

EDITH MARIA BATISTA FERREIRA
JOELMA REIS CORREIA
(ORGANIZADORAS)

UMA ESCOLA
QUE DIALOGA
E SE REINVENTA:
MEMÓRIAS DE
UM PROCESSO DE
AUTOFORMAÇÃO



**UMA ESCOLA QUE DIALOGA E SE REINVENTA:
MEMÓRIAS DE UM PROCESSO DE AUTOFORMAÇÃO**

**Edith Maria Batista Ferreira
Joelma Reis Correia
(Organizadoras)**

**UMA ESCOLA QUE DIALOGA E SE REINVENTA:
MEMÓRIAS DE UM PROCESSO DE AUTOFORMAÇÃO**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Edith Maria Batista Ferreira; Joelma Reis Correia [Orgs.]

Uma escola que dialoga e se reinventa: memórias de um processo de autoformação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 174p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-5869-605-6 [Impresso]

978-65-5869-606-3 [Digital]

1. Escola. 2. Dialogismo. 3. Autoformação. 4. Desafios no processo de aprendizagem. I. Título.

CDD – 370

Capa: Ricardo Pontes e Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/ Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2021

Dedicamos este livro às crianças da Unidade de Educação Básica Agostinho Vasconcelos, por nos mobilizarem a reinventar a escola, sempre, com elas e por elas.

SUMÁRIO

Prefácio	9
<i>Jacques Therrien</i>	
Apresentação	13
<i>Edith Maria Batista Ferreira</i>	
<i>Joelma Reis Correia</i>	
Sentidos da/na formação de professores no Observatório das Práticas de Leitura e de Escrita: Qual Formação?	17
<i>Edith Maria Batista Ferreira</i>	
<i>Joelma Reis Correia</i>	
Ensinar e aprender: movimentos permanentes do Projeto Animais Exóticos	33
<i>Edith Maria Batista Ferreira</i>	
<i>Marinete Correa Santos</i>	
<i>Solange Cristina Campos de Jesus</i>	
As tessituras do processo de (re)construção de um texto autobiográfico: caminhos e aprendizagens	59
<i>Patrícia Torres Barros</i>	
<i>Tyciana Vasconcelos Batalha</i>	
Desaprisionando os gêneros textuais: por uma linguagem viva no quarto ano	75
<i>Jorgiana Cristine Pontes Nascimento</i>	
<i>Serginaura Rabêlo da Silva</i>	
<i>Telma Maria Ferreira</i>	

A escrita no Diário de Bordo como oportunidade formativa para alunos do 4º ano <i>Silvanilde de Jesus Ferreira Matos Santos</i> <i>Alcylene Dutra Pacheco Lima</i>	91
A vivência com os gêneros do discurso em sala de aula: um relato de experiência na turma do 5º ano da UEB Agostinho Vasconcelos <i>Érica Patrícia Marques de Araújo</i> <i>Giorgio Lira Nunes</i> <i>Joelma Reis Correia</i>	109
A Biblioteca Escolar no contexto da formação pedagógica: os processos formativos vivenciados por uma bibliotecária e uma professora de biblioteca <i>Maria Goretti Santos Borges</i> <i>Michelle Silva Pinto</i>	137
Posfácio <i>Adriana Buim Arena</i>	161
Sobre os autores	171

PREFÁCIO

O que o *diálogo* não pode enfrentar e conseguir? Particularmente quanto ao desafio de processos de aprendizagem? O que nos revela o testemunho de “*Uma escola que dialoga e se reinventa: memórias de um processo de autoformação*”? Mais do que meras palavras de sujeitos que se encontram, confrontam e se entrecruzam, o diálogo envolve a própria reinvenção formativa de quem se dispõe a ser mais! Nisto reside o real ‘enfrentamento’ do ‘outro’, reconstituente do próprio sujeito!

As análises e reflexões acerca de um projeto de alfabetização centrado em atividades de iniciação à leitura e à escrita fundadas, em processos de autoformação, são apresentadas, nesta obra, como marco de sucesso possível! A Apresentação do livro em pauta, síntese dos resultados do acompanhamento de um projeto de formação desenvolvido em parceria entre pesquisadores/formadores universitários e o empenho de professores de ensino básico com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, pretende pôr em destaque alguns elementos fundantes de um processo de ensino/aprendizagem concebido como processo de *autoformação*, algo aparentemente contraditório por envolver três esferas de atividades: do pesquisador formador, do professor e do aluno.

Não resta dúvida de que a dialogicidade é constituinte do núcleo central dessa experiência pedagógica. Fenômeno humano, ele se revela na palavra dos sujeitos aqui envolvidos, que é ao mesmo tempo ação e reflexão, no movimento solidário-transformador do mundo. A palavra verdadeira é práxis, é transformação do mundo, como dizia Freire (2004).

Com inspiração freireana, a busca pelo saber desses professores e pesquisadoras se expressa no *Ciclo gnosiológico* articulado por esse educador brasileiro. Sem adentrar em

detalhamento acerca dessa configuração, importa salientar que os saberes do ensino, ou seja, do educador em ação em contextos devidamente situados, procedem pela busca ontológica do *ser mais*, visto numa compreensão de complexidade epistemológica, expressa na ação como uma práxis pedagógica, eminentemente reflexiva que articula sujeitos dialeticamente únicos e sociais!

Em síntese, o referido *Ciclo gnosiológico* se expressa no diálogo entre sujeitos aprendizes da leitura e da escrita do mundo, sendo o contexto escolar espaço de aprendizagem da leitura e da escrita dos seus personagens, ambiente de interações de sujeitos, tanto alunos como professores: lócus de autoformação!

A obra do filósofo Habermas, por sua vez, consolida a referida dimensão da dialogicidade como constituinte do ser humano, o que na expressão deste é sintetizada na dupla racionalidade que move o ser humano: a racionalidade *instrumental*, que permite a compreensão do mundo dos objetos, possivelmente observáveis nas suas regularidades e determinações; e, a racionalidade *comunicativa*, própria de sujeitos que habitam o mesmo mundo da vida humana e sua compreensão. Sem delonga neste espaço introdutório, considero importante salientar as aproximações entre a centralidade do diálogo na obra de Paulo Freire e a racionalidade comunicativa como mola do *Ser mais* em busca de emancipação em Habermas. A convergência de concepção do ser social único proporcionada pelos axiomas da dialogicidade e da racionalidade comunicativa, argumentada pelos dois autores referenciados, consolida a relevância dos processos educacionais e pedagógicos que destacam a autoformação.

Autoformação não se constitui uma concepção que exclui a alteridade! Pelo contrário, em contexto educativo e pedagógico, a dialogicidade/comunicação procede essencialmente na convergência com o outro, sujeito ao mesmo tempo distinto e social, não importando que seja um professor ou outro ser humano. A intersubjetividade não extingue as raízes do sujeito; pelo contrário, as transforma e completa, sem as aniquilar, possibilitando o ser mais e sua emancipação.

Sem adentrar com maior profundidade no fenômeno da mediação pedagógica como elemento essencial para a compreensão da relação entre o sujeito aprendiz e o mundo que o circunda, em contexto escolar, como este que se constitui cenário para as narrativas aqui compartilhadas, particularmente a mediação entre o sujeito docente e o sujeito aprendiz é constitutiva do processo de *ser mais* e único em transformação como aprendiz, distinto do outro, mediador professor ou aluno. A concepção de autoformação esclarece a primazia e o modo único de ser de cada sujeito aprendiz, sem excluir a necessária mediação nos processos de aprendizagem e a busca do conhecimento teórico.

As atividades de iniciação à leitura e à escrita, concebidas e desenvolvidas pelos educadores responsáveis pelas turmas de alunos participantes de um processo de alfabetização, objeto da presente publicação, repousam fundamentalmente nos pressupostos explicitados nas argumentações anteriores e igualmente concebidas como convite à leitura crítica e formativa desta obra.

A intencionalidade deste prefácio não pretende se deter nos aportes distintos de cada modalidade de intervenção de um projeto de educação centrado na iniciação à leitura e à escrita em processos de alfabetização desenvolvidos na escola. Ao estabelecer o *diálogo* como eixo do projeto, as pesquisadoras e professores permitiram o surgimento de diversas opções de espaços e situações da vida cotidiana favoráveis ao despertar para a troca de reflexões ou 'ideias' incentivadoras de encontro com colegas de escola, 'sujeitos outros', em contextos de aprendizagem da leitura e da escrita.

O despertar para o diálogo formativo procedeu através de rodas de conversas sobre: o futebol, experiências vivenciadas e gêneros textuais diversos; os animais exóticos potencializando vivências lúdicas; a escrita do diário de bordo e os gêneros textuais; a história de vida e o texto autobiográfico; a biblioteca escolar e as linguagens da cultura humana; o cordel como prática cultural na sala de aula.

Em vista a destacar a intenção fundante do processo pedagógico característico do projeto relatado em livro, finalizo destacando aleatoriamente breves formulações dos seus Autores:

- * 'discute-se a leitura e escrita como processos dialógicos';
- * 'potencializa vivências lúdicas, desafiadoras e sistematizadas de leitura e de escrita';
- * 'o "encontro dialogado", que consiste na valorização dos diálogos (escritos e oral) proferidos por todos os participantes de uma relação dialógica' é fundamental em processos autoformativos que não desconsideram o outro;
- * 'vivencia momentos de roda de conversa sobre as suas preferências, características, dentre outros aspectos relevando, de forma a perceber que somos diferentes';
- * 'incita a produção de textos individualmente, reescrevendo com a ajuda da professora e colegas';
- * 'reflete sobre as aprendizagens evidenciadas no âmbito de um processo de (auto e hetero) formação que envolveu alunos e professores';
- * 'provoca a autonomização dos sujeitos envolvidos na produção escrita e, conseqüentemente, maior aprendizagem também nos aspectos referentes ao uso e à reflexão sobre a língua';
- * 'os resultados apontaram que as crianças aprendem muito sobre o sistema de escrita quando são dadas a elas oportunidades criadas, intencionalmente pelos adultos, para que reflitam sobre a linguagem escrita e a utilizem em sua função social'

Quem sabe estes elementos, somados a muitos outros, podem ser disparadores de novas conversas em que a palavra roda, alimentando sonhos de transformação de uma escola onde o diálogo é fundamental para a constituição de homens livres, e, como tal, são capazes de dizer/escrever a sua própria palavra.

Fica o convite à leitura!!!

Janeiro/2020

Jacques Therrien
Professor UFC e UECE

APRESENTAÇÃO

*Mas, a vida, a vida,
A vida só é possível reinventada.
(Cecília Meireles)*

Participar na organização desta obra voltada para rememorar um percurso de autoformação coletiva vivido na Unidade de Educação Básica Agostinho Vasconcelos, escola pública municipal de São Luís-MA, em parceria com o Observatório das Práticas de Leitura e de Escrita (OBPLE), Projeto de Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão – FAPEMA, vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisa “O ensino da linguagem escrita como processo dialógico” (GLEPDIAL) é, sem sombra de dúvidas, uma grande honra. Foram dois anos (2018–2020) de intenso trabalho, trocas fecundas de saberes, experimentações didáticas e estudos para aprofundamento do olhar sobre a formação de crianças leitoras e produtoras de textos em perspectiva discursiva. Ao final de tudo, já não somos os/as mesmos/as!! Muita coisa mudou, se resignificou, tomou acento em outros pressupostos teórico-metodológicos. Nossa prática se transformou, a escola se reinventou.

Reinventar, como Paulo Freire (2018) diz, significa aceitar e encarar a história como possibilidade e desconstruir o discurso fatalista de que a realidade é exatamente como é e pronto. Vista desse modo, como possibilidade, professores/as, equipe gestora e pesquisadoras do OBPLE assumiram um lugar estratégico de recriadores/as da escola, do mundo, da vida, de si mesmos. Essa ideia animou e movimentou esse coletivo que, incomodado com os resultados alcançados pelos/as alunos/as nas práticas de leitura e

de escrita, encorajou-se por trilhar outros caminhos, refletindo sobre a prática e buscando a construção de uma aprendizagem com sentido da palavra escrita, por meio de estreita articulação universidade-escola.

O livro que colocamos no mundo é dialógico, traz a pluralidade de vozes que ecoam na escola e fora dela. Evidencia as marcas da (re)invenção compartilhada. Narra práticas de ensino da leitura e escrita tecidas no cotidiano da sala de aula, na escuta atenta e responsiva aos discursos dos/as alunos/as dos anos iniciais do ensino fundamental. Anuncia a capacidade criadora de professores/as que resistem ao que é posto pelos manuais de alfabetização que, ao imporem um trabalho engessado, defendem o ensino de uma língua morta. Na contramão desse movimento, os/as professores/as, ao se envolverem com a linguagem viva e pulsante, criaram vias alternativas de alfabetização, tendo a construção de sentidos como horizonte e o encontro curioso com a palavra escrita como principal objetivo.

Para tanto, o processo de autoformação vivido foi fundamental. Ele esteve profundamente comprometido com a formação ética, estética e política dos/as professores/as, buscando resistir à tentativa de sua transformação em consumidores de informação e de técnicas de ensino da língua escrita. Com um percurso formativo construído coletivamente, em atenção às necessidades do próprio grupo, fugimos às armadilhas de um currículo mecanicista e de uma formação pautada na racionalidade técnica. Caminhamos por uma formação humanizadora, experiencial e autêntica.

Acreditamos que a força desta publicação está em reafirmar, sobretudo, a autonomia do/a professor/a. É uma defesa ao seu potencial intelectual. Por isso, deixa às claras as táticas de transgressão às orientações das políticas municipais materializadas em 30 ou 60 lições de alfabetização¹, que esvaziam de sentido o ato de ler e

¹ Programa 60 Lições implementado em São Luís, durante os anos 2017 a 2020, sob a coordenação da empresa mineira Gazolla Associados Consultoria Educacional

escrever. Traz a voz dos sujeitos que têm sido silenciados (professores/as e alunos/as) pelas atuais políticas nacionais e locais de alfabetização. É, portanto, ato de re-existência! Como bem colocou Pérez (2003, p.1), “Num tempo veloz e fugaz, em que a alienação, o isolamento e o silenciamento das experiências nos forçam perder nossa memória coletiva, rememorar e compartilhar memórias é uma ação rebelde que adquire um caráter de resistência política”.

Desse modo, os textos aqui reunidos trazem as acontecências do/no cotidiano da escola, contam sobre os experimentos didático-pedagógicos orientados pela perspectiva de alfabetização discursiva. Os modos de conceber essa forma de ensinar a linguagem escrita foi se anunciando no movimento analítico empreendido pelos/as professores/as e pesquisadoras, que refletiram, analisaram e compartilharam seu saber-fazer, encarando-o como práxis emancipadora.

A leitura deste livro é um convite aos/às leitores/as para juntarem-se a nós nesse movimento profícuo de renovação das práticas de ensinar a ler e escrever e de reinvenção da escola. Afinal, como afirmou Cecília Meireles, “a vida só é possível reinventada”.

Edith Maria Batista Ferreira

Joelma Reis Correia

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.
PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. O lugar da memória e a memória do lugar na formação de professores: a reinvenção da escola como uma

LTDA., com a missão de melhorar os resultados da alfabetização e do IDEB de São Luís. Neste, a alfabetização é concebida como aquisição de técnicas de leitura e escrita e o/a professor/a é responsável por implementar as propostas de alfabetização (lições) estruturadas pela equipe técnica da Secretaria de Educação, sendo destituído de sua capacidade intelectual e de sua autonomia para organizar sua própria ação pedagógica.

comunidade investigativa. In: **REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**, 26, 2003, Caxambu. Anais..., Caxambu, 2003. Disponível em <http://26reuniao.anped.org.br>.

SENTIDOS DA/NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS NO OBSERVATÓRIO DAS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA: Qual formação?

*Edith Maria Batista Ferreira
Joelma Reis Correia*

Introdução

A preocupação com a formação de professoras/es alfabetizadoras/es tem permanecido na pauta das agendas políticas desde a década de 1990, quando cresceram os investimentos nesse campo. De lá para cá, várias foram as iniciativas que incluíram a criação de programas nacionais, redes de formação, referenciais para a formação de professores, entre outras ações (FERREIRA, 2021).

A atual Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída em 11 de abril de 2019, pelo Decreto n. 9.765, se anuncia como um marco na educação brasileira e dispõe sobre a implementação de programas e ações para a promoção da alfabetização baseada em evidências científicas (BRASIL, 2019).

Nessa política, o/a professor/a da educação infantil¹ e dos anos iniciais do ensino fundamental é reconhecido/a como agente implementador/a e sua formação inicial e continuada será estimulada para que “[...] contemplem o ensino das ciências

¹ A PNA inclui crianças e professores da Educação Infantil, compreendendo que esta etapa é preparatória para o sucesso da alfabetização no ciclo de alfabetização: “Não se deve deixar de ressaltar para isso a importância da educação infantil, sobretudo da etapa pré-escolar, em que se devem enfatizar as habilidades e atitudes que predizem um bom rendimento na aprendizagem de leitura e de escrita (BRASIL, 2019, p. 32).

cognitivas e suas *aplicações* nos processos de ensino e de aprendizagem”, e, para isso, serão desenvolvidas “[...] ações de *capacitação*” (BRASIL, 2019, art. 8º, *grifos nossos*).

Muito embora a PNA não declare explicitamente sua concepção de professor e de formação docente, nas entrelinhas do Guia Explicativo (BRASIL, 2019) e da formação *on-line* disponível no *site*² do Ministério da Educação e Cultura (MEC), é possível encontrar indícios que ajudem nessa compreensão. No Decreto n.9.765/2019, que institui a PNA, o art. 7º trata dos *agentes* envolvidos, estando inclusos nesta categoria os/as professores/as da educação infantil e do ensino fundamental. Buscando a etimologia da palavra AGENTE, conforme o *site* Origem da Palavra³, o termo vem do Latim *AGENS*, de *AGERE*, e significa “realizar, fazer, conduzir, colocar em movimento”. Em língua portuguesa, agente significa: “1-Pessoa que agencia. 2 – Pessoa incumbida de dirigir uma agência. 3 – Pessoa ou instituição que trata de negócios de outrem” (AULETE, 2012, p.26).

Em conformidade com os significados apresentados, ao/à professor/a, entendido/a como agente, não coube participar do processo de elaboração desta política, mas ficou para si a responsabilidade de implementá-la, colocá-la em movimento, sem a possibilidade de questionar as diretrizes ou mesmo os pressupostos político-ético-teórico-metodológicos que a fundamentam, visto que o discurso insistente de que a PNA promoverá uma alfabetização, baseada em evidências científicas, mostra o uso estratégico destas como instrumentos de silenciamento obediente do professor, bem como táticas de ocultação das motivações atreladas a um projeto político-ideológico neoliberal e ultraconservador do atual governo federal (MORTATTI, 2019a; FRADE; MONTEIRO, 2020).

Ao referir-se aos meios para implementação dessa política, a formação aparece sob a significação de “ações de capacitação”

² Site do MEC sobre alfabetização: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/>

³ Site: <https://origemdapalavra.com.br/>

(BRASIL, 2019a, art. 8º). Ainda neste mesmo artigo diz que as formações inicial e continuada devem contemplar as ciências cognitivas e suas aplicações nos processos de ensino e aprendizagem. Duas expressões merecem destaque: “capacitação” e “aplicações”. Quando relacionadas aos processos de formação de professores/as, remetem à perspectiva da racionalidade técnica, que se ancora na premissa de que “o professor é um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas ou pedagógicas produzidas” (PEREIRA; ZEICHNER, 2008, p.28).

No caso específico da atual política de alfabetização brasileira, as ações de “capacitação” devem, portanto, disseminar práticas de alfabetização com evidências científicas que comprovem sua eficácia, e estas devem ser implementadas pelo/a professor/a em todo e qualquer contexto, para todo e qualquer aluno/a. Nesse sentido, o caráter político e ético da alfabetização é esquecido e esta é reduzida ao “ensino das habilidades de leitura e de escrita, independentemente do sistema de escrita utilizado” (BRASIL, 2019, p.18). Essas habilidades referem-se, sobretudo, ao desenvolvimento da consciência fonêmica e de decodificação de palavras.

Uma formação técnica e instrumentalizadora, como esta propalada pela PNA, nega e invisibiliza a autonomia do/a professor/a no processo de ensinar, desrespeita os seus saberes profissionais e experiências plurais, desautoriza a produção de conhecimentos, favorece o desenvolvimento do pensamento empírico em detrimento do pensamento teórico. Desse modo, com o empobrecimento da atividade docente, ela se esvazia de seu sentido, constituindo-se, portanto, trabalho alienado. O/A professor/a, por sua vez, tem sua personalidade também alienada, sendo constituída por comportamentos ritualizados e estandartizados, desprovidos de sentido pessoal (MARTINS, 2009).

Colocando-se contra essa perspectiva, o Projeto de Pesquisa Observatório das Práticas de Leitura e de Escrita (OBPLE) caminhou em direção contrária, apostando em uma formação humanizadora e emancipadora dos sujeitos envolvidos. É sobre esta formação em perspectiva de autoformação que trata este artigo.

Observatório das Práticas de Leitura e de escrita: mudanças de rota na formação imposta pela PNA

O Observatório das Práticas de Leitura e Escrita (OBPLE) é um Projeto de Pesquisa pertencente ao Grupo de Estudos e Pesquisa do Ensino da Leitura e da Escrita como Processos Dialógicos (GLEPDIAL), este último existente desde 2012, vinculado ao Departamento de Educação I do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Maranhão.

De fluxo contínuo, em desenvolvimento desde o ano de 2016, o Observatório contou, durante o período de 2017 a 2020, com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão – FAPEMA, Edital nº 01514/16, e o apoio da Fundação Sôsândrade (FSADU)⁴. Seu objetivo é desenvolver um espaço de observação acerca das práticas de linguagem que se efetivam no trabalho com a leitura e a escrita em perspectiva discursiva na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, de modo que seja possível, posteriormente, intervir na prática educativa, através da pesquisa-ação.

Como espaço coletivo de observação-reflexão-ação, o OBPLE integra pesquisadores/as do GLEPDIAL (alunos/as da graduação e da pós-graduação da UFMA), professores/as e demais profissionais das Redes Públicas de Ensino. Estrutura-se em três linhas de ação: formação de professores/as, formação de pesquisadores/as e intervenção nas práticas de leitura e de escrita. Organiza-se em Núcleos de Pesquisa⁵ (NP), os quais são Unidades de Educação Básica (UEB) da Rede Municipal de Ensino de São Luís ou espaços não escolares.

⁴ A Fundação Sôsândrade de Apoio ao Desenvolvimento da Universidade Federal do Maranhão é uma instituição jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, que tem por objetivo executar atividades que venham contribuir para o desenvolvimento científico, técnico e cultural das comunidades. Para saber mais, visitar o *site*: <https://www.fsadu.org.br/institucional/>

⁵ Núcleo de Pesquisa corresponde às escolas da Rede Municipal de Ensino que participariam do projeto de pesquisa OBPLE.

Os processos formativos tratam, sobretudo, do ensino da linguagem escrita com base na perspectiva discursiva de alfabetização. Tendo a discursividade como horizonte para o ensino da linguagem escrita, a formação do/a professor/a alfabetizador/a precisa também se organizar sob os pressupostos dessa concepção, portanto, referimo-nos a uma formação discursiva (ANDRADE, 2011; 2017). A discursividade tem como elemento fundante o diálogo, haja vista que o discurso se forma entre dois indivíduos socialmente organizados, afinal, “[...] a palavra é sempre orientada para um interlocutor”, “[...] é produto das inter-relações do falante com o ouvinte”, “[...] é ponte que liga o eu ao outro” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 204-205).

Nesse sentido, uma formação alicerçada no dialogismo considera a polifonia, a pluralidade de vozes dos sujeitos no/do discurso. O diálogo é, pois, constitutivo do *Eu*, porque é nas relações dialógicas com os outros que vamos nos constituindo, nos alterando, nos transformando. “Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 205).

Sendo assim, o espaço de formação é lugar de encontro com o outro e consigo mesmo, e o diálogo é o caminho de aproximação entre eles. Ele se configura um *espaçotempo* de legitimação do dizer do/a professor/a, de produção de sentidos e de significados que se transformam em conhecimentos. Para tanto, deve ser organizado de maneira a favorecer as relações dialógicas, cuja abertura à escuta é fundante, fomentando interlocuções alteritárias, nas quais a troca de experiência e a partilha de saberes com o outro são determinantes para a constituição de si. Para Geraldi (2013, p. 12-13), inspirado em Bakhtin, a “alteridade é o espaço da constituição das individualidades: é sempre o outro que dá ao eu uma completude provisória e necessária, fornece os elementos que encorpam e que o fazem ser o que é”. Nesse movimento alteritário de descobrir-se outro e descobrir o outro em si, o conhecimento se constrói, desconstrói e reconstrói.

Uma formação que se tece no dialogismo mobiliza o/a professor/a a dizer o seu fazer, a teorizar sobre suas práticas,

enunciando modos de relacionar saber e fazer, de elaborar suas próprias formulações. Nessa perspectiva de formação, a palavra alheia (do colega, da criança, dos autores) vai sendo incorporada e transformada em prática consciente, porque está engajada em um caminho reflexivo. Desse modo, o terreno é fértil para que se possam desenvolver professores/as autores/as no sentido de sua profissionalidade, porque remete à autoria na construção de novas realidades e de práticas escolares que se ocupam do ensino do ato de ler e escrever como prática cultural.

A autoformação compartilha desses pressupostos, do entrelaçamento entre *Eu-Mundo-Outro*, tecido no/pelo diálogo. Nessa perspectiva de formação permanente, o sujeito põe em relevo eventos da vida/trabalho para torná-los consciente, realiza transformações sobre si mesmo, sobre o outro e sobre sua prática, em um movimento reflexivo de estranhamento do que lhe é familiar (vida, profissão, relações sociais).

Inserindo-se em uma perspectiva crítica de formação do adulto professor, a autoformação evidencia sua força epistemopolítica de criação de espaçostempos de re-existência, reconhecendo a autoria, a autonomia e a emancipação dos sujeitos como horizonte onde se quer chegar. No campo do ensino da linguagem escrita, ela reitera a dimensão dialógica e discursiva da linguagem, a potência do discurso como arena onde saberes e práticas se legitimam e contribuem para o empoderamento do/a professor/a (JOSSO, 2004; PINEAU, 2010).

Assim, a autoformação como experiência da ontologia do Ser não pode ser compreendida como didatismo, ação individual. Ela é um processo laborioso de dar sentido à existencialidade, vivido pelo adulto, impossível sem a experiência com o conhecimento, com o outro e com o meio.

Para tanto, dois dispositivos de autoformação foram criados para a vivência desse processo no Observatório das Práticas de Leitura e de Escrita: os Encontros Dialógicos de Autoformação (EDA) e a Docência Compartilhada (DC). O primeiro acontecia mensalmente, tinha duração média de quatro horas e adesão

voluntária, e trazia como propósito de estudo o ensino da linguagem escrita em perspectiva discursiva e a reflexão sobre a prática. Sustentou-se na premissa de que o ser humano é um ser de linguagem e dialógico por natureza, que se constitui na/pela relação com o outro e o mundo. Nesse sentido, o diálogo e a alteridade foram elementos fundantes destes encontros.

Cada EDA organizava-se em torno de um tema, originário do Plano de Formação, construído coletivamente, sempre desencadeado por uma pergunta problematizadora. O tema mobilizador de interações e diálogos foi o ensino da linguagem escrita em perspectiva discursiva, perpassando pelas concepções de formação do professor alfabetizador, sua história de vida e formação, até às questões teórico-práticas para o ensino da linguagem escrita. Iniciou com a discussão sobre quando uma formação faz sentido, para que pudéssemos refletir sobre a perspectiva defendida, a autoformação, e ainda sobre como melhor aprende o adulto e como se daria a análise da prática. Havia sempre uma acolhida literária. Ao viver essa experiência estético-literária, por meio da fruição e da contemplação do texto literário, a função humanizadora da literatura (CANDIDO, 2012) ia provocando movimentos de confrontação, de alteração, ampliando possibilidades de compreensão do mundo e de enxergamentos singulares sobre si mesmo e o outro, com/pelo outro. Era esse momento inicial que abria o espaço para o diálogo, para a construção de vínculos e aquecia o pensamento reflexivo.

A Docência Compartilhada, disparadora de uma formação em ato, dava materialidade aos estudos promovidos nos Encontros Dialógicos de Autoformação. Reiterando a compreensão de que o trabalho, atividade principal na fase adulta, é fonte de aprendizagem e de construção de novos conhecimentos sobre e para a prática educativa, o *fazer-junto* conferia à formação o sentido de experiência, uma vez que se dava implicada, tecida e entretecida pelo/com sujeito, portanto, era ato, ação concreta, intencional, sentida.

Com a participação semanal das pesquisadoras em sala, planejávamos as intervenções a partir da escuta às crianças, do

levantamento de suas necessidades, do seu desejo de aprender. Sendo o lugar da voz, a escuta é fundamental, não qualquer escuta, mas aquela responsiva e responsável (MIOTELLO, 2018). Responsiva, porque, ao ouvir, o indivíduo é provocado a responder, a se posicionar e, ao fazer isso, ele significa o modo como vê o mundo, logo, coloca-se em estado de alteração permanente. Foi desse movimento que emergiram os Projetos de Trabalho.

Os Projetos de Trabalho surgiam das inquietações e manifestações discursivas empreendidas nos diálogos com as crianças, resultado das alterações decorrentes tanto das interlocuções entre os protagonistas quanto do próprio contexto de sua produção. Entendidos como a porta aberta para a emergência do acontecimento da leitura e da escrita na sala de aula, os projetos permitiram “pensar o ensino não como aprendizagem do conhecimento, mas como produção de conhecimentos, que resultam, de modo geral, de novas articulações entre conhecimentos disponíveis” (GERALDI, 2015, p. 98). Eles devem estar voltados para os acontecimentos da vida, por isso foram pensados levando-se em conta problemas, curiosidades e desejos, que emergiram da observação sobre a prática, dos diálogos com professores/as e crianças e do fluxo do cotidiano, configurando-se boas situações para ler e escrever com sentido na escola, como demonstram os demais capítulos deste livro.

O nascedouro da experiência autoformadora: contando a história

O primeiro encontro de formação do Projeto de Pesquisa Observatório das Práticas de Leitura e de Escrita teve como tema “Os sentidos da formação” e trazia como pergunta mobilizadora: Quando uma formação faz sentido para mim? Um “friozinho na barriga” tomava conta de cada uma de nós, mesmo depois de quase um ano de convivência na UEB Agostinho Vasconcelos, e revelava o receio da reação das/os professoras/es: gostariam do que havíamos pensado para esse momento inicial? Se permitiriam viver conosco essa “aventura formadora”?

O nosso Grupo de Pesquisa organizou cuidadosamente todos os detalhes: definiu a pauta de formação, arrumou a sala de professores/as em círculo, preparou um gostoso lanche, produziu uma Carta-convite⁶ para cada professor/a, gestora e coordenadora pedagógica e providenciou uma lembrança, um caderno que pudesse guardar as narrativas geradas em nossos encontros.

As professoras chegavam devagar e ocupavam a sala como se estivessem nos vendo pela primeira vez. O que teria acontecido? O que mudava em nossa relação, agora que assumíamos a posição de formadoras? Foi preciso uma mudança rápida de estratégia para iniciar com uma atividade que favorecesse a integração do grupo. Optamos pela saudação africana “SAWABONA e SHIKOBA”, um costume de uma tribo do sul da África para reafirmar a importância do outro, significando respectivamente, “eu respeito você, valorizo você e você é importante para mim” e “eu sou bom...eu existo pra você”. Circulando pela sala, íamos encontrando as pessoas, repetindo as palavras e nos abraçando. Impressionante como o “clima da sala” mudou; havia leveza e sentimos que poderíamos começar o nosso encontro.

Antes de continuar o relato sentimos necessidade de problematizar o acontecimento inicial, retomando às perguntas: O que teria acontecido? O que mudava em nossa relação, agora que assumíamos a posição de formadoras?

Começamos então a pensar na lógica que tem orientado os processos formativos de professores/as, em sua grande maioria. A racionalidade técnica, excessivamente centrada nas dimensões acadêmicas, tem instituído um modelo de formação esvaziado de sentido, cujo foco recai na disseminação de informações consideradas necessárias para melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos, concentrando-se no fazer, apagando as

⁶ As Cartas-convite foram produzidas pelas pesquisadoras do OPLE, que já se encontravam em processo de observação participante. Estas deveriam trazer dados do contexto observado, demarcando os vínculos construídos e finalizando com um convite personalizado para a participação da professora no processo de autoformação a ser desenvolvido.

singularidades dos contextos, a subjetividade dos adultos aprendentes, a capacidade crítico-reflexiva-criadora do/a professor/a. A relação estabelecida entre formador/a e sujeito em formação é de transferência de conhecimentos produzidos e legitimados no exterior da profissão.

A percepção sobre a concepção de formação de professores/as subjacente nos remeteu à pintura de Tarcila do Amaral, o Abaporu, produzida no ano de 1928, por ocasião da Semana de Arte Moderna, representando o Movimento Antropofágico. Esse movimento se propunha “devorar” a cultura e as técnicas estrangeiras, inserindo-as crítica e criativamente na realidade brasileira, ou seja, buscava provocar um repensar sobre a dependência cultural brasileira.

Figura 1 - Abaporu



Fonte: Google.

Em movimento análogo, pensamos ser necessário também reagirmos aos modelos de formação que impõem “conhecimentos e

práticas estrangeiras”, desvalorizando os saberes experienciais e as práticas do professor, e encontrarmos novos caminhos para a produção da profissão docente. Possibilidades se anunciam, contudo, consideramos ser urgente “(re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida”. (NÓVOA, 1995, p. 25).

Anunciamos outra concepção de formação que “não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1995, p.25). Uma formação que esteja vinculada à produção de sentidos sobre o vivido.

Começar o processo discutindo os sentidos da formação era um imperativo, visto que a proposta a ser vivida em nada se assemelhava ao que vinha sendo desenvolvido pelo “Programa 60 Lições”. A pergunta “Quando uma formação faz sentido para mim?” foi construída considerando os pressupostos da autoformação, para a qual os processos formativos devem considerar o sujeito que aprende, articular itinerários e experiências e convocar um olhar para si mesmo em exercício de reflexão crítica mediada pela relação com o outro.

A literatura fez o chamamento para a imersão neste universo. A obra *Correspondência*, de Bartolomeu Campos de Queirós (2004), que narra uma troca de cartas entre pessoas que evidenciam suas inquietações e desejos em relação ao momento vivido no País para elaboração da Constituição Federal de 1988, foi escolhida para mobilizar os/as professores/as, gestora e coordenadora pedagógica a olharem seus processos de formação e enxergar neles o que fez/faz sentido, o que desejariam manter acordado e fazer adormecer no percurso formativo que estavam sendo convidados/as a viver. Após a leitura do livro, foram entregues duas filipetas, em papel A4 colorido, e um pincel para que cada participante registrasse, em uma palavra, o que, em sua percepção, torna uma formação significativa, devendo acordar esse

sentimento/sensação/desejo, e o que faz dela uma proposta sem sentido, para fazer adormecer. Em seguida, cada um apresentou ao grupo e foi aberta uma roda de conversa.

