últimos cinco anos.³

O compromisso com a ampliação dessa discussão para outras unidades da Rede Municipal de Ensino explicita a clareza, por parte da Escola Beatriz, de que esse é um debate novo e difícil, cujo enfrentamento precisa extrapolar os seus muros, espalhando-se inclusive para contextos mais amplos, como os cursos de licenciatura nas universidades. Trata-se, portanto, como defendem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002), de reconhecer a importância e a necessidade da escola como

³ Todos os dados apresentados neste parágrafo foram retirados de tabelas que constam do terceiro capítulo, seção 3.4.3 Dos participantes e da certificação, da tese de Carminati (2017, p. 199-230).



espaço privilegiado de formação e mudança, sem que isso signifique a sua sujeição a um processo de isolamento e fechamento entre seus muros.

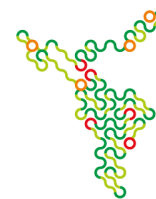
Uma nova concepção de ensino da leitura e da escrita

Nos primeiros anos de realização do curso, todos os profissionais da Escola Beatriz participavam do mesmo momento de formação, pois “era necessário compreender a formação de leitores e usuários competentes da escrita como uma tarefa de todos, e não apenas do professor de Língua Portuguesa [ou do professor alfabetizador], e perceber as implicações desta concepção na prática pedagógica” (EBMBSB, 2004, p. 119). O principal desafio nesse período era, portanto, o envolvimento de todos os professores na construção de uma nova concepção de ensino da leitura e da escrita.

Um trabalho extremamente difícil, que precisou ser desenvolvido com muito cuidado, para não causar justamente o efeito contrário, ou seja, o afastamento dos professores dessa proposta, especialmente aqueles das diferentes áreas dos anos finais, cuja formação inicial e a prática escolar tradicionalmente contradiziam essa perspectiva, porquanto atribuísssem a eles exclusivamente a responsabilidade pelo ensino dos conhecimentos/conteúdos específicos de suas disciplinas.

Era fundamental que o professor se sentisse participe desse processo formativo, por isso o caminho teórico-metodológico escolhido priorizou a efetivação de um trabalho coletivo de estudo, discussão, produção e análise. Esse caminho, sempre com a mediação da formadora, buscava estabelecer maior articulação entre o referencial teórico e a prática pedagógica, por meio da realização de exercícios de leitura e escrita desenvolvidos tanto no próprio curso quanto nas tarefas que os professores deveriam realizar em sala de aula, no período entre as duas etapas.

Desde o início desse processo de formação, foi importante e necessário chamar a atenção dos participantes para dois aspectos fundamentais envolvendo o ensino da leitura em uma perspectiva interdisciplinar. O primeiro dizia respeito ao fato de que o ensino da leitura é um processo que implica a sistematização de estratégias para que o estudante desenvolva habilidades de criação, confirmação ou refutação de hipóteses, o reconhecimento de códigos e imagens, retrocessos e avanços, o levantamento/localização de dados, o estabelecimento de relações, a produção de deduções e inferências, o desvelamento do que está implícito. E o segundo aspecto referia-se à defesa de que um



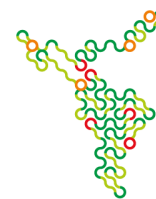
trabalho que tenha como foco o desenvolvimento da leitura, o estudo e a interpretação de textos buscando a sistematização de procedimentos que tornem claras as possibilidades de organização deste processo.

O conteúdo gêneros do discurso, por sua importância para a formação de professores comprometidos com o ensino da leitura e da escrita, constituiu-se outro foco dos estudos realizados no curso, pois ao determinar o gênero ao qual pertence o texto, o leitor, pela sua experiência anterior de leitura, pode fazer antecipações sobre o que buscar ou o que esperar do texto. Dessa maneira, se estiver lendo um artigo de opinião, sabe que a sua compreensão depende da identificação da ideia ou tese defendida pelo autor; se for uma crônica, buscará os elementos de crítica social que deverão estar presentes, mesmo que implicitamente.

Tendo em vista que todo o professor, como afirma Kleiman e Moraes (1999), é um professor de leitura, é importante, então, que tenha um conhecimento mais aprofundado (não diríamos especializado) em torno, sobretudo, dos gêneros mais recorrentes na sua disciplina. Para a autora, é necessário que todos os professores conheçam as características e dimensões do ato de ler, pois quanto mais as dominarem, “menores serão as possibilidades de propor tarefas que trivializem a atividade de ler, ou que limitem o potencial do leitor de engajar suas capacidades intelectuais, e, portanto, mais próximo estará esse professor do objetivo de formação de leitores” (Kleiman; Moraes, 1999, p. 11).

Nesse sentido, é importante enfatizar que a discussão de conteúdos de maior complexidade, considerados centrais para a concretização da proposta de tornar o ensino da leitura e da escrita um compromisso da escola e uma responsabilidade de todos os professores, como o estudo dos gêneros, deu-se de forma bastante gradativa e balizada pelas necessidades que o próprio grupo apontava à medida que o processo de formação se desenvolvia, pois havia o entendimento de que “a apropriação dessas novas matrizes teóricas por parte dos professores das séries iniciais e dos professores das diferentes áreas do conhecimento constitui-se em um desafio que requer muito estudo e tempo para ser incorporado a uma nova prática” (EBMBSB, 2006).

Tal entendimento encontra respaldo na compreensão de Garcia (2009) sobre o desenvolvimento profissional docente ser um processo que tem lugar em contextos concretos, que requer tempo e continuidade para produzir mudanças. Portanto, mais do que um curso de formação, o que se buscava na Escola Beatriz era a realização de um processo de formação necessariamente



articulado ao projeto de escola em construção e que tivesse continuidade não só para a instituição mas também para os profissionais que nela atuavam.

O conselho de classe como espaço de formação

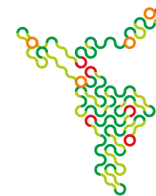
A partir de 2006, foi implementada uma mudança importante na metodologia dos conselhos de classe, que, como destacado no Projeto Político-Pedagógico da escola, deixou de ser

um espaço exclusivo para queixas por parte dos professores sobre a indisciplina e a indiferença dos alunos com relação ao estudar, para tornar-se [mais] um momento de socialização das práticas pedagógicas e de reflexão e aprofundamento dos estudos feitos [no curso de formação]. (EBMBSB, 2012, p. 22).

Os conselhos de classe passaram a ser constituídos de dois momentos fundamentais: o momento de socialização, análise e discussão coletiva de práticas pedagógicas realizadas ao longo do bimestre e o momento de avaliação e definição de encaminhamentos referentes às turmas e aos estudantes individualmente. Sendo assim, o primeiro desafio a ser enfrentado pelos professores com essa nova proposta era o registro, a sistematização e a reflexão sobre a própria prática pedagógica. Os professores, habituados normalmente ao relato oral e mais espontâneo, precisavam de tempo, formação e exercício, para tornar o registro escrito e mais sistematizado uma prática cotidiana.

Além disso, era preciso ter coragem para submeter a própria prática à análise dos colegas. Uma tarefa difícil, que demandava muita confiança no grupo e a certeza de que não se tratava de um momento para julgar ou fiscalizar o trabalho do professor, mas de uma oportunidade para aprender uns com os outros. A exposição oral do trabalho se configurava em um terreno desconhecido para a grande maioria dos professores, especialmente os que já estavam há um bom tempo exercendo a profissão e afastados da vida acadêmica, assim como os que, na condição de substitutos, estavam conhecendo e experimentando pela primeira vez essa nova metodologia de conselho de classe.