Figura 2 - Sentidos da Formação



Fonte: Acervo pessoal.

Pensar os sentidos da formação nos insere na discussão sobre a concepção de formação e o que se apresenta como prioridade nesse processo. Macedo (2010), ao se debruçar sobre essa questão, assevera que na tradição pedagógica o foco dos processos formativos tem sido nos dispositivos didáticos, no ensino, na aprendizagem, na educação, ficando o sentido de fora do debate.

A análise que fazemos das palavras acordadas é que elas abrem caminho para a busca do sentido e anunciam o desejo de viver uma formação em uma perspectiva socioexistencial, ou seja, uma formação entendida como acontecimento encarnado, implicado e socialmente relevante. Por isso, elas fazem referência à experiência refletida

(práxis/reflexão/prática/conhecimento), ao encontro com o outro (respeito/amor/união/parceria/amizade) e à transformação do mundo (atitude/desejo/comprometimento/esperança).

Elas remetem ainda à maneira como esse grupo se relaciona com o saber, se apropria dele, cuja reflexão sobre a prática/práxis mobiliza o desejo de aprender. Charlot (2013, p. 159) diz que “só aprende quem tem uma atividade intelectual, mas, para ter uma atividade intelectual, o aprendiz tem que encontrar um sentido para isso”. É o sentido que mobiliza o sujeito a agir e ascender ao eu epistêmico, o eu pensante.

As palavras que deveriam ser adormecidas sinalizaram para a leitura do contexto atual em que há desvalorização do trabalho docente, gerando sentimentos de desencanto, desânimo, descaso, desinteresse, mesmice, injustiça, descrença, insegurança, ansiedade, desistência da profissão, para citar alguns. Esses sentimentos demonstraram o que não esperavam encontrar em um processo de formação, tornando-o sem sentido.

Diante desses sentimentos, ficou clara a relação entre os pressupostos da formação em perspectiva de autoformação e as expectativas do grupo quanto ao processo formativo que desejavam experienciar.

Considerações finais

O processo de autoformação, compreendido como “a experiência de um Ser que aprende” (MACEDO, 2010, p. 32), considera como fundantes os contextos de referência, os pertencimentos e as demandas existenciais. Apoiando-se nos princípios de autonomização, autorização, responsabilização e alteração/transformação, as experiências autoformativas são transversalizadas por uma perspectiva ético-política comprometida com a emancipação do sujeito, suscitando uma atitude responsiva e responsável destes frente ao contexto observado e aos estudos empreendidos.

Desse modo, o percurso experienciado provocou a vivência, de maneira singular, daquilo que estava sendo discutido/estudado coletivamente, a alfabetização discursiva, nos Encontros Dialógicos de Autoformação e na Docência Compartilhada, em movimento permanente de reflexão sobre a prática. Nesse sentido, cada professor/a da escola, com sua parceira de pesquisa do OBPLE, foi protagonista e autor/a do Projeto de Trabalho, produzido e desenvolvido com as crianças de sua turma. Esse processo foi marcado pelo planejamento co-laborativo das atividades a serem realizadas com as crianças que começava na sala, se estendia pelo *WhatsApp* e culminava com os encontros de autoformação, momento de retroalimentação e busca da unidade teoria e prática.

Referências

ANDRADE, Ludmila Tomé de. Por uma formação de professores em moldes discursivos. *In*: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes (orgs.). **Políticas e práticas de alfabetização**. Recife: UFPE, 2017, p. 289-312.

ANDRADE, Ludmila Tomé de. Uma proposta discursiva de formação docente. **Revista Práticas de Linguagem**, v. 1, n. 2, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2012/02/Fale-para-o-professor-Uma-proposta-discursiva-de-forma%C3%A7%C3%A3o-docente-C%C3%B3pia.pdf>. Acesso em 12 de março de 2020.

AULETE, Caldas. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

BRASIL. **Decreto** nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. 2019a. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137476/do1e-2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431 . Acesso em 15 de novembro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. PNA: **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019a.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: LIMA, Aldo (Org.). **O direito à literatura**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012, p. 17-40. Disponível em: <https://culturaemarxismo.files.wordpress.com/2011/10/>

candido-antonio-o-direito-c3a0-literatura-in-vc3a1rios-escritos.pdf.

Acesso em 10 de out. 2019.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber na sociedade contemporânea: reflexões antropológicas e pedagógicas. *In*: CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013, p. 155-175.

FERREIRA, Edith Maria Batista. **Autoformação, aprendizagem de professores e ensino da linguagem escrita: entrelaçamentos na pesquisa-formação**. 2021. 299 f. Tese (Doutorado em 2021) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=100940>. Acesso em: 4 de agosto de 2021.

FRADE, I. C. A. da S., & MONTEIRO, S. M. Dossiê “Política Nacional de Alfabetização em foco: olhares de professores e pesquisadores”. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v.1, n.10, 2020. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/381>. Acesso em 12 de fevereiro de 2020.

GERALDI, João Wanderley. A aula como acontecimento. *In*: GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro&João, 2015, p. 81-101.

GERALDI, João Wanderley. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. *In*: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 11-28.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília: Liber Livro, 2010.

MARTINS, Ligia Márcia. A personalidade do professor e a atividade educativa. *In*: FACCI, Marilda Gonçalves Dias, TULESKI, Silvana Cavo, BARROCO, Sonia Maria Shima. **Escola de Vigotski: contribuições para a psicologia da educação**. Maringá: Eduem, 2009, p. 135-150.

MIOTELLO, Valdemir. **Por uma escuta responsiva: a alteridade como ponto de partida**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

MORTATTI, M. R. L. Brasil, 2091: notas sobre a “Política Nacional de Alfabetização”. **OLHARES: Revista Eletrônica do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 7, n. 3, nov. 2019. Disponível em: <https://>

periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/9980. Acesso em 16 de janeiro de 2020.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, Publicações Dom Quixote, 1995, p.15-34.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; ZEICHNER, Kenneth M (org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias (org.). **O Método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo/Natal: Paulus/EDUFRN, 2010, p. 97-118.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Correspondência**. Belo Horizonte, 2004.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017.

ENSINAR E APRENDER: MOVIMENTOS PERMANENTES DO PROJETO ANIMAIS EXÓTICOS

Edith Maria Batista Ferreira
Marinete Corrêa Santos
Solange Cristina Campos de Jesus

1. Introdução

O espaço com a presença infantil, na maioria das vezes, evidencia as brincadeiras, os jogos, a leveza e a inventividade do imaginário das crianças. As relações entre elas estão impregnadas da ludicidade que permeia o desenvolvimento das atividades que criam, com suas impressões sobre o mundo e a cultura que as cercam.

A escola faz parte de um desses espaços em que crianças de várias faixas etárias e condição social vivenciam formas de interação com seus pares, com os adultos e com os instrumentos culturais presentes em seus cotidianos. Nas instituições de ensino elas terão acesso, sobretudo as mais pobres, aos conhecimentos elaborados pela humanidade ao longo da história. Esses conhecimentos auxiliarão em sua formação enquanto pessoas, aprimorando suas compreensões e percepções sobre o mundo.

Assim, a chegada da criança ao ensino fundamental aos seis anos de idade tem suscitado em nós algumas indagações acerca de quem é essa criança, como ocorre o processo de transição entre etapas da educação básica, a organização do trabalho docente no primeiro ano e como as crianças estão se apropriando da cultura escrita nesses espaços.

O ensino fundamental é uma das etapas da educação básica brasileira, com duração de nove anos a partir da aprovação da Lei

n.º 11.274/2006 (BRASIL, 2006), passando a ser obrigatória a matrícula da criança de seis anos nas turmas de primeiro ano. Com a obrigatoriedade da matrícula, crianças que faziam parte do cenário da educação infantil passam a integrar uma nova etapa de ensino, muitas vezes distante do brincar predominante na infância, mas em profusão de conteúdos e situações caracterizadas pela densidade dessa modalidade, cuja lógica adultocêntrica e escolarizada tem lugar de prioridade.

Esse fato nos impele a fazermos algumas reflexões sobre a criança que chega ao primeiro ano do Ciclo de Alfabetização, pois sai de um ambiente cultural e pedagógico diferente do encontrado nos anos iniciais. Essa transição incide fortemente na aprendizagem das crianças, requerendo por parte do professor, conhecimento e atenção especial na organização do fazer pedagógico que propicie a continuidade de sua aprendizagem sem interferências ou descontinuidades.

No que tange à apropriação da linguagem escrita no primeiro ano, nosso objeto de investigação-ação, se faz necessário compreendermos, de fato, de que linguagem estamos falando e como as crianças têm se apropriado dela nas turmas de alfabetização, uma vez que elas precisam perceber a linguagem escrita como um instrumento cultural que possui uma função social, com direcionamentos para sua utilização em sociedade.

Por consideramos a criança como sujeito histórico e social com condições de ser protagonista de sua aprendizagem, sua fala, seus saberes necessitam ser valorizados como ponto de partida no processo de alfabetização (GOULART; SOUZA, 2015). Quando permitimos que as crianças tenham a possibilidade de expressar suas impressões sobre o mundo, estaremos favorecendo sua aprendizagem a partir daquilo que ela conhece.

Nessa perspectiva, a linguagem é um processo de interação, centrada nas relações que estabelecemos com o outro, por meio das vivências, das experiências que vão possibilitando termos uma nova percepção sobre o mundo e o outro com o qual nos relacionamos. Assim, o papel do/a professor/a nesse processo é fundamental para

possibilitar o desenvolvimento das crianças. Ele, na condição de pessoa mais experiente, deve ser sensível e ter um olhar diferenciado para a criança que está inserida no primeiro ano do ensino fundamental, acolhendo-a na transição entre etapas de escolarização e compreendendo que no processo de aquisição da linguagem escrita todos os encaminhamentos realizados em sala de aula devem partir das reais necessidades das crianças, através da observação, da conversa, da criação e recriação de situações de aprendizagens.

Desse modo, apresentamos neste trabalho as experiências ocorridas durante o projeto de pesquisa Observatório das Práticas de Leitura e Escrita (OBPLE), coordenado pelas professoras responsáveis pelo Grupo de Estudos e Pesquisa do Ensino da Leitura e da Escrita como Processos Dialógicos (GLEPDIAL), vinculado ao curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, cujo núcleo de pesquisa era a UEB Agostinho Vasconcelos, uma escola da Rede de Ensino Municipal de São Luís. Na escola desenvolvemos um Projeto de Trabalho denominado “Animais Exóticos” que teve início em agosto de 2019, finalizando em janeiro de 2020, com a turma do primeiro ano do ensino fundamental.

O projeto de trabalho “Animais Exóticos” foi o norteador do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita centrada numa perspectiva discursiva de alfabetização. Nele, professora e pesquisadoras tiveram como ponto de partida as vozes e os saberes que as crianças traziam para a sala de aula, mediante intensas interações, compartilhamento de saberes e férteis situações de aprendizagem para todos os envolvidos, possibilitando mudanças significativas na condução do ensino da linguagem escrita e na aprendizagem das crianças.

Diante do exposto, sobressaíram muitas questões sobre o ensino e a aprendizagem das crianças, da professora e das pesquisadoras no processo de alfabetização, dentre elas uma permeou nossa discussão e se constituiu foco de aprofundamento no presente estudo: o que é necessário considerar na organização didática do ensino da linguagem escrita no primeiro ano do ensino

fundamental para que as crianças se apropriem verdadeiramente desse objeto cultural?

Nosso objetivo, portanto, consistiu em discutir sobre os cuidados didáticos necessários para o ensino da linguagem escrita como processo discursivo com crianças no primeiro ano do Ciclo de Alfabetização, tendo como dispositivo de formação o Projeto Animais Exóticos. Assim, abordamos inicialmente como ocorre a aprendizagem da leitura e da escrita no primeiro ano do ensino fundamental, dialogando com autores, como Bakhtin (2016), Bajard (20012; 2014), Goulart e Souza (2015), Jolibert *et al.* (1994), Jolibert e Jacob (2006); Jolibert (1994a), Jolibert e Sříki (2008), Vygotski (1995), Volóchinov (2017), entre outros. Apresentamos, em seguida, as aprendizagens gestadas pelas crianças, professoras e pesquisadoras do OBPLE durante a vivência do Projeto Animais Exóticos, evidenciando as conquistas e os desafios enfrentados no processo de ensinar e aprender a ler e a escrever no primeiro ano do ensino fundamental.

Esperamos com nossas reflexões trazer para o centro das discussões o ensino da leitura e da escrita como processos discursivos na turma referida, chamando atenção para o cuidado com as crianças que estão vivenciando a transição da educação infantil para esta nova etapa de escolarização.

2. Aprender e ensinar a linguagem escrita: algumas considerações sobre o primeiro ano do ensino fundamental

*À criança se ensina a traçar letras e a formar com elas palavras,
porém não lhe ensinamos a linguagem escrita.
(VYGOTSKY, 2012, p. 183, tradução nossa).*

A aprendizagem da linguagem escrita tem sido objeto de investigação de muitos teóricos e estudiosos (BAJARD, 2012, 2014; GOULART; SOUZA, 2015; VYGOTSKI, 1995) que têm se dedicado a compreender como esse processo acontece na criança e suas implicações para o ensino. Tê-los como referência foi fundamental para

a organização da experiência que vivenciamos com as crianças do primeiro ano do ensino fundamental da UEB Agostinho Vasconcelos. Ao longo dessa seção, vamos explicitar alguns pressupostos que se configuraram como ancoradores para o planejamento do trabalho que favorecesse a apropriação da escrita pelas crianças em transição da educação infantil para o ensino fundamental.

Imersas em uma sociedade grafocêntrica, as crianças chegam à escola sabendo muito sobre a escrita, visto que, ao entrarem em contato com variados escritos na vida cotidiana, aprendem sobre sua função social e elaboram hipóteses sobre sua forma de organização. Reconhecendo essa premissa, não é de se espantar o avanço que as crianças apresentam quando vivem situações significativas e intencionalmente organizadas para este fim no espaço escolar, afinal elas já adquiriram um “patrimônio de destrezas e habilidades” (LURIA, 2012, p. 143) que as habilitará a aprender a ler e escrever em um tempo relativamente mais curto.

Esse patrimônio será ampliado se garantirmos, por meio das relações de ensino, que a escrita cumpra o seu papel funcional, qual seja, de utilizar signos para expressar, recordar ou transmitir ideias, sentimentos, conceitos. Este foi o nosso ponto de partida: planejar situações de ensino da linguagem escrita em que as crianças tivessem motivos reais para fazer uso desse instrumento cultural complexo em contextos de interlocução.

Desse modo, fomos compreendendo que ensinar a linguagem escrita é diferente de ensinar a traçar as letras, como disse Vygotski (2012) na epígrafe desta seção. Isto porque cremos que aprendemos a ler, lendo, e a escrever, escrevendo, portanto, não se faz necessário um investimento inicial na apresentação às crianças de letras, sílabas e palavras desarticuladas de um projeto verdadeiro de dizer a sua palavra. Esses microaspectos serão tratados sempre que a escrita verdadeira se fizer necessária, de maneira que a criança, ao tempo que aprende a escrever, compreende mais sobre o sistema de escrita.

Para que a criança possa dizer a sua palavra é preciso criar motivos reais para isso; é este o nosso papel de mediadoras do acesso à cultura escrita. Como fizemos? A roda de história, aliada à

roda de conversa, foi o disparador de um Projeto de Trabalho, como veremos na cena descrita abaixo:

Após a mediação da leitura do livro “O domador de animais”, de Ana Maria Machado, e a rica conversa sobre a Momo, monstro que circula na internet incentivando atitudes suicidas entre as crianças, começamos a falar sobre o que gostariam de estudar em nosso projeto de leitura e escrita. Fomos surpreendidas com a proposta de A.C¹:

P: - O que vocês gostariam de aprender?

Y: - Sobre a escrita, tia.

P: Mas, escrita de quê? Sobre o quê, Y?

M: - Sobre histórias.

P: Sei, M. Mas, quais histórias?

A.L: - Eu gosto de animais!

A: - Eu gosto de massinha e de slime.

K: - Eu gosto de jogar bola.

P: Olhem só, aqui estão aparecendo muitas coisas de que gostam. Precisamos decidir: de tudo o que apareceu, o que vamos transformar em nosso projeto de estudo? O que preferem: um projeto sobre brinquedos e brincadeiras ou sobre animais?

Coro: Animais, tia, animais!

P: - Acho uma boa ideia, um projeto sobre animais. Mas, que tipo de animais? O que queremos saber deles?

D: - Aquele que tem girafa!

(Muitas sugestões de animais para serem estudados foram aparecendo: cobra, leão...)

A.C: - De animais exóticos.

P: - Vocês ouviram a proposta de A.C? Ela está sugerindo que o nosso projeto seja sobre animais exóticos. O que são animais exóticos? Quem me explica?

A.C: - É um tigre, uma cobra, uma serpente...aquele que tem uma coisa aqui (aponta para os dedos)... aqueles diferentes.

P: Eu achei a proposta muito interessante! Sabem por quê? Porque os animais exóticos são aqueles animais bem diferentes, que a gente quase não vê todo dia, são muito estranhos e curiosos. Já pensaram se nós descobrirmos que existem animais exóticos parecidos com os monstros de Ana Maria Machado?

Pe: - Tem peixe vampiro!

(Crianças gritam e se encolhem na roda, como se estivessem assustadas).

A.C: A piranha também é muito estranha!

P: Então vamos decidir: aceitamos o desafio de estudar os animais exóticos, feito por A.C?

¹ Optamos por identificar as crianças somente por letras iniciais maiúsculas, para preservá-las. Referimo-nos à pesquisadora utilizando a letra P.

Coro: - Sim!!!

(Notas do Diário de Campo da Pesquisadora – 06/08/2019)

Com os animais exóticos nos desafiamos a viver uma proposta de alfabetização discursiva, tomando como eixo de trabalho a realidade na qual vida e aprendizagem da escrita se relacionam. Pensar a alfabetização como processo discursivo, segundo Smolka (2012, p. 63), implica, dizer que

[...] a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita. (Mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita).

Nesse sentido, as escritas variadas, decorrentes de diálogos vivos, foram adentrando na sala de aula profundamente marcadas pela curiosidade, alegria e pelo desejo de aprender. Com o Projeto Animais Exóticos as atividades de escrita e de leitura ganharam sentido para as crianças, que assumiram o protagonismo de suas aprendizagens, pois foram desafiadas a resolver problemas e a engajar-se afetiva e intelectualmente nas atividades propostas.

Após a definição do tema do Projeto, o passo seguinte foi decidir quais animais seriam estudados, o que desejavam saber sobre eles e onde buscaríamos essas informações. Para tanto, organizamos uma atividade na biblioteca escolar denominada “A bicharada está solta”. Um grande tapete, com imagens coloridas de bichos diferentes (Imagem 1), ocupou o chão da biblioteca. Para adentrar no espaço, as crianças precisavam decifrar o enigma que estava escrito na porta. Muita agitação e entusiasmo! Após algumas tentativas, elas descobriram o que estava escrito (A bicharada está solta!) e entraram no ambiente. Apreciaram os diferentes animais, conversaram sobre eles e escolheram nove que gostariam de estudar: Dragão Azul, Centopeia Gigante, Diabo Espinhoso, Porco-do-Mar, Dragão-Marinho-Folhado, Peixe Espinhoso, Feneco, Guepardo e Macaco Narigudo.

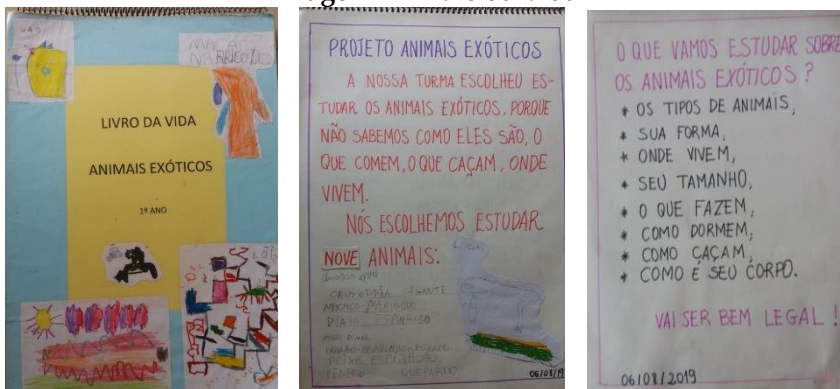
Imagem 1 - A bicharada está solta!



Fonte: Acervo particular das pesquisadoras.

Definidos os animais que seriam estudados, planejamos coletivamente o Projeto, especificando o que gostaríamos de saber sobre eles e onde buscaríamos essas informações. Propusemos, então, às crianças a escrita do Livro da Vida (Imagem 2). Nele registramos o que desejávamos saber, o que aprendemos e descobrimos.

Imagem 2 - Livro da Vida



Fonte: Acervo particular das pesquisadoras.

O Livro da Vida, técnica criada por Freinet (1996), educador popular francês, foi produzido coletivamente com o propósito de registrar aprendizagens, sentimentos, desejos e vivências da turma

do primeiro ano, ao longo do segundo semestre de 2019 e janeiro de 2020. Organizado em formato de um caderno grande encadernado, composto de 50 folhas A3 (30 x 50 cm) de papel canson, o Livro da Vida foi sendo construído com/pelas crianças, contendo desenhos, pinturas, textos e outros registros que documentavam o processo vivido/sentido.

Ao trazer essa técnica para o trabalho semanal com a linguagem escrita, buscamos evidenciar o potencial que as crianças possuem e garantir seu lugar de fala e de criação; ampliar o contato delas com a cultura escrita e inserir o trabalho com a leitura e escrita de textos tendo em vista sua função social real.

Foi, então, a vontade de dizer/saber das crianças sobre os bichos curiosos existentes no mundo, concretizada no Projeto Animais Exóticos, que se constituiu a base para a escolha do gênero, materializado no texto informativo/expositivo, porque acreditamos que são as relações enunciativas concretas que definem o gênero que, por sua vez, determina o texto (SOBRAL, 2011).

Ao procedermos dessa forma, definindo o gênero a partir das relações dialógicas estabelecidas entre as crianças, professora e pesquisadoras, alteramos a maneira como os textos, a materialização dos gêneros discursivos, têm entrado na escola, geralmente definidos *a priori* pelo professor, no início do ano letivo, sem considerar o projeto de discurso dos sujeitos. Essa mudança foi determinante para compreendermos a diferença entre gêneros textuais e tipos de texto. “Enquanto o primeiro está centrado em aspectos sociodiscursivos, [...] o segundo concentra-se nos aspectos linguísticos e formais” (CORREIA; FERREIRA, 2019, p.158).

Assumimos como pressuposto de nosso Projeto a alfabetização pelos gêneros do discurso que, para Bakhtin (2016, p. 12), são “tipos relativamente estáveis de enunciados”, cuja arquitetônica não fixa, gerada pela “função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e certas condições de comunicação discursiva”, é composta de conteúdo temático, estilo e construção composicional.

De maneira bastante sucinta, o *tema ou conteúdo temático* é a unidade de sentido e diz respeito à vontade de dizer do sujeito; a *forma*

composicional refere-se à estrutura textual do gênero; e o *estilo* trata da maneira como o autor realiza seu projeto enunciativo, refletindo a individualidade do falante/autor.

Ao considerarmos o projeto de dizer das crianças, conhecer os animais exóticos (tema ou unidade temática), identificamos que o texto informativo/expositivo era o mais adequado a essa intenção discursiva, portanto, fomos nos apropriando de sua função e de sua estrutura (forma composicional), por meio de atividades que mobilizassem o desejo de ler e produzir textos (estilo) e lhes possibilitassem referenciais para a construção de competências linguísticas.

Para tanto, criamos um percurso pedagógico que ajudasse as crianças a dominarem o repertório do gênero informativo/expositivo, suas regras de enunciação, para empregá-lo livremente e terem sucesso como locutoras e autoras, visto que ao final do Projeto realizamos uma mostra científica apresentando à comunidade escolar as aprendizagens alcançadas, tanto no campo do conhecimento científico quanto no da linguagem escrita.

Tendo em vista que os textos são formas de expressão do pensamento humano, para atender a uma função comunicativa específica apresentam estrutura, forma e mensagem produzida com um objetivo particular. Os textos informativos/expositivos, por exemplo, são um tipo de discurso que tem como principal função comunicar ou apresentar informação geral sobre um determinado assunto (CURTO, MORILLO, TEIXIDÓ, 2001), podendo ser classificados em modalidades segundo suas características: científica, didática, propagandística, humanística e jornalística. Normalmente são escritos com vocabulário e conceitos pouco usuais no cotidiano; buscam a objetividade, a precisão e fazem uso de terminologia específica.

Esses conhecimentos precisam ser ensinados às crianças. Como produtoras de linguagem, elas necessitam saber como esse discurso se organiza em sua forma escrita e como devem proceder enquanto leitoras e produtoras desse gênero.

Nesse sentido, o trabalho com texto informativo/expositivo exige do leitor e autor comportamentos bastante específicos que precisam ser

ensinados, sobretudo para as crianças em transição da educação infantil para o ensino fundamental. Isto porque é nesta etapa da educação básica que ocorrem mudanças no seu papel social, em suas necessidades de conhecer e motivos para aprender, fase definida popularmente como a “fase dos porquês”, em que elas começam a fazer uso mais frequente deste gênero discursivo para responder aos seus questionamentos sobre os acontecimentos e os fenômenos.

Neste momento, a brincadeira, forma como a criança se apropria e age sobre o mundo na educação infantil, não dá mais conta de responder às suas necessidades de conhecer, então a atividade de estudo passa a guiar as transformações que ocorrem em sua personalidade e pensamento, marcando um novo momento em seu desenvolvimento psíquico (MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2016).

A atividade de estudo é a atividade principal da idade escolar, compreendida, sem rigidez, entre os 06 e 10 anos. Ela é a responsável pela formação do pensamento teórico na criança e da postura de estudante. Nessa fase, acentuam-se o desejo de conhecer, a capacidade de operar com abstrações e de assimilar conceitos teóricos.

Reconhecemos que saber desse processo vivido internamente pelas crianças foi fundamental para organizarmos o percurso a ser experienciado no Projeto Animais Exóticos, uma vez que a motivação das crianças, da professora e das pesquisadoras apontava para a necessidade de saber sobre esses animais, o que demandaria estudar, aprofundar conhecimentos e descobrir novas informações, operações presentes na atividade de estudo. Nesse sentido, ler e escrever textos na modalidade científica era (é) uma demanda legítima das crianças nessa fase.

A alfabetização como processo discursivo estava então iniciada. Fundamentada no diálogo, nas interlocuções entre os sujeitos, o trabalho pedagógico sobre os animais exóticos foi se organizando por meio das rodas de conversa, mediação de leitura literária, leitura e escrita, que estruturavam o plano de trabalho produzido para cada animal estudado.

Escolhemos uma situação didática de cada momento da organização pedagógica do Projeto para compartilhar neste trabalho e evidenciar como essas ações aconteceram e como as crianças foram se apropriando do discurso informativo/expositivo, em sua finalidade e forma, para obterem informações claras e precisas sobre o animal estudado e comunicar o aprendido por meio da produção de textos escritos. A primeira delas foi a roda de conversa.

Uma das pesquisadoras viajou e trouxe de presente para a turma um Cordel, que comprou durante sua visita à Feira do Cordel Brasileiro, realizada em Fortaleza-CE. Organizadas em roda, as crianças foram receber o seu presente.

P: – Turma, estava com saudades de vocês, sabiam? Nessa minha viagem, tive a oportunidade de visitar uma Feira de Cordel e trouxe um de presente para vocês.

Muitas crianças sorriram, manifestando felicidade; outras bateram palmas.

P: - Vocês já ouviram falar de Cordel? Sabem o que é?

M: - São palavras que rimam.

P: - Isso mesmo, M, no Cordel existem palavras que rimam.

A.C: - Eu vi um homem no programa da Fátima Bernardes.

P: - Que legal, A.C! O que esse homem fazia?

A.C: - Ele dizia umas palavras que rimavam e tocava violão.

P: - Tem mesmo um poeta chamado Bráulio Bessa, que faz lindos cordéis e sempre aparece no programa Encontro, da Fátima Bernardes. Duvido se adivinham do que esse Cordel vai falar. Olhem as imagens, vejam o título.

Ma: - De bichos, tem muitos animais na capa.

P: - Acertou, Ma, o título desse cordel é “Que bicho é esse?” Vocês sabiam que os livros de cordel são sempre pequenos e, na maioria das vezes, impressos em preto? Eu quase não vi cordéis coloridos na Feira, e olha que tinham muitos livros de cordel. E esse nome, cordel, alguém sabe por que é chamado assim?

As crianças ficaram pensativas, mas não arriscaram nenhum palpite.

P: - Posso ler um verso pra vocês?

As crianças responderam em coro: simmm!!! A pesquisadora explicou a origem do cordel e leu alguns versos, desafiando as crianças a descobrirem o nome dos bichos mencionados. Foi um momento de muita descontração e trocas entre as crianças.

P: - O que acharam do livro?

T: - Legal! Ele fala dos bichos, igual o nosso projeto.

P: - É verdade. Vocês sabiam que o quarto ano B está desenvolvendo um projeto sobre cordel, até veio uma cordelista famosa de nossa cidade aqui na escola? O nome dela é Raimunda Frazão.

Muita surpresa no olhar das crianças.

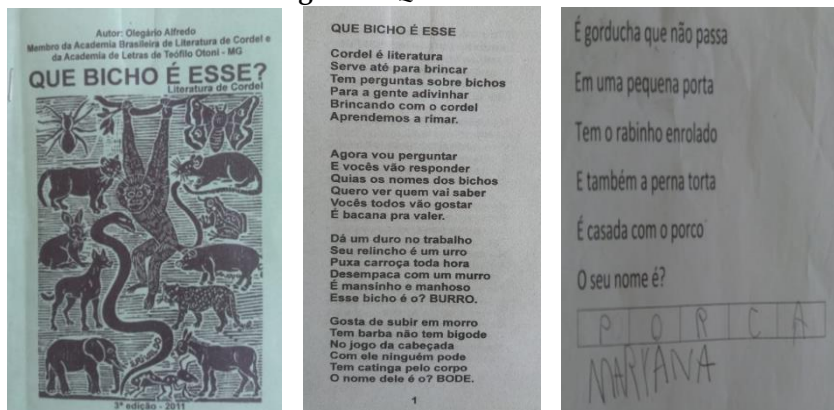
P: Que tal pedirmos para essa turma conversar conosco um pouco mais sobre o Cordel?

Coro: Vamos!!!

Ao final, o Cordel foi colocado na roda para manuseio e leitura pelas crianças, e depois no Livro da Vida. Também inspirou uma atividade de leitura e de escrita, e as crianças receberam um verso impresso em meia folha de papel A4 para lerem e escreverem o nome do bicho (IMAGEM 3). Depois compartilharam suas escritas e refletiram sobre como escreveram.

(Notas de Campo, outubro/2019)

Imagem 3 - Que bicho é esse?



Fonte: Acervo particular das pesquisadoras.

A roda de conversa se constituiu um rico momento de vivência das interações verbais; da criação de verdadeiras situações discursivas; de trocas entre crianças, professora e pesquisadoras; de ampliação do repertório cultural; de aprendizagem da escuta e, sobretudo, de criação de contextos para a vivência de práticas de leitura e de escrita autênticas e significativas, como a descrita anteriormente.

Era no espaço da roda que também aconteciam as atividades de mediação de leitura literária. Apesar de o Projeto demandar o trabalho com textos informativos/expositivos, os demais gêneros se faziam presentes por meio das interlocuções com variados discursos,

garantindo a apropriação da linguagem escrita como um instrumento cultural complexo a serviço do nosso desejo de expressão.

Imagem 4 - Roda de Mediação de Leitura Literária



Fonte: Acervo particular das pesquisadoras.

Os encontros com a literatura permitiam não apenas que as crianças descobrissem o tesouro literário presente nos livros, como também as inseriam “pra valer” no aprendizado da linguagem escrita, na prática da língua escrita, constituindo-se um dispositivo de aprendizagem.

No planejamento, as atividades de leitura tiveram espaço privilegiado. Inicialmente, nosso grande desafio foi fazer as crianças acreditarem que era possível ler, mesmo sem saber “decifrar” os signos; compreender sem antes pronunciar (BAJARD, 2012). As atividades propostas buscavam encorajá-las a utilizarem os conhecimentos que já haviam acumulado na e fora da escola, para construírem o sentido do texto, recorrendo aos indícios nele presentes: cor, ilustrações, silhueta², signos gráficos, entre outros.

Foram garantidos variados momentos de encontro com o texto para a sua leitura: individual, coletiva, em pequenos grupos. Nas sessões de leitura coletiva, o texto era apresentado em tamanho grande para que pudesse ser lido e explorado quanto ao seu sentido e forma composicional. A leitura silenciosa sempre iniciava o processo e depois era aberto um espaço para a partilha e confronto

² A silhueta é uma representação esquemática da diagramação, característica de alguns tipos de texto. Reflete a organização lógica dos textos (JOLIBERT et.al., 2006, p. 132).

dos achados, acompanhado de justificativa sobre as hipóteses empregadas. É importante dizer que os textos trabalhados eram sempre desconhecidos pelas crianças e cabia a nós, mediadoras, suscitar nelas o desejo de lê-los, o que exigia um objetivo claro, norteador da leitura.

Na sequência didática sobre o Dragão Azul assistimos ao vídeo que trazia informações sobre ele, depois foi produzido coletivamente um texto para o Livro da Vida, contendo as informações mais relevantes sobre esse animal exótico. No encontro seguinte, o texto foi apresentado em papel 40kg para a sessão de leitura coletiva (Imagem 5). Após a leitura silenciosa as crianças compartilharam as pistas (palavras conhecidas, sinais gráficos, silhueta) que contribuíram para a compreensão do texto.

Imagem 5 - Atividades de Leitura



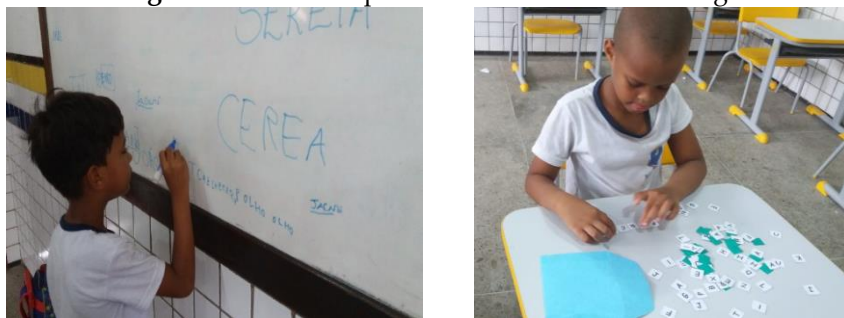
Fonte: Acervo particular das pesquisadoras.

Adotamos em nosso Projeto a concepção de que “ler é interrogar um texto em função de um contexto, um propósito, de um projeto, para dar resposta a uma necessidade” (JOLIBERT *et al.*, 2006, p.53). Assim, as crianças foram provocadas permanentemente a procurar o sentido do texto, usando todo o conhecimento que já possuíam para localizar indícios que as ajudassem a entendê-lo. Na sessão individual, depois da leitura silenciosa, eram instigadas a encontrar pistas no escrito que

julgavam significativas para a construção do sentido, portanto, deveriam sublinhar, pintar, marcar ou circular, tal qual procedemos ao ler textos informativos/expositivos. Estas pistas eram exploradas e, concomitante, acontecia o estudo da forma composicional do texto (sua estrutura) e da palavra em sua representação gráfica.

O reconhecimento de palavras foi um recurso bastante utilizado pelas crianças. As palavras mais recorrentes ou menos conhecidas, escolhidas pelas crianças, eram escritas no quadro ou com o alfabeto móvel (Imagem 6), dando início ao processo de reflexão sobre os microaspectos da língua. Consideramos esse momento fundamental, visto que nos permitiu uma reflexão sistemática e significativa sobre a língua, sem ter que fazê-la pela identificação de letras soltas. Ademais, ajudou as crianças a construir o conceito de palavra e a perceberem a existência de espaço entre elas quando de sua escrita no texto.

Imagem 6 - Escrita de palavras – reflexão sobre a língua




Fonte: Acervo particular das pesquisadoras.

No que concerne ao ensino da escrita, buscamos viver um processo em que a aprendizagem desta linguagem se realizasse no próprio ato de escrever, logo, não havia espaço para ações mecânicas e artificiais com foco na cópia ou no treino da caligrafia de letras, frases soltas ou parágrafos. Assim, ao escrever verdadeiramente, as crianças aprendiam a produzir textos

adequados à situação comunicativa, bem como a construir aprendizagens linguísticas típicas do texto informativo/expositivo.

As atividades de interrogar textos informativos/expositivos permitiam a observação das características desse gênero e sua apropriação para usá-las nas atividades de produção escrita. Nesse sentido, as crianças tiveram acesso a diferentes estruturas de textos informativos/expositivos, conforme mostra a Imagem 7.


Imagem 7 - Textos Informativos/Expositivos

PROJETO ANIMAIS EXÓTICOS	
FICHA DO BICHO	
	
Nome	PEIXE ESPINHOSE OU BAIACU
Tamanho	60 CM
Onde Vive	América do Sul, mais exatamente no Brasil.
Alimentação	Moluscos, lesmas e caranguejos
Habitat	Rios ou mares tropicais e temperados de todo o mundo, menos em águas frias.
Curiosidades	Sua pele é elástica, são capazes de inflar o corpo quando se sentem ameaçados, assustados ou irritados. Ele um péssimo nadador e nunca consegue escapar com facilidade de seus predadores. Possui uma substância venenosa chamada Tetrodotoxina (TDX) que pode matar uma pessoa quando engolida junto à carne do peixe.


CURIOSIDADES SOBRE ANIMAIS QUE VOCÊ PROVAVELMENTE NEM IMAGINAVA

Você acha que sabe tudo sobre o reino animal? Confira 6 curiosidades sobre eles.


1 - A girafa tem o coice mais poderoso da natureza



2 - Ursos adultos correm tão rápido como um cavalo



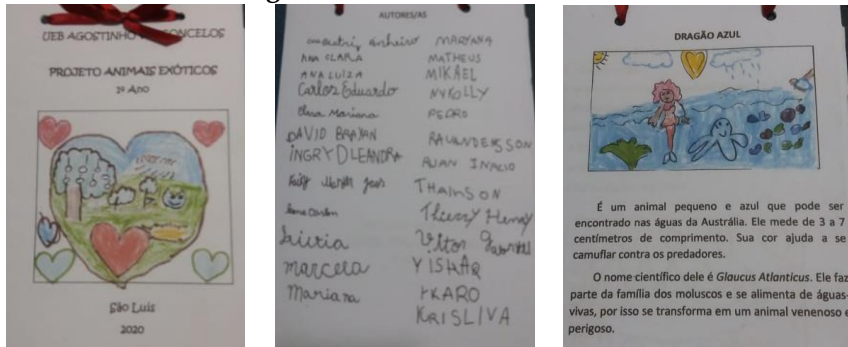
3 - Orcas não são baleias, e sim, uma espécie de golfinhos



Fonte: Acervo particular das pesquisadoras.

A compreensão de que escrever é produzir textos nos impunha ter claro o destinatário e sua intencionalidade específica. Por isso, desde o início do Projeto combinamos que escreveríamos um livro informando as pessoas sobre tudo o que aprendemos em relação aos animais exóticos. Esse livro (Imagem 8) foi lançado no dia do encerramento do trabalho.

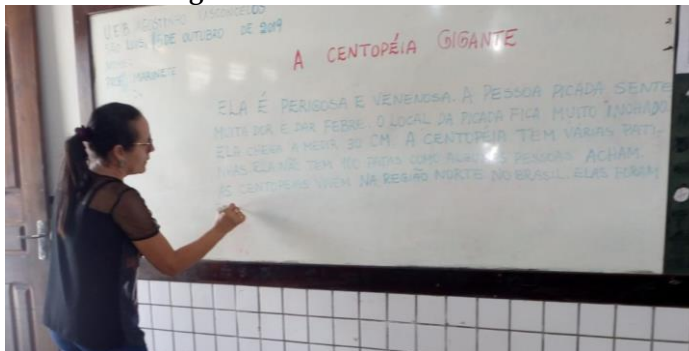
Imagem 8 – Livro Animais Exóticos



Fonte: Acervo particular das pesquisadoras.

Como escrever é um empreendimento complexo, fomos organizando etapas de trabalho que envolviam a familiarização com o gênero, o planejamento do livro, sua escrita, revisão e edição. Para que as crianças se apropriassem desse discurso escrito, realizamos sistematicamente a escrita coletiva (Imagem 9), tendo a professora ou pesquisadora como escriba.

Imagem 9 - Escrita coletiva de texto

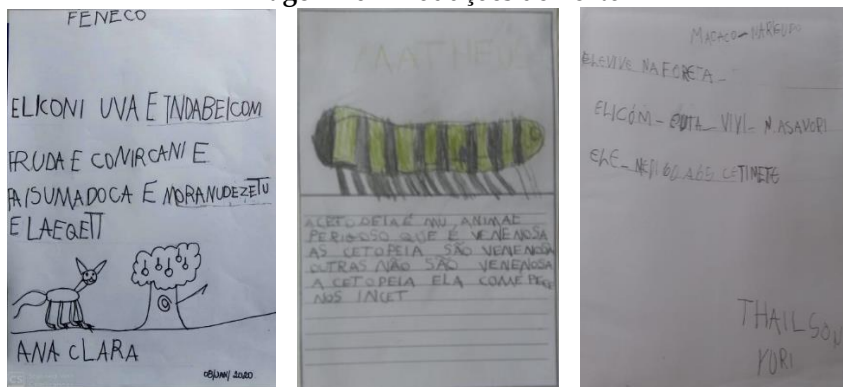


Fonte: Acervo particular das pesquisadoras.

Ao viver essa experiência, a turma ia tomando consciência dos processos necessários para se produzir um texto e se apropriando de estratégias e instrumentos necessários para quando necessitassem fazê-lo sozinhas. Nesse exercício, as características do texto, os aspectos linguísticos e estruturais iam sendo explorados.

Pouco a pouco as crianças passaram do texto ditado à professora para a escrita de próprio punho, individual ou em duplas (Imagem 10). Em vários momentos, por motivos reais diversos, as crianças eram solicitadas a registrar suas aprendizagens sobre os animais exóticos através de: construção da ficha do bicho, legendas para o jogo da memória produzido pelo grupo, escrita no Livro da Vida.

Imagem 10 - Produções de Texto



Fonte: Acervo particular das pesquisadoras.

Essas e outras atividades nos permitiram viver a escrita como linguagem, isto é, “como um instrumento de comunicação com o outro e de ação sobre o outro” (JOLIBERT; SRAÏKI, 2008, p. 127), ou seja, com o propósito de aprender/informar sobre alguns animais curiosos existentes no mundo. Nesse sentido, toda a ação de escrita levava em consideração os parâmetros da situação de comunicação do texto: para quem escrevemos? O que escrevemos? Como? Onde? Por quê? Para quê? Isto porque, todo texto, enunciado escrito, é endereçado a alguém, com um propósito definido, tendo em vista um projeto claro de dizer.

Desse modo, o ensino da linguagem escrita foi pensado como um ato responsivo, tendo em vista a relação com o outro, o diálogo, a interlocução com os falantes (BAKHTIN, 2016). Foram esses

pressupostos que nos permitiram elaborar o que consideramos boas situações para a aprendizagem da leitura e da escrita com sentido.

3. O Projeto Animais Exóticos e as aprendizagens da professora e das pesquisadoras sobre o ensino da linguagem escrita

O Projeto Animais Exóticos constituiu-se um movimento dialético em que crianças, professora e pesquisadoras se desenvolveram colaborativamente, (trans)formando-se por meio das atividades de aprender e ensinar a ler e escrever.

No caso específico da professora e das pesquisadoras, os Encontros Dialógicos de Autoformação promovidos pelo Observatório das Práticas de Leitura e de Escrita, o planejamento da organização didática do Projeto e as conversas estabelecidas pelo *WhatsApp*, grupo constituído especificamente para esse fim, empreenderam uma dinâmica reflexiva de trabalho necessária para que aprendizagens fossem ocorrendo e mudanças sendo implementadas.

Diante do processo vivido e aqui narrado, nos perguntamos sobre o que é possível destacar como aprendizagens dessa experiência de ensinar crianças, em fase de transição da educação infantil para o ensino fundamental, a ler e escrever. Em uma roda de conversa virtual, nossas falas, algumas aqui em destaque, exprimem nossas aprendizagens.

Ao trazê-las para o centro da discussão, é preciso enfatizar o entendimento que temos sobre ensinar que, alicerçado na perspectiva freireana, nos faz ver que ensinar e aprender são faces de uma mesma moeda. Assumir essa perspectiva traz à tona a consciência do nosso inacabamento, do desejo que nos impulsiona a *ser-mais*, nos faz eticamente responsáveis e nos coloca em um movimento permanente de busca (FREIRE, 1997).

Sendo assim, numa postura aberta, dialógica, indagadora e curiosa aprendemos que:

[...] a leitura não pode ser ensinada nem aprendida de qualquer maneira; a criança precisa ter vivências reais de leitura, interagindo com os seus pares e com o professor. (P2)

[...] Levo também a necessidade de dar voz à criança, e as Rodas de Conversas são necessárias nas turmas do Ciclo de Alfabetização; a fala das crianças nos ajuda muito a pensarmos no processo de ensino e nas reais necessidades dos alunos. [...] Hoje tento fazer essa coerência acontecer adotando alguns encaminhamentos didáticos que possibilitem o ensino e a aprendizagem da leitura na perspectiva que aprendi no Projeto, ou seja, tendo o ato de ler como construção do sentido, não um ato mecanizado de decifração, pois, apesar de aprender sobre esse aspecto da leitura na graduação, o cotidiano de sala de aula, algumas experiências que não deram certo e as dificuldades impostas pelo sistema vão nos roubando a esperança de acreditarmos no papel transformador da educação, principalmente de leitura. (P2)

[...] Primeiro, a perspectiva de alfabetização e linguagem adotadas pelo projeto, tendo o texto como unidade de sentido, a leitura como um instrumento cultural criado pela humanidade e que necessita de um mediador para que as crianças possam aprender a ler contribuiu para eu pensar de maneira diferenciada sobre o trabalho com a leitura em sala de aula. (P2)

Aprendi que a gente não precisa de muita coisa para promover o ensino da leitura e da escrita mais prazeroso e significativo. Basta uma boa conversa, uma roda de leitura com livros que chamem a atenção deles e permitir que eles se lancem ao prazer da leitura. É estimular as crianças a escreverem o que pensam e sentem, e não serem meros copistas. (P1)

De tudo o que vivemos destaco quatro aspectos que, para mim, são aprendizagens valiosas dessa experiência: a necessidade de ouvir as crianças, deixar que suas vidas invadam o cotidiano da escola; propor situações em que se lê e se escreve por motivos reais, verdadeiros, para alcançar um fim, para resolver um problema concreto, afinal, ninguém lê ou escreve porque sim; ter muito claro quem é a criança do primeiro ano, esta que vive a transição da educação infantil para o ensino fundamental, como ela melhor aprende e se relaciona com o mundo, e como organizar o ensino levando todos esses fatores em consideração; e, por fim, o ensino dos aspectos formais da língua devem acontecer no processo de escrita de textos verdadeiros; é nesse momento que a reflexão sobre a língua faz sentido. Entendi que ao mesmo tempo que se escreve (produz textos), aprendemos sobre a escrita, portanto, o professor tem papel fundamental fazendo boas perguntas, informando, criando necessidades de escrever e ler. (P3)

Essas aprendizagens só foram possíveis porque o Projeto Animais Exóticos fundamentou-se em uma concepção de linguagem como discurso. Nesse sentido, acreditamos desde o início que a

linguagem se faz nas relações entre os sujeitos, visto que toda “palavra é orientada para o interlocutor” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 205). Esse interlocutor constrói o seu discurso em relação às suas necessidades enunciativas concretas, utilizando os gêneros que melhor se adequem à sua intenção comunicativa.

Para tanto, as relações dialógicas foram extremamente valorizadas, garantindo diariamente espaços de escuta e de trocas entre crianças e adultos, por meio das rodas de conversa e de mediação literária. Nessas trocas, foram sendo criadas necessidades de intensificação do diálogo, não apenas face a face, mas também por escrito. Nessa escrita, ter claro para quem escrever, o que, como e por que se constituiu o ponto de partida de toda a proposta de ensino, que foi se materializando no Livro da Vida, nas produções para o livro com os conhecimentos construídos sobre os animais exóticos estudados, no jogo da memória e em muitas outras produções que se fizeram necessárias, como, por exemplo, o convite para o encerramento do Projeto, a brincadeira de adivinhar o nome do bicho mencionado no Cordel.

A reflexão sobre a língua foi sistematicamente provocada durante todo o processo em que a leitura e a escrita se fizeram necessárias. Ao interrogar um texto para compreendê-lo, as crianças iam elaborando hipóteses sobre a língua, combinando pistas, confrontando, consolidando conhecimentos. Jolibert e Jacob (2006), bem como Abreu (2019), nos ajudaram, orientando-nos a: lembrar sempre o motivo pelo qual estamos lendo o texto, o que estamos buscando; explorar o título ao máximo; ler silenciosamente; sublinhar com cores diferentes o que estamos procurando; buscar compreender palavras novas pelo contexto; explorar a silhueta do texto a fim de apreender as características desse gênero. Na escrita, ter claro: o que vou escrever, para quem, com qual propósito, o que desejamos informar sobre o animal exótico e como escreveremos.

Podemos dizer que o caminho metodológico trilhado tomou as orientações apresentadas por Volóchinov (2017), invertendo a lógica muito presente nas escolas de São Luís-MA. Assim, partimos das

interações discursivas em sua relação com as condições concretas vividas na turma do primeiro ano do ensino fundamental, depois definimos os gêneros discursivos em estreita relação com essas interações e, por fim, revisamos as formas da língua.

4. Considerações finais

Argumentar, questionar, dialogar são comportamentos muito característicos das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Curiosas, estão sempre buscando aprender coisas novas. Foi o que aconteceu com a turma do primeiro ano da UEB Agostinho Vasconcelos, ao decidir aprender sobre os animais exóticos. A experiência com esse Projeto de Trabalho nos provocou a pensar sobre o ensino da linguagem escrita com crianças em processo inicial de alfabetização.

Dentre as muitas questões que nos mobilizaram durante o processo, quatro se colocaram como prioritárias: Quem é a criança do primeiro ano do ensino fundamental? Como ela aprende? O que ela precisa saber sobre a linguagem escrita? Quais os cuidados didáticos necessários para o seu ensino?

Começamos a responder a estas perguntas reconhecendo que a criança que chega ao ensino fundamental continua a ser criança. Sendo assim, ela precisa ser acolhida e ouvida; perceber que esta nova etapa de escolarização é um *continuum* em seu processo de aprender e não uma ruptura.

Nesse sentido, é necessário garantir seu bem-estar emocional, fortalecer o seu interesse pela escola, favorecer o sentimento de confiança e de pertença ao novo grupo, ajudá-la a compreender as normas e a rotina escolar. Ao mesmo tempo, é preciso atentar para as especificidades dessa criança que caminha para o desenvolvimento do pensamento abstrato, necessitando ser desafiada a construir outras formas de apreensão do mundo.

Apropriada da linguagem oral, a criança demonstra interesse em se apoderar da escrita. Para que isso aconteça, é preciso considerar seus desejos e necessidades e, a partir deles, organizar o ensino dessa

nova linguagem. Essa organização, por meio de um projeto de trabalho, alterou o *status* das crianças, compreendendo-as como sujeitos de sua própria formação, ativas e com imenso potencial para aprender; contribuiu para a criação de condições favoráveis para aprendizagens significativas; e favoreceu transformações nas relações entre professora, crianças e pesquisadoras, instaurando uma atmosfera cooperativa na sala de aula.

Na aventura pedagógica aqui compartilhada, percebemos que as crianças aprendem muito sobre a linguagem escrita quando são dadas a elas oportunidades, criadas intencionalmente pelos adultos, para que reflitam sobre a função social desse objeto cultural e a utilizem em situações verdadeiras, tendo em vista seu projeto de dizer.

Para que isso aconteça, é fundamental organizar o ensino de modo que elas tenham contato com textos verdadeiros que circulem fora da escola, sejam desafiadas a lê-los e a construir sentidos sobre o escrito. Assumam lugar protagonista no processo de escrita, dizendo a sua palavra e escrevendo para um destinatário real, com o objetivo claro de expressar ideias, sentimentos, modos de pensar. Portanto, é trazendo o texto como unidade de sentido e objeto de ensino que o modo de alfabetizar em perspectiva discursiva vai se concretizando.

Referências

- ABREU, Márcia Martins de Oliveira. **A criança e a apropriação da cultura escrita: uma possibilidade dialógica de ensino**. Doutorado em Educação, 2019, 214f. Faculdade de Educação: Uberlândia, 2019.
- BAJARD Elie. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2014.
- _____. **A descoberta da língua escrita**. 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2012
- BAKHTIN, Michael. **Os gêneros do discurso**. Trad.: Paulo Bezerra. 1 ed. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BRASIL. **Lei nº 11.274 de 06 de junho de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9

(nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

CURTO, L. M.; MORILLO, M. M.; TEIXIDÓ, M. M. **Escrever e ler. Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a ler e a escrever.** Volume I. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

CORREIA, Joelma Reis; FERREIRA, Edith Maria Batista. **Ensinando a ler e a escrever no ciclo de alfabetização pela porta dos gêneros discursivos.** In: ARENA, Adriana Pastorello Buim; RESENDE, Valéria Aparecida Dias Lacerda de (Org.). *A vida na escrita e a escrita na vida: um encontro entre Vigotsky, Voloshínov e Freinet.* São Carlos: Pedro & João Editores, 2019, p. 153-168.

FREINET, Celestin. **As Técnicas Freinet da Escola Moderna.** Portugal: Editorial Estampa, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GOULART, Cecília M.A.; SOUZA, Marta (orgs.). **Como alfabetizar? Na roda com professoras dos anos iniciais.** Campinas: Papyrus, 2015.

JOLIBERT, Josette et.al. **Formando crianças leitoras.** Trad. Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. **Formando crianças produtoras de textos.** Trad.: Walkiria M. F. Settini, Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994a.

JOLIBERT, Josette; JACOB, Jannette. **Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre os alunos e comunidade.** Tradução Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.

JOLIBERT, J.; SRAÏKI, C. **Caminhos para Aprender a Ler e Escrever.** Trad. Ângela Xavier de Brito. São Paulo: Contexto, 2008.

LURIA, A. R. **O Desenvolvimento da Escrita na Criança.** In: VIGOTSKI, L.S; LURIA, A.R; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* São Paulo: Ícone, 2012, p. 143-190.

MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.** Campinas: Autores Associados, 2016.

SMOLKA, Ana L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*, 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOBRAL, Adail. *Gêneros discursivos, posição enunciativa e dilemas da transposição didática: novas reflexões.* **Revista Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 37-45, jan./mar. 2011.

VOLOCHÍNOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 13. Ed. São Paulo: Hucitec, 2017.

VYGOTSKI, L.S. **La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito.** In: VYGOTSKI, Liev Semiónovich. Obras escogidas: problemas del desarrollo de la psique. Tomo III. Madrid: Machado Libros, 2012, p. 183-206.

AS TESSITURAS DO PROCESSO DE (RE)CONSTRUÇÃO DE UM TEXTO AUTOBIOGRÁFICO: caminhos e aprendizagens

Patrícia Torres Barros
Tyciana Vasconcelos Batalha

1. Introdução

A formação (não apenas a profissional) é um processo solidário, num *tecer* que ocorre ao longo da vida e de forma permanente, pautado nas interações que temos oportunidade de experimentar em nossa existência.

No que diz respeito à formação de professores, o desenvolvimento profissional tem despertado interesse crescente no contexto da investigação educacional, sendo esses profissionais percebidos como elementos fundamentais para a melhoria da qualidade de ensino e, conseqüentemente, para a aprendizagem dos alunos. É de salientar que, face às mudanças sociais e os seus reflexos na escola, torna-se necessário refletir e (re)definir o papel do professor, assumindo-se que os sistemas de ensino na atualidade são entidades diferentes se comparados aos de décadas anteriores, trazendo no seu cerne novas demandas ao trabalho docente.

As exigências da sociedade - que hoje se assume como uma sociedade da informação e do conhecimento - e a heterogeneidade que caracteriza os contextos pedagógicos requerem respostas educativas cada vez mais diversificadas, uma gestão eficaz da sala de aula e o uso de estratégias de ensino-aprendizagem adequadas às necessidades educativas dos alunos. Dessa forma, o profissional de educação precisa desenvolver uma prática pedagógica norteadas pela criatividade e reflexividade, numa perspectiva de formação e desenvolvimento

profissional permanentes, visto que “a qualidade do ensino depende intrinsecamente da contínua aprendizagem dos professores, à medida que os contextos didáticos, o comportamento dos alunos e as expectativas dos docentes mudam” (ERAULT, 2001, p. 9-10).

Diante da centralidade que os processos formativos dos educadores (e dos alunos) assumem no contexto atual, trazemos neste artigo as vivências e aprendizagens evidenciadas no âmbito de um processo de (auto e hetero) formação que envolveu alunos e professores de uma turma do ciclo de alfabetização de uma escola pública de São Luís do Maranhão, articulado às ações efetivadas pelo Observatório das Práticas de Leitura e Escrita, projeto de pesquisa da Universidade Federal do Maranhão (OBPLE). As ações formativas do referido Observatório apoiam-se na reflexão sobre as práticas, na (auto)formação e, no aprender contínuo, sendo a própria pessoa do professor e a escola o lócus privilegiado de crescimento profissional permanente (NÓVOA, 1992; VELLENICH, *ET AL*, 2017).

Cientes da impossibilidade de trazer à reflexão toda a riqueza vivenciada ao longo de dois anos de trabalho em parceria com o OBPLE, optamos pelo recorte de uma experiência representativa do movimento ecológico e reflexivo de (auto/hetero) formação dos professores da escola e da sala de aula, a saber, as aprendizagens que se foram tecendo no âmbito desta comunidade de prática (WENGER, 2010). Nesta, os microcontextos (BROFENBRENNER, 1996) se inter-relacionaram, ampliando as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem para os envolvidos nesse processo.

No presente artigo, trazemos à luz os processos vivenciados a partir do desenvolvimento de um projeto didático que teve como elemento norteador a formação de leitores/as, e produtores/as de textos verdadeiros, no qual os alunos experienciaram a (re)construção de um texto autobiográfico, refletindo sobre a sua história de vida e melhorando a percepção de si mesmos.

Como forma de capturar as tessituras desse processo, utilizamos como procedimentos metodológicos a observação participante e a pesquisa-ação, numa perspectiva de reflexão e

intervenção sobre a própria prática. Relativamente à pesquisa-ação, esta tem sido cada vez mais utilizada como estratégia formativa na arena educativa, no intuito de desenvolver a atitude e capacidade investigativa dos professores, na medida em que encerra elevadas potencialidades formativas, inovadoras e transformadoras das práticas educativas, favorecendo um posicionamento investigativo dos professores face à sua prática, numa direção emancipatória (ZEICHNER & DINIZ-PEREIRA, 2012; 2014).

2. Tecendo o início do projeto: ler e escrever com FLICTS

O trabalho pedagógico com o livro FLICTS, de autoria de Ziraldo – e seus desdobramentos em momentos de leitura e produção de textos “para valer” em sala de aula -, teve origem no interesse que este autor despertou nos alunos, num contexto em que muitos outros autores proporcionaram, através das suas obras e palavras, momentos significativos de reflexão e deleite ao longo do ano letivo.

Tudo começou com as frequentes “visitas” que Ziraldo fazia em sala de aula aos alunos. A primeira delas aconteceu através do livro didático, quando a turma estudou o gênero textual entrevista. Uma das unidades abordadas trouxe uma entrevista com Ziraldo na qual ele conta como se tornou escritor, além de cartunista, chargista e jornalista, e como surgiu o seu prazer pela leitura. Ziraldo menciona na entrevista que sempre teve contato com livros e desenhos, desenvolvendo essa habilidade, inclusive trabalhando em vários jornais e revistas. Ao longo do seu relato, também menciona os seus personagens mais famosos e que atravessaram gerações, como o Menino Maluquinho, a Turma do Pererê e a professora Maluquinha. Refere a sua primeira obra infantil – FLICTS – que representou um marco na sua carreira como escritor e cuja publicação está presente em diversos países.

Os alunos ficaram muito interessados pela obra de Ziraldo, contudo, ainda não tínhamos em mente a realização de um trabalho pedagógico com uma publicação específica deste autor. Recebemos a

segunda “visita” de Ziraldo, melhor dizendo, fomos ao seu encontro na biblioteca da escola, quando fazíamos um passeio literário habitual. Lá estava o livro *Tantas Tias*, deste autor. De “Tia em Tia”, a leitura da obra permitiu que a turma revisitasse cada tia querida que povoava os pensamentos sob a forma de saudade e a vida cotidiana. Numa outra visita à biblioteca, descobriram o *Menino Maluquinho* em quadrinhos e realizaram a sua leitura avidamente.

Como bem salienta Bronfenbrenner (1996), os ambientes e as relações entre eles, as interações entre vários contextos e culturas, têm um papel decisivo na construção da pessoa, no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Foi possível perceber esse aspecto na prática, pois a influência de Ziraldo e das suas obras ampliaram e influenciaram o microcontexto da sala de aula e mais especificamente os alunos. Assim, o interesse inicial pela entrevista contida, no livro didático, aguçou a percepção dos alunos para outras obras do autor, pela sua vida, personagens, ampliando as possibilidades de leitura de toda a turma.

Numa outra oportunidade, foi o microcontexto da formação continuada da qual participamos na escola que ampliou as possibilidades da leitura das obras de Ziraldo para os alunos do 3º ano. No âmbito dos encontros formativos realizados mensalmente, dinamizados pelo Observatório das Práticas de Leitura e Escrita, no contexto do GLEPDIAL (Grupo de Estudos e Pesquisa do Ensino da Leitura e da Escrita como Processos Dialógicos da Universidade Federal do Maranhão), tivemos a oportunidade de refletir sobre as práticas, numa perspectiva de autoformação, contrariando ações que não têm em consideração os saberes dos professores e os conhecimentos que são (re)construídos na prática docente.

Ao longo desse processo formativo, foi criado um Clube de Leitura no qual decidíamos coletivamente qual obra seria objeto de leitura e partilha. Para a nossa surpresa e como forma de dar início ao processo, fomos presenteados (os professores participantes) com o exemplar de “Uma Professora Muito Maluquinha”, um livro que já tivemos oportunidade de ler e que teve um sabor especial por dois motivos: visitar uma obra pela qual temos muito carinho e

novamente ter contato com Ziraldo. Cabe referir que o contexto da formação e da sala de aula se entrelaçaram através das temáticas e reflexões sobre as práticas e através da sugestão do Clube de Leitura. Finalmente, a Professora Maluquinha (e Ziraldo) faria parte dos momentos de leitura e rodas de conversa em sala de aula!

Apresentamos a obra aos alunos, que ficaram muito entusiasmados! Ao longo dos dias, partilhávamos a leitura e fomos (re)descobrimos as aventuras da Professora Maluquinha e da sua turma. Torna-se importante ressaltar que a forma como ela (a Professora Maluquinha) ministrava as suas aulas, de maneira lúdica, demonstrando amor e interesse pela aprendizagem dos seus alunos, começou a fazer parte do ideário da nossa turma. Era possível perceber que o universo mágico da literatura dialogava com os seus sonhos, desejos e o único exemplar da turma tornou-se objeto de desejo e rapidamente começou a circular para a leitura individual.

A leitura coletiva parecia “capítulo de novela” ansiosamente aguardado. Muitas antecipações, inferências, checagens foram feitas. Tanto conhecimento construído!... Conhecimento sobre o autor, sobre o gênero textual, sobre o contexto no qual a história acontece, conhecimento pedagógico (afinal, a professora Maluquinha ministrava verdadeiras aulas de Didática!) e conhecimento de nós mesmos, pois trouxemos à consciência as nossas preferências pedagógicas e o que consideramos ser um bom professor.

Ao retornarmos à formação continuada para o momento de compartilharmos as impressões e emoções relacionadas à leitura do livro supracitado, os trechos destacados versavam, quase a totalidade, sobre a forma lúdica e amorosa como a Professora Maluquinha fazia a transformação deliberativa¹ do conhecimento (NÓVOA, 1991) e tornava a aprendizagem dos seus alunos significativa. Nesse contexto, as formadoras desafiaram-nos a

¹ No presente artigo optamos por utilizar o conceito de Transformação deliberativa em vez de transposição didática, tendo em consideração os aspectos reflexivos e os conhecimentos necessários que se mobilizam no trabalho do professor na organização do trabalho pedagógico.

desenvolver com alunos projetos didáticos nos quais a formação de leitores e escritores (e conseqüentemente dos alunos) tivesse protagonismo no contexto escolar. Nesse sentido, optamos por desenvolver um projeto que tivesse a leitura e, sobretudo, a oportunidade de escrita de textos reais, como elementos transversais na formação de alunos leitores e produtores de textos e também promovesse a melhoria no processo de aprendizagem nos aspectos do uso e da reflexão sobre a língua.

Assim, diante do interesse dos alunos pela obra de Ziraldo, decidimos (nós e as crianças) que faríamos a leitura do livro FLICTS, uma vez que este, primeiro livro infantil deste autor, completaria 50 anos em 2019. Uma oportunidade de ampliar as vivências de leitura das crianças, que culminou em situações de produção de textos com interlocutores/destinatários reais.

A história de uma cor rejeitada seria o fio condutor para rodas de conversa, refletindo sobre aspectos referentes ao preconceito, à autoestima, dentre outros relevantes e de interesse dos alunos, gerando leituras e momentos de produção de textos com funções comunicativas reais e momentos de reflexão sobre a língua à serviço da melhoria desse processo. Nesse sentido, destacamos a produção do texto autobiográfico (pelas características de personalidade e oportunidade de reflexão dos alunos sobre si mesmos), num processo de ruptura da perspectiva técnica do ensino da leitura, escrita e revisão de textos.

3. Entrelaçando os fios da pesquisa-ação: investigar e intervir

O Projeto Ler e Escrever com FLICTS desenvolveu-se numa perspectiva de pesquisa-ação (PA) e foi dinamizado no segundo semestre do ano letivo de 2019, numa turma de 3ª ano do ensino fundamental de uma escola da Rede Municipal de Ensino de São Luís. Cabe ressaltar que a escola se situa em um bairro periférico da capital e atende alunos oriundos de famílias de baixa renda.

A turma em que o Projeto de PA (e também didático) foi desenvolvido é composta por 30 alunos na faixa etária dos 8 aos 14

anos, sendo dois alunos especiais (um autista e um com deficiência intelectual). A maior parte dos alunos está alfabetizada, mas, de maneira geral, no início do ano foram evidenciadas muitas dificuldades no processo de leitura, interpretação e produção dos mais variados gêneros textuais.

Diante disso, ao longo do ano letivo de 2019, realizamos um trabalho contextualizado de uso e reflexão sobre a língua, de maneira lúdica e em situações reais de uso, ressignificando o trabalho de reflexão sobre a língua. O Projeto “Ler e Escrever com FLICTS” insere-se nessa perspectiva de aprendizagem da língua, através de uma metodologia que valoriza a reflexão sobre a língua em situações de uso, a ação, a experiência dos educandos e uma participação ativa em todas as etapas, definidas colaborativamente entre as professoras e os alunos. A leitura e a escrita ganham sentido para a criança e são abordados pelo professor como um objeto cultural complexo (LERNER, 2002).

A pesquisa-ação foi escolhida como estratégia de intervenção e inovação por ser capaz de potencializar, de forma simultânea, a aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento profissional das professoras envolvidas, pois integra o questionamento autorreflexivo, sistemático, participado e colaborativo para melhorar a prática através da reflexão sobre os efeitos da ação, encerrando elevadas potencialidades formativas e transformadoras das situações educativas (CARR & KEMMIS, 1986; 2009, KINCHELOE, 2003, ZEICHENER; DINIZ-PEREIRA, 2014).

De acordo com as finalidades e objetivos do Projeto, podemos situá-lo numa perspectiva de pedagogia para a autonomia com opção pela PA emancipatória como forma de intervenção na realidade. Nesse sentido, “[...] a investigação surge como uma extensão do papel do professor, podendo e devendo ser parte integrante do trabalho profissional do mesmo”, na medida em que articula a investigação pedagógica e a reflexão crítica sobre a prática e a profissão, com o objetivo de transformar o contexto de atuação profissional (MOREIRA, 2001, p. 39).

De acordo com Vieira (2006), as condições que favorecem uma pedagogia para a autonomia em contexto de ensino-aprendizagem estão relacionadas, sobretudo, com a natureza das atividades e os papéis pedagógicos que alunos e professores desempenham, sendo as atividades caracterizadas pela transparência, integração e adequação ao contexto e pelos papéis voltados para a (auto) formação e regulação do processo de ensino-aprendizagem, nos quais professores e alunos participam colaborativamente das experiências de aprendizagem.