Por isso, era preciso que a escola apoiasse o professor de tal forma que ele se sentisse seguro e, principalmente, em condições de comprometer-se com esta nova proposta. Esse apoio envolvia desde a elaboração e entrega, no início de cada bimestre letivo, de documento contendo orientações detalhadas sobre os objetivos e o objeto das apresentações, até a discussão do planejamento e compra de materiais didático-pedagógicos, e, quando necessário e solicitado, a participação da equipe pedagógica na realização das atividades em sala de aula e na preparação da exposição.



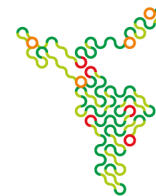
Apesar de todo esse apoio e cuidado, as fragilidades e inseguranças que alguns professores, efetivos e substitutos, ainda demonstravam no momento da sua apresentação, fizeram com que a escola encontrasse outras estratégias para garantir não só a participação de todos, mas a articulação das discussões e reflexões do conselho com o processo de formação. A principal delas configurou-se, então, no levantamento de dúvidas, dificuldades, resistências e possíveis equívocos que a apresentação do trabalho pelo professor ou o seu debate no grupo suscitava, para que fossem retomadas e aprofundadas, de forma a tornar-se menos pessoal e mais coletiva, durante o processo de formação. E essa era uma das razões que tornava o registro do trabalho realizado pelo professor, com a inclusão de amostras ou de toda a produção dos estudantes, um aspecto tão importante e valorizado nos documentos orientadores da metodologia dos conselhos de classe.

Esse registro, ao mesmo tempo que exigia do professor e lhe possibilitava um debruçar-se mais atento e reflexivo sobre o próprio fazer pedagógico, permitia ao grupo e à formadora conhecer e acompanhar um pouco melhor as práticas pedagógicas e as mudanças que estavam ocorrendo (ou não) em função do processo de formação. Além disso, essa nova metodologia possibilitava a aprendizagem de novas estratégias e práticas exitosas, aspecto fundamental, pois como defende Garcia (1999, p. 48), “as crenças e atitudes dos professores só se modificam se [eles] perceberem resultados positivos na aprendizagem dos alunos”.

Eixos de articulação do currículo

Nos primeiros anos, o curso esteve focado, como discutimos anteriormente, na construção de uma nova concepção de ensino da leitura e da escrita, na qual a formação de leitores e escritores foi tomada como uma responsabilidade da escola e de todos os professores. Essa perspectiva implicava necessariamente a discussão e reelaboração do currículo, concebido como uma construção coletiva e expressão de um projeto de sociedade e de formação humana a partir do qual se opera a seleção dos conhecimentos e das práticas sociais consideradas relevantes em um dado contexto histórico (Silva, 2012).

Sendo assim, a partir do ano de 2007, a Escola Beatriz impôs-se o desafio de construir um currículo que de fato expressasse e materializasse o seu compromisso com a formação de leitores e escritores em uma perspectiva interdisciplinar, iniciando uma reflexão mais sistemática e



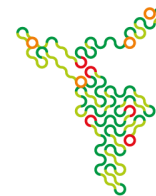
aprofundada em torno dos conteúdos escolares, compreendidos neste processo de formação como o “conjunto de conhecimentos ou formas culturais cuja assimilação e apropriação pelos alunos e alunas é considerada essencial para o seu desenvolvimento e socialização” (Coll *et al.*, 1998, p. 12).

Dessa forma, é importante que a escolha dos conteúdos a serem trabalhados na escola envolva não apenas os de natureza conceitual (fatos, conceitos e princípios) mas também os conteúdos de natureza atitudinal (valores, normas e atitudes) e os de natureza procedimental, que expressam um saber-fazer (Coll *et al.*, 1998). Nessa abordagem, o ensino da leitura e da escrita nas diferentes áreas do conhecimento é um conteúdo de natureza predominantemente procedimental, o que tornou a compreensão dos conteúdos nas três dimensões – conceitual, procedimental e atitudinal – um referencial teórico necessário para as discussões sobre o currículo. Essa distinção, embora os autores chamem a atenção para o fato de que não deva ser interpretada de maneira rígida, foi fundamental para que determinados procedimentos, especialmente aqueles em torno do ensino da leitura e da escrita, figurassem como objetos de ensino antes de serem objetos apenas de avaliação ou ‘queixa’ por parte dos professores, como era o habitual até aquele momento.

Assim, foi esse processo de construção coletiva de um projeto de formação, o qual foi se constituindo em um projeto de escola, que possibilitou à Escola Beatriz, durante a primeira etapa do curso de 2009, a sistematização e definição de eixos de articulação do currículo, conforme quadro 1.

Quadro 1 – Eixos de articulação do currículo

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">a) Interdisciplinaridade.b) Leitura e escrita como compromisso de todas as áreas.c) Compromisso com o letramento.d) Contextualização dos conteúdos das diversas áreas de ensino.e) Leitura de textos em linguagem verbal e não verbal: domínio de formas, códigos e convenções dos diversos sistemas de representação.f) Leitura como conteúdo de ensino:<ul style="list-style-type: none">• sistematização de processos e estratégias de leitura;• sistematização de níveis de proficiência em leitura (compreensão imediata, interpretação e extrapolação).g) Formulação de estratégias de leitura para a compreensão de textos específicos das áreas de estudo, envolvendo:<ul style="list-style-type: none">• dedução de significados a partir do contexto;• seleção de informações relevantes.h) Acesso a informações relativas à área do conhecimento de cada disciplina.i) Ordenação e sistematização de conhecimentos e informações: |
|--|



- transpor da oralidade para a escrita;
- registrar o que foi estudado ou observado;
anotar termos-chave a partir de algo ouvido, lido ou assistido.

Fonte: Carminati, 2017, p. 326.

A partir da definição desses eixos, a Escola Beatriz tem-se colocado como desafio permanente a sistematização e a construção de um currículo que de fato expresse o compromisso da escola e de todas as áreas com o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, o que envolve a superação de uma organização curricular marcada pela fragmentação do conhecimento em disciplinas isoladas e hierarquizadas, além da construção de um novo projeto político-pedagógico, pois, como afirma Nóvoa (1995, p. 28), “as escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projetos”.

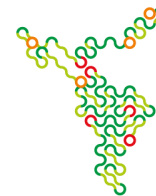
Isso significa que um projeto de formação continuada com *locus* na escola, apesar de todas as dificuldades que a realidade escolar e social suscita, precisa ser assumido como um compromisso político-pedagógico de mudança da própria escola. Esse foi o elemento fulcral que, na nossa avaliação, possibilitou a Escola Beatriz construir, durante o próprio percurso formativo, as condições necessárias para garantir a sua realização por dez anos. Tal avaliação reitera a perspectiva da formação como um instrumento de luta e como uma das componentes da mudança, compreendendo o caráter histórico de todo este processo e, ao mesmo tempo, defendendo a perspectiva de que a construção de um contexto favorável à formação e à mudança da escola não é algo dado, nem se conquista de uma vez para sempre, mas sim um processo permanente de luta, que exige coragem e ousadia para buscar fazer de outro modo.

Referências

CANÁRIO, Rui. A prática profissional na formação de professores. In: Seminário Fala (outra) Escola, 4. 2010, Campinas. **Anais...** Campinas: FEUNICAMP, 2010, p. 157-178.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: _____ (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 51-68.

CARMINATI, Márcia Bressan. **Tomando a palavra: o processo de formação da Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito (2004/2013)**. Florianópolis, SC. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 473 p.



COLL, César *et al.* **Os conteúdos na reforma:** ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CONTRERAS, José. **A autonomia do professor.** São Paulo: Cortez, 2012.

ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL BEATRIZ DE SOUZA BRITO – EBMBSB. **Ata da reunião pedagógica de 13 de fevereiro de 2004.** Florianópolis, 2004. Não paginado. Mimeo.