Torna-se importante ressaltar que, ao longo do Projeto Didático e de PA, optamos por estratégias metodológicas diferenciadas, desenvolvidas com os alunos da turma, de forma a potenciar a formação de leitores/as e produtores/as de textos verdadeiros e, conseqüentemente, a sua aprendizagem e autonomia. Tais objetivos orientaram o desenvolvimento de estratégias de PA e a produção de materiais de ensino-aprendizagem-investigação, numa homologia que resultou numa ação pedagógica reflexiva que favoreceu o desenvolvimento e a aprendizagem dos envolvidos.

4. Adornando as linhas de desenvolvimento do projeto e (algumas das) aprendizagens realizadas

O trabalho pedagógico que desenvolvemos foi organizado através de um projeto didático, tendo em vista que essa abordagem favorece uma visão interdisciplinar do conhecimento, isto é, a aprendizagem por meio da experiência e o desenvolvimento da autonomia dos alunos (ALMEIDA, 2002). Torna-se importante salientar que o Projeto possuía funções didáticas e investigativas, pois visava à transformação/melhoria de um contexto e a reflexão contínua sobre as aprendizagens realizadas, num processo de retroalimentação permanente.

A seguir, apresentaremos uma síntese das linhas de desenvolvimento do Projeto Ler e Escrever com FLICTS, através dos seus objetivos e estratégias didáticas/de pesquisa-ação (Quadro 1)

Quadro 1 - Linhas de Desenvolvimento do Projeto Ler e Escrever com FLICTS

	PROJETO LER E ESCREVER COM FLICTS	
Processo espiralado: formulação do tema, problema, revisão das questões e dos procedimentos didáticos e investigativos/ recolha de novas informações / análise/revisão da análise...	IDENTIFICAÇÃO DO TEMA/PROBLEMA Necessidade de formar alunos/as leitores/as e produtores/as de textos verdadeiros.	
	FORMULAÇÃO DE QUESTÕES	
	- Como trabalhar pedagogicamente a leitura e a escrita de maneira significativa, formando leitores e escritores críticos? - Que estratégias pedagógicas/materiais podem ser utilizadas para atingir os objetivos pretendidos?	
	OBJETIVOS (PARA OS/AS ALUNOS/AS)	
	- Valorizar-se enquanto pessoa, refletindo sobre as próprias diferenças e como cada um é único e com inúmeras qualidades. - Escutar e ler textos literários e autobiográficos, percebendo as suas peculiaridades e os procedimentos de leitura específicos. - Experienciar a (re)construção de textos autobiográficos, refletindo sobre a sua história de vida e a superestrutura deste gênero textual; - Participar de momentos de (re)escrita individual e coletiva de textos autobiográficos e teatrais. - Refletir sobre o processo de escrita através da experiência de (re)construção de textos reais, numa perspectiva contextualizada de uso e reflexão sobre a língua.	
DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS DE PA	DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS	
- Diagnóstico (inicial e ao longo do período de duração do Projeto) das dificuldades e progressos de aprendizagem dos alunos;	- Rodas de conversa. - Leitura do livro Flicts, vivenciando estratégias de leitura. - Leitura da biografia de Ziraldo.	

	<ul style="list-style-type: none"> - Planejamento e realização de atividades tendo como eixo norteador a temática do Projeto. - Desenvolvimento de um livro contendo as produções dos alunos e de um portfólio contendo o processo de escrita das autobiografias. - <i>Feedback</i> aos alunos das aprendizagens realizadas ao longo de todo o processo. - Registros da professora-investigadora (notas de campo, fotografias, gravações em áudio e vídeo). - Auto e hetero/avaliação dos alunos sobre as aprendizagens desenvolvidas e consolidadas (registro em vídeo e roda de conversa). 	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão sobre a mensagem principal do livro <i>Flicts</i> e como pode ser aplicada em nossa vida; - Visionamento de vídeo sobre a ida do homem à Lua, relacionando-o com a frase “A Lua é <i>Flicts</i>” e o autógrafo de Neil Armstrong ao final do livro. - Pintura de um autorretrato. - Elaboração de uma linha de tempo da vida de cada aluno. - Elaboração e preenchimento de um roteiro-base para a produção da autobiografia. - Produção/revisão (individual e coletiva) das autobiografias. - Produção do livro de autobiografias da turma. - Adaptação do livro <i>FLICTS</i> para um texto teatral. - Exposição aos responsáveis e à escola das produções dos alunos ao longo do Projeto.
<p>AValiação dos Resultados</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexões coletivas no âmbito da formação do OBPLE. 		

	<ul style="list-style-type: none"> - Roda de conversa e registro das avaliações dos alunos ao Projeto (em vídeo). - Mostra dos materiais produzidos ao longo do projeto.
--	--

Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Conforme podemos observar na Tabela 1 e destacamos no início deste artigo, as atividades desenvolvidas tiveram como fio orientador a leitura do livro FLICTS, de Ziraldo, num contexto de valorização das diferenças e de produção de textos reais (em nosso caso, uma autobiografia). A esse respeito, a literatura na área traz inúmeras contribuições, dentre as quais, a afirmação de que, quando os alunos estão envolvidos em situações de leitura e produção de textos reais e com destinatário, ocorre maior empenho, motivação e aprendizagem (SOLEÉ, 1998; VYGOTSKY, 1998; SILVA & MELO, 2007).

O aspecto supramencionado foi um elemento estruturante das nossas escolhas metodológicas e objeto de análise e reflexão ao longo do desenvolvimento das atividades pelos alunos. Um exemplo a ser mencionado refere-se à proposta de elaboração das autobiografias e à confecção de um livro de coletânea das produções (Figura 1) que foram entregues aos pais/responsáveis e compôs o acervo da biblioteca.

De acordo com os alunos, esse foi um fator motivador para um maior empenho nas produções com sucessivas revisões (individuais e coletivas) que tiveram a duração de dois períodos letivos até a versão final. Dessa forma, o longo período de elaboração das autobiografias (que tiveram como ponto de partida o autorretrato, a linha de tempo da vida e um roteiro tipo entrevista) foi prazeroso e permitiu aos alunos experienciarem (LARROSA, 2002) as várias etapas de elaboração e revisão de um texto até o produto final (livro).

Figura 1 - Livro das autobiografias dos alunos do 3º ano



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Conforme mencionaram os alunos, escrever exige “cuidado” e “pensar antes de escrever” e “ver se está bom”, pois o texto “não pode estar de qualquer jeito porque alguém vai ler”. Nesse sentido, a gramática deixou de ser percebida como um conjunto de regras e foi colocada a serviço de um objetivo, em situação de uso e correções realmente necessárias em função das dificuldades de escrita dos alunos. Esse aspecto também foi observado quando fizemos coletivamente a adaptação do livro FLICTS para um texto teatral (Figura 2). Isso exigiu que refletíssemos sobre a estrutura deste tipo de texto (JOLIBERT, 1994): cenas, narrador, personagens,

rubrica, etc., e quais decisões precisaríamos tomar para atingir o objetivo supracitado.

Figura 2 - Adaptação do livro *Flicts* para um texto teatral

A HISTÓRIA DO FLICTS

Diretor de cena: Patrícia

CENA 1 – A história do frágil, feio e aflito Flicts

Narradora: Annanda

Flicts: Kauê

Vermelho: Lauanda

Amarelo: Richard

Azul: Carlos

Caixa de lápis: Adriel

Narradora: Era uma vez, uma cor muito rara e muito triste que se chamava Flicts.

Não tinha a força do Vermelho.

Não tinha a imensa luz do Amarelo.

Nem a paz que tem o azul.

Era apenas o frágil, feio e aflito Flicts.

Tudo no mundo tem cor. Tudo no mundo é Azul, Cor-de-rosa ou Furta-cor, é Vermelho ou Amarelo. Quase tudo tem seu tom, Roxo, Violeta ou Lilás. Mas não existe no mundo nada que seja Flicts. Flicts nunca teve par, nunca teve um lugarzinho num espaço bicolor. Não, não existe no mundo nada que seja Flicts. Na escola a caixa de lápis cheia de cor de colorir paisagem, casinha, cerca, flor, caminho, ciranda e fita, não tem lugar para Flicts.

Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

As situações didáticas que envolvem o “escrever para valer”, que valorizam e ampliaram o que o aluno já sabe, em situações comunicativas com interlocutores reais, têm maior possibilidade de serem percebidas como significativas e geradoras de aprendizagens, desenvolvendo uma atitude crítica e reflexiva sobre a língua. De acordo com Bakhtin (2012), todo enunciado deve conter uma razão para ser produzido, ter uma finalidade, resultando em produções (situações comunicativas) significativas.

A esse respeito, vale destacar o impacto que o livro de autoria dos alunos teve nos pais/responsáveis. Na oportunidade em que os pais/responsáveis retornaram à escola após a entrega dos livros, mencionaram sua satisfação com a leitura e o orgulho que sentiram pelo resultado final. Relataram que a leitura resultou em momentos

de prazer e diversão, além de permitir-lhes conhecer mais sobre a turma e suas preferências.

Para (não) concluir

As atividades do Projeto foram potenciadoras do processo de aprendizagem, reflexão e autonomização dos alunos (e professoras), ampliando o seu universo cultural, a interrelação entre os mais variados contextos e o trabalho com a leitura e a escrita de maneira prazerosa e significativa.

Ao longo do projeto ocorreu a homologia dos processos didáticos e investigativos próprios de contextos que envolvem pesquisa-ação, nos quais precisamos refletir sobre a nossa prática e agir no sentido de melhorá-la. Assim (nós professoras) pudemos evidenciar aprendizagens no processo de reflexão e teorização sobre a prática (no sentido *praxeológico*), na medida em que experienciamos um processo de reflexão-ação-reflexão, que se constituiu (auto)formativo e basilar na (re)construção de conhecimento sobre a prática pedagógica e melhoria do fazer pedagógico.

As conclusões revelam aprendizagens nos aspectos didáticos e de procedimentos de pesquisa que são fundamentais para a melhoria da prática docente e aprendizagem dos alunos. É de salientar que intervenção, na prática, exige uma reflexão cuidadosa, compreensão do problema e escolha de alternativas para transformá-la (DEWEY, 1959). Nesse processo ocorrem aprendizagens de cunho teórico-metodológico que se afastam da perspectiva de receituário e se voltam para a ação reflexiva em situações indeterminadas e que nos desafiam cotidianamente (SCHÖN, 2000).

Podemos afirmar que ocorreu um movimento dialético de ruptura da perspectiva técnica do ensino da escrita e da revisão de textos escritos, evidenciando-se o envolvimento dos alunos no processo de concepção, escrita e revisão do texto autobiográfico, comprometendo-os ao longo de todo o trabalho e com o resultado final, numa ressignificação do ensinar e do aprender. Evidenciamos uma crescente autonomização dos alunos na produção escrita e,

consequentemente, maior aprendizagem também nos aspectos referentes ao uso e reflexão sobre a língua.

Referências

- ALMEIDA, M.E.B. **Educação, projetos, tecnologia e conhecimento**. São Paulo: PROEM, 2002.
- BAKTHIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2012.
- BRONFENBRENNER, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- CARR, W. & KEMMIS, S. **Becoming critical: education, knowledge and action research**. London: The Falmer Press, 1986.
- CARR, W., & KEMMIS, S. Educational Action Research: A Critical Approach. In: NOFKE, S. & SOMEKH, B. (Ed.). **The Sage Handbook of Educational Action Research**. Los Angeles: Sage, 2009. p. 74-84.
- DEWEY, J. **Como Pensamos**. São Paulo: Nacional, 1959.
- ERAUT, M. Prefácio. In: C. Day, **Desenvolvimento profissional dos professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.
- JOLIBERT, J. (org.) **Formando crianças produtoras de texto**. Porto Alegre: ArtMed, 1994.
- KINCHELOE, J. L. **Teachers as researchers: qualitative inquiry as a path to empowerment**. London e New York: Routledge Falmer, 2003.
- LARROSA, J. 2002. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação. N.19. jan/fev/mar/abr 2002.
- LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.
- MOREIRA, M. A. **A investigação-ação formação reflexiva do professor estagiário de Inglês**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2001.
- NÓVOA, A. (Coord). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In A. NÓVOA (org.), *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991, pp.15-38.
- SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

- SILVA A & MELO K. L. *Produção de textos: uma atividade social e Cognitiva*. 1ed., 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SOLÉ I. *Estratégias de Leitura*: Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- VELLENICH, A. M., FERREIRA, A. M., MARCONDES, N. A. & CASTRO, M. A. Comunidade Aprendiz: a escola como *locus* de formação e desenvolvimento do professor. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, n. 42, p. 161 – 176, jan./abr. 2017.
- VIEIRA, F. Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão pedagógica. In: VIEIRA, F., MOREIRA, M. A., BARBOSA, I., PAIVA, M. E FERNANDES, I. S. **No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia**. Mangualde, Edições Pedago, 2006. p. 15-44.
- VYGOTSKY L. S. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WENGER, E. **Communities of practice and social learning systems**: the career of a concept. In C. BLACKMORE (Ed.), *Social learning systems and communities of practice* (pp. 179-198), London, UK: Springer, 2010.
- ZEICHNER, K & DINIZ-PEREIRA, J.(orgs). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. São Paulo: Autêntica, 2012.
- ZEICHNER, K. & DINIZ-PEREIRA, J. Pesquisar e transformar a prática educativa: mudando as perguntas da formação de professores, – uma entrevista com Kenneth M. Zeichner. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 2211 – 2224, out./dez., 2014.

DESAPRISIONANDO OS GÊNEROS TEXTUAIS: por uma linguagem viva no quarto ano

Jorgiana Cristine Pontes Nascimento

Serginaura Rabêlo da Silva

Telma Maria Ferreira

1. Introdução

O Observatório das Práticas de Leitura e Escrita surgiu como Projeto de Pesquisa oriundo da Universidade Federal do Maranhão, e vem se constituindo um elo entre esta Instituição e a Escola Pública, pois tem como finalidade vivenciar intensamente reflexões, estudos e pesquisas voltadas para o cotidiano da sala de aula, mais precisamente para a concepção de linguagem que fundamenta o trabalho com a leitura e a escrita.

Os encontros de autoformação proporcionados pelo Observatório das Práticas de Leitura e Escrita se caracterizaram como momentos de reflexões que impulsionaram mudanças nos sujeitos envolvidos. Mudanças só acontecem quando decidimos vivenciar desafios e experiências de propostas que acreditamos que podem fazer a diferença. Nesse cenário, o desafio proposto para as pesquisadoras (nessa categoria estão inclusas as professoras regentes da escola U.E.B. Agostinho Vasconcelos) foi desenvolver um projeto de trabalho fundamentado na linha teórica e metodológica experienciada nesses encontros.

Concordamos com Hernández e Ventura (1998, p.17) quando afirmam que “cada contexto de aprendizagem está marcado por um conjunto de fatos e circunstâncias que conformam sua singularidade”. Nesse sentido, acreditamos que o diálogo deve se constituir o alicerce

das relações em sala de aula, perspectiva que subsidiou o nosso envolvimento nas atividades desenvolvidas na turma do 4º ano A, matutino. Nesse processo, observamos o interesse dos/as alunos/as por textos curtos e com rimas, o que desencadeou na escolha coletiva de trabalhar com o gênero textual cordel.

Dessa forma, este artigo tem por objetivo discutir como o trabalho com o gênero textual cordel, baseado na experiência vivenciada no Projeto de Trabalho “Desconstruindo barreiras: o cordel como prática cultural na sala de aula”, influenciou o processo formativo dos sujeitos envolvidos. Para tanto, nos fundamentamos em: Bakhtin (2003), Hernández e Ventura (1998), Jolibert e colaboradores (1994), Jolibert, Jacob e colaboradores (2006), Vygotsky (2001), entre outros.

No primeiro momento do texto, abordamos a importância de apresentarmos aos/as alunos/as a escrita como um instrumento cultural por meio dos gêneros textuais ou gêneros discursivos. Em seguida, apresentamos como o gênero cordel emerge na sala de aula, por meio do desenvolvimento de um Projeto de Trabalho, assim como as aprendizagens geradas nos sujeitos envolvidos nesse processo de ensino da leitura e da escrita.

2. A língua pulsa na escola: os gêneros textuais em sala

Ao longo da história da humanidade, várias áreas da ciência vêm fornecendo provas de que o/a homem/mulher se distingue radicalmente das espécies animais. Segundo Leontiev (1978, p.261), no campo das discussões científicas, a ciência progressista parte da ideia de que “o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade.”. Nesta perspectiva, Engels (1900 *apud* LEONTIEV, 1978, p.262) afirma que a diferença entre o desenvolvimento dos animais e o desenvolvimento do homem consiste em que este está submetido às leis sócio-históricas.

Estudos, pesquisas e discussões científicas (VYGOTSKY, 2001; ELKONIN, 1987; MUKINA, 1995) subsidiaram o estabelecimento da

certeza de que as habilidades e características especificamente humanas são adquiridas mediante um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações anteriores. Isso implica a compreensão de que o sujeito aprende a ser homem/mulher, por meio de uma ação efetiva sobre os objetos e fenômenos criados pela cultura humana. Para tanto, as relações do indivíduo no mundo são sempre mediadas por outros seres humanos, sendo a comunicação a condição necessária para o desenvolvimento humano na sociedade.

A linguagem oral e a linguagem escrita se constituem representações dessa comunicação e norteiam as ações do/a homem/mulher no mundo, por isso se caracterizam como atividades necessárias para a sua sobrevivência.

Se nos comunicamos por meio da fala com o/a outro/a, utilizando a escrita como forma de linguagem, ela também precisa ser direcionada para esse/a outro/a, o que só ocorre por meio de textos, os mais variados, desde o convite para um aniversário até um documento jurídico. Na verdade, como pontua Jolibert e colaboradores (1994), existem muitas situações para se ler e se escrever “para valer”, dentre as quais destacam-se:

- para responder à necessidade de viver com os outros;
- para se comunicar com o exterior
- para descobrir as informações das quais se necessita;
- para fazer (brincar, construir, levar a termo um projeto-emprego)
- para estimular o imaginário;
- para documentar-se [...]. (JOLIBERT e colaboradores, 1994, p.31).

Vale ressaltar que tais situações somente podem ser concretizadas quando elegemos os textos como unidade básica, pois,

a oração como unidade da língua, à semelhança da palavra, não tem autor. Ela é de *ninguém*, como a palavra, e só funcionando como um enunciado pleno ela se torna expressão da posição do falante em uma situação concreta de comunicação discursiva. (BAKHTIN, 2003, 27 p. 289, grifo do autor).

Bakhtin (2003) aponta que, somente por meio dos gêneros discursivos, podemos viver a relação discursiva, ou seja, podemos falar ao/a outro/a e este/a outro/a nos responder. Assim, o sujeito,

[...] ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso ocupa simultaneamente em relação a ele uma posição responsiva: concorda, discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão, desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Nesse sentido, a diversidade textual deve existir no trabalho da escola, assim como o estímulo à produção e leitura de textos por parte dos/as alunos/as. Mas, não uma ação discente passiva, que apenas recebe os comandos e os realiza. Ao contrário, uma ação ativa, desejosa de ser realizada. Logo, é dever da escola, na pessoa mediadora do/a professor/a, criar em seus/suas alunos/as a necessidade de ler e escrever, de maneira que faça sentido para eles/as.

Nessa perspectiva, o/a professor/a precisa estabelecer uma relação horizontal com os/as alunos/as, pois o processo de ensino-aprendizagem tem como característica o aprender juntos nessa jornada. Não se pode negar o que Freire (1997, p. 25) diz sobre prática docente. Para esse educador,

[...] quem forma se forma e re-forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado [...]. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Compreendemos, então, à medida que o/a formador/a ensina também é formado/a pelos/as formandos/as, pois o ato de ensinar constitui-se em meio à reflexão, com sujeitos que pensam e que têm suas próprias realidades. Essas realidades não podem ser negadas e substituídas pela hierarquia de conhecimentos.

Devemos ter em mente que “formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. [...] processo em que cada pessoa, permanecendo ela

própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interação.” (MOITA, 1992, p. 115). A formação não é estática, mas perpassa por fatores tanto externos à escola quanto à subjetividade dos/as envolvidos/as, e viver essa experiência é um processo construído constantemente e inacabado.

É nessa perspectiva que lançamos o olhar para a construção do nosso processo formativo na sala de aula do 4º ano A, do ensino fundamental, do turno matutino. Percurso subsidiado nos diálogos entre pesquisadoras-alunos/as e alunos/as, que possibilitou à linguagem manifestar-se verdadeiramente nessas relações. Os bilhetes de carinho que recebíamos, permeados por versos rimados; a elaboração de letras de *rap* entre os/as alunos/as na hora do intervalo; a criação de letras de *funk* seguidas das coreografias também elaboradas pelos/as meninos/as, foram indícios para elegermos coletivamente o gênero textual cordel como um meio de aproximar os/as alunos/as da leitura e da escrita, bem como de atuarmos reflexivamente na busca de caminhos e possibilidades de práticas de apropriação da leitura e da escrita com sentido pelas crianças, experiência que apresentamos na seção que segue.

3. O cordel na escola: organizando e reorganizando saberes e práticas docentes acerca da leitura e da escrita

Acreditamos que o cordel, bem como qualquer outro gênero textual, para interessar os sujeitos aprendentes precisa deixar de ser um prisioneiro do livro didático. Cerutti-Rizzatti e Tomazoni (2016, p.78, grifos das autoras) complementam essa discussão, ao afirmarem:

[...] para reconhecer o *conto* fora da escola ele tem de ter entrado na escola muito proximamente ao modo como está fora dela. E fora da escola o *conto* não está no livro didático, está em livros em bibliotecas e livrarias; a *notícia* não está no livro didático, está em jornais nas bancas e nos *sites*; a *propaganda comercial* não está no livro didático, está em panfletos, em revistas, em jornais, na televisão, nas ruas. O livro didático, por sua vez, só existe dentro da escola; é da esfera escolar e não transita fora dela.

As referidas autoras nos provocam a pensar que trabalhar com gêneros textuais em sala de aula requer que o aluno o utilize com o fim para o qual foi criado. Para tanto, nós, pesquisadoras e professora da turma do 4º ano A, dialogamos sobre como atingir essa finalidade. No primeiro momento, foi apresentado pela professora da turma um plano de aula evidenciando como ela acreditava ser possível desenvolver esse gênero textual. Em seguida, apresentamos outras possibilidades de como pensar e organizar esse processo, o que culminou na escolha do Projeto de Trabalho e, conseqüentemente, no uso de seqüências didáticas.

Partindo dessa concepção, elaboramos o Projeto de Trabalho “Desconstruindo barreiras: o cordel como prática cultural na sala de aula”, com o objetivo de possibilitar às crianças aprender o cordel como uma verdadeira prática cultural, como uma linguagem viva, pertencente ao mundo e ao nordestino.

Começamos a explorar o gênero textual cordel, por meio da apresentação de modelos de diversos folhetos trazidos por nós e outros selecionados pela professora. Na biblioteca da escola, tivemos uma feliz descoberta, o livro “Fábulas de La Fontaine” em cordel, de autoria do escritor maranhense Wilson Marques (2018). Estes materiais asseguraram maior familiaridade dos/as alunos/as com este gênero textual.

O contato com esse material possibilitou-nos ricos momentos de aprendizagem e trocas. Os/as alunos/as imergiram na leitura e espontaneamente fizeram seus apontamentos: “tem rima”; “lembra poema”; “lembra as músicas”; “tem estrofes e versos”. Ao ter acesso ao registro escrito, eles/elas tiveram possibilidade de questioná-lo “[...] a partir de indícios diversos, de acordo com o que está procurando num texto [...]” (JOLIBERT e colaboradores, 1994, p.149). Além disso, também ficaram surpresos ao descobrirem que alguns daqueles cordéis foram escritos por crianças da sua idade. Outro fato que gerou olhos arregalados e expressões de surpresa foi a descoberta de que o autor do livro, Wilson Marques, é maranhense e mora em São Luís. Tal descoberta desencadeou

neles/as a curiosidade em descobrir outros/as autores/as maranhenses que produziam textos em cordel.

Compartilhando essa curiosidade com alguns sujeitos da escola, outra pesquisadora, atuante na biblioteca dessa instituição, mencionou que conhecia uma cordelista maranhense muito talentosa, Raimunda Frazão, e se disponibilizou a levá-la para uma roda de conversa com os/as alunos/as do 4º ano A, que ficaram eufóricos por este momento. Euforia justificada pelo fato de que a roda de conversa se tornou nesta sala de aula um dos momentos mais esperados e vivenciados pelos/as alunos/as, professora e pesquisadoras, uma vez que, juntos, aprendemos a construir esse espaço de troca. Inicialmente, os debates ocorriam em uma sala de aula organizada em fileiras, sem respeito à fala dos colegas e com muitas interrupções. Cenário que foi se transformando coletivamente a cada encontro, por meio da atuação dos/as alunos/as, mediante o estabelecimento de combinados e a organização de rotinas e tarefas.

Consideramos que as rodas de conversa se tornam essenciais para que o/a aluno/a possa dizer a sua palavra ou, como aborda Bakhtin (2003), para que possa deixar claro o seu “projeto de dizer”. É por meio deste momento que o/a professor/a tem a oportunidade de conhecer a “palavra mundo” do/a aluno/a e o que ele/a precisa saber ou não para avançar nessa palavra. Além disso, ao ouvir o/a professor/a e os/as demais colegas, o/a aluno/a vai tendo a possibilidade de, a partir das palavras dos outros/as, rever as suas, fazendo acréscimos a elas, como bem aborda Volóchinov (2017, p.205, grifo nossos):

[...] a palavra, ela é justamente o produto das inter-relações do falante com o ouvinte. Toda palavra serve de expressão a “um” em relação ao “outro”. Na palavra, **eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade.** A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor.

Volóchinov (2017) nos leva a compreender que vamos nos formando com as palavras dos outros, aspecto que também vai influenciar significativamente para que possamos dizer a nossa palavra por meio do registro escrito, especialmente quando temos a possibilidade de ouvir o outro sobre o que escrevemos, o que vai contribuir para a geração de importantes registros reflexivos.

Nessa perspectiva, houve uma mobilização dos/as alunos/as para recepcionar a cordelista Raimunda Frazão; um grupo de alunos/as ficou responsável pela organização do ambiente, outro grupo se prontificou a registrar os questionamentos que os/as colegas/as iriam fazer e elaboraram um roteiro de perguntas.

Após o encantamento com as produções e a história de vida da cordelista, alguns/algumas alunos/as demonstraram interesse em conhecer a biografia do escritor, também maranhense, Wilson Marques. Foi por meio da biografia desses escritores que os/as alunos/as sentiram-se motivados/as a construir suas autobiografias, posicionando-se como autores/as principais e dando sentido à escrita. Após a produção, fizemos uma revisão coletiva com base em uma das autobiografias produzidas, de modo que os alunos pudessem ser ensinados a viver esse processo, uma vez que não se trata de uma aprendizagem automática. Para tanto, eles foram compreendendo que, para revisar um texto, é necessário:

[...] ler o escrito;
identificar dúvidas possíveis;
encontrar soluções satisfatórias;
ter claro o que se pede que corrija (o conteúdo, o estilo, a ortografia, a caligrafia, a apresentação, o formato, etc.). (CURTO; MORILLO; TEIXIDÓ, 2000, p.155).

Posteriormente, todos/as foram incentivados/as a corrigirem os seus textos com o auxílio da professora e das pesquisadoras. Percebemos que as crianças quando são estimuladas e incentivadas a escrever, produzem com bastante desenvoltura. Desenvoltura também presente durante a produção dos cordéis, que teve como proposta possibilitar a expressão das ideias e a imaginação das

crianças por meio da escrita autoral e da pintura. Como forma de dar materialidade ao uso do gênero textual cordel em sala de aula, priorizamos dois momentos: a exposição e a produção; esta última se segmentou em produção coletiva e produção individual. Na exposição apresentamos aos/as alunos/as modelos reais de cordéis, oportunizando-lhes o contato com a linguagem viva da realidade social, motivando-os/as à posterior produção, vislumbrando um interlocutor verdadeiro. Nessa etapa, tivemos por intenção fazer com que os/as alunos/as refletissem sobre

[...] as diferenças genéricas existentes entre os mais variados tipos de textos. [...] mostrar o papel desses gêneros no processo social de interação verbal, como forma de garantir a competência e a adequação discursiva do aluno para as mais variadas situações de interação socioverbal a que ele poderá ser exposto fora dos limites escolares. [...] seguindo os princípios teóricos de BAKHTIN, levar para dentro da sala de aula – até onde o limite natural da escola permite – a realidade dinâmica das relações lingüísticas que estão acontecendo fora dela. (FARACO; CASTRO, 1999, p.8, grifo dos autores).

Após a exposição, iniciamos a produção escrita, uma vez que “[...] não basta apenas ler tipos diferentes de textos para aprender a produzi-los; é preciso também estimular a sua produção, afinal, a linguagem, num sentido amplo, aprende-se mesmo é na interação verbal” (FARACO; CASTRO, 1999, p.8). Essa produção foi trabalhada em dois momentos distintos: na produção coletiva e na produção individual. A produção coletiva possibilitou aos/as alunos/s produzirem o texto com a professora, o qual foi sendo elaborado com base nas ideias e informações das crianças. De acordo com Jolibert, Jacob e colaboradores (2006, p.193, grifos das autoras), nesse momento conseguimos perceber que a criança “é capaz de produzir textos muito mais amplos e mais complexos, sempre que alguém os escreva para ela, isto é, sempre que ela possa ditar o seu texto a um secretário à sua disposição”.

Nessa perspectiva, os/as alunos/as, ao serem questionados sobre qual tema abordar nessa produção, chegaram ao consenso de homenagear a Escola, o que resultou na produção a seguir.

HOMENAGEM EM CORDEL

Eita, escola antiga!
Que está no meu coração
Surgiu há muitos anos
Para desenvolver a educação.
É uma escola organizada
Com uma razoável estrutura,
Tem como objetivo
Valorizar a cultura.

É dessa escola que falo
Que está em nossa comunidade,
Do vigia ao professor,
Todos tratados com lealdade.
Tem um ensino bom,
Ensino de qualidade.

Nossa escola é comprometida
Com tudo o que ela faz.
Da educação ao esporte
Ela sempre é demais.
A todos que dela fazem parte
Desejamos uma boa sorte!

Eita, escola querida!
Tem gestão democrática
Com foco em cada aluno
Que através do ensino
Vai conhecendo o seu mundo...

Autores/as: Alunos/as do 4º ano-A

Mediadora: Profª Telma

E assim, como afirma Souza (2010), à medida que o texto foi sendo construído, a professora foi chamando a atenção dos/as alunos/as para a organização do plano textual, o esclarecendo de algumas ideias, mostrando a importância e articulação dos argumentos, os conhecimentos linguísticos relacionados à forma (ortografia, concordância, pontuação, uso de letra maiúscula, etc.), entre outros.

Depois desses dois primeiros momentos (exposição e produção), os/as alunos/as foram desafiados/as a vivenciar a produção individual, ou seja, tiveram a oportunidade de registrar por escrito o que pensavam ou desejavam, o que somente foi possível quando experimentaram a escrita no seu real contexto de utilização, quando compreenderam o quê, o porquê e para quem estavam escrevendo. Trabalhar com as crianças adotando a metodologia apresentada, possibilitou-lhes compreender todo o processo de construção e, portanto, encontrar sentido no que estavam fazendo, ou seja, entender para que serve, de fato, o texto. Isso resultou em cordéis sobre futebol, família, cordelista, contos de fada, escola, cores, animais e festa junina.

FUTEBOL

Eita,campo lindo!
Cheio de alegria,
Cheio de pessoas,
Com muita harmonia.
Sempre tem golaço,
Que nos leva a euforia.

Tem time de montão,
E muita bola rolando.
Tem time de qualidade,
E muita gente gritando.

Futebol é alegria,
E o gol a grande emoção,
O torcedor sempre defende,
Seu time de coração.
No campo eu vou sempre estar.
Pra torcer pelo timão!

O futebol pelo mundo,
É uma forte paixão.
Tem sua copa do mundo,
Sempre com muita emoção.
Isso acontece há muitos anos,
Desde a sua criação.

Autor: Alexandre
Colaborador: Allyson

OS CORDELISTAS

Eu acho que o cordelista ama o cordel,
Assim como eu amo também.
Não existe coisa mais linda,
Do que escrever para alguém.
Desde a primeira vez,
Que li um cordel,
Agora vivo pensando,
E colocando no papel.

Estudei sobre alguns cordelistas,
Apolônio Alves dos Santos,
Que escreveu muitos folhetos.
Tem também Cego Aderaldo,
Firmino Teixeira também,
Tem nossa famosa
Raimunda Frazão,
Que nos fez um grande bem.

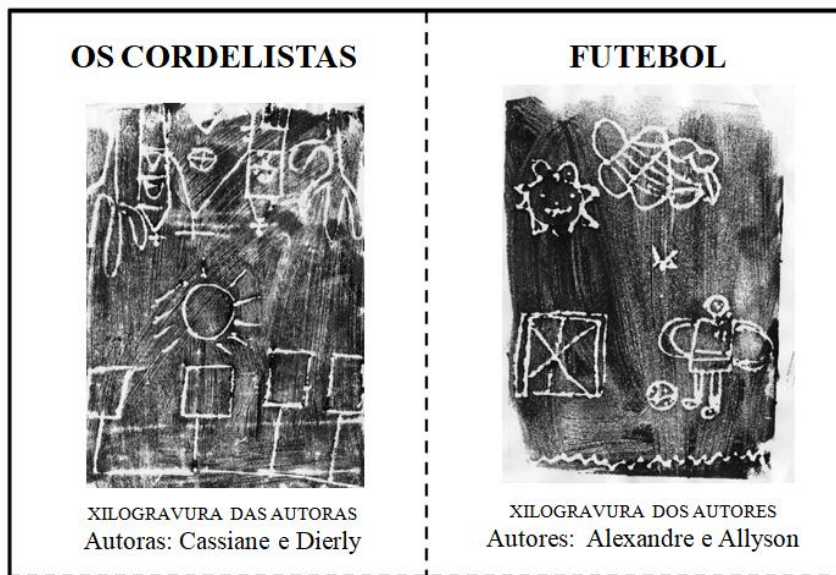
Eles são bons escritores,
Que nossa cultura possui!
Seja em qualquer idade,
Sua ideia sempre flui.
Cada um com seu jeito,
Fazendo belas rimas.
Sem nenhum preconceito,
Vão levando suas vidas.

Autora: Cassiane
Colaboradora: Dierly

Após essa etapa, partimos para a produção das capas dos folhetos de cordel. Para tanto, retomamos a exposição dos modelos de folhetos de cordel e explicamos a técnica da xilogravura, porém, utilizamos para esta finalidade o recurso da isogravura, que consiste em utilizar o isopor como suporte ao invés da madeira na produção

de um tipo de gravura. Cada criança foi orientada a fazer uma gravação no isopor, ou seja, um desenho relacionado à história escrita nos textos em cordel de cada um/a deles/as, que, posteriormente, foi pintado, ficando semelhante a um carimbo, depois reproduzida em uma folha de papel. Eis algumas das capas produzidas:

Figura 1 - Capa do Cordel



Fonte: acervo das pesquisadoras.

Toda essa produção escrita foi socializada com a escola e a comunidade, por meio da exposição dos folhetos de cordel em varal e declamação do cordel construído pela turma em homenagem à escola. Quanto às autobiografias, foram expostas em painel. Momentos marcados pela desenvoltura das crianças frente ao público que apreciava essas produções. Alunos/as totalmente desenvoltos/as graças à apropriação de todo o processo trabalhado.

Vale salientar, que o processo vivido apenas reforçou o que vínhamos discutindo durante todo o processo formativo: que os/as alunos/as precisam viver o ato de ler e o ato de escrever com o fim para os quais foram criados. Para isso, tornou-se necessário que

estivesse muito claro para eles/elas que, assim como fora da escola, dentro dela, tais atos precisam também ter como direcionamento um destinatário real.

4. Considerações finais

O contato com a Escola Pública por meio do Projeto de Pesquisa “Observatório das Práticas de Linguagem na Escola” possibilitou-nos vivenciar intensamente o processo formativo docente. Enquanto processo, houve várias etapas, cada qual com suas necessidades, tanto para as pesquisadoras quanto para os/as professores/as. Demandas foram tecidas e desenvolvidas no coletivo, por meio de diálogo e parceria.

Uma das etapas consistiu na construção do Projeto de Trabalho “Desconstruindo barreiras: o cordel como prática cultural na sala de aula”, que se constituiu um dispositivo para promover a vivência de atividades de leitura e escrita, que tem o texto como unidade de sentido, por meio do trabalho com o gênero textual cordel. A vivência desse Projeto proporcionou às crianças refletirem sobre a escrita e à professora refletir sobre suas concepções e sua prática. Esse processo só foi possível mediante o diálogo entre professora e pesquisadoras e destas com teóricos que defendem uma perspectiva de linguagem como interação.

Desse modo, foi construída e experienciada uma metodologia de trabalho que contemplou o processo interativo, no qual os/as alunos/as tiveram a possibilidade de interagir com textos em cordel, escrever e ler suas mais diversas possibilidades, por meio da exposição, produção coletiva e individual. Tal proposta foi de encontro a uma perspectiva que insistia em situações de leitura e escrita sem um objetivo real, em que crianças aprendiam a ler e escrever sem que fossem direcionadas a um auditório social.

Portanto, nesse movimento formativo, houve rupturas com concepções aprisionantes acerca do ensino da leitura e da escrita, para que ocorresse apropriação de uma concepção da linguagem

como sistema vivo, de natureza social, e com aquisição de forma social, não padronizada.

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CERUTTI-RIZZATTI; TOMAZONI. Gênero do discurso e educação em linguagem: inquietudes. SOUZA; SOBRAL (Orgs.) **Gênero, entre o texto e o discurso**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.
- CURTO, Luís Maruny; MORILLO, Maribel Ministral; TEIXIDÓ, Manuel Miralles. **Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e ler**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. V.I.
- ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico em la infância. In: DAVIDOV, V., SHUARE, M. (Org.) **La Psicología Evolutiva y Pedagógica em la URSS(Antología)**. Moscou: Editorial Progreso, 1987.
- FARACO, Carlos Alberto; CASTRO, Gilberto de. Por uma teoria lingüística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). **Educar em Revista**. nº15, 1999. Disponível em: http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_15/faraco_castro.pdf. Acesso em: 09 out.2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra,1997.
- HERNÁNDEZ, F; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho: O conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- JOLIBERT, Josette e colaboradores. **Formando crianças leitoras**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- JOLIBERT, Josette; JACOB, Jeanete e colaboradores. **Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade**. Trad. Ana Maria Neto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006
- LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Manuel Dias Duarte. 2.ed. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.
- MARQUES, Wilson. **Fábulas de La Fontaine em cordel**. São Paulo: Kit's Editora, 2018.

- MOITA, Maria Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora- LDA, 1992, p.111-140.
- MUKHINA, V. Leis fundamentais do desenvolvimento psíquico. In: MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar: um manual completo** para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes: 1995.
- SOUZA, Lusinete Vasconcelos de. Gêneros jornalísticos no letramento escolar inicial. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.
- VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017, 373p.
- VYGOTSKY, Lev. Obras Escolhidas. Tomo II. Madri, Espanha: A. Machado Libros, 2001.

A ESCRITA NO DIÁRIO DE BORDO COMO OPORTUNIDADE FORMATIVA PARA ALUNOS DO 4º ANO

*Silvanilde de Jesus Ferreira Matos Santos
Alcylene Dutra Pacheco Lima*

1. Introdução

A sala de aula é um grande laboratório onde o professor, na convivência diária com os alunos, deve estar atento aos seus avanços e dificuldades para que possa planejar aulas interessantes, que atendam às necessidades dos discentes e que façam sentido na vida deles.

Nesse contexto, a partir de uma pesquisa-ação realizada em uma sala de aula do 4º ano do Ensino Fundamental, com 23 alunos, na UEB Agostinho Vasconcelos, situada no bairro Pão de Açúcar, articulada às ações desenvolvidas pelo Observatório das Práticas de Leitura e Escrita, projeto de pesquisa da Universidade Federal do Maranhão (OBPLE), percebemos a necessidade de intensificar as atividades de leitura e escrita, visto que, sempre depois do recreio, os alunos tinham acesso à literatura. Os livros faziam parte do próprio acervo da professora, que costumava deixar o armário aberto para que os alunos tivessem livre acesso a estes materiais.

Após a reinauguração da biblioteca da referida escola, revitalizada pelos integrantes do OBPLE, verificamos o fomento da leitura e da escrita. Além dessa iniciativa, os encontros de autoformação dos professores proporcionados pelo Projeto de Pesquisa potencializaram o estudo sobre o ensino da leitura e da escrita, na perspectiva discursiva na escola. Além disso, o fato de a turma ter sido presenteada com a coleção de livros “Diário de um

Banana” mexeu com a curiosidade dos alunos, fazendo emergir neles o desejo de ler e escrever diários.

Tal cenário desencadeou a ideia de escrevermos um Diário de Bordo na turma como atividade permanente de leitura e escrita para relato pessoal do dia a dia vivido, o que fez surgir o Projeto Didático “Desbravadores da leitura e da escrita por meio do diário de bordo”. As situações de leitura e escrita vivenciadas pelos alunos durante o desenvolvimento do projeto provocaram o seguinte questionamento: Como a escrita no Diário de Bordo poderá se constituir uma oportunidade formativa para os alunos do 4º ano do Ensino Fundamental?

Nesse sentido, este artigo teve como objetivo compreender as contribuições formativas da escrita de Diário para o ensino e aprendizado da leitura e da escrita de crianças do quarto ano do Ensino Fundamental. Para garantir o alcance deste objetivo, foram realizadas observações durante as vivências de leitura e escrita com os alunos; encontros de autoformação de professores, aos sábados, mensalmente, para estudo e discussão coletiva do trabalho de formação de leitores e produtores de textos desenvolvido pela escola que proporcionou o aprofundamento teórico necessário sobre as concepções de leitura e escrita que embasariam o fazer pedagógico; além do desenvolvimento de ações de leitura e escrita, semanalmente, durante o segundo semestre de 2019, envolvendo o gênero Diário.

Assim, a Teoria da Enunciação de Bakhtin (1997) e os pressupostos sobre linguagem elaborados pela Escola de Vygotsky (1998), entre outros, constituem-se o marco teórico deste trabalho. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, que, para Vergara (2006, p.203),

[...] é um tipo de pesquisa social baseada na experiência, que é planejada e desenvolvida, sendo associada a uma ação ou à solução de um problema coletivo, no qual os investigadores e os participantes circunstanciais estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A pesquisa-ação implica vivenciar, num determinado ambiente que se quer investigar, uma ação que busque resolver um

problema identificado, no caso do 4º ano, a formação de leitores e produtores de textos. Desse modo, a pesquisa-ação é uma forma de experimentação em situação real, na qual os investigadores interferem com consciência, isto é, desempenham um papel ativo na solução do problema.

É relevante enfatizar que o desenvolvimento desta investigação fomentou a reflexão sobre os processos dialógicos da leitura e da escrita por meio dos gêneros textuais como oportunidade formativa do cidadão e porque acredita-se que a apropriação da leitura e da escrita deve ser objeto de investimento dos anos iniciais, para que a escola cumpra seu papel de ensinar. Nesse sentido, a forma como o professor conduz as aulas, proporcionando encontros entre os alunos e uso verdadeiro da linguagem escrita é fundamental para o desenvolvimento do ato de ler e escrever. A prática pedagógica do professor deve prever a interação com o educando, na busca de reconstruir o sentido do discurso durante as aulas e atividades de produção textual, redescobrimo o objetivo, o sentido e o prazer do ato de escrever.

Para compartilhar a experiência vivida, este artigo está dividido em três seções. Na primeira, apresentamos os gêneros textuais como uma oportunidade formativa, tanto para os alunos quanto para o professor e a família. Na sequência abordamos os aspectos que devem ser considerados no planejamento para o ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva dialógica.

Por fim, na terceira seção analisamos os resultados que a prática permanente da leitura e da escrita em sala de aula traz para o crescimento intelectual e social do aluno, ampliando sua capacidade de se expressar utilizando os gêneros textuais, e, de maneira mais particular, o Diário. O processo de formar leitores e produtores de textos precisa ganhar lugar de importância na vida das crianças, mas, para isso, esse processo deve ser contínuo e crescente, de forma que se torne uma necessidade da/na vida.

2. Os gêneros textuais na sala de aula como oportunidade formativa

O ensino de língua portuguesa não pode se restringir à transmissão de regras gramaticais, à repetição de exercícios descontextualizados, portanto, é importante que o professor tenha consciência de que é o texto a unidade de ensino da língua. Nesse sentido, ele deve ser objeto de estudo constante na sala de aula, independentemente da disciplina, permitindo, assim, que os estudantes interajam por meio da multiplicidade de gêneros textuais dos quais fazem uso no dia a dia.

Dizer que os alunos e, porque não dizer, todos nós nos expressamos por meio de gêneros exige que explicitemos a maneira como compreendemos estes, evitando confundi-los com qualquer tipo de texto. Conforme Bakhtin (2011), é impossível comunicar-se verbalmente, a não ser por algum gênero, uma vez que os gêneros textuais são modos de dizer e estão a serviço de um propósito comunicativo. Isto significa que a situação comunicativa real, estabelecida no dia a dia, nas interlocuções “eu e “tu”, em um determinado campo da esfera social, acontece por meio dos gêneros textuais.

Diferentemente, os tipos de textos referem-se “aos aspectos linguísticos e formais, cuja preocupação é com os critérios internos da linguagem” (CORREIA; FERREIRA, 2019, p.158-159). Dito de outra forma: enquanto os gêneros textuais dizem respeito a toda atividade discursiva, os tipos de textos relacionam-se às características e à estrutura que identificam e marcam uma atividade discursiva.

Para Marcuschi (1983, p.22), o termo tipologia textual é usado para “[...] designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza lingüística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)”. Ao passo que, gênero textual é definido pelo mesmo autor como uma noção vaga para referir os textos materializados encontrados no dia a dia e que apresentam

características sócio comunicativas definidas pelos conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.

Essa discussão faz sentido para que compreendamos a razão pela qual o gênero Diário Pessoal entrou na sala de aula do quarto ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal. Havia um interesse latente dos alunos pelos livros de literatura presentes no armário da professora. Com a chegada da coleção “Diário de um banana”, o desejo de conhecer esses livros se intensificou e com ele a necessidade de registro livre dessa aventura literária.

O Diário é um dos gêneros da chamada literatura autobiográfica, no qual são relatados acontecimentos cotidianos a partir de um ponto de vista pessoal. Trata-se de um texto escrito em linguagem informal, com o registro da data, e de caráter confidente, cujo(a) destinatário(a) costuma ser o(a) próprio(a) escritor(a). Geralmente, um Diário é formado pelas seguintes partes: vocativo, data, desenvolvimento e assinatura. É bastante comum iniciar-se o texto com o vocativo “Meu querido Diário”, pois, como mencionamos, o destinatário é o(a) próprio(a) autor(a) do texto.

Com característica inicialmente intimista, o Diário se torna um instrumento potente para múltiplas aprendizagens no ambiente escolar, favorecendo alternativas didáticas que fazem da sala de aula um espaço real de interação social. Sua produção envolve disposição para elaboração de sínteses e paráfrases que podem gerar expressões de sentimentos, reações, críticas e julgamentos vividos na sala de aula, que permitem ao(a) aluno(a) o autoconhecimento como produtor(a) de textos.

A entrada da vida na escola, por meio dos gêneros discursivos, encontra respaldo na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), documento de caráter normativo, voltado exclusivamente à educação escolar, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos

de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

Esse documento preconiza a diversidade de textos, propondo, como princípio didático, a organização de situações de aprendizagem que tenham por base a utilização dos gêneros textuais. É preciso considerar que os alunos no cotidiano estão constantemente em contato com uma variedade de textos. Diante desse fato, a escola não poderá ignorar as vivências sociais nem as informações que os(as) alunos(as) trazem para a escola. É papel dessa instituição promover situações que favoreçam aos(às) alunos(as) o reconhecimento dos gêneros textuais, a fim de que aprendam a produzi-los e, conseqüentemente, saibam utilizá-los cotidianamente, em contextos específicos. Então percebemos a necessidade de trabalhar os gêneros textuais, em sala de aula, rompendo com a prática de um estudo do texto que enfatiza os tipos textuais (narração, descrição, dissertação).

Diante disso, cabe ao professor garantir a entrada de diversos gêneros, tais como diários, bilhetes, cartas, histórias em quadrinhos, propagandas e tantos outros, sempre atrelados a uma necessidade comunicativa verdadeira, para que assim

[...] os alunos possam aprender sobre como tais interações se estabelecem, apropriando-se de conhecimentos a partir da experiência, em busca de uma maior autonomia [...] na vivência mediada por eles fora da escola.

Quando os gêneros são abordados por meio do livro didático parece-nos bastante possível que sejam associados *ad infinitum* a 'coisas da escola'. (CERUTTI-RIZZATI; TAMAZONI, p.42-43, 2016, grifos das autoras).

Na próxima seção discutimos o percurso trilhado no trabalho com o gênero textual Diário no ano de ensino referido, ressaltando a contribuição deste gênero para a formação de leitores e produtores de texto, desafio da escola básica.

3. O trabalho da leitura e da escrita por meio do diário de bordo na sala de aula

O acesso dos alunos ao gênero textual “Diário”, ocorreu especialmente pela mediação, realizada pela professora, da leitura da coleção de livros “Diário de um banana”, que provocou a curiosidade dos alunos pelo título, pela ilustração e pelo suspense.

Figura 1 - Mediação do livro “Diário de um banana” pela professora



Fonte: Acervo da Pesquisadora.

A mediação da leitura é o momento em que a professora empresta sua voz ao texto, fazendo este chegar aos(as) alunos(as). Bajard (2012) destaca alguns benefícios que a mediação de leitura traz às crianças: inicia o ouvinte à língua escrita; amplia o vocabulário; oportuniza o contato com uma gramática complexa e sofisticada com a estrutura do texto. Este autor chama a atenção para o fato de que a escuta do texto não pode ser confundida com a prática de leitura, logo, é preciso garantir o momento em que a criança esteja em contato direto com o livro, por meio da leitura silenciosa.

Para que a leitura possa alcançar esses resultados, é necessário que o professor tome alguns cuidados; o primeiro deles é comunicar aos alunos a riqueza que podemos encontrar nos livros. Para tanto, ele mesmo (o/a professor/a) precisa gostar de ler, pois o(a) aluno(a) consegue identificar claramente se o(a) docente é alguém que pratica o que ensina ou se apenas ensina o que o currículo escolar requer.

Ademais, para que o(a) professor(a) possa fazer a transmissão vocal com eficiência, ele(ela) precisa conhecer o texto, lê-lo previamente para que o compreenda e expresse toda a sua riqueza na emissão da voz.

Figura 2 - Exploração do livro na biblioteca dentro do armário da sala de aula.



Fonte: Acervo da Pesquisadora.

No processo de mediação da leitura de alguns dos livros da coleção “Diário de um banana”, os livros foram inicialmente apresentados aos(as) alunos(as), expostos para manuseio e feitos questionamentos pela professora sobre o título e a capa. Essa exploração primeira permitia o desenvolvimento de estratégias de leitura importantes, como a antecipação e inferência. Depois desse

contato inicial com o livro, ou seja, da experimentação direta do livro (BAJARD, 2014), todos os dias, após o recreio, algumas páginas do Diário eram lidas. Desse modo, no dia a dia da sala de aula a leitura foi se fazendo presente livremente. Com isso, o desejo pelo objeto livro foi crescendo e se tornou comum, após o recreio, os alunos pegarem livros no pequeno acervo que ficava em um nicho de papelão, na prateleira do armário da sala de aula, conforme mostra a Figura 2.

Como dito anteriormente, fizemos a leitura da obra, tanto coletiva quanto individualmente dos livros da Coleção. Nesse momento, percebemos claramente a diferença entre leitura em voz alta e leitura silenciosa. A leitura silenciosa “[...] é uma atividade em si mesma. [...] é a leitura propriamente dita; onde há compreensão” (BAJARD, 2014, p.48). Havia necessidade de instituir a leitura silenciosa, aquela em que há produção de sentido e não emissão da voz.

Figura 3 - Leitura individual



Fonte: Acervo da Pesquisadora.

As sessões de mediação de leitura e os momentos de leitura silenciosa suscitaram a emissão de comentários, impressões sobre os livros. Concomitantemente, a professora passou a incitar nos alunos a necessidade da criação do Diário de Bordo da sala de aula, o que seria constituído por pequenos relatos, escritos individualmente pelos(as) alunos(as). Como afirma Freinet (1975, p.60): “Não basta, por conseguinte, dar à liberdade para escrever, é preciso inspirar-lhe o desejo de o fazer, despertar-lhe a necessidade de se exprimir”. Nesse sentido, cada dia um(a) aluno(a) levava para casa o Diário e fazia o registro escrito em uma página sobre suas impressões pessoais sobre o ocorrido na sala de aula e, assim, tinha a possibilidade de escrever o que pensava e desejava.

Ao adotarmos esse procedimento, percebemos que

[...] as crianças aprendem um modo de serem leitoras e escritoras porque experimentam a escrita no seu contexto de utilização.

É nesse esforço, nesse trabalho de explicitação das ideias por escrito para o outro, que as crianças vão experienciando e aprendendo as normas da convenção. (SMOLKA, 2012, p.151)

No dia seguinte o(a) aluno(a) responsável pelo registro no Diário realizava a transmissão vocal para a turma e, posteriormente, com o seu aceite, era feita a revisão e correção do texto.

Vale ressaltar que, inicialmente, a correção era feita pela professora e, depois, entregue aos alunos. Nos encontros de autoformação, em que estudávamos o ensino da leitura e da escrita em uma perspectiva discursiva, a docente passou a compreender a importância da reescrita coletiva. A estratégia utilizada era distribuir uma cópia da escrita do Diário, sempre preservando o nome do autor do texto, para ser reescrito coletivamente no quadro com a professora ou em dupla.

Na verdade, como afirmam Correia e Ferreira (2019), o trabalho com a produção escrita usando-se gêneros textuais deve evitar adotar como único propósito: “para o professor corrigir”. Estas autoras, apoiadas em Freinet, defendem que

[...] o que vai determinar essa correção é a função ou uso que se faz de tais gêneros. [...]devem existir momentos em sala de aula em que os textos sejam revistos e problematizados coletivamente, a partir da seleção de um deles, que pode ser feita pelo professor, mas também, [...] pelos próprios alunos, o que só se torna viável se, desde o início do processo, conversarmos com eles sobre o sentido dessa atividade. (CORREIA; FERREIRA, 2019, p.161).

Seguindo essa orientação, em conversa com os alunos, decidíamos o que precisava ser corrigido em cada texto. Nesse processo, eles começaram a evidenciar o cuidado que precisam ter com a escrita correta das palavras, de modo que os erros ortográficos nos textos passaram a ser alvo de atenção, bem como a falta de coesão e/ou coerência.

Como forma de intensificar o desejo dos alunos em dizer a sua palavra e, assim, contribuir para a escrita de textos com sentido, foram desenvolvidas atividades, como debates, leituras de outros Diários e a discussão frequente sobre a organização das ideias no texto. Também foi feita a escrita coletiva de um Diário na lousa, destacando as principais características desse gênero discursivo. Além disso, a ida à biblioteca da escola se tornou uma atividade permanente, conforme ilustram as Figuras 6 e 7. Nesses momentos, eram realizadas rodas para mediação de leitura, escolhas de novos livros para serem lidos, discussão sobre a estrutura do texto em estudo, entre outras.

Após a revitalização da biblioteca, uma das ações do OBPLE, conforme mencionamos anteriormente, o espaço tornou-se prazeroso e disputado por todas as salas de aula da escola. Os(As) alunos(as) queriam ler, folhear livros, trocar experiências com seus pares e nós, professoras e pesquisadoras, nos encontros de autoformação, começamos a sonhar e buscar estratégias para que o(a) aluno(a) se envolvesse no ato de ler e escrever.

Figura 4 - Contação da história do livro “Um gole uma palavra”



Fonte: Acervo da Pesquisadora.

Figura 05 - Roda de leitura na biblioteca

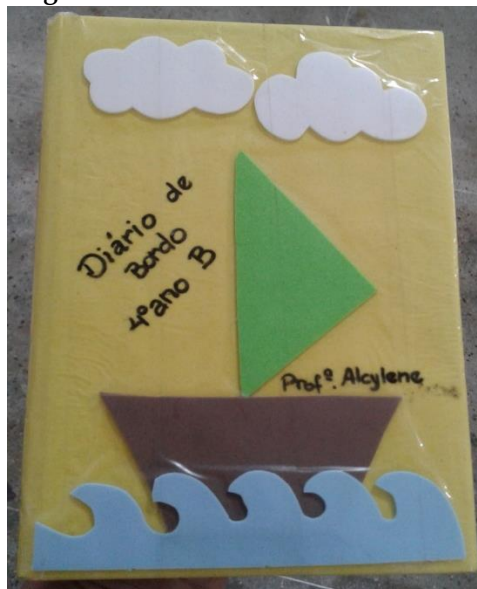


Fonte: Acervo da Pesquisadora.

Nessa caminhada de leitura e de escrita, os(as) alunos(as) foram a cada dia sentindo necessidade de escrever no Diário. A princípio, ninguém queria escrever, mas, com o tempo, alguns

escreviam várias vezes, outros produziam textos não verbais e, ao final, todos(as) queriam deixar o seu registro.

Figura 6 - O Diário de Bordo da turma



Fonte: Acervo da Pesquisadora.

Nessa perspectiva, a leitura e a escrita foram aos poucos envolvendo os(as) alunos(as). Todavia, é importante ressaltar que o Diário é uma alternativa de trabalho para que eles(as) se desenvolvam e se tornem mais autônomos(as) em relação a essas práticas culturais. Nesse percurso, diversas atividades para criar motivos nos(as) alunos(as) para escrever foram desenvolvidas, como: leitura de textos diferentes; a música de Toquinho, o Caderno, para diferenciar os gêneros textuais; proposição de leitura de textos com gêneros diferentes tratando do mesmo assunto, para identificar marcas linguísticas em cada um; leitura de uma notícia e, depois, escrever no Diário; fazer uma entrevista e, após, registrar no mesmo relatando como foi a experiência.

Como descrito, na organização do trabalho pedagógico para a formação de leitores e produtores de texto, devemos sempre

considerar momentos de leitura e de escrita individual e coletiva, como evidenciam as Figuras 07 e 08.

Figura 07 - Coletânea da escrita individual de uma página do Diário da turma de um dia de aula.



Fonte: Acervo da Pesquisadora.

Figura 08 - Produção individual.



Fonte: Acervo da Pesquisadora.

Garantir momentos para a escrita foi fundamental para que as crianças planejassem seu projeto de escrever, sobre o qual precisavam refletir e decidir o que escrever, por quê, para quem, como, onde. Desse modo, a aprendizagem da escrita foi se realizando por meio de diversas atividades, como uma forma de ampliação do repertório dos estudantes em relação ao “ter” o que dizer e ao “como dizer”.

Oportuno mencionar que o incentivo da professora para que os(as) alunos(as) frequentassem a biblioteca garantiu-lhes o acesso diário à leitura, pois possibilitou-lhes o contato com diversos gêneros textuais, ampliando seu repertório para a escrita.

Diante do exposto, observamos que o Diário é um instrumento funcional para o planejamento da leitura e da escrita no âmbito escolar, capaz de romper os muros das escolas e chegar ao cotidiano das famílias, potencializando a leitura e a escrita em casa.

4. Considerações finais

O uso do Diário de Bordo como um gênero textual na sala de aula do 4º ano do Ensino Fundamental potencializou uma rotina de leitura /escrita de forma prazerosa e dinâmica para os(as) alunos(as). Nesse processo de crescimento intelectual, tanto a professora, a pesquisadora quanto os(as) alunos(as) se entrelaçaram e desbravaram mares desconhecidos da leitura e da escrita como processos dialógicos possíveis no dia a dia da sala de aula.

Quanto à prática das atividades do Projeto e registros feitos pelos(as) alunos(as) no Diário de Bordo deixaram evidente que o trabalho com os gêneros é uma ferramenta que permite ressignificar as práticas escolares com situações reais de comunicação do cotidiano do(a) aluno(a).

Por fim, os relatos sobre as aprendizagens adquiridas por todos(as) os(as) envolvidos(as) na pesquisa não se mostraram como “fins arranjados ou estanques”, mas como uma oportunidade de abrir caminho para futuras investigações, para a compreensão dos

procedimentos dialógicos do ato de ler e escrever subsidiado em textos e nas vivências do(a) aluno(a).

O gênero textual Diário despertou nos alunos o desejo de ler e escrever pelo poder de envolvimento que esse tipo de texto provoca na criança, visto que aguça a subjetividade, o imaginário, a curiosidade e a criatividade. Dispondo desse ambiente leitor na escola, os atos de leitura e escrita ganharam sentido na vida dos estudantes, pois lhes proporcionaram saberes de uma linguagem viva e significativa nas suas vivências, romperam os muros da escola e mudaram costumes dos familiares em casa e da comunidade.

Referências

- BAJARD, Élie. **A descoberta da língua escrita**. São Paulo: Cortez, 2012.
- _____. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2014.
- _____. **Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito**. São Paulo: Cortez, 2014a.
- BAKHTIN, Mikhail (Volochínov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Huicitec, 1997.
- BAKHTIN, M. **Gêneros do Discurso**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação infantil e Ensino fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- CERUTTI-RIZZATI; TAMAZONI. **Gênero do discurso e educação em linguagem: inquietudes**. SOUZA; SOBRAL (Orgs.) **Gênero, entre o texto e o discurso**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.
- CORREIA, Joelma Reis; FERREIRA, Edith Maria Batista. **Ensinando a ler e a escrever no ciclo de alfabetização pela porta dos gêneros discursivos**. In: ARENA, Adriana Pastorello Buim; RESENDE, Valéria Aparecida Dias Lacerda de (Org.). **A vida na escrita e a escrita na vida: um encontro entre Vigotsky, Volochínov e Freinet**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.
- FREINET, Celestin. **As técnicas Freinet da escola moderna**. 2.ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.
- MARCUSCHI, L. A. **Linguística de texto: o que é e como se faz**. Recife: UFPE, 1983. _____. **Por uma proposta para a classificação de textos**.

(Inédito) Recife: UFPE, 1997 internet por Maria A. F. de Carvalho. Disponível em: Consultado em 21/01/2020.

SMOLKA, A.L.B. **A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 2012.

VIGOTSKI, Lev Seminovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6 ed. – são Paulo: Martins Fontes, 1998.

VERGARA, Sylvia Constant. Métodos de pesquisa em administração. São Paulo: Atlas, 2006.

A VIVÊNCIA COM OS GÊNEROS DO DISCURSO EM SALA DE AULA: um relato de experiência na turma do 5º ano da UEB

Agostinho Vasconcelos

*Érica Patrícia Marques de Araújo
Giorgio Lira Nunes
Joelma Reis Correia*

1 Introdução

As crianças, como sujeitos de uma sociedade letrada, caracterizada pelo contato com textos dos mais variados gêneros discursivos, precisam ser inseridas no universo da leitura e da escrita, considerado novo ou mesmo “diferente”, por não aprenderem espontaneamente o domínio convencional desse objeto cultural. Nesse momento, convém enfatizarmos o papel intencional da educação no processo de ensinar a cultura escrita.

Nesse processo, o simples contato das crianças com o objeto do conhecimento não garante a sua apropriação. Na visão de Leontiev (2004), elas devem, necessariamente, reproduzir com o objeto da cultura os traços essenciais do conhecimento a ser assimilado e os traços essenciais das atividades acumuladas nestes produtos da história cultural.

Dessa forma, acreditamos que as crianças devem vivenciar experiências com a leitura e a escrita como práticas eminentemente discursivas, que se ampliam conforme as suas necessidades de se enunciarem, dizerem o que pensam e o que querem pela linguagem. Essa necessidade surge dos diálogos, das discussões e das descobertas no cotidiano escolar, devendo constituir-se como o alicerce das relações em sala de aula, apoiadas em interações e trocas.

Pensar o ensino da leitura e da escrita a partir dessa perspectiva é voltar o olhar para o papel do professor como mediador do conhecimento, pois é das relações estabelecidas em sala de aula e das decisões pedagógicas tomadas por esse profissional que resultados significativos podem ocorrer no processo de escrita das crianças, ou se limitar apenas a uma mera técnica de reprodução, na qual o que conta é a tarefa de realizá-la, mesmo desvinculada da práxis e desprovida de sentido e motivação.

Considerando esse entendimento, o objetivo do Projeto de Pesquisa Observatório das Práticas de Linguagem – OBPLE, vinculado à Universidade Federal do Maranhão- UFMA, foi nos aproximar do contexto escolar com o intuito de desenvolver um espaço de observação em relação às práticas de linguagem que se efetivavam no trabalho com a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização de uma escola da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís, lócus de observação do Grupo, de modo que pudéssemos, posteriormente, intervir na prática educativa, por meio da pesquisa-ação.

Os Encontros Dialógicos de Autoformação¹ realizados pelo OBPLE na escola, se constituíram momentos de reflexões e de intensas discussões que possibilitaram o aprofundamento de situações trazidas das salas de aula e que contribuíram para que os sujeitos envolvidos se sentissem “pisando em chão firme” e, conseqüentemente, aceitassem vivenciar novas experiências no processo de ensino e aprendizagem com a leitura e a escrita. Em uma roda de conversa, fomos desafiados a desenvolver um Projeto de Trabalho engendrado na concepção discursiva de linguagem.

Nos momentos de interações da turma, observamos, por meio das brincadeiras e dos questionamentos das crianças, um forte interesse relacionado ao futebol. Presenciamos também, no espaço da escola, diálogos interessantes sobre o referido assunto. Após procedermos à análise das situações observadas em sala de aula,

¹ Encontros mensais de formação continuada para aprofundamento teórico-prático sobre o ensino do ato de ler e de escrever.

desencadeamos a elaboração de uma proposta de intervenção com a turma do 5º ano do Ensino Fundamental, por meio do Projeto de Trabalho intitulado *Brasil: o país do futebol?*

Assim, o presente artigo tem por objetivo relatar como o trabalho com os gêneros do discurso, considerando a experiência vivenciada no Projeto de Trabalho *Brasil: o país do futebol?*, influenciou o processo de escrita dos alunos da turma do 5º ano da UEB “Agostinho Vasconcelos”. Para tanto, nos fundamentamos em: Bakhtin (2011, 2016), Vygotski (1995), Vigotski (2014), Leontiev (2004), Goulart (2015), Gonçalves (2015), Garcia (2003), Jolibert, Jacob e colaboradores (2006), entre outros. Adotamos como instrumento de geração de dados a observação participante, as rodas de conversa e os registros reflexivos.

Como forma de atingir o objetivo proposto, organizamos a exposição em dois momentos. No primeiro momento, trouxemos algumas reflexões sobre o ensino do ato de escrever pelos gêneros discursivos. Em seguida, adentramos especificamente nas discussões acerca da vivência com os gêneros discursivos em sala de aula, por meio do desenvolvimento de um Projeto de Trabalho, assim como as aprendizagens geradas nos sujeitos envolvidos nesse processo.

2. O ensino do ato de escrever pelos gêneros discursivos

De acordo com Leontiev (2004), o processo de humanização decorre da apropriação, pelo homem, dos conhecimentos já introduzidos pelas gerações anteriores e que estejam socialmente à disposição. Isso implica dizer que mesmo que esteja preparado biologicamente para aprender, o homem não consegue se desenvolver integralmente quando se encontra afastado dos membros da sociedade ou do mundo que o cerca, pois

[...] as aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada nas gerações

precedentes. Podemos dizer que cada indivíduo *aprende* a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. (LEONTIEV, 2004 p.285, grifo do autor).

Portanto, é por meio do que se aprende, em todas as relações, que o homem se apropria, produz, bem como modifica as diferentes atividades em circulação na sociedade em que se encontra, e as internaliza como modos de elaboração próprios, constituindo-se sujeito social que aprende em um processo contínuo. Então, das interações com o meio, o homem aprende observando, experimentando e imitando as ações partilhadas pelo outro, integrando-se, assim, ativamente, às formas de atividade consolidadas de sua cultura (VYGOTSKI,1995).

Tal fato nos leva a refletir sobre a apropriação da linguagem escrita pela criança que, como assinalado por Vigotski (2014), era ensinada sem qualquer articulação com este aspecto. De acordo com o referido teórico, priorizou-se a habilidade motora, tornando esse aprendizado uma mera técnica, que, ao ser ensinada sem o seu sentido sociocultural, não desenvolvia na criança o desejo de ler e escrever. Como resultado desse processo, as crianças não conseguiam entender a parte mais importante: “por que motivo deviam escrever e qual era a utilidade da escrita? Elas não compreendiam a arte, a beleza de representar a vida sob a forma da palavra e a atração dessa arte” (VIGOTSKI, 2014, p. 55).

No contato mais próximo com o contexto escolar, observamos que, na maioria das vezes, a escola tem tratado a linguagem escrita como simples objeto de ensino, sem considerar a sua função social, limitando-a, desse modo, a atividades isoladas, individualizadas, que contribuem muito mais para moldar a criança a um mundo de conhecimentos escolarizados e superficiais do que para auxiliá-la a se apropriar de conhecimentos “pra valer” da linguagem escrita.

Assim,

Acreditando que vão aprender a ler e a escrever para resolver situações específicas (ler um gibi, a legenda do filme, as informações do álbum de figurinhas, os rótulos no supermercado etc.) e sem conseguir estabelecer pontes entre um processo mecânico e sem sentido e as suas expectativas, as crianças vão aos poucos desanimando e acabam incorporando como sua a incompetência da escola em lhes garantir a apropriação desse saber. (GARCIA, 2003, p. 92, 93).