_____. **Projeto Escreve Beatriz 2006.** Florianópolis, 2006. Não paginado. Mimeo.

_____. **Projeto Político-Pedagógico.** Florianópolis, 2012. Não paginado. Mimeo.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

_____. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, Sevilha, nº 8, p. 7-22, jan/abr. 2009. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em: 09/04/2015.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

KLEIMAN, Angela B.; MORAES, Silvia E. **Leitura e interdisciplinaridade:** tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

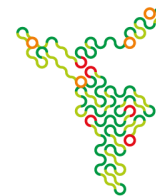
_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: EDUCA, 2002.

_____. **Professores:** imagens do futuro. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. A formação em contexto: a perspectiva da Associação Criança. *In:* OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Formação em contexto:** uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira, 2002, p. 1-40.

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. **Formação e avaliação de professores.** Porto: Porto, 1999.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Perspectivas curriculares contemporâneas.** Curitiba: IBPEX, 2012.



LEITURA E ENSINO NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA: UMA PROPOSTA A PARTIR DE GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS

Luzinete Carpin Niedzieluk/FMP¹
Odimar Lorenset/UDESC²

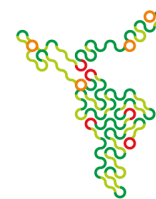
Resumo: Nesta pesquisa propomos a leitura na perspectiva do círculo bakhtiniano e de seus seguidores no Brasil e suas possibilidades de formação do leitor, ou seja, a leitura de uso social, dialógica, presente nos enunciados e nos gêneros textuais/discursivos. Nesta base teórica, consideramos o ato de ler para além da decodificação e do juntar letras, pois o ato de ler é interpretar, é estabelecer relações com o texto, é interagir com o outro, é diálogo. Para tal propósito, propomos o ensino da leitura por meio dos gêneros textuais/discursivos em sua diversidade. Diante do exposto, nosso objetivo geral é o de propor o letramento crítico nos alunos e nossos objetivos específicos são: a) proporcionar o desenvolvimento de leitura e interpretação de textos, seguida de produção escrita em gêneros textuais/discursivos; e b) inserir o aluno na realidade social, constituindo-o como sujeito dialógico. A pesquisa se justifica, pois, a partir do momento em que o aluno é capaz de ler e interpretar diferentes textos que circulam socialmente, ele assume a palavra, torna-se um leitor/escritor com autoria própria e produz textos eficazes nas mais variadas situações. A metodologia é dialógica e qualitativa. Como resultados constata-se que o ato de ler é saber interpretar, é compreender, é analisar e é reconhecer textos, o que implica na participação cooperativa do leitor na busca de efeitos de sentido tornando-o um sujeito crítico de sua realidade.

Palavras-chave: Leitura e ensino. Círculo bakhtiniano. Gêneros textuais/discursivos. Dialogismo.

Abstract: In this research, we propose reading from the perspective of the Bakhtinian circle and its followers in Brazil and its possibilities for creating readers, that is, the reading of social and dialogical use, present in utterances and in textual/discursive genres. On this theoretical basis, we consider the act of reading beyond decoding and joining letters, as the act of reading means interpreting, establishing relationships with the text, interacting with the other. It is dialoguing. For this purpose, we propose the teaching of reading through textual/discursive genres in their diversity. Given the above, our general objective is to propose critical literacy in students and our specific objectives are: a) to provide the development of reading and interpretation of texts, followed by written production in textual/discursive genres; and b) insert the student into the social reality, constituting him as a dialogical subject. The research is justified because, from the moment the student is able to read and interpret different texts that circulate socially, he takes the floor, becomes a reader/writer with his own authorship and produces effective texts in the most varied situations. The methodology is dialogic and qualitative. As a result, it is noted that the act of reading is knowing how to interpret,

¹ Profa. Dra. Luzinete Carpin Niedzieluk, Faculdade Municipal de Palhoça (FMP), Palhoça (SC), Brasil.

² Prof. Msc. Odimar Lorenset, Doutorando da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis (SC), Brasil.



understanding, analyzing, and recognizing texts, which implies the cooperative participation of the reader in the search for meaning effects, making him a critical subject of his reality.

Keywords: Reading and teaching. Bakhtinian circle. Textual/discursive genres. Dialogism.

Palavras iniciais

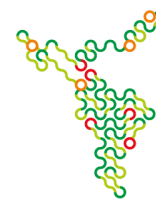
Nesta pesquisa propomos a leitura na perspectiva do Círculo Bakhtiniano e de seus seguidores no Brasil e suas possibilidades de formação do leitor, ou seja, a leitura de uso social, dialógica, presente nos enunciados e nos gêneros textuais/discursivos³. Nesta base teórica, consideramos o ato de ler para além da decodificação e do juntar letras, pois o ato de ler é interpretar, é estabelecer relações com o texto, é interagir com o outro, é diálogo. Para tal propósito, propomos o ensino da leitura por meio dos gêneros textuais/discursivos em sua diversidade.

O estudo está estruturado em três seções. Na primeira seção é discutida a questão da ancoragem teórica, isto é, o ato de ler é entendido como prática social, assim são trazidos alguns autores que defendem este entendimento, igualmente seus conceitos basilares. Recorre-se também a alguns aspectos dos documentos oficiais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1999) e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017) que apontam caminhos para a educação e o ensino de leitura. A seguir, são detalhados os aspectos metodológicos, isto é, parte-se de uma abordagem didático-metodológica, de um movimento e/ou percurso do social para o individual, sempre mediado pelo signo e pelo outro. Na última seção, são expostas as considerações finais que indicam que o ato de ler é saber interpretar, é compreender, é analisar e é reconhecer textos, o que implica na participação cooperativa do leitor na busca de efeitos de sentido tornando-o um sujeito crítico de sua realidade.

O ato de ler enquanto prática social

Parte-se da concepção interacional (dialógica) da língua, de linha bakhtiniana, em que “[...] ler é tanto uma experiência individual e única, quanto uma experiência interpessoal e dialógica”

³ Optou-se por usar o termo gêneros textuais/discursivos, aqui estamos considerando-os como sinônimos.



(BAKHTIN, 1997, p. 290). Assim, o ato de ler é considerado como uma prática social em que o leitor dialoga com o texto e com o autor constituindo um processo dialógico em busca de efeitos de sentido, pois conforme Koch (2006, p. 22), a leitura é “[...] uma atividade de produção de sentidos”.

Antunes (2006) vai ao encontro de Koch (2006) ao afirmar que a leitura faz parte da interação verbal da escrita, pois implica participação cooperativa do leitor na busca de efeitos de sentido e reflexão crítica.

Para Almeida (2013) há uma liberdade no processo de leitura que, coloca o leitor numa posição de atribuidor de sentidos conforme seus objetivos, crenças e emoções, e como sendo o principal responsável pela interpretação. Portanto, a leitura se define como atribuição/atribuições de sentido. Assim, Almeida vai ao encontro tanto de Koch (2006) como de Antunes (2006) ao afirmar que:

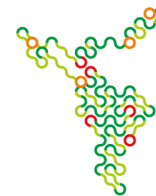
A leitura compreende apenas um dos vários aspectos da relação de interlocução, pois ler é um processo em que o leitor interage verbalmente com o autor, por meio de um texto escrito, sendo resultado das práticas histórico-sociais que os objetivam. [...] a perspectiva dialógica enfatiza a historicidade, as condições de produção e o sujeito (ALMEIDA, 2013, p. 27).

Em **Marxismo e filosofia da linguagem**, Bakhtin e Volochinov (1999) asseveram que “[...] tudo o que é ideológico é um *signo*. *Sem signos não existe ideologia*”. E, para os autores, o domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos, sendo mutuamente correspondentes: “[...] *tudo que é ideológico possui um valor semiótico*”; com isso, todo signo está sujeito aos critérios da avaliação ideológica (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1999, p. 31-32, grifo dos autores). Desse modo, estes autores consideram que “[...] *a palavra é o fenômeno ideológico por excelência*” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1999, p. 36, grifo dos autores).