Então, o que antes de ingressar na vida escolar era repleto de significações em decorrência das relações estabelecidas em seu entorno com os textos em circulação, esvaziou-se, tornando-se apenas um instrumento de alienação e seleção social.

A esse respeito Bakhtin/Volóchinov (2009, p.97, grifo dos autores) explicam que,

Enquanto uma forma linguística for apenas um sinal e for percebida pelo receptor somente como tal, ela não terá para ele nenhum valor linguístico. A pura “sinalidade” não existe, mesmo nas primeiras fases de aquisição da linguagem. Até mesmo ali, a forma é orientada pelo contexto, já constitui um signo, embora o componente de “sinalidade” e de identificação que lhe é correlata seja real. Assim, o elemento que torna a forma linguística um signo não é a sua identidade como sinal, mas sua mobilidade específica [...].

A concepção de que primeiro as crianças devem aprender as unidades mínimas da língua retarda o trabalho com o universo dos significados. Em especial, nos anos iniciais de escolarização, a maioria das tarefas que se propõem às crianças são a escrita de palavras ou frases convencionais em situações fictícias com a linguagem, cujo objetivo se restringe à conferência de conteúdos despojados de sentido e valor social. Essa forma de ensino acaba afastando as crianças de atividades discursivas, de produção de sentido, pois não há espaço para o diálogo com textos que, equivocadamente, são reservados para etapas mais avançadas da escolarização, depois que as crianças “aprendem” a escrever por meio de um processo que ignora a sua interferência como sujeito.

Importa ressaltarmos que a linguagem escrita é um sistema complexo, cujo aprendizado requer conhecimentos sobre a dimensão linguística da linguagem (sintática, morfológica,

fonológica e pragmática) para se aprender como se pode dizer por escrito. Mas esse conhecimento não pode ser o foco único e exclusivo no processo de aprendizagem, uma vez que a linguagem é constituída de uma dimensão discursiva articulada à realidade concreta, na qual os sentidos da vida são revelados, por meio da interação verbal empreendida pela participação ativa, responsiva e reflexiva dos sujeitos do discurso (BAKHTIN, 2016).

Como forma de frisar a importância do enunciado no processo discursivo, Bakhtin (2016, p.68) assinala a diferença entre as unidades significativas (gêneros do discurso) e as unidades mínimas da língua, pois, segundo ele,

À diferença dos enunciados (e dos gêneros do discurso), as unidades significativas da língua- a palavra e a oração por sua própria natureza são desprovidas de direcionamento, de endereçamento – não são de ninguém e a ninguém se referem. Ademais, em si mesmas carecem de qualquer relação com o enunciado do outro, com a palavra do outro. Se uma palavra isolada ou uma oração está endereçada, direcionada, temos diante de nós um enunciado acabado, constituído de uma palavra ou de uma oração, e o direcionamento pertence não a elas como unidades da língua, mas ao enunciado.

Com base nos pensamentos deste teórico, compreendemos que é somente pelos enunciados concretos que a linguagem penetra na vida e que, por isso, aprender a linguagem é aprender a construir tais enunciados (gênero do discurso). Mesmo que em termos teóricos possamos desconhecer inteiramente a sua existência, não podemos desconsiderar que, nas situações típicas da comunicação discursiva, sempre que falamos ou escrevemos, empregamos os gêneros discursivos que se materializam em forma de enunciados, nos diferentes campos de atividade humana. Isso significa dizer que aprender a falar e a escrever é, antes de mais nada, aprender a delinear o nosso discurso em forma de gêneros.

Bakhtin (2011, p. 283) assim explicita o que estamos dizendo:

Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em forma de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão

aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala. Se os gêneros do discurso não existissem, e não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível

Esse esclarecimento é de suma importância, porque, muitas vezes, no trabalho realizado em sala de aula com as crianças, o professor não atenta para o fato de que os gêneros se efetivam nas relações discursivas e, conseqüentemente, cria situações fictícias no processo de escrever, distanciando as crianças de conhecerem e atuarem sobre um conhecimento já acumulado historicamente, bem como de construírem seu próprio conhecimento. Para Garcia (2003), se o que almejamos proporcionar às crianças é desvendar o sentido da escrita, a seleção dos conteúdos se torna crucial, pois, a partir destes, podemos investir numa relação orgânica entre a criança e a linguagem escrita.

Nesse sentido, as propostas de atividades com a escrita precisam ser concebidas no contexto das relações de ensino mediante o contato com enunciações concretas que, conforme Bakhtin (2011), somente são concretizadas por meio do trabalho com os gêneros discursivos, definidos por ele, como “[...] correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. (BAKHTIN, 2011, p.268).

A escrita, como toda atividade interativa, existe para cumprir vínculos comunicativos com o outro, bem como favorecer uma mudança na vida cultural das pessoas. Quem escreve, na verdade, escreve para alguém, na intenção de compartilhar uma mensagem, ideia ou informação. Embora o interlocutor não esteja presente durante as etapas que constituem a elaboração do *projeto de dizer*, é necessário que este sirva como parâmetro para as decisões que serão tomadas pelo autor do texto em relação ao que dizer, quando dizer e como fazê-lo (ANTUNES, 2003).

Nas palavras de Jolibert, Jacob e colaboradores (2006, p. 192),

Escrever é produzir textos ou, melhor, tipos de texto, em função das próprias necessidades e projetos: cartas, cartazes, receitas, notícias, histórias, poemas, etc. Não se trata de produzir frases soltas ou parágrafos isolados que depois teriam que ser colocados a outros fragmentos para constituir um texto completo.

Nessa perspectiva, podemos ainda dizer que escrever não é um processo simples de transcrever a fala para o papel, ou traduzir as palavras em signos escritos, ao contrário, exige uma preparação que, conforme Geraldi (2015), envolve prestar atenção aos recursos linguísticos mobilizados segundo o projeto de dizer definido para o texto em questão e debruçar-se sobre a língua em funcionamento, lendo textos, debatendo temas, fazendo anotações, revisando conceitos e concepções.

Mediante o exposto, instaurar práticas de escrita em sala de aula demanda do professor a organização de propostas de atividades que façam sentido para os alunos a partir dos textos de variados gêneros. O tempero fundamental dessa aprendizagem, segundo Goulart (2015), é o diálogo, a interação que se estabelece em sala de aula, o que permite ao professor estar atento ao dizer das crianças, respondendo as suas perguntas e, ao mesmo tempo, desafiando-as.

O desenvolvimento do Projeto de Trabalho *Brasil: O país do futebol?*, na turma do 5º ano, ocorreu por meio de muitos diálogos entre pesquisadora/ professor/crianças e entre crianças e crianças, o que possibilitou que a linguagem fosse exercitada e aprendida nesses encontros, aspecto que discutiremos na próxima seção.

3. Os gêneros discursivos em sala de aula: o processo de mediação

A proposta de escrita pode surgir de uma situação gerada na própria sala de aula ou em outros espaços externos à escola, bastando, para isso, o professor ficar alerta e propiciar diálogos e discussões que possam resultar na elaboração de diferentes textos. Com base nas observações realizadas na turma do quinto ano da UEB Agostinho de Vasconcelos, escola da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís-MA, percebemos que um assunto que chamava a atenção de grande

parte dos alunos da turma era o futebol. Com esse foco, desenvolvemos um Projeto de Trabalho cujo objetivo foi colocar a turma em contato com os gêneros discursivos.

Para contemplar o desejo das crianças de uma forma sistematizada, optamos por utilizar uma metodologia de ensino que pudesse favorecer momentos coletivos de aprendizagem, com base na interação, dentro de uma perspectiva dialógica da linguagem. Assim, a proposta foi organizada e encaminhada em forma de sequências didáticas, definidas por Dolz e Schneuwly (2004, p. 97). Segundo esses pesquisadores,

[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. [...] tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação

É importante ressaltar que não selecionamos *a priori* os gêneros com os quais trabalharíamos. A elaboração das sequências didáticas se deu mediante os interesses e as necessidades que surgiram durante o processo, pois acreditávamos que somente “dialogando com as crianças, reconhecendo como legítimos os seus interesses, poderemos propor atividades que as mobilizem para o aprendizado da escrita” (GONÇALVES, 2015, p. 47 e 48).

Assim, como forma de suscitar a interação em sala de aula e, conseqüentemente, o diálogo com as crianças e entre elas, a roda de conversa se tornou uma ação legítima para que pudessem dizer a sua palavra, o que geralmente ocorria na biblioteca da escola “Aluísio Azevedo”, cujo espaço gostavam muito de frequentar. Após diversas manifestações acerca do seu interesse pelo futebol, distribuímos uma ficha para elas, afim de que preenchessem os espaços em branco com os seguintes questionamentos: O que eu sei e o que eu gostaria de saber sobre o futebol.

Figura1 - Registro de um grupo sobre o que sabem e gostariam de saber sobre o futebol

EQUIPE: *Victoria, Lyllana, Fabrely, Steffany*

FUTEBOL	
O QUE EU SEI	O QUE EU GOSTARIA DE SABER
<i>Nos sabemos que o futebol é um campeonato entre vários times as vezes internacional ou dentro do próprio país.</i>	<i>Nos gostaríamos de saber se mulheres já jogaram com homens e se podem jogar com eles no futebol internacional</i>

Fonte: Acervo da Pesquisadora (2019).

Diante das sugestões das crianças sobre o que gostariam de saber ao estudar o futebol, fizemos uma síntese de todos os registros e, no encontro seguinte, projetamos no *datashow* para recordar com as crianças o que foi exposto pelos grupos. Então, organizamos as atividades do Projeto buscando atender ao interesse da maioria, ou seja, aquilo que desejavam saber transformou-se em conteúdos pedagógicos para o trabalho com a escrita de textos no espaço escolar.

Propusemos, então, às crianças que começássemos os nossos estudos pela leitura de um texto sobre a história do futebol. Assim que distribuímos os textos, as orientamos que realizassem a leitura silenciosa e, posteriormente, relatassem o que estava escrito e se o texto respondia algum dos questionamentos feitos por elas na atividade anterior. Ao finalizarem a leitura do texto, deixamos que interagissem entre si, a princípio, e somente em seguida solicitamos que socializassem as suas descobertas com todos os colegas da turma.

Nesse primeiro encontro, propusemos ainda às crianças a ideia de registrarem a sua fala em relação às experiências que iriam vivenciar no Projeto de Trabalho, no Livro da Vida, instrumento idealizado por Freinet (1975), que funciona como um espaço em

que as crianças podem expressar seus pensamentos, utilizando-se das linguagens da escrita e do desenho. Tem como objetivos estimular a “livre expressão”, compartilhar vivências, bem como possibilitar aos alunos o contato com a linguagem escrita, por meio da produção de textos reais.

O passo seguinte foi pensarmos em novos caminhos que ampliassem ao máximo a experiência das crianças com o universo da escrita. Por isso, planejamos, com elas, outras visitas à biblioteca da escola, onde múltiplas situações de interação com a leitura e a escrita se produziam.

Tendo em vista o reconhecimento de que a interação com a literatura sempre possibilita um ato responsivo e de que esta se configura importante para o desenvolvimento dos sujeitos, pois desperta-lhes um envolvimento singular, apresentamos às crianças, por sugestão do professor da turma, o livro “Menina também joga futebol”, de autoria de Claudia Maria de Vasconcelos. O referido livro veio ao encontro do trabalho que pretendíamos desenvolver na turma, além de dar ênfase a assuntos considerados relevantes na formação do ser humano, como: conciliar diferenças e superar preconceitos.

Compartilhamos do entendimento de que o trabalho com a literatura contribui para trazer momentos de reflexão sobre temas da vida, o que nem sempre é possível por meio de uma aula expositiva, uma vez que

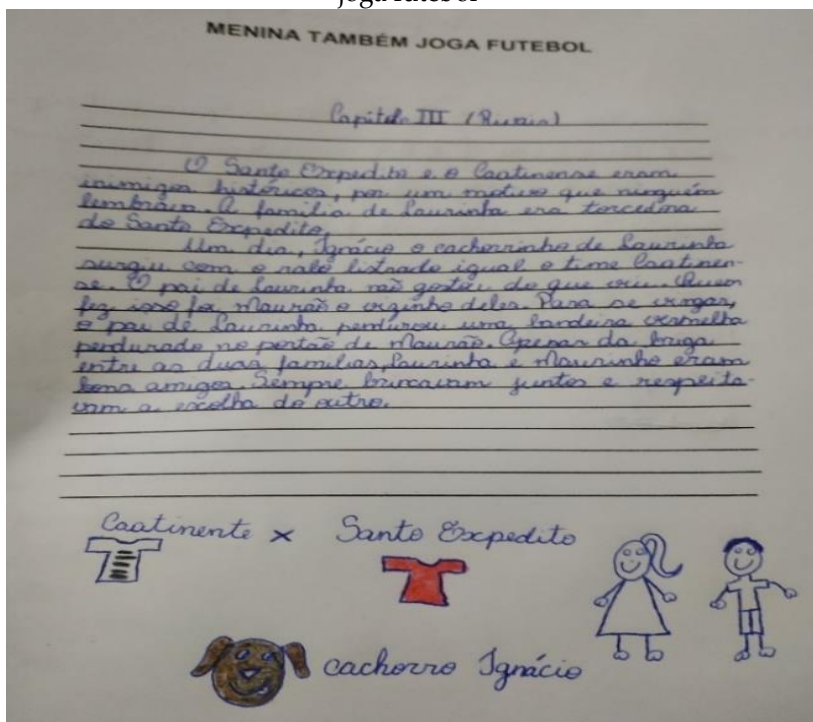
O objetivo da formação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para formação de pessoa, uma formação que aparece ligada indissolavelmente à construção da sociedade. Sua função não é unitária, ensinar valores morais e nem servir de base para ensinar aspectos formais da linguagem. (COLOMER, 2007, p. 31).

Começamos então um diálogo com as crianças, convidando-as a participarem de uma roda de conversa, a qual foi iniciada com a apresentação do livro “Menina também joga futebol”, com destaque ao nome da autora, do ilustrador e da editora. Essa mediação foi necessária para que as crianças conhecessem a estrutura do livro. Em

seguida, pedimos a elas que estivessem atentas ao primeiro capítulo da história, intitulado “Entrada em Campo”, e em seus detalhes. Então, ao mesmo tempo que realizávamos a mediação da leitura, fomos abrindo espaço para que as crianças pudessem expressar suas opiniões com os colegas da turma.

A sistemática do trabalho que adotamos para leitura do livro foi a divisão em capítulos, com o compromisso de as crianças realizarem a leitura negociada e trazê-la para a roda de conversa. Como pretendíamos ouvir o que elas tinham a enunciar, a cada encontro dialogado, no papel de mediadores, deixávamos um questionamento, uma curiosidade sobre o próximo capítulo para que elas tivessem um direcionamento no processo de produção de sentidos do livro.

Figura 02 - Reconto escrito do Capítulo III do livro “Menina também joga futebol”



Fonte: Acervo da Pesquisadora (2019).

Capítulo III (Rivais)

O Santo Expedito e o Coatinense eram inimigos históricos, por um motivo que ninguém lembrava. A família de Laurinha era torcedora do Santo Expedito.

Um dia, Ignácio, o cachorrinho de Laurinha, surgiu com o rabo listrado igual o time Coatinense. O pai de Laurinha não gostou do que viu. Quem fez isso foi Maurão, o vizinho deles. Para se vingar, o pai de Laurinha pendurou uma bandeira vermelha no portão de Maurão. Apesar da briga entre as duas famílias, Laurinha e Maurinho eram bons amigos. Sempre brincavam juntos e respeitavam a escolha do outro.

Nesse contexto de interação, além de valorizarmos o dizer das crianças, negociávamos, sempre que necessário, os sentidos atribuídos e compartilhados por aquelas que se dispuseram a dialogar nas rodas de conversa. Após esse momento, as crianças eram desafiadas a escrever no caderno a sua compreensão do texto, por meio do reconto da história e do desenho.

Para prosseguirmos com as atividades do Projeto, consultamos as crianças sobre o desejo de participarem de uma Gincana Literária. Diante de respostas positivas da turma, promovemos a explicação da proposta. Logo, as regras lhes foram apresentadas, para que pudessem analisar e concordar dentro do que se estabelecia como possível de ser cumprido.

E para que se sentissem ainda mais motivadas, organizamos uma competição cheia de desafios, baseada nos textos trabalhados sobre o futebol e no livro “Menina também joga futebol”. Devemos salientar que, além de uma competitividade saudável, esta atividade estimulou nas crianças a cooperação e a valorização do trabalho em equipe.

Figura 03 - Gincana Literária: Montagem do texto fatiado



Fonte: Acervo da Pesquisadora (2019).

Figura 04 - Gincana Literária: Apresentando os personagens da história “Menina também joga futebol”



Fonte: Acervo da Pesquisadora (2019).

Os desafios foram idealizados de modo que corresponderem aos objetivos do estudo. Dessa forma, foram construídos tendo como perspectiva a imaginação criadora, unindo o lúdico ao pedagógico e promovendo a aprendizagem e novos conhecimentos. Cada prova-desafio da Gincana teve sua pontuação respectiva, e os pontos foram somados ao final das apresentações. Nesse momento, solicitamos que os representantes de cada grupo acompanhassem a contagem das pontuações. Combinamos com a turma que a entrega das medalhas à equipe vencedora ocorreria na festa de confraternização de final de ano da turma.

Figura 05 - Premiação da equipe vencedora da Gincana Literária



Fonte: Acervo da Pesquisadora (2019).

Consideramos que o objetivo proposto com esta atividade foi alcançado, uma vez que todas as crianças se envolveram e participaram ativamente de todas as tarefas solicitadas, aliando o conhecimento ao prazer. A escola transformou-se num espaço em que a linguagem escrita passou a ser utilizada e compreendida com o fim para o qual foi criada. Com isso, o escrever deixa de ser concebido pelas crianças como

[...] sinônimo de trabalho enfadonho, bloqueio e fracasso [...] é preciso que as imagens que vêm à mente das crianças, quando se fala a elas em relação ao escrever, sejam “fazer um cartaz” para anunciar uma exposição, “escrever um argumento” para o espetáculo de retorno da classe de neve”, “inventar um conto” para os pequeninos, “fazer um relatório de visita” para o diário da escola, “escrever poemas”, etc., em lugar de “fazer exercícios de gramática”, “completar frases”, “fazer ditados”, “copiar consignas ou temer os testes que lhes serão apresentados para a entrada na sexta série”. (JOLIBERT e colaboradores, 1994, p.16, grifo da autora).

Como continuidade do Projeto, possibilitando às crianças que a cada dia se apropriassem da linguagem escrita por meio do assunto que era do seu interesse, percebemos que conhecer a história de vida de jogadores de futebol seria um assunto propício a questionamentos e que, certamente, provocaria a necessidade dos alunos de irem em busca de um aprofundamento maior acerca do assunto.

Desse modo, embora estivessem sempre antenados nas notícias sobre campeonatos e jogadores de futebol, por intermédio da mídia, consideramos importante apresentar aos alunos o gênero biografia, a fim de que pudessem se apropriar de informações sobre a história de vida dos jogadores de futebol que consideravam mais interessantes e, conseqüentemente, se sentissem motivados a produzir textos com base nas reflexões construídas sobre o outro: suas alegrias, suas frustrações e suas esperanças.

Para definirmos com as crianças a produção deste gênero discursivo, as levamos à biblioteca da escola e conversamos com elas sobre a exibição do filme “Pelé: o nascimento de uma lenda”. Tal escolha não aconteceu de maneira fortuita, mas baseada na atividade realizada no primeiro encontro do Projeto, na qual expressaram o que sabiam e o que gostariam de saber sobre o futebol.

Buscamos na realização dessa atividade lançar um desafio à turma: lembrar fatos importantes que aprenderam sobre a vida do jogador Pelé. Foi um momento de aprendizado mútuo, no qual os alunos muito contribuíram, e juntos fomos construindo um conhecimento sobre a biografia deste famoso atleta. Concomitante

a isso, as falas eram anotadas no quadro para que compuséssemos uma lista de episódios.

Percebendo o envolvimento das crianças, que se mostravam, cada vez mais, entusiasmadas em dialogar, aproveitamos, então, o momento para propormos a elaboração de um texto com a apresentação dos fatos importantes da vida de Pelé, tendo em vista uma exposição de trabalhos na escola ao final do Projeto. Decidimos, em acordo com os alunos, que o gênero a ser produzido seria a biografia.

No momento da *exposição*, distribuímos diversos “modelos” de biografias de jogadores famosos, para que as crianças tivessem contato com textos desse gênero discursivo, motivadas por uma situação problematizadora. Inicialmente, solicitamos a leitura individual e silenciosa para que pudessem identificar os traços determinantes do gênero discursivo biografia.

De acordo com Costa-Hubes e Simioni (2014, p. 29, grifo da autora),

Ao se propor um olhar para textos já publicados, não se pretende, com isso, retornar às práticas tradicionais e mecânicas de simplesmente “seguir o modelo”. O que se quer, realmente, é que o aluno, antes de produzir um texto de determinado gênero, reconheça-o quanto a sua função social, ao seu meio de produção e de circulação, à sua construção composicional e ao seu estilo. Na tentativa de facilitar essa compreensão, os quais já circulam em diferentes esferas e suportes, constando sua funcionalidade.

Ao seguir essa orientação, pretendíamos colocar em prática os pensamentos de Bakhtin (2011), quando afirma sobre a inviabilidade de se construir livremente um novo gênero para cada nova situação discursiva estabelecida nas esferas de atividade da vida em sociedade. A relativa padronização auxilia no desenvolvimento da comunicação discursiva entre os sujeitos.

Após o momento previsto para leitura, instigamos os alunos com vista a saber o que descobriram em relação ao gênero em questão. Na oportunidade, reservamos um espaço para retomarmos os fatos importantes da vida de Pelé, veiculados no filme, com o intuito de que

as crianças percebessem as semelhanças entre este e os “modelos” de textos biográficos disponibilizados para leitura.

No momento da *produção escrita*, as crianças organizaram o seu *projeto de dizer* cumprindo diferentes etapas da escrita para que, de fato, a condição final do texto produzido se tornasse compreensível ao leitor e, mais do que isso, respondesse aos parâmetros da situação de produção. Como afirmam Jolibert, Jacob e colaboradores (2006, p. 192):

Escrever é reescrever. Escrever é um processo mais do que um produto ou, melhor, a qualidade e a adequação do produto dependem da qualidade e da adequação do processo. Um texto é produzido por camadas, com um ir e vir entre intenções do autor e necessidades linguísticas do texto.

Devemos ressaltar que, nos momentos de interação, ao serem provocadas com questões e comparações, as crianças conseguiram, aos poucos, refletir sobre o que escreviam para dar conta da situação enunciativa criada. E assim, no trabalho contínuo com a escrita, conforme explica Antunes (2003, p. 51) “[...]o discurso vai sendo coletivamente produzido, negociado, ao mesmo tempo em que vai sendo planejado, e sua sequência é determinada, quase sempre, na própria continuidade do diálogo”.

Assim, trabalhar a escrita com as crianças a partir da metodologia exposta, possibilitou-lhes compreender todo o processo de escrita, sanar suas dúvidas e fazer questionamentos, ao procederem a momentos de revisões e melhorias, até chegarem à versão final do texto, do qual aprenderam a reconhecer o funcionamento e seus aspectos principais.

Durante a roda de conversa sobre o Capítulo V do livro “Menina também joga futebol”, as crianças, influenciadas pela história, mencionaram o desejo de realizarem uma competição de futebol masculina e feminina com as turmas do 4ºA/B. Consideramos a sugestão propícia, por compreendermos que

[...] não se trata apenas de ‘ensinar’ (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução, na sala de

aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. (SMOLKA, 2012, p. 60, grifos da autora).

Convém mencionar que, embora as crianças jogassem frequentemente futebol no pátio da escola, havia a necessidade de criar e sistematizar regras para este jogo, que costumava ocorrer no horário do intervalo, sendo comum os desentendimentos entre os alunos. No diálogo com as crianças, chegamos à conclusão de que, para organizar a *I Competição de futebol masculina e feminina* da UEB “Agostinho Vasconcelos”, seria necessário elaborarmos as regras de jogo para compartilhá-las com as turmas que seriam convidadas a participar deste torneio.

Para darmos início às atividades com o gênero regras de jogo, sondamos os alunos sobre as brincadeiras de que mais gostavam para se divertir. Após ouvi-las, pedimos que dissessem o nome de alguns jogos, para os quais pudéssemos elaborar regras. Nesse momento, os alunos demonstraram muita empolgação e a sala de aula ficou muito barulhenta. Sugerimos então que eles escolhessem apenas três ou quatro jogos. A maioria da turma optou por futebol, dama, dominó e rouba-bandeira.²

No encontro seguinte, organizamos a biblioteca para nossa primeira atividade. Colocamos sob as mesas diversos jogos, como: dominó, dama, quebra-cabeça, travinha, para que os alunos pudessem participar de um momento lúdico. No horário previsto para realização da atividade, conduzimos as crianças à biblioteca da escola e, em seguida, as organizamos em pequenos grupos. Inicialmente, as instruções foram dadas oralmente e elas puderam esclarecer as dúvidas ao longo da explicação. Então, ficaram livres para jogarem à vontade.

Após esse primeiro momento, que despertou muito a atenção das crianças, iniciamos uma roda de conversa com a turma, para que colocasse as suas impressões dessa atividade. Esse foi um momento de muita euforia, pois todos queriam participar. Então,

² É um jogo tradicional que consiste em capturar a bandeira no território do time adversário, sem ser tocado por qualquer jogador deste time, sob o risco de ficar “preso”.

sugerimos que as falas iriam se iniciar, considerando a disposição das cadeiras: da direita para a esquerda; as crianças concordaram, e assim, todos tiveram a oportunidade de falar.

Para mediação desta atividade, seguimos a orientação de Gonçalves (2015, p. 47) quando diz:

[...] Para ouvi-las, não é necessário realizar procedimentos formais como uma entrevista. Basta criar oportunidades para que se expressem em momentos coletivos, em que possam partilhar seus saberes, experiências, suas vivências. Nossa escuta atenta poderá nos oferecer elementos para planejar atividades que envolvam seus interesses.

Depois de ouvirmos atentamente os dizeres das crianças, lançamos os seguintes questionamentos: “Por que a necessidade de criar regras para os jogos? Em que será útil?”. Os alunos disseram que alguns colegas não sabiam ou tinham dificuldades, especialmente nos jogos de dama e dominó. Que as regras poderiam ajudá-los a jogar melhor. Ressaltaram ainda que precisavam expor para os colegas das turmas do 4º ano A/B, os quais seriam convidados a disputar uma partida de futebol, para que conhecessem e, conseqüentemente, cumprissem aquelas regras.

No momento de *exposição*, apresentamos aos alunos “modelos” de textos representativos do gênero regras de jogo. Em seguida, solicitamos a leitura silenciosa e individual dos textos, para que fizessem o reconhecimento das características peculiares do gênero antes da produção escrita. Sobre essa etapa, Costa- Hubes e Simioni (2014, p.31) concedem-nos o seguinte direcionamento:

Para iniciar questiona-se quem produziu aquele texto, quando foi produzido, em que local ele circula, a que situação de comunicação se destina, qual seu suporte e veículo de circulação, além de explorar seu conteúdo temático, atrelado ao contexto de produção, apontados por Bakhtin/Volochinov (2014) como um dos itens necessários para o estudo da língua.

No momento da *produção*, as crianças iniciaram a organização do *projeto de dizer*, e o texto produzido passou por diferentes etapas de produção para que elas, aos poucos, pudessem avançar na

elaboração de seus textos, até a versão final do gênero solicitado. Devemos salientar que, para a realização desta produção escrita, as crianças foram organizadas em grupos. Optamos por esta metodologia porque o trabalho coletivo amplia as possibilidades de diálogo, além disso, todos os integrantes se sentem aptos a contribuir na escrita e a encontrar a solução dos problemas surgidos no processo.

Sobre isso, Garcia (2003, p. 135) pontua que

[...] A internalização do que é socialmente vivido traz novos elementos para atividade psicológica, permitindo à criança uma inserção de nova qualidade nas relações das quais participa (plano interpsicológico). Pela interação social a criança vai adquirindo formas mais complexas de mediação que representam, em determinados momentos, novas forças de desenvolvimento psicológico.

Após as regras do jogo passarem pelo vaivém de procedimentos, o que exigiu análises e diferentes decisões das crianças, até chegarem à versão final dos textos, propusemos a organização de competições entre os alunos da turma com base nas regras elaboradas. Para isso, elegemos quatro coordenadores que foram responsáveis pelas inscrições dos colegas nas competições de dama, dominó, rouba-bandeira e futebol.

Figura 06 - Competição de dominó entre os alunos da turma do 5º ano



Fonte: Acervo da Pesquisadora (2019).

Outro gênero textual explorado durante o desenvolvimento do *Projeto de Trabalho*, que possibilitou aos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental uma produção escrita partindo de um contexto real, foi o gênero convite. A proposta de escrita surgiu como sugestão das próprias crianças que sentiram a necessidade de convidar os alunos das turmas do 4º ano A/B para uma competição de futebol.

Para iniciarmos o trabalho com o gênero convite, organizamos as crianças em pequenos grupos e, em seguida, distribuímos “modelos” de textos do gênero para cada grupo, com o intuito de realizarem a leitura silenciosa e assim construírem uma compreensão global do texto. Posteriormente, as crianças foram solicitadas a realizar um processo de trocas dos convites entre os integrantes do grupo para procederem a análises que, segundo Costa- Hubes e Simioni (2014, p28, 29),

[...] podem ser efetivadas por meio de leituras comparativas entre os textos, observando características comuns, bem como diferenças, pois é sempre pertinente lembrar que, embora haja peculiaridades inerentes a todos os textos do mesmo gênero, o fato de diferirem em aspectos relativos à construção composicional ou ao estilo [...] não significa que tenham deixado de pertencer a dado gênero.

Ao finalizarem essa ação, deixamos que as crianças interagissem entre si, a princípio, e somente depois solicitamos que compartilhassem suas descobertas. Essa atividade foi realizada com cada grupo até que todos tivessem a oportunidade de expressar o seu dizer. Logo em seguida, propiciamos às crianças o reconhecimento do gênero por meio de atividades e de reflexões, o que ampliou seus conhecimentos sobre o objeto de estudo.

Após o momento de exposição, propusemos a escrita coletiva do convite. As crianças apoiaram a ideia, então, nós exercemos o papel de escriba na escrita coletiva do texto, que foi registrado no quadro. Nesse processo, constatamos que a criança “[...] é capaz produzir textos muito mais amplos e mais complexos, sempre que alguém os escreva para ela, isto é, sempre que ela possa ditar o seu

texto a um secretário à sua disposição” (JOLIBERT; JACOB E COLABORADORES, 2006, p.193, grifos das autoras).

Dessa maneira, mediamos o processo de escrita, negociando com as crianças a melhor forma de escrever o que queriam dizer. Após cada linha escrita, realizávamos a leitura coletiva e, assim, percebemos que as crianças reorganizavam seus pensamentos e davam continuidade ao seu *projeto de dizer*. Ao final da produção, fizemos, coletivamente, a revisão do texto e transcrevemos para os papéis de convite destinados a esse fim que, logo em seguida, foram colocados nos envelopes junto com as fichas de inscrição e com as regras do futebol, para serem entregues nas turmas do 4º ano A/ B por dois alunos que se disponibilizaram, como mostra a imagem a seguir.

Figura 07 - Alunos na turma do 4º ano para entrega do convite da competição de futebol



Fonte: Acervo da Pesquisadora (2019).

Os alunos das turmas do 4º ano A/B ficaram muito animados com o convite e aceitaram prontamente participar da competição de futebol na escola. Após recebermos as inscrições das equipes de futebol masculina e feminina, realizamos o sorteio das chaves em data e horário amplamente divulgados. Tudo pronto! Chegou a

hora mais esperada pelas crianças: a hora de jogar futebol. Para isso, reforçamos as regras do jogo às equipes e demos início à competição. As crianças se divertiram muito.

Figura 08 - Competição de futebol feminina entre as turmas do 4º ano



Fonte: Acervo da Pesquisadora (2019).

Registramos que todas as produções escritas elaboradas durante o desenvolvimento do *Projeto de Trabalho: “Brasil o país do futebol?”* foram socializadas com a escola e a comunidade em geral, por meio de uma exposição de trabalhos organizada na própria turma. As crianças participaram ativamente desse momento e demonstraram conhecimento e segurança diante das pessoas que observavam curiosamente suas produções.

4. Considerações finais

Adentrar em um contexto escolar da Rede Pública de Ensino e lançar o olhar sobre ele, atrelado ao Projeto de Pesquisa “Observatório das Práticas de Linguagem” - OBPLE, nos permitiu vivenciar um intenso processo formativo que contribuiu para o desenvolvimento do nosso pensamento crítico e criador, com vista ao avanço no exercício da prática docente.

Os momentos formativos organizados pelo Grupo de Pesquisa, dos quais somos integrantes, no espaço da escola, partiam do conhecimento dos sujeitos envolvidos, da reflexão sobre o vivido em sala de aula, sendo enriquecidos com leitura e discussão de textos esclarecedores, indicação de filmes, formação de Clube de Leitores e rodas de conversas. O processo vivido durante os encontros teve sentido para as práticas docentes com a linguagem, pois trouxe repostas às necessidades dos sujeitos envolvidos que, diariamente, levantavam questionamentos para os quais não tinham respostas.

A elaboração do *Projeto de Trabalho* “Brasil; o país do futebol?” constituiu-se uma forma de possibilitar o contato real das crianças com os gêneros discursivos diversos, visto que essa forma de trabalho em sala de aula possibilita-nos estar atentos às necessidades das crianças sem desconsiderar os conhecimentos historicamente acumulados. Este processo foi marcado por constantes diálogos entre o professor/pesquisadora, no sentido de melhorar as propostas de atividades, bem como pelo estabelecimento de um movimento prática-teoria-prática em que a teoria ganhou sentido e a prática, consistência.

Todas as atividades desenvolvidas se direcionaram ao ensino da escrita mediante situações concretas, tendo como base uma concepção discursiva de linguagem, o que ampliou as situações de interação, garantindo, assim, a efetivação da aprendizagem da linguagem escrita.

Considerando o exposto, é pertinente ressaltar que esta proposta de trabalho foi de encontro a uma perspectiva reducionista do ensino da linguagem, que insiste na organização de situações de ensino e aprendizagem sem criar condições para a livre expressão tampouco para a compreensão da função social da linguagem.