Outro lugar para se pensar a natureza da linguagem de acordo com os autores é a interação: “[...]. A língua constitui um *processo de evolução ininterrupto*, que se realiza através da *interação verbal social dos locutores*”. (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1999, p. 127, grifo dos autores). Não se pode separar o ideológico da linguagem, cujo produto é a interação.

De acordo com Travaglia (2009, p. 23):

A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma das situações de comunicação e em um contexto sócio histórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores interagem



enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem” desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais.

Nesse sentido, temos uma concepção de linguagem que enfatiza a importância da interação para a significação do mundo, pois a linguagem é social, histórica e coletiva, o indivíduo por sua vez significa o mundo a partir da relação com o outro, da interação entre os falantes.

Niedzieluk (2007) parafraseando Bakhtin (1997), assevera que todo enunciado é o elo que liga o locutor ao interlocutor, e há um vínculo entre o enunciado e a situação social, ou seja, a situação constitui-se em uma parte do enunciado, indispensável para a compreensão do seu sentido. Tanto o enunciado quanto o discurso são interpretados como acontecimentos sociais de natureza dialógica.

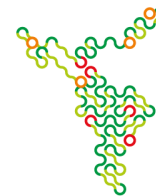
Considerando o enunciado resultado da interação verbal entre interlocutores, fica evidente a necessidade de pelo menos dois interlocutores para que ele aconteça. Para Bakhtin (1997), o falante não pode ser considerado como um “Adão Bíblico” cujo enunciado irrompe pela primeira vez na situação de interação. O enunciado do falante sempre responde a outros enunciados precedentes e se direciona para outros discursos sobre ele. Os enunciados sempre se constroem ao encontro de uma resposta.

Rojo (2004, p. 03, grifos da autora) corrobora com o já-dito de Bakhtin (1997) ao afirmar:

[...] a leitura é vista como um ato de se colocar em relação um **discurso** (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de **réplica**, gerando novos discursos/textos. O discurso/texto é visto como conjunto de sentidos e apreciações de valor das pessoas e coisas do mundo, dependentes do lugar social do autor e do leitor e da situação de interação entre eles – finalidades da leitura e da produção do texto, esfera social de comunicação em que o ato da leitura se dá.

Por meio do já-dito de Bakhtin e de Rojo percebe-se que nenhum texto é totalmente original, sempre haverá nele marcas de um discurso que circula socialmente, um *já-dito* com o qual o autor dialoga, replicando com ele. Desta maneira, cada leitor também toma parte nesse jogo dialógico com o autor e, na sua leitura, reconstrói o texto lido, acrescentando seu conhecimento de mundo, ratificando, assumindo ou mesmo subtraindo informações, em constante apreciação valorativa, a partir deste movimento de inúmeras possibilidades de sentidos que vão se instaurando neste processo.

Nesta perspectiva, tanto as capacidades discursivas como as linguísticas estão crucialmente envolvidas e isto corrobora o que desde 1999 os documentos oficiais, os PCNs postulavam e mais contemporaneamente a BNCC (2017) postula.



Conforme os PCNs (BRASIL, 1999; 2005, p. 08) “[...] o estudo dos gêneros do discurso e dos modos como se articulam proporciona uma visão mais ampla das possibilidades de usos da linguagem”. O conceito de gêneros textuais possibilita uma concepção de língua, “como conhecimento de mundo em interação [...]” (BRASIL, 1999; 2005, p. 17).

Também é mencionado nos PCNs (BRASIL, 1999; 2005, p. 17) que a língua é “[...] dialógica por princípio, não há como separá-la de sua própria natureza, mesmo em situação escolar”. Assim, deveríamos analisá-la em funcionamento, isto é, no ato comunicativo, considerando os diferentes elementos implicados nesse ato.

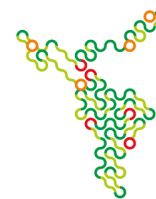
Com relação à BNCC (2017), esta fomenta o desenvolvimento de práticas de leitura, na perspectiva enunciativo-discursiva:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (BNCC, 2017, p. 67).

E ainda a BNCC (2017, p. 68) assevera que:

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. O tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão.

Com ênfase, na BNCC assumem-se as práticas de linguagem contemporâneas que envolvem novos gêneros e textos do tipo multissemióticos e multimidiáticos, e também novas formas de produzir, configurar, disponibilizar, replicar e interagir. Isso não significa abandonar o escrito/impresso, nem deixar de lado os gêneros e práticas já consagrados pela escola, como: notícia, reportagem, entrevista, tirinha, charge, crônica, conto, fábula, artigo científico etc. - tão importantes no processo de alfabetização e letramento e na formação do leitor. É preciso, entretanto, considerar o uso das novas ferramentas de edição (acessar, interagir e replicar os diversos conteúdos nas diversas mídias e, ainda, produzir, formatar e publicar fotos, vídeos, vlogs, podcasts, infográficos, enciclopédias, revistas, e-books etc.), como também refletir sobre esses diferentes usos das mídias nas diversas esferas sociais, particularmente do seu uso ético.

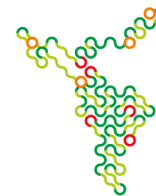


Orientando-se pela BNCC, as habilidades – e as consequentes competências – devem ser desenvolvidas de forma contextualizada, a partir da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulem nos diversos campos da atividade humana (campo da vida cotidiana, mais específico dos anos iniciais, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo da vida pública, campo jornalístico-midiático, campo de atuação na vida pública, desde os anos iniciais). Em cada campo de atuação, então, será imprescindível destacar as habilidades de leitura/escuta, oralidade, escrita, análise linguística/semiótica, de maneira contextualizada por práticas, gêneros e diferentes objetos do conhecimento.

Os campos de atuação estão organizados de forma progressiva, primeiro ocorre a inserção dos alunos na leitura de textos relacionados no campo da vida cotidiana, e, posteriormente, avança-se para os demais campos, mais institucionalizados. Esses campos são orientadores da seleção de gêneros, práticas e procedimentos. “As fronteiras entre eles [os campos] são tênues, ou seja, reconhece-se que alguns gêneros incluídos em um determinado campo estão também referenciados a outros, existindo trânsito entre esses campos” (BRASIL, 2017, p. 85). Dito de outro modo, os campos interseccionam-se e complementam-se em suas práticas de linguagem, que neles estão contidos numa perspectiva situada – cuja ênfase considera o conhecimento metalinguístico e semiótico – que se reverte em situações significativas, reflexivas e analíticas para uso social.

Na BNCC tem-se ainda que o tratamento das práticas leitoras compreende dimensões (inter)relacionadas, como: reconstrução e reflexão acerca da produção e recepção dos textos veiculados nas várias mídias e nos diferentes campos de atividade humana; dialogia e relação dos textos; reconstrução da textualidade; reflexão crítica das temáticas, dos fatos, acontecimentos e da fidedignidade da informação; efeitos de sentido dos recursos linguísticos e multissemióticos em textos de gêneros diversos (BRASIL, 2017).

O documento também orienta que os processos cognitivos envolvidos nessa prática humana devem ser concebidos num percurso educativo espiralado e progressivo, considerando: a diversidade dos gêneros textuais e das práticas de cada campo; a complexidade textual, estruturação, vocabulário, recursos estilísticos, vozes e linguagens presentes no texto; uso de habilidades de leitura que exigem processos mentais cada vez mais elaborados; cultura digital e TDIC; a diversidade cultural manifestada nas diversas produções e formas de expressão – abrangendo a literatura infantil e juvenil,



o cânone, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, as culturas juvenis, entre outras (BRASIL, 2017).

Cabe, então, às instituições educativas, conforme explicitado no documento, proporcionar aos alunos experiências diversas que contribuam para a ampliação da alfabetização e do letramento desde a infância, de maneira a potencializar a participação significativa, reflexiva e crítica nas diferentes práticas sociais vetorizadas pela oralidade, leitura, escuta, escrita e por outras linguagens. Considera-se que a participação dos alunos em práticas de leitura que exigem habilidades progressivas, sem perder de vista o experimentado, possibilita a ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos, os quais podem ser acessados frente a novos textos, constituindo-se como conhecimentos prévios para as novas situações de leitura de outros textos em contextos sociais diversos.

Observa-se que a base corrobora o já estabelecido pelos PCNs e busca como ampliação, como inclusão, abarcar para além do texto escrito a percepção de outras semioses, de outras formas de texto, como por exemplo, fotos, desenhos, filmes, diagramas, mapas, música e outros mais, como elementos constitutivos dos sentidos dos textos e não somente da linguagem verbal escrita; o que proporciona o ensino-aprendizagem de múltiplos letramentos. Isto é fomentado desde a educação infantil passando pela transição ao ensino fundamental, assim, o aluno vai desenvolvendo seu letramento pautado em situações práticas de seu dia-a-dia. Porém, para a escola é colocado o seguinte desafio: como formar leitores e escritores com autonomia e competência para que venham a fazer uso tanto da linguagem oral como da linguagem escrita e acrescenta-se a linguagem multissemiótica como forma de participação social e exercício efetivo da cidadania?

Para dar conta deste desafio propõem-se o ensino-aprendizagem a partir dos gêneros textuais/discursivos conforme descreve-se a seguir.

Aspectos metodológicos

A abordagem adotada nesta pesquisa é dialógica e qualitativa, isto é, parte-se de um movimento e/ou percurso do social para o verbal, sempre mediado pelo signo e pelo outro. Deve-se levar em conta tanto a dimensão extraverbal (as ideologias, os interlocutores, a função social, a



intenção comunicativa, a compreensão responsiva da situação e a atitude valorativa) como a verbal da língua (aspectos estruturais). Igualmente prioriza-se tanto a função como a forma da língua.

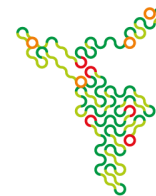
Nesta perspectiva, foi proposto uma oficina didático-pedagógica de leitura e escrita de textos, a partir de gêneros textuais/discursivos ancoradas conforme já dito anteriormente, na perspectiva bakhtiniana, mais especificamente da Teoria enunciativa discursiva bakhtiniana e/ou da Semiótica Dialógica da Linguagem⁴ com ênfase em leitura e produção de textos/discursos.

Esta oficina pode ser adaptada desde o ensino fundamental passando pelo ensino médio, incluindo EJA até o ensino superior, pois a partir do diagnóstico em sala de aula da escolha pelo professor e alunos do gênero textual/discursivo a ser trabalhado, vai-se construindo a identificação, compreensão e análise do gênero de acordo com as respostas da turma. Neste caso foi trabalhado o gênero artigo científico com uma turma de ensino superior do curso de Pedagogia (2ª fase) de uma instituição pública.

Em sala de aula, primeiramente faz-se a imersão do aluno no gênero textual/discursivo, isto é, deve-se levar textos no gênero escolhido para ser trabalhado e distribuir aos alunos para um primeiro contato com o texto e sua leitura. A seguir, os alunos identificam aspectos extraverbais do gênero a ser trabalhado – autoria, aspectos de cronotopo (onde e quando foi publicado), possível leitor do texto, tema etc. por meio de enunciados-pergunta. Isto é o que Rojo (2004, p. 06) denomina de “[...] capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto (interpretação, interação)”. É a recuperação do contexto de produção do texto, pois para interpretá-lo discursivamente, faz-se necessário situá-lo:

Quem é seu autor? Que posição social ele ocupa? Que ideologias assume e coloca em circulação? Em que situação escreve? Em que veículo ou instituição? Com que finalidade? Quem ele julga que o lerá? Que lugar social e que ideologias ele supõe que este leitor tentado ocupa e assume? Como ele valora seus temas? Positivamente? Negativamente? Que grau de adesão ele intenta? Sem isso, a compreensão de um texto fica num nível de adesão ao conteúdo literal, pouco desejável a uma leitura crítica e cidadã. Sem isso, o leitor não dialoga com o texto, mas fica subordinado a ele. (ROJO, 2004, p. 06).

⁴ A esse respeito ver a tese intitulada: Uma abordagem para o ensino-aprendizagem do gênero resenha acadêmica de Luzinete Carpin Niedzieluk em que a autora desenvolve uma abordagem didático-metodológica para o ensino do gênero resenha. Ver também artigo da mesma autora: Linguagem verbovisual: leitura aplicada a gêneros multimodais a partir da arquitetura bakhtiniana.



Neste primeiro momento, os alunos(as) tiveram contato com o suporte de circulação que é o periódico, leram o texto pois isto aprofunda a noção do funcionamento do próprio gênero (leitura analítica) e responderam os enunciados pergunta identificando condições de produção, conteúdo temático, organização composicional e estilo, além de já anteciparem aspectos gráficos diferenciados nos artigos. Perceberam também que cada periódico tem suas especificidades e que o autor do texto para corroborar ou não seu posicionamento recorre a outras vozes, a outros autores, algumas vezes concordando com elas, outras discordando e criticando seus posicionamentos.

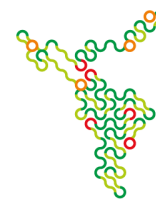
Ainda neste momento, os alunos foram orientados de que estavam lendo com finalidades específicas de estudar, trabalhar, buscar informações, atualizar-se, orientar-se para vir a compreender o gênero estudado, pois como afirma Rojo (2004, p. 06): “Não há leitura, a não ser, por vezes, a leitura escolar, que não seja orientada a uma finalidade da vida”.

Prosseguindo, trabalha-se o reconhecimento dos aspectos linguísticos e gráficos do gênero também a partir também de enunciados pergunta que possibilitam aos alunos identificar os traços que diferenciam o gênero artigo científico de outros gêneros da esfera científico-acadêmica. Esses traços são: a) o lugar social de onde o autor fala; b) elementos de cronotopo; c) o veículo de publicação; d) a noção de interlocutor; e) o fato de usar enunciados já-ditos: discurso direto e indireto; f) os elos anteriores da comunicação discursiva, pois todo enunciado é uma reação-resposta ao já-dito e gera outros enunciados.

Finalmente, parte-se para a proposta de escrita do texto no gênero artigo científico (apropriação do gênero).

Considerações Finais

A partir da leitura analítica dos textos no gênero artigo científico e das respostas aos enunciados-pergunta, fomos fazendo reflexões no grande grupo sobre as características próprias do gênero, tanto da dimensão social como da sua dimensão verbal. Esse foi um trabalho lento, porque sempre realizávamos uma articulação entre a resposta apresentada e os aspectos característicos do gênero.



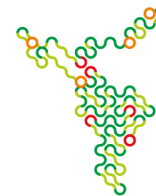
Os alunos perceberam que o autor do texto recorre a outras vozes do próprio campo científico do qual faz parte. Esse chamamento por outros enunciados da mesma esfera científico-acadêmica autoriza o autor a dizer x ou y, pois o discurso científico-acadêmico tem valor ideológico de credibilidade perante a comunidade científica.

Um dos aspectos relevantes a ser mencionado foi o fato de os alunos desconhecerem o gerenciamento das vozes, na leitura dos textos iniciais e na sua primeira escritura do texto no gênero, foi necessário rever as vozes, isto é, chamar atenção sobre quem diz o quê no texto. Lembrando que, quando os alunos escrevem seu texto estão parafraseando alguns autores, assim precisam gerenciar a sua voz da de outros autores.