Referências

- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13.ed. São Paulo: Editora HUCITEC, 2009.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.
- COSTA-HUBBES, Terezinha da Conceição; SIMIONI, Claudete Aparecida. Sequência didática: Uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos textuais. In: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati (Orgs.) **Experiências com seqüências didáticas de gêneros textuais**. Campinas, SP: Pontes editora, 2014.
- DOLZ, Joaquim; NOVARRAZ, Michéle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e Colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- FREINET, Célestin. **As técnicas Freinet da escola moderna**. Trad. Silva Letra. 2.ed. São Paulo: Estampa, 1975.
- GARCIA, L. R. **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015.
- GOULART, C. M.A *et al.* **Como alfabetizar?** Na roda com professoras dos anos iniciais. São Paulo: Papyrus, 2015.
- GONÇALVES, Angela Vidal. Alfabetizar: por onde começar? In: GOULART, Cecília M.A.; SOUZA, Marta (Orgs.). **Como alfabetizar?** Na roda com professoras dos anos iniciais. Campinas, SP: Papyrus, 2015.
- JOLIBERT, Josette e colaboradores. **Formando crianças produtoras de textos**. Trad. Walkíria M. F. Settineri; Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. V.II.
- JOLIBERT, J.; JACOB, J. e colaboradores. **Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- LEONTIEV, Alex. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2.ed. São Paulo, 2004.

SMOLKA, A.L.B. **A criança na fase inicial da escrita**: A alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2012.

VIGOTSKI, L.S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas-III: problemas del desarrollo de la psique**. v. 3 Madrid: Visor, 1995.

A BIBLIOTECA ESCOLAR NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: os processos formativos vivenciados por uma bibliotecária e uma professora de biblioteca

*Michelle Silva Pinto
Maria Goretti Santos Borges*

Nossas primeiras impressões...

Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado [...]. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender [...] Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa. (FREIRE, 2009, p. 23).

O sentido das palavras de Paulo Freire (2009), de que ensinar só existe se antes houver o aprender, que é aprendendo socialmente que a humanidade vem descobrindo que é possível ensinar, nos fez rememorar um momento especial e aprazível de um diálogo entre uma avó, uma artista plástica reconhecida, e seu neto de 10 anos de idade. Este iniciava seu aprendizado sobre as artes plásticas, linguagem apreciada e compartilhada por ambos os protagonistas do diálogo. A avó, ao observar um tronco seco de uma árvore, que persistia em sobreviver mediante as adversidades naturais do solo e do clima da praia do “Mangue Seco” em Raposa-MA, chama seu neto para compartilhar o seu achado estético, digno de ser retratado em uma bela tela:

Avó: Meu neto, venha aqui! Observe aquela árvore ali! Veja que imagem linda!

Neto: É mesmo, vó! Muito bonita.

Avó: Observe as cores naquela paisagem, os contornos de cada elemento que compõe aquela paisagem. Imagina que tela linda poderíamos fazer!

Neto: É vovó, a árvore está seca, com poucas folhas. Olha como ela luta para viver!

Avó: É isso mesmo. A beleza dessa imagem para mim está nisso: na resistência da árvore, na tentativa de sobreviver mesmo com tantas dificuldades. Ela está seca, mas resiste! (DIÁLOGO 1, 21/02/2019).

Trazemos para a escrita este belo momento da vida cotidiana (Diálogo 1), para evidenciar o modo real de funcionamento da linguagem nas relações dialógicas e o quanto ela é importante para o nosso processo de ensino e aprendizagem. No caso da relação dialógica apresentada, de um lado há uma locutora experiente, que expõe por meio da fala seu pensamento sobre aquilo que observou e sabe do cenário prestigiado. Do outro lado, um iniciante que se posiciona responsivamente perante os enunciados dispostos na dialogia. Esses enunciados se juntam ao dito pela avó tornando-se as vozes do discurso; essas dão vida à linguagem que retrata o cenário apreciado. Nesta relação dialógica, ambos os falantes ensinam e aprendem. Quando refletimos sobre a conversa à luz das palavras de Freire (2009, p. 23) “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, percebemos que tanto a avó como o neto construíram um caminho para aprender e ensinar, e isso só foi possível graças à linguagem (BAKHTIN, 2016).

Para Volóchinov (2013), a linguagem é um produto social que nasce da relação do homem com o trabalho. A linguagem descreve a realidade e está intrinsecamente ligada a um tempo, a um espaço e a como estamos posicionados no mundo social. Ela não aparece no meio social de forma natural e sem intervenção humana, ao contrário, ela é puramente invenção consciente e mediatizada. Portanto, podemos dizer que a linguagem é um acontecimento social fruto das interações verbais, realizada com uma ou mais enunciações.

Sendo assim, neste trabalho abordaremos sobre a formação pedagógica enquanto uma prática cultural constituída nas relações entre os sujeitos que compõem a escola, que, ao interagirem entre

si, a transformam em uma linguagem que pode vir a ser utilizada por outros profissionais que também atuam na educação.

Assim, nossa experiência formativa se torna uma espécie de referencial prático-teórico, capaz de possibilitar que outros profissionais percebam que para ensinar o ler e escrever, devido à sua complexidade, é necessário investir na (auto) formação de quem ensina. Nós que ensinamos a prática cultural ler e escrever, precisamos conhecer os elementos que a compõem, tanto para nosso próprio desenvolvimento profissional quanto para ter as condições reais de ensiná-la.

Ao descrevermos a linguagem constituída na formação na/pela escola, nós a possibilitamos àqueles que não puderam vivê-la, mas, mesmo assim se interessam em conhecê-la – os leitores deste texto, por exemplo -, assim como quais elementos compuseram a linguagem constituída nas relações dialógicas vividas durante a formação. Há também a oportunidade de, coletivamente, debater as concepções ideológicas e epistemológicas que influenciaram a experiência da pesquisa-formação. Esses elementos, quando lançados em um dado tempo/espaço/contexto, ganharam pulso/vida, pois deram conta de fazer a linguagem, por trás da formação, saltar aos olhos, a ponto de evidenciar que há possibilidades reais de se aprender a ensinar com a formação pedagógica como processo dialógico.

A formação pedagógica dialógica promovida na Unidade de Ensino Básico Agostinho Vasconcelos (U.E.B.A.V.), escola pública de Ensino fundamental do município de São Luís tem mostrado que as necessidades de aprendizagens das educadoras precisam ser levadas em consideração no planejamento e sua execução da formação. A oportunidade de dialogar com seus pares sobre sua experiência docente, reexaminar sua própria história como educador, a fim de verificar quais avanços já foram possíveis de serem alcançados no seu próprio desenvolvimento profissional e humano, além da oportunidade de refletir sobre sua atuação na escola, possibilitou a nós profissionais enxergarmos nosso próprio processo de formação.

E foi assim que pautadas nestas reflexões, orientadas pela perspectiva dialógica, que formadoras/pesquisadoras e colaboradoras da pesquisa chegamos ao entendimento de que a biblioteca de uma escola é um espaço real para a prática da leitura e da escrita, imprescindível para a formação de leitores e produtores de textos, ou seja, a apropriação da cultura humana escrita. Foi mediante processos reflexivos que percebemos quão urgente era que a biblioteca se tornasse uma pauta da formação. Sem esse importante instrumento cultural, as práticas da leitura e da escrita na escola ficariam incompletas.

Em 2018, uma das autoras deste artigo, Pinto (2019), realizou sua pesquisa de Mestrado, com apoio do Grupo “O Ensino da Leitura e da Escrita como Práticas Dialógicas - GLEPDIAL” e professores e gestores da escola na biblioteca da escola pesquisada. No início da pesquisa, a escola tinha apenas uma sala de leitura, com alguns livros literários e didáticos, oriundos dos programas de distribuição de livros do Governo Federal, mas que raramente eram utilizados, servindo apenas como depósito de materiais de apoio didático. O pequeno acervo era completamente descolado das necessidades de leituras da comunidade escolar, além de serem insuficientes às ações voltadas para o ensino das práticas de ler e escrever. Podemos dizer que, antes, a sala de leitura era apenas um objeto inanimado, sem vida e sem nenhum sentido para as pessoas que fazem a escola, as quais não sabiam como articular a biblioteca às suas ações para o ensino da leitura e da escrita.

Na dissertação citada, a pesquisadora tinha que compreender os modos como as crianças atribuíaam sentido ao que liam e como elas resignificavam suas leituras no momento de compartilhá-las nas rodas de conversa do Clube da Leitura. Para que a pesquisa fosse viabilizada, a biblioteca da escola teve que ser reorganizada, revitalizada e resignificada. Essa passou a ser pauta de formação e de articulação dos projetos de formação leitora e de produção escrita realizado por toda a escola.

Neste artigo, informamos os processos vividos e as aprendizagens construídas na formação dialógica experienciada na

escola campo de pesquisa. Para tanto, a comunidade escolar e o grupo de pesquisadoras do GLEPDIAL iniciaram um diálogo em torno da seguinte pergunta: O que aprendi na formação pedagógica sobre a biblioteca escolar, e como, a partir disso, passei a vê-la e a utilizá-la na formação de leitores e produtores de textos na/pela escola?

Diante desse questionamento, o GLEPDIAL, por meio da pesquisa “Observatório das Práticas de Leitura e Escrita Dialógica”, entendeu que era necessário evidenciar aos participantes da pesquisa como, coletivamente, poderíamos nos organizar para promover uma (auto) formação, pautada na realidade e nas relações entre os sujeitos da escola.

Para isso, a equipe de pesquisadoras do GLEPDIAL convidou as colaboradoras, gestoras e professoras do 1º ao 5º ano do turno matutino da U.E.B.A.V., para refletirem o que vinha a ser primeiramente, a formação pedagógica e as diferentes concepções que a sustentam. Foi então apresentada a concepção histórico-cultural e filosófica da linguagem, bem como as bases teóricas que explicam por que o educador precisa, necessariamente, primeiro compreender o que faz, como faz e para que faz, para ter as condições reais de ensinar.

Àqueles que buscam se apropriar das diferentes linguagens da formação, desejamos que degustem desse pequeno recorte dos inesquecíveis sábados formativos na U.E.B.A.V., os quais nos fizeram enxergar a biblioteca com um outro olhar, o de instrumento cultural que proporciona o acesso à cultura escrita, e que guarda, por meio de seus leitores experientes e iniciantes os gestos, as aptidões, os movimentos, os mecanismos e instrumentos necessários para realizar as práticas culturais de ler e escrever.

A seguir, mostramos por que optamos por uma concepção teórico-metodológica pautada no dialogismo, da qual todos os sujeitos que se relacionam na pesquisa tiveram oportunidade de participar, e assim aprender, ensinar, desconstruir e reconstruir.

2. A formação pedagógica dialógica

[...]. O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições. Em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos, e dos diferentes caminhos e veredas que ela os faz percorrer.

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes de iniciar a atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela exige formação permanente (FREIRE, 2001, p. 1).

Neste trecho da *Carta de Paulo Freire aos professores*, percebemos a preocupação do notável educador com a aprendizagem de quem tem como atividade profissional ensinar e educar na sociedade. O professor e todos os demais educadores que atuam na escola (pedagogos, bibliotecários, psicopedagogos, entre outros) devem compreender que a construção do saber é um processo permanente e se funda na análise crítica de sua própria prática. É, pois, conhecendo sua identidade profissional e investindo em sua formação pedagógica que os educadores terão consciência do que já sabem e do que ainda precisam apropriar-se para poder ensinar.

Como linguagem a ser apropriada, a formação pedagógica com sentido é originada nas relações dialógicas, que no seu desenrolar acabam evidenciando a cultura escolar, tornando-se um espaço micropolítico, uma arena ideológica com potencialidades de negociações entre seus protagonistas, que os levem a entender, sobretudo, que é necessário aprender para poder ensinar (FREIRE, 2009). Sendo assim, corroboramos o pensamento do autor de que o ensinante deve primeiro aprender a ensinar, e com essa atividade aprender que, ao ensinar algo, ele pode realimentar a sua aprendizagem, pois também está sendo ensinado.

Na formação pedagógica dialógica, o discurso de alguém se encontra com o discurso de outro(s), tornando-se uma interação viva, que evidencia que escola temos, como ela ensina e que outras concepções podem ser incorporadas à cultura escolar. Tais concepções devem extrapolar as oferecidas pelo sistema de ensino que, muitas vezes, sequer mencionam o papel da biblioteca no contexto escolar e na formação de leitores, fenômeno que nos permite questionar: Como as crianças da escola pública podem aprender a ler e escrever, se os instrumentos que lhes permitem viver a cultura escrita, tal como a biblioteca, por exemplo, são ignorados ou tratados como acessórios na formação pedagógica?

A formação profissional é o momento de sairmos da equivocada posição verticalizada de apenas ensinantes, para novamente virarmos aprendentes e ensinantes. As teorias que circulam nos processos formativos dialógicos nos dão condições de aprender, aprender a aprender, ensinar para aprender a ensinar, ou seja, quem tem a função social de ensinar (professor/educador) aprende a compartilhar as linguagens apropriadas na formação, que serão ressignificadas até chegar ao aluno. Este aprenderá desde que o assunto lhe faça sentido, já que existirá uma necessidade de aprender (VOLOCHÍNOV, 2017; LEONTIEV, 1978).

E foi considerando que o educador é um ente aprendente em constante processo de (auto) formação, que a equipe do GLEPDIAL e colaboradoras de pesquisa foram se aproximando e construindo um caminho metodológico de pesquisa, até o ponto de se tornarem um grupo de pesquisa-formação (ANDRÉ, 2012). O esforço de escrever um registro reflexivo sobre o vivido não foi algo fácil de fazer, uma vez que subestimamos a complexidade do tema. Acreditamos que pelo fato de trabalharmos na educação há muitos anos, teríamos *now how* suficiente para discorrer com destreza sobre o tema na escrita final. Porém, algumas linguagens científicas precisavam ser conhecidas, para então termos condições de enxergar nossas lacunas formativas e, coletivamente, proporcionar uma aprendizagem pautada na cultura escolar ou, melhor dizendo, na realidade da escola.

Uma proposta de formação pedagógica alicerçada no dialogismo é um caminho de desenvolvimento profissional pautado no diálogo igualitário, em que professores e educadores se formam juntos, expandem seus conhecimentos sobre a aprendizagem dialógica, de modo que desenvolvem pensamentos críticos com bases científicas, que lhes possibilitarão realizar melhor o seu trabalho e, com mais segurança, poder reconhecer sua prática. O que esperamos de formações como essa é que todos aqueles que ensinam possam se atualizar, conhecer e debater as principais teorias e pesquisas sobre educação, os modos de ensinar e aprender na escola, pautadas nas necessidades e realidades de cada comunidade escolar.

Os encontros de (auto)formação na escola pesquisada não foram modelos fechados de estudo, com materiais prontos, preestabelecidos conforme os valores e as concepções de quem os elaborou, sem levar em consideração o contexto da formação. Tampouco foi uma relação hierarquizada, controlada e conduzida por especialistas que somente reproduziam seus conhecimentos já acumulados para os educadores em formação. Ao contrário, a formação de cunho dialógico permitiu que as professoras se reunissem, realizassem leituras de forma crítica, ouvindo sentidos atribuídos ao lido, podendo relacioná-los à sua própria realidade e da escola, com chances de ressignificar ou expandir o que já sabiam.

Um momento dialógico memorável foi o nosso ponto de partida, o *I Colóquio do Observatório das Práticas de Leitura e Escrita na Escola de Educação infantil e Ciclo de Alfabetização*, evento que aconteceu no primeiro semestre do ano de 2018, na Universidade Federal do Maranhão, e que teve como tema central *Leitura, Escrita e Desenvolvimento Humano: caminhos compartilhados entre escola, família e universidade*. Na ocasião estiveram presentes autoridades representativas do sistema municipal de ensino, professores e gestores de diversas escolas da Ilha de São Luís. Alguns sujeitos tiveram atitudes responsivas para com o discurso defendido pela coordenação do GLEPDIAL. Evidentemente, as pessoas que se manifestaram por meio da fala foram as que atuaram na dialogia,

o que nos leva a inferir que, possivelmente, para elas, aquele momento foi ainda mais significativo.

Discutimos profundamente sobre a apropriação da cultura escrita pelas crianças, e alguns professores externaram as suas práticas cotidianas para o ensino da leitura e da escrita. Em troca, as organizadoras do evento, as professoras Edith Ferreira e Joelma Reis (Departamento de Educação I/UFMA) retribuíram a gentileza dos colaboradores e lhes ofereceram um momento reflexivo sobre o quanto já compreendíamos e o que ainda nos faltava aprender sobre o ensino da linguagem escrita, com vista ao desenvolvimento humano. Esta reflexão nos reportou ao ensinamento de Freire (1981, p.79) que diz: “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Isso nos fez crer que é na coletividade, no fazer juntos, que a relação ensino-aprendizagem acontece. É no fazer, ouvindo e falando juntos, que construímos uma metodologia de formação que valorizou as necessidades das educadoras, por considerarmos que suas concepções são o ponto de partida para o pensar a prática pedagógica.

Portanto, se a leitura e a escrita são práticas culturais e cabe à escola a função social de mediatizar o acesso a essas linguagens, o fato de as crianças praticá-las bem pouco no ambiente escolar cria nelas grandes barreiras no processo de alfabetização, pois, segundo Smith (1999) e Jolibert (1994; 2006), somente pela leitura e escrita, ou seja, lendo e escrevendo, nas situações concretas da vida, é que nos tornamos leitores e produtores de textos. A função dos professores, bibliotecários - e quem mais atue com essa frente na escola - é garantir que a leitura e a escrita sejam algo acessível e agradável para todas as crianças e, para isso, faz-se necessário criar *situações de leitura*, como nos ensina Jolibert (1994, p. 31, grifos da autora) ao dizer: “[...]. Não se lê para aprender a ler [...], lê-se sempre por interesse imediato. A vida cotidiana está cheia de oportunidades de leitura, e nosso problema está em encontrar tempo para tudo do que ‘encontrar textos’”.

A reflexão de Jolibert (1994) nos fez questionar o que falta à escola para que ela proporcione a quem ensina a escrita e a leitura

em sua forma plena como prática cultural: Seria somente a falta de tempo um problema ou o não “encontrar textos” na escola também tem dificultado às crianças se apropriarem da linguagem escrita? Como elas vão praticar o ato de ler se não são dados a elas os meios, os mediadores, os interlocutores, os recursos, a formação, enfim, as condições mínimas e reais para ler? Como vão aprender a ler e escrever se, nas poucas oportunidades de praticar a leitura e a escrita, a cultura do aprendente fica desprezada no planejamento do ensino? Como vão aprender algo se não aprendem primeiro sobre sua própria realidade, se suas subjetividades são esquecidas no ato de ensinar?

Diante do exposto, citamos neste texto alguns teóricos como Vygotski (2009), Volóchinov (2013), Freire (2001), que apoiam teoricamente Bajard (2002, p.32) quando ele afirma que “O papel da biblioteca ainda é tão menosprezado entre nós, que, no cotidiano escolar, a alfabetização se efetua sem livros”. Essa reflexão nos possibilitou lançar para as colaboradoras de pesquisa algumas perguntas, dentre as quais:

Diálogo 2: Conversa no aplicativo *Whatsapp* - Grupo Clube da Leitura - bibliotecária-pesquisadora e colaboradores da pesquisa.

Bibliotecária-pesquisadora: Na sua trajetória docente, antes da experiência com a pesquisa Observatório das Práticas de Leitura e Escrita, em algum momento, você já teve oportunidade de aprender sobre biblioteca escolar? Houve alguma iniciativa do sistema de ensino de pautar a biblioteca nas formações docentes já oferecidas a vocês???

Professora do 1º ano: Boa tarde, Michele!!! Para te falar a verdade essa foi a primeira vez em toda a minha trajetória de docente onde a biblioteca foi o ponto alto na formação. A biblioteca é um espaço da escola tão importante, bonito, mágico e acolhedor que deveríamos ter mais oportunidades para aprender sobre ela.

Professora do 3º ano: Não! Foi a primeira vez que vivenciei a função da biblioteca na formação de leitores na escola. [...].

Professora do 4º ano A: Não! Nas redes de ensino que trabalho quase não fomentam sobre o assunto. Teve um tempo que estava em alta os Faróis de Educação, mas acredito que atualmente estão esquecidos, há alguns que nem funcionam.

Professor do 5º ano: Aqui em São Luís eu nunca trabalhei com escola que tivesse biblioteca realmente, eu sempre trabalhei em anexo da zona rural e lá não tivemos essas oportunidades. Foi só de 2018 pra 2019 que eu cheguei na U.E.B.A.V. que eu pude entrar mais na vivência da escola e só assim eu tive oportunidade de conhecer o quão importante é a biblioteca na formação leitora de uma criança. A gente aprendeu muita coisa, viu! (DIÁLOGO 2, 05/02/2020).

Os interlocutores do Diálogo 2 manifestaram atitude responsiva ao questionamento. Todos, com atitude responsiva ativa, reconhecem que não tiveram oportunidades de fazer uma formação pedagógica que lhes ensinasse qual a função da biblioteca no ambiente escolar. Com o déficit dos governos do Brasil para com as políticas públicas educacionais e culturais para a população, não é de estranhar que eles desconheçam o real papel da biblioteca na formação leitora e de escrita. É bem possível que eles também tenham sido vítimas da ausência de políticas públicas para com a biblioteca escolar e, até mesmo, outros tipos de biblioteca.

Os colaboradores da pesquisa, ao reconhecerem a ausência de conhecimentos sobre a função de uma biblioteca na formação cultural e leitora de um sujeito, ao afirmarem que desconheciam uma série de aspectos sobre o objeto cultural, entenderam que havia ali uma lacuna na formação. Por meio do diálogo reconheceram as suas próprias necessidades de aprendizagem, ao chegarem a um consenso sobre que caminho a formação deveria seguir; garantiram a si próprios, e coletivamente, uma aprendizagem a mais sobre como formar leitores na/pela escola.

Rememorar para então refletir sobre nossa construção e desenvolvimento profissional – e pessoal – durante o processo formativo nos possibilitou movimentar nosso cognitivo e expandir os horizontes sobre determinados elementos da cultura escolar, algo que acabou resultando num momento catártico e desafiador para nós, parceiras de pesquisa. Além disso, como também nos revelou nossas limitações, angústias e equívocos quanto ao que sabíamos sobre o ato de ler e escrever, sobre biblioteca escolar enquanto prática cultural e, especialmente, como mediar a

linguagem escrita, mostrando por onde ela circula e como é possível nos apropriarmos dela. Ao mesmo tempo, nos fez conhecer em nós mesmas que é possível trabalhar a formação pedagógica com sentido e, por consequência, fazer a diferença nas ações pedagógicas.

3. Os processos que marcaram a formação pedagógica na escola: a biblioteca escolar da U.E.B.A.V. em perspectiva

Foram muitos os momentos significativos de aprendizagem na formação pedagógica como processos dialógicos promovida na/pela U.E.B.A.V. Havia duas formações que aconteciam em momentos distintos, mas que estavam profundamente correlacionadas com a pesquisa-formação: a) a formação das formadoras/pesquisadoras; b) a formação das pesquisadoras e colaboradoras da pesquisa. Dentre as atividades vividas em ambos os momentos, eis as que destacamos como as mais significativas:

- Os momentos de preparação da equipe de pesquisa do Observatório das Práticas de Leitura e Escrita para atuar na U.E.B.A.V., em que as coordenadoras do Projeto iniciaram um contínuo diálogo com propósito formativo, que provocou reflexões mediante esta questão norteadora: “Quais registros, fatos da vida nos permitiram encontros com a escola, com a Educação?” A ideia era que, ao longo do processo, desenvolvêssemos um “Diário de pesquisa formação”, em que deveríamos nos colocar em perspectiva, olhar para nós mesmos a ponto de conseguirmos responder: “Como e por que me tornei educadora?” A obra teórica escolhida para nos orientar no desenvolvimento deste pensamento foi *A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento*, da autora Cecília Warschauer (1993).

- Escrita de Cartas por meio das quais contávamos sobre nossas histórias de vida, nossa formação leitora e escolar, nossos interesses pela área da Educação, entre outros assuntos. Falávamos de nós mesmas, compartilhávamos nossas angústias e problemas e

juntas descobrimos uma forma de superar nossas limitações profissionais e humanas.

- A formação de seis equipes de trabalho que foram divididas e organizadas nas turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, turno matutino, da escola pesquisada. Cada turma era mediada por um/a professor/a de turma e uma ou duas pesquisadoras do GLEPDIAL. Juntas, as parceiras da escola U.E.B.A.V. e GLEPDIAL – as pesquisadoras e as colaboradoras da pesquisa – planejaram e executaram projetos didáticos para o ensino do ato de ler e escrever, desdobramentos do *Plano de Formação do Observatório das Práticas de Leitura e Escrita: núcleo U.E.B.A.V.*, elaborado considerando as relações dialógicas vividas na escola.

- O Plano de Formação, cujo objetivo foi contribuir com o processo de formação permanente de professores/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de modo a favorecer mudanças nas práticas pedagógicas voltadas para a apropriação da linguagem escrita numa perspectiva discursiva e emancipatória e promover a aprendizagem das crianças.

- Nos projetos didáticos, colaboradoras e pesquisadoras trabalharam o ensino da leitura e da escrita em sala de aula, a partir de situações concretas e vividas na escola, com enunciações oriundas das relações dialógicas, que eram origem ao que seria trabalhado nos projetos didáticos, ou seja, seus temas (conteúdos). A ideia era propiciar às crianças o real contato com os gêneros discursivos, definidos por Bakhtin (2003, p. 268) como “[...] correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem.” Como ler e escrever são atos culturais, portanto, uma linguagem, cabe a quem a ensina mostrar como ela se processa e se desenvolve no processo histórico, como ela existe. Acreditamos que são os mecanismos da linguagem escrita e sua historicidade que devemos focar nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

- Como as crianças iam se apropriar da cultura escrita foi o foco do ensino, e para criar situações concretas de leitura e escrita, revitalizamos a biblioteca da escola U.E.B.A.V. Para isso, desenvolvemos um acervo mais condizente com as necessidades de

leituras da comunidade escolar; criamos vários momentos de vivências de leitura, com variadas formas de mediação, que envolvia conhecimento teórico, como também a imprescindível prática.

- Com a oportunidade de praticar o que aprendemos na nossa (auto)formação, pudemos consolidar as leituras teóricas, e essas foram nos apontando um caminho metodológico. Por meio da escrita, fomos refletindo como poderíamos sistematizar um ensino em que as crianças pudessem viver situações reais de leitura e escrita, em contato direto com os suportes da escrita. Para tanto, discutimos o papel da biblioteca como instrumento cultural que deve ser mediatizado para o aluno pelo educador, a fim de que ambos possam ensinar e aprender a cultura humana (FREIRE, 2009).

- Destaque na formação para a criação/construção de nosso Clube da Leitura, que iniciou suas atividades com a leitura da obra literária *Uma professora muito maluquinha*, do autor Ziraldo. A obra mostra as possibilidades que o educador tem para “transgredir” as imposições curriculares que, muitas vezes, estão descoladas das reais necessidades de aprendizagem dos estudantes. Fundamentadas nessa obra nos foi possível trabalhar o sentido da criatividade à luz da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (2009) e exercitar o planejamento de uma aula de leitura e escrita de forma criativa, momento em que refletimos sobre estes questionamentos: “Quais principais aprendizagens sobre a linguagem escrita você considera que teve nos processos de formação vividos ao longo de sua trajetória profissional? Qual a melhor forma de aprender nos processos de formação continuada? O que dificulta sua aprendizagem? O que vamos/precisamos aprender sobre linguagem escrita para ensinar melhor?”.

- A inauguração da biblioteca da U.E.B.A.V., em 29 de outubro de 2018. Um acontecimento singular para toda a comunidade escolar, que possibilitou deixar a biblioteca em destaque durante o processo de formação e intervenção. Na oportunidade estiveram presentes autoridades/representantes do sistema oficial de ensino, pais e seus filhos alunos, e todos os professores da escola.

Os colaboradores da pesquisa consideram que a biblioteca tenha sido um divisor de águas na U.E.B.A.V., no que se refere à formação de leitores e produtores de texto pela escola. Segundo os relatos a seguir dos colaboradores da pesquisa, há um “antes” e um “depois” da criação/revitalização do espaço de leitura oficialmente reconhecido pelos sujeitos da pesquisa-formação como biblioteca escolar.

Diálogo 3: Conversa no aplicativo *Whatsapp* - Grupo Clube da Leitura - bibliotecária-pesquisadora e colaboradores da pesquisa.

Bibliotecária-pesquisadora: Após a revitalização da biblioteca da escola, na sua concepção, qual o papel deste instrumento cultural na formação de leitores e produtores de textos?

Professora do 1º ano: A Biblioteca tem uma função muito importante para formação de leitores. Quando ela foi revitalizada, ficou ainda melhor pois ganhou um excelente acervo, além, é claro, de ter ganhado melhores mediadores, como você [Michelle] e a professora Gorete. Ao nos qualificarmos na formação promovida pela equipe da UFMA, passamos a contribuir bem mais na formação leitora das crianças e jovens que ensinamos. Para as crianças do 1º ano, a biblioteca é um espaço mágico onde elas manipulam os livros, soltam a imaginação, fantasiam... e são estimuladas com as imagens dos livros e são lançadas aos desafios de ler as primeiras palavras. Eu tiro por meus “baixinhos” que melhoraram muito após começar a frequentar a biblioteca.

Professora do 3º ano: É como eu sempre digo, os contextos estão interligados, tanto o contexto da sala de aula como o de todos os outros espaços de aprendizagem dentro da escola. A revitalização da biblioteca em 2018, foi um marco pra gente da U.E.B.A.V., porque organizou o acervo, aumentou-o, havia atividades e mediadores de leitura. As crianças não viam mais a biblioteca como depósito de livros ou um espaço para praticar ensaios de dança e esporte, mas sim um espaço de vida, pois demos vida a ela. Toda vez que a gente tinha sessão de leitura livre, em que as crianças podiam escolher o que queriam ler, eles já iam se direcionando para as prateleiras, conforme suas preferências, manuseando corretamente a obra, examinando, e isso foi ajudando a gente a perceber e fazer um diagnóstico do que elas mais pesquisavam na biblioteca. É que, quando eles estão numa atividade de leitura direcionada, é o que nós escolhemos para eles lerem, e nesse caso não, eles podiam buscar suas leituras pautadas nos seus próprios interesses de ler.

Professora do 4º ano: É agora sabido por todos nós que, para que nos tornemos leitores e/ou escritores, a existência de uma biblioteca dentro de uma escola ou fora dela, desde que essa biblioteca esteja sendo utilizada por aqueles que querem se apropriar da linguagem escrita, tenho certeza de que fará a diferença na vida daquele que queira ser conhecedor de histórias. Conhecer uma biblioteca é algo imprescindível para a formação do docente que vai ensinar a ler e escrever. Saber o papel da biblioteca na formação de leitores e escritores foi algo imensurável, especialmente pela forma como este trabalho de formação foi conduzido [...]. Tivemos oportunidade de deixar os alunos verem a biblioteca de uma outra forma. Os alunos passaram a manusear livros, a entender os dados da ficha catalográfica, a analisar a obra para buscar o seu teor, em nível de conteúdo. [...]. Demos oportunidades ao aluno de nos dizer suas necessidades de leitura e não apenas o que impomos para eles ler. [...]. A biblioteca em si, se trabalhada, se utilizada, se organizada e aberta a todos que fazem parte da comunidade escolar, por que não dizer, toda a comunidade circunvizinha, faz toda a diferença na formação de leitores e escritores.

Professor do 5º ano: A biblioteca foi fundamental para melhorar nossas ações de ensinar a ler e escrever. A partir do momento que as crianças, no seu processo de escolarização, passam a ter contato com o acervo da biblioteca, ou seja, com os livros, elas podem vislumbrar muitas coisas diferentes na vida, outros momentos que podem fazer marcas profundas para sempre em suas vidas. A prática da leitura dentro da biblioteca, através de atividades diferenciadas de leitura, proporcionadas por bibliotecários e professores, foi fundamental para que os alunos pudessem aprender a desenvolver a constância da leitura, o porquê devem ler, desenvolver o ser pesquisador que cada um pode ser. A partir do momento que a gente proporciona vivências de leituras a nossos alunos, nós oportunizamos a eles que vejam que o mundo da leitura é tão amplo como é a própria vida humana (DIÁLOGO 3, 05/02/2020).

Nos relatos do Diálogo 3 a equipe de colaboradores da pesquisa externalizaram a relevância de aprender mais sobre a biblioteca escolar. Para que essa informação emergisse de suas memórias, algumas perguntas mobilizadoras foram postas na relação dialógica, como, por exemplo: “Como aconteceu o seu encontro com a palavra escrita? Como se constituiu leitor/a e produtor/a de textos? Há relação entre a forma como nos formamos leitores e como ensinamos as crianças a ler e escrever hoje? Qual o papel da biblioteca na formação de leitores e produtores de textos?”

Nós, seres humanos, nos formamos ao longo da vida a partir das experiências que tivemos oportunidades de vivenciar. Quando chegamos ao mundo, esse já foi nos dado e cabe a nós conhecê-lo a partir de sua historicidade. Segundo Vygotsky (2009), toda criança nasce com aptidões natas e ilimitadas de aprender. Essa capacidade/aptidão de aprender é sempre ativa. Mas, isso, o aprendiz precisa se envolver inteiramente no que está fazendo, pois não é qualquer fazer que será caracterizado como atividade/trabalho. Portanto, nem toda ação pedagógica vai promover desenvolvimento humano. Tudo vai depender do motivo e da necessidade para mover a pessoa a aprender. Se o motivo não coincide com o objetivo, temos uma ação e não uma atividade (LEONTIEV, 1978).

Desse modo, à medida que nos apropriamos de um objeto cultural, faz-se necessária sua reprodução, ou seja, descobrir o seu uso social, para o qual ele foi criado. Com relação às bibliotecas, são elas simbolicamente a memória ancestral da prática cultural de ler e escrever; a ponte que nos permite acessar o processo histórico da cultura escrita.

O ser humano, ao nascer, não nasce com ideias já construídas. Há uma tendência a receber estimulação, a receber informação e até a buscá-la. Leontiev (1978, p. 267) diz que “[...] cada indivíduo aprende a ser um ser humano. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”. Neste contexto situa-se a biblioteca, uma organização atuante na produção de conhecimento e no crescimento contínuo e dinâmico do ser humano, que vem acompanhando a humanidade há milhares de anos.

3.1 A Biblioteca na escola e fora dela: oportunidades formativas

A formação de professores é uma prática conhecida das escolas. A forma como ela se concretiza efetivamente na práxis do professor tem sido pauta de inúmeras discussões, controvérsias e até de algumas rupturas com processos tradicionalistas. Tardif

(2002) afirma que boa parte dos saberes docentes, sua compreensão a respeito do seu papel e seu modo de ensinar originam-se das suas próprias histórias de vida.

Na U.E.B.A.V., iniciamos nossa formação para uso efetivo da biblioteca na formação de leitores e escritores, quando decidimos aprender a sistematizar atividades que permitiriam aos alunos viver a leitura e a escrita “*pra valer*”, considerando que “*para aprender a ler é preciso ler*” (JOLIBERT *et. al.*, 2004; BARJARD, 2006).