Nossos alunos no decorrer da vivência da oficina foram percebendo que o ato de ler é saber interpretar, é compreender, é analisar e é reconhecer textos, o que implica na participação cooperativa do leitor na busca de efeitos de sentido tornando-o um sujeito crítico de sua realidade. E de posse desse entendimento, perceberam que o processo de formação de leitores contribui para virem a se tornar cidadãos mais críticos e conscientes e a reconhecerem textos no gênero.

Referências

- ALMEIDA, M. F. **O desafio de ler e escrever na escola: experiências com formação docente**. João Pessoa: Ideia, 2013.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail M. **A Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- KOCK, Ingedore G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos dos textos**. São Paulo: Contexto, 2006.
- NIEDZIELUK, Luzinete Carpin. **Uma abordagem para o ensino-aprendizagem do gênero resenha acadêmica**. 2007. 232p. Tese. Doutorado em Linguística Aplicada ao Texto e ao Ensino) Curso de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina. p. 24-54.



_____. Linguagem verbovisual: leitura aplicada a gêneros multimodais a partir da arquitetura Bakhtiniana. Anais... VIII Seminário de Literatura Infantil e Juvenil (VIII SLIJ) e IV Seminário Internacional de Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Mediação Literária (IV SELIPRAM): (R)ex(i)stências Literárias na Contemporaneidade. Organizadoras Eliane Debus, ... [et al.]. - Palhoça: Ed. Unisul, 2020. 1979 p.

BRASIL. SEF. **Parâmetros curriculares nacionais:** primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

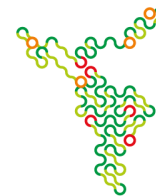
_____. **Parâmetros curriculares nacionais:** ensino médio (1999). Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 13 ago. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 jan. 2021

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Disponível em:

https://www.academia.edu/1387699/Letramento_e_capacidades_de_leitura_para_a_cidadania

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.



TROCANDO CARTAS :UM SENTIDO DIFERENTE PARA O ESCREVER

Sâmela Machado Francisco¹
Elen Costa Cardoso²

Resumo: O Projeto Trocando Cartas é desenvolvido por duas escolas sociais do Grupo Marista de Santa Catarina, Criciúma e São José, desde o ano de 2017, com estudante do sexto ano. Seu objetivo principal é proporcionar aos educandos a vivência de escrever, trocar cartas e visitar outra unidade escolar, desenvolvendo a leitura, interpretação de textos, imagens e escrita, além da ampliação de território. Tendo como tema o território e a cultura para aproximar os educandos das questões territoriais, sociais e culturais promovendo a criticidade e qualificando os conteúdos de língua portuguesa, além de ampliar a visão crítica, o estudante interage com outra realidade ampliando assim suas vivências. Trabalhar com os gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de lidar com a língua em nosso cotidiano, atendendo às necessidades para a comunicação entre os indivíduos de forma variável, além de apresentar diversos estilos e conteúdos temáticos. Em tempos de tecnologia, observa-se que a necessidade de ter uma escrita formal ou culta é importante para o desenvolvimento do estudante, lembrando que a escrita está em constante mudança. Por isso o gênero textual carta é o foco, através dele busca-se ressignificar o sentido de escrever.

Palavras-chave: **Escrita; Estudantes; Território; Vivência**

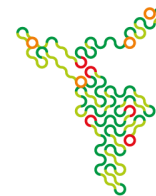
The exchanging letters Project

Astract: The exchanging letters Project has been developed by two social schools of the Marist Group of Santa Catarina, Criciúma and São José, since 2017, with a sixth-year student. Its main objective is to provide students with the experience of writing, exchanging letters and visiting another school unit, developing reading, text interpretation, images and writing, in addition to expanding the territory. Having as theme the territory and culture to bring students closer to territorial, social and cultural issues, promoting criticality and qualifying Portuguese language content, in addition to broadening the critical view, the student interacts with another reality, thus expanding their experiences. Working with textual genres is an extraordinary opportunity to deal with language in our daily lives, meeting the needs for communication between individuals in a variable way, in addition to presenting different styles and thematic contents. In times of technology, it is observed that the need to have a formal or cultured writing is important for the student's development, remembering that writing is in constant change. That is why the textual genre letter is the focus, through which we seek to re-signify the meaning of writing.

Keywords: Writing; Students; Territory; Experience

¹ Graduada em Letras Português e suas Respectivas Literaturas, pela Uniasselvi; Especialista em Leitura e produção textual, pela Dom Bosco. Criciúma /Brasil

² Graduada em Letras Português e suas Respectivas Literaturas, pela FURG; Pós-graduanda em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, pela Fael. São José/ Brasil



JUSTIFICATIVA

Os trabalhos com os gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em nosso cotidiano, atendem às necessidades para a comunicação entre os indivíduos de forma variável, apresentando diversos estilos e conteúdos temáticos. Temos como exemplos de gêneros textuais: artigos, poemas, cardápios, cartas de leitor, artigos de opinião, notícias, reportagens, charges, tirinhas, histórias em quadrinhos, ensaios, resenhas, blogs, e-mails, em textos que atendem às necessidades de quem os escreve, apresentando finalidades distintas e definidas. O direito de ler significa igualmente o de desenvolver as potencialidades intelectuais e espirituais, de aprender e progredir.

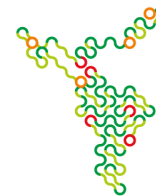
Em tempos de tecnologia, observa-se que a necessidade de ter uma escrita formal ou culta é importante para o desenvolvimento do educando, sendo que a escrita está em constante mudança, como por exemplo, as abreviações “Por que” para “Pq”, cabe a nós, educadores orientar os nossos educandos a forma correta.

Atualmente a carta vem sendo substituída por e-mails e até mesmo por mensagens via WhatsApp, mas ainda existem pessoas que pelo simples prazer de trocar correspondências físicas preferem utilizar o método da carta.

Por isso o gênero textual a carta será nosso foco, fortalecendo o domínio da escrita em situações diversas. Promovendo o hábito de leitura, escrita e interpretação, mostrando aos educandos que antigamente a comunicação principal era através das cartas, pois não possuíamos a tecnologia que temos hoje, que nos leva a uma comunicação mais rápida.

Para fazer despertar o interesse pela leitura nos alunos, Geraldi (2003) nos mostra que é preciso que o professor comece com a leitura de textos curtos, como reportagens, contos, também textos que despertem a curiosidade. Somente depois dos textos curtos, o educador deve introduzir as narrativas longas, como romances e novelas. O autor ainda relata que a partir das leituras de textos curtos dever começar a produções textuais. Geraldi (2003 p, 64) diz que “o texto deve servir de pretexto para a prática de produção de textos orais ou escritos”.

A escola como maior responsável pelo incentivo à leitura e escrita, muitas vezes não prioriza o conhecimento vivenciado pelo aluno, conhecimento de mundo, conhecimento que poderia ser



transformado em aulas de produção textual para diminuir essas dificuldades enfrentadas pelo educando.

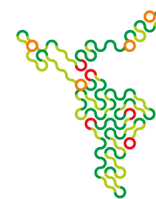
Através das cartas, iremos promover um encontro dos educandos com a sua cultura e seu território sendo que os mesmos irão trocar correspondências com outra Unidade Educacional do Grupo Marista, onde no conteúdo das cartas os educandos terão que relatar a sua comunidade, a sua unidade escolar e a sua cultura local através das escritas feitas durante as aulas de Língua Portuguesa e imagens como desenhos, fotografias e arte postal, enfatizando sempre o olhar do educando para a comunidade, a cultura e o espaço escolar. Automaticamente os educandos da outra unidade responderão as cartas enfatizando também a sua comunidade, a sua unidade escolar e a sua cultura.