Arena (2011) tem nos dito que, historicamente, a cultura escolar tem atribuído uma restrita função à biblioteca escolar, a de ser apenas um local complementar, de apoio às ações desenvolvidas com a leitura em sala de aula, sendo meramente um suporte para ações pedagógicas para o ensino da leitura. Mas, este autor orienta que a biblioteca transcende e supera essa função, pois ela guarda para as gerações seguintes a preciosa relação de leitores com os escritos.

Por outro lado, não são apenas objetos físicos que definem uma biblioteca escolar, mas, especialmente, o cumprimento de suas funções como espaço dinâmico e rico em relações sociais e de aprendizagem. Ela é também local de cultura, onde se produz leitura, elaboram-se textos, e se realizam pesquisas diversas por meio de diferentes recursos. Precisávamos da atenção das crianças, dos professores e dos demais membros da comunidade escolar para o novo espaço de leitura criado, como também precisávamos compartilhar com todos. Foi preciso entendermos que “a biblioteca [...] traz com ela a cultura histórica de relação entre leitores, leitores pequenos e livros” (ARENA, 2011, p. 14).

Assim, certas de que trilhávamos um caminho longo, porém seguras de que era o que precisávamos para nos desenvolver profissionalmente, optamos por trabalhar especificamente a pauta de formação *A biblioteca como espaço de formação de leitores*. O objetivo foi analisar, a partir da memória (de nós participantes), o quanto reconhecíamos os indícios de nossas experiências leitoras, durante nossa trajetória de vida, em nossas práticas de formadores de leitores e produtores de textos. Então, discutimos o papel da biblioteca na formação de leitores e escritores, movimento que nos possibilitou ter

as condições reais para planejar o funcionamento da biblioteca da U.E.B.A.V. e definimos um calendário e responsabilidades para com o objeto cultural. Dessa experiência, elencamos dois momentos especiais: 1) na sessão do Clube da Leitura, compartilhamos nossos achados da leitura do “desafio literário” da obra fílmica e literária *O Clube de leitura de Jane Austen*, da autora *Karen Joy Fowler*; 2) visita à Biblioteca Comunitária Prazer em Ler, localizada no Bairro do Coroadinho, do município de São Luís, onde fomos recebidas pela equipe de mediadores da leitura *Ilha Literária*.

Na sessão do Clube da Leitura, as colaboradoras da pesquisa e pesquisadoras tiveram a oportunidade de compreender a mediação da leitura como uma prática cultural. A obra escolhida narra a história de suas protagonistas, que resolvem organizar um Clube da Leitura, onde, a cada encontro, um membro mediava/coordenava a roda de conversa e possibilitava aos demais membros aprofundar-se sobre o dito na obra. Na oportunidade discutimos o que vem a ser um livro e o que este objeto representa para cada um de nós. Como ponto de reflexão, fizemos uma atividade pautada na linha do tempo de nossa formação leitora e escolar. As pesquisadoras e colaboradoras, na sua maioria, se deram conta que sabiam bem pouco sobre o papel da biblioteca, porque, como muitas crianças de nossa sociedade, foram desprovidas do direito humano de viver a cultura escrita. Ou seja, tiveram pouco acesso a livros, bibliotecas e mediadores, fenômeno que explica o distanciamento deste objeto cultural e que também pode ser a causa da subutilização do espaço de leitura, pelo menos até aquele momento de reflexão.

A reflexão sobre como nos constituímos leitores e escritores nos fez perceber a necessidade que tínhamos de aprender mais sobre essas práticas culturais. Foi então que a equipe de formadoras entendeu que era preciso possibilitar vivências dessas práticas culturais, e o ideal seria em uma biblioteca real.

Cientes disso, visitamos a Biblioteca Comunitária Prazer em Ler, pertencente à Rede Nacional de Bibliotecas Comunitárias (RNBC), que fica localizada em um bairro periférico de nossa

cidade, o qual apresenta as mesmas características socioeconômicas da comunidade da U.E.B.A.V. Subsidiadas no que experienciamos, desde o momento da acolhida, em que cantamos, dançamos e apreciamos uma contação de história, até os processos discursivos mediados pelo vídeo documentário *Por um Brasil literário*, pautado no pensamento de Bartolomeu de Queirós. Assim, ressignificamos muito do que já sabíamos sobre biblioteca e formação de leitores.

O referido vídeo nos possibilitou ainda buscar em nossas experiências de educadores várias questões pertinentes, como, por exemplo, o fato de que o professor exerce um forte poder sobre o aluno; que se o professor é um leitor, é provável que consiga ensinar as crianças a se formarem leitoras também; chegamos ao entendimento de que a escola sozinha não vai dar conta da formação leitora; é preciso que a comunidade e os pais/responsáveis se envolvam com o tema.

Ademais, discutir sobre a importância da Literatura para a formação leitora e humana nos possibilitou enxergá-la a partir do seu grande potencial humanizador, e, por que não dizer, político, visto que a Literatura nos possibilita ver como o outro sujeito (no caso o autor) vê o mundo. De mesma relevância formativa foi a experiência de compartilhar as leituras em rodas de conversas, pois nos possibilitou aprender que ler também é escutar, considerando que, ao ler uma obra, podemos saber o que o outro pensa, e esse movimento nos ajuda a conhecer novos conceitos e também ressignificar os que já conhecemos.

Reflexões finais

Até aqui temos registrado como realizamos nosso percurso formativo, por meio do Projeto de pesquisa Observatório das Práticas de Leitura e Escrita como Processos Dialógicos, promovido pelo GLEPDIAL/UFMA, com intensa participação das professoras e gestoras da U.E.B.A.V. A experiência nos fez mergulhar em um estudo sobre as práticas culturais de ler e escrever, numa perspectiva dialógica.

O momento formativo, enquanto atividade impulsionadora de novas práticas pedagógicas para o ensino do ato de ler e escrever, exigiu de todas nós um desprendimento das concepções que tínhamos sobre formação, assim como nos permitiu ter outras vivências que nos mostraram limites e possibilidades diferentes, alicerçadas pelo conhecimento científico, com desdobramentos que permitiram nosso desenvolvimento humano e profissional.

Os referenciais teóricos utilizados trouxeram grandes contribuições para a nossa práxis no ensino da formação leitora das crianças que atendemos. A cumplicidade entre as instituições envolvidas, UFMA e U.E.B.A.V., possibilitou a constituição de um conjunto coerente de instrumentos de apropriação de uma biblioteca escolar, por parte de professoras, que servirão de referência a outros profissionais que também queiram aprender a ensinar a ler e escrever.

Nossa atuação teve vários momentos importantes, mas devido à natureza deste gênero textual que lhes fala, recortamos aquilo que nos afligia mais: a falta de uso e de sentido da sala de leitura, que depois ressignificada virou biblioteca da escola. Para demonstrar o que fizemos na nossa formação dialógica, mostramos neste texto que primeiro identificamos nossa práxis para o ensino da leitura e da escrita; depois, iniciamos um intenso processo de socialização e compartilhamento de saberes, que nos deu base para entender por que criar novas práticas de ensino do ato de ler e escrever. Mas podemos dizer que foi a primeira parte, a de identificar nossas lacunas formativas, que verdadeiramente deu base para que pensássemos mais profundamente nossa formação, sobretudo quanto ao que precisávamos aprofundar ou mesmo aprender. Só assim nos foi possível pensar estratégias diversificadas, que, ao serem implantadas, nos deram condições de fato de viver as *situações de leitura*.

O GLEPDIAL nos proporcionou, ao revitalizar a biblioteca, compreender que, ao introduzir uma biblioteca na escola, permitimos que pequenos leitores, em processo de alfabetização, possam extrair benefícios de seu uso pleno para o domínio da

língua escrita, como também nos possibilitou descobrir as riquezas da Literatura para a formação humana dos sujeitos e que a biblioteca nos serve como meio de acesso à cultura escrita armazenada em forma de acervo. Portanto, cabe ao educador/professor aprender a mediar a história da cultura humana já registrada na linguagem escrita. Mas, para isso, precisamos ensinar como usar e para que serve uma biblioteca.

Ao longo de nossa pesquisa-formação de cunho dialógico, pudemos destacar novas práticas que descortinam o mundo da literatura, observando as transformações que a originaram. Quando os livros e a leitura fazem parte do cotidiano das crianças, elas passam a manuseá-los, a concentrar-se neles, a falar deles, a escutar histórias e ainda, de forma mais elaborada, a escrever textos.

Considerando o exposto, a escrita produzida na formação passou a ocupar um grande espaço em nossas vidas. Descobrimos que ao mesmo tempo que é enriquecedor refletirmos sobre nossa existência, ou seja, analisarmos nossa identidade profissional, a forma como aprendemos e o quanto isso tem influenciado na nossa forma de ensinar é algo também complexo de ser feito. Por essa razão, não pode ser feito de qualquer forma; é preciso sistematizar o pensamento para que de fato possamos ultrapassar as obscuras barreiras que nos foram criadas/impostas e que justificam por que o povo brasileiro lê tão pouco.

Referências

ANDRÉ, Marli. A pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli et. al. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

ARENA, Dagoberto Buim. Alunos, professores e bibliotecários: uma rede a ser construída. **Leitura: teoria e prática**, São Paulo, v. 29, n. 57, p. 10-17, 2011. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/37>. Acesso em: 15 mar. 2018.

BAJARD, Elie. **Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2002.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 9 ed., Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra. 1981, p.79

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estud. Avanç.** v.15 n.42, São Paulo May/Aug. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013. Acesso em: 01 fev. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 40. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

JOLIBERT, Josette; JACOB, Jeannette. **Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

PINTO, Michelle Silva. **O clube da leitura na biblioteca escolar: a construção de novos sentidos, em situação de leitura compartilhada, por crianças em processo de alfabetização**. 2019. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica – Centro de Ciências Sociais. São Luís, 2019.

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul LTDA, 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VOLOCHÍNOV, Valentin. Nikolaievich. **A construção da enunciação e Outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. (Tradução: João Wanderley Geraldí).

VOLOCHÍNOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 13. Ed. São Paulo: Hucitec, 2017.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em Rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. Rio de Janeiro: 1993.

POSFÁCIO

Adriana Buim Arena

Tenho as esperanças renovadas quando leio os artigos desta obra, porque demonstram que é possível ser professor em vez de mero instrutor de livros didáticos carregados de atividades pré-fabricadas, que estão muito longe do contexto da sala de aula e do de cada aluno que as cumprem sem entusiasmo.

Um fosso antigo separa a formação inicial da formação continuada; cada categoria dos profissionais envolvidos com a educação se mantém fechada em suas necessidades e formas de ver a realidade e, com isso, pouco se tem avançado na formação de crianças leitoras e produtoras de textos. Todos sabem que a tarefa não é fácil, porque há um conjunto complexo de situações econômicas, políticas, históricas e culturais que, arraigadas em nossa sociedade, dificultam a formação no próprio trabalho. No entanto, o Projeto “Observatório das Práticas de Leitura e de Escrita” da Universidade Federal do Maranhão, coordenado pelas professoras Joelma Corrêa Reis e Edith Ferreira, cujo objetivo é o de intensificar o fomento da leitura e da escrita na escola, ganhou vida com a parceria realizada entre as pesquisadoras, as estudantes de Pedagogia da Faculdade de Educação, e as professoras e as gestoras da Unidade de Educação Básica Agostinho Vasconcelos por meio dos encontros de autoformação dos professores.

Uma escola que dialoga e se reinventa: memórias de um processo de autoformação é resultado de uma ação conjunta, respeitosa e militante entre profissionais da educação que fizeram a diferença para as crianças envolvidas no processo. A cooperação entre os diferentes segmentos da universidade e da escola gerou realizações

concretas para o aprendizado da leitura e da produção de textos. Todas comprometidas com o trabalho coletivo são hoje autoras que divulgam para outras escolas, outros docentes, outras universidades as propostas pedagógicas - pensadas e refletidas por elas, no embate diário da práxis - como situações de aprendizado bem sucedidas, assim consideradas, porque estavam situadas em contextos maiores, inseridas em projetos de ensino idealizados com o grupo de alunos e o coletivo de professores. Diversos assuntos foram elencados em diferentes anos escolares com diferentes temas, entre eles aqueles que neste livro foram tratados, como futebol, diário digital, animais exóticos, autobiografia e cordel.

Além disso, destacam-se a importante ação de revitalização da biblioteca escolar e a constituição do grupo de estudos composto pelas professoras universitárias, pelas estudantes de pedagogia e pelas professoras e pelos gestores da escola. Foi por intermédio do grupo de estudos que a ação pedagógica pôde se concretizar, depois de todos terem a oportunidade de refletir sobre suas próprias práticas, considerar seus próprios saberes, avaliar ações realizadas e superá-las com novos olhares conquistados por meio de novas leituras e debates conjuntos, numa perspectiva da autoformação. Ninguém trouxe atividades prontas, ninguém estava fechado a novas descobertas; todos estavam decididos a viver experiências novas!

De toda lição pedagógica que este livro traz, a concepção do ato de ler e do de escrever determinou o caminho metodológico percorrido. Para ensinar a ler e a escrever na escola, é preciso antes de tudo escolher um ponto de partida. Esse coletivo escolheu compreender a natureza desses dois atos de criação humana.

Ler e escrever são ações criadas pelos homens e fazem parte da história da cultura gráfica. Não são atos espelhados um no outro - todos concordam com isso -, mas, também não são dependentes entre si - aqui já não há muito consenso e para mim é onde começa toda a confusão metodológica. Pode-se aprender a ler uma determinada língua, mas não saber escrever nesse idioma. Pode-se aprender a desenhar o traçado de cada letra e ser um excelente

copista, sem ter a condição de ler o material copiado. Pode-se ainda saber codificar e decodificar palavras, frases e textos, mas não conseguir compreender o assunto lido, ou construir um bom discurso escrito. Tem sido essa terceira opção a conquista de muitos alunos brasileiros que concluem a educação básica.

Os atos de ler e de escrever requerem muito mais que apenas a habilidade de codificar e de decodificar, o que muitos nomeiam de código alfabético. Na expectativa de pensar uma proposta metodológica de ensinar crianças a ler e a produzir textos, é preciso levar em consideração a natureza do objeto de ensino. Portanto, é preciso conhecer a história da escrita para compreender esses dois fenômenos em sua essência, a sua constante transformação. Foram os homens que criaram os usos e as formas das linguagens frente a suas necessidades, e assim acontece até os dias atuais.

A escrita é um instrumento que não se restringe às línguas alfabéticas, ela pertence a seus vários usuários disseminados no planeta, qualquer que seja a relação que instaure com a oralidade: escrita ideográfica (chinesa), escrita consonântica (árabe e hebraica) ou escrita arcaica sem língua oral conhecida (linear A grega, ainda não decifrada). (BAJARD, 2014, 189).

Nem todas as línguas são regidas pelo princípio alfabético; algumas guardam este princípio, mas não são regidas totalmente por ele. Esse segundo caso é o da nossa Língua Portuguesa.

As crianças já não podem compreender o célebre livro de Monteiro Lobato *Emília no país da gramática* - que teve em sua concepção o objetivo didático de mostrar a evolução da língua - se não houver diálogo com os professores ou os adultos que o indicaram, porque seu conteúdo faz referências às reformas ortográficas anteriores à de 2009, pela qual a Língua Portuguesa passou e suas novas regras são transmitidas como um saber estático e definitivo para as crianças. Permito-me fazer uma longa citação com a intenção de confirmar o movimento vivo da linguagem, mas também para despertar o interesse dos professores em retomarem essa obra como uma possibilidade de conversar sobre a natureza da

escrita com crianças pequenas. No capítulo *Passeio ortográfico*, dona Ortografia explica para a turminha do sítio que

- Antigamente o sistema de escrever as palavras era o Sistema Etimológico, o qual mandava escrevê-las de acordo com sua origem. Isso trazia muitas complicações e dificuldades. Por esse sistema, a palavra Cisma, por exemplo, escrevia-se Scisma, com uma letra inútil, mas justificada pela origem. A palavra Tísica escrevia-se Phthisica, com três letras inúteis, sempre por causa da origem. Ditongo escrevia-se Diphthongo. De modo que havia uma trabalhadeira entre os homens para decorar a forma das palavras – e trabalhadeira inútil, porque ninguém ganhava coisa nenhuma com isso.

- Só os tipógrafos – lembrou Narizinho – Esses engordavam...

- Sim, só os tipógrafos – confirmou a Ortografia. – Todos os mais perdiam tempo e fósforo cerebral. Em consequência disso ergue-se um movimento para mudar – para acabar com a Ortografia Etimológica, e pôr em lugar dela outra mais fonética, isto é, que só conservasse nas palavras as letras que se pronunciam. Esse movimento venceu, afinal, e acabou sendo sancionado por um decreto do governo, depois de muito estudado pela Academia Brasileira de letras. [...]

A dama grega levou os meninos para sua casa, onde havia uma bela coleção de letras e sinais gráficos. [...]

- E os tais **Acentos**? Perguntou o menino.

- Acentos, lido com dois – o **Agudo** (´) e o **Circunflexo** (^). E ainda lido com outros sinaizinhos aparentados com os Acentos, como o **Til** (~), o **Apóstrofo** (’), a **Cedilha** (,), que é uma caudinha no C, e o **Hífen**, ou o **Traço de União** (-). Introduziram-se na língua outros acentos, como o **Acento Grave** (`), muito usado pelos franceses, e ainda o **Trema** (¨). Sou contra isso: quanto menos acentos houver numa língua, melhor. A língua inglesa, que é a mais rica de todas, não se utiliza de nenhum acento. Os ingleses são homens práticos. Não perdem tempo em enfeitar as palavras com bolostroquinhas dispensáveis.

- Muito bem! – disse Emília, que tinha gana em Acentos. [...]. Hoje, escreve-se êle e há com acentos. Acho desnecessário porque com ou sem Acentos, só há um jeito de pronunciar essas palavras. (LOBATO, 2019, p. 113-116).

Como se pode observar, Lobato expressa em seu texto escrito para crianças sua opinião sobre a transformação da escrita ortográfica, tomando como referência o sistema alfabético, pois não era um estudioso da alfabetização e por isso não demonstra em seus escritos a defesa por um princípio gráfico da língua, mas ainda assim traz pistas dessa forma de entender a língua escrita. Ainda

assim, ele consegue dar um passo gigantesco ao colocar no diálogo temas cruciais para a reflexão da língua, de forma mais aberta e mais complexa com suas obras arrojadas para a época e ainda para os dias atuais. Este livro já não pode ser considerado um recurso didático para ensinar os conceitos de gramática tal como foi idealizado, mas se tornou um livro para se colocar em debate com as crianças que a língua está sempre em evolução. É a linguagem na boca do povo que determina as regras da língua. Esse movimento de transformação é lento e gradual; somente o tempo mostra seus efeitos.

Podemos discordar do autor; o debate é para isso. De forma alguma concordo com a ideia de que *a língua inglesa seja a mais rica de todas*, porque cada língua carrega a cultura de um povo, mas concordo que *os ingleses sejam homens práticos*. O texto que apresenta um discurso potente é aquele que traz para os leitores conflitos e contradições que provocam embates com o pensamento hegemônico; ao oferecer às crianças desafios maiores do que estão acostumadas a ter através dos manuais escolares provocaremos seu desenvolvimento crítico com o uso da língua e da linguagem.

Em 11 de abril de 2019, o Brasil recebeu um decreto do governo federal que indica o método fônico como a garantia da aprendizagem da leitura e da escrita. O fragmento de Lobato nos faz pensar sobre o fato de a língua portuguesa não ser regida somente pelo princípio alfabético e muito menos pelo fonético. Gerações não muito distantes de nós escreveram seus textos sob a égide de uma ortografia etimológica. Atualmente, há uma falsa esperança de que nossos problemas com a ortografia acabaram porque a reforma optou por uma *ortografia mais fonética*. O próprio Lobato indica a impossibilidade de estabelecer regras para a ortografia apenas pela via fonética quando a apresenta como uma ortografia *mais fonética*. A natureza gráfica da língua mostra sua presença continuamente.

É comum ouvirmos os puristas da língua reclamarem sobre a pronúncia da palavra *linguiça* sem o trema, pois se esquecem que muito antes de ter sido criança e de a escola ter-lhes passado um

conhecimento estático de que *lingüiça* é assim pronunciada porque usa o sinal de trema. Inverdade! Gerações anteriores pronunciavam *linguiça* (sem trema) da mesma forma que pronunciamos hoje. Com ou sem trema não se muda a forma de pronunciar uma palavra, exceto se assim for a vontade do povo que a utiliza.

Como em 2020 os professores devem ensinar as crianças a escrever *linguiça* sem trema, talvez tenham dificuldade em explicar para elas as relações entre grafema e fonema, assim como com tantas outras palavras acentuadas ou não.

Continuemos um pouco mais com as dúvidas da bonequinha:

- E a letras? Fale das letras.

- Entre as letras – continuou a senhora Ortografia -, uma das mais curiosas é o H. O diabinho por si só não tem som nenhum, mas ligado a outras letras produz sons especiais. No começo de uma palavra é o mesmo que não existir. Em Homem, Hoje ou Haver, por exemplo, tanto faz existir o H como não existir.

- Então, por que continua o H nessas palavras? – indagou o menino.

- Porque elas são filhas das palavras latinas que também se escreviam com H, e todo mundo está acostumado. Se fôssemos escrever Omem, haveria um berreiro de protestos... [...]. (LOBATO, 2019, p. 116).

A vontade do povo prevalece!? Os guardiões da língua diriam que não. Mas, haveria uma explicação fonológica para isso? Exceção, o que sempre escutamos na escola.

Seria muito mais sensato, do meu ponto de vista, se a escola ampliasse sua discussão em torno da evolução da língua escrita ao invés de submeter sua descrição a partir de relações fonográficas. Esta opção desconsidera outras manifestações da língua escrita e impõe uma única concepção de língua escrita como a verdadeira e definitiva.

Numa visão sincrônica, definir a unidade da escrita (grafema) a partir da unidade da língua oral (fonema) é apenas um postulado possível. Pode-se também dizer o inverso: numa língua morta (latim), as unidades orais desaparecidas devem ser definidas a partir do sistema gráfico existente. É necessário acrescentar que, no mundo da surdez, nem um postulado, nem o outro são operacionais. (BAJARD, 2014, p. 191).

É importantíssimo que a criança entenda a natureza do objeto de estudo com o qual trabalhará durante todo tempo de escolaridade. Ela precisa compreender que já conhece a modalidade oral da língua portuguesa, porque produz linguagem no seu cotidiano ao se relacionar com os outros que a cercam. Mostrar que a modalidade escrita é de outra natureza, diferente da oral, é condição necessária para ler e produzir textos. O centro da atenção deve estar voltado aos significados e sentidos que nos textos podemos encontrar e não na relação entre os fonemas e grafemas que as duas diferentes modalidades produzem. Formas de representação de um mesmo fenômeno pela língua oral e pela língua escrita são possíveis e legítimas, mas é necessário ressaltar que não há uma correspondência de dependência entre elas.

A substituição de um caractere provoca as seguintes mudanças:

de *manha* para *manhã*

de *bom* para *bem*

de *sol* para *sou* ou *som*

de *maca* para *maça* ou *maçã*

de *rosa* (flor) para *Rosa* (pessoa)

de *a* (o juiz atribui a filha à irmã) para *há, ah, á e à* (o juiz atribui à filha a irmã)

O caractere se torna, assim, **a menor unidade visual capaz de acarretar uma mudança de significado**. Essa abordagem acaba reintroduzindo o sentido na unidade elementar da escrita.

Se tanto o /h/ quanto o /c/ podem conferir à concatenação de caracteres /omem/ o estatuto de palavra – *homem* ou *comem* –, é coerente atribuir a função semântica – como ocorre no /h/ – também ao valor visual do /c/.

Se todos os caracteres se endereçam ao olho, apenas uma parte deles se remete aos sons. O código fonográfico é um subconjunto do código tipográfico, ou seja, ortográfico.

Todos os caracteres têm uma função significativa, isto é, ideográfica. Enquanto unidades visuais, todos são componentes de signos. O conjunto dos caracteres – como aparece no *tablet* – constitui a matéria do sistema gráfico. (BAJARD, 2014, p. 192).

Possivelmente, na língua oral uma pessoa não diria a outra o resultado da sentença de um juiz desta maneira - *o juiz atribui a filha à irmã* ou desta *o juiz atribui à filha a irmã* -, porque poderia deixar o sentido ambíguo para quem a ouve, mas não para quem a lê. Um

pequeno sinalzinho muda completamente o sentido. Por que, então, determinar o sistema alfabético ou fonocêntrico como o único verdadeiro e desprezar o sistema gráfico, a raiz da escrita? Se a verdade está em movimento, se a evolução da língua, registrada em gramáticas e acordos ortográficos, é determinada pela linguagem do povo - manifestação real da interação verbal entre as pessoas -, se a escola precisa formar crianças leitoras e produtoras de textos, então o compromisso das propostas metodológicas de ensino devem se guiar pela produção dos sentidos no fluxo da complexidade de transformações da linguagem.

O Projeto “Observatório das Práticas de Leitura e de Escrita” não desprezou a matéria tipográfica que compõe a escrita, ao contrário, maximizou a função da linguagem escrita quando optou pelos projetos de ensino desenvolvidos com os alunos guiados por seus próprios interesses. Assumiu a natureza fluida e mutável da linguagem e sua manifestação nas relações de trocas com os outros. Na perspectiva do dialogismo as idealizadoras pensaram propostas metodológicas. Em todas as atividades desenvolvidas com os alunos, o ato de ler e o de escrever foram tratados considerando suas naturezas distintas. Por essa razão, construiu-se com a criança uma representação viva e positiva de sua interação com a escrita. Os alunos discutiram, leram e produziram textos que foram usados verdadeiramente.

Jolibert e seus colaboradores (1994) apresentam o projeto de ensino e de empreendimento como ponto de partida para ensinar a ler e a escrever. É porque as crianças precisam construir algo ou preparar um evento, que se envolverão, por necessidade, na busca de textos para aprender determinados conteúdos ou informações que desconhecem. Isso não lhes causa fadiga porque o empreendimento a ser realizado partiu da escolha do grupo-classe.

Assim, agiram as professoras envolvidas nesse projeto. A roda de conversa era o momento em que se debatiam os mais diversos assuntos e eram tomadas as decisões coletivas, como, por exemplo, a organização da visita de uma cordelista à escola ou a mostra de animais exóticos. Eram os eventos programados que

impulsionavam a leitura do grupo. O questionamento de texto tomou o lugar da leitura em voz alta. A produção de texto ganhou um destinatário real e tomou o lugar da redação com tema livre, cujo único destinatário era a professora. A leitura e a escrita ganharam vida real, ultrapassaram os muros da escola.

As correções gramaticais e ortográficas marcadas pela caneta da professora deram lugar para a observação reflexiva da língua escrita. A compreensão da sintaxe da escrita e dos grupos gramaticais apareceu na produção dos cordéis, dos convites, das regras do campeonato de futebol e tantos outros textos produzidos com intenção e endereçamentos reais.

Os artigos que compõem este livro mostram o grau de interesse e de envolvimento das crianças em aprender quando a proposta de ensino está vinculada a um fazer real. *Emília no país da gramática*, depois de muita conversa com a senhora Etimologia e a dona Ortografia, atacou o reduto da etimologia e fez uma tremenda revolução ortográfica, jogando fora tudo que tinha cheiro de naftalina e assim,

[...] o Brasil ficou envergonhado de estar mais atrasado que uma bonequinha e resolveu aceitar suas idéias. E o governo e as Academias de Letras realizaram a reforma ortográfica. Não saiu coisa muito boa, mas serviu. Infelizmente cometeram um grande deslize: resolveram adotar uma porção de acentos absolutamente injustificáveis. Acento em tudo! Palavras que sempre existiram sem acentos e jamais precisaram deles passaram a enfeitar-se com esses risquinhos. O coitado do “há” do Verbo Haver passou a escrever-se com acento agudo – “há”, sem que nada no mundo justificasse semelhante burrice. E introduziram acentos novos, como tal acento grave (´) que, por mais que a gente faça, não distingue do acento agudo (´). O “á” com crase passou a “à”, embora conservasse exatamente o mesmo som! E apareceu até um tal de trema (¨), que é implicantíssimo. A pobre palavra “freqüência”!...

Emília danou.

- Não quero! Não admito isso. É besteira da grossa. Eu fiz a reforma ortográfica para simplificar as coisas, e eles com tais acentos estão complicando tudo. Não quero. Não quero e não quero. (LOBATO, 2019, p. 125-126).

Assim como protestou a boneca Emília, as autoras deste livro, ao apresentarem à comunidade leitora uma proposta de autoformação e de ensino baseada em projetos, protestam contra um ensino desvinculado da vida, que impõe regras congeladas no tempo e no espaço do constante movimento da linguagem e de seu povo.

Apenas dizer não, não basta! Emília brigou por uma reforma, *não saiu coisa muito boa, mas serviu*. Sua voz foi ouvida. Se não serviu como se previa, continuar resistindo foi a decisão dela. Este coletivo de professoras também lutou indignado com a situação que emperra o desenvolvimento da leitura e da escrita nas escolas; propôs um caminho de formação que deu certo. Por que não estendê-lo para todo o país? Esta é a proposta deste livro: espalhar para os quatro cantos do Brasil a ideia de que podemos ter pilares muito mais sólidos, complexos e desafiadores para alavancar o ensino no Brasil do que os anunciados no Decreto de 11 de abril de 2019. Juntemos nosso coro ao grito de Emília: *Não quero. Não admito isso. É besteira da grossa*.

Referências

- BAJARD, Elie. Manifesto dos usuários da escrita. *Ensino Em Re-Vista*, v.21, n.1, p.189-195, jan./jun. 2014.
- JOLIBERT, Josette e col. *Formando crianças produtoras de textos*. Vol. 2. Porto Alegre: Artes médicas, 1994.
- LOBATO, Monteiro. *Emília no país da gramática*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2019.

SOBRE OS/AS AUTORES/AS

Adriana Pastorello Buim Arena

Professora Associado da Faculdade de Educação - FACED da Universidade Federal de Uberlândia. Graduada em Filosofia e em Pedagogia. Mestre e Doutora em Educação. E-mail: dricapastorello@gmail.com

Alcylene Dutra Pacheco Lima

Graduação em Pedagogia. Especialização em Psicopedagogia. Professora da Rede Municipal de São Luís-MA. E-mail: alcylene.lene@hotmail.com

Edith Maria Batista Ferreira

Doutora e Mestre em Educação. Graduada em Pedagogia. Professora Adjunta do Departamento de Educação I da Universidade Federal do Maranhão. Coordenadora do GLEPDIAL. Vice-Coordenadora do Projeto de Pesquisa Observatório das Práticas de Leitura e de Escrita. Vice-Coordenadora do Projeto Entrelinhas – Alfabetização Dialógica UFMA/FSADU. E-mail: edith.maria@ufma.br

Érica Patrícia Marques de Araújo

Técnica em Assuntos Educacionais do IFMA campus Monte Castelo e mestra em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB/ UFMA. Estuda e pesquisa a leitura e a escrita como processos dialógicos. E-mail: erica.araujo@ifma.edu.br

Giorgio Lira Nunes

Licenciado em Pedagogia. Especialização em Psicologia Institucional e Gestão Escolar. Professor dos anos iniciais da UEB

Agostinho Vasconcelos – SEMED São Luís. E-mail: giorgio.nunes79@gmail.com

Jacques Therrien

Professor Pesquisador no PPGE da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Pós-Doutorado na Université Laval, Canadá e na Universitat de Valencia, Espanha. E-mail: jacques@ufc.br

Joelma Reis Correia

Doutora e Mestre em Educação. Graduada em Pedagogia. Professora Associada do Departamento de Educação I da Universidade Federal do Maranhão. Coordenadora do GLEPDIAL. Coordenadora do Projeto de Pesquisa Observatório das Práticas de Leitura e de Escrita. Coordenadora do Projeto Entrelinhas – Alfabetização Dialógica UFMA/FSADU. E-mail: jr.correia@ufma.br

Jorgiana Cristine Pontes Nascimento

Professora dos Anos Iniciais (1º ao 5º ano) na Secretaria Municipal de Educação de São Luís (SEMED/SLZ). Pedagoga (UFMA). Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica (IESF) e Metodologia do Ensino Superior (UFMA). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa "O ensino da leitura e da escrita como processos dialógicos" (GLEPDIAL). E-mail: jorgiananascimento@hotmail.com

Maria Goretti Santos Borges

Professora da Educação Básica. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Especialista em Supervisão Escolar (UEMA). Responsável pela biblioteca da UEB Agostinho Vasconcelos.

Marinete Correa Santos

Licenciada em Pedagogia. Pós graduada em Docência na Educação Superior. Professora das séries iniciais. E-mail:marinetecsantos16@gmail.com

Michelle Silva Pinto

Bibliotecária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), graduada em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Mestre em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA), membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Leitura e Escrita como Práticas Dialógicas (GLEPDIAL/UFMA).

Patrícia Torres Barros

Graduação em Pedagogia. Especialização em Docência do Ensino Superior. Mestrado em Supervisão pela Universidade de Aveiro. Doutorado em Educação pela Universidade do Minho. E-mail: patybrasil92@hotmail.com

Serginaura Rabêlo da Silva

Licenciada em Letras. Pós-graduação em Língua Portuguesa e Literatura. Especialização em Linguística e Gestão Escolar. Professora do Ensino Fundamental Anos Iniciais da Rede Municipal de São Luís. -MA. E-mail: serginaura.rabelo@hotmail.com

Silvanilde de Jesus Ferreira Matos Santos

Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão/UEMA (2001). Especialização em Mídias Na Educação (UFMA). MBA em Gestão Escolar (IBMEC/RJ). Especialização em Educação Especial e Inclusiva (UEMA). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica. Professora da Rede Pública de Ensino. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa “O Ensino da Leitura e da Escrita como Processos Dialógicos” - Glepdial/UFMA. E-mail: Silvanildematos2009@gmail.Com

Solange Cristina Campos de Jesus

Professora dos Anos Iniciais do Ensino Iniciais do Ensino Fundamental nas Redes de ensino de Paço do Lumiar e São Luís.

E-mail: cristina.solange@yahoo.com.br

Telma Maria Ferreira

Pedagogia. Especialista em Coordenação e Supervisão Escolar.

Professora da Rede Pública Municipal. E-mail: professorateca15@hotmail.com

Tyciana Vasconcelos Batalha

Professora especialista do Complexo Educacional Launé. Estuda e pesquisa o campo da leitura e escrita na alfabetização e educação infantil. E-mail: pedagogatyci@gmail.com



Escrito por professores e professoras da Universidade e da escola de educação básica, este livro narra a reinvenção de uma instituição pública que se desafia a viver a escrita como processo dialógico e humanizador. Conta as acontecências vividas nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental que experimentaram a linguagem viva e pulsante, que normalmente circula fora da escola. Deixa entrever que o percurso trilhado só foi possível porque um grupo de professores se permitiu viver um processo de autoformação experiencial, dialógico, transformador, que apostou, sobretudo, na autonomia e autoria docente, estando implicado com as histórias de vida e os saberes da práxis pedagógica.