Pensando no tema comunidade, unidade escolar, cultura e seu território como conteúdo das cartas. Entendemos a importância desta troca de saberes entre os educandos das unidades educacionais acontecerem também pessoalmente, não apenas pelas trocas de cartas.

Portanto entendemos que se faz importante uma saída de campo dos educandos da unidade Irmão Walmir a unidade escolar que recebeu as cartas, onde os educandos irão trocar os conhecimentos acerca dos seus territórios através de imagens, relatos, rodas de conversas, entre outros.

Quem foi alfabetizado há mais tempo, ou quem sabe num passado mais remoto, é bem possível que se lembre das cartilhas que circulavam nas salas de aula, trazendo à tona lembranças do seu período de alfabetização. Período em que as cartilhas ou os pré-livros eram os primeiros, senão, os únicos materiais impressos a que tiveram acesso no processo inicial de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Valem as perguntas: Como se deu a nossa alfabetização? Quais os materiais e/ou livros didáticos que circulavam em nossas salas de aula?

De acordo com Mortatti (2000), apesar de encontrarmos alguns manuais produzidos por brasileiros, na segunda metade do século XIX, o impulso nacionalizante das cartilhas ocorreu em alguns estados brasileiros a partir de 1890 e foi se solidificando nas primeiras décadas do século XX. As primeiras cartilhas nacionais, produzidas pelos professores fluminenses e paulistas, foram acompanhando o movimento sobre as questões dos métodos de alfabetização. Inicialmente, estiveram baseadas nos princípios sintéticos (alfabético, fônico e silábico), para, posteriormente, basearem-se nos métodos analíticos⁴ (palavração, sentencição, global). Na prática, os métodos de alfabetização estavam reduzidos ao uso de uma determinada cartilha, pois neste material didático encontrávamos o



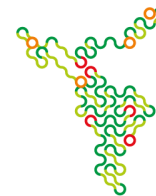
método a ser seguido e a matéria a ser ensinada, de acordo com um programa oficial estabelecido previamente.

O processo de nacionalização do livro didático produzido por brasileiros foi uma necessidade apontada desde o final do século XIX. Havia o interesse da organização republicana de instrução pública que tais livros estivessem adequados à realidade brasileira. Tal anseio fez com que ocorresse uma expansão do mercado editorial brasileiro, o qual encontrou na escola um espaço privilegiado de circulação e público consumidor de seus produtos.

A partir de 1980, os métodos e as cartilhas deixaram de ocupar um papel central no ensino da leitura e da escrita. A alfabetização escolar passou por vários questionamentos em função das pesquisas realizadas em várias áreas do conhecimento como a psicologia, a linguística, a psicolinguística, a sociolinguística entre outras. Estes questionamentos foram ampliados a partir da divulgação dos estudos de natureza psicolinguística de Emília Ferreiro que foram desenvolvidos com base na epistemologia genética de Jean Piaget. Tais estudos exerceram grande influência nas propostas de trabalho com a alfabetização, provocando um deslocamento do eixo das discussões sobre “o como se ensina” para “o como se aprende”.

Para ler e escrever é preciso que os indivíduos aprendam os códigos que foram construídos social e historicamente, com o intuito de facilitar as relações sociais. Porém, assim como os códigos, a forma de alfabetizar também foi construída historicamente e por isso desmitificar o modelo mecânico de ensinar a ler e escrever a partir da fragmentação das letras, sílabas e palavras, assim como o BA-BE-BI-BO-BU, é uma tarefa difícil que requer um comprometimento do educador com sua prática pedagógica. “Para aprender a ler e escrever é preciso pensar sobre a escrita, pensar sobre o que ela representa e como ela representa graficamente a linguagem”. (BRASIL, 1997, p. 56).

Para a sociedade que se idealiza é preciso mais que sujeitos alfabetizados (que saibam ler e escrever), é preciso sujeitos que entendam, questionem e duvidem do que estão lendo. Para suprir essa necessidade de alunos críticos é preciso alfabetizar letrado. Contudo, para que um indivíduo seja considerado letrado ele deve utilizar seus conhecimentos de leitura e escrita para viver socialmente, fazendo uso de sua condição de sujeito alfabetizado para realizar tarefas do seu dia-a-dia, como preencher um cheque após fazer suas compras no supermercado (lembrando que essa ação expressa um nível mais simples do letramento).



Para explicar esse pensamento Soares (2009, p. 36) ressalta que,

a pessoa que aprende a ler e escrever – que se torna alfabetizada – e que passa a fazer o uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais da leitura e da escrita – que se torna letrada – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é analfabeta – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é alfabetizada, mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita.

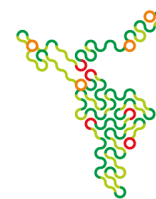
Não basta saber ler e escrever para ser considerado letrado, essa condição de sujeito letrado dependerá de como o indivíduo faz uso dos códigos construídos historicamente para viver em sociedade. A escrita é uma das maneiras mais antigas de comunicação entre o homem, e os acontecimentos que ocorrem no mundo. O importante a destacar é quanto mais utilizadas as habilidades de leitura e escrita para viver em sociedade, maior o nível de letramento do indivíduo.

Bakhtin, em seus escritos, postula que “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (Bakhtin, 2003, p.265). Além do conhecimento funcional do processo envolvido com uma carta, os educandos conseguiram ampliar a comunicação entre os amigos, elaborando postagens contendo desenhos ou arriscando-se na escrita espontânea, desenvolvendo assim suas hipóteses no percurso de alfabetização e letramento.

A escrita é uma forma de representação da linguagem oral; como tal, escrever também diz respeito a um ato de significar, de representar ideias, conceitos ou sentimentos, por meio de símbolos, mas de origem gráfica e não sonora.

A necessidade do homem de se comunicar graficamente com seu semelhante parte dos tempos mais remotos, desde o período pré-histórico, quando as mensagens eram escritas nas paredes das cavernas em processos rudimentares e pintura. Em busca de meios que assegurassem uma mensagem mais precisa, o homem passou a representar as palavras por meio de desenhos em determinada ordem, isto é, havia um significado para cada desenho. A respeito disto, Emília Ferreiro (1985, p. 16) afirma que

as mudanças necessárias para enfrentar sobre bases novas a alfabetização inicial não se resolvem com um novo método de ensino, nem com novos testes de prontidão nem com novos materiais didáticos. É preciso mudar os pontos por onde nós fazemos passar o eixo central das nossas decisões. Temos uma imagem empobrecida da língua escrita: é preciso



reintroduzir quando encontramos a analfabetização, a escrita como sistema de representação da linguagem.

Para Kleiman (1993), a linguagem funcionaria, segundo essa perspectiva, como um “repositório” de mensagens. Ao leitor seria dada a tarefa de extraí-las pelo domínio de palavras, numa atitude passiva. Exercícios como os de substituição de palavras do texto por sinônimos ou as famosas questões de compreensão explorando apenas informações óbvias estariam, segundo a autora, fundamentadas nessa teoria, que vê a língua como um instrumento de comunicação.

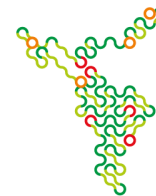
Conforme afirma Solé (1998), uma estratégia poderia ser considerada um procedimento, tendo em vista que um procedimento seria um conjunto de ações ordenadas e finalizadas, isto é, dirigidas à consecução de uma meta.

Acredito que ninguém pode escrever um texto se não lê, como quem se propõe a tocar uma música sem ter ouvido várias vezes, ao ler, temos condições necessárias de aprender como funciona a linguagem escrita, e os modelos narrativos, as vozes dos personagens. Quem não é leitor, escreve como se fala, limitando a sua escrita. A diversidade da escrita que existe dentro e fora da escola, deve esta aliada ao conhecimento e principalmente da realidade da criança.

[...] a seleção de textos deve privilegiar textos de gêneros que aparecem com maior frequência na realidade social e no universo escolar, tais como notícias, editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, verbetes enciclopédicos, contos, romances, entre outros. (PCN, 1998, p. 24)

Para produzir textos de qualidade, seus alunos têm de saber o que querem dizer, para quem escrevem e qual é o gênero que melhor exprime essas ideias. A chave é ler muito e revisar continuamente. Para aproximar a produção escrita das necessidades enfrentadas no dia-a-dia, o caminho atual é enfocar o desenvolvimento dos comportamentos leitores e escritores. Ou seja: levar a criança a participar de forma eficiente de atividades da vida social que envolva ler e escrever.

Noticiar um fato num jornal, ensinar os passos para fazer uma sobremesa ou argumentar para conseguir que um problema seja resolvido por um órgão público: cada uma dessas ações envolve um tipo de texto com uma finalidade, um suporte e um meio de veiculação específica. Conhecer esses aspectos é condição mínima para decidir, enfim, o que escrever e de que forma fazer isso.



Segundo Schlickiman (2005), o que se estudou e que ainda se estuda em sala de aula a respeito da prática textual é a aula de redação, que é para muitos alunos um verdadeiro martírio porque é realizada apenas para fins gramaticais e de correção ortográficas, ou simplesmente para ter uma nota.

Para Bakhtin (1997), todo indivíduo é autor de seus enunciados, constituídos de palavras alheias, e de sua visão de mundo. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa,

a escola sendo um espaço institucional de acesso ao conhecimento, a necessidade de atender a essa demanda implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente. (BRASIL, 1997, p. 25).

É preciso que as crianças sejam estimuladas desde cedo, para que possam desenvolver um interesse pela leitura e escrita. Essa postura vem ao encontro de Parreiras (2009), quando a autora explica que os livros e revistas devem ser de fácil acesso para as crianças desde muito cedo, para assim começar a introduzi-las no mundo da leitura.

Objetivo

É proporcionar aos educandos a vivência de escrever, trocar cartas e visitar outra unidade escolar, desenvolvendo a leitura, interpretação de textos, imagens e escrita, além da ampliação de território. Tendo como tema o território e a cultura para aproximar os educandos das questões territoriais, sociais e culturais promovendo a criticidade e qualificando os conteúdos de língua portuguesa, além de ampliar a visão crítica, o estudante interage com outra realidade ampliando assim suas vivências.

Metodologia

O presente artigo trata-se de um projeto de trocas de cartas, a prática buscou fomentar o processo de leitura e produção textual no processo de ensino e aprendizagem, enfatizando que o educador e o educando devem caminhar juntos, pois, a prática da leitura irá favorecer ambos os lados, e também a importância do educador nesse processo, sendo que este tem o papel de despertar no educando o gosto pela leitura e principalmente pela escrita.

Pesquisa do gênero textual cartas, analisando as representações discentes a partir de artefato cultural: A carta; Estudo das características principais e estrutura do gênero Carta; Compreensão da importância da carta como meio de comunicação; Interpretação da Linguagem formal e informal. Conhecendo os elementos da linguagem visual através do estudo dos elementos da linguagem visual: ponto, linha, cor, formas, texturas; práticas acerca dos elementos visuais; os elementos visuais no cotidiano e na cultura; Fundamentos do desenho, da fotografia e da arte postal.

A partir do preenchimento de um questionário “Quem sou eu”, iremos fomentar a discussão sobre os principais aspectos abordados na escrita da carta. Declarações sobre a expectativa da troca de cartas. Discussão sobre a importância de respeitar as diferentes culturas. Conhecer o Correio central de Criciúma e assistir o filme “Cartas para Deus”.

Figura 1 – Registro do projeto



Fonte: Educandos da Escola Social Marista Irmão Walmir / Correio Central Criciúma.

Produção das cartas aos destinatários será através de Reflexões sobre a estrutura adequada das cartas; escrita individual das cartas; Produção dos desenhos sobre algo referente a vida do educando; Produção de fotografias da escola; Produção de cartões postais com imagens do bairro.

Figura 2 – Registro do projeto



Fonte: Educandos da Escola Social Marista São José.

Revisão das cartas será em pequenos grupos, todos deverão analisar as cartas escritas; Marcação das falhas a serem corrigidas; Debate entre a turma para investigar principais dificuldades na escrita. A partir dos esboços corrigidos, todos farão a reescrita do texto e ampliarão o entendimento sobre edição de textos, em geral. A leitura das cartas enviadas pelos educandos de São José será após recebimento das cartas, os educandos farão a leitura e conhecerão um pouco dos colegas que as enviaram e posteriormente a produção de texto crítico oral sobre o conteúdo das cartas.



Figura 3 – Registro do projeto



Fonte: Educandos da Escola Social Marista Irmão Walmir Criciúma, chegada das cartas de São José.

Estabelecer uma troca de correspondências, tendo como meta, a interação entre educandos de São José, de maneira que possam encaminhar e receber cartas. Valorizar e incentivar à convivência com diferentes culturas, primando pelo respeito aos costumes e valores de uma sociedade, compreendendo que os mesmos são parte de um processo histórico de construção social. É necessário o pedido de autorização aos pais, para que os filhos possam participar de todas as etapas do projeto, incluindo visita ao Centro Social Marista São José. São José/SC, e divulgação da imagem. A saída de campo será no Centro Social Marista São José. São José/SC para conhecer a estrutura e a realidade escolar do Centro Social Marista São José. São José/SC e compreender a cultura de outra cidade e comunidade;

Figura 4 – Registro do projeto



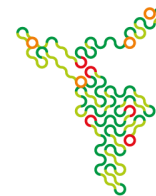
Fonte: Educandos da Escola Social Marista Irmão Walmir Criciúma e educandos de São José.

Através de questionários todos os envolvidos se auto avaliarão durante essa etapa. De forma a contemplar a criticidade dos educandos ao finalizar este projeto iremos relatar a experiência vivenciada através de outro gênero textual “Relato de experiência”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o período da troca de cartas entre os educandos, as professoras direcionaram os temas e assuntos a serem escritos auxiliando os alunos em suas dificuldades. Temos a compreensão que a escola é lugar de compartilhar saberes e que atualmente nossos educandos, mergulhados na escrita informal usada pelas redes sociais, estão se distanciando a cada dia da escrita formal que é usada na escola, concursos e vestibulares.

Por isso a experiência foi muito interessante, pois através do intercâmbio entre as escolas, os educandos demonstraram interesse, se sentiram motivados em escrever e ansiosos em ler as cartas e o mais incrível é estudar em duas escolas iguais, mas com culturas totalmente distintas, onde aprenderam um com outras experiências vividas de forma parecidas porem com história de



dificuldades e superações diferentes. Com a interação entre os educandos foi possível refletir sobre a importância do ato de ler e escrever bem.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da Criação verbal*: São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filósofo da linguagem**. 8. Ed. São Paulo: Huicitec, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEE, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 15 março 2017.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita* Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

GERALDI, João Wanderley. *Unidades básicas do ensino do português*. 3ª ed. São Paulo, 2003.

KLEIMAN, Ângela B. et al. *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MORTATTI, M. R. L. *Cartilha de alfabetização e cultura escolar: Um pacto secular*. Caderno CEDES v.20 n.52 Campinas, nov.2000.

SCHILICKMANN, Carlos Arcângelo. **Prática de análise linguística em livros didáticos de Língua Portuguesa**: análise crítica das atividades. Dissertação de Mestrado. UDESCO. Florianópolis, 2005.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três Gêneros. 2ed. Belo Horizonte: Autentica 2009.

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

PARREIRAS, Nínia. **Confusão de línguas na literatura**: o que o adulto escreve e a criança lê. Belo Horizonte: RHJ, 2009.